

НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ
ІНСТИТУТ ПЕДАГОГІКИ

ПРОБЛЕМИ СУЧАСНОГО ПІДРУЧНИКА

Збірник наукових праць

Випуск 10

Київ
«Педагогічна думка»
2010

УДК 371.671.(082)
ББК 74.202я43
П 78

**«Проблеми сучасного підручника» –
це фаховий збірник у галузі педагогічних наук
(додаток до постанови президії ВАК України від 12.06.02. № 1–05/0;
Бюлетень ВАК України № 9, 2002 р.)**

*Свідोцтво про державну реєстрацію друкованого засобу масової інформації
від 25.10.2010 р., серія КВ № 17190–5960Р*

*Затверджено вченою радою Інституту педагогіки
Національної академії педагогічних наук України
(протокол № 11 від 25 листопада 2010 р.)*

Редакційна колегія:

В. М. Мадзігон, дійсний член АПН України, доктор пед. наук, професор (головний редактор); **Н. М. Бібік**, дійсний член АПН України, доктор пед. наук, професор; **М. І. Бурда**, член-кор. АПН України, доктор пед. наук, професор; **О. М. Топузов**, доктор пед. наук (заступник головного редактора); **Н. М. Буринська**, доктор пед. наук, професор; **В. П. Корнєєв**, доктор пед. наук, професор; **О. І. Пометун**, доктор пед. наук, професор; **Н. П. Дічек**, доктор пед. наук; **Л. М. Калініна**, доктор пед. наук; **М. В. Головка**, канд. пед. наук; **В. О. Мартиненко**, канд. пед. наук; **Л. І. Величко**, канд. пед. наук; **В. Г. Редько**, канд. пед. наук; **Т. Г. Шелехова**, канд. пед. наук; **О. І. Красота** (відповідальний секретар).

Проблеми сучасного підручника: Зб. наук. праць. / Ред. кол. –
П 78 К.: Педагогічна думка, 2010. – Вип. 10. – 780 с., табл., іл.

Цим збірником продовжується видання серії науково-практичних матеріалів з проблеми сучасного підручника для загальноосвітніх, професійно-технічних та вищих навчальних закладів.

Для науковців, авторів підручників, учителів, студентів вищих педагогічних навчальних закладів.

УДК 371.671.(082)
ББК 74.202я43

© Інститут педагогіки НАПН України, 2010
© Педагогічна думка, 2010

Розділ I

ЗАГАЛЬНІ ПИТАННЯ ТЕОРІЇ СУЧАСНОГО ПІДРУЧНИКОТВОРЕННЯ

ДИДАКТИЧНІ ВИМОГИ ДО ЕЛЕКТРОННИХ ПІДРУЧНИКІВ

*В. М. Мадзігон, доктор пед. наук
Інститут педагогіки НАПН України*

Постановка проблеми. Характерною ознакою сучасності є перехід суспільства від індустріального до постіндустріального, а нині – й до інформаційного. Інформаційні технології дедалі глибше проникають в усі сфери людської життєдіяльності, стають потужною продуктивною силою суспільства. У найближчому майбутньому від рівня інформаційної культури молодого покоління залежатимуть науковий, технічний, виробничий і соціально-економічний потенціал народного господарства будь-якої держави та добробут її народу. Інформаційно-комунікаційні технології як невід’ємна складова загальної інформатизації суспільства мають розв’язати завдання підготовки нового покоління для його продуктивної діяльності в умовах інформаційного суспільства. Тому важливо сформулювати дидактичні вимоги до сучасних програмових педагогічних засобів навчання.

Формулювання мети статті. Інформаційно-комунікаційні технології в освіті слід розглядати як систему взаємопов’язаних організаційно-правових, соціально-економічних, навчально-методичних, науково-технічних, виробничих та управлінських процесів, спрямованих на задоволення освітніх інформаційних, обчислювальних і телекомунікаційних потреб учасників навчально-виховного процесу.

Основна частина. Упровадження у навчальний процес сучасних інформаційних, зокрема комп’ютерно орієнтованих і телекомунікаційних технологій відкриває нові шляхи і дає широкі можливості для дальшої диференціації загального і професійного навчання, всебічної активізації творчих, пошукових, особистісно орієнтованих, комунікативних форм навчання, підвищення його ефективності, мобільності й відповідності запитам практики.

Забезпечення інформатизації освіти, передусім, повинно здійснюватись через введення у навчальний процес навчальних електронних видань, основним з яких є електронний підручник.

Електронний підручник як компонент програмно-методичного комплексу має містити повний зміст навчального курсу або його окремі розділи, включати характеристики звичайного підручника, довідника, збірника задач або лабораторного практикуму тощо. Він повинен зберігати всі переваги друкованого підручника, повною мірою використовувати можливості сучасних інформаційних технологій, їхню мультимедійність і багатомодальність.

Електронний підручник ефективний у тих випадках, коли він забезпечує практично миттєвий зворотний зв’язок; допомагає швидко відшукати необхідну інформацію (у т. ч. контекстний пошук), здійснити пошук, який у звичайному підручнику утруднений; суттєво економить час при багаторазових

звертаннях до гіпертекстових пояснень; поряд із коротким текстом показує, розповідає, моделює і т. д. (саме тут проявляються можливості й переваги мультимедіа-технологій); дає змогу швидко і в найоптимальнішому темпі для конкретного індивідуума перевірити знання з певного розділу.

Для реалізації цих функціональних особливостей потрібно, щоб електронний підручник забезпечував: демонстрацію фізичних, хімічних, технологічних або інших процесів у їхній динаміці, наочне уявлення об'єктів і процесів, недосяжних для безпосереднього спостереження (процеси в мікросвіті, космічні процеси тощо); комп'ютерне моделювання процесів і об'єктів, які вимагають для свого вивчення унікального чи дорогого обладнання; аудіокоментар автор підручника; введення в навчальний матеріал аудіо- і відеосюжетів, анімацій; організацію контекстних підказок, посилань (гіпертекст); швидке виконання складних обчислень із поданням результатів у цифровому або графічному вигляді; оперативний самоконтроль знань учня (студента) у процесі виконання ним вправ і тестів.

Структурно електронний підручник має складатися із опорного конспекту курсу, конспекту окремих уроків (лекцій), деталізованого курсу, поглибленого матеріалу з окремих розділів курсу. Він поділяється на вступну і основну частини. Матеріал вступної частини має бути ретельно структурованим, відображати архітектуру курсу та зв'язки між його окремими компонентами. Електронний підручник треба розробляти відповідно до програми, основних завдань курсу. У ході розроблення ППЗ важливо вказати на значимість і актуальність розв'язування мети і завдань курсу; на перелік базових дисциплін, знання яких необхідне для засвоєння курсу; перелік дисциплін, вивчення яких базується на даному курсі; відобразити структуру курсу (розділу), функціональні й логічні зв'язки між його змістовими компонентами; акцентувати увагу на загальних рекомендаціях щодо порядку вивчення тем курсу (у т. ч. які розділи можна вивчати самостійно); сформулювати вказівки щодо розміщення завдань курсу, які виходять за межі програми, але потрібні для поглибленого вивчення окремих розділів. Важливо передбачити і посилання на літературу з відповідними коментарями.

До основної частини електронного підручника необхідно вводити: постановку завдання (розкриття сутності проблеми); ілюстрацію основних завдань і значимість їхнього розв'язання; графічні й фізичні ілюстрації, мультиплікації, кліпи із різних положень курсу чи розділу; аудіофрагменти; методи, способи і прийоми із демонстрацією практичного застосування їх; «фізичну» інтерпретацію результатів (без формул); посилання на необхідні знання попереднього матеріалу.

Кожну тему слід супроводжувати прикладами і задачами, які ілюструють виклад (із детальними розв'язками); для самостійного розв'язування (із вказівками і відповідями); для контрольного розв'язування (із можливою вказівкою необхідності повторного вивчення пройдених розділів курсу); для контрольної перевірки навчальних досягнень учнів з вивчених розділів курсу.

До основної частини курсу передбачено цілий ряд вимог, зокрема:

1. Інформація має бути належно структурована і являти собою завершені фрагменти курсу з обмеженою кількістю нових понять.

2. Кожний фрагмент разом з текстом повинен відображати інформацію в аудіо- або відеовигляді. Кваліфікований педагог покликаний висвітлювати своє розуміння матеріалу, який вивчають, розставляти необхідні смислові акценти, які не можна подати у звичайному поліграфічному підручнику. Обов'язковим елементом підручника має бути можливість для повторення матеріалу з будь-якого місця.

3. Текстова інформація може дублювати деяку частину «живих уроків (лекцій)». Електронний підручник повинен давати змогу здійснювати роздрукування фрагментів тексту. Ця особливість необхідна для швидкозмінних курсів.

4. На ілюстраціях складних моделей чи пристроїв має бути підказка, яка з'являється або зникає синхронно із рухом курсору по окремих фрагментах ілюстрації.

5. В електронному підручнику необхідно передбачити якомога частіше використання віконних інтерфейсів, у кожному вікні подавати зв'язану інформацію або виокремлювати певні інформаційні зони на одному екрані.

6. Текстову частину слід супроводжувати чисельними перехресними посиланнями, які уможливають скоротити час пошуку необхідної інформації. Перспективним елементом може бути підключення до електронного підручника спеціалізованого тлумачного словника із даної освітньої галузі.

7. Відеоінформація або анімація повинні супроводжувати розділи, які важко зрозуміти у звичайному викладі.

8. Аудіоінформація є незамінною у ході передавання звучання музичних інструментів, розпізнавання птахів за їхнім співом, встановлення діагнозу за шумами в серці, вивченні іноземних мов.

9. Увесь електронний підручник має забезпечувати можливість для копіювання вибраної інформації, її редагування в блоках і роздрукування у межах самого підручника.

Програмні продукти, які використовують у процесі створення електронного підручника, повинні забезпечувати такі можливості: використання на різних платформах; навчання у режимі «on-line»; полегшувати використання у поєднанні з потужними функціями; інтерактивну допомогу в навчанні; оперативність переключення з одного розділу, що вивчається, на інший; підтримку індивідуальної і колективної форм навчання; зручний перегляд ієрархії об'єктів, що вивчаються; вибір довільної (окрім рекомендованої) послідовності вивчення розділів; введення учнем (студентом) необхідної інформації у процесі занять із наступним її оновлюванням; моніторинг результативності виконання індивідуальних завдань для учнів (студентів); роздрукування файлів, графіків, великих діаграм на стандартних аркушах паперу; гнучкість подавання діаграм, графіків із вибором і можливістю ви-

користання окремих фрагментів, даних, формул; анімацію процесів функціонування систем, що вивчаються; наявність засобів контролю і аналізу помилок учнів (студентів) у процесі виконання індивідуальних завдань; підтримку стандартів графічних інтерфейсів; підтримку відображення GIF- і JPEG-зображень; роботу з глосарієм; застосування системи пошуку розділів, заголовків, рисунків, формул, посилань; підтримку створення і використання закладок; варіацію шрифтів; масштабування формул; нумерацію розділів курсу, формул, графіків, рисунків; посилання на розділи, формули, джерела і роботу з ними; протоколювання дій учнів (студентів); аудіо- і відеосупровід; контроль цілісності програмного забезпечення комп'ютерного підручника; наявність полів для поміток, організація у певних місцях вільних зон для введення коментарів.

Окрім дидактичних вимог, які стосуються практичного укладання сучасних електронних підручників, важливо сформулювати теоретичні основи створення і використання програмових педагогічних засобів навчання. Розроблення вимагають дидактичні основи комп'ютерного навчання у процесі підготовки майбутніх учителів, теоретичні й методичні основи дистанційного навчання у вищих навчальних закладах, теоретичні основи розроблення та використання засобів інформаційних і комунікаційних технологій в особистісно орієнтованому навчанні, методологічні основи інформатизації системи неперервної підготовки фахівців. Особливу увагу варто звернути на з'ясування теоретичних і методичних основ об'єктно орієнтованого проектування з опорою на ІКТ у навчальних курсах з освітньої галузі «Технології».

Висновки. На основі тісної взаємодії теорії і практики інформаційно-комунікаційних технологій в освітньому процесі розроблення електронних підручників буде значно інтенсивнішим і ефективнішим.

UA У статті розглянуто проблему створення програмових педагогічних засобів навчання. Запропоновано методичні рекомендації щодо розроблення сучасних електронних підручників. Звернуто увагу на необхідність взаємозв'язку теорії і практики використання інформаційно-комунікаційних технологій в освітньому процесі.

Ключові слова: електронний підручник, інформаційно-комунікаційні технології.

RU В статье рассматривается проблема создания программных педагогических средств обучения. Предложены методические рекомендации относительно разработки современных электронных учебников. Обращается внимание на необходимость взаимосвязи теории и практики использования информационно-коммуникационных технологий в образовательном процессе.

Ключевые слова: электронный учебник, информационно-коммуникационные технологии.

EN The problem of creation of programmatic pedagogical facilities of studies is examined in the article. Methodical recommendations are offered in relation to development of modern electronic textbooks. Attention applies on the necessity of intercommunication of theory and practice of the use of informatively communication technologies for an educational process.

Key words: electronic textbooks, informatively communication technologies.

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО ШКІЛЬНОГО ПІДРУЧНИКА

*О. М. Топузов, доктор пед. наук
Інститут педагогіки НАПН України*

Розроблення теорії особистісно орієнтованого навчання – одна з актуальних проблем у дидактиці: будучи багатоаспектною, вона стосується з'ясування сутності наукового підходу, його дидактичних засад, формування вмінь самоорганізації, рефлексії, вироблення критеріїв оцінювання змін в особистісних структурах учнів.

У сучасній педагогічній науці посиленою увагою науковців позначені декілька концепцій, кожна з яких розглядає особистісно орієнтоване навчання з різних позицій, які не заперечують одна одну, а фіксують акценти на різних виявах цього процесу. Метою особистісно орієнтованої освіти є створення умов для вияву універсальних особистісних здібностей учня. А відтак, в особистісно орієнтованому навчанні одним із головних є принцип «розвивальної допомоги», що полягає в тому, щоб уможливити учневі усвідомити себе і спонукати його до вияву власної активності, реалізації внутрішніх сил, надати змогу прийти до самовизначеності, прийняття рішень і відповідальності за них, що в подальшому уможливити сформованій активній особистості ініціювати ідеї, спрямовані на розвиток соціокультурної дійсності.

Дослідження в цій галузі проводили такі зарубіжні психологи, як У. Джеймс (теорія особистості та ієрархія особистостей), А. Маслоу (ієрархія потреб особистості й роль мотивації у її формуванні), К. Роджерс (теорія особистості та її самоактуалізація), В. Франкл (теоретичні положення про сенс життя людини та її роль у становленні особистості), Е. Фромм (авторитарна особистість), К. Ясперс (модель формування пізнання особистості) [14].

Особистість у філософському розумінні – аспект внутрішнього світу людини, що характеризується унікальністю і відкритістю; реалізується в самопізнанні й самотворенні людини і об'єктивується в артефактах культури [14, с. 457].

За В. Франклом, як зауважує Д. Райгородський, кожна особистість становить унікальність, кожна життєва ситуація виникає лише раз, а поведінка певної людини пов'язана саме з її неповторністю. Світ цінностей бачиться під кутом зору окремої особистості [9, с. 379–386].

Особистість у працях психологів К. Абульханової-Славської, Б. Ананьева, Л. Божович, Л. Виготського, О. Леонтьєва, В. М'ясищева, А. Петровського, С. Рубінштейна постає як єдність онтологічного, соціального й історичного досвіду людини [1, 2, 5, 11]. Згідно з їхньою думкою, дитина в міру свого розвитку рухається до максимального розкриття якостей, закладених у ній природою: вбирає досвід людства; відтворює особливості соціуму, в якому живе. Тому завданням середньої освіти є створення учневі умов для розгортання його людської сутності, формування нових якостей і характеристик.

Значний внесок у розроблення методології й теорії особистісно орієнтованої освіти зробили українські психологи Г. Балл, І. Бех, Г. Костюк, В. Рибалка, В. Семиченко та педагоги І. Зязюн, В. Кремень, В. Лозова, О. Пехота, С. Сисоєва та інші [3, 4, 6, 8, 10, 12].

Нині в Україні апробовано модель особистісно орієнтованого навчання С. Подмазіна, комбіновану систему М. Гузика, програму «Крок за кроком» Н. Бібік. Окремі аспекти цієї проблеми досліджують І. Єрмаков, О. Пехота, О. Савченко, А. Старева, М. Чобітько та інші.

Однак у психолого-педагогічній літературі недостатньо розкрито теоретико-методичні засади реалізації особистісно орієнтованого підходу в процесі підручничотворення, зокрема при розробленні підручника з географії, і підвищення ефективності навчання географії шляхом реалізації такого підходу. Саме за умови особистісно орієнтованого підходу учень постає в навчально-виховному процесі суб'єктом пізнання і спілкування, а розвиток особистості здійснюється з урахуванням її можливостей та інтересів, що сприяє глибшому і системному засвоюванню, зокрема географії.

Актуальність дослідження полягає в необхідності оптимізувати впровадження вимог принципу гуманізації в освітньо-виховний процес шляхом розроблення і дальшого використання підручника з географії на засадах особистісно орієнтованого підходу.

Актуальність упровадження особистісно орієнтованого підручника з географії у навчальний процес визначають і результатами аналізу накопиченого педагогами досвіду щодо застосування особистісно орієнтованого підходу в процесі навчання географії як самостійної педагогічної ініціативи, а також результатами аналізу діяльності системи підвищення кваліфікації, у якій продовжує існувати невідповідність між вимогами кваліфікаційного стандарту до професіоналізму та наявною практикою підвищення кваліфікації учителів загальноосвітньої школи.

Метою публікації є обґрунтування теоретико-методичних засад особистісно орієнтованого підручника.

Нашою пропозицією є оволодіння шкільною освітою на основі оптимального поєднання особистісно орієнтованого підходу до навчання із проблемним способом подання дидактично обробленої інформації визначеної галузі знань, необхідної для засвоєння. Указану позицію спрямовано на те, щоб забезпечити учневі роль дослідника, творця, спроможного до рефлексивного розгляду передумов власних дій. Наша мета – за допомогою особистісно орієнтованого шкільного підручника ввести особистість кожного учня в режим розвитку, активного пізнання законів і закономірностей навколишнього світу, подальшого творчого перетворювання інформації, що надасть нового імпульсу їхній пізнавальній і творчій діяльності впродовж усього життя.

Успішна реалізація особистісно орієнтованого підходу можлива за умови зміни: а) у меті й завданнях освіти (актуалізація особистісних і суб'єктних функцій учнів); б) у змісті освіти (освітній стандарт має узгоджуватися і орга-

нічно поєднуватися з мотиваційною сферою та особистим досвідом учня); в) у технологіях (вони повинні забезпечити потребу і використання особистісних суб'єктивних функцій учнів і вчителів).

Виникає потреба і в конструюванні підручника (в даному випадку – з географії) відповідно до особистісно орієнтованого підходу, що обумовлено низкою об'єктивних обставин:

розвиток українського суспільства вимагає формування в людині не стільки типового, скільки яскраво індивідуального, що дає змогу дитині залишатися самою собою у швидко змінному соціумі;

як зазначають психологи, сучасним учням притаманна прагматичність мислення і дій, розкріпаченість, а це зазвичай вимагає від педагогів застосування нових підходів і методів у взаємодії з ними;

сучасна школа має потребу в гуманізації стосунків дітей і дорослих, демократизації їхньої діяльності.

Внаслідок цього роль підручника є різною, залежно від завдання на кожному етапі навчання (носії інформації, порадник, консультант).

Вважаємо за потрібне наголосити на тому, що особистісно орієнтоване навчання висуває перед учителем завдання:

розвинути індивідуальні пізнавальні здібності кожної дитини, якісні характеристики, які спочатку необхідно розкрити, а потім узгодити зі змістом освіти;

максимально виявити, ініціювати, використати, «окультурити» індивідуальний (суб'єктивний) досвід дитини;

допомогти особистості пізнати себе, самовизначитися і самореалізуватися, а не формувати попередньо задані якості;

«озброїти» учнів механізмами адаптації, саморегуляції, самозахисту, сформувати культуру життєдіяльності, яка уможливує продуктивно будувати своє повсякденне життя, правильно окреслювати лінії життя.

Наведені завдання визначають відповідні вимоги до змісту навчальних програм і підручників, які повинні бути принципово переорієнтованими з таким розрахунком, щоб духовна культура людства перестала бути сукупністю готових знань, а розгорталася як живий процес пошуку, відкриттів, як боротьба ідей, як їхній взаємозв'язок. Без цього якісна шкільна освіта у XXI столітті неможлива.

Зазначене вище дало змогу нам виокремити такі *теоретико-методичні задачі конструювання особистісно орієнтованого підручника* (наприклад, з географії) [7, 13]:

1. *Формування предметної і загальної компетентностей*, що дає змогу розв'язувати цілий ряд задач, передбачати мету діяльності, її результат. Поняття компетентності відображає цілісну сутність результату навчання на будь-якому рівні й в будь-якому аспекті. Педагогічна і психологічна думки репрезентують поняття цілісного образу світу, яке ми пов'язуємо з предметною компетентністю учня. Експлікантом цілісності є підлягання всіх елементів, що її становлять, загальним, спільним знанням закономірностей.

Для образу світу ці закономірності мають становити основи парадигми наукового мислення, щоб бути основою цілісності знань про світ, і умову наукового вирішення проблем, що виникають. Якщо компетентність відображає цілісність та інтегративну сутність навчання на будь-якому рівні й в будь-якому аспекті, то образ світу є вихідним пунктом і наслідком будь-якої пізнавальної діяльності.

У процесі географічної підготовки учнів значущим є пізнання світу через природничу картину світу, що конституюється на положеннях про зв'язок культури і цивілізації, творчі особливості соціокультурної системи етносу, її національну означеність. Усе це дає змогу витлумачувати образ світу зумовленим компетентністю учня як цілісності й інтегративної сутності результату навчання з образом його світу, формування якого є довготривалим процесом.

За такого підходу можна ефективніше і найрезультативніше переорієнтувати освітню діяльність на творення людини як особистості, коли основним критерієм виділення освітнього простору постає широкий спектр освітньо-педагогічної діяльності у взаємодії з політичною, інформаційною, культурною та етнічною сферами, пов'язуючи освітній простір з соціально-просторовими феноменами.

Концепція особистісно орієнтованого підручника вирішує питання інтелектуального виховання учнів, яка передбачає сформованість певних особистісних якостей, спрямованих на підвищення продуктивності інтелектуальної діяльності учнів. Зазвичай інтелектуальна ініціатива об'єднує пізнавальні й мотиваційні чинники діяльності і передбачає готовність виходити за межі стимульованої ззовні інтелектуальної діяльності.

Таким чином, подання навчального матеріалу в підручнику з географії за проблемним принципом дозволяє досягти відповідності: коли відбувається зростання компетентності учня в предметній (географічній) галузі, у нього з'являється можливість для вияву ініціативи в різних видах діяльності; якщо відбувається розвиток творчих здібностей учня, то виразніше виявляються риси індивідуальної своєрідності розуму.

2. *Формування змісту природознавчих знань* як уявлення про територіальну (просторову) організацію певного соціуму на рівні «територія – час – людина», ознаки етно-ландшафтно-господарської цілісності, в межах яких простежується взаємозалежність між природними умовами, природними ресурсами і етносом, способами господарювання і духовними цінностями.

Зміст структурується за принципом розмежування емпіричних і теоретичних блоків:

1) емпіричних знань (поняття і терміни – природні компоненти; фізико-географічні, соціально-економічні, соціокультурні явища; факти навколишньої дійсності);

2) теоретичних знань (закони, теорії, гіпотези – взаємозв'язок природних об'єктів, процесів, явищ, їхня структурна характеристика, особливості й закономірності розвитку).

Відзначимо, що в особистісно орієнтованому підручнику з географії належну увагу приділено краєзнавчій освіті, яка сприяє національній самоідентифі-

кації учня, і яка, за нашим висновком, найповніше виявляється в активному вивченні культури, історії, природи рідного краю.

Оволодіння краєзнавчою освітою сприяє осмисленню гармонійного співвідношення загальнолюдського і національного соціокультурного буття, яке яскраво виражено в національній культурі, що містить досвід осмислення загальнолюдської думки.

3. Урахування нового смислового наповнення особистісно орієнтованого підручника в контексті сучасної системи освіти і виховання зростаючої особистості має переорієнтувати освітню діяльність на творення людини як особистості, коли основним критерієм виділення освітнього простору постає широкий спектр освітньо-педагогічної діяльності у взаємодії з політичною, інформаційною, культурною, етнічною сферами, пов'язуючи освітній простір з соціально-просторовими феноменами. Акцентування уваги на особистісних цінностях, способах і можливостях реалізації їх вимагає актуалізації гуманістичних тенденцій, відходу від раціоналістичних і прагматичних імперативів сучасної епохи, яка потребує людини знаючої, творчої, ініціативної і разом з тим інноваційно мислячої. Логіко-дидактичний аналіз навчального матеріалу ми розглядаємо як одну із важливих передумов формування активної особистості.

Структурування навчального матеріалу в розроблених нами особистісно орієнтованих підручниках географії *за проблемним принципом* уможливорює активно впроваджувати інноваційні методи і форми робіт з метою застосування здобутих знань і навичок з практичною метою, з метою пояснення явищ, проведення досліджень і передбачає засвоєння не лише результатів наукового пізнання, а й освоєння самого процесу одержував їх, яке удосконалює пізнавальну діяльність учня і розвиток його творчих здібностей, а також сприяє оволодінню системою знань, умінь і навичок, що надає змогу акцентувати на розвиткові мислення учня.

Проблемність викладення навчального матеріалу в особистісно орієнтованому підручнику подано на основі ідеї проблемної задачі, що створює проблемну ситуацію, яку необхідно розв'язати. Проблема ситуація може мати в своїй основі різного роду стимули.

Побудову змісту навчального матеріалу в особистісно орієнтованому підручнику географії здійснено на таких рівнях:

1. У процесі навчання учні стикаються з життєвими фактами і явищами, які вимагають теоретичного пояснення. Найважливіші зіткнення з новими фактами породжують внутрішній стимул – прагнення до «знання від незнання».

2. При аналізі життєвих явищ і уявлень про них виникає явне протиріччя між розумінням їх і тими науковими поняттями, які є основою теоретичного пояснення цих фактів. Прагнення до розв'язування протиріччя, що виникло, стимулює пошук для визначення істинних причинно-наслідкових зв'язків, що становлять основу явища, яке спостерігається. Відбувається ламання колишніх життєвих уявлень, що становлять досвід учнів, заміна їх новими, об'єктивнішими і досконалішими.

Мова особистісно орієнтованого підручника географії сприяє формуванню понятійного географічного мислення в структурі інтелекту. Подано поняття як засіб сприйняття світу за допомогою «сітки» категоріальних і логічних відношень, прихованих за видимою поверхнею явищ; як засіб адекватного і повного засвоєння досвіду людства.

Географічна мова є засобом пізнання і опису природних явищ, процесів, властивостей речовини та географічних об'єктів (терміни, поняття, ключові слова географічних задач тощо). Тому при розроблянні особистісно орієнтованого підручника з географії сформовано зміст «мовних» знань і вмінь до шкільного курсу географії в обсязі, достатньому для свідомого оволодіння знаннями, вміннями і навичками, передбаченими навчальною програмою з географії.

4. *Виклад навчального матеріалу відповідно до алгоритму розв'язування проблемних задач різних типів.* Будь-яка проблема виражається у формі питання. Саме питання стимулює пізнавальну діяльність індивіда, спонукаючи до здійснення розумових дій (аналіз, синтез, порівняння, зіставлення, узагальнення, аналогія, доведення, спростування тощо). Щоб визначити, за яких умов питання має проблемний характер, слід визначити, здійснення яких дій або операцій вимагає сформульоване питання від учнів. Саме не стільки результат, як сутність, етапи і ланцюжки пізнавального пошуку, пов'язаного з вирішенням задачі, яка виникла, характеризують проблемність питання. Відповідь учень має одержувати тільки після усвідомлення задачі, а не механічно, коли він робить певні обчислення за відомим алгоритмом, не заглиблюючись у його суть.

Висвітлені третя і четверта позиції перебувають у тісному взаємозв'язку, що було нами враховано при розроблянні підручника: *чим сформованіші в учнів мовленнєві компоненти розумових операцій, тим узагальненішими стають ці операції, що дає змогу оперативнішому, а часто і творчому, розв'язку проблемних питань.*

Окреслимо перспективність дальшого розроблення порушеної проблеми.

У наступних дослідженнях на науковий розгляд заслуговують питання за такими напрямками:

розроблення загальної концепції особистісно орієнтованих підручників географії у системі безперервної природничої освіти з метою вирішення педагогічних питань, пов'язаних із розвитком і формуванням знань у природничій освіті;

упровадження інформаційних і комунікаційних технологій у процесі організації навчальної діяльності учнів засобами електронних навчальних матеріалів;

професійна підготовка вчителів до використання на практиці в загальноосвітній школі новітніх підручників, в основу яких покладено проблемний спосіб подання навчального матеріалу; в тому числі із застосуванням електронних засобів навчання географії;

розроблення електронного консультанта з географії (йдеться про ефективне використання мультимедійних можливостей комп'ютера, в якому можна од-

ночасно поєднувати як образні елементи географії, так текстові – розроблення структури і змісту таких педагогічних програмних засобів з географії: «Бібліотека електронних наочностей. Географія» та «Віртуальна географічна лабораторія»;

удосконалення і розроблення надійного інструментарію діагностики і методичного забезпечення підвищення рівня предметної компетентності учнів у процесі вивчення географії;

наступність у навчальному процесі в межах основної школи у формуванні предметної компетентності учнів загальноосвітньої школи в процесі вивчення природничих предметів.

Таким чином, концепція особистісно орієнтованого підручника максимально узгоджується із сформульованими в програмі з географії освітніми цілями навчання і має бути пріоритетним напрямом наукової роботи не тільки вчених, педагогів-географів, а й спеціалістів з інших дисциплін.

Література

1. *Ананьев Б. Г.* Человек как предмет познания / Б. Г. Ананьев. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1968. – 339 с.
2. *Выготский Л. С.* Психология искусства / Лев Семенович Выготский. – М.: Искусство, 1986. – 573 с.
3. *Костюк Г. С.* Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / Григорий Силевич Костюк. – К.: Рад. школа, 1989. – 608 с.
4. *Кремень В. Г.* Вища освіта і наука – пріоритетні сфери розвитку суспільства у XXI столітті / Василь Григорович Кремень // Вища школа. – 2002. – № 4–5. – С. 18–23.
5. *Леонтьев А. Н.* Педагогическое общение / Алексей Николаевич Леонтьев. – М.: Знание, 1979. – 46 с.
6. *Лозова В. І.* Педагогіка. Розділ «Дидактика»: Навч.-метод. посібник [для викладачів, аспірантів, студентів пед. ін-тів, учителів шкіл] / В. І. Лозова, П. Г. Москаленко, Г. В. Троцько. – К.: ІСДОУ, 1993. – 140 с.
7. *Надтока О. Ф.* Географія: [підручник для 9 кл. загальноосв. навч. закладів] / Олександр Федорович Надтока, Олег Михайлович Топузов. – К.: «Вид. дім «Світ знань», 2009. – 224 с.: іл., карти.
8. *Пехота О. М.* Індивідуалізація професійно-педагогічної підготовки вчителя: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня докт. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / О. М. Пехота. – К., 1997. – 52 с.
9. *Райгородский Д. Я.* Психология личности: хрестоматия / Д. Я. Райгородский. – Самара: Издат. дом «БАХРАХ», 1999. – Т.1. – [2-е изд.]. – 1999. – 448 с.
10. *Рибалка В. В.* Особистісний підхід у профільному навчанні старшокласників: монографія / В. В. Рибалка; за ред. Г. О. Балла. – К.: Деміург, 1998. – 160 с.
11. *Рубинштейн С. Л.* Проблемы общей психологии / Сергей Львович Рубинштейн. – М.: Педагогика, 1976. – 416 с.
12. *Сисоева С. О.* Педагогічна творчість: монографія / С. О. Сисоева. – Х. – К.: Книжкове видавн. «Каравела», 1998. – 150 с.
13. *Топузов О. М.* Географія материків і океанів: [підручник для 7 кл.] / О. М. Топузов, О. Ф. Надтока, Т. Г. Назаренко, Л. П. Вішнікіна. – К.: ТОВ «Вид. дім «Світ знань», 2008. – 292 с.: іл., карти.
14. *Філософський енциклопедичний словник: довідкове видання* / [авт.-уклад. П. Н. Федосєєв, С. М. Ковальов]. – К.: Абрис, 2002. – 1200 с.

UA Публікація присвячена проблемі ефективної реалізації в навчальному процесі загальноосвітньої школи особистісно орієнтованого підходу. Розкриваються теоретико-методичні основи особистісно орієнтованого підручника з географії. Визначено перспективи подальшого дослідження означеної проблеми в ракурсі загальної концепції розробки особистісно орієнтованих підручників з географії в системі безперервної природничої (географічної) освіти.

Ключові слова: особистісно орієнтований підхід, особистісно орієнтований підручник з географії.

RU Публикация посвящена проблеме эффективной реализации в учебном процессе общеобразовательной школы личностно ориентированного подхода. Раскрываются теоретико-методические основы личностно ориентированного учебника по географии. Обозначены перспективы дальнейшего исследования рассматриваемой проблемы в ракурсе общей концепции разработки личностно ориентированных учебников по географии в системе непрерывного природоведческого (географического) образования.

Ключевые слова: личностно ориентированный подход, личностно ориентированный учебник по географии.

EN The article deals with the problem of efficient realization of the personal directed approach in the comprehensive school educational process. The theoretical and methodological basics of personal directed text-book in Geography are disclosed. The perspectives of future problem research are dedicated in a focus of general problem conception of personal directed text-book development in the lifelong natural (geographical) education.
Key words: personal directed approach, personal directed text-book in Geography.

ДО ПИТАННЯ ПРО ПЕРЕВАГИ І ВРАЗЛИВІ МІСЦЯ ЕЛЕКТРОННИХ ПІДРУЧНИКІВ

*П. Б. Полянський, канд. істор. наук,
Інститут педагогіки НАПН України*

Починаючи з лютого 2010 р.,* сплеск в Україні інтересу до електронних підручників, спричинений, з одного боку, природнім прагненням перебувати у контексті сучасних тенденцій в інформатизації навчально-виховного процесу, а з іншого – перманентними проблемами недостатнього і запізнитого фінансування процесу підготовки та друку підручників. У серпні-вересні ряд високопосадовців Кабінету Міністрів України зробили публічні заяви про намір відмовитися від друкування паперових підручників і перевести школи на електронні підручники. При цьому не було роз'яснено, чи ці наміри передбачають,

* У лютому 2010 р. Міністерство освіти і науки України разом зі своїм структурним підрозділом – Інститутом інноваційних технологій і змісту освіти, Державним видавництвом «Освіта», компанією «Мост паблішинг» презентували альфа-версію електронного підручника PocketBook 901. Тоді ж було почато пілотний проект по апробуванню електронних підручників у школах.

що витрати на реалізацію такого безпрецедентного за масштабами фінансування проекту здійснюватимуться за бюджетні кошти, чи витрати будуть покладені на батьків учнів. Суспільна дискусія здебільшого розгорнулася в експертному середовищі та на шпальтах видань [1] і стосується вона як переваг, так і недоліків новації. Причому, якщо ідея електронних підручників як таких не викликає будь-яких заперечень, то питання придбання і вплив на здоров'я дітей електронних книг оцінюють неоднозначно.

Визначення «електронний підручник» є настільки широким поняттям, що без конкретизації воно мало що пояснює. Отож, під електронними підручниками мають на увазі і електронні книги (рідери), і структуровані й забезпечені посиланнями тексти, і документи різних типів, починаючи від допоміжних файлів і закінчуючи веб-сторінками, що містять навчальні матеріали. Власне, електронний підручник – це освітній продукт, який відрізняється від традиційного підручника на друкованій основі лише тим, що переглянути його можна лише за допомогою комп'ютера чи електронної книги; відповідає вимогам Державного стандарту загальної середньої освіти і навчальним програмам.

Електронний підручник повинен, по-перше, розкривати предмет науки, даючи опис, пояснення, передбачення і прогнозування явищ, фактів, процесів, об'єктів і, по друге, розкривати сутність предмета вивчення, містить методичний апарат для вчителя та учнів.

Електронні підручники узагальнено поділяють на три типи: 1) відсканований паперовий підручник; 2) традиційний підручник з гіпертекстовими вставками; 3) спеціально розроблений електронний підручник. Незалежно від типу, в електронному підручнику має бути застосований принцип квантування, тобто навчальний матеріал має бути поділений на розділи, які так само – на модульні кадри з текстовою складовою та візуалізацією. Кожен модуль складається з теоретичного блоку, контрольних запитань з теорії, вправ і тестів, контекстної довідки тощо. Між собою модулі пов'язані гіпертекстовими посиланнями, щоб учень за принципом розгалуження міг оперативно переходити від одного модуля до іншого. Доцільно, щоб електронний підручник містив і графічний та ілюстративний матеріал.

Електронні підручники, завантажені до електронних книг, можна відтворювати і розповсюджувати у файлах різних форматів, зокрема звичайного тексту, тексту з оформленням (HTML), відкритого формату (FlipBook, OpenDocument, SGML, XML, FictionBook, TeX, PDF, HTMLHelp Microsoft, PostScript, Epub, Mobipocket та ін.), растрові графіки (TIFF, JPEG, DjVu) та у вигляді мультимедійних книг (SWF, EXE). Файли форматів OpenDocument, PostScript, PDF, MS Word DOC, окрім тексту, можуть відтворювати растрові або векторні зображення. Файли сучасних електронних книг мультимедіа, окрім тексту, містять декілька каналів сприйняття: звуково-музичний, зображально-динамічний та інтерактивно-ментальний.

Деякі електронні книги виробляють одночасно з підготовкою друкованого підручника чи виготовляють зі вже існуючих друкованих підручників шля-

хом сканування тексту, іноді з використанням спеціальних відкритих сканерів, які не пошкоджують оригінальне друковане видання. Найпривабливішим є формат «відкритого» підручника.

В США нині починають з'являтися «відкриті» підручники, які можуть бути адаптовані для спільного використання їх. Це не має стосунку до принципу Вікіпедії, оскільки до публічно доступної версії матеріалу жодних змін не вноситься, адже в інформаційному просторі поширюється редакційна модифікована версія підручника і користувачі можуть доповнювати лише той примірник, з яким працюють вони. Різниця між паперовим і цифровим контентом практично не існує; цифровий контент користувача близький, а іноді й ідентичний цифровому продукту творця контенту. Користувачеві надано змогу видалити непотрібні розділи, додати свій матеріал і відредагувати текст. Кошти за продаж таких електронних ресурсів будуть, як і раніше, надходити до видавництва, що володіє авторськими правами на друкований текст. Видавець не тільки забезпечує контент-послуги розвитку, а й створює платформу для використання контенту, редагування та організації навчального процесу. Unedited або «переписаний» підручник видавець може за низькою ціною відправляти у форматі PDF для друку в чорно-білому або в кольоровому вигляді. Це хороша можливість для методичних служб, адміністраторів шкіл, учителів і учнів, але все ж за плату завантажувати підручник.

Щоб з'ясувати, які характеристики електронних підручників є найважливішими для учнів, «Проект майбутнього» провів у США анкетування близько 300 тис. студентів. Відповіді розділилися наступним чином: можливість персоналізації книг додаванням коментарів і маркуванням тексту – 63%; самооцінювання – 62%; можливість самоосвіти – 46%; користування інформацією NASA і Google в реальному часі – 52%; користування, в разі потреби, он-лайн-репетитором – 53%; використання презентацій PowerPoint з електронних підручників – 55%; ігрові елементи в навчанні – 57%; застосування анімації і моделювання – 55%; наявність відео – 51%; можливість проводити відеоконференції – 30%; підкасти – 34%; створювати свої власні підкасти або відео – 48% [2].

На нашу думку, проблему впровадження в Україні електронних книг як шкільних підручників необхідно дослідити системно, з урахуванням реалій українського підручникотворення в умовах інформаційних викликів. Національною доктриною розвитку освіти передбачено створити навчально-методичні передумови для рівного доступу громадян до якісної освіти, реалізації прав на доступність і безоплатність здобування загальної середньої освіти. Якість освітніх послуг безпосередньо залежить від забезпеченості навчально-виховного процесу підручниками, навчальними посібниками, якими держава має забезпечити навчальні заклади.

Проте на практиці існує невідповідність бюджетного фінансування друкованих підручників реальним потребам галузі. Бюджетні кошти майже ніколи не надходять у повному обсязі. Наявність перехідних угод, збільшення дебіторської та кредиторської заборгованості практично закладається ще під час фор-

мування бюджету. Реальні розрахунки Міністерства освіти і науки України не беруться до уваги при формуванні показників державного замовлення; внести зміни до затверджених законодавчих актів майже неможливо.

При помісячному розподілі коштів не враховують потребу галузі в фінансуванні видання переважно в першому кварталі поточного року, що призводить до порушення Указів Президента України про своєчасне забезпечення до початку навчального року навчальних закладів підручниками і посібниками та створює умови для появи перехідних угод, збільшення кредиторської та дебіторської заборгованості.

Навіть затверджений графік фінансування постійно порушується (або змінюється); фінансування відбувається несвоєчасно та неритмічно – наявні непоодинокі випадки, коли кошти за декілька місяців надходять на рахунки однією ніччю.

За такого механізму фінансування галузі неможливо не лише уникнути заборгованості й перехідних угод, а навіть накладати штрафні санкції на видавництва за прострочену дебіторську заборгованість за значної кредиторської заборгованості у цих же видавництвах. Бюджетні кошти майже ніколи не надходять у повному обсязі. Наявність перехідних угод, збільшення дебіторської та кредиторської заборгованості практично детермінуються ще під час формування бюджету. Реальні розрахунки Міністерства освіти і науки України не беруться до уваги при формуванні показників державного замовлення; внести зміни до затверджених законодавчих актів майже неможливо.

Для організації проведення апробації новостворених підручників, їхнього вдосконалення, якісного замовлення навчальними закладами підручників необхідно у першому кварталі кожного року (власне, це потрібно робити ще у четвертому кварталі попереднього року) додатково виділяти кошти для видання пробних підручників. Технологічний процес створення підручника займає щонайменше п'ять місяців. З огляду на складнощі бюджетного процесу, Міністерство фінансів відкриває фінансування на друкування підручників зазвичай із запізненням. Одержавши кошти у травні – червні, видавництва реально, до того ж із втратами у якості, зможуть їх видрукувати не раніше вересня. У травні-серпні щороку друкарні буквально «завалені» замовленнями і об'єктивно не справляються з ними. Законодавча ж норма, за якою підручники друкують «переважно» (на практиці часто виходить «винятково») у друкарнях державної форми власності, призводить до втрати часу і якості. Якщо ж урахувати час на розвезення підручників, то й виходить, що багато підручників потрапляють до дітей у кращому разі в жовтні – листопаді.

Зазначені вище фінансові та організаційні проблеми спонукають до впровадження інформатизованих форм підручників і навчальних посібників. Стрімкий розвиток інформаційних технологій активно впливає на номенклатуру засобів навчання і, відповідно, трансформацію усталених педагогічних технологій. Навчальна книга як важливий дидактичний засіб здійснення навчально-виховного процесу також об'єктивно видозмінюється як за

зовнішніми ознаками, так і за можливостями транслявання інформації. Підручник у традиційному (друкованому) своєму вигляді й функціональному призначенні як вмістилище наукових фактів і виховного потенціалу вже не може посідати монопольне становище в умовах інформаційного суспільства з його необмеженими можливостями генерування, збереження та передавання інформації.

Водночас, як слушно наголошують видатні українські філософи освіти, інформаційний вибух «насамперед зумовлений ринковими умовами, вносить суттєві й далеко не однозначні зміни у життя сучасного суспільства, у освітню сферу, навчання і виховання молодого покоління» [3]. Так, помітним явищем стала поява в США ще на початку 70-х років минулого століття на ринку електронних книг як версії книг в електронному (цифровому) форматі.

Перші електронні книги (рідери) створювали для використання лише в окремих сферах і були розраховані на обмежену аудиторію. Вони містили технічні інструкції для поводження зі складним обладнанням, дотримування технологій виробництва тощо. Згодом, починаючи з 90-х років ХХ ст., коли завдяки Інтернету значно спростилася передача електронних файлів, почався бурхливий розвиток і вдосконалення рідерів, зокрема у форматі PDF. Завдяки урізноманітненню форматів і удосконаленню електронних книг з відкритим вихідним кодом кількість споживачів почала зростати, що мало наслідком ще більшу фрагментацію ринку електронних книг.

Почасти, розвиток цього ринку до певного часу відбувався стихійно, оскільки тоді ще не були на законодавчому рівні врегульовані питання захисту авторських прав, стандартизації пакування і реалізації електронних книг. Розширення ринку рідерів відбувалося суперечливо: з одного боку, чимало електронних книг реалізовували на «чорному» ринку, а неофіційні, а іноді й без дозволу авторів і видавництв, каталоги електронних книг стали доступні через мережу Інтернету, а з іншого – сайти, присвячені електронним книгам, сприяли поширенню інформації про електронні книги для широкого читачького загалу; автори книг, яким відмовили видавництва, виставили свої праці в Інтернеті й набули певної популярності.

Так, американські бібліотеки наприкінці 90-х років почали безплатно, через веб-сайти, надавати в користування електронні книги. Якщо спочатку таких бібліотек було обмаль, то в 2010 р. 66% публічних бібліотек у США пропонували своїм клієнтам електронні книги. На початку 2010 р. корпорація Apple запустила у виробництво багатofункціональний пристрій iPad і уклала угоди з 5 з 6 найпотужнішими видавництвами, які надали Apple право розповсюджувати їхні книги в електронному форматі. При цьому багато видавців і чимало авторів несхвально поставилися до ідеї електронних публікацій, мотивуючи свою відмову через проблему з попитом, піратством та недостатніми матеріальними стимулами.

У липні 2010 р. он-лайн продавець Amazon.com повідомив, що вперше в другому кварталі 2010 р. продаж електронних книг на 40% перевершив обсяги ре-

алізації книг у твердій палітурці*, а в липні – на 80%. В цілому, за даними американської Видавничої асоціації станом на середину року сегмент рідерів становив 8,5% від усього продажу книг в США.

Та все ж поштовхом до розгортання дискусії довкола того, чи можливо і наскільки це доцільно, замінити друковані підручники електронними були не стільки технічні характеристики і значний педагогічний потенціал електронних пристроїв, скільки наслідки світової фінансової кризи. Причому, в США питома вага видатків на друковані підручники в структурі бюджетних видатків на освіту є незначною. При загальному обсягу 550 млрд дол., що виділяють на рік на освіту в Сполучених Штатах, на друкування підручників спрямовували близько 5 млрд (1%). Проте саме нестачею бюджетних коштів на друкування підручників адміністрації американських штатів Каліфорнія і Техас оголосили про плани відмовитися від друкованих шкільних підручників на користь електронних книг [4].

Губернатор Каліфорнії Арнольд Шварценегер 5 червня 2009 р. виступив з ініціативою, щоб зробити Каліфорнію першим штатом у країні, де школи працюватимуть за електронними підручниками. 11 вересня того ж року, в річницю терористичної атаки на США, він знову наголосив на ідеї електронних підручників. З огляду на те, що питома вага видатків на освіту в бюджеті штату становить 40 відсотків, мотиви А. Шварценегера зрозумілі – зменшити видаткову частину бюджету. «Бюджетна криза в Каліфорнії триває і ми повинні знайти такі новаторські способи, які дадуть змогу заощадити гроші й підвищити якість послуг. ...Це перша національна ініціатива, яка уможливить скоротити витрати на освіту, стимулюватиме співпрацю між шкільними округами і забезпечить кожному каліфорнійському учневі доступ до освіти світового рівня» [5], – заявив А. Шварценегер.

У квітні 2010 р., виступаючи на конференції з освітніх електронних ігор, губернатор американського штату Техас Рік Перрі в унісон А. Шварценегеру заявив, що до 2014 р. Техас також має намір упровадити систему електронних підручників» [6]. Опоненти губернатора, зокрема виконавчий директор Техаської навчальної програми Кеті Тобі, закидають владі, що нестача коштів на друкування підручників не може бути виправданням тому, що школярі опиняються під загрозою, що взагалі не матимуть ні друкованих, ні об'єднаних електронних підручників. Останні, до того ж, до впровадження повинні пройти серйозну сертифікацію та апробацію на рівні штату. «Навіть у важкі економічні часи, – наголошує К. Тобі, – ми не можемо приректи наших учнів на провал. Те, що ми кладемо на плаху, не може бути виправдане дефіцитом бюджету... Нині саме час запитати себе і наших законодавців – якими є наші пріоритети? Невже ми дійсно хочемо поставити школярів штату Техас перед ризиком відстати?» [7].

* Обсяги продажу книг у м'якій палітурці не лише традиційно значно переважають реалізацію книг у твердій палітурці, а й електронних книг.

Проте шлях від ідеї до її втілення тернистий, потребує відповіді багато складних питань та тривалої і фінансово затратної підготовчої роботи. Попередні зусилля по створенню різними незалежними організаціями відкритих електронних підручників значною мірою не увінчалися успіхом. Наприклад, у тій же Каліфорнії в 2002 р. фундація COSTP у співпраці з Вікіпедією зробила спробу створити «відкритий» електронний підручник. Очікувалося, що внаслідок реалізації проекту штат щороку заощаджував би понад 200 млн дол. Проте ідею не було реалізовано і електронний підручник з історії тоді так і не створено [8].

Питання сертифікації електронних підручників є важливим. В Україні для друкованих підручників існують формалізовані вимоги. Видавничі параметри друкованого підручника повинні відповідати ГОСТу 597–73 та санітарним правилам по оформленню шкільних підручників – СП 1405–76. Очевидно, що зазначені вище стандарти не поширюються на електронні книги. Не фігурують електронні підручники і в затвердженій наказом Міністерства освіти України від 27.02.1998 р. № 75 та зареєстрованій у Міністерстві юстиції України 12.05.1998 р. за № 307/2747 Інструкції про порядок організації розроблення, виробництва і доставки демонстраційних приладів і навчального обладнання до закладів освіти [9]. В Україні станом на середину 2010 р., коли активно дебатували тему про рідери, а в окремих школах пілотували обмежені партії пристроїв, усе ще не було нормативно визначено медичні параметри електронного підручника. Запевнень виробників, що користування рідером є цілком безпечним для здоров'я школярів, недостатньо. Очевидно, що електронна книга, як і будь-який товар, повинна мати спеціальний гігієнічний висновок, у якому має бути зазначено, з яких матеріалів він виготовлений та підтверджено, що вони не шкідливі для здоров'я дітей.

В Інтернеті вже розміщено чималу кількість електронних підручників у вільному доступі або за відкритими ліцензіями, але завдання полягає в тому, щоб їх відформатувати і відредагувати так, щоб вони відповідали Державному стандарту загальної середньої освіти та критеріям до навчальних ресурсів. Очевидно, що електронні підручники існуватимуть у вигляді відкритих ресурсів подібно до Вікіпедії. Звідси гіпотетично кожен учитель і учень, не кажучи вже про «хакерів», може на власний розсуд, не дотримуючись завдань, визначених Державним стандартом загальної середньої освіти та навчальних програм, наповнювати електронний підручник.

Відтак держава опиняється перед викликом, як в умовах відкритого для наповнювання будь-яким фактологічним матеріалом, розміщеним в Інтернеті, забезпечити збереження єдиного освітнього простору. Поділяючи думку дослідників про очевидні переваги використання електронних матеріалів при вивченні історії та інших гуманітарних предметів [10], зауважимо про наступне. Індивідуальні зміни в підручниках, особливо з гуманітарних дисциплін («Я і Україна», історія, література, філософія, правознавство, громадянська освіта), можуть стати об'єктом притаманного для України втручання політи-

ків і різних лобістських груп джерелом запеклих дебатів щодо того, що повинно бути в підручнику, а чого там бути не повинно.

Без вирішення цього технологічного, а в українських реаліях неминуче ще й політичного, питання наростатиме ескалація повсякчасних дискусій у засобах масової інформації, у політикумі й, від чого не можна застрахуватися, в залах судових засідань. Зрештою, демократична сама по собі ідея електронних книг як заміників друкованих підручників, приваблива для виробників, потребуватиме від держави прихованих витрат на розгортання власної бюрократії, яка намагатиметься контролювати дотримання єдиних стандартів щодо змісту освіти.

Практика доводить, що електронне обладнання застаріває набагато швидше, ніж друковані підручники. Відповідно до чинного законодавства, термін використання друкованих підручників у школах становить п'ять років. Відповідь на запитання про те, чи зможе таку ж, не кажучи про більшу, кількість років використовуватися рідер, є важливою. Від відповіді на нього залежить висновок про те, чи дійсно економічно вигідно їх масово використовувати у школах. На нашу думку, держава не повинна перекладати обов'язок придбання вартісних рідерів на місцеві бюджети чи, тим більше, на батьків учнів, оскільки ні перші, ні другі таких грошей не мають.

З методичної точки зору електронні підручники є ефективним навчальним ресурсом для вивчення насамперед предметів природничо-математичного циклу і тих галузей знань, що піддаються глибокому структуруванню, для самостійної роботи учнів, дистанційного та екстернатного навчання, на практичних і лабораторних заняттях, аналізі інформації та її графічної інтерпретації. При цьому, наприклад, інформаційні технології розвиваються настільки стрімко, що розробники навчальних матеріалів фізично не можуть встигати за таким розвитком. У цьому сенсі електронні підручники необхідно поєднувати з іншими інтерактивними технологіями навчання, як то webinar (вебінар) – різновид он-лайнного заняття, який дає змогу вчителю й учням класу спілкуватися як у текстовому форматі, так і аудіо- чи відеочатах.

Ефективною формою роботи з учнями, особливо учасниками Малої академії наук України, учасниками II та III етапів Всеукраїнських учнівських олімпіад з базових дисциплін, є також webcast (веб-конференція). За допомогою електронного підручника та Інтернету вчитель чи тренер може давати своїм вихованцям інформацію та інструкції, які недостатньо чи зовсім не відображені в підручнику, пошукові завдання, контролювати їх виконання, вносити корективи, ставити запитання тощо. Важливо, що всі поради та зауваження вчителя можуть бути занотовані й використовуватися учнями в подальшому.

Застосовуючи метод підкастингу (публікація в мережі медіа-потоків), учитель, насамперед іноземних мов, обиратиме і вводитиме як навчальний матеріал записи, що дасть змогу йому і учням не купувати дорогі аудіокурси.

Завдяки електронному підручнику вчитель одержує і можливість практикувати сучасні технології моніторингу, контролю та обліку навчальних досягнень учнів, уникнувши стомлюючу механічну роботу. Наприклад, в Німеччи-

ні такі електронні системи контролю вже ефективно впроваджують. Видавці розробили продукт, який уможливає на вибірковій основі визначати глибину навчальних компетенцій учнів. Учитель може визначати не лише особистий прогрес учня у навчанні, а й його рейтингове місце у контексті класу або школи. Таким чином, учитель досягає головного у моніторингу знань – здатності оцінити, наскільки проблеми по опануванням програмового матеріалу конкретного учня є його індивідуальними проблемами, а чи це загальна тенденція, пов'язана чи то з діяльністю вчителя, чи то з недоліками у навчальних програмах і підручниках.

Серед переваг електронних підручників найперше називають їхню незначну, порівняно з комплектом паперових підручників, вагу і невеликі розміри. Це неспростовний аргумент на користь упровадження в Україні електронних підручників, який, проте, частково нівелюється технологічними недосконалостями електронних книг.

Портативність рідерів, помножена на здатність їх вміщувати в собі зміст сотень і тисяч книг (станом на серпень 2009 р. доступними для скачування було понад 2 млн. безплатних книг, до того ж користувач може будь-коли робити ротацію їх у своєму електронному підручнику), робить електронні підручники напрочуд мобільними в сенсі оновлювання контенту. Власне, можливості рідера накопичувати інформацію обмежується тільки об'ємом пам'яті пристрою. Електронні підручники дають змогу і читати їх при недостатньому освітленні чи навіть у темряві, прослуховувати текст книги, що робить електронний підручник аудіокнигою, а також змінювати розмір шрифту, шукати ключові терміни та визначення, робити закладки та анотації. Щоправда, в більшості представлених на ринку рідерів здатність екрана є нижчою, ніж потрібно. З цієї причини читати текст з друкованого підручника менш шкідливо для зору, ніж з екрана рідера. Крім того, в частини учнів взаємодія з пристроєм може викликати дискомфорт, наприклад, через відблиски на екрані чи труднощі в опануванні роботи пристрою.

Технологічна здатність електронних підручників відображати анімовані малюнки, мультимедійні кліпи і відтворювати аудіокниги та MP3-файли невеликих обсягів значно підвищує дидактичний потенціал навчального ресурсу і дає змогу вчителю ефективно моделювати проблемні навчальні ситуації та диференційовано вибудовувати індивідуальні вектори навчальної діяльності учнів.

Електронні підручники технічно уможливають переклад книг різними мовами. В умовах полікультурної України та законодавчого гарантування здобуття повної загальної середньої освіти рідною мовою уможливило б відмовитися від перекладу і друкування підручників російською, угорською, румунською, молдовською, польською, кримськотатарською та іншими мовами, якими здійснюється навчально-виховний процес в українських школах.

На відміну від придбання паперової книги, щоб придбати електронний підручник, не потрібно йти до книжкового магазину чи чекати на доставку книги поштою, рідер можна завантажити не виходячи з дому і використовувати одразу.

Неоднозначними є й екологічні чинники при виготовленні рідерів та друкування паперових підручників. З одного боку, перевага електронних книг перед паперовими аналогами полягає у тому, що в процесі виробництва електронних книг не використовують папір, фарбу тощо. До того ж, для виготовлення друкованих книг використовують утричі більше сировини і в 78 разів більше води. З іншого – при виготовленні електронних рідерів у виробництві використовують різні токсичні речовини, які не піддаються біохімічному розкладанню. Вірогідно, в міру удосконалювання технологій і фізичного зношування застарілих рідерів кількість токсичних відходів, які, на відміну від паперу, не піддаються біологічному розкладанню, зменшуватиметься.

Нині не існує технологічної проблеми в тому, щоб вмістити електронні версії усіх необхідних для навчального циклу учнів і студентів підручники. Так, компанія Apple Computer у 2010 р. випустила iPad з кольоровим сенсорним екраном, інтерактивними відеоможливостями і віртуальною клавіатурою, який надає набагато більше можливостей для користувачів, ніж монохромний електронний підручник типу Kindle Amazon. Удосконалюють свої вироби й інші провідні виробники Е-книг, як то Hewlett-Packard, Dell та Microsoft. Хоч учні й студенти ще тривалий час користуватимуться у навчальних цілях ноутбуками або їхніми портативнішими аналогами-нетбуками, експерти прогнозують, що протягом наступного десятиліття більшість студентів і багато учнів черпатимуть інформацію не з паперових книг, а з електронних пристроїв.

У результаті появи електронних книг з'явилися й розроблення, наприклад, DynamicBooks від корпорації Macmillan, які дають змогу вчителям і викладачам створювати власні підручники, використовуючи свої оригінальні матеріали, а також матеріали, розроблені компанією-виробником.

Електронні підручники створюють передумови для подолання фізичних, сенсорних і когнітивних бар'єрів на шляху до освіти учнів і студентів з різними формами інвалідності. Так, для учнів та студентів з дислексією та сліпих технологія електронної книги дає змогу зробити підручники доступними через перетворення тексту в доступних електронних форматах. Для врегулювання питання авторських прав необхідно внести зміни до чинного законодавства України, передбачивши в ньому, що на відтворення і поширення копій раніше опублікованих літературних творів у спеціалізованих форматах, таких як шрифт Брайля, аудіо- або цифровий текст для використання сліпими або іншими особами з обмеженими можливостями, не поширюється норма про авторське право, за якою всі користувачі повинні одержати дозвіл для відтворення або поширення таких матеріалів. Звісно, щоб не допустити комерціалізації, такий виняток повинен стосуватися лише неприбуткових організацій та державних установ, що надають спеціалізовані послуги, пов'язані з підготовкою кадрів і освітою сліпих та інших осіб з обмеженими можливостями.

Чинником, що може стримувати впровадження електронних підручників у навчальний процес осіб з обмеженими можливостями, є відсутність єдиних стандартів для електронного перетворення файлів. Для подолання цієї перепо-

ни має бути розроблений і затверджений стандартизований універсальний український електронний формат файлу, в якому видавці навчальних матеріалів представлятимуть електронні версії підручників. У міру насичення національного ринку електронними книгами та допущення їх до використання у навчально-виховному процесі слід буде унормувати вимоги до видавців, щоб вони виготовляли електронні підручники в такому електронному форматі, який би був зручним для перетворення на шрифт Брайля. Щоб уникнути появи в навчальних закладах електронних підручників у різних форматах, необхідно затвердити державні стандарти доступності.

Ці стандарти повинні, по-перше, визначити конкретні технічні параметри національного електронного формату файлу, який будуть використовувати видавці навчальних матеріалів для осіб з обмеженими можливостями для перетворення їх на спеціалізовані формати, а по-друге, відповідати загальним стандартам, що стосуються електронної видавничої та перекладацької технології, які використовуються для виготовлення спеціалізованих форматів. Оскільки електронні підручники для навчання інвалідів будуть створені відповідно до такого стандарту доступності, то навчальні заклади матимуть змогу самостійно трансформувати навчальні матеріали у формати, необхідні для навчання осіб з особливими потребами.

Передбачено, що електронні підручники суттєво вплинуть на діяльність педагогів. Як слушно зазначають Г. Драйден і Дж. Вос, «важливо, що цифрова революція стала каталізатором цілковитої зміни підходів до навчання та навчальних методів. Тільки в точних науках щоденно з'являється десять тисяч нових статей. Жоден учитель не здатний прочитати хоч би частину цих матеріалів, а про подробиці годі й говорити. Яка тоді буде роль учителя як особи, що забезпечує інформацією?» [11].

Тоді як батьки учнів і студенти сподіваються на зниження ціни на рідери і зменшення ваги портфелів, багато вчителів, особливо з числа тих, які за багато попередніх років звикли викладати за традиційними педагогічними технологіями, з острахом очікують на появу електронних підручників. Навряд, чи такі ж побоювання доречні з боку книговидавців, адже вони ще довго зберігатимуть свої позиції на ринку шкільних підручників. Окрім того, що видавці можуть гнучко співпрацювати з виробниками електронних підручників, вони також мають довгострокові авторські права на інтелектуальну власність, якою є зміст друкованих підручників. За відсутності маркетингових досліджень і дотепер важко спрогнозувати, скільки студентів і учнів залишаться схильними до друкованих підручників.

Проте електронні підручники мають і недоліки, які викликають досить обережне чи навіть негативне ставлення до них з боку частини споживачів. Насамперед – висока вартість, еквівалентна вартості 50–100 друкованих книг. Наприклад, ціни на iPad або Android фірми Dell в США коливаються від 300 до 500 дол. США. До цієї суми слід додати ще 125–160 дол. на рік на передплату програмного матеріалу та 40 дол. на сервісне обслуговування і ремонт пристроїв (з

урахуванням природної дитячої рухливості ремонту таки не уникнути). Якщо пристрій використовуватимуть не менше трьох років, то щорічні витрати на його утримання становлять 265 дол. За умови гуртової купівлі американський покупець має надію домовитися з продавцем про 200 дол. на рік [12]. В середньому ж таке обслуговування і ремонт може сягати 400 дол. на рік.

Держава може, розбудовуючи мережу шкільних округів, заощаджувати гроші, поширюючи ліцензовані навчальні матеріали з відкритим кодом, а також закупувати електронний контент у видавця разом з дозволом розповсюджувати його стільки разів, скільки необхідно для учнів і вчителів, а не платити за кожен підручник. Якщо ж виникне потреба видрукувати паперовий примірник навчального ресурсу, то це можна було б зробити з електронної версії за помірною ціною. В США ціна становить близько 25 дол. за одну копію, але в умовах України вона навряд чи становитиме більше 20 грн.

Насправді електронні підручники мають відносно низькі витрати виготовлення. Концепція такого підручника передбачає, що до посібника можуть створюватися в мережі Інтернету додатки. На сьогодні найкращим і найсуміснішим з Інтернетом варіантом є PDF (Portable Document Format) з використанням Adobe Acrobat або аналогічного формату. Загалом, все, що потрібно в даному випадку, це електронний варіант джерела або рукопису, як правило, попередньо відформатованого, відкоригованого і відредагованого. Це нескладно зробити в форматі MS Word з наступним перетворенням на формат електронних книг PDF.

Позитивним економічним чинником є й низька вартість розповсюдження електронних підручників (але не вартість самих приладів!). Здебільшого, при розповсюдженні рідерів сплачують тільки обсяг інформації, переданої через комп'ютерні мережі або фізичний носій, наприклад, компакт-диск. Крім того, наповнення текстами електронного підручника коштує незрівняно дешевше, ніж друкування традиційної книги на паперовій основі. До того ж розширюється номенклатура текстів, які доступні для безплатного «скачування»; книгозбірні дедалі охочіше надаватимуть безплатні публікації, якими можуть поповнюватися електронні підручники.

Загалом початкові інвестиції у виготовлення електронної книги є настільки значними, що в багатьох країнах світу їх не виробляють. Проект з виготовлення електронних підручників є настільки ж привабливим з бізнесової точки зору, наскільки він є ризикованим. Поки що ринок електронних підручників ще не сформований, а відтак власники електронних книг ще не мають змоги компенсувати частину своїх витрат за рахунок продажу текстів, які вони вже прочитали, щоб придбати використані копії зі значними знижками, так як вони можуть це легко робити з друківаними книгами.

З технологічної точки зору фахівці звертають увагу на те, що формати і типи файлів електронних книг постійно удосконалюються і, відповідно, змінюються. Відтак, на відміну від друківаних книг, які незмінно використовуються упродовж багатьох років, електронні підручники з часом потрібно буде повторно копіювати чи перетворювати на новий носій або тип файлу. Поширені

нині стандарти PDF і EPUB не можна вважати універсальними, а відсутність єдиного універсального стандарту може істотно вплинути на тривалість існування деяких електронних підручників, оскільки вони виконані у форматі, який був на час їхнього виробництва, але від якого згодом відмовляться. Проблема сумісності актуальна для читачів, які мають електронні книги у декількох форматах, оскільки виникає потреба у додатковому придбанні спеціального обладнання для читання книг у нових форматах.

З технологічного боку створення електронних підручників пов'язане з тривалою методичною підготовкою, а також залучанням фахівців з психології, комп'ютерного дизайну і т. п., попереднім тестуванням пристроїв. Відповідно зростає і вартість розробленого продукту.

Друковані книги є надбанням людства, яке потребує збереження для наступних поколінь. Швидкоплинні ж зміни в технологіях потребують знайдення адекватної відповіді на те, як забезпечити, щоб виготовлені нині електронні книги люди могли читати через століття і більше. Термін придатності друкованої книги практично не обмежений; книга може бути втрачена чи непридатна для використання лише у разі її серйозного пошкодження чи фізичного зношення унаслідок багатьох десятків років активного читання.

Нині у книгозбірнях і приватних бібліотеках зберігаються тисячі примірників антикварних книг, вік яких становить сотні років. Цей виклик можна порівняти з долею вінілових платівок чи магнітофонних записів на бобінах чи касетах, які стали раритетами, оскільки вже давно не випускаються пристрої для відтворення їх.

Значні незручності виникають при переведенні в електронний формат паперових видань з великою кількістю ілюстрацій (видання з історії мистецтва, фотоальбоми, книги для дітей, статистичні збірники з великою кількістю діаграм, таблиць і графіків, географічні атласи).

Більшість людей відповідно до прищеплених з дитинства уподобанням і ментальності, воліють мати паперові друковані книги, а не знеособлені електронні файли на своєму персональному комп'ютері чи в електронній книзі. Для чималої кількості людей відвідування книгарні й купівля друкованої книги в книжковому магазині чи на книжковому базарі, в букініста є елементом духовної та естетичної насолоди, яку не може надати завантаження файлу з Інтернету. До того ж багато авторів вважають, що публікація їхніх творів чи наукових праць у паперовому форматі є престижнішою, ніж в електронному вигляді. Зрештою файл не поставити на авторську полицю і дати автограф на примірнику книги.

Крім того, багато авторів (ще більше – читачів) не люблять читати свої книги на екрані, оскільки емоційно припускають, що написане ними не заслуговувало на те, щоб побачити світ у друкованому вигляді. Щодо науково-популярних праць, довідкової літератури, енциклопедій та різних довідників, то вони цілком придатні для представлення в електронному вигляді.

Не підлягає сумніву той факт, то друковані книги привабливіші з естетичної точки зору, ніж цифрові за природою, до певної міри дематеріалізовані,

електронні книги, які не можуть забезпечити фізичне відчуття паперу, палітурки, оригінального компонування тексту і візуального ряду. Іншим технологічним недоліком є те, що час роботи переносного пристрою від батареї є обмеженим. Щоправда, вірогідність того, що ця вада буде усунута розробниками при удосконаленні пристроїв, є досить високою.

Лікарів і батьків насторожує те, що випромінювання екранів деяких пристроїв швидко перевтомлюють очі й шкодять здоров'ю учнів і студентів. Розширення екранів більшості пристроїв нині є таким, що якість зображення на їхніх екранах однозначно гірша, ніж у паперового аналога.

Окремі автори і видавництва нарікають на те, що технологія електронних підручників є грабіжницькою, оскільки нерідко брутально порушує їхні авторські права. В інтересах авторів і видавців паперових підручників було б запровадження механізму керування цифровими правами і запобігання піратству. Такий механізм передбачав би, що власники електронних підручників не можуть перепродувати свої підручники іншим користувачам. Проте такий порядок, природно, не задовольнятиме учнів, студентів та їхніх батьків, оскільки передбачав би значно більші фінансові витрати.

Іншим ризиком є те, що більшість виробників електронних книг не попереджають покупців про можливі наслідки керування цифровими правами щодо електронних книг. Взагалі переконують покупця, що технології керування цифровими правами покликані запобігти піратському копіюванню електронних книг. Однак у багатьох випадках це може для покупця обернутися тим, що він втратить доступ до придбаной ним електронної книги, оскільки виявиться, що контент рідера не проплачений. Деякі форми керування цифровими правами залежать від існування онлайн-сервісів для перевірки автентичності покупців. Також можуть виникнути обставини, коли компанія, яка продала рідер, припинила свою діяльність на ринку і відтоді покупець вже не буде мати доступу до електронної книги. З точки зору керування цифровими правами придбання електронної книги більше схоже на оренду чи лізинг, ніж на купівлю.

З точки зору механічної стійкості електронні підручники значно чутливіші до пошкоджень від падіння чи ударів, ніж друковані аналоги. Через несправність обладнання або програмного забезпечення електронні книги можуть вийти з ладу і втратитись дані. На відміну від друкованих підручників, які не сприйнятливі до впливу електромагнітних імпульсів, ударів, стискування, екстремальних температур тощо, електронні підручники не розраховані на екстремально низькі й високі температури, воду та інші фізичні впливи.

Слід враховувати і те, що, будучи втіленням високих технологій, електронні підручники неминуче, як це спіткало мобільні телефони, стануть мішенню для крадіїв. При зниженні, на жаль, загальної потреби до читання, друкованим підручникам викрадення чи то в громадському транспорті чи в інших людних місцях не загрожує. У разі крадіжки чи втрати пристрою з інших причин необхідно буде придбати інший електронний підручник з усіма фінансовими витратами, які супроводжують таку покупку.

Серед вразливих місць електронного підручника те, що без електронної книги чи персонального комп'ютера користуватися ним неможливо так само, як без володіння елементарними знаннями користувача ПК. Для вчителів певна незручність (скоріше – незвичність) полягає в обмеженні безпосереднього спілкування з учнем. Важливим є і питання дотримування конфіденційності. Адже програмне забезпечення та електронні книги дають змогу відстежувати, коли, скільки часу, як часто, якого змісту сторінки читав той чи інший користувач, використовуючи пошукові системи Google та Facebook.

Відтак, якщо, схоже, майбутні електронних підручників є з'ясованим, то ключове питання – наскільки цей проект є економічно доцільним для освіти, залишається без відповіді. Здається, що тривалий час, доки щодо електронного підручника ще багато що не з'ясовано ні щодо ціни, ні щодо впливу на здоров'я, ні щодо педагогічних технологій, яких він потребуватиме, правильним було б використовувати і друковані підручники, і електронні книги.

Перехід з одного виду навчальних ресурсів до іншого має відбуватися впорядковано і поетапно. На управлінському рівні необхідно визначити джерела фінансування і сервісного обслуговування та наповнення конвентом електронних книг навчального призначення. Головним при цьому має бути не форма, а зміст освіти. Без якісного змістового наповнення рідери будуть банальними пластиково-металевими скриньками.

Маючи очевидні переваги, інтерактивне навчання за допомогою електронного підручника все ж не дає змоги, на нашу думку, повністю відмовитися від паперових підручників та спілкування вчителя і учня. Щодо інформації з основ фундаментальних наук, то з огляду на те, що там ключова інформація протягом тривалого часу не змінюється, електронний підручник важливий не стільки як вмістилище тексту, скільки для використання анімації, прискорення процесу навчання і компенсації матеріалів, які недостатньо відображені в друкованих підручниках.

Упровадження електронних підручників повинно супроводжуватися досягненням стовідсоткового показника інформатизації та підключення до мережі Інтернету загальноосвітніх навчальних закладів. Вирішити це та інші технологічні питання належить до того, перш ніж вирішувати питання про заміну друкованих підручників на електронні книги.

Перехід до електронної книги на державному рівні аргументують наміром зменшити витрати на виготовлення підручників. Навіть якщо припустити, що виробники, враховуючи перспективність українського ринку збуту електронних книг і матеріальні статки більшості українських родин, спочатку продаватимуть електронні книги за нижчими чи навіть демпінговими цінами, то все ж для більшості українців електронні підручники будуть недоступними. Якщо вартість рідера і додаткових інформаційних і сервісних послуг помножити на понад 4 млн. учнів, то складно уявити, що держава, яка дотепер з труднощами знаходила 160–190 млн грн, передбачить у Державному бюджеті астрономічні для української освіти суми на електронні книжки.

Взагалі, багато що залежатиме від того, чи постачання електронних підручників, зокрема рідерів, до шкіл буде здійснюватися за кошти Державного бюджету, чи держава відмовиться надалі забезпечувати учнів безплатними підручниками, як це було дотепер і що гарантовано Конституцією України та закріплено в Законах України «Про освіту» та «Про загальну середню освіту» в частині державних гарантій на безоплатну повну загальну середню освіту.

Отож, на нашу думку, питання грошей виходить на чільне місце в контексті перспектив тотального переходу української середньої школи на навчання за електронними підручниками, завантаженими до електронних книг. Від розв'язання цього питання, а також законодавчого регулювання технічних і санітарних вимог до електронних книг, завершення інформатизації та «інтернетизації» загальноосвітніх навчальних закладів, належної і своєчасної підготовки педагогічних працівників значною мірою залежатимуть темпи і якість реалізації проекту.

Література

1. *Бажал Аліна*. Електронний підручник: легко в торбинці, порожньо в калитці? // Дзеркало тижня, № 35 (815) 25 вересня – 1 жовтня 2010.
2. *Грошин Едуард*. Електронний підручник: навіщо він потрібен і як його зробити? журнал «IT Бел» (№ 3, 2009 р.).
3. *Кремень В. Г., Пазиніч С. М., Пономарьов О. С.* Філософія управління. – Х.: НТУ «ХП», 2008. – 524 с. – с. 212.
4. <http://hnn.us/articles/130766.html>
5. <http://gov.ca.gov/index.php%3F/print-version/press-release/12225/&prev=search%3Fq%3Dcriteria%2Bof%2Bhistory%2BSchoolbo>
6. <http://www.statesman.com/life/e-textbooks-are-on-the-way-but-not-871780.html%3Fpage%3D3&prev=/search%3Fq%3Dcriteria%2Bof%2Bhistory>
7. <http://hnn.us/articles/130766.html>
8. <http://arstechnica.com/open-source/news/2009/05/california-launches-open-source-digital-textbook-initiative.ars>
9. Середня освіта в Україні. Нормативно-правове регулювання. – Т. 2. – К.: Форум, 2007. – с. 840–841.
10. Див., напр.: *Stradling Robert*. Teaching 20th-century European history. Council of Europe Publishing. Strasbourg. 2001. – Р. 184 – 190; Шлахціш-Дудзіч Данута. Використання комп'ютера та Інтернету у викладанні історії // Історична освіта і сучасність. Як викладати історію школярам і студентам. За ред. Барбари Кубіс. Пер. з польсь. – К.: «К.І.С.», 2007. – с. 375 – 384.
11. *Драйден Г., Вос Дж.* Революція в навчанні. Пер. з англ. – Львів: Літопис, 2005. – с. 93.
12. <http://www.scientificamerican.com/article.cfm?id=open-source-textbooks-mixed-bag-california>

UA У статті проаналізовано фінансові, екологічні, технологічні й педагогічні перспективи і ризики масового впровадження в навчальний процес електронних посібників взагалі й електронних книг зокрема. Автор вважає, що питання не вичерпується придбанням електронних книг. Належить провести складну підготовчу роботу, зокрема законодавчо врегулювати технічні й санітарні вимоги до електронних книг, завершити інформатизацію та підключення всіх без винятку шкіл до Інтернету, підготувати до роботи з електронними книгами вчителів. На думку автора, електронні

підручники не «ліквідують» друковані підручники; ці два види навчальних ресурсів і надалі будуть паралельно використовувати у школах.

RU В статье анализируются финансовые, экологические, технологические и педагогические перспективы и риски массового внедрения в учебный процесс электронных пособий вообще и электронных книг в частности. Автор также считает, что вопрос не исчерпывается приобретением электронных книг. Предстоит провести сложную подготовительную работу, в частности законодательно урегулировать технические и санитарные требования к электронным книгам, завершить информатизацию и подключение всех без исключения школ к Интернету, подготовить к работе с электронными книгами учителей. По мнению автора, электронные учебники не «ликвидируют» печатные учебники; эти два вида учебных ресурсов и впредь будут параллельно использоваться в школах.

EN The article analyzes the financial, environmental, technological and pedagogical perspectives and risks of mass introduction in the educational process in general and e-books in particular. The author also considers that the issue is not settled by the acquisition of e-books. It belongs to a complex preparatory work, in particular regulate the technical and sanitary requirements for e-books, complete information and connecting all schools, without exception, to the Internet, teacher's prepare to work with e-books. The author believes that e-books will not «liquidate» printed manuals, these two types of learning resources will continue.

РОЛЬ ШКІЛЬНОГО ПІДРУЧНИКА В ОРГАНІЗАЦІЇ ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ

(НА ПРИКЛАДІ ПІДРУЧНИКІВ «ПРИРОДОЗНАВСТВА» ДЛЯ УЧНІВ 6-ГО КЛАСУ)

*Л. С. Ващенко, канд. пед. наук,
Інститут педагогіки НАПН України*

Постановка проблеми. Одним з важливих напрямів реформування освіти в Україні є створення передумов для формування освіченої, творчої, компетентної особистості. Реалізація цих завдань ефективніше забезпечує (за визначенням О. Я. Савченко) не підтримувальний, а особистісно орієнтований тип освіти, яка передбачає створення умов, за яких освітній процес стає для учнів особистісно значущим. При цьому визначальним є врахування індивідуальних особливостей дитини.

Ідеї врахування властивостей особистості людини в процесі навчання і виховання належать багатьом ученим. Над проблемами особистісно орієнтованого навчання і виховання працюють психологи і педагоги, зокрема Г. О. Балл, І. Д. Бех, О. В. Бондаревська, О. М. Пехота, С. І. Подмазін, В. В. Рибалка, О. Я. Савченко, А. В. Хуторської, І. С. Якиманська та інші. Видатний психолог Л. С. Виготський вважав, що вчитель може цілеспрямовано навчати і виховувати дітей лише при постійному співробітництві з ними, з їхнім середовищем, з їхнім бажаннями і готовністю діяти самостійно і разом із учителем.

Формування цілей статті. Розглянути можливості змісту підручників Природознавства для 6 класу у забезпеченні особистісно орієнтованого навчання школярів.

Основна частина. Реалізація особистісно орієнтованої моделі освіти зумовлює зміни у призначенні підручника. Сучасний підручник виконує як традиційну функцію – джерела навчальної інформації так, і нову функцію – засобу організації навчання, розвитку і самоосвіти школярів. Організація роботи щодо особистісного розвитку учнів у межах навчального предмета є завданням усіх структурних компонентів підручника: основного, додаткового і пояснювального тексту та методичного апарату.

Для забезпечення особистісної орієнтації підручника, реалізації функції розвитку і самоосвіти школярів у змісті підручника мають бути передбачені засоби продуктивної діяльності учнів. Це може бути дослідницька, творча діяльність учнів, їхній діалог з автором або персонажами підручника, співставлення різних точок зору, підходів, рефлексивне осмислення прочитаного.

Критеріями особистісної орієнтації підручника А. В. Хуторської називає відображені у його змісті співвідношення: інформаційного і діяльнісного компонентів; продуктивних і репродуктивних складових апарату засвоювання навчального матеріалу; вивчення реального світу і здобування готових знань про нього. У контексті цих критеріїв розглянемо можливості методичного апарату засвоювання навчального матеріалу трьох підручників «Природознавство» для учнів 6-го класу (табл. 1).

Таблиця 1.
Порівняння структури змісту підручників «Природознавство»

Параметри підручників	Природознавство (О. Ярошенко та інші)	Природознавство (Н. Запорожець та інші)	Природознавство (В. Ільченко та інші)
Зміст підручника містить параграфів	26	29	31
Загальна кількість запитань у підручнику	112	161	243
З них запитань репродуктивного характеру (%)	73%	78%	72%
Кількість практичних робіт, уроків у природі	33	14	15
Завдання і запитання, спрямовані на виконання учнями дій з реальними об'єктами (% від загальної кількості)	28,6%	21,7%	27,8%
Практичні завдання і запитання, що передбачають створення учнями власних знань (% від загальної кількості)	9,1%	6,8%	7,4%
Обсяг інформаційного матеріалу підручника (% від загального обсягу)	60%	70%	65%
Обсяг матеріалу підручника, що має діяльнісний характер (% від загального обсягу)	40%	30%	35%

Чому саме ці підручники? Зміст курсу природознавства є досить сприятливим для організації особистісно орієнтованого навчання. Одним із завдань його

го є розвиток загальнонавчальних умінь, способів діяльності щодо вивчення природи. Окрім того, ці підручники апробовані в загальноосвітніх навчальних закладах і в цілому позитивно оцінені педагогічною громадськістю.

Оцінюючи особистісну орієнтацію підручників ми використали традиційні методи: порівняльний огляд, рецензування, збирання і аналіз думок тих, хто ними користується, – вчителів, учнів, батьків.

Як видно з таблиці, підручники природознавства містять достатню кількість завдань, запитань, практичних робіт, сторінок природодослідників, уроків у природі, домашніх лабораторій тощо. Водночас, аналіз їх свідчить про те, що дві третини з них є репродуктивними. Вони передбачають, як правило, відтворення учнем змісту підручника. Найпоширенішими серед них є запитання типу що таке екосистема? Назвіть органи рослин. Що таке поведінка? Що таке ріст? Дайте визначення силі тощо. Позитивним є те, що майже третина запитань і завдань цих підручників у кінці параграфів передбачають виконання учнями певних дій з реальними об'єктами. Наприклад, ознайомлення учнів зі способами розмноження рослин, складом ґрунту, спостереженнями за пристосуванням організмів до сезонних змін, за поведінкою зимуючих птахів тощо. Але лише 7–9 відсотків з таких завдань і запитань потенційно орієнтовані на можливість здобування учнями власних знань та створення ними особистісного освітнього продукту. До таких завдань належать:

- визначте послідовність негативних змін у екосистемі лісу чи прісної водойми внаслідок масового відпочинку людей та розробіть систему заходів, які допоможуть зберегти ці природні екосистеми;
- складіть ланцюги живлення, скориставшись переліком організмів: ведмідь, білка, миша, трава, ліщина, горобина, сова, заєць, лисиця, гусинь, їжак;
- спробуйте описати екологічно безпечний автомобіль;
- зберіть відомості про можливість використання відпрацьованих деталей машин, механізмів;
- поміркуйте, що необхідно для того, щоб на інших планетах Сонячної системи утворилася біосфера.

Особливістю таких завдань є звернення до суб'єктивного досвіду дитини; використання практико – орієнтованої ситуації для постановки проблеми та її вирішення. Пошук відповіді на такі запитання дає змогу школярам побачити багатоваріантність вирішення проблеми, обґрунтувати пошук раціональної відповіді.

Найбільший інтерес викликають завдання, розв'язування яких потребує інформації, яка відсутня у відповідному параграфі. Саме у цьому випадку актуальним є усвідомлення учнем необхідності її пошуку, набування нових знань і використання їх для виконання завдання. Наприклад, учням пропонують у науково-популярній літературі, Інтернетних засобах відшукати приклади особливої поведінки хижих риб, пристосованості окремих рослин до умов середовища тощо. Окремі завдання підручників пропонують шестикласникам не лише новий теоретичний матеріал, але й форму роботи з ним. Наприклад,

обговорити у групі однокласників поведінку домашніх тварин і пояснити, що в ній пов'язано з інстинктами. За допомогою таких завдань школярі вчать слухати і аргументувати свою позицію.

Моніторингові дослідження якості навчальної літератури, проведені Інститутом інноваційних технологій та змісту освіти, також дають інформацію про те, як оцінюють вплив підручників на розвиток особистості їхні користувачі – вчителі, учні, батьки (табл. 2).

Таблиця 2.
Окремі результати апробації підручників «Природознавство»

Параметри підручників	Природознавство (О. Ярошенко та ін.)	Природознавство (Н. Запорожець та ін.)	Природознавство (В. Ільченко та ін.)
На думку вчителів, містить матеріал, який сприяє запровадженню в практику навчально-виховного процесу особистісно-орієнтованих педагогічних технологій	80%	88%	77%
На думку вчителів, навчальний матеріал підручників впливає на всебічний розвиток школярів	73%	82%	72%
Учні повністю задоволені підручником	57%	52%	49%
Батьки повністю задоволені підручником	57%	53%	53%
Учні негативно оцінили підручник	4,8%	2%	10%
Батьки негативно оцінили підручник	7%	4,5%	13%
Учні частково задоволені підручником	38,2%	46%	41%
Батьки частково задоволені підручником	36%	42,5%	34%
Пропозиції вчителів щодо поліпшення якості підручників	Адаптувати викладення теоретичного матеріалу до вікових можливостей шестикласників, врахувати їхню попередню загальноосвітню підготовку і життєвий досвід. Урізноманітнити форму і зміст завдань (розробити більшу кількість завдань дослідницького характеру, графічних задач тощо).	Доповнити зміст підручника системою різнорівневих тестових завдань для контролю та самоконтролю; завданнями для організації групової роботи учнів, створення проектів	Спростити зміст, визначення понять і термінів; систематизувати за різнорівневим принципом вміщені в підручнику завдання; збільшити кількість дослідницьких завдань; урізноманітнити форми завдань для самоконтролю.

Як видно з таблиці, більшість учителів вважають, що зміст підручників *Природознавство для учнів 6 класу* сприяє запровадженню у практику навчально-виховного процесу особистісно – орієнтованих педагогічних технологій, впливає на розвиток школярів. Водночас вони однакові в тому, що в цих підручниках необхідно удосконалити методичний апарат засвоєння навчального матеріалу, розвитку і самоосвіти школярів; урізноманітнити форму й зміст завдань та запитань. Лише половина учнів і батьків повністю задоволені підручниками.

Висновки. Сучасні вчителі сприймають і підтримують особистісно орієнтовані технології організації навчального процесу. Однак ці технології повільно впроваджуються у навчальну літературу. На нашу думку, причин може бути декілька. По-перше, відсутність державного замовлення на створення підручників з особистісно орієнтованим змістом. Нині шкільні підручники розробляються на конкурсній основі. Але у критеріях оцінювання підручників визначеним Положенням про конкурс підручників відсутній показник особистісно орієнтованого змісту. По-друге, особистісно орієнтоване навчання може бути реалізоване за умови готовності вчителя до переорієнтації навчального процесу з передавання готових знань до спонукання учнів здобувати їх. По-третє, запровадження особистісно орієнтованої освіти потребує комплексної перебудови всіх її елементів: змісту, організації навчального процесу, оцінювання рівня навчальних досягнень.

Якщо вірити східній мудрості, то «освіта – це те, що залишилося, коли все забуто». Вислів розкриває стратегічну мету особистісно орієнтованого навчання. Адже пам'ять залишає те, що здобуто зусиллям власного розуму.

Література

1. Бех І. Д. Особистісно орієнтоване виховання. – К.: ІЗІН, 1998. – 203 с.
2. Выготский Л. С. Педагогическая психология / Под ред. В. В. Давыдова. – М.: Педагогика, 1991. – 480 с.
3. Десятниченко Н. М. Роздуми про особистісно орієнтоване навчання // Відкритий урок. Україна. – 2001 – № 13-4. – С. 3–6.
4. Запорожець Н. В., Малікова С. О. Природознавство. 6 клас. – Х: Ранок, 2006. – 176 с.
5. Ільченко В. Р., Гуз К. Ж., Рибалко Л. М. Природознавство. 6 клас. – Полтава: Довкілля. – К, 2006. – 160 с.
6. Пехота О. М., Кіктенко А. З., Любарська О. М. Освітні технології: Навчально-методичний посібник. – К.: А.С.К., 2002. – 255 с.
7. Проблеми якості освіти: теоретичні і практичні аспекти. – Матеріали методологічного семінару АПН України. – К.: СПД Богданова А. М., 2007. – Савченко О. Я. Теоретичні підходи до визначення якості шкільної освіти – С. 22–29.
8. Савченко О. Я. Сучасний урок в початкових класах. – К.: Освіта, 1993. – 255 с.
9. Шаповал Ю. Д. Закономірності та особливості особистісно орієнтованого навчання молодших школярів // Дійсність та перспективи розвитку сучасної освіти України: Зб. наук. праць // Проблеми сучасності: культура, мистецтво, педагогіка. – Х.: Стиль Издат, 2005. – С. 255–262.
10. Хуторской А. В. Современная дидактика. – С.-Пб.: Питер, 2001. – 253 с.

11. Ярошенко О. Г., Баштовий В. І., Коршевнік Т. В. Природознавство. 6 клас. – К.: Генеза, 2006. – 160 с.

UA У статті розглянуто значення шкільних підручників (на прикладі підручників природознавства для 6-класу) для організації особистісно орієнтованого навчання школярів.

Ключові слова: шкільний підручник, особистісно орієнтоване навчання, індивідуальний розвиток школяра.

RU В статье рассматривается значение школьных учебников (на примере учебников природоведения, 6 класс) для организации личностно ориентированного обучения учащихся.

Ключевые слова: школьный учебник, личностно ориентированное обучение, индивидуальное развитие школьника.

EN The article highlights the importance of the school text-books (with the example of the text-books in nature study for the 6th grade pupils) for the maintenance of the individual-oriented development of a pupil.

Key terms: school text-book, individual-oriented studies, individual development of a pupil.

ОРГАНІЗАЦІЯ РОБОТИ УЧНІВ З ШКІЛЬНИМ ПІДРУЧНИКОМ В УМОВАХ ДИФЕРЕНЦІЙОВАНОГО НАВЧАННЯ

*О. В. Барановська, канд. пед. наук
Інститут педагогіки НАПН України*

Постановка проблеми. Основним напрямом диференційованого навчання на сучасному етапі реформування шкільної освіти є становлення особистості як індивідуальності, надання кожному учневі права вибору власного шляху розвитку, у тому числі вибирати форми власної навчальної діяльності: індивідуальну програму, групові чи колективні форми роботи.

Диференціація навчання розглядається як форма врахування індивідуальних особливостей учнів у процесі навчання на основі їхнього поділу на характерні типологічні групи за різними показниками (рівнем навчальних можливостей, успішністю, пізнавальним інтересом школярів, темпом навчання тощо). Суттєвими ознаками диференціації навчання учнів у сучасних загальноосвітніх навчальних закладах є створення оптимальних умов для розвитку особистості на основі врахування індивідуальних особливостей учнів, специфіки регіонів, соціальних і культурних чинників, властивих навчальному закладу та його регіональному оточенню.

Складовою категорії «форма навчання» є категорія «форма навчальної діяльності учнів на занятті». Це поняття визначено як спосіб організації навчальної діяльності, що окреслює особливості відносин, взаємодії між учнями в процесі її здійснювання. Така взаємодія може мати колективний (кооперативний) або індивідуальний характер. Відповідно розрізняють види діяльності уч-

нів. Отже, цілісну систему форм навчальної діяльності школярів становлять фронтальна, групова, парна та індивідуальна діяльність. Поділ цей обґрунтували українські науковці В. Бондар, Ю. Мальований, О. Пометун, О. Ярошенко [2, 10] та ін. Він обумовлений відмінностями між чисельністю суб'єктів кожного із зазначених видів діяльності й особливостями спілкування між ними, хто вчиться, і тими, хто вчить.

Індивідуальна форма роботи – одна з найдавніших форм в історії педагогіки. Така організація роботи на уроці відповідає здібностям і можливостям учнів, дає змогу регулювати їхній темп навчання відповідно до потенційних можливостей, що важливо при диференційованому підході до навчання. Важливим засобом для організації такої роботи у сучасних умовах є підручник, у тому числі його електронний різновид та інші супровідні матеріали, розроблені для допомоги шкільному підручнику.

Аналіз останніх досліджень. У сучасній науковій літературі виділяють такі форми роботи: індивідуальна, індивідуалізована та індивідуалізовано-групова.

Індивідуальну форму роботи застосовують на всіх етапах процесу навчання. Вона передбачає самостійне виконання учнями однакових завдань у єдиному темпі. Індивідуалізована форма характеризується такою організацією роботи, при якій кожен учень виконує специфічне завдання з урахуванням його навчальних можливостей.

Індивідуалізовано-групова форма є додатковою формою навчальної роботи, завдяки якій є змога не допустити відставання у навчанні слабких і створити кращі умови для розвитку обдарованих школярів. *Серед видів індивідуальної роботи науковці виділяють:* діяльність окремого учня; виконання роботи учнем одночасно з іншими учнями класу, групи; різна тривалість виконання навчального завдання; виконання загальнокласної навчальної роботи; виконання окремого завдання. Індивідуальна форма роботи на уроці дає змогу враховувати темп навчання кожного учня, його підготовленість, створює можливості для диференціації завдань, контролю та оцінювання результатів, забезпечуючи відносну самостійність, але потребує значних затрат часу і зусиль учителя. В останні роки з'явилися терміни «індивідуалізація навчання», «індивідуалізоване навчання», «індивідуальне навчання».

Питанням особистісно орієнтованого навчання та індивідуального розвитку дитини займалося чимало науковців-дидактів і психологів: Г. Балл, І. Бех, С. Гончаренко, Дж. Керолл, Л. Липова, О. Савченко, П. Сікорський, І. Унт, І. Якиманська [1, 4, 6–9] та ін.

І. Унт вважає індивідуальний підхід одним з основних принципів навчання, визначає індивідуалізацію як враховування у процесі навчання індивідуальних особливостей учнів [8].

У «Педагогічній енциклопедії» індивідуалізація визначається як організація навчального процесу, за якої вибір способів, прийомів і темпу навчання враховує індивідуальні відмінності учнів, рівень розвитку здібностей у навчанні [5, с. 201].

О. Савченко розглядає індивідуалізацію навчання як організацію навчального процесу, що враховує індивідуальні особливості учнів і сприяє реалізації їхніх пізнавальних можливостей, потреб, інтересів [6].

П. Сікорський під індивідуалізованим навчанням розглядає таку організацію засвоювання знань, умінь, навичок, яка уможливорює кожному суб'єктові учіння навчатись за індивідуальним планом і програмою, адаптованими до нього в індивідуальному темпі [7].

С. Гончаренко під індивідуалізованим навчанням розуміє системи навчання, які організують індивідуальний темп засвоювання навчального матеріалу спільної для певного контингенту учнів програми [1].

Л. Липова у ряді статей розглядає індивідуалізацію навчання як принцип здійснення індивідуального підходу до учнів у процесі навчання, а також як освітню технологію, що ґрунтується на принципі індивідуалізації. Поняття «індивідуалізоване навчання» автор розглядає як такий вид навчання, який здійснюється на засадах індивідуалізації із застосуванням відповідних технологій, метою якого є розвиток індивіда згідно з його здібностями і в притаманному для нього темпі. Поняття «індивідуальне навчання» Л. Липова розглядає як синонім самостійного навчання або роботи «вчитель-учень». Автор також проаналізувала відмінність між поняттями «диференціація» та «індивідуалізація», які іноді вважають синонімами [4].

Формулювання цілей статті. Диференціація навчання як форма врахування індивідуальних особливостей учнів у процесі навчання на основі їхнього поділу на характерні типологічні групи за різними показниками вимагає відповідної зміни підходів до створення нових підручників, які мають великий вплив на організацію індивідуальної роботи учня під час виконання домашніх завдань, і на уроці.

Основна ідея – довести доцільність введення у структуру шкільного підручника завдань різного рівня задля подолання труднощів застосування диференційованого підходу до навчання, у т. ч. організації індивідуальної роботи учнів.

Основна частина. З'ясовано, що використання різноманітних форм організації навчальної діяльності на уроці має переваги:

- розвиток інтересу учнів до навчальної діяльності;
- підвищення загальнокультурного рівня школярів;
- формування комунікативної культури під час роботи на уроці і в ситуаціях, наближених до життєвого досвіду учнів;
- розвиток активності, самостійності, емоційно-вольової сфери, творчих здібностей, особистісних якостей учнів.

Підручник як основна навчальна книга відіграє відчутну роль в організації індивідуальної роботи учня і під час виконання домашніх завдань, і на уроці.

Л. Горяна, досліджуючи деякі аспекти проблеми шкільного підручника, зокрема засобу формування особистості учня [2], виклала методичну модель, в яку входять наступні компоненти.

1. Готовність учителя до організації роботи з підручником:

- а) знання функцій підручника;
- б) уміння аналізувати підручники і програми відповідно до дидактичних принципів;
- в) бачення учителем підручника як методичного poradnika;
- г) знання учителем критеріїв добору необхідного навчального матеріалу;
- д) уміння планувати, розробляти режисуру роботи учнів з підручником;
- ж) уміння організувати творчу роботу учнів з метою розвитку певних умінь і навичок;

з) уміння добирати навчальний матеріал відповідно до вікових особливостей.

2. Спонукально-мотиваційна діяльність учнів:

- а) емоційно-ціннісне ставлення до власних навчальних досягнень;
- б) переконаність у значущості знань;
- в) прагнення передавати здобуті знання.

3. Навчально-пізнавальна діяльність учнів:

- а) знання структури підручника;
- б) його понятійного апарату;
- в) уміння працювати з ними.

4. Практична пізнавальна діяльність учнів:

- а) уміння добирати у підручнику необхідний матеріал;
- б) складати план, конспект;
- в) працювати зі схематичним матеріалом;
- г) оволодівати інтелектуальними вміннями;
- д) вміння самостійно здобувати інформацію.

Отже, автор розглядає процес роботи з підручником з різних боків, вкладаючи в нього такі досить складні речі, як сформованість інтелектуальних умінь і навичок, самостійне здобування інформації (ці проблеми ґрунтовно розглядали провідні вчені протягом багатьох років). Але всі ці аспекти є необхідними для того, щоб підручник як основна навчальна книга посідав те місце в навчальному процесі, яке йому і призначено (і все більшої ваги він набуває у старших класах як основа для дальшого навчання учнів у вищих навчальних закладах).

Сутність продуктивної індивідуальної роботи учнів з підручником полягає у тому, щоб створити взаємозв'язок між роботою з текстом підручника (аналіз тексту, виділення головного, узагальнення за допомогою запитань і завдань підручника), його позатекстовими компонентами (розширення сприйняття даної теми, зацікавлення, формування критичного мислення) та методичним потенціалом підручника (запитання і завдання та ін.).

Індивідуальні завдання, які учень виконує за допомогою підручника можуть бути різних типів:

- а) репродуктивними – підготовка відповіді за текстом підручника, виконання репродуктивних завдань;
- б) творчими – написання робіт, рефератів, малюнків, віршів, казок тощо;
- в) теоретичними – підготовка теоретичних положень, вирішення задач;
- г) практичними – спостереження тощо;
- д) активізуючими, мотивуючими – ребуси, кросворди тощо;
- е) розвивальними (формування мислительних, інформац. умінь і навичок).

Проблему диференціації завдань у підручнику вивчали давно, але актуальною вона стала в сучасних умовах реформування шкільної освіти.

Серед труднощів застосування диференційованого підходу до навчання, у тому числі організації індивідуальної роботи учнів, учителі називають (за даним дослідженням):

1. Обмаль часу, нестача електронних засобів навчання.
2. Витрачання часу на власну підготовку до застосування складних форм організації навчально-виховного процесу та подальшу організацію навчальної діяльності учнів (нестача матеріалів тощо).
3. Відсутність у підручниках чіткого поділу завдань різного рівня (диференціації).
4. Перенасиченість навчальних програм (замало годин на вивчення складного матеріалу, зменшення часу викладання основних предметів: наприклад, українська мова 5 клас – з 6 годин до 3,5 годин на тиждень).
5. Швидкий темп навчання, перенасиченість зайвою інформацією.

Яскравим прикладом вдалого впровадження диференційованого підходу в навчальний процес є Комбінована система (М. Гузик). Учень, навчаючись за цією системою, просувається від репродуктивного рівня до усвідомленого; процесуально-алгоритмічного; процесуально-творчого і, зрештою, передавання набутого досвіду іншим. Багатовекторний зміст персоніфікованого навчання учнів реалізується тут і на мікрорівні. Виділені чотири рівні оперування інформацією, а саме: репродуктивно-механічний, свідомий, процесуально-алгоритмічний та процесуально-творчий відображаються у чотирьох блоках запитань і завдань для учнів (А, Б, В, Г). Саме такий підхід може бути покладено і при розроблянні нових підручників, які б відповідали сучасним вимогам до навчання, зокрема – впровадженню диференційованого підходу.

Висновки. Суттєвими ознаками диференціації навчання учнів у сучасних загальноосвітніх навчальних закладах є створення оптимальних умов для розвитку особистості на основі врахування індивідуальних особливостей учнів, специфіки регіонів, соціальних і культурних чинників, властивих навчальному закладові та його регіональному оточенню.

Індивідуальна форма організації роботи на уроці відповідає здібностям і можливостям учнів, дає змогу регулювати їхній темп навчання відповідно до потенційних можливостей, що важливо при диференційованому підході до навчання.

Підручник як основна навчальна книга відіграє відчутну роль в організації індивідуальної роботи учня і під час виконання домашніх завдань, і на уроці.

Сутність продуктивної індивідуальної роботи учнів з підручником полягає у тому, щоб створити взаємозв'язок між роботою з текстом підручника (аналіз тексту, виділення головного, узагальнення за допомогою запитань і завдань підручника), його позатекстовими компонентами (розширення сприйняття даної теми, зацікавлення, формування критичного мислення) та методичним потенціалом підручника (запитання і завдання та ін.).

Література

1. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. – К.: Либідь, 1997. – 376 с.
2. Горяня Л. Г. Підручник – засіб формування особистості учня: Науково-методичний посібник / За наук. Ред. д.п.н. О.Г. Ярошенко, к.б.н. І.М. Маруненко. – К.: Основа, 2003. – 208 с.
3. Енциклопедія освіти /Акад. пед. наук України; гол. ред. В.Г. Кремень. – К.: Юрінком Інтер, 2008. – с. 965–966.
4. Липова Л.А. та ін. Самовизначення особистості в аспекті профільної диференціації навчання / Профільне навчання: Нормативно-правові й теоретико-методичні засади / Упор. Л. А. Липова, М.Є Терещенко. – Тернопіль: Мандрівець, 2010. – С. 110–117.
5. Педагогическая энциклопедия. – М.: Педагогика. – 1965. – т.2.
6. Савченко О. Я. Дидактика початкової школи: Підруч. для студ. пед. ф-в. К.: Абрис. – 1997. – 416 с.
7. Сікорський П. І. Теоретико-методологічні основи диференційованого навчання. – Львів.: Каменяр. – 1998. – 196 с.
8. Унт И. Э. Индивидуализация и дифференциация обучения. – М.: Педагогика. – 1990. – 192 с.
9. Якиманская И. С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе. – М. – 1996 //Б-ка ж. Директор школы. – Вып. 2. – 96 с.
10. Форми навчання в школі //За ред Ю.І. Мальованого. – К.: Освіта, 1992.

UA Стаття присвячена аналізу можливостей шкільного підручника в умовах диференційованого навчання. Розглядаються різні підходи до організації індивідуальної роботи учнів у процесі використання підручника на уроках та під час виконання домашніх завдань.

Ключові слова: індивідуальна робота, диференційований підхід.

RU Стаття посвящена анализу возможностей школьного учебника в условиях дифференцированного обучения. Рассматриваются различные подходы к организации индивидуальной работы учеников в процессе использования учебника на уроках и при выполнении домашних заданий.

Ключевые слова: индивидуальная работа, дифференцированный подход.

EN The article is devoted to the problem of the textbook possibility in different studies conditions. Some ways of the individual pupil homework or class studies organization by the textbook are proposed.

Key words: individual studies, different studies way.

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ СИСТЕМИ ЗНАТЬ ПРО ЛЮДИНУ У ЗМІСТІ ПІДРУЧНИКА НОВОГО ПОКОЛІННЯ

*Г. О. Васьківська, канд. пед. наук
Інститут педагогіки НАПН України*

Постановка проблеми. Сучасний соціально-економічний стан будь-якої розвинутої країни вимагає комплексного системного стилю мислення, що орієнтується на цілісне сприйняття об'єктів з урахуванням усіх ракурсів, аспектів і діяльності (соціальної, екологічної, економічної, технологічної тощо), пошук

взаємозв'язків різних знань і підходів. Основою системного стилю мислення є фундаментальні ідеї, принципи, уявлення, погляди на діяльність, об'єктивну реальність, роль людини у її формуванні й перетворенні. Базові образи об'єктивної реальності, їхнє формування повинні становити підґрунтя змісту шкільного підручника.

Як свідчить історія людства, в усі часи підручник був одним із основних інструментів передавання і поширення соціальних та культурних цінностей. Реформування освіти в Україні спрямоване на необхідність розроблення нового змісту навчальних курсів, які мають орієнтуватися на соціальний і особистісний розвиток учня. Нині в умовах нових методологічних орієнтирів в освіті, зміни освітньої парадигми постали нові вимоги до підручника як інструменту передавання соціальних і культурних цінностей та розвитку творчих задатків у кожного учня.

Одним із важливих завдань навчальної книги є формування в учнів відчуття об'єктивної реальності, тобто створення цілісного образу світу на основі єдності природничого і гуманітарного знання. Створення моделі сучасної картини світу в свідомості учнів можливо за умови формування системи знань про людину через синтез природничого знання з гуманітарним. Для ефективного розв'язування проблеми формування знань про людину учні повинні оволодіти не лише образним мисленням, а й науковим. Формування наукового стилю мислення здійснюється всередині певної галузі знання, між різними галузями природничого знання, між різними галузями гуманітарного знання, природничими і гуманітарними науками та на методологічному рівні.

Аналіз останніх досліджень. Власне у дидактиці досить ґрунтовно досліджували питання створення шкільного підручника Ю. К. Бабанський, Н. М. Буринська, І. А. Каїров, В. В. Краєвський, І. Я. Лернер, В. М. Мадзігон, О. Я. Савченко, М. М. Скаткін та ін.; формування системи знань і реалізації її у шкільних підручниках – В. І. Бондар, С. У. Гончаренко, І. В. Малафіїк, А. В. Степанюк, В. О. Сухомлинський та ін. Проаналізувавши різні дослідження щодо створення підручника і визначення терміна «підручник», ми дійшли висновку, що в дослідників немає єдності щодо його розкриття і ролі в навчальному процесі. Так, І. Я. Лернер зазначає, що підручник – це засіб засвоєння змісту освіти. І. А. Каїров визначає термін «підручник» як книгу, що вміщує науковий, послідовний і доступний для учнів виклад матеріалів змісту навчального предмета, який відповідає програмі і вимогам дидактики. На думку В. В. Краєвського, підручник – форма фіксації змісту, проекція цілісної діяльності навчання, в основі якої лежить діяльність учителя і учнів. В. П. Беспалько вважає, що підручник – це комплексна інформаційна модель, що відображує чотири елементи педагогічної системи – цілі навчання, зміст навчання, дидактичні процеси, визначені організаційні форми навчання, яка дає змогу відтворити їх на практиці.

Використовування засобу узагальнених ідей, принципів, понять і закономірностей при засвоєнні навчального матеріалу пропонує О. І. Маркушевич. Він об-

ґрунтує, що таким чином можна охопити більше фактичного матеріалу, полегшити його вивчення та використання здобутих знань [6]. На думку М. І. Енікеева, усвідомлення учнями життєвого значення теоретичних знань є не лише метою, а й умовою успішного навчання. В. О. Пунський відмічає, що в шкільних підручниках необхідно посилити дедуктивний спосіб формування теоретичних знань, і чим раніше вони будуть уведені, тим ширші можливості для навчання учнів умінно ними оперувати [8, с. 62–68]. Можливість введення теоретичних знань на ранніх етапах вивчення біології з використанням дедуктивно-індуктивного підходу до конструювання їх обґрунтувала Н. Й. Міщук [7].

Формулювання мети статті. Сучасна школа має здійснити такий рівень підготовки, який в умовах бурхливого розвитку суспільства уможливить сформувати принципово нову особистість, здатну орієнтуватися не у вузькій галузі, а в проблемі в цілому. Має відбутися переосмислення змісту освіти, переорієнтація на загальнолюдські знання, усвідомлення взаємовідносин людини, суспільства і природи. Зміст шкільного підручника повинен базуватися на добірї тем, які мають соціальне і особистісне значення, навколо яких групується вивчення фізичної, біологічної, хімічної, екологічної економічної, суспільствознавчої та іншої інформації. Необхідно надати належну увагу практичному оволодінню учнями методологічними знаннями. В учнів має бути сформована система знань про людину через явища навколишнього світу.

Основна частина. Протягом століть і донині створення підручників орієнтоване на вузькопредметні знання, вміння і навички, що обумовлює предметно-центристський підхід при структуруванні змісту шкільної освіти і, зокрема, знаннево-центристський підхід при визначенні змісту кожного навчального предмета.

У сучасних дослідженнях, що стосуються питань якісного навчання учнів, стверджується необхідність засвоювання ними системних знань. Підставою для застосовування такого підходу є положення про те, що і наука, і навчальний предмет завжди є системою фактів, категорій, законів, у яких відображено певні сфери реального світу і закономірності їхнього розвитку. «Природа не є розділеною на дисципліни. Немає явищ фізичних, хімічних, біологічних тощо. Дисципліни – це способи, за допомогою яких ми вивчаємо явища, вони обумовлені точками зору, а не об'єктами спостережень. Отже, поділ науки на дисципліни є не що інше, як певна система знань. Її організацію не можна змішувати з організацією самої природи» [1, 12]. Звідси випливає основна вимога до засвоювання знань: забезпечити в процесі вивчення кожного предмета адекватне відображення в свідомості учнів системи науки, сприяти засвоюванню ними системних знань. Необхідність виконання цієї вимоги обумовлено тим, що тільки через систему знань пізнають закони, що лежать в основі всіх явищ природи і суспільства, засвоюють діалектику розвитку матеріального світу [12].

За визначенням багатьох дослідників, зміст освіти розглядають як систему наукових знань, умінь і навичок, у процесі оволодіння якими в учнів формується науковий світогляд, розвиваються мислення і здібності [10]. З погляду

на це особливого значення набуває теоретична підготовка учнів, що передбачає засвоєння ними фундаментальних знань і формування готовності до практичного застосування їх. Це стає можливим за умови, якщо знання відрізняються функціональною повнотою, що властива лише системі.

Сучасна структура загальної освіти не забезпечує достатньо фундаментальність і практико-орієнтований напрям освіти. У змісті підручників багатьох предметів досить активно використовують міжпредметні зв'язки, але вони не формують цілісної уяви про сутність знань, що культивуються. «Багатство переліку дидактичних одиниць змісту освіти нівелюється відсутністю єдиного змістового стержня» [4, 13.].

Запити і потреби особистості формують за допомогою образів внутрішнього і зовнішнього світів. До образів внутрішнього світу належать стійкі уявлення про себе, свою родину, дім, друзів тощо. Ці образи формують на побутовому рівні, вони постійно потребують змістової освітньої підтримки. Образи зовнішнього світу орієнтовані на створення широкого освітнього кругозору особистості. Баланс образів, що формуються, ґрунтується на контекстному співвідношенні й взаємодії знань і умінь, закладених у зміст освіти, який реалізують через підручник. Наприклад, літературний твір, який є важливим для розуміння законів права, може вводитися як дидактична одиниця у розділ правознавства. Дидактичну одиницю з розділу географії можна ввести до розділу іноземної мови тощо. Така інтеграція знань, звичайно, призведе до деяких повторів, але це лише спричинить ефективне засвоєння системи знань. Водночас, кількість дидактичних одиниць може бути значно зменшена, що не зашкодить загальноосвітнім цілям. Суспільство і держава загалом зацікавлені в освіті, максимально орієнтованій на суспільні потреби. Це і має бути основою створення образної мережі змістової структури освіти взагалі. При цьому головним завданням буде вилучення непотрібних образних вузлів або навпаки – їх збільшення.

Для позитивного результату необхідно сформувані освітню метастратегію, систему базових методологічних підходів, що забезпечать кількісні й якісні параметри змісту середньої та вищої освіти. Така метастратегія можлива як образна метастратегія.

У контексті заявленої проблеми постає необхідність побудови загального базового змістового тезауруса, що вміщує найважливіші образи. Такі образи мають вивчатися чи засвоюватися більшою або меншою мірою. При цьому можливе створення додаткового змістового тезауруса, який об'єднає образи, що є важливими в концептуальному відношенні для двох – трьох предметів. Поєднання змістових тезаурусів уможливить розробити загальне образне поле для основних освітніх предметів, виявити провідні змістові конфігурації, а головне – дасть змогу сформувані зміст освіти, максимально задовольнити особистість, суспільство і державу. Загальне образне поле утвориться за умови формування глибоких уявлень про деяку кількість базових образів, засвоєння понять і навичок, пов'язаних з кожним із базових образів. Сприйняття базо-

вих образів¹ проходить через усі гуманітарні й природничі предмети, що формують систему знань про людину. В подальшому можливе поглиблене вивчення окремих предметів, але сформована система буде фундаментом для цього. Зокрема, можливе створення на основі мережі базових образів гуманітарної та природничої освіти моделей профільної освіти. Залежно від спеціалізації певної моделі, повинні бути відібрані найактуальніші образи, які підлягатимуть методичному обробленню на основі профільних, базових і курсів за вибором.

Світ, як і кожна його частинка, є нескінченним і невичерпним у своїх властивостях, процесах, зв'язках і відношеннях, у своєму розвитку і змінах. Водночас, людина здатна пізнати світ лише в певних для кожного історичного етапу межах людського пізнання, яке постійно рухається вперед [3].

Суперечність між нескінченністю предмета пізнання (світом) і кінцевістю самого пізнання (соціального досвіду) вирішується в процесі поступального руху пізнання до істини. Це є суперечність за об'ємом. Проте відображення предмета не збігається з самим предметом не лише за об'ємом, а й за способом його утворення. Філософи відмічають, якщо людина своєю свідомістю відображає незалежно від неї предмет, який існує, не означає, що свідомість просто і безпосередньо, «мертво», як дзеркало, відтворює це відображення. По-перше, образи дійсності, що виникли спочатку в свідомості людини мають багато привнесеного самим суб'єктом, що не притаманно об'єктові. По-друге, і це важливіше, закономірності й сама послідовність розкриття однієї, повнішої відносно істини за іншу, не відповідає в загальному вигляді поступовості виконання відповідних їм ступенів у розвитку самого об'єкта, а зумовлена двома взаємопов'язаними обставинами: об'єктивною природою предмета вивчення, його структурою, з одного боку, і своєрідністю самого процесу, його внутрішньої специфіки – з іншого. Саме тому пізнання людиною цієї структури, не копіює того шляху, яким сама ця структура виникла в процесі розвитку цього об'єкта. Отже, існує невідповідність між тим, що дано людині об'єктивно як предмет вивчення, і тим, яким чином у неї створюється суб'єктивний образ об'єктивного світу [5].

Практична реалізація зазначених вище підходів вимагає істотного поєднання наукового, практичного і світоглядного підґрунтя у загальноосвітніх предметах. Інваріативний, базовий компонент їхнього змісту має сприяти формуванню в учнів уявлення про сучасну об'єктивну реальність; у варіативній частині змісту освіти повинно бути забезпечене активне і творче знайомство учнів з прикладними аспектами фундаментальних знань, які формуються з урахуванням

¹ Образ – це звичайна економія людського мислення, зручний засіб ефективної когнітивної діяльності. Поняття «образ» за семантичним значенням відрізняється у різних галузях знання. У психології образ – візуальний об'єкт, «картинка», що виникає у свідомості людини, у соціальних науках образом називають комплекс уявлень взагалі, не лише візуальних: образ – це деяка цілісна сукупність інформації (система уявлень), сприйняття якої не дорівнює ізольованому сприйняттю її окремих елементів; ця сукупність має бути достатньо складною, містити різні асоціації, інакше образ перевтілюється у стереотип.

запитів учнів, профілі навчання в школі, участі учнів у творчих пошуках практичної реалізації наукових знань (як засобів практичної діяльності людини), моделювання різних варіантів застосування їх тощо [11].

Зміст освіти, як відомо, реалізується через навчальний предмет, який, у свою чергу, є еквівалентом певної науки. Формою фіксації змісту освіти, а отже, і відповідної науки є підручник. Будь-яка наука має логічну структуру, що складається із взаємопов'язаних компонентів, таких як:

- основи науки – положення, що визначають статус відповідної системи знань і окреслюють специфіку певної науки;
- теорії – основні міркування про сутність різних явищ, їх специфіку і розвиток;
- закони і закономірності – причинно-наслідкові зв'язки між характерними явищами і фактами певної науки;
- категорії, поняття, терміни – специфічний мовленнєвий і змістовий вираз певних явищ;
- принципи, правила, постулати – нормативні функції певної науки, її роз'яснення для розуміння явищ, фактів і відповідних видів діяльності щодо пізнання і використання їх;
- методи – застосовуються певною наукою для одержання нових фактів, їхнього теоретичного обґрунтування;
- ідеї і гіпотези – не зовсім доведені в науці положення, але вони визначають тенденції розвитку певної науки;
- факти – емпірична база науки, що передбачає експериментально-дослідницьку перевірку і фіксує відкриття в певній науці.

Навчальні предмети, відповідно до відображених у них науках, також мають свою логічну структуру, свої дидактичні і методичні основи, теорії, закони, закономірності, категорії, принципи, правила, поняття, терміни, факти. Найзміннішим компонентом наукового знання є факти, які через масивність призводять до перевантаження змісту освіти, а головне – до перевантаження інколи зайвою інформацією учнів, що унеможливорює ефективне засвоєння навчального матеріалу.

Такі складові науки як її основи, теорії, закони, категорійний апарат – стабільніші. Введення у шкільний підручник і засвоєння цих складових сприятиме ущільненню навчального матеріалу, який орієнтуватиметься не лише на запам'ятовування, а насамперед – на усвідомлення і пізнання сутності явищ, що вивчаються. Необхідною умовою такої важливої тези «навчити – вчитися» є співпраця всіх авторів шкільних підручників, які мають вирізнити у своїх предметах ті чи інші компоненти наукового пізнання, розробити цикл інтегрованих завдань, що сприятимуть розвиткові пізнавальних інтересів учнів, спонукатимуть до усвідомленого засвоєння знань про людину з різних навчальних предметів – географії, історії, біології, економіки, літератури, мистецтва.

Для формування системи знань про людину – масивного аспекту соціального досвіду, що має вагоме значення, найважливішу роль відіграє не просте за-

пам'ятовування навчального матеріалу, а його розуміння [9]. Звичайно, перевірити ефективність засвоєння навчального матеріалу на рівні розуміння складніше, ніж на рівні запам'ятовування. Необхідно переказати зміст певних фактів, законів, ідей, теорій тощо за «вдумливим відтворенням».

Засвоєння навчального матеріалу на рівні розуміння сприяє вмілому використанню здобутих знань для ефективної творчої діяльності учнів, які мають володіти:

- асоціативністю мислення – вмінням самостійного перенесення знань у нову ситуацію;
- аналітичністю мислення – баченням структури складного об'єкта;
- комбінаторною здібністю – вмінням комбінувати раніше відомі способи вирішення проблеми у новий спосіб;
- цікавістю, допитливістю – прагненням пояснити незрозумілі явища;
- критичністю мислення – вмінням відстоювати свою позицію;
- системністю мислення – всебічним розглядом тих чи інших об'єктів і явищ;
- евристичністю мислення – розвинутою інтуїцією, інсайтом тощо [2, с. 413–414].

Висновки. Цілісна система знань про людину може бути сформована на основі низки наукових предметів, знання кожного з яких є внеском у вирішення поставленої проблеми не відокремлено, а у взаємодії. Система знань про людину – це сукупність різних видів взаємообумовлених і взаємозалежних знань, умінь і навичок. Її засвоєння створює оптимальні можливості для успішної практичної діяльності. Системний характер знань про людину зумовлює їхню концептуальну єдність на основі диференціації та інтеграції складових компонентів. Для характеристики досліджуваної системи знань про людину необхідно виявити їхню дидактичну структуру, мережу зв'язків між компонентами, якими є системи знань з різних предметів.

Література

1. *Акофь Р. и Эмери Ф.* О целеустремленных системах // Сов. радио, 1974. – 272 с.
2. *Гершунский Б. С.* Образовательно-педагогическая прогностика. Теория, методология, практика: Учебное пособие / Б. С. Гершунский – М.: Флинта: Наука, 2003. – 768 с.
3. *Гончаренко С. У.* Формування наукового світогляду учнів під час вивчення фізики: Посібник для вчителя. – К.: Рад. школа, 1990. – 208 с.
4. *Замятин Д. Н., Замятина Н. Ю.* Концептуальные основы современного социально-гуманитарного образования // Профильная школа, – 2005, № 1.
5. *Кедров Б. М.* Проблемы логики и методологии науки. – М.: Наука, 1990. – 352 с.
6. *Маркушевич А. И.* Современное образование в условиях научно-технической революции. – М., 1971. – 52 с.
7. *Мишук Н. Й.* Формирование теоретических знаний в процессе обучения биологии: дис.... канд. пед. наук: 13.00.02. – 1993. – 190 с.
8. *Пунский В. О.* О некоторых новых требованиях к будущим учебникам // Проблемы школьного учебника / Сост. Г. А. Молчанова. – М., 1991. – Вып. 20 – С. 62–68.
9. *Савченко О. Я.* Дидактика початкової школи: [Підруч. для студентів пед. ф-тів] – К.: Абрис, 1997. – 416 с.

10. Степанюк А. В. Методологічні та теоретичні основи формування цілісності знань школярів про живу природу/ дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01, Тернопіль, 1999. – 418 с.

11. Топузов О. М. Проблемне навчання в школі: теорія і практика: Монографія. – К.: Фенікс, 2007. – 304 с.

12. Ярмаченко М. Д. Актуальні питання педагогічної науки. – К.: Знання, 1978. – 48 с.

UA У статті розглянуто можливості шкільного підручника у процесі формування системи знань про людину як найзначнішого компонента соціального досвіду. Акцентовано увагу на необхідності введення методологічних знань при побудові навчального матеріалу, як допоміжного засобу в умовах інтенсивного інформаційного зростання.

Ключові слова: підручник, система, знання, людина, зміст освіти, навчальні предмети, методологія.

RU В статье рассматриваются возможности школьного учебника в процессе формирования системы знаний о человеке как самого значительного компонента социального опыта. Акцентируется внимание на необходимости введения методологических знаний в построение учебного материала как вспомогательного средства в условиях интенсивного информационного роста.

Ключевые слова: учебник, система, знание, человек, содержание образования, учебные предметы, методология.

EN In the article deal possibilities of a school textbook in the process of forming a system of knowledge about the person as the most significant component of social experience. Attention focuses on the needs to incorporate methodological expertise in the construction of educational material as an aid in the intensity of information growth.

Key words: textbook, system, attainments, individual, content of formation, subjects, methodology.

МОЖЛИВОСТІ ШКІЛЬНОГО ПІДРУЧНИКА У ФОРМУВАННІ В УЧНІВ УМІНЬ САМОКОНТРОЛЮ І ОЦІНЮВАННЯ НАВЧАЛЬНИХ ДОСЯГНЕНЬ

*С. Е. Трубачева, канд. пед. наук
Інститут педагогіки НАПН України*

Постановка проблеми. Становлення учня як суб'єкта навчальної діяльності пов'язане з оволодінням ним діями контролю і оцінювання, з уміннями здійснювати їх самостійно, без допомоги і втручання вчителя. Уміння самоконтролю за результатами навчання та самооцінювання їх – одне з важливих загальнонавчальних умінь учнів, яке є складовою регуляторного блоку їхніх загальнонавчальних компетентностей [5].

У структурі навчальної діяльності її компоненти: потреби і мотиви, навчальні завдання та їх реалізація в навчальних діях, контроль і оцінка завжди взаємопов'язані і тому навчальну діяльність не можна зводити до одного з цих компонентів. Проте, роль дії самоконтролю і самооцінювання дуже значна.

Д. Б. Ельконін відзначав, якщо діти повноцінно засвоють дії контролю і оцінювання своїх досягнень, то далі формування навчальної діяльності буде проходити без особливих утруднень.

Самоконтроль учнів забезпечує функціонування внутрішнього зворотного зв'язку в процесі навчання, сприяє одержанню учнями інформації про повноту і якість вивчення програмового матеріалу, міцність сформованих умінь і навичок, складності й недоліки, що виникли. Самоперевірка має велике психологічне значення, стимулює навчання. З її допомогою учень впевнюється в тому, як він оволодів знаннями, перевіряє правильність виконання вправ шляхом зворотних дій, оцінює практичну значимість результатів виконаних завдань, вправ, дослідів та ін. За особистісно орієнтованого навчання контроль і оцінювання мають бути комплексними і поєднувати діагностику індивідуального здобутку учня у навчанні з його реальними навчальними досягненнями. Для цього учень має знати вимоги до результатів свого навчання, володіти відповідними засобами та прийомами для самоконтролю [2].

Разом з тим аналіз традиційної системи навчання свідчить про те, що у загальноосвітній школі самооцінювання цілеспрямовано не формується, функції контролю і аналізу діяльності учнів, особливо в основній школі, здійснює вчитель. Учень доволі часто одержує недостатньо аргументовану оцінку результату своєї діяльності.

Формування умінь і навичок самоконтролю як прояву активності учня в навчальному процесі є однією з умов підвищення ефективності навчання, міцності й усвідомленості засвоєння знань учнями. Важливу роль у їхньому формуванні відіграють завдання для самоперевірки, розроблені авторами шкільних підручників.

Аналіз останніх досліджень. Деякі аспекти формування самооцінювання розглянуто в дослідженнях Л. І. Божович, Л. Є. Журової, Т. І. Шамової, Д. Б. Ельконіна, І. Я. Лернера, М. Н. Скаткіна, В. В. Рилової, Л. В. Абакумової, Л. І. Айдарової, Ш. А. Амонашвілі та ін. Дослідження показали, що становлення адекватного самооцінювання можливе тільки в тому випадку, якщо навчання спрямоване на формування усіх компонентів навчальної діяльності. У психолого-педагогічній літературі розкриваються психологічні основи самоконтролю (Л. І. Рувінський, А. Я. Арет, Н. Д. Левітов, Л. Б. Ітельсон), з'ясовано значення самоконтролю як суттєвого ланцюга навчального процесу (Ю. К. Бабанський, Б. П. Єсіпов, С. І. Архангельський та ін.), визначено етапи формування самоконтролю (А. Я. Арет). Праці Ю. О. Овакімян, А. С. Лінди, Е. П. Бочарової, Г. І. Катрич та інших дослідників дають змогу виявити деякі особливості контрольної-оцінювальної дій у дітей шкільного віку та педагогічні основи формування цих умінь. Проте недостатньо досліджено вплив рефлексивних видів навчальної діяльності на формування умінь самоконтролю і можливості в цьому процесі шкільного підручника.

Завдання для самоперевірки є структурною складовою системи завдань шкільного підручника. Проблемі розроблення завдань шкільного підручника

завжди приділяли значну увагу психологи, дидакти, методисти, серед них – Г. С. Альтшуллер, Г. О. Балл, В. П. Беспалько, Л. В. Берцфаї, В. І. Бондар, Л. П. Добраєв, П. М. Ерднієв, А. Ф. Єсаулов, Т. В. Напольнова, О. Я. Савченко, Н. Ю. Матяш, Л. І. Підоріна, В. С. Яценко та багато інших дослідників. Виявлено різні підходи у тлумаченні поняття «навчальні завдання», варіації у дефініціях різних видів навчальних завдань, описів їхньої структури, етапів розв'язування, функцій, класифікацій.

Більшість авторів сучасних підручників вміщують завдання, які виконують функцію контролю за результатами навчання в кінці параграфів та в кінці навчальної теми. Дуже важливо, що на сьогодні, більшість авторів підручників, зокрема з біології, розробляють тестові різнорівневі завдання до кожної навчальної теми. Це уможлиблює самооцінювання учнями своїх навчальних результатів, сприяє їхній підготовці до підсумкових тестувань. Проте основна функція таких завдань – самоконтроль засвоєння фрагмента навчального матеріалу. При цьому майже зовсім не приділено уваги формуванню в учнів способів і прийомів здійснювання самоперевірки, хоча більшість сучасних науковців наголошують на важливості організації рефлексивної діяльності учнів в умовах особистісно орієнтованого навчання. Так, А. В. Хуторської зазначає, що обмірковування своєї освітньої діяльності забезпечує акцентування уваги як на знанневих продуктах діяльності, так і на структурі самої діяльності, яка призвела учня до створення даних продуктів. Традиційні контрольні завдання перевіряють знання учнів з предмета, але не перевіряють володіння ними рефлексивним інструментарієм, хоча саме рефлексивна діяльність і дає змогу учневі проконтролювати і оцінити свій початковий рівень знань, порівняти його з освітнім здобутком. Крім того, слід зазначити, що оскільки оцінка навчальних досягнень учнів відбувається за чотирма основними рівнями: початковий, достатній, середній та високий, то бажано, щоб завдання для самоперевірки були відповідно диференційовані й мали такі ж рівні складності, щоб учень мав уявлення про рівень своїх навчальних результатів і вчився об'єктивно оцінювати їх.

Формулювання цілей статті. Регуляторний блок загальнонавчальних компетентностей учнів складається з умінь контролю – збирання інформації про процес виконання намічених планів; умінь регулювання – корегування планів та процесів їх реалізації; умінь аналізу – вивчення і оцінювання процесу й результатів виконання планів. В основі цих умінь – рефлексивні навчальні дії. Головною ідеєю є довести доцільність введення в структуру шкільного підручника завдань рефлексивного характеру для формування в учнів умінь самоконтролю та з'ясувати, яким чином можна ввести ці завдання у систему завдань підручника для підвищення ефективності навчальної діяльності учнів, розуміння її сенсу та особистісного знанневого здобутку.

Основна частина. «Самостійність» у психолого-педагогічних дослідженнях розглядають, як здатність учня діяти відносно незалежно від інших, без зовнішньої допомоги, за особливим зразком, не так, як усі, зберігаючи свою пози-

цію, незважаючи на умови, що змінюються, ініціативно (Л. С. Виготський, Л. І. Божович, А. К. Латинцева та ін.).

З властивостями, у яких самостійність себе проявляє, пов'язують здатність до самореалізації, самоконтролю, вміння регулювати свою поведінку та емоційні реакції, вміння зберігати свою точку зору всупереч зовнішньому тискові, схильність брати на себе відповідальність за дії у своєму житті (М. М. Денисевич).

На думку С. Л. Рубінштейна, самостійність передбачає усвідомлену мотивацію дій, обґрунтування їх. Самоконтроль – усвідомлювана регуляція людиною своєї поведінки і діяльності для забезпечення відповідності їхніх результатів поставленим цілям, вимогам, нормам, правилам тощо [1]. Рефлексивні дії – це дії суб'єкта, спрямовані на обмірковування ним своїх поступків, перевірення своїх дій, свого «Я», своїх стосунків із світом внаслідок відкриття для себе сенсу своїх дій. Мета самоконтролю полягає у запобіганні помилкових дій чи операцій та виправленні їх. Важливу роль у процесах самоконтролю особистості відіграє її самооцінювання. Таким чином, можна передбачати, що рефлексивні дії зумовлюють, створюють умови для розвитку усвідомленої навчальної самостійності в цілому і самоконтролю зокрема.

Принцип освітньої рефлексії полягає в тому, що освітній процес супроводжується його рефлексивним усвідомленням суб'єктами навчання. За А. В. Хуторським, рефлексія у навчанні – мисленнєво-діяльнісний або чуттєво переживаний процес усвідомлювання суб'єктом навчання своєї діяльності. Рефлексія як освітня діяльність стосується двох сфер: перша – пов'язана зі змістом предметних знань, друга – звернена до суб'єкта пізнання і безпосередньо до навчальної діяльності [4].

Рефлексія – не пригадування головного з уроку чи формулювання висновків, це усвідомлення способів діяльності, виявлення її характерних особливостей, прояв освітніх досягнень і недоліків учня. Учень не просто усвідомлює зроблене, він усвідомлює ще й способи діяльності, тобто те, як це було зроблено.

Теорія і практика навчання показала, що навчальні вміння формуються поступово, поетапно. Про це не можна забувати в процесі формування в учнів умінь об'єктивного самоконтролю та самооцінювання. Поступове ознайомлення учнів з рефлексивною методикою через навчальні завдання у підручнику сприятиме формуванню і розвитку умінь самоперевірки і самоконтролю. Як зазначає Н. Ю. Матяш, доцільним є застосування навчальних завдань у підручнику поза текстом, а саме – під малюнком, діаграмою, схемою, таблицею, що сприяє розвантаженню тексту, активізує сприйняття навчальної інформації та полегшує засвоєння її [3]. Відповідно до рефлексивної методики, навчальні завдання для рефлексивної самоперевірки мають відповідати наступним етапам:

1) зупинка предметної діяльності. Для цього, наприклад, можна використувати кольорову символіку – червоний кружечок;

2) відновлення послідовності виконаних дій. Завдання: скласти схему або заповни запропоновану схему (таблицю) послідовності виконання завдання, поміть на схемі клітинки з діями, які тобі було складно виконувати, поміркуй, що

викликало утруднення і як ти з ним справився або ні, які дії ти виконав автоматично (доцільно поступово переходити від схематичних репродуктивних завдань до продуктивних, від практичних до дослідницьких і творчих завдань);

3) вивчення складеної послідовності дій. Завдання: поміркуй, чи можна було б змінити запропоновану тобою послідовність дій? Якщо так, то яка з них більш раціональніша або зрозуміліша;

4) формулювання результатів. Доцільно фіксувати результати для того, щоб учень зміг потім порівняти і зробити висновок про свої недоліки або досягнення, краще усвідомити сенс дальшої роботи над навчальним матеріалом, міг зробити припущення про можливі шляхи подолання утруднень і потім перевірити їх.

Форми освітньої рефлексії різні: усне обговорення, письмове анкетування, графічне зображення змін, що відбуваються. Учням зазвичай подобається графічна рефлексія, коли потрібно накреслити, наприклад, графік зміни їхнього інтересу (самопочуття, рівня пізнання, особистої активності, самореалізації тощо) протягом уроку чи всього дня. Щоб учні розуміли серйозність рефлексивної роботи, учитель згодом здійснює огляд їхніх думок, відзначає тих, у кого глибина самоусвідомлення підвищується. Через кілька днів подібної роботи в учнів, як правило, з'являється особливий потяг до рефлексивного самоаналізу.

Завдяки рефлексії учень постійно розглядає підстави власних розумових дій, розкриваючи при цьому внутрішні взаємозв'язки понять.

Стаючи суб'єктом теоретичної діяльності, підліток усвідомлює власний процес мислення. На основі теоретичної рефлексії формується особистісна. Це спонукає підлітка звернутися до аналізу самого себе й до порівняння себе з іншими і, таким чином, закладає фундамент провідної діяльності підліткового віку. Розвиток рефлексивних дій зумовлює становлення особистісних новоутворень учня, зокрема, здатність використовувати в процесі самопізнання різні способи опосередковування, навчальна самостійність як передумова особистої позиції учня, особистісна рефлексія.

Висновки. Самоконтроль є важливим засобом розумового і морального самовдосконалювання особистості. Самоконтроль у навчанні – це обов'язкова умова успішного здійснення навчальної діяльності та один з критеріїв сформованості загальнонавчальних компетентностей учнів.

Навички самоконтролю формуються в процесі ігрової, навчальної та трудової діяльності. Вони поступово удосконалюються і ускладнюються. Треба наполегливо вчити дітей планувати і контролювати свої дії, передбачати їхні наслідки та співвідносити з запланованим. Важливу роль у цьому процесі відіграє рефлексивна діяльність, яка необхідна у навчанні для того, щоб учень і вчитель бачили схему організації освітньої діяльності, конструювали її відповідно до своїх цілей і програм, усвідомлювали появу проблематики й інші результати. Відповідна система навчальних рефлексивних завдань в структурі шкільного підручника має сприяти поступовому формуванню умінь і навичок учнів у самоконтролі та оцінюванню їхніх навчальних досягнень.

Література

1. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. – К.: Либідь, 1997. – 376 с.
2. Ляшенко О. І. Диференціація як основоположний принцип шкільного навчання // Диференціація навчання на різних ступенях загальної середньої освіти. – Матеріали методологіч. семінару АПН України, 20 листопада 2008 року, Київ. – Пед. думка, 2009. – С. 9–13.
3. Матяш Н. Ю. Система завдань у підручнику «Біологія – 9» як ефективний засіб самостійного засвоєння знань учнями // Проблеми сучасного підручника: Зб. наук. праць. – К.: Пед. думка, 2009. – Вип. 9. – С. 265–273.
4. Рефлексія в обученні // Практикум по дидактике и методикам обучения / А. В. Хуторской. – СПб: Питер, 2004. – С. 162–169.
5. Трубачева С. Е. Роль шкільного підручника у формуванні загальнонавчальних компетентностей учнів // Проблеми сучасного підручника: Зб. наук. праць. – К.: Пед. думка, 2009. – Вип. 9. – С. 50–58.

UA Стаття присвячена аналізу можливостей шкільного підручника для формування в учнів умінь самоконтролю за ходом навчальної діяльності, які є обов'язковою складовою загальнонавчальних компетентностей. Розглядається доцільність застосування рефлексивних видів навчальної діяльності для їх формування. Наводяться приклади рефлексивних завдань в структурі параграфів шкільного підручника, розроблених на основі рефлексивної методики.

Ключові слова: уміння самоконтролю, рефлексивна навчальна діяльність, шкільний підручник.

RU Стаття посвящена анализу возможностей школьного учебника для формирования у учащихся умений самоконтроля за учебной деятельностью, которые являются обязательной составляющей их общеучебных компетентностей. Рассматривается целесообразность использования рефлексивных видов учебной деятельности для их формирования. Приводятся примеры рефлексивных заданий в структуре параграфов школьного учебника, разработанных на основе рефлексивной методики.

Ключевые слова: умения самоконтроля, рефлексивная учебная деятельность, школьный учебник.

EN The article is devoted to the problem of forming pupils study self-control skills by the textbook. Possibility of the reflexive study activity using in this process settle. Examples of reflexive tasks in the textbook paragraph structure are proposed.

Key words: study self-control skills, reflexive study activity, textbook.

ВИМОГИ ДО ШКІЛЬНОГО ПІДРУЧНИКА У КОНТЕКСТІ РОЗВИТКУ ВІТЧИЗНЯНОГО ПІДРУЧНИКОЗНАВСТВА

О. Е. Жосан, канд. пед. наук

*Кіровоградський обласний інститут
післядипломної педагогічної освіти імені Василя Сухомлинського*

Постановка проблеми. Матеріальним носієм змісту освіти, засобом його реалізації є навчальна література. Тому розроблення шкільних програм і підручників нового покоління – одне з пріоритетних завдань науковців і практиків. Проблема якості навчальної літератури тісно пов'язана з теорією і практикою

шкільного підручникотворення на конкретному етапі розвитку загальної середньої освіти. Підручникотворення є невід’ємним компонентом *підручничкознавства* – галузі науки, що вивчає психолого-педагогічні, дидактико-методичні та ергономічні аспекти навчальної книги, тобто розвивається на стику педагогіки, психології та книгознавства.

Розмаїття і динаміка явищ соціуму та всього навколишнього світу повинні вносити зміни до змісту і структури підручника, спонукати авторів і педагогів постійно удосконалювати методи і форми навчання. Проте це відбувається далеко не завжди [5]. Цікаві, оригінальні, науково обґрунтовані вирішення завдань, пов’язаних з підготовкою, експертизою і використанням підручника у навчально-виховному процесі, збагачують підручничкознавство, виступають джерелом нових ідей, теоретичних положень [9, с. 4].

Аналіз останніх досліджень. Українські підручники здебільшого переобтяжені матеріалом, який не узгоджується з кількістю відведених на його вивчення годин, не завжди відповідає віковим особливостям дітей; виклад матеріалу є занадто академічним і орієнтується на інформаційну та відтворювальну функції, що вимагає від учня засвоєння переважно фактів, процедурних правил, зразків [2, с. 49].

Кожна епоха ставить свої вимоги до рівня освіченості й вихованості підрастаючого покоління. Педагогіка нині розвивається на принципах гуманізму. Потрібно створити умови для того, щоб кожен учень міг розвиватися відповідно до своїх особистісних можливостей. Одним із шляхів досягнення цієї мети є суттєве поліпшення якості засобів навчання. Нині потрібні кардинально інші підручники, які здатні прищепити інтерес до предмета і викликати в учнів бажання займатися дослідницькою діяльністю [6].

Свідченням небайдужості українських учених до означеної проблеми є започатковане у середині 90-х років минулого століття видання збірників наукових праць «Проблеми сучасного підручника», науково-педагогічного журналу «Підручник ХХІ століття», публікації науковців і практиків, які піднесли на новий рівень розуміння важливості й значущості проблем удосконалення навчальної літератури (Р. А. Арцишевський, П. С. Атаманчук, В. Г. Бевз, Л. Д. Березівська, Н. М. Бібік, Т. Є. Бойченко, М. І. Бурда, Н. М. Буринська, І. П. Гудзик, Ю. І. Завалевський, Я. П. Кодлюк, Ю. Б. Кузнецов, Т. О. Лукіна, О. І. Ляшенко, В. М. Мадзігон, Н. Ю. Матяш, С. В. Петrenchенко, О. Я. Савченко, Ю. І. Терещенко, О. М. Топузов, Р. М. Шамелашвілі, С. В. Яценко та ін.).

Питанням вивчення, аналізу, конкретизації, наукового обґрунтування та систематизації вимог до шкільної навчальної літератури у контексті сучасного підручничкознавства, на нашу думку, приділяється недостатньо уваги.

Формулювання мети статті. Метою написання статті є спроба сформулювати і систематизувати науково обґрунтовані, методично забезпечені вимоги до змісту шкільного підручника, його структури, навчально-методичного апарату, визначити шляхи удосконалення їх.

Основна частина. Спочатку необхідно визначитися у концептуальних підходах до розроблення підручника. Першим кроком у процесі підручникотворення, на думку Т. Є. Бойченко, має бути аналіз потреби у такому жанрі навчальної літератури на сучасному етапі розвитку української освіти. Адже суб'єкт навчання нині може одержати «найсвіжішу» навчальну інформацію з різних джерел, наприклад, з мережі Інтернету. У зв'язку з цим виникає потреба у підтвердженні позиції: підручник є *важливою категорією* педагогічної науки і практики. Категоріальний рівень будь-якого терміна можна визнавати, якщо він відповідає таким критеріям: онтологічний, лінгвістичний, діяльнісний, когнітивний, епістемологічний [3].

Роль підручника як значущої, зокрема на категоріальному рівні, складової навчально-методичного комплексу є важливою. Підручник, вважає В. М. Мадзігон, є розгорнутою моделлю навчального процесу, яка передбачає активну роль самого учня, залучає його до процесу не лише засвоювання, а й активного самонавчання [11, с. 42]. Р. М. Шамелашвілі визначає підручник як феномен навчально-методичного комплексу [18].

Моделювання змістової і процесуальної основ кожного підручника, як зазначає Н. М. Бібік, має передбачати різноманітні стимули, які орієнтуються на вікову динаміку інтересів учнів, умінь учитися, життєвий досвід, прагнення успіху, що має допомагати піднесенню рівня *сприйняття книги учнями* [2, с. 50]. Саме реалізації діалектичного взаємозв'язку одержаного досвіду і нової інформації, на думку В. Я. Волкова, повинна призначатися навчальна книга [5].

У розробленій М. І. Бурдою концепції *цілісності змісту шкільного курсу* вивчення предмета визначаються шляхи розв'язання цієї проблеми: 1) правильне відображення компонентів науки в підручниках і його психолого-дидактичне обґрунтування, 2) спільні наукові підходи до трактування понятійного апарату, 3) дотримання концентричного розвитку змістово-методичних ліній та забезпечення наступності їх [4, с. 43].

Аналізуючи вітчизняне підручникотворення, К. О. Баханов визначає такі тенденції: 1) доведення підручників до достатнього рівня вимог, спрямованих на краще засвоєння учнями навчального матеріалу; 2) пошук шляхів розвивального і творчого спрямування підручників [1, с. 6]. Як зазначають експерти Ради Європи Р. Майєр і М. Моланд, недоліками українських підручників є домінування авторського тексту, енциклопедичність змісту, обмаль творчих завдань, слабе методичне навантаження ілюстрацій та ін. Отже, тенденція посилення розвивальної функції підручника відповідає загальноєвропейському баченню сучасного шкільного підручника 16.

Зважаючи на перелічене вище, нормативні документи Міністерства освіти і науки України [13], результати досліджень науковців [7, 9, 12, 14, 15], а також на показники власних досліджень [8], можемо визначити основні вимоги до сучасного шкільного підручника та шляхи їх удосконалення.

Вимоги до змісту підручника. Підручник повинен містити *систематизований виклад* навчального матеріалу, що відповідає навчальній програмі з

даного предмета, а також вимогам до обсягу і ступеня науковості розгляду матеріалу, співвідношення його розділів, параграфів з одиницями навчального часу, відведених на вивчення матеріалу. Підручник у доступній для учнів формі повинен розкривати *суть основних наукових ідей, законів, понять* та їх зв'язків із суспільно-економічним розвитком країни і духовним життям суспільства, практичним застосуванням у житті. При цьому слід дотримуватися коректності введення наукових понять, їх відповідності загальноприйнятій термінології та символіці.

Матеріал підручників з предмета, що вивчається протягом кількох років, має бути викладений у *логічній послідовності* й являти цілісну систему з урахуванням внутріпредметних і міжпредметних зв'язків. Підручник повинен бути *цікавим для учнів*; написаний мовою, що відповідає можливостям його засвоєння учнями певної вікової категорії, попередній загальноосвітній підготовці й життєвому досвіду, *не допускаючи при цьому примітивного спрощення та наукової вульгаризації* змісту.

Сучасний підручник має поступово, але послідовно і наполегливо *готувати дітей до самонавчання*. Цей аспект відображено в таких напрямках: *мотиваційний* (вживання у тексті підручника різних засобів заохочення і підтримки самостійної праці) та *процесуальний* (вміння автора спроектувати у текстовому і позатекстовому компонентах підручника розгорнений процес самонавчання). Для цього необхідно змінити принципи конструювання навчальних текстів, щоб підручник своїм змістом і формою був не лише проєкцією наукового знання, а й основних психологічних ліній інтелектуального розвитку учнів, тобто домінуючий тривалий час предметно-центричний підхід повинен бути доповнений *психодидактичним підходом*, основними вимогами якого є: тематичний принцип структурування змісту; різноманітність і диференційованість навчальних текстів; використання різних форм презентації навчального матеріалу; введення ігрових ситуацій, психологічних коментарів; орієнтація на розуміння фактів, ідей і теорій; сюжетна основа та діалогічні особливості текстів, використання у них «проблемних текстових ситуацій»; індивідуалізація навчання засобами тексту; створення засобами тексту психологічно комфортного режиму розумової праці – такого типу навчання, який відповідає реальній будові дитячого розуму, дозволяє кожному учневі вибирати найкращу для нього форму навчальної інтелектуальної поведінки.

Вимоги до структури підручника. Підручник має бути чітко і зрозуміло структурованим. Доцільно виокремити такі *елементи* структури: 1) *змістова ланка* – текст та ілюстративний матеріал: вступ, основна частина, висновки, узагальнювальні тексти, наочні схеми, ілюстрації, таблиці, додатковий матеріал – текстовий (витяги з документів, уривки з творів публіцистичної, наукової, науково-популярної літератури тощо) та наочний (репродукції картин, фотографій тощо); 2) *навчально-методичний апарат* – завдання на систематизацію та самооцінювання навчальних досягнень учнів (контрольні запитання, тести, завдання для самостійної роботи, узагальнюючі таблиці, вправи, зада-

чі), інструкції щодо проведення основних видів діяльності, передбачених у підручнику тощо; 3) *довідково-супровідний апарат* – таблиця змісту з нумерацією сторінок, у якій чітко відображено рівномірний розподіл матеріалу, простежується наочно-логічний його розвиток; додатки – словник, тлумачний словник термінів, довідкові дані, список рекомендованої літератури (основної та додаткової), іменний і предметний покажчики, список використаних джерел, вихідні дані. Пропонуємо таку модель структури підручника (рис. 1).



Рис. 1. Модель структури сучасного шкільного підручника

Доцільно, щоб кожен розділ підручника відповідав одній навчальній темі. Якщо розділ містить кілька навчальних тем, то це має бути відображено в його назві. Крім того, у підручнику мають бути *попередні структурні складники* (що треба вивчити, зв'язок з попереднім матеріалом і т. ін.) та *завершальні структурні складники* (підсумок, узагальнювальна таблиця або схема, інтегруюча ситуація тощо).

У межах одного розділу бажано чергувати види діяльності (практичні роботи, спостереження, вправи, запитання і т. ін.). Такі види діяльності мають сприяти набуттю навичок і вмінь (пізнавальних, практичних, життєвих).

Вимоги до навчально-методичного апарату підручника. Підручник повинен виконувати *функції управління пізнавальною діяльністю школярів*, містити рекомендації до способу вивчення матеріалу, сприяти розвиткові творчої активності школярів та формуванню у них умінь самостійно застосовувати здобуті знання на практиці. На це мають бути спрямовані спеціальні завдання для самостійної роботи над текстом та ілюстраціями підручника.

Підручник слід розглядати як засіб *формування загальнонавчальних і предметних компетентностей* учнів, тому він має бути *діяльнісно орієнтованим*. При його створенні бажано передбачити застосування інформаційно-комунікаційних засобів у навчальному процесі.

Матеріал підручника має бути *ілюстрований методично доцільними картинами, схемами, кресленнями та іншим графічним матеріалом*, спрямованим на розкриття змісту основного матеріалу, його доповнення і конкретизацію. Ілюстрації стосовно тексту можна поділити на три групи: 1) провідні, які самостійно розкривають зміст навчального матеріалу; 2) рівнозначні, які поряд з основним текстом спрямовані на глибоке та усвідомлене засвоєння змісту навчального матеріалу; 3) обслуговуючі, завдання яких полягає у тому, щоб доповнювати, конкретизовувати, емоційно підсилювати зміст тексту, допомагаючи ефективному засвоєванню матеріалу.

Конструкція методичного апарату до ілюстрацій у підручниках повинна існувати в формі системи завдань, задач, запитань і вправ та виконувати важливі методичні функції: а) планувати дії, які має виконати учень у роботі з ілюстраціями; б) підпорядковувати прийоми роботи з ілюстраціями специфіці й змісту основного тексту підручника; в) поступово ускладнювати прийоми роботи з ілюстраціями; г) передбачати здійснення учнями перцептивних дій у роботі з ілюстраціями, які дадуть змогу створювати образи та оперувати ними; д) супровідна інформація до зображень повинна бути достатньою для організації повноцінної пізнавальної діяльності учнів з ілюстраціями.

Художнє і технічне оформлення підручника та інші ергономічні показники мають відповідати існуючим санітарно-гігієнічним вимогам.

Шляхи удосконалення вимог до шкільного підручника. Останніми роками у вітчизняній школі підручникотворення сформувався новий напрям, який умовно можна визначити як *підручникотворення для школи майбутнього*. На думку одного із засновників цього напрямку – А. В. Фурмана, наявна система національного підручникотворення, на жаль, характеризується екстенсивністю ідей, концепцій, технологій створення і видання навчальних книжок. Це породжує, принаймні, дві очевидні проблеми: *по-перше*, зміст і структура підручників фіксують культурно-науковий матеріал, що стосується минулих інтелектуальних здобутків людства, а не його багатопроblemного сьогодення; *по-друге*, відсутня полідіалогічна і поліпредметна взаємодія учня із підручником,

що неприпустимо звужує часопростір психодуховного наповнення цієї взаємодії до засвоєння певної сукупності наукових знань. Відтак виникає нагальна проблема не просто в новому підручнику як матеріальному носії певної системи чітко упредметнених знань, а в альтернативному за психолого-педагогічними принципами, параметрами та індикаторами підручнику, який би був повноцінним інструментом безперервної розвивальної взаємодії того, хто за ним навчається [17, с. 32–49].

Г. Д. Щекатунова визначає такі характеристики *підручника школи майбутнього*, які можуть бути покладені в основу його моделі: 1) наявність і застосування механізмів оновлення змісту підручника відповідно до нових культурно-історичних подій, фактів, відкриттів і винаходів; 2) відповідність підручника вимогам диференціації, індивідуалізації та персоналізації навчання, дотримання принципу надмірності, що дасть змогу вчителю використовувати окремі завдання на власний розсуд; 3) комплексність підручника – поєднання матеріалів для учня (збірники навчальних завдань, довідкова література, схеми, аудіо- та відеоматеріали) і навчально-методичних матеріалів для вчителя (для аудиторної та самостійної роботи); наявність варіативної складової, яка наповнюється на рівні школи; проблемний виклад матеріалу, наявність значного числа творчих завдань; екологічність і економічність (перенесення основного масиву навчального матеріалу на електронні носії) [19, с. 53–54].

Важливим перспективним напрямом у підручникотворенні початку XXI ст. є розроблення *електронних підручників*. Електронний підручник – комплекс інформаційних, графічних, методичних і програмних засобів автоматизованого навчання з предмета. Він має такі форми: текстова книга; книга з анімованим зображенням; розмовна книга; мультимедійна книга; гіпермедіа-книга; інтелектуальна електронна книга (експертно-навчальна система, що використовує методи штучного інтелекту); телемедіа-книга (використовується при телекомунікації); книга-макросвіт (створює відчуття руху в модельованому просторі, дає змогу змінювати сценарій безпосередньо під час перегляду) [10].

Висновки. Проблема якості навчальної літератури тісно пов'язана з теорією та практикою шкільного підручникотворення на конкретному етапі розвитку загальної середньої освіти. Підручникотворення є невід'ємним компонентом підручничознавства. Вимоги до шкільного підручника слід розглядати у певній системі, не вириваючи окремі з них із загального контексту підручничознавства.

Сучасний підручник – це книга, яку цікаво читати, вона є зрозумілою при вивченні та має сучасний дизайн. Підручник слід розглядати як засіб формування загальнонавчальних і предметних компетентностей учнів

Нині підручнику доводиться конкурувати з теле-, відео- і комп'ютерними джерелами інформації. Тому долаання стереотипів, пошук нових оригінальних рішень конструювання видань потребує залучення до процесу підручникотворення кращих науковців, методистів, учителів, програмістів, художників і дизайнерів.

У сучасних умовах виникає нагальна проблема не просто в новому підручнику як матеріальному носії певної системи чітко упредметнених знань, а в альтернативному за психолого-педагогічними принципами, параметрами та індикаторами підручнику, який би був повноцінним інструментом безперервної розвивальної взаємодії того, хто за ним навчається.

Література

1. *Баханов К. О.* Сучасні шкільні підручники з історії України проблема коректності та послідовності / К. О. Баханов // *Історія та правознавство* (Видавнича група «Основа»). – 2008. – № 25. – С. 5–19.
2. *Бібік Н. М.* Врахування пізнавальних інтересів учнів у підручникотворенні / Н. М. Бібік // *Підручник ХХІ століття*. – 2003. – № 1–4. – С. 48–52.
3. *Бойченко Т. Є.* Підручник з основ здоров'я: основні засади розбудови, структура і зміст / Бойченко Т. Є. // *Стан і перспективи апробації шкільної навчальної літератури: матер. Всеукр. наук.-метод. конф. (Кіровоград, 28–29 жовт. 2009 р.)* / М-во освіти і науки України, АПН України [та ін.]. – Кіровоград: КОШПО ім. В. Сухомлинського, 2009. – С. 44–50.
4. *Бурда М. І.* Концепція шкільного курсу як розв'язання проблеми його цілісності / Михайло Іванович Бурда // *Підручник ХХІ століття*. – 2003. – № 1–4. – С. 43–47.
5. *Волков В. Я.* Сучасний підручник: проблеми видавничої підготовки / В. Я. Волков. – Одеса: Ярослав, 2007. – 20 с.
6. *Горяна Л. Г.* Підручник – засіб формування особистості учнів: наук.-метод. посіб. / Горяна Л. Г. [за наук. ред. О. Г. Ярошенко]. – К.: Основа, 2003. – 208 с.
7. *Десятов Д. Л.* Методичні можливості ілюстрацій сучасних підручників з історії стародавнього світу / Десятов Д. Л. // *Стан і перспективи апробації шкільної навчальної літератури: матер. Всеукр. наук.-метод. конф. (Кіровоград, 28–29 жовт. 2009 р.)* / МОН України, АПН України [та ін.]. – Кіровоград: КОШПО ім. В. Сухомлинського, 2009. – С. 369–376.
8. *Жосан О. Е.* Теорія і практика підручникотворення: історія і сучасний стан / Жосан О. Е. // *Вісник післядипломної освіти (УМО АПН України)*, 2009. – Випуск 12. – С. 29–38.
9. *Кодлюк Я. П.* Теорія і практика підручникотворення у галузі початкової освіти України (1960–2000 рр.): дис. ... доктора пед. наук: 13.00.01 / Кодлюк Я. П. – К., 2005. – 454 с.
10. *Литвиненко О. В.* Дидактичні умови формування соціальної компетентності учнів у процесі роботи з електронним підручником / Литвиненко О. В. // *Стан і перспективи апробації шкільної навчальної літератури: матер. Всеукр. наук.-метод. конф. (Кіровоград, 28–29 жовт. 2009 р.)* / М-во освіти і науки України, АПН України [та ін.]. – Кіровоград: КОШПО ім. В. Сухомлинського, 2009. – С. 433–239.
11. *Мадзігон В. М.* Підручник нового покоління: яким йому бути / В. М. Мадзігон // *Підручник ХХІ століття*. – 2003. – № 1–4. – С. 41–42.
12. *Николюк О. В.* Удосконалення нормативно-правової бази створення сучасної навчальної літератури / Николюк О. В. // *Стан і перспективи апробації шкільної навчальної літератури: матер. Всеукр. наук.-метод. конф. (Кіровоград, 28–29 жовт. 2009 р.)* / М-во освіти і науки України, АПН України [та ін.]. – Кіровоград: КОШПО ім. В. Сухомлинського, 2009. – С. 20–25.
13. Основні вимоги до навчальних програм та підручників: додаток до Положення про Всеукраїнський конкурс рукописів навчальних програм та підручників: наказ Міністерства освіти і науки України від 12.02.2004 р. № 108 [Електронний ресурс] // Сайт МОН України. – Режим доступу: <http://mon.gov.ua/>.
14. *Савченко О. Я.* Нова доба шкільної освіти / О. Я. Савченко // *Підручник ХХІ століття*. – 2003. – № 1–4. – С. 30–39.
15. *Трубачева С. І.* Роль шкільного підручника у формуванні загальнонавчальних компетентностей учнів / Трубачева С. І. // *Проблеми сучасного підручника: зб. наук. праць* / редкол. – К.: Пед. думка, 2009. – Вип. 9. – С. 50–57.

16. Удод О. А. Нові підходи до підготовки підручників із всесвітньої історії для основної та старшої школи в Україні / О. А. Удод // Історія в школах України. – 2003. – № 6. – С. 8–14.

17. Фурман А. В. Психодідактична експертиза модульно-розвивального підручника: [монографія] / А. В. Фурман, А. Н. Гірняк. – Тернопіль: Економічна думка, 2009. – 308 с.

18. Шамелашвілі Р. М. Підручник для загальноосвітньої школи як феномен навчально-методичного комплексу та деякі питання його експертного оцінювання / Р. М. Шамелашвілі // Проблеми сучасного підручника: зб. наук. праць / редкол. – К.: Педагогічна думка, 2008. – Вип. 8. – С. 8–20.

19. Щекатунова Г. Д. Модель підручника школи майбутнього: суспільні та дидактичні вимоги, характеристики / Щекатунова Г. Д. // Проблеми сучасного підручника: зб. наук. праць / редкол. – К.: Пед. думка, 2009. – Вип. 9. – С. 41–49.

UA Подано систему вимог до сучасного шкільного підручника; теорію підручничотворення автор розглядає як компонент сучасного підручничознавства.

Ключові слова: навчальна література, шкільний підручник, вимоги до сучасного шкільного підручника, теорія підручничотворення, підручничознавство.

RU Представлено систему вимог до сучасного шкільного підручника; теорію створення підручників автор розглядає як компонент сучасного підручничознавства.

Ключевые слова: учебная литература, школьный учебник, требования к современному школьному учебнику, теория создания учебников, учебниковедение.

EN There are the system requirements for a modern school textbook in this article; the theory of textbook is investigated by author as a component of modern theory of school educational literature.

Key words: school literature, school textbook, system requirements for a modern school textbook, theory of textbook, theory of school literature.

НОВІ ПІДХОДИ ДО СТВОРЕННЯ І ВПРОВАДЖЕННЯ НАВЧАЛЬНИХ ПРОГРАМ ТА ПІДРУЧНИКІВ У ПЕРІОД РЕФОРМУВАННЯ ЗМІСТУ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ ШКОЛИ (1964–1976 рр.).

*Л. В. Пироженко, канд. пед. наук
Інститут педагогіки НАПН України*

Постановка проблеми. Докорінні зміни, які переживає сьогодні шкільна освіта в Україні, потребують розгляду питань, якою має бути структура сучасного змісту освіти, якими є методологічні основи її конструювання та розвитку, які предмети повинні вивчатись у школі та якими є критерії відбору матеріалу для кожного з них, який обсяг та порядок викладення змісту освіти у навчальних стандартах і програмах забезпечить його оптимальне засвоєння учнями тощо. Відповіді на ці питання тобто наукова розробка сучасного змісту освіти, підходів до його відбору, структурування та побудови можливі лише за умов вивчення генези теорії і практики розвитку освітнього змісту у минулому та його переосмислення з позицій сучасності.

Аналіз останніх досліджень. Історичний досвід розбудови та практичної реалізації змісту загальної середньої освіти завжди був у полі зору науковців. Питання відбору та дидактичного оформлення змісту освіти в історії дидактики відображено в дослідженнях А. Алексюка, Р. Вендровської, С. Гончаренка, В. Вихрущ, Т. Завгородньої, Б. Єсіпова, В. Краєвського, І. Лернера, Ю. Мальованого, В. Помагайби, О. Савченко, М. Скаткіна, О. Сухомлинської та ін. Однак у сучасній історико-педагогічній літературі недостатньо відображено процес розвитку змісту загальної середньої освіти в середині 60-х – першій половині 70-х рр. ХХ ст., немає цілісного дослідження практики відбору, структурування та диференціації змісту навчання в історії української загальноосвітньої школи цього періоду.

Формування цілей статті. Досліджуваний період характеризується докорінною перебудовою змісту загальної шкільної освіти, зміною підходів до його відбору, структурування та відображення в навчальних програмах та підручниках. У цей час були розроблені та апробовані на практиці нові вимоги до підручників та їх впровадження підручників у навчальний процес, які ми й спробуємо проаналізувати.

Основна частина. У 1966–1976 рр. відбувалося поетапне, планове впровадження в шкільну практику нового змісту загальної середньої освіти, сформованого на основі загальних принципів, розроблених Центральною комісією з визначення змісту освіти, робилися спроби прогнозувати дальший процес розвитку змісту шкільної освіти з урахуванням динаміки науково-технічного та соціального розвитку країни, забезпечити його зв'язок з дослідженнями теоретичної і практичної педагогіки і психології, реалізовувались програми експериментальної перевірки нових ідей та методів у шкільній практиці.

Процес реформування змісту загальної середньої освіти охоплював відносно значний відрізок часу від початку поетапного планомірного переходу середньої школи на нові навчальні плани і програми у 1967/68 н. р. і до завершення цього процесу в середині 70-х рр. Перший етап цього періоду тривав до 1972 р., коли з'явилась постанова ЦК КПРС та Ради Міністрів СРСР «Про завершення переходу до загальної середньої освіти молоді і подальшого розвитку загальноосвітньої школи» від 20 червня 1972 р.), що накреслила нові завдання реформування. Другий етап продовжувався до прийнятої в 1977 р. постанови Ради Міністрів СРСР «Про подальше вдосконалення навчання, виховання учнів загальноосвітніх шкіл та підготовки їх до праці», що вказували на застійні процеси в освітній практиці й потребу нових змін.

У 1966/67 н. р. почалось поступове запровадження нових навчальних планів і програм у школах республіки. У листопаді 1967 р. Міністерство освіти СРСР провело всесоюзну нараду начальників управлінь шкіл (програмно-методичних управлінь) з питань переходу на нові програми [1, арк. 3]. Згідно зі складеним Міністерством освіти УРСР плану переходу реформування змісту загальної середньої освіти в республіці мало завершитись у 1973/74 н. р. У 1968 р. було перенесено термін переходу на нові програми з російської літера-

тури в 4, 5 і 6-х класах, історії – в 4, 5 і 6-х класах, астрономії – в 10-му класі на один рік через затримку з підготовкою і виданням підручників і доопрацюванням програм [1, арк.2].

28–29 березня 1967 р. відбулася республіканська нарада активу працівників народної освіти УРСР про завдання по виконанню Постанови ЦК КПРС і Ради Міністрів СРСР від 10 листопада 1966 р. «Про заходи щодо подальшого поліпшення роботи середньої школи». На нараді виступив Міністр освіти УРСР Удовиченко, який зазначив, що в школах республіки існують серйозні проблеми зі знаннями учнів, значна кількість дітей, особливо у 4, 5 і 6-х класах, залишається на повний повторний курс через неуспішність з математики, української та російської мов. Та навіть ті діти, які навчаються більш-менш успішно, завчивши теоретичний матеріал, неспроможні пояснити факти, явища суспільного життя, зробити необхідні порівняння, аналіз. [1, арк. 17] Міністерство освіти УРСР схвалило план переходу на нові програми [1, арк. 19] залежно від того, як будуть видаватись підручники і готуватимуться учителі. Більшість підручників з географії, математики, фізики, хімії, біології, іноземної мови планувало видавати Міністерство освіти РРФСР російською мовою. Відповідальним за перевидання цих підручників українською мовою було видавництво «Радянська школа». Підручники ж з української мови і літератури, історії та географії України, російської мови для шкіл з українською мовою навчання мали підготувати українські науковці і учителі [2, арк. 21].

Велике значення для удосконалення навчальних програм і підручників мали експериментальні дослідження українських дидактів і методистів 60–70-х рр. (В. Бондаря, С. Бондар, Н. Буринської, М. Вашуленка, О. Дубинчук, Б. Коротяєва, В. Онищука, В. Паламарчук, В. Помагайби, О. Савченко, Н. Скрипченко, І. Тесленка та ін.). Дослідження були спрямовані на часткове вдосконалення змісту навчальних предметів і стосувались, здебільшого, окремих розділів чи тем та особливостей вивчення їх у процесі навчання, пропонувались нові активні методи і прийоми навчання [3].

Велике значення для розроблення та впровадження нового змісту освіти мали в середині 60–70-х рр. загальнодидактичні дослідження теорії змісту освіти, методик викладання окремих предметів, форм організації навчальної діяльності учнів, єдності змістової і процесуальної сторін навчання тощо. Зокрема, Т. Шамова наголошувала на необхідності враховування цієї єдності в процесі формування і реалізації змісту освіти: «Навчальний предмет, викладання і учіння знаходяться в тісному взаємозв'язку та взаємообумовленості. Зміст навчального предмету обумовлює і характер викладання, і характер учіння, а будується зміст з урахуванням як учіння так і викладання» [4, с. 11]. Продовженням цієї тези є твердження про неможливість існування змісту освіти поза навчальним процесом.

Окрім перевірки нових, затверджених Центральною Комісією, і єдиних для усієї країни проектів навчальних програм, в УРСР проходили експериментальну перевірку спеціальні проекти програм, створені Комісією Міністерства

освіти республіки та підрозділами Науково-дослідного інституту педагогіки (програми з української мови і літератури, російської мови, історії та географії України). Окрім того, співробітники лабораторії трудового навчання Науково-дослідного інституту педагогіки (Ф. Лесик, Л. Сметанін та ін.) ґрунтовно досліджували програми і навчальні посібники з трудового навчання та політехнічної підготовки учнів середньої загальноосвітньої школи.

Для забезпечення переходу на нові програми і підручники Міністерство освіти УРСР утворило комісію по удосконаленню обсягу і змісту загальної середньої освіти (з усіх предметів середньої школи). До складу комісії ввійшли члени АН УРСР (О. Прасюк, Ю. Делімарський, О. Маркевич, А. Кірманов, Є. Кирилюк, І. Гуржій та ін.), співробітники НДІП УРСР (С. Гончаренко, Ф. Лесик, О. Русько, В. Помагайба, Н. Скрипченко та ін.), працівники Міносвіти (Є. Березняк, О. Сивець), представники творчих спілок та організацій, учителі-предметники. Мета роботи комісії – визначення обсягу і змісту окремих навчальних предметів, вироблення навчальних програм специфічних для республіки навчальних предметів, аналіз створених Центральною комісією з визначення змісту освіти програм, організація авторських груп для складання навчальних програм і підручників [5].

У середині 60-х рр. у республіці було почато роботу по створенню нових підручників. У 1966 р. було оголошено конкурс на підручники з української мови і літератури для шкіл з українською та російською мовою викладання, підручники для шкіл з молдавською, польською і угорською мовами викладання. З математики, фізики, російської літератури, хімії, історії та інших навчальних предметів у школах України використовували загальносоюзні програми та єдині для усієї країни підручники.

Попри активну роботу численних авторських колективів, підручників катастрофічно не вистачало. Особливо складним було становище з впровадженням нового змісту в початковій школі. Через стислі терміни, масштабність впровадження, необхідність перекладу значної частини підручників з російської мови у 1966/67 н. р. та 1967/68 н. р. навчальних посібників часто не вистачало навіть у експериментальних школах (так, історію СРСР в 10 класі почали викладати у масовій школі за новою програмою з 1967/68 н. р., а підручник до цієї програми був виданий лише у 1970 р.) [6, арк. 5].

До наявних підручників, підготовлених і надрукованих у стислі терміни, було чимало зауважень. Окрім того, паралельно з підручниками доопрацьовували і змінювали і навчальні програми, через що підручники не завжди повною мірою їх відображали. Характерними для цього періоду були проблеми, порушені на засіданні колегії Міністерства освіти УРСР 29 липня 1966 р. До початку навчального року залишався місяць, а навчальні програми з української та російської мов, української літератури, трудового навчання і видання українською мовою підручників з історії СРСР та загальної біології ще не були подані до видавництва через затримку навчальних планів. Оскільки останні надано з запізненням, коли програми були уже підготовлені, то їх до-

велось переробляти (О. Сивець – начальник програмно-методичного управління) [7, арк. 152–155].

На виконання Постанови Ради Міністрів УРСР № 296 від 12 травня 1967 р. «Про проведення закритого конкурсу на створення нових підручників для шкіл Української РСР» [7, арк. 12]. Міністерство освіти Української РСР провело закритий конкурс до якого було залучено 157 авторів (67 авторських колективів), серед яких наукові співробітники АН УРСР та НДІП УРСР, викладачі вузів і педучилищ, досвідчені вчителі, працівники Міносвіти та ін. Всього шляхом закритого конкурсу було створено 26 назв підручників з української мови для шкіл з українською і російською мовами навчання. Колегія Міністерства освіти розглянула результати конкурсу і затвердила до видання усього 17 назв підручників (з української мови для шкіл з українською мовою викладання для 1–6-х класів, з української літератури для 4, 5 і 8-х класів, з російської мови для 4-го класу). Кілька підручників було відправлено на доопрацювання і повторне рецензування.

Згідно порядку, встановленого Міністерством освіти СРСР, частину підручників (із загальної кількості 95 назв) розробляло і затверджувало Міністерство освіти СРСР, а саме: математика для 4–10 класів, історія, суспільствознавство, географія, біологія, фізика, астрономія, креслення, хімія, трудове навчання для 4–10 класів. На Міністерство освіти УРСР було покладено підготовку і випуск підручників з таких предметів: математика 1–3 класи, російська мова і література, українська мова та література, рідна мова (для шкіл національних меншин), історія УРСР, географія УРСР, трудове навчання для 1–3 класів, природознавство, іноземні мови, образотворче мистецтво, музика і співи, факультативні курси [7, арк. 33]. Школи Української РСР забезпечували підручниками, які видавали видавництво «Радянська школа» (школи з українською, частково російською, угорською, молдавською і польською мовами навчання), «Просвещение» (школи з російською, частково угорською, молдавською і польською мовами навчання).

5 липня 1967 р. на колегії Міністерства освіти УРСР було затверджено Постанова Ради Міністрів УРСР № 430 «Про заходи до поліпшення підготовки і видання шкільних підручників та забезпечення ними учнів загальноосвітніх шкіл Української РСР» [7, арк. 1]. Згідно з Постановою Міністерству освіти було вказано прискорити підготовку стабільних підручників і приступити до створення в школах бібліотечних фондів, починаючи з 1970/71 н. р. Значну увагу приділяли оформленню та якості паперу, з якого виробляли підручники, шрифту, ілюстраціям тощо. Щороку в Україні видавали 115–120 назв підручників для масових шкіл загальним тиражем понад 20 млн. примірників. Частину підручників через обмаль коштів друкували на неякісному папері і в м'яких обкладинках, що скорочувало термін їхнього ужитку і робило недоцільним залучення до бібліотечних фондів для повторного використання [7, арк. 4]. Рекомендували стабільні підручники видавати на якісному папері, в твердих обкладинках і лише кольоровим друком [7, арк. 11]. У постанові

констатували, що видання підручників в Україні завдає щорічно близько 1 млн збитків (у загальноосвітніх школах республіки у 1970/71 н. р. навчалось близько 8,5 млн. учнів, яким потрібно близько 70 млн примірників підручників) [8, арк. 6–9].

Проблему забезпечення навчального процесу стабільними підручниками не було вирішено і в середині 70-х рр. Так, відповідно до плану, школи республіки перейшли на нові підручники до 1974/75 н. р. Проте більшість підручників, хоч і були рекомендовані до друку як стабільні, на практиці на них надходило так багато зауважень, що протягом 2–3 років вони доопрацьовували, що стримувало масове видання їх [8, арк. 2]. Деяко кращим було становище з навчально-методичним забезпеченням початкової школи. У 1973 р. було видано 18 назв підручників для 1–3-х класів, з яких 15 оригінальних, створених за конкурсом, оголошеним Міністерством освіти УРСР. Найвдалішими з них було визнано «Читанки» для 1-х і 2-х класів (Т. Горбунцової, Н. Скрипченко, Н. Ткаченко, О. Макарової) та «Природознавство» (Л. Нарочна, В. Онищук). [9]

У зв'язку з потребою прискорення розроблення і поширення підручників, що повною мірою забезпечували б реалізацію в шкільну практику нового змісту освіти Рада Міністрів СРСР видала постанову «Про заходи з покращення підготовки і видання шкільних підручників і забезпечення ними учнів» (1967), в якій зобов'язувала Міністерство освіти СРСР і Академію педагогічних наук СРСР організувати підготовку рукописів належного наукового і методичного рівня та видання їх у 1970/71 н. р. Для забезпечення високого рівня і стабільності підручників вказані установи мали розробити критерії оцінювання якості шкільних підручників та методичних посібників. Міністерству освіти СРСР надавали широкі повноваження в проведенні відкритих і закритих конкурсів на створення загальносоюзних і республіканських підручників, у підготовці з найскладніших та важливіших навчальних предметів пробних і паралельних шкільних підручників. Авторам кращих підручників було дозволено виплачувати подвійний гонорар.

Зауважуючи, що головною лінією методичної роботи має бути орієнтація на розвиток школярів, міністр освіти СРСР М. Прокоф'єв, виступаючи республіканській нараді активу працівників народної освіти УРСР (28–29 березня 1967 р.), зазначив, що потрібно створювати умови, за яких учні більше б думали, порівнювали, аналізували на уроці. І в цьому велику роль мають відігравати підручники з основ наук. Нові навчальні книги мають містити завдання, що спонукали б учнів не до механічного запам'ятовування, а до роздумів, аналізу, співставлення, порівняння [10, арк. 171–220].

Проблема стабільних підручників була настільки суспільно значимою, що в серпні 1969 р. опубліковано Постанову Ради Міністрів СРСР «Про запровадження чотирьох премій СРСР за створення підручників для вищих, середніх спеціальних і середніх навчальних закладів». Одну з цих премій мали щорічно присуджувати за підготовку підручників для загальноосвітньої школи.

На засіданні колегії Міністерства освіти УРСР від 4 лютого 1976 р. директор НДІП УРСР М. Ярмаченко зауважив, що при загальних позитивних результатах переходу на нові програми і підручники виявлено і серйозні недоліки, упущення і не вирішені питання, що, зрештою, негативно позначається на стані викладання, рівні якості знань учнів з основ наук. ... необхідно провести роботу з приведення до норми обсягу підручників. Серйозної переробки потребують підручники з математики, фізики, біології та інших дисциплін [11, арк. 34].

Висновки. Таким чином, протягом десяти років (1966–1976 рр.) тривав поступовий процес підвищення рівня науковості й світоглядної спрямованості змісту загальної середньої освіти, посилення ідейно-виховної функції навчального предмета, розробляли вимоги до змістового наповнення, методичного забезпечення навчальних підручників, їхньої експериментальної перевірки та процесу впровадження в освітню практику.

Література

1. Доповідна записка Програмно-методичного управління про наслідки відрядження до Міністерства освіти СРСР і Міністерства освіти РСФСР в справі підготовки і видання навчальних планів, програм і підручників на 1968/69 н. р. – Ф.166. – Оп.15. – Спр. 6936.
2. Стенограма республіканської наради активу працівників народної освіти УРСР (28–29 березня 1967 р.). – Ф.166. – Оп. 15. – Один. збереження 5387. – Спр. 10–34.
3. *Бондар В. І., Бондар С. П., Панченко Г. Д.* Навчання за новими програмами і розвиток уяви учнів // Початкова школа. – 1971. – №7. – С.11 – 15; *Онищук В.О.* Дидактичний аналіз процесу засвоєння знань// Радянська школа.-1967. – №8. – С. 62–67; *Онищук В. О.* Дидактичні передумови успішного навчання у 5–8 класах // Радянська школа. – 1971. – №4. – С. 33–39; *Паламарчук В.Ф.* Реалізація міжпредметних зв'язей в процесі проблемного обучения. – К.: Вышш. Шк., 1975. – 57 с.; *Помагайба В.І.* Проблема дидактичних основ зв'язку навчання з життям в теорії і практиці // Педагогіка. Республіканський науково-методичний збірник. Вип. 4. Актуальні питання навчання і комуністичного виховання. Питання теорії педагогіки. – К.: Рад. шк., 1966. – С. 3–15; *Савченко О.Я.* Порівняння як важливий дидактичний прийом// Початкова школа.- 1970. – №3. – С. 22–28.
4. *Шамова Т. И.* Школьный учебник и проблемы активного учения //Советская педагогика, – 1976. – № 9. – С. 10–17.
5. Інформація Минпросу УССР об определении объема и содержания обучения по предметам, специфичным для школ Украины, а также по трудовому обучению в 1–10 классах за 1965 г. ф. 5127. – оп. 1, ед. хр. 957, 8 л.
6. Доповідна записка Програмно-методичного управління про наслідки відрядження до Міністерства освіти СРСР і Міністерства освіти РСФСР в справі підготовки і видання навчальних планів, програм і підручників на 1968/69 н.р. – Ф. 166. – Оп. 15. – Спр. 6936.
7. Матеріали засідань Колегії Міністерства освіти УРСР разом з стенограмами (11 – 29 липня 1966 р.). – Ф. 166. – оп. 15. – од.зб. 4904.
8. Доповідні записки Програмно-методичного управління до Ради міністрів УРСР про заходи до поліпшення підготовки і видання шкільних підручників та забезпечення ними учнів загальноосвітніх шкіл Української РСР за 1970 р. – Ф. 166. – Оп. 15. – Спр. 7418.
9. Довідка відділу про підготовку і видання підручників, посібників і програм для шкіл Української РСР від 10 грудня 1973 р. – Ф. 166. – Оп. 15. – Спр. 8579. – 8 арк.
10. Стенограма республіканської наради активу (28–29 березня 1967 р.). – Ф.166. – Оп. 15. – Од. зб. 5387. – Спр. 10- 34.
11. Документи засідання колегії Міністерства освіти УРСР (стенограма, рішення. Доповідні записки) від 4 лютого 1976 р. – Ф. 166. – Оп. 15. – Спр. 8860.

UA У статті проаналізовано проблеми, пов'язані зі створенням і впровадженням в освітню практику нових навчальних програм та підручників у ході реформування змісту загальноосвітньої школи (1964–1976 рр.).

Ключові слова: зміст загальної середньої освіти, навчальні плани, програми, підручники.

RU В статье анализируются проблемы, возникавшие в связи с созданием и внедрением в образовательный процесс новых учебных программ и учебников в период формирования содержания общеобразовательной школы (1964–1976 гг.).

Ключевые слова: содержание общего среднего образования, учебные планы, программы, учебники.

EN The problems which have appeared due to promotion of new curricula in the teaching process and manuals during the period of reforms in the secondary school (1964–1976) are analysed in this article.

Key words: the content of secondary education, curricula, manuals.

ПІДРУЧНИК ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ЕКОНОМІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ

Н. В. Овсяк

Інститут педагогіки НАПН України

Постановка проблеми. В зв'язку з реформою загальноосвітньої школи, запровадження нових критеріїв оцінювання якості знань актуалізується роль навчальної літератури, створюються нові шкільні підручники. Перевтілюючись із пасивного носія інформації на активну дидактичну систему, навчальна книжка покликана формувати мотивацію в утворюванні різнобічних навчальних компетентностей, у тому числі й економічної, повно і всебічно розкривати зміст навчального матеріалу, сприяти становленню емоційно ціннісних взаємин особистості, виробленню практичних умінь і навичок економічного спрямування [3].

Нині накопичено чималий досвід створювання, ви та використання навчальної літератури. За результатами проведеного нами аналізу публікацій останніх років у зарубіжній і вітчизняній науковій пресі можна зробити висновок про те, що визначилися такі основні об'єкти в дослідженні проблеми підручникотворення: добирання змісту навчання та особливості його організації у підручнику, апробація навчальних матеріалів, відповідність його засадам особистісно орієнтованого навчання.

Аналіз останніх досліджень. Проблеми підручникотворення завжди приділялась належна увага дидактів, педагогів, психологів, фізіологів, зокрема: В. П. Беспалько, Д. Д. Зуєв, М. І. Бурда, Н. М. Буринська, І. Я. Зязюн, О. Я. Савченко, О. М. Топузов.

Підручник – це найперше джерело навчальної інформації, основний дидактичний засіб, який забезпечує процес навчання і викладання [1]. Аналізуючи

сучасні підручники і порушуючи проблему, над якою працюємо, ми зробили наступний висновок – шкільні підручники необхідно створювати, враховуючи і прикладний бік навчання, щоб навчальні тексти формували конкретні навчальні компетенції.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Мета статті – проаналізувати чинні підручники, в яких збережено економічну складову, і з'ясувати, яким чином відповідний підручник формує навчальні компетентності учнів.

Основна частина. Підручники, що використовують в освітніх закладах, відзначаються високим ступенем науковості, збалансованістю змісту, мають багатий ілюстративний матеріал і повністю відповідають вимогам програми.

Нам імпонує думка О. М. Топузова про те, що на сучасному етапі необхідно, щоб процес формування навчальних, а в даному випадку – економічних, компетенцій супроводжувався розумовим розвитком учнів, а не цитуванням завченого матеріалу з підручника або його переказом [5].

Зміст підручника треба розглядати як схему, яку вчитель повинен оживити. Засобом для цього є конкретизація, що має велике значення. Факти, картини, образи в розповіді вчителя є головним змістом. Здобування нових знань відбувається через слово вчителя і зміст підручника, завдяки чому в свідомості учнів можуть створюватися певні знання, які мусять призводити до навчальних компетенцій [4].

Оволодіння понятійно-термінологічним апаратом науки відображається у визначеннях у підручниках. Таким чином учні створюють власний словниковий науковий запас, котрим користуються протягом навчального часу. Все це впливає на інтелектуальний розвиток школярів [2]. За текстом підручника, формуючи економічні компетенції, учні пишуть наукові диктанти, складають експрес-тести, кросворди, наукову мозаїку, створюють додаткові контрольні запитання, які потребують роздумів, навчаються виділяти головне, суттєве. Ілюстрації у підручнику учні інсталиють шляхом складання творчих мініатюр, описів, сенканів. Творчі завдання потребують вирішування проблемних ситуацій.

У процесі навчання зовнішнім показником проблемного уроку є його комплексність і синтетичність. Сутність синтетичного уроку полягає у тому, що повторення навчального матеріалу, як правило, має поєднуватися з новими знаннями. Відбувається неперервне повторення знань, умінь у нових зв'язках, з'єднаннях, що характерне для формування економічних компетенцій.

Головний аспект у школі – вчитися мислити і думати. Не біда, коли людина забуде формулу чи поняття, гірше – коли не навчиться розмірковувати. Без цього немає ані фахівця, ані людини. Дати учням радість праці, радість успіху від навчання, пробудити в них почуття гордості, власної гідності – основне завдання навчальної книги [6].

Учні можуть бути справжніми відкривачами. Але для цього потрібні: максимальна повага до учня, розвиток особистості, створення сприятливих умов для

висловлення ним будь-яких суджень з проблеми, що обговорюється, тобто має спрацювати педагогіка співробітництва.

Необхідно використовувати на уроках різні форми, прийоми і методи роботи, які сприятимуть розвиткові особистості й призведуть до формування навчальних компетенцій. Уроки мають бути різноманітні, не бути шаблонними одномаїтними. Потрібна цікава, жвава, образна, ілюстрована розповідь, нестандартний аналіз проблемної ситуації, чергування усної роботи з письмовою, елементи полеміки, використання місцевого матеріалу, початок, що приваблює, хвилини роздумів.

Не треба перевантажувати учнів домашніми завданнями. У вільний час школярі готують вікторини, ребуси, кросворди, чайнворди, створюють живі газети, альманахи, інтелектуальні ринги і використовують ці надбання на уроках, відпрацьовуючи власні економічні компетентності.

Традиційні методи і форми навчання відіграють певну роль у сучасному навчальному процесі. Формування економічних компетенцій ґрунтується на репродуктивних аспектах. У навчанні бувають ситуації, коли сприймання і запам'ятовування мають самостійне значення. Так само і вміння, і навички, а також застосування здобутих знань на практиці.

Серед прийомів і способів активізації сприймання і запам'ятовування в роботі з підручником під час формування економічних компетенцій є такі:

- установка на уважне сприймання і тривале запам'ятовування;
- підкреслювання практичної значущості навчального матеріалу;
- застосування наочностей і практичних дій у процесі навчання (навчальні стрічки, таблиці, слайди, презентації, моделювання тощо);
- створення емоційного тла на уроці (емоційний виклад, твори мистецтва, елементи гри тощо);
- записування на дошці питань, що вивчатимуть з певної теми;
- складання плану уроку учнями;
- постановка пізнавальних завдань і проблемних питань у процесі викладання;
- складання таблиць, логічних опорних схем, логічних опорних сигналів, матриць тощо;
- робота з джерельною базою;
- власне бачення вчителя тощо.

Крім того, на початку уроку часто використовують прийоми мнемотехніки (розв'язок пам'яті, логічного мислення, уваги, уваги). Цим викликають у учнів зацікавленість, мотивування до навчання і орієнтир на результат [6]. Такі прийоми сприяють також активному формуванню певних навчальних компетенцій, які відзначаються високим ступенем самостійності учнів, оригінальністю розв'язування навчальних завдань, умінням самостійно переносити знання у нові, нестандартні ситуації, виявляти в навчальному матеріалі проблеми, комбінувати відомі й знаходити нові способи вирішення їх.

Серед перспективних освітніх технологій, у процесі яких відбувається формування навчальних компетенцій, найкраще сприймаються і впроваджують-

ся різноманітні види кооперативної технології: групова дискусія, групові дослідження, тестування, взаємонавчання рівних, рольові ігри, групова динаміка, проектний метод, метод спроб і помилок (дослідницька діяльність). Школярі, які не бажають брати участь у грі, виконують роль експертів або роль скептиків і поступово стають учасниками гри. Грамотне педагогічне керування конкретними іграми забезпечує їхній максимальний ефект при формуванні навчальних компетенцій, у тому числі й економічних.

У навчально-виховному процесі використовують і елементи проектної технології, в основному ігрові проекти, розповідні проекти, екскурсійні проекти [2].

Підручники забезпечують можливість для організації особистісно орієнтованого навчання. Це навчання сприяє формуванню самостійності, ініціативності, творчості, захопленості, культури пошуку і праці, впевненості, дослідницькому стилю, дає змогу використовувати нетрадиційні форми групових та індивідуальних занять з метою активізації діяльності. Всі ці аспекти є складовими процесу формування навчальних компетенцій.

Висновки. Підготовка навчальної книги є складним процесом, а особливо останнім часом, коли до нього велика кількість вимог. Підручник не зможе замінити вчителя, але на певному навчальному етапі має це зробити. Здійснений аналіз чинних підручників економічного спрямування – це в основному підручники з соціальної та економічної географії та основ економіки – дає підстави стверджувати, що висвітлення процесу формування саме економічної компетентності в учнів не на високому рівні, але є позитивні моменти, де через проблемно викладений текст цей процес збережений. На етапі створення підручників для старшої школи *результати аналізу становлять практичний інтерес* для розробників підручників предметів економічного циклу.

Література

1. Беспалько В. П. Слагаемые педагогической технологии. – М.: Педагогика, 1989. – 192 с.
2. Єрмаков І. Г., Пузіков Д. О. Проектне бачення компетентісно спрямованої школи. – Запоріжжя: «Центріон», 2005. – С. 45–46.
3. Мадзігон В. М. Підручник нового покоління: яким йому бути // Підручник XXI ст. – 2003. – С. 41–42.
4. Сипченко О. Генезис досліджень із проблеми створення навчально-педагогічної літератури (друга половина XIX – початок XXI ст.) // Рідна школа. – 2007. -№ 9. – С. 64–66.
5. Топузов О. М. Формування географічної компетентності учнів засобами проблемного навчання // Рідна школа. – 2008. № 9. – С. 43–45.
6. Холодная М. А. Психология интеллекта. – СПб., 2002. – 302 с.

У науковій статті розкрито особливості формування економічної компетентності, за допомогою повчальної літератури, у тому числі і підручника. Проаналізовано діючі підручники, в яких збережена економічна складова і запропоновано власне бачення проблеми формування економічної компетентності за допомогою текстової частини підручника, де фактичний матеріал необхідно конкретизувати.

Ключові слова: економічна компетентність, процес вчення, процес формування, підручник, інтелектуальна особливість.

RU В научной статье раскрыты особенности формирования экономической компетентности, с помощью обучающей литературы, в том числе и учебника. Проанализированы действующие учебники, в которых сохранена экономическая составляющая и предложено собственное видение проблемы формирования экономической компетентности с помощью текстовой части учебника, где фактический материал необходимо конкретизировать.

Ключевые слова: экономическая компетентность, процесс обучения, процесс формирования, учебник, интеллектуальная особенность.

EN Annotation for the article: The scientific article highlights features of forming economical competence by teaching literature including manual. It analyzed acting manuals, which saved economical component and proposed own vision problem of forming economical competence by text part of manual, where fact material should be concretized.

Key words: economical competence, teaching process, forming, manual, intellectual feature.

ПІДРУЧНИК У СИСТЕМІ МОНІТОРИНГУ ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА

Д. В. Ситник

Інститут педагогіки НАПН України

Постановка проблеми. Реалізація інформаційних, розвивальних, виховних і навчальних функцій у шкільному підручнику робить його цілісним, науковим, психолого-педагогічним засобом впливу на рівень навчальних досягнень учнів.

У системі моніторингу освітнього середовища, вивчення якості підручників як найважливішого компонента навчально-виховного процесу, є визначальним і потребує всебічного, глибокого вивчення його багатofункціонального впливу на рівень засвоєння знань та формування рис і якостей особистості.

Аналіз останніх досліджень. Проблемі дослідження теорії підручника, його ролі й місця у навчально-виховному процесі присвячені роботи В. П. Безпалька, Д. Д. Зуєва, Я. П. Кодлюк, М. А. Холодної та ін. Питанням технології експертного оцінювання приділяли увагу Бурда М. І., Жук Ю. О., Лукіна Т. О., Ляшенко О. І., Єльченко В. Р., Ткаченко І. А.

Основна частина. Змістом підручника є основи предмета, що вивчається відповідно до мети і завдань програми і вимог держстандартів.

Підручник – це навчальне видання із систематизованим викладом матеріалу, що виконує функції виховання, розвитку, навчання творчої особистості, забезпечує науковість, доступність, посиленість для учнів певного віку, враховуючи їхні вікові особливості, пізнавальні інтереси і можливості.

Одним з перших був створений ілюстрований цікавий і корисний для самонавчання підручник «Світ чуттєвих речей в картинках» Я. А. Коменського [ст. 19].

Наділяючи підручник інформаційними, навчальними і виховними функціями К. Ушинський наполягав на необхідності привчати дитину до серйозної роботи з навчальною книгою.

У 1909 р. О. А. Астряб створив цікавий, зрозумілий і корисний для учнів підручник «Наочна геометрія» який 13 років успішно використовували на всій території СРСР.

Моніторинг освітньої системи є дієвим інструментарієм менеджменту при забезпеченні ефективного зворотного зв'язку, коли відбувається своєчасне регування на результати отриманих як негативних, і позитивних оцінок, змін та тенденцій. Питання використання підручника (навчальної книги) як основного засобу формування ключових компетентностей учнів аналізували І. П. Гудзик, В. В. Мелешко, М. В. Тарасенко, Л. І. Гавриленко та інші. Вони акцентували увагу на тому, що підручник має передбачати завдання практичного та творчого характеру, посилювати комунікативну спрямованість навчання, що стимулює розвиток інтелектуальних здібностей учнів, самостійність пошукових умінь і навичок.

Сучасний підручник має бути діяльно орієнтованим засобом для засвоєння змісту освіти й містити систематизований матеріал, передбачений навчальною програмою з певного предмета. У підручнику відбиваються всі компоненти змісту освіти, які мають спрямовувати учнів на навчально-інформаційну репродуктивну, творчу, емоційно-ціннісну, комунікативну оцінну діяльність.

Порівняння якості освіти в різних країнах світу, визначення чинників, які впливають на загальний розвиток системи навчання й виховання, є метою проведення різноманітних моніторингових досліджень. Вони цікаві і корисні для з'ясування рівня знань учнів з окремих тем, розділів та пошуків засобів усунення причин недоліків і прогалин, запобігання помилок, тощо.

Міжнародні моніторингові дослідження TIMSS, що проводять кожні чотири роки дають змогу проаналізувати рівень природничо-математичної підготовки учнів у початковій, основній школі у країнах з різними системами освіти, та визначити чинники, які впливають на рівень цієї підготовки. Вибір математики та природознавства і читання для оцінювання знань не випадковий, бо розвиток сучасних технологій, інформатизація всіх сфер життя потребують глибокого розуміння та вміння користуватись математичними знаннями, а глобальні проблеми екології, необхідність збереження здоров'я, зрештою – збереження природи.

У підручнику важливо передбачити процес і результат набуття учнем життєвими компетентностями, здатності, до самостійного творчого розв'язання проблем в різних сферах навчальної діяльності в побуті.

Вміщений у підручнику дидактично опрацьований соціальний досвід вирішення через систему запитань і вправ має активізувати пізнавальні, світоглядні дослідницькі здібності проблем пов'язаних з конкретними видами діяльності особистості та її життєдіяльністю, життєтворчістю.

Моніторинг оцінювання освітніх результатів базується на аналізі, аналізі рівня розвитку життєвих компетенцій, тобто здатності вирішувати адекватних віку (життєвих завдань), серед яких можна виділити:

зумовлені потребою досягти результатів, пов'язані з життєвим самовизначенням та самоздійсненням; спричинені потребою спілкування, необхідністю

вирішення конфліктів; пов'язані з потребою самопізнання та пізнанням навколишнього світу; які виникають у процесі оволодіння різними видами предметної діяльності, сучасними технологіями, технікою; пов'язані з виконанням соціальних ролей.

Успішне вирішення цих завдань передбачає необхідний рівень знань, самостійність, творчість особистості.

У навчально-пізнавальній діяльності важливо оцінити рівень інтелектуального розвитку та навчальні досягнення учнів. Підсумком оцінювання вчителем результатів навчальної діяльності учня є аргументована оцінка. Проведення конкурсів підручників сприяє значному поліпшенню якості підручника, активізує творчі пошуки авторських колективів. У вчителя з'являється можливість знайомитись із різними варіантами підручниками, порівнювати, оцінювати та вибирати найкращий.

Принципи створення підручника, концепція підручника, його функції, відбір і структурування навчального матеріалу базуються на таких дидактичних принципах, як: мінімальна кількість основних незалежних понять, виведення наслідків із основних положень теорії, відбір фактів має підпорядковуватись введенню і обґрунтуванню основних положень теорії тощо.

Для підручників з математики та всіх інших предметів початкової школи так і для 5 – 9 класів важливо, щоб «... у доборі змісту враховуються його наступність і неперервність, доступність, науковість, потенційні можливості для взаємозв'язку навчання, виховання і розвитку реалізації, гуманізації навчально-виховного процесу».

Найкращий варіант коли шкільний підручник є одночасно книгою: для учня (матеріал викладено чітко послідовно вміщено всі необхідні означення, правила, формули, унаочнення, термінологічний словник); для вчителя (не потребує значної додаткової літератури і є орієнтиром викладу нового матеріалу, містить достатньо різнорівневих задач і вправ для організації диференційованого навчання); для батьків є вся необхідна інформація для того, щоб вникнути в суть і допомагати синові чи дочці.

Якісний підручник – запорука якісної освіти, важливий елемент бажання учня вчитись, розвитку інтересу до предмета, до самоосвіти, самонавчання, самовдосконалювання. У структурі підручника важливо виділити основний та додатковий матеріал, задачий матеріал на рівні держстандартів і для обдарованих учнів. У підручнику доцільно давати завдання дослідницькі завдання, які б активізували творчі здібності, розвивали ініціативність.

Важливо враховувати досвід зарубіжних дослідників у галузі оцінювання підручників, що «оцінити – означає зібрати повну, суттєву, достеменну інформацію про об'єкти оцінювання і проаналізувати, наскільки ця інформація відповідає сукупності критеріїв щодо визначених на початку цілей, для того, щоб прийняти певне рішення.

Основними параметрами апробації шкільних підручників є: науковість змісту; відповідність завданням програми та вимогам держстандартів; струк-

тура; навчально-методичний апарат; придатність для самостійного використання учнем, доцільність методичного викладу; естетика ілюстративного матеріалу, дизайну; розвивально-виховні функції.

Важливим критерієм оцінювання шкільного підручника як засобу доступності теоретичного змісту підручника і задачного матеріалу є мова.

Орієнтиром для створення підручника і для оцінювання його якості має стати модель особистісно орієнтованого навчання, психологічні та дидактичні засади закономірного розвитку особистості, морально-етичні, духовні цінності громадянина України.

Забезпечити якісні умови особистісно орієнтованого здобуття підростаючим поколінням природничо-математичної освіти – завдання складне, багатоаспектне, оскільки залежить від рівня якості шкільного підручника і психолого-педагогічної майстерності, професіоналізму вчителя.

Об'єктивне оцінювання шкільного підручника є надзвичайно складним і багатогранним процесом. Насамперед, будь-який підручник має відповідати вимогам Держстандартів та підпорядкуватись меті і завданням шкільної програми, враховувати вікові психологічні особливості та пізнавальні можливості і інтереси учнів, бути цікавим, привабливим естетично, доступним, зрозумілим і посильним, передбачати диференціацію навчання, містити в достатній кількості різнорівневі завдання, бути раціонально унаочненим.

Підручник має бути спрямованим на саморозвиток учня, самореалізацію його природних здібностей, задатків, завдань та вимог шкільних програм, враховуючи дидактичні та психологічні засади закономірного розвитку особистості. Незважаючи на домінуючу роль мови у шкільному підручнику, яка є засобом доступності, посильності й осмисленого засвоєння матеріалу, рівень якості мови підручників залишається поза увагою дослідників.

Наприклад, у математиці в поєднанні з словом, його виразністю, лаконічністю, чіткістю використовуються графічні зображення, символи, які потребують узгодження і однозначності.

Символи допомагають уникнути громіздких словесних описів, підкреслюють точність математичних записів, красу міркувань, сприяють кращому запам'ятовуванню та активізують мислення. Не менш важливими є і графічні зображення, які сприяють просторовому баченню інших, формуванню найскладніших зорових образів математичних понять, їх узагальненню систематизації їх.

Вправи де треба перейти від мови символів до слова і навпаки, надзвичайно важливі у підручниках фізики, хімії, біології, астрономії, тощо. Такі природні для учнів переходи мають бути у системі вправ підручника оскільки є важливим компонентом як образного, так і понятійного мислення.

На жаль, майже всі шкільні підручники сьогодні написані збідненою мовою, з використанням суржику з громіздкими твердженнями та умовами задач де є багато непотрібної, зайвої інформації для даної конкретної задачі, що утруднює осмислення суті умови задачі та її розв'язання.

Моніторинг якості шкільних підручників дає змогу уникнути мовних недоліків та нерационального унаочнення. Крім провідних функцій закріплення знань та контролю рівня знань, у останні роки шкільний підручник стає все частіше важливим засобом розвитку учнів, виховання морально-етичних рис і якостей, духовності, розширення їх ерудиції, кругозору.

Найважливішими функціями шкільного підручника вважають: інформаційну, трансформаційну, контролюючу, виховну, розвивальну. Оцінювати сучасний підручник необхідно насамперед, з точки зору його інформаційності, розвивальних можливостей, змістовного, мотиваційного процесуального аспектів, диференціації та індивідуалізації навчання, які забезпечують повноцінне створення умов для навчально-пізнавальної, індивідуальної, розвивальної діяльності кожного учня і класу в цілому.

Оцінювання якості рівня інформаційності, ілюстративності, естетичного оформлення, дизайну, унаочнення абстрактних наукових понять, динамічності графічних зображень, міжпредметних зв'язків, інтегрованості знань у підручнику дає учителеві необхідну інформацію для корекції діяльності учнів на уроці та внесення необхідних змін і уточнень у пояснення нового матеріалу.

Як свідчить світовий досвід моніторинг якості освіти впливає на поліпшення якості шкільного підручника, впливає на ефективність управління освітньою галуззю, зростання рівня інтелектуальних можливостей, ініціативності, світоглядних переконань як вчителя так і учнів.

Гуманізація навчально-виховного процесу визнає людину найвищою цінністю, а тому виховання через зміст задач та формування системи ціннісних орієнтирів позитивних рис і якостей, морально-етичних загальнолюдських цінностей стає важливою і необхідною умовою якості підручника.

Тенденція у світовій освіті до виховання в учнів патріотизму поєднує загальнолюдські цінності з національною самобутністю, духовністю народу спрямовує діяльність на осмислення учнем потреби творити добро, бути чесним, порядним, справедливим, толерантним, вивчати, берегти і вдосконалювати державну мову, культуру, природу, людські стосунки, бути відданим родині, Батьківщині, дбати про екологію планети.

Інтегруючим елементом змісту сучасного підручника має стати країнознавство, українознавство, яке є першоосновою для утвердження загальнолюдської моралі, культури почуттів у родині, вірності, відданості своїй державі, турботи про планету Земля, уявлення про мікро і макрокосмос.

За даними моніторингу зміст освіти досліджуваної у 2005- 2007 році показало, що порівняно з освітніми стандартами навчальні досягнення учнів України не відповідають у достатній мірі потребам суспільства і ринку праці.

Шкільні підручники з математики, як і всі інші шкільні підручники має навчити учнів змістовно, граматично правильно, логічно і виразно висловлювати думки в усній і письмовій формах, вживати відомі їй лексичні й граматичні засоби мови у висловлюваннях різного типу, забезпечити комунікативність у навчанні рідної мови.

Плутанина в термінології, відсутність її уніфікації є причиною труднощів учнів з чіткого однозначного осмислення матеріал.

При вивченні всіх шкільних підручників мова учнів має поглиблюватись і збагачуватись спеціальною термінологією, ставати виразнішою, точнішою.

Рівень розвитку мислення творчої особистості залежить значною мірою від мовленнєвого розвитку, культури мовлення, підґрунтя якого створюється при вивченні всіх шкільних предметів.

Важливим критерієм оцінювання шкільного підручника як засобу доступності теоретичного змісту підручника задачного матеріалу є мова.

Орієнтиром, як для створення, так і для оцінювання якості шкільного підручника є модель особистісно орієнтовного навчання спрямованого на саморозвиток учня, мета завдання та вимоги шкільних програм і держстандартів, реалізується на дидактичних та психологічних засадах. Незважаючи на домінуючу роль мови у шкільному підручнику, яка є засобом доступності, посиленості, осмисленого засвоєння матеріалу, рівень якості мови, залишається поза увагою дослідників.

Крім провідних функцій закріплення знань і контролю рівня знань, в останні роки шкільний підручник стає важливим засобом розвитку учнів, виховання морально-етичних рис і якостей духовності.

Оскільки сучасна освіта вимагає особистісно орієнтованої моделі навчання, шкільний підручник важливо розглядати і оцінювати насамперед з точки зору його інформаційності розвивальних можливостей, змістовного, мотиваційного і процесуального аспектів, які забезпечують повноцінне формування умов для навчально-пізнавальної діяльності кожного.

У шкільних підручниках природничо-математичних інформаційний теоретичний матеріал поєднано із змістовним задачним, де через зміст задач розкриваються властивості і ознаки понять (істотні і неістотні), їх відношення, узагальнюються систематизуються зорові образи абстрактних понять, засвоюються основні теоретичні положення, означення, правила, формули.

При оцінюванні шкільного підручника важливе місце відведено ілюстративності, естетичному оформленню, рівню унаочнення, абстрактним, математичним поняттям, динамічності графічних зображень.

Домінуючи місце у шкільних підручниках має відводитись цілеспрямованому контролю і корекції, кожного поняття в єдиній системі понять, їх взаємозв'язках і взаємодіях.

Враховуючи тенденції впровадження зовнішнього тестування випускників після закінчення школи доцільно якомога раніше у шкільних підручниках ознайомлювати з аналогічними тестовими завданнями. Вироблення в учня навичок самоконтролю та самооцінки є вагомим ознакою оволодіння учнем математичними знаннями. Формування емоційно-ціннісного ставлення до навколишнього світу, осмислення подій, що відбуваються в суспільному, емоційному та світовому просторі передбачає репрезентацію системи загальнолюдських цінностей, екологічних та економічних проблем країни, планети у

змісті задачного матеріалу, діаграмах, гістограмах з урахуванням пізнавальних інтересів і можливостей школярів.

У процесі навчання природничо-математичні підручники передбачають формування в учнів прийомів розумових дій певних засобів і методів діяльності, просторового бачення, розвиток мислення, уяви, інтегрованої якості особистості що виражена у вмінні вчитись, розвивати прикладні задачі й застосовувати знання у повсякденному житті.

Система задач і вправ у шкільному підручнику має бути для вчителя засобом управління навчального – пізнавальною діяльністю, активізацією індивідуальних творчих здібностей, систематизації знань.

Анкетування як засіб діагностики, прогнозування та контролю і оцінювання навчальних досягнень учня, визначення його інтелектуальних рис і якостей, виконує одночасно навчальні, розвивальні та виховні функції, сприяє формуванню навичок самонавчання, самоконтролю, самооцінки, активізує потреби самовдосконалення, створює умови для самовизначення.

У системі моніторингу освітнього середовища, вивчення якості підручників як найважливішого компонента навчально-виховного процесу є визначальним і потребує всебічного і глибокого вивчення його багатофункціонального впливу на рівень засвоєння знань та формування рис і якостей особистості.

Література

1. Зуев Д. Д. Школьный ученик. – М. Педагогика. 1983. с. 58–60.
2. Коменский Я. А. Об искусном пользовании книгами – первойшим инструментом развития природных дарований. – М. Педагогика, т. 2. – 1982. с. 34–35.
3. Погорелов С. Т. Основы педагогической экспертизы. Irro.ru\index/pl ss- 48 get files/
4. Ляшенко О. Вимоги до підручника та критерії його оцінювання // Підручник XXI століття. – 2003. – № 1–4. – С. 60–66.

UA Метод анкетування в системі моніторингових досліджень є важливим засобом діагностики, прогнозування, оцінки, контролю і корекції знань, своєчасного усунення помилок і попередження причин їх виникнення.

Ключові слова: моніторинг, анкетування, прогнозування, корекція, оцінювання, інформаційність, унаочнення, компетентність, комунікативність, інтегруючий елемент, посильність, самоздійснення.

RU Метод анкетирования в системе мониторинговых исследований является важным средством диагностики, прогнозирования, оценки, контроля и коррекции знаний, своевременного устранения неточностей, ошибок и предупреждения причин их возникновения.

Ключевые слова: мониторинг, анкетирование, прогнозирование, коррекция, оценивание, информационность, компетентность, коммуникативность, интегрирующий элемент

EN The method of questioning in the system of monitoring is important means of diagnosis, prognosis, evaluation, control and correction of knowledge, timely elimination of inaccuracies, errors, and prevent their causes.

Key words: monitoring, questionnaire, prediction, correction, assessment, information, competence, communication, integration element, easiness.

Розділ II

ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА СТВОРЕННЯ Й ВИКОРИСТАННЯ ЕЛЕКТРОННИХ ЗАСОБІВ НАВЧАННЯ

ЕЛЕКТРОННІ ЗАСОБИ НАВЧАННЯ, ПРИЗНАЧЕНІ ДЛЯ ВІДТВОРЮВАННЯ ПРИСТРОЯМИ КОЛЕКТИВНОГО СПОСТЕРЕЖЕННЯ: ВИМОГИ ДО РЕАЛІЗАЦІЇ

*В. В. Лапінський, канд. фіз.-мат. наук,
Інститут педагогіки НАПН України*

Постановка проблеми. Нині розроблено і впроваджено в навчально-виховний процес досить значну кількість електронних засобів навчального призначення (ЕЗНП), які називають по-різному: від «електронних підручників» до «віртуальних лабораторій». У науково-педагогічній літературі зроблено чимало спроб класифікувати ЕЗНП за видами діяльності учнів, способами подавання навчального матеріалу, повнотою охоплення ЕЗНП матеріалу навчального предмета тощо. Не розглядаючи окремо всі можливі варіанти класифікацій, можна виокремити велику групу ЕЗНП, в яких використано досить ефективну форму подання навчального матеріалу, а саме – відтворення його на екрані засобу колективного спостереження. Зазначені складові можуть мати і універсальні ЕЗНП, які мають ознаки автоматизованих навчальних курсів (АНК), ЕЗНП типу діяльнісного середовища та інші [14]. Існує проблема визначення якості програмних продуктів, призначених для використання у навчально-виховному процесі і, особливо, врахування відповідних вимог на етапах проектування і створення програмних засобів. Ця проблема не може бути вирішена без проведення аналізу педагогічних умов їхнього застосування з урахуванням особливості сприйняття навчальної інформації учнями.

Формулювання мети статті. За стандартами [2, 3, 7], вимоги до програмних засобів, які можна поширювати на ЕЗНП, в термінах [8] визначають так:

- 1) умови або обладнання, необхідні користувачеві, для вирішення проблем або досягнення цілей;
- 2) умови або можливості, які повинні забезпечувати система або системні компоненти, щоб відповідати стандартам, специфікаціям або іншим нормативним документам;
- 3) документоване подання умов, або опису можливостей, необхідних для реалізації пунктів 1 і 2.

Разом з тим, пряме застосування вимог зазначених і подібних стандартів до якості ЕЗНП не може бути використане, оскільки ці вимоги є надто загальними і вимагають довизначення з урахуванням педагогічного призначення зазначених програмних засобів [1]. Педагогічні вимоги частково описані в документі [13], який, незважаючи на достатню конкретизацію, також не може, на нашу думку, бути єдиним джерелом критеріїв оцінювання всіх без винятку ЕЗНП та їхніх складових, оскільки в ньому, здебільшого, не передбачено процедур визначення значень параметрів якості. Визначення (прогнозування) показників якості з використанням технологій, описаних І. Є. Вострокутовим [4], також не завжди може бути застосоване на етапах проектування і

створення ЕЗНП. З цією метою необхідне напрацювання певних умов, сформульованих таким чином, щоб їх можна було застосовувати на цих етапах.

Основна частина. Системи колективного спостереження зображення (і управління зображенням), які є основними складовими сучасного навчального середовища, можуть складатись із екрана (який може виконувати функції сенсорного поля, призначеного для формування команд управління технічними засобами), проєкційних засобів і комп'ютера, засобів відтворення звуку. Ці засоби забезпечують інтерактивність навчання, насичення навчального процесу прийомами наочного навчання і як наслідок – досягнення цілей, поставлених перед сучасним навчанням.

Проєкційний засіб, який може бути ефективно використаний у навчальному процесі, повинен забезпечувати світловий потік не менше 1500 люменів, роздільну здатність, не гіршу за 800*600 (бажано – понад 1024*768) елементів. Зазначена величина світлового потоку забезпечує спостереження зображення на екрані розміром до 2х3 м без затемнення приміщення, що дає змогу ефективніше використовувати мультимедійні демонстрації та застосовувати методи інтерактивного навчання. Важливою вимогою до мультимедійного проєктора є забезпечення одночасного використання проєктора і звичайного дисплею. Це надає вчителю змогу під час демонстрації розташовуватись обличчям до учнів, спостерігаючи зображення на екрані монітора робочого місця учителя (яке дублюватиметься на екрані), управляти програмним засобом і спілкуватись з учнями.

Лінії зв'язку комп'ютер – проєктор і комп'ютер – дошка можуть бути реалізовані у як у вигляді дротових (кабельних) з'єднань, так і з використанням інфрачервоних пристроїв, пристроїв обміну даними радіочастотного діапазону. Швидкість обміну даними по лінії зв'язку визначає не тільки зручність користування системою, а й якість зображення, яке утворюватиметься на екрані.

Аудіовізуальний ряд, який використовують як навчальний вплив (система навчальних впливів), зберігається у цифровій формі й відтворюється через мультимедійну систему. Апаратне забезпечення також включає акустичну систему і систему (системи) розподіленого управління (пульти дистанційного керування учнів і пульт дистанційного керування учителя, систему передавання даних (інтерфейсні засоби стандартів Bluetooth, Infrared, IEEE 802.11b/g, звичайна кабельна локальна мережа). Важливою складовою системи є мультимедійний проєктор, який може бути використаний як складова інтерактивної системи, або як звичайний засіб відтворення якісного зображення. Останні розроблення проєкторів забезпечують відтворення зображення і функції інтерактивного управління зображенням і системою в цілому. Такі проєктори, що поєднують функції проєктора і сенсорного пристрою управління, прийнято називати «проєктор із функцією інтерактивної дошки».

Алгоритм взаємодії складових системи можна описати так (рис. 1; [11]):

1. Комп'ютер передає сигнали зображення до проєктора, звуку – до акустичної системи.

2. Проектор способом світлової проекції відтворює зображення на екрані, акустична система відтворює звук.

3. Сенсорна дошка (або пристрій тактильного введення) приймає сигнали від користувача і передає їх у комп'ютер.

4. Комп'ютер опрацьовує ці сигнали і виконує запуск певних програм, додатків, підпрограм тощо.

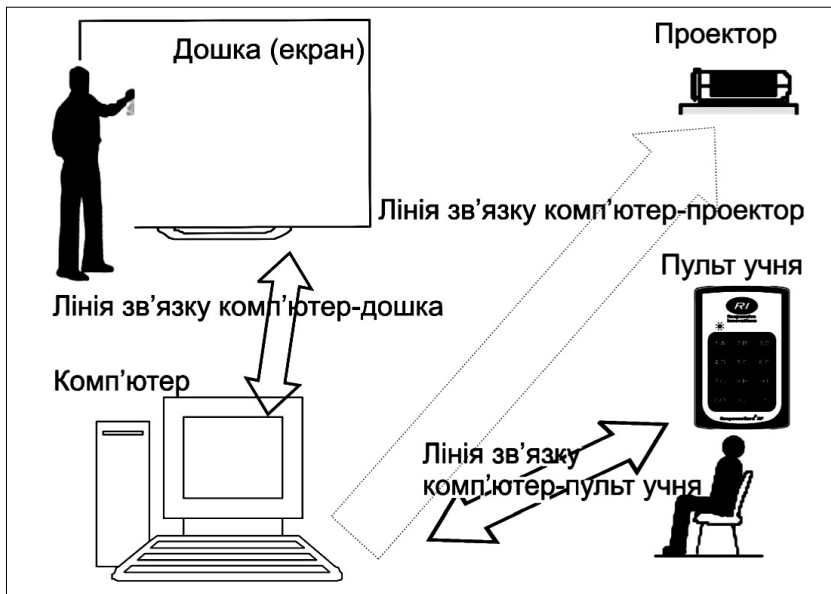


Рис. 1. Система, призначена для інтерактивного навчання

Для аналізу ефективності навчальних впливів на учня як на суб'єкт сприйняття їх найкритичнішою є позиція 2, оскільки на цьому етапі безпосередньо реалізується подання навчального матеріалу. Оскільки в цьому випадку маємо справу з процесом, який вивчено у загальній і в спеціальних дидактиках, у більшості випадків процес називається унаочненням навчального матеріалу, тому доцільною, на нашу думку, є поширення на засоби відтворення зображення і звуку вимог, розроблених для аудіовізуальних засобів попередніх поколінь та для демонстраційного (фізичного, хімічного та ін.) експерименту. Звичайно, зазначені вимоги слід суттєво доповнити з урахуванням нових якостей, зумовлених наявністю в системі цифрового подання і опрацювання зображення і звуку, тобто викласти в термінах і значеннях параметрів, які можна безпосередньо застосовувати до апаратно-програмних реалізацій електронних підручників [2, 3, 10]. Історично першими формулювання вимог до навчальних демонстрацій було подано в дослідженнях з часткових дидактик природ-

ничих наук, зокрема фізики [5, с. 21 25; 6; 12, с. 12 15]. Виділення в окрему групу вимог видимості як необхідної умови наочності подання навчального матеріалу, було здійснено дещо пізніше [11]. Як уже було зазначено, вимоги слід подавати таким чином, щоб їх можна було застосовувати на етапі проектування програмного засобу [9] та на етапі проектування навчального середовища (зокрема обладнання навчального приміщення апаратними засобами) [11].

Передусім слід звернути увагу на чітке дотримання співвідношень між яскравістю елементів зображення і тла, використовувати прозоріші зображення, шрифти більших розмірів тощо. Є загальне правило для текстових складових кадру презентації, яке можна поширити на екранні навчальні посібники: «тексту повинно має бути стільки, щоб людина встигла його прочитати і змогла запам'ятати».

Основні ж обмеження на кількість тексту на екрані накладає вимога видимості окремого символу. Розраховані з використанням відомих співвідношень і загальнодоступних даних орієнтовні розміри найменших значущих елементів на екрані подано на рис. 2 залежно від відстані спостереження їх людиною з нормальним зором.

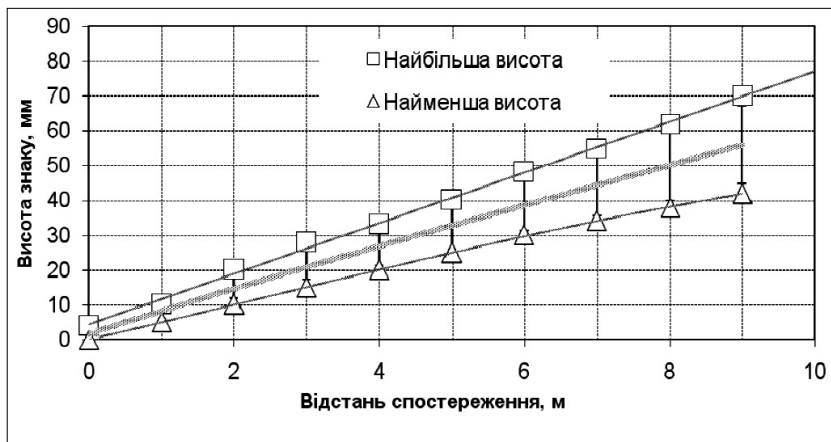
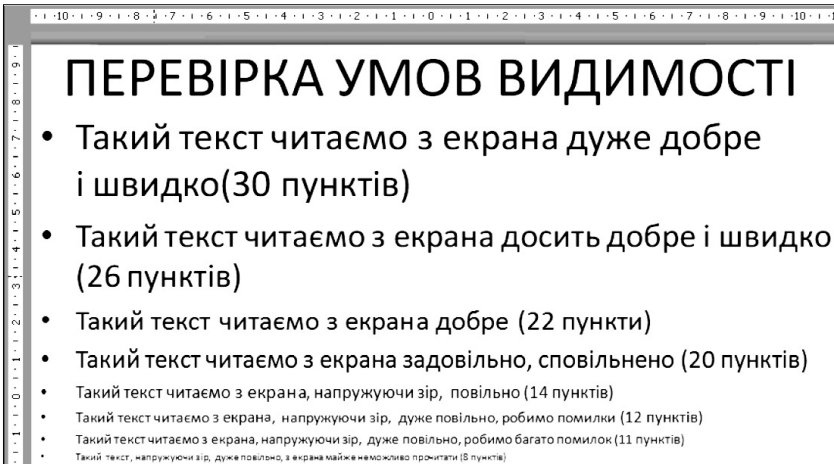


Рис. 2. Залежність необхідної висоти найменшого знаку від відстані між спостерігачем і екраном

При створенні комп'ютерних наочних посібників, призначених для відтворення на великому екрані, доцільно використовувати шрифти, розміри символів (знаків) яких відповідатимуть умовам видимості для спостерігачів, які перебувають у приміщенні на найбільшій відстані від екрана (рис. 2); контрастності, не меншої за 1:100.

Твердження, подані у вигляді тексту на рис. 3, перевірено не лише розрахунками, а й шляхом проведення досить масового експерименту.



**Рис. 3. Розміри шрифтів
для текстової складової комп'ютерних засобів унаочнення**

Таким чином, компонуючи вміст екрана електронного засобу навчання з дотриманням вказівок, які явно слідують з рис. 2–3, можна наперед визначити і найменший можливий розмір значущих елементів зображення (порівнюючи їхні розміри з розмірами символів шрифтів відповідних кеглів). Таким же чином можна оцінити і максимальну довжину повідомлення, доступного для виведення на екран, хоча в цьому випадку обмеженням може бути не довжина текстового повідомлення, а його змістове (семантичне) навантаження [14].

Відтворення звуку, якщо звуковий супровід є необхідною, дидактично обґрунтованою частиною ЕЗНП, також має плануватись і проектуватись на етапі створення засобу навчання. Передусім слід зазначити, що звуковий супровід, який є складовою ЕЗНП, не може бути менш інформативним, ніж той звуковий фон, що супроводжує реальну демонстрацію. Додаткова модальність педагогічного впливу, яка може виникати при цьому, сприяє глибшому засвоєнню навчального матеріалу.

Загальні вимоги до засобів відтворення звуку можна сформулювати, використовуючи напрацювання в галузі електроакустики. Можна вважати, що на сьогодні проблеми відтворення звуку досить досліджено для того, щоб, не проводячи додаткових експериментів, сформулювати обґрунтовані рекомендації як до формування звукового ряду ЕЗНП, так і до апаратного забезпечення систем відтворення звуку. Разом з тим, якість відтворення звуку суттєво залежить від кінцевих перетворювачів, які, як правило, добираються і застосовуються користувачем без належного врахування відповідних показників.

Аналіз стандартів, на основі яких формують описи систем відтворення звуку (кінцевих перетворювачів – акустичних систем), дає змогу сформулюва-

ти відповідні рекомендації. Акустична система мультимедійного комплексу обов'язково має бути як мінімум двоканальною, оскільки при відтворенні звуку необхідно забезпечити стереоефект. Потужність, яку належить підвести до випромінювачів звуку, не повинна бути меншою за 10 Вт (за ГОСТ 23262-88) на канал, оскільки за меншої потужності гучність звуку і його динамічний діапазон будуть недостатніми для якісного сприйняття групою з 15–40 осіб. Частотний діапазон не повинен бути вузьким за 40–16000 Гц.

Висновки Таким чином, на етапі проектування і створення електронних засобів навчального призначення, необхідно враховувати умови застосування цих засобів у навчально-виховному процесі. Доцільно використовувати напрацьовані роками вимоги до демонстраційного експерименту та інших засобів унаочнення навчального матеріалу.

Тільки створений із дотриманням викладених вище вимог електронних навчальний посібник відповідатиме дидактичним умовам його успішного застосування у навчально-виховному процесі.

Література

1. *Friesen N.* Three Objections to Learning Objects and E-learning Standards // Online Education Using Learning Objects / Greal, R. (Ed.). – London: Routledge. 2004. – P. 59–70.
2. IEEE Standard Glossary of Software Engineering Terminology – Std 610.12–1990.
3. ISO 9126: 1991. ИТ. Оценка программного продукта. Характеристики качества и руководство по их применению.
4. *Вострокнутов И. Е.* Теория и технология оценки качества программных средств образовательного назначения. – М.: Госкоорцентр информационных технологий, 2005. – 300 с.
5. *Галанин Д. Д., Горячкин Е. Н., Жарков С. Н., Сахаров Д. И., Павша А. В.* Физический эксперимент в школе. – Т. 1: Оборудование физического кабинета. Под общ. ред. Д. Д. Галанина, С. Н. Жаркова – М.: Учпедгиз, 1935. – 248 с.
6. *Гирке Р., Шпрокхоф Г.* Эксперимент по курсу элементарной физики. Часть 1: Механика твердого тела. – М.: Учпедгиз, 1959. – 264 с.
7. ГОСТ 28195–89. Оценка качества программных средств. Общие положения.
8. ГОСТ 28806–90. Качество программных средств. Термины и определения.
9. *Лаврентьева Г. П.* Методи та підходи організації науково-педагогічного дослідження оцінювання якості електронних засобів навчання [Електронний ресурс]. – Електронне наукове фахове видання. – К.: Інформаційні технології і засоби навчання. – 2009. – вип. 2 (10). – Режим доступу: <http://www.ime.edu-ua.net/em10/content/09lgpare.htm>
10. *Лапинский В. В.* Педагогические требования к цифровым образовательным ресурсам. // Современные достижения в науке и образовании: сб. трудов III Междунар. науч. конф., 16–23 сент. 2009 г., Тель-Авив (Израиль). – Хмельницкий: ХНУ, 2009. 251 с. – С. 163 – 165.
11. *Лапинский В. В.* Навчальне середовище нового покоління та його складові // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. – Серія № 2. Комп'ютерно-орієнтовані системи навчання: Зб. наук. праць / Редрада. – К.: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2008. – № 6 (13). – С. 26–32.
12. *Лукьяновъ Н. С.* Физический кабинетъ среднихъ учебныхъ заведений. Устройство и оборудование помещения, описание физическихъ приборовъ и опытовъ съ ними. Руководство для преподавателей физики. – Т. I. – М.: Типо-литография Торгового Дома «Л. Т. Фишбергъ», 1903. – 407 с.
13. Наказ МОН України від 15.05.2006 № 369 «Про затвердження тимчасових вимог до педагогічних програмних засобів».

14. *Шишкіна М. П.* Класифікація програмних засобів навчального призначення // Наукові записки. – Вип. 82. – Серія: Педагогічні науки. – Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В. Винниченка. – 2009. – Ч. 2. – С. 286–292.

UA Викладено результати досліджень, що вможливають сформулювати вимоги до електронних засобів навчального призначення, які відтворюються засобами колективного спостереження. Вимоги подано у формі, що дає змогу їх застосування на етапах проектування і створення програмних засобів. Додатково сформульовано деякі вимоги до апаратної складової.

Ключові слова: електронне навчання, засоби, вимоги до створення.

RU Изложены результаты исследований, которые дают возможность сформулировать требования к электронным средствам обучения, применение которых производится с использованием средств коллективного наблюдения. Требования поданы в форме, которая позволяет их использование на этапах проектирования и создания программных средств. Дополнительно сформулированы некоторые требования к аппаратной составляющей.

Ключевые слова: электронные средства обучения, требования, создание.

EN The results of researches, which enable to formulate requirements to E-learning means, what use with a screen, are presented. Requirements are given in a form, which enable their use on the stages of planning and creation of E-learning means. Some requirements to the hardware part are formulated additionally.

Key words: e-learning means, requirements, creation.

ШКІЛЬНІ ПІДРУЧНИКИ НА ЕЛЕКТРОННИХ НОСІЯХ: ЛОГІКА АПАРАТНИХ ЗАСОБІВ І ЛОГІКА ПЕДАГОГІЧНИХ СПОСОБІВ

Ю. О. Жук, канд. пед. наук,

Інститут педагогіки НАПН України

З моменту появи матеріальних носіїв структурованої людиною інформації (клинопис на глині, берестяні грамоти, папірус тощо) вони були пристосовані для виконання певних навчальних функцій (навчальний процес не може бути реалізований без інформаційного обміну). Винахід друкарського методу поширення інформації нині розглядають як «першу інформаційну революцію», яка вплинула на виникнення і цілеспрямований розвиток «підручникотворення». Науково-технічний прогрес ХХ століття обумовив появу масово доступних засобів інформаційно-комунікаційних технологій, що призвело до другої інформаційної революції. Відповідно, така важлива галузь інтелектуальної діяльності, як «підручникотворення» не залишилася осторонь. Для педагогічного сьогодення характерним є поява цілого спектра «електронних підручників». Бажання використати «кнопково-екранні» технології у навчально-виховному процесі охопило певну кількість науковців, освітян-практиків і бізнесменів. Причому, як показує досвід інформатизації системи освіти, часто-густо інтере-

си цих груп перетинаються. В міру швидкого прогресу в галузі інформатичних технологій з'являються все нові засоби збереження та подання інформації, зокрема рідерів (*reader* – пристосування для читання електронних книжок, побудованих на базі *E-Ink* технології (електронний папір), які невдовзі мають замінити друківані підручники.

На жаль, ніяких психолого-педагогічних досліджень в галузі використання рідерів як підручників для загальноосвітньої школи нам не вдалося знайти. Всі доступні для аналізу питання дослідження торкаються використання персонального комп'ютера як засобу реалізації у навчально-виховному процесі різного типу електронних підручників (а не носіїв інформації та пристроїв, які потрібні для використання електронних підручників, незважаючи на те, що поняття «електронний підручник» поки що не знайшло свого стандартизованого визначення [11, 13]). Однак в Інтернеті ми знайшли згадку про практичне апробування (тестування) пристрою *Kindle DX* у навчальному процесі одного з коледжів університету штату Вірджинія (США) [20]. У тестуванні взяли участь 62 студенти і 10 викладачів. Результати тестування показали, що у процесі навчання користуватися пристроєм не так зручно, як паперовим підручником (75 – 80 % учасників не рекомендують використовувати пристрій як інструмент навчання). Разом з тим, учасники апробування визнали, що використовувати пристрій *Kindle* як електронну книгу доцільно (90–95 % учасників).

Результати навіть такого досить поверхневого дослідження ще раз підтвердили той факт, що книга для читання і підручник виконують у навчальному процесі різні функції. Відносно підручника ці функції відомі і, як з'ясувалося, реалізація їх залежать від особливостей пристрою, через який подають навчальну інформацію. Таким чином, використання підручника у навчальному процесі має свої особливості, які, на нашу думку, і визначили негативні результати тестування, що наведено вище. В даній статті ми робимо спробу проаналізувати, у чому полягають ці особливості у випадку використання електронного або традиційного («паперового») способів подавання навчальної інформації, яка організована у формі підручника.

Треба зазначити, що сучасне покоління електронних підручників орієнтується на використання за допомогою персональних комп'ютерів, тобто спираються на їхні потужні можливості й, відходячи від проблеми контенту та існування невеликих за певними параметрами електронних підручників, в цілому поступово знаходять своє місце у навчальному процесі, зокрема загальноосвітньої школи [2, 5, 14]. Адже існують і навіть друкуються з року в рік недосконалі друківані підручники та інша навчальна література на паперових носіях. Оскільки друківаний текст може бути представлено і на папері, і на екрані, точнішим є визначення «паперовий підручник». Одночасно будемо розрізняти поняття «електронний підручник» у тому розумінні, до якого нині вже звикла освітянська спільнота [16], та «засіб для читання книжок», який, по суті, є пристроєм, що забезпечує зберігання контенту «електронних книжок»,

«перегортання» їхніх «сторінок» та деякі додаткові можливості, доцільність яких викликає певні сумніви.

З метою порівняльного аналізу засобів для читання книжок і паперових підручників будемо розглядати паперову книгу і як «пристрій для читання», який має певні технологічні особливості [4].

Відносно засобів для читання книжок їхні розробники і постачальники наголошують на таких позитивах:

- 1) автоматично запам'ятовує місце, на якому зупинився читач;
- 2) наявність електронних коментарів;
- 3) можливість форматування шрифтів;
- 4) миттєвий перехід на потрібну сторінку;
- 5) наявність можливості перегляду зображень, графіків, креслень тощо;
- 6) можна записати декілька десятків тисяч книжок;
- 7) можливість доповнення книжками.

Суттєві відмінності засобів для читання книжок і друкованих книжок показано у пунктах 3 і 6, та, частково, у пункті 7. Усі інші функції так чи інакше реалізовані у друкованій книзі. Головним залишається значне зменшення ваги, яку переносить учень у своєму ранці. Відносно ціни переваги ми не бачимо (наприклад, один з найдосконаліших рідерів Sony-PRS-505/LC + SD 2 Gb коштує близько трьох тисяч гривень) [12].

Усі переваги, які стосуються «автоматичності», «миттєвості» й т. ін. потребують від користувача здійснення певних операцій щодо керування засобом. Тут ми зустрічаємося з проблемою, яка взагалі притаманна використанню комп'ютера як засобу навчальної діяльності. При цьому мова йде не тільки про використання за його допомогою електронного підручника, а й всього спектра його використання у навчальному процесі.

Педагогічні спостереження і спеціально організовані дослідження показали, що при роботі з конкретним засобом ІКТ, що використовуються для розв'язування навчального завдання, предметна галузь якого перебуває за межами власне інформаційних технологій, учень потрапляє у ситуацію, коли повинен використовувати дві паралельно послідовні перцептивні схеми [6, 8]. Одна схема – основна – дає змогу йому діяти в предметній галузі, елементами якої він опанує у процесі навчання, інша – додаткова – реалізувати діяльність щодо керування засобами ІКТ (виступати в ролі активного користувача). При зверненні до тієї чи іншої перцептивної схеми, одна з них відступає на другий план, тобто переходить в сферу «затемнення». Переведення уваги, зміщення акцентів діяльності визначає специфіку застосування засобу ІКТ в навчальному процесі, впливає на процес і результати навчальної діяльності. Інакше кажучи, учень відволікається від виконання основного завдання (у випадку підручника – читання, усвідомлювання та засвоювання прочитаного) на керування засобом. Повернення до основної діяльності нагадує ситуацію «а про що йшлося?».

При будь-якій організації комп'ютерно орієнтованого навчального середовища, тобто середовища, у якому відбувається навчальна діяльність учня з ак-

тивним залученням засобів ІКТ, використання в ньому різноманітних програмно-апаратних засобів потребує формування в учня специфічних структур діяльності, які «нав'язуються» цими засобами [10]. Мова йде не про змістове наповнення навчального курсу (контент), що поданий з використанням засобів ІКТ, а про діяльнісну складову на рівні керування учнем засобом ІКТ. Будь-яка операція з засобом ІКТ пов'язана з прийняттям рішення про дальшу діяльність [18], тобто, у даному випадку, з плануванням дій, спрямованих на використання засобу ІКТ, на підставі аналізу ситуації (зокрема, контрольно-оцінювальна діяльність), що сформована низкою попередніх дій (ретроспективне оцінювання), та того представлення щодо результату наступних дій, яке виступає як поведінка, спрямована на реалізацію мети як «образу майбутнього» [19] в самому матеріалі діяльності учня.

При використанні в навчальній діяльності засобу ІКТ ця діяльність багато в чому обумовлена специфікою апаратно-програмного комплексу, активне використання якого може здійснюватись тільки у діалоговому режимі (навіть якщо це діалог користувача-учня з пристроями керування засобом). Тут важливим є питання про необхідну і достатню «глибину» аналізу учнем низки попередніх дій, що призвели навчальне середовище «учень-комп'ютер» до того стану, який має оцінити учень, та визначення кількості «кроків», який він має «пройти» до реалізації «образу майбутнього», яке відображене на екрані засобу. Ці питання пов'язані, з одного боку, з цілепокладанням проєктантів та організаторів навчального процесу, з іншого – з рівнем опанування учнем специфіки використання засобу для реалізації цілей власної діяльності.

Навіть така елементарна операція, як натискування клавіші, пов'язана з певною множиною знань, які формуються у процесі опанування сервісними можливостями засобу ІКТ та особливостями його програмного забезпечення. Натискування клавіші є кінцевою операцією низки розумових дій, головною з яких є передбачення учнем зміни поведінки засобу ІКТ у напрямі, який прогнозує учень. Наприклад, очікувана зміна «екранного образу» є проявом динамічної мобілізації психічних структур дитини відповідно до вектора «мета – результат».

Отже, на перше місце виходить спосіб керування засобом, на якому розташовано навчальну інформацію. Кількість операцій по керуванню засобом стає головним чинником практичного застосування «пристрою» у навчальному процесі. Тут проєктанти електронних засобів навчання потрапляють у ситуацію, яка характеризується тим, що збільшення сервісних можливостей засобу вимагає збільшення кількості засобів керування, операцій з якими, зазвичай, все більше відволікають учня від основної діяльності, «перенацілюють» на діяльність щодо керування засобом. Таким чином, спроба пристосувати логіку засобу ІКТ, зокрема рідера, до логіки використання його як підручник (у традиційному розумінні цього поняття) показує існування певного протиріччя, подолання якого можна знайти, приміром, у випадку розроблення принципово нового методичного підходу до організації навчального процесу з

використанням рідера в якості підручника. У випадках механічного перенесення традиційних методик використання паперового підручника на методики використання рідера як підручника завжди будемо спостерігати домінування логіки засобу над логікою способу (методикою).

Зокрема, не можна не зупинитися на тому факті, що у випадку слабкої сформованості мотиваційної складової навчання учень, у якого «під рукою» є засіб ІКТ, може звернутися до будь-якої інформації, яка розташована на носіях засобу і перебуває в «зоні вільного доступу». Наявність такої можливості не може сприяти забезпеченню оптимального керування навчальним процесом з боку вчителя.

Педагогічні дослідження щодо застосування електронних підручників на базі персональних комп'ютерів показують, що можливості використовувати гіпертекст, анімацію і т. ін. сформували принципово нові підходи і до побудови структури та змісту електронного підручника, і до методик застосування їх у навчальному процесі загальноосвітньої школи. Однією з причин негативного досвіду використання рідерів у навчальному процесі коледжу є, на наш погляд, розташування на засобі для читання книжок навчальної інформації у традиційному форматі «паперових» підручників. Вочевидь, педагогічна доцільність використання засобів для читання книжок у навчальному процесі може буде доведена у випадку знаходження таких форматів подавання навчальної інформації, які, з одного боку, відповідають можливостям засобів, а з іншого – логіці навчальної діяльності, до якої залучено названі засоби. Такі «кроки назустріч» розробників засобів для читання книжок і педагогів потребують розгортання спеціально організованого експерименту з використанням науково обґрунтованої методики педагогічного дослідження.

Складність такого дослідження визначаються необхідністю врахування загальних особливостей структури і змісту (контенту) підручників, часткових особливостей структури і змісту підручників з різних навчальних предметів, розподілу часу на вивчення тих або інших навчальних предметів, які визначено у навчальних планах і програмах, врахування особистісних і вікових якостей учнів, визначення множини досліджуваних параметрів (педагогічних, психологічних, ергономічних тощо), розроблення стандартних процедур вимірювання, теоретичних засад щодо інтерпретації результатів дослідження. З метою підвищення результативності педагогічного експерименту множині методик дослідження доцільно доповнити методиками психолого-педагогічного спрямування, зокрема такими, як метод семантичного диференціалу [1, 9, 17].

Для забезпечення необхідного масштабу педагогічного експерименту, зменшення вартості дослідження, накопичення бази результатів вимірювань, оперативності опрацювання результатів організацію дослідження доцільно здійснювати на базі інформаційно-комунікаційних технологій. Можливість реалізації такого широкомасштабного педагогічного експерименту доведено дослідженнями науковців НАПН України [3].

Нинішній стан розроблення методики оцінювання якості підручників обмежений експертними методиками [15], недосконалість яких визначають наявністю суб'єктивного фактору та, відповідно, складністю використання методів математичного опрацювання результатів вимірювань. Роботи, які проводяться в галузі об'єктивізації результатів експертного оцінювання якості підручників з застосуванням математичних методів, поки що не знаходять практичного застосування в Україні [7]. На нашу думку, саме ідея використання рідерів як підручників, реалізація якої перебуває у початковій стадії, може надати поштовху до формування науково орієнтованих підходів у галузі дослідження якості підручників як важливого чинника якості загальної середньої освіти.

Література

1. *Артемьева Е. Ю.* Основы психологии субъективной семантики. – М.: Наука, Смысл, 1999. – 350 с.
2. *Башмаков А. И., Башмаков И. А.* Разработка компьютерных учебников и обучающих систем. – М.: Информационно-издательский дом «Филинь», 2003. – 616 с.
3. *Биков В. Ю., Богачков Ю. М., Жук Ю. О.* Моніторинг рівня навчальних досягнень з використанням Інтернет-технологій: монографія / За ред. В. Ю. Бикова, чл.-кор. АПН України, д. тех. наук, проф., Ю. О. Жука, канд. пед. наук, доц. – К.: Пед. думка, 2008. – 128 с.
4. ГОСТ 7.21–80. Учебники и учебные пособия для 1–10-х классов общеобразовательной школы. Издательское оформление и полиграфическое исполнение. Технические условия.
5. *Гризун Оксана Миколаївна.* Дидактичні основи створення сучасного комп'ютерного підручника: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.09 / Харків. держ. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди. – Х., 2001. – 210 с.
6. *Жук Ю. О.* Навчальна діяльність, яка потребує засобів, і навчальні засоби, які потребують діяльності /Наук. записки. – Випуск 82. – Серія: Педагогічні науки. – Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В. Вінниченка, – 2009. – Ч. 1. – С. 150–155.
7. *Жук Ю. О.* Оцінювання рівня якості шкільних підручників: модель опрацювання результатів апріорної експертизи / Проблеми сучасного підручника: Зб. наук. праць / редкол. – К.: Пед. думка, 2009. – Вип. 9. – 664 с. – С. 7–18.
8. *Жук Ю. О.* Розв'язування дослідницьких задач з фізики із застосуванням нових інформаційних технологій / Проблеми освіти. – Вип. 6. – К., 1996. – С. 57–64.
9. *Жук Ю. О., Пінчук О. П.* Оцінювання рівня сформованості предметних компетентностей учнів основної школи методом семантичного диференціала в процесі навчання фізики / Наук. часопис Нац. пед. ун-ту ім. М. П. Драгоманова. Серія № 5. Пед. науки: реалії та перспективи. – Вип. 12: зб. наук. праць / За ред. П. В. Дмитренко, В. Д. Сиротюка. – К.: Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2008. – С. 120–128.
10. *Жук Ю. О.* Дослідження впливу інформаційних і комунікаційних технологій на формування особистісних якостей учнів загальноосвітніх навчальних закладів / Вересень. – № 1(23), 2003. – С. 18–22.
11. *Жук Ю. О., Шишкіна М. П.* Електронний підручник та проблема систематики комп'ютерно-орієнтованих засобів навчання /Нові технології навчання: Наук.-метод. зб. – К., 2000. – Вип.25. – С.44–49.
12. Інтернет-магазин електронної техніки /Режим доступу: http://www.gadgetstyle.com.ua/computers/reader_digital_book
13. *Кірей К. О., Кірей Л. О.* До проблеми стандартизації термінології освітніх інформаційно-комунікаційних технологій / Режим доступу: http://www.nbu.gov.ua/portal/soc_gum/vchu/N146/N146p027-030.pdf
14. *Костюченко А. О.* Комп'ютерний підручник як один з видів комп'ютерних засобів навчання /Режим доступу: <http://fizmat.chgpu.cn.ua/info/stat/iot/>

15. Лукіна Т. О. Якість українських підручників для загальноосвітніх шкіл: проблеми оцінювання та результати моніторингу: Метод. посіб. – К.: Вид. дім «Академія», 2004. – 200 с.

16. Мадзігон В. М. Електронний підручник /Енциклопедія освіти. – АПН України; Гол. ред. В. Г. Кремень. – К.: Юріном Інтер, 2008. – С. 260–261.

17. Петренко В. Ф. Основы психосемантики: Учеб. пособие. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1997. – 400 с.

18. Солсо Р. Л. Когнитивная психология. М: Тривола, 1996. – 598 с.

19. Швалб Ю. М. Психологические модели целеполагания. – К.: Стилос, 1997. – 235 с.

20. Електронні книги пока не готові замінити учебники /Режим доступу: <http://www.the-ebook.org/?p=4527>

UA Статтю присвячено аналізу можливостей пристосування апаратних засобів для використання їх у навчальному процесі загальноосвітньої школи як підручників. *Ключові слова:* підручник, електронний підручник, пристрій для читання книжок, педагогічний експеримент, засоби інформаційно-комунікаційних технологій

RU Стаття посвящена анализу возможностей приспособления аппаратных средств для их использования в учебном процессе общеобразовательной школы в качестве учебников.

Ключевые слова: учебник, электронный учебник, устройство для чтения книг, педагогический эксперимент, средства информационно-коммуникационных технологий

EN The article discloses the analysis of software adaptation resources for their use as textbooks in educational process of general educational schools.

Key words: textbook, e-textbook, device for book reading, pedagogical experiment, means of informational and communicational technologies.

СЕМАНТИЧНИЙ АНАЛІЗ ТЕРМІНІВ, ЯКІ ПОЗНАЧАЮТЬ ЗАСТОСОВУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ВЧИТЕЛЯМИ СУСПІЛЬНО-ГУМАНІТАРНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

Л. А. Карташова, канд. пед. наук

Київський національний лінгвістичний університет

Постановка проблеми. Логічним наслідком революційних зрушень у галузі накопичування, опрацювання та використовувannya інформації є збільшення значимості інформаційних технологій у суспільстві в цілому та в освіті зокрема. Як зазначає В. Ю. Биков: «Беручи до уваги сучасний стан і етап розвитку інформаційного суспільства в цілому та інформатизації суспільства зокрема, природно, що поняттєво-термінологічний апарат щодо описування, моделювання і аналізу системи освіти та її складових, які повинні функціонувати і розвиватися в інформаційному суспільстві, ще до кінця не сформувався» [2, с. 168]. У наукових працях і на практиці спостерігається вживання низки термінів для посилання на технології, пов'язані зі збиранням, опрацюванням, зберіганням, розповсюдженням, відображенням і використовуванням, пересиланням і керуванням інформації [9]. Однак при їх великому різноманіт-

ті слід відзначити відсутність термінів, які позначають готовність вчителів суспільно-гуманітарних спеціальностей до використання інформаційних технологій, відповідну культуру і компетентність.

Формулювання цілі статті (постановка завдання). Для дальшого розгляду розвитку інформаційних технологій та визначення відповідних термінів, які вживаються у педагогічній освіті.

У другій половині ХХ ст. наукові основи електронно-обчислювальних машин (ЕОМ) збагатилися теорією цифрових автоматів, основами програмування, теорією штучного інтелекту, теорією проектування ЕОМ, різноманітними інформаційними процесами, що забезпечило становлення нової науки, яка одержала назву «Computer Science» (комп'ютерна наука) у США та «інформатика» у Європі. Термін «інформатика» стосувався науки про одержання, передавання, збереження і опрацювання інформації.

Останніми роками термін «інформатика» усе частіше замінюється змістовнішим терміном «інформаційні технології (англ. IT (ай-ті) information technology (technologies)), який до української мови перейшов із англійського лексикону і став популярним та позначає широке коло дисциплін і галузей діяльності, що належать до технологій управління та опрацювання даних, зокрема, із застосуванням обчислювальної техніки. Термін IT (ай-ті) означає, з одного боку, розроблення, проектування і виробництво комп'ютерів, периферії та елементної бази для них, мережевого обладнання, алгоритмічного і системного програмного забезпечення, а з іншого – застосування їх у системах різного призначення.

У цілому це дуже загальне поняття, яке означає, на нашу думку, все, що стосується використання комп'ютерів і програмного забезпечення з метою зберігання, перетворення, захисту, опрацювання, передавання та одержування інформації:

IT(ай-ті)-спеціалісти – фахівці з комп'ютерної техніки і програмування (системні адміністратори, програмісти; спеціалісти з технічної підтримки, захисту інформаційних систем тощо), яких найчастіше називають «комп'ютерщиками»;

IT(ай-ті)-відділ – інформаційний відділ; відділ комп'ютерного забезпечення, з адміністраторами, програмістами тощо;

IT-фірма – підприємство, діяльність якого спеціалізується на інформаційних технологіях;

IT-конференція, IT-семинар, IT-форум – заходи, які торкаються комп'ютерної тематики: програмного забезпечення, телекомунікацій (зв'язку), комп'ютерного обладнання тощо.

Вживання словосполучення «IT-технології» є однозначно неправильним, оскільки поняття «IT» само по собі вже означає інформаційні технології. Тому необхідно вживати або у формі скорочення – IT, або аналог українською мовою – ІТ, або ж писати повністю. Однак у вимові пропонуємо використовувати термін «ай-ті».

Основна частина. На основі зазначеного вище пропонуємо переглянути терміни, які позначають готовність студентів суспільно-гуманітарних спеціальностей до використання ІТ у майбутній професійній діяльності, їхню компетентність у галузі ІТ та відповідну складову культури.

Проблема формування готовності студентів до майбутньої професійної діяльності акумулює проблеми психології, пов'язані із якостями особистості, рисами її характеристики, потенційними можливостями, що обумовлюють успішність професійної підготовки. Ґрунтуючись на дефініціях психологів, ми визначили такі основні компоненти готовності вчителів суспільно-гуманітарних спеціальностей до впровадження ІТ у навчально-виховний процес.

1. Психологічна (особистісно мотиваційна: особистісні якості; прагнення до впровадження ІТ у навчально-виховний процес).

2. Теоретична (система знань у галузі ІТ, педагогічних технологій, способів та форм впровадження їх у професійну діяльність учителя тощо).

3. Практична (сукупність умінь і навичок використання ІТ у навчанні).

4. Методична (система спеціально-наукових, психологічних, педагогічних знань і умінь щодо планування і здійснення навчально-виховного процесу певного предмета, яка має яскраво виражені прикладні особливості використання можливостей, що забезпечують ІТ).

На рівні, який визначають як рівень професійної компетентності вчителя в галузі ІТ, видами діяльності, оволодіння якими вважають обов'язковими, є розроблення навчальних матеріалів; вдосконалення предметних компетентностей шляхом застосування ІТ; підвищення рівня власної педагогічної майстерності засобами ІТ; здійснення рефлексії формування власної методики викладання; здійснення моніторингу досягнень учнів; обмін досвідом викладання предмета.

Проведені дослідження праць окремих педагогів (О. В. Овчарук, О. І. Пометун, О. І. Локшина, О. Я. Савченко, І. Г. Єрмаков та ін.) уможливили дійти висновку, що змога орієнтуватись у сучасному інформаційному суспільстві, формування здатності швидко реагувати на запити часу – готовності вчителів удосконалюватися відповідно до змін, які постійно відбуваються у суспільстві та в системі освіти, зокрема, надає вчителеві розвиток належних компетентностей.

Роз'яснюючи поняття «компетентність» В. І. Луговий пропонує визначення, за яким це – «інтегральна характеристика особи, яка розкладається на диференціальні компетентності. Тобто загальна компетентність складається з окремих частинних компетентностей. При цьому терміну «компетенція» (компетенції) надається значення юридичного характеру як певних (приміром, посадових) повноважень, наданих особі для виконання покладених на неї функцій» [8; с. 8].

Щодо визначення поняття «компетентність у галузі ІТ» то воно має широке використання у педагогічній науці, проте його трактують неоднозначно. Наприклад, О. В. Аніщенко і О. С. Падалка пояснюють, що інформаційна ком-

петентність педагогів, передусім, передбачає їхню здатність використовувати апаратні засоби ІТ, а також ефективно працювати з інформацією в електронному і друкованому варіантах (швидко її знаходити і раціонально опрацювати) [1]. За Р. С. Гуревичем, інформаційна компетентність являє собою компетентність індивіда у роботі з інформацією [3]. Ю. О. Дорошенко звертає увагу на те, що: «термін «інформаційні» має два сутнісні значення, які вважають мовною хибою, є певним мовним недоліком терміна. А між тим, українська мова є досить гнучкою і має багаті, нерідко унікальні можливості щодо відтворення сутнісних особливостей певного слова в його похідних. У контексті зазначеного вище виправдані є використання терміну «інформатичний». У цьому разі зберігається і сутнісне значення самого терміна, і лексики та морфологія української мови. До того ж, зважаючи на те, що змістовим аналогом терміна «інформатичний» є взаємоуточнювальне словосполучення «комп'ютерно-інформаційний», то для іменування відповідних категорій у сфері інформатики та інформаційно-комунікаційних технологій вдається зменшити кількість використовуваних слів» [4].

Водночас, на основі аналізу понять «інформація», «інформаційні та інформатичні процеси», «системи і технології», «компетенції та компетентності», О. М. Спірін уточнив поняття «інформаційно-комунікаційна компетентність» та «інформатична компетентність». Інформаційно-комунікаційна компетентність, за О. М. Спіріним, – це підтверджена здатність особистості використовувати на практиці інформаційно-комунікаційні технології для задоволення власних індивідуальних потреб і розв'язування суспільно значущих, зокрема професійних, задач у певній предметній галузі [11].

Схожим є визначення Ю. О. Дорошенка, який пояснює, що інформатично-комунікативна компетентність особистості проявляється у раціональному доборі й свідомому застосуванні нею певних ІКТ у процесі активного розв'язання різноманітних завдань із досягненням успішного результату [4].

У відомих нам наукових джерелах не виокремлено як одну з складових цілей професійної підготовки майбутніх учителів суспільно-гуманітарних спеціальностей відповідну компетентність, яку пропонуємо визначати як ІТ(ай-ті)-компетентність. Викладене є основою для формулювання дефініції «ІТ-компетентність» учителя суспільно-гуманітарних спеціальностей та спонукало до розкриття ключових ІТ-компетентностей, описи яких наведено нижче.

1. Теоретичні (система знань ІТ, технології, методи і форми впровадження їх у професійну діяльність тощо).

2. Практичні (сукупність умінь і навичок використання засобів ІТ).

3. Методичні (система спеціально наукових, психологічних і педагогічних знань та вмінь з питань планування і здійснювання навчально-виховного процесу певного предмета, яка має яскраво виражені прикладні ознаки використання можливостей ІТ: розроблення електронних навчальних матеріалів; удосконалення предметних компетентностей через застосування ІТ; підвищення педагогічної майстерності засобами ІТ; здійснення рефлексії

формування власної методики викладання; здійснення моніторингу досягнень учнів; обмін досвідом викладання предмета).

Отже, ІТ-компетентність (ай-ті-компетентність) учителя суспільно-гуманітарних спеціальностей – це здатність учителя використовувати на практиці ІТ для задоволення особистих потреб і розв'язування професійних завдань у відповідній предметній галузі (за О. М. Спіріним).

Для встановлення залежності ІТ-готовності від формування ІТ-компетентностей ми здійснили порівняльну характеристику компонент ІК-готовності та ІТ-компетентностей. Як показали її результати, ІТ-готовність і ІТ-компетентність мають спільні ключові компоненти: теоретичні, практичні та методичні (умови їх формування можуть бути темою іншого дослідження). На основі зазначеного можна стверджувати, що достатня розвиненість, генералізація та поєднання цих компонент забезпечить ІТ-готовність майбутнього вчителя до впровадження ІТ у навчальну діяльність. Однак сформована ІТ-компетентність не завжди є свідченням формування ІТ-готовності.

Ми поділяємо твердження Р. С. Гуревича, що з дефініцією «інформаційна компетентність» (в нашому дослідженні «ІТ-компетентність») тісно пов'язане поняття «інформаційна культура» [3].

Між досягнутим рівнем ІТ-компетентності, комп'ютерною грамотністю, освітою і культурою майбутнього вчителя не можна помітити однозначних зв'язків – не завжди зростання рівня ІТ-компетентності супроводжується підвищенням рівня інформаційної культури. Наприклад, користувач ПК, який не знає мов програмування та, відповідно, не уміє програмувати, може бути досить ерудованим, а програміст високого рівня не знати нічого, окрім мов програмування. З цього погляду розробник вірусів є досить грамотним у галузі ІТ, але відповідної культури, зрозуміло, він не має [10]. Слід погодитись, що «основи інформаційної культури мають методологічний, світоглядний і загальнокультурний характер, що проявляється у використанні в масовій практиці універсальних процедур пошуку, опрацювання і подання інформації на базі відповідної системи наукових понять, принципів і законів як необхідних факторів системно-цілісного пізнання і відображення об'єктивної реальності і пов'язаного з такою системою фактографічного матеріалу (бази знань, бази даних тощо), ... а також служать основою інтеграції навчальних дисциплін, гуманітаризації освіти і гуманізації навчального процесу» [5; с. 1].

У цілому інформаційну культуру суспільства, на основі визначень фахівців, можна розглядати як досягнутий рівень організації інформаційних процесів, ступінь задоволення людей в інформаційному спілкуванні, рівень ефективності застосування засобів створення, збирання, збереження, опрацювання, передавання і використання інформації [6].

Таким чином, виходячи з аналізу генези понять та використовуваної термінології, вважаємо за доцільне в процесі вивчення формування інформаційної (інформатичної) культури вчителів суспільно-гуманітарних спеціальностей переважно використовувати термін ІТ (ай-ті)-культура.

Проведений вище аналіз наукових робіт покаже, що ІТ-культура вчителя суспільно-гуманітарних спеціальностей, як складова його загальної культури, є сукупністю інформаційного світогляду та ЗУН, які, через використання ІТ, забезпечують цілеспрямовану професійну та самостійну діяльність.

На нашу думку, основою ІТ-культури сучасного вчителя суспільно-гуманітарних спеціальностей є знання про інформаційне середовище, закони його розвитку та функціонування, уміння орієнтуватися в інформаційних потоках.

Висновки. На основі дослідження та аналізу використання термінів, які позначають застосування інформаційних технологій, зокрема в професійній діяльності вчителя суспільно-гуманітарних спеціальностей, пропонуємо вживати термін ІТ із вимовою – «ай-ті» як довизначення, уточнення понять «готовність», «компетентність» та «культура». А саме:

- ІТ-готовність (ай-ті-готовність) учителя суспільно-гуманітарних дисциплін до виконання нових функцій, яка виникає як нова якісна характеристика на перетині його психолого-педагогічної, методичної та інформаційно-технологічної підготовки. Це новоутворення формується за допомогою сучасних ІТ і ми розглядаємо його як інтегративну якість особистості, що визначає потенційну підготовленість особистості до виконання навчально-виховної діяльності в умовах інформаційного суспільства.

- ІТ-компетентність (ай-ті-компетентність) учителя суспільно-гуманітарних спеціальностей – це здатність вчителя використовувати на практиці ІТ для задоволення особистих потреб і розв'язування професійних завдань у відповідній предметній галузі (за О. М. Спіріним), яка передбачає: наявність знань у галузі ІТ, методи і форми впровадження їх в професійну діяльність; сукупність умінь і навичок використання ІТ; систему спеціально наукових, психологічних і педагогічних знань та вмінь з питань планування і здійснення навчально-виховного процесу певного предмета, яка має яскраво виражені прикладні ознаки використання можливостей ІТ: розроблення електронних навчальних матеріалів; вдосконалення предметних компетентностей через застосування ІТ; підвищення педагогічної майстерності засобами ІТ; здійснення моніторингу досягнень учнів та обмін досвідом викладання предмета через застосування ІТ тощо.

- ІТ-культура (ай-ті-культура) – складова загальної культури вчителя суспільно-гуманітарних спеціальностей, що є сукупністю інформаційного світогляду та ЗУН, які через використання ІТ забезпечують цілеспрямовану професійну і самостійну діяльність.

Література

1. Аніщенко О. В., Падалка О. С. Інформаційна культура педагога [Електронний ресурс] Сайт Publishing house Education and Science s.r.o. 21:23 12.12.2009 Режим доступу http://www.rusnauka.com/12.APSN_2007/Pedagogica/20930.doc.htm

2. Биков В. Ю. Моделі організаційних систем відкритої освіти: Монографія. – К.: Атіка, 2009. – 684 с.

3. Гуревич Р. С. Формування інформаційної культури майбутнього фахівця // Педагогіка і психологія професійної освіти: результати досліджень: Зб. наук. праць / За ред. І. А. Зяюнова, Н. Г. Ничкало. – К., 2003. – С. 354–360.

4. Дорошенко Ю. О. Сучасна шкільна інформатична освіта // Использование информационных технологий в учебном процессе: Материалы всеукр. науч.-практич. семинара учителей и руководителей общеобразоват. учреждений, 1–2 ноября 2007 г. – Севастополь: школа «Таврида», 2007. – с. 6–11.

5. Жалдак М. И. Система подготовки учителя к использованию информационной технологии в учебном процессе: Дис. ... в форме науч. доклада д-ра пед. наук: 13.00.02 / АПН СССР; НИИ содержания и методов обучения. – М., 1989. – 48 с.

6. Карташова Л. А. Особистісно орієнтована система навчання основ інформаційних технологій в процесі підготовки майбутніх вчителів іноземних мов. Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Л. А. Карташова; Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. – К., 2004. – 20 с.

7. Лапінський В. В. Навчальне середовище нового покоління та його складові // Наук. часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова. Серія № 2. Комп'ютерно-орієнтовані системи навчання: Зб. наук. праць / Редара. – К.: НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2008. – № 6 (13) – С. 26–32.

8. Луговий В. І. Компетентності та компетенції поняттєво-термінологічний дискурс / Вища освіта України №3 (додаток 1), 2009 р. – Тематичний вип. «Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технології». – К.: Генезис, 2009. – 630 с. – С. 8–14.

9. Мадзігон В. М. Сучасне навчальне середовище і електронна педагогіка / В. М. Мадзігон, В. В. Лапінський. – Комп'ютер у школі та сім'ї: наук. метод. ж-л / Інститут педагогіки АПН України. – Київ: «Фенікс», 2010. – № 3. – С. 3–6.

10. Прокудин Д. Е. // Информатика как системообразующий фактор в современной школе [Электронный ресурс] Сайт Web-кафедры философской антропологии 10:10 23.02.2010 г. Режим доступа <http://anthropology.ru/ru/>

11. Спірін О. М. Інформаційно-комунікаційні та інформатичні компетентності як компоненти системи професійно-спеціалізованих компетентностей вчителя інформатики. [Електронний ресурс] Сайт Ін-ту інформ. технологій і засобів навчання АПН України, 2007–2009. 23:15 23.02.2010. Режим доступу <http://eprints.zu.edu.ua/3733/2/09somt10.htm>

UA У статті проаналізовано терміни, які позначають використання інформаційних технологій. Наведено визначення понять «ІТ-готовність», «ІТ-компетентність» та «ІТ-культура» вчителя суспільно-гуманітарних спеціальностей. Пропонується вживати зазначені поняття з вимовою – «ай-ті»-готовність, «ай-ті»-компетентність та «ай-ті»-культура.

Ключові слова: інформація, інформаційні технології, навчання, вчитель, готовність, компетентність, культура.

RU В статье проанализированы термины, которые применяются для обозначения использования информационных технологий. Подано определение понятий «ІТ-готовность», «ІТ-компетентность» и «ІТ-культура» учителей общественно-гуманитарных специальностей. Предлагается употреблять указанные термины с произношением – «ай-ти»-готовность, «ай-ти»-компетентность и «ай-ти»-культура.

Ключевые слова: информация, информационные технологии, обучение, учитель, готовность, компетентность, культура.

EN The article deals with the analysis of the terms which are used to indicate information technologies. On the basis of it such notions as «IT Readiness», «IT Competence» and «IT Culture» of the humanities teachers are defined. The notions mentioned above are advised to be pronounced as «ai ti».

Key words: information, information technologies, studying, teacher, readiness, competence, culture.

УПРОВАДЖЕННЯ МЕТОДУ ПРОЕКТІВ У ПРОЦЕС ПРОФІЛЬНОГО НАВЧАННЯ ІНФОРМАТИКИ УЧНІВ СТАРШОЇ ШКОЛИ

*С. С. Петровський, канд. пед. наук
Хмельницький національний університет*

Постановка проблеми. Сучасна система навчання повинна забезпечити учням умови для оволодіння технологіями опанування знаннями, розвитку навичок постановки мети, завдань, вибору і володіння інструментами пізнання, моделювання, прийняття рішень в обставинах невизначеності, набуття умінь самостійно здобувати знання, систематизації та узагальнення власних знань у даній предметній галузі. Змінюється роль сучасного вчителя, яка наближається до ролі організатора навчально-проектної діяльності учнів, виникає необхідність застосування нелінійних технологій навчання, до яких належать:

- 1) комп'ютерне моделювання як основний метод пізнання [1; 2];
- 2) навчальна проектна діяльність;
- 3) гіпермедіа технології (HTML, WWW);
- 4) мультимедіа технології [3];
- 5) телекомунікаційні технології;
- 6) інформаційне моделювання [4];
- 7) семінари, конференції, олімпіади, турніри [5].

Процес навчання учнів повинен становити структуру знань, показувати, як знання здобувалися, чому саме таким, а не іншим шляхом розвивалася певна наука, що є предметом навчальної дисципліни, за якими законами здійснюється процес здобування знань [6, 7]. Таким чином, на перший план постає задача формування світогляду в учнів.

Звідси випливає дуже важливий для навчання висновок: якщо в процесі навчання при вивченні дисциплін відсутні проблемні ситуації, самостійний пошук суперечностей і шляхів подолання їх, то таке навчання буде абстрактним; знання, здобуті у такий спосіб, можливо тільки запам'ятати. Інтенсифікувати процес навчання, позбавити його абстрактності, наповнити рухом можливо, лише розкриваючи суперечності. Шлях пізнання – це шлях пошуку суперечностей, це шлях, який повинні проходити учні при вивченні кожного предмета, оскільки тільки так можна підготувати їх до успішного життя.

Отже, запорукою ефективного застосування проектних методів має бути проблемність змісту навчання і процесу його розгортання у діяльності по реалізації навчального проекту.

Аналіз останніх досліджень. Для визначення особливостей навчальних проектів використовують назви: «навчально-освітній», «практико-орієнтований», «моно проект», «міжпредметний проект», «особистісний проект», «груповий проект».

Такі проекти досить широко використовують як складові різних моделей навчання (проблемне, модульне, комп'ютерне, розвивальне та ін.), зокрема інформаційних технологій. Це пояснюється тим, що проекти є ефективним засобом організації процесу практичного опанування і використання ІКТ у різних видах життєдіяльності особистості. Розроблення інформатики та інформаційно-комунікаційних технологій зумовлює необхідність розширення практики випереджаючого навчання, використання новітніх технічних засобів, удосконалення методик навчання, розроблення нелінійних і адаптивних технологій навчання. Нові ІКТ дають змогу розкрити навчальний потенціал освітньої системи, в якій домінують дидактичні нелінійні технології та застосування нелінійних форм подання навчального матеріалу і організації навчального процесу.

Як показано творцями і дослідниками методу проектів [8, 9] та підтверджено досвідом упровадження проектних методик навчання, важливим для досягнення успіху є дотримання оптимального співвідношення між репродуктивною та креативною складовими проектних завдань. Ця вимога є наслідком виконання принципів дидактики.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). У статті розглянуто методичні засади впровадження методу проектів у процес профільного навчання інформатики учнів старшої школи.

Наші дослідження показують [10, 11, 12], що введення курсового проекту в навчальний процес вимагає виконання певних етапів:

- перший етап – упровадження курсового проекту – розроблення КП на факультативних та індивідуальних заняттях;
- другий етап – упровадження курсового проекту в навчальний процес;
- третій етап – співпраця з вищою школою.

Робота на **першому етапі** відзначається початком процесу впровадження комп'ютеризації у навчальний процес інших предметів. До цього спонукають переваги комп'ютеризованого навчання порівняно з використанням інших технічних засобів. Одним із важливих чинників є зацікавленість учнів – рух, звук, колір екрана дисплею забезпечує подавання інформації у зрозумілій, доступній формі, а це зазвичай чергує викликає підвищений інтерес, стійку увагу, підсилює мотивацію навчання. Комп'ютер містить мінімумом відволікаючих факторів, швидко реагує на відповіді дітей. Таким чином, посилюється концентрація, зосередженість, переключення уваги навіть у тих учнів, у яких спостерігається низька зосередженість, неухважність. Дуже важливим наступним психологічним чинником є відчуття комфортності: часто школярі під час діалогу з учителем бояться неправильної відповіді, однак біля комп'ютера вони почувають себе вільно. Комп'ютер надає дитині право на помилку, одночасно викликаючи бажання діяти правильно.

Однією з переваг введення комп'ютерної техніки у навчально-виховний процес є реалізація індивідуального навчання. Учитель, враховуючи і вікові особливості, і рівень знань, і індивідуальні прояви дитини, будує урок, підбираю-

чи комп'ютерні програми за складністю так, щоб враховувати сьогоденні можливості учня і досягнення завтра, тобто спирається, за словами Л. С. Виготського, на «зону найближчого розвитку» [13]. Комп'ютер постає одним з факторів самонавчання – на основі роботи з комп'ютерною технікою дитина будує свою модель світу, свій процес навчання. Учень, користуючись технікою, вчиться досліджувати навколишній світ – комп'ютер є засобом «персонального відкриття світу». При цьому в нього формується стійка установка на самостійний пошук, критичне ставлення до себе, бажання досягти нового успіху.

Інформатизація навчання потребує від учителів навичок управління комп'ютерною технікою і володіння методикою проведення уроків з застосуванням засобів ІКТ [14, 15]. Тобто, як уже було зазначено вище, у навчальному закладі потрібно створити групу комп'ютеризації, до складу якої мають увійти вчителі інформатики, інженерно-допоміжний персонал і досвідчені вчителі-предметники. Основними завданнями діяльності такої групи є:

- 1) формування психологічної готовності вчителів і учнів до роботи з ПК;
- 2) вивчення науково-методичного питання досягнення високого рівня компетентності із зазначеної проблеми;
- 3) визначення типів уроків, етапів навчання, на яких доцільно використовувати комп'ютерну техніку;
- 4) розроблення і створення програмного забезпечення, методик;
- 5) практична апробація програмних засобів і методик застосування їх;
- 6) впровадження педагогічних інновацій: поширення досвіду і залучення до роботи вчителів.

Нині часто виникає і потреба в самостійному розробленні навчальних і контролюючих програмних засобів з різних навчальних предметів. До цього спонукає необхідність вирішування таких проблем:

- невідповідність наявних програмних продуктів навчальним програмам, затвердженим МОН України з предмета;
- наявні доступні готові програмні засоби не завжди відповідають санітарним нормам застосування комп'ютерної техніки (наприклад, робота з пакетом програм «Рідна мова» була розрахована на понад 35 хвилин (при нормі, визначеній відповідними ДСанПіН, 25 хв.) [16]).
- програмні засоби мають в основному тестові чи довідникові ознаки;
- програмні засоби можливо завантажити лише на одному ПК;
- програми іноді містять синтаксичні і логічні помилки без можливості виправлення їх;
- програми мають занадто високу ціну.

Зазначені вище проблеми достатньо зрозумілі старшокласникам і можуть бути базою для створення проблемних ситуацій, навчальних задач, постановки завдань на першому етапі впровадження курсового проектування. Проблеми, що виникають у процесі комп'ютеризації навчання, є предметними стосовно профілю навчання, зазначеного як предмет даного дослідження, отже, можуть вирішуватись завдяки розробленню програмного забезпечення на

факультативних та індивідуальних заняттях у процесі профільного навчання інформатики у старших класах.

При розробленні програм застосовують таку схему: сценарій програми розробляє вчитель-предметник разом з учителем інформатики; учитель інформатики вказує на можливості комп'ютерної техніки; вчитель-предметник пропонує для розроблення навчальний матеріал відповідно до навчальної програми даного предмета.

Водночас для розроблення програми використовують мову і систему програмування, які мають бути:

- бути досить легкими для вивчення;
- відображати фундаментальні й найважливіші концепції (ідеї) алгоритмів у формі, що легко сприймається;
- уможливлувати чітко реалізовувати ідеї структурного програмування і структурної організації даних;
- використовувати прості й гнучкі структури керування розгалуженнями, циклами.

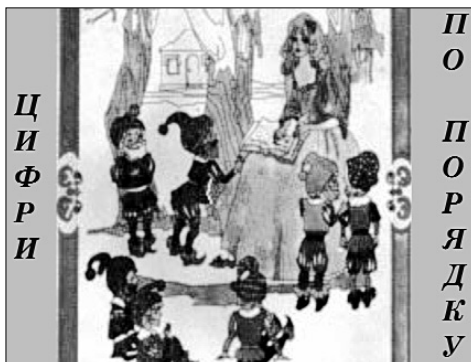
Саме цим вимогам відповідає мова Pascal і системи програмування цією мовою: Turbo Pascal фірми Borland, Free Pascal та ін. Результатом виконання цієї роботи є навчально-тестові програми, наприклад, програма з математики «Цифри» (Колегіум № 16 м. Хмельницького, рис. 1).

Створена внаслідок виконання курсового проекту (у контексті моделі профільного навчання, описаної вище) програма розрахована на роботу на малопотужних ПК під операційними системами Windows 95–2000-XP. На жаль, ці комп'ютери становлять значну частину парку ПК навчальних закладів. Завдання навчального проекту актуалізувались як сказаним вище, так і демонструванням програмних засобів аналогічного призначення, які можна використовувати не потужніших ПК.

При розробленні цієї програми широко застосовували можливості мови програмування Delphi, розроблення особистих модулів і підпрограм, використання недокументованих можливостей роботи з клавіатурою, наявність стандартних модулів.

Для досягнення вимог, яким повинна відповідати навчальна програма (бути яскравою; містити цікаві й високоякісні малюнки; використовувати мінімум клавіш управління, в основному маніпулятор «мишка»; мати невеликий об'єм; бути розрахованою на 10–15 хвилин, відповідно до санітарних

Рис. 1. Педагогічний програмний засіб «Цифри»



норм; використовувати засоби роботи з графікою на високому рівні), необхідно було розробити спеціалізовані модулі по роботі з графікою під операційну систему Windows.

Приклад завдання до профільного проекту з практичною спрямованістю. кілька модулів для роботи з різними графічними форматами з використанням мови «Pascal» розробив учень ліцею № 17 м. Хмельницького О. Зозулін. На рис. 2 показано екранну копію фрагмента програми з української мови для 2 класу, створеної з використанням цього модуля.

На другому етапі впровадження методики профільного навчання інформатики старшокласників з використанням методу проектів, коли педагогічні й учнівські кадри підготовлені, починається упровадження курсового проекту в навчальний процес.

Курсовий проект розробляють не на факультативах, а вводиться до варіативної складової навчального плану 10 та 11 класів. На курсовий проект виділяють певний термін зі своєю структурою.



Рис. 2. Педагогічний програмний засіб з української мови (2 клас)

Причому один курсовий проект виконує група з двох учнів, що дає змогу збільшити швидкість розробки програми та її складність. Це потребує ширшої комп'ютеризації навчального процесу (вже підготовлені вчителі й учні, розроблено методику проведення комп'ютерно орієнтованих уроків), що зазвичай потребує більшої кількості різноманітних програм, а також підвищеного рівня їхньої складності. Як наслідок, дає змогу збільшити кількість навчальних програмних засобів, покращити їхню якість, підвищити рівень знань учнів. Упровадження курсового проекту також підвищує рівень знань учнів, оскільки для написання програм необхідне глибоке знання з усіх тем.

Упровадження курсового проектування потребує певної послідовності дій учителів і учнів, що виконуються відповідно до пунктів.

1. Теми розробляє призначений на засіданні педагогічного колективу вчитель-предметник.

2. Експертна комісія, до складу якої входять провідні вчителі з різних предметів, розглядає сценарій проекту програми на відповідність навчальній програмі й вимогам навчальних програм Міністерства освіти і науки України.

3. Курсовий проект видають учневі, за яким наказом закріплюють двох керівників – учителя інформатики і вчителя-предметника.

4. Після закінчення курсового проекту учень захищає його в присутності вчителя інформатики, вчителя-предметника та експертної комісії.

5. Якщо програма має позитивну оцінку, то її вводять до загального реєстру навчальних комп'ютерних програм і записують до комп'ютерної бази навчального закладу.

Під час розроблення проекту різноманітних програмних засобів рекомендовано широко застосовувати нові можливості мов HTML, JAVA, Visual Basic, DELPHI, роботи з технологією управління ASP, використовувати СКБД та мови SQL для Internet, що дає змогу розробити високоякісні програмні продукти. Нагальною потребою стає і необхідність повного доступу учнів і вчителів різних предметів до мережі Internet через виділену лінію з високою швидкістю.

На третьому етапі впровадження курсового проекту в навчальний процес виникає потреба покращити якість розроблених програм. Причиною є те, що вчителі-предметники (здебільшого мірою з технічних предметів) потребують складнішої роботи програми. Наприклад, на уроках хімії до програми ставили вимогу об'ємного показу різноманітних дослідів, якісного візуального ряду, який забезпечує класифікування реакції, рівень розпізнавання етапів перебігу і результатів їх, достатній для відкриття сполуки в суміші, елементів у з'єднанні тощо. Подібні проблеми виникають у програмах з планіметрії та стереометрії (предмет геометрія), де необхідна високопрофесійна робота з трьохвиірною комп'ютерною графікою.

Виникає питання і професійного володіння базами даних, оскільки програми з деяких предметів (фізики, економіки) потребували їхнього використання, наприклад, призначеними для виконання швидкого пошуку інформації чи введення результатів лабораторної роботи. Професійного рівня володіння такими програмними засобами неможливо (мабуть, і непотрібно) досягнути у школі. По-перше, тому, що програма навчання не передбачає вивчення їх, а завдяки факультативам чи авторських програм неможливо підготувати учнів в повному обсязі відповідно до того, як цього потребує розроблення програм підвищеної складності.

Одним з можливих шляхів вирішування цієї проблеми є співпраця в розробленні курсового проекту з вищими навчальними закладами. Причому останнім часом, спостерігається певна зацікавленість вищих навчальних закладів у співпраці в рамках курсового проектування. У ВНЗ при підготовці студентів за спеціальністю «Комп'ютерні науки» виникає потреба в унікальних, а головне – реальних матеріалах для розроблення курсових проектів з програмуван-

ня. Вирішенням цієї проблеми співпраця ВНЗ і ЗНЗ. При цьому структура курсового проекту залишається без змін, а час проведення курсового проекту пристосовується до навчального процесу ВНЗ. Результатом цієї співпраці є готові високоякісні пакети навчальних програм.



Рис. 3. Програма для супроводу навчання біології (мова програмування Delphi), студент групи ІТП-08–1

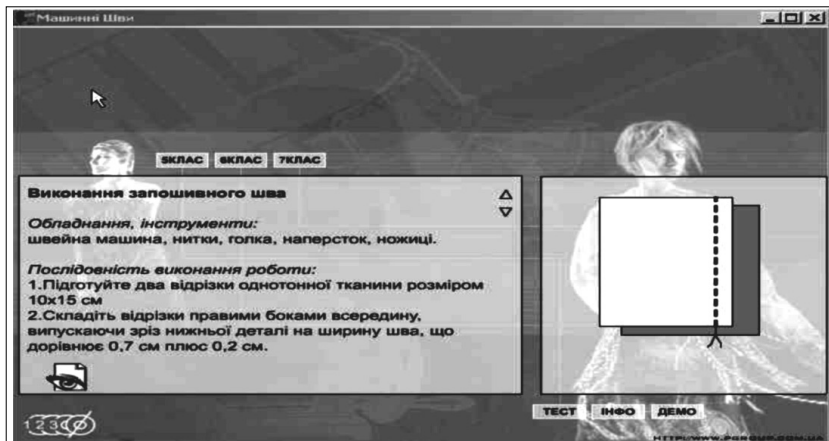


Рис. 4. Педагогічний програмний засіб з трудового навчання (мова програмування Flash) студентів ІТП-08–2 Гнатюк Д. Б., Белоножка Ю. В.

Як приклад – результати роботи студентів (у минулому – учасників експериментального навчання) групи ІТП 08–1 Хмельницького національного університету А. В. Озерова: «Програма з біології (мова програмування Delphi)» та результат роботи студентів групи ІТП – 08–2 Д. Б. Гнатюк і Ю. В. Білоножко: «Програма з трудового навчання (мова програмування Flash)» (рис. 3, 4).

Висновки. Упровадження методу проектів у процес профільного навчання інформатики учнів старшої школи є актуальною проблемою для системи освіти, для написання нових підручників.

Література

1. Ключко В. І. Нові інформаційні технології навчання математики в технічній вищій школі: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук / В. І. Ключко. – К., 1998. – 36 с.
2. Шикунів С. А. Метод построения учебного гипертекста по ключевым словосочетаниям [Електронний ресурс] / С. А. Шикунів. – Режим доступу: http://vio.fio.ru/vio_10/resource/Print/art_1_7.htm.
3. Кульчицька Н. В. Вивчення стереометрії в старшій школі в умовах використання нової інформаційної технології: дис. ...канд. пед. наук: 13.00.02 / Н. В. Кульчицька. – К., 1993. – 144 с.
4. Полат Е. С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: учеб. пособ. для студ. пед. вузов и системы повыш. квалиф. пед. кадров / Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркина, М. В. Мойсеева, А. Е. Петров; под ред. Е. С. Полат. – М.: Издательский центр «Академия» 2002. – 272 с.
5. Типові навчальні плани загальноосвітніх навчальних закладів для основної та старшої школи // Освіта України. – 2004. – 2 берез. (№ 17). – С. 2–11.
6. Сисова С. О. Підготовка вчителя до формування творчої особистості учня / С. О. Сисова. – К.: Поліграфкнига, 1996. – 406 с.
7. Чимаров В. М. Оценка адаптационных возможностей детей в условиях обучения в инновационном образовательном учреждении / В. М. Чимаров, Н. Н. Малаярчук // Валеология. – 2000. – № 1. – С. 21–22.
8. Дьюи Дж. Психология и педагогика мышления: (Как мы мыслим) / Дж. Дьюи. – М.: «Лабиринт», 1999. – 192 с.
9. Полат Е. С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: учеб. пособие для студентов пед. вузов и системы повышения квалификации пед. кадров / Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркина, М. В. Мойсеева; под ред. Е. С. Полат. – Изд. 2-е, стереотип. – М.: «ИЦ Академия», 2006. – 272 с.
10. Петровський С. С. Етапи впровадження курсового проекту у навчальний процес загальноосвітніх шкіл / Петровський С. С. // Комп'ютер у школі та сім'ї. – 2003. – № 5. – С. 15–17.
11. Петровський С. С. Досвід із технічного обслуговування комп'ютерних класів / Петровський С. С. // Комп'ютер у школі та сім'ї. – 2000. – № 3. – С. 41–42.
12. Петровський С. С. Управління навчально-проектною діяльністю учнів на уроках інформатики / С. С. Петровський // Стратегія управління закладами освіти в умовах формування інформаційного суспільства: матеріали II Всеукр. наук.-практ. конф., (Херсон, 16–18 жовт. 2003 р.) / М-во освіти і науки України, Ін-т педагогіки АПН України, Академічний лицей при Херсон. держ ун-ті. – К. – Херсон: ХДУ, 2003. – С. 140–144.
13. Выготский Л. С. Развитие высших психических функций / Л. С. Выготский. – М.: Изд-во акад. пед. наук, 1960. – 500 с.
14. Жалдак М. І. «Основи інформатики» як одна з вагомих складових системи навчальних предметів загальноосвітньої школи / М. І. Жалдак, Н. В. Морзе, Ю. С. Рамський // Су-

часні інформаційні технології в навчальному процесі: зб. наук. пр. Сер. Основні напрями досліджень з пед. і психологічних наук в Україні. – К.: Пед. думка, 2002. – 48 с.

15. Жалдак М. І. Основи інформатики та обчислювальної техніки: прогр. для середніх закл. освіти / М. І. Жалдак, Н. В. Морзе, Г. Г. Науменко. – К.: Шкіл. світ, 2001. – 72 с.

16. Постанова Головного державного санітарного лікаря України від 30.12.1998 № 9 про затвердження Державних санітарних правил і норм 5.5.6.009–98 // «Державні санітарні правила і норми влаштування і обладнання кабінетів комп'ютерної техніки в навчальних закладах та режимі праці учнів на персональних комп'ютерах».

UA У статті розглядаються методика впровадження методу проектів в процес профільного навчання інформатиці учнів старшої школи. Наші дослідження показують, що введення курсового проекту в навчальний процес вимагає виконання певних етапів: перший етап – впровадження курсового проекту – розробка КП на факультативних і індивідуальних заняттях; другий етап – впровадження курсового проекту в навчальний процес; третій етап – співпраця з вищою школою.

Ключові слова: впровадження методу проектів, нові інформаційні технології навчання, інформаційна підготовка, професійна освіта, метод проектів, зміст навчального предмету «Інформатика».

RU В статье рассматриваются методика внедрения метода проектов в процесс профильного обучения информатике учеников старшей школы. Наши исследования показывают, что введение курсового проекта в учебный процесс требует выполнения определенных этапов: первый этап – внедрение курсового проекта – разработка КП на факультативных и индивидуальных занятиях; второй этап – внедрение курсового проекта в учебный процесс; третий этап – сотрудничество с высшей школой.

Ключевые слова: внедрение метода проектов, новые информационные технологии обучения, информационная подготовка, профессиональное образование, метод проектов, содержание учебного предмета «Информатика».

ТЕСТОВИЙ БЛОК ЕЛЕКТРОННОГО ПІДРУЧНИКА ЯК ЧИННИК ФОРМУВАННЯ ТА КОНТРОЛЮ ЗНАТЬ СТУДЕНТІВ

*Л. С. Смолінчук, канд. пед. наук
Інститут педагогіки НАПН України*

Постановка проблеми. В умовах вступу України до Болонської співдружності одним із важливих напрямів реформування національної системи освіти є переосмислення традиційних методів навчання та пошук новітніх підходів і освітніх технологій у забезпеченні адекватного рівня якості знань. Серед таких напрямів застосування новітніх підходів у навчанні може бути розроблення сучасних електронних навчальних засобів для студентів вищих навчальних закладів.

Аналіз останніх досліджень. Розроблення і створення електронних підручників нині є перспективним напрямом досліджень у педагогіці. Вітчизняні та зарубіжні вчені розробляли різні аспекти проблеми теорії і практики створювання й використання електронних підручників, дидактичних вимог до них,

ефективності застосування у навчальному процесі. Цим питанням, зокрема, присвячені праці таких науковців: О. М. Баликіної, В. І. Батіщева, В. П. Волинського, С. Г. Головка, Ю. О. Дорошенка, Ю. О. Жука, О. С. Красовського, В. В. Лашінського, І. А. Морєва, О. В. Співаковського, О. М. Топузова, О. В. Черноус.

Формування цілей статті. Електронний підручник разом з іншими дидактичними засобами, що використовують сучасні мультимедійні, мережеві й телекомунікаційні технології, відносять до розряду «проривних досягнень дидактики». Проте залишається ряд дискусійних, або і зовсім не розроблених, питань, серед яких: принципи організації інформації в електронному підручнику, інтеграція електронного підручника з іншими дидактичними засобами, організація роботи студента з електронним підручником, роль викладача в цій роботі, розроблення системи контролю знань та інші. Мета статті – розглянути особливості конструювання тестових завдань для електронних підручників.

Основна частина. За Болонською декларацією система вищої освіти надає важливого значення індивідуалізації навчання студентів, спрямованості на особистісно-орієнтований підхід до кожного, значно збільшується кількість годин на самостійну роботу. За таких умов пріоритетними завданнями педагога є створення умов для мотивованої самостійної роботи студентів та надання їм у цій справі консультативної допомоги, організація методичного забезпечення навчального процесу і систематичного контролю. Саме електронний засіб навчання дає змогу перетворити самостійну роботу на цікаву і зрозумілу, підвищити ефективність сприйняття навчального матеріалу. Створення електронних засобів навчання сприяє доступності навчального матеріалу для всіх бажаних самостійно опрацювати той чи інший матеріал із будь-якого предмета і надає змогу значно зекономити час та зусилля як студентів, так і викладачів.

Окрім цього, існує низка інших об'єктивних чинників, що обумовлюють необхідність вироблення електронних засобів навчання, серед яких: зростання ролі інформаційно-комунікаційних технологій та Інтернету у навчальному процесі; недостатня забезпеченість бібліотек друкованою літературою; потреба постійного оновлювання змісту підручників і посібників з багатьох предметів.

Така необхідність призвела до появи великої кількості різноманітних за обсягом, призначенням і якістю електронних засобів. Існують такі назви: електронні засоби навчального призначення, педагогічні програмні засоби навчального призначення, програмно-методичні комплекси навчального призначення, електронні підручники, електронні комп'ютерні підручники, Інтернет-підручники, електронні навчальні посібники, освітні електронні видання, електронні атласи, електронні бази знань, контрольні-тестуючі комплекти тощо.

У наказі Міністерства освіти і науки України «Про затвердження Порядку надання навчальній літературі, засобам навчання і навчальному обладнанню грифів та свідоцтв» всі вони визначені як «електронні засоби навчального призначення», що зберігаються на цифрових або аналогових носіях даних і відтворюються на електронному обладнанні. Детальніше зупинимося саме на електронних підручниках.

На думку В. В. Лапінського, електронні підручники займають значне місце серед сучасних педагогічних програмних засобів. Характерною рисою їх є гіпертекстова структура навчального матеріалу, наявність систем керування із елементами штучного інтелекту, модулів самоконтролю, розвинутих мультимедійних складових.

В. П. Волинський, даючи визначення електронному підручнику зазначає, що це нормативно-автономний засіб навчання, створений на базі експериментального або чинного традиційного підручника, але із розширеними змістовими, операційно-діяльними інформаційними можливостями унаочнення та пояснення явищ і процесів, керування навчальною діяльністю користувача у процесі самонавчання [5].

Розповсюдження є і погляд на електронний підручник як на програмно-методичний комплекс, що дає змогу самостійно вивчити навчальний предмет або його розділ і який поєднує у собі властивості звичайного підручника, довідника, задачника і лабораторного практикуму. Так, на думку В. П. Дьомкіна, електронний підручник призначений для самостійного вивчення теоретичного матеріалу курсу й побудований на гіпертекстовій основі, що дає змогу працювати за індивідуальною освітньою траєкторією [7].

І. А. Морев стверджує, що електронний підручник – це комп'ютерний навчальний програмний засіб, призначений для представлення нової інформації, що доповнює друковане видання і служить для індивідуального навчання та умозовляє тестування знань і вмінь студента.

Більшість авторів вважають, що сучасний електронний підручник – це цілісна дидактична, методична й інтерактивна програмна система, що дає змогу викласти складний навчальний матеріал з використанням багатого арсеналу різних форм подання інформації засобами мультимедіа. При цьому завдяки зрозумілішому, яскравішому і наочнішому поданню матеріалу підвищується доступність навчання, процес навчання проходить успішніше. Дидактичні аспекти, що стосуються найзагальніших закономірностей навчання, і методичні аспекти, обумовлені специфікою викладання тих або інших конкретних дисциплін, тісно взаємозалежні й взаємопов'язані між собою із питаннями програмної реалізації електронного підручника [2–7].

С. Г. Головки, наприклад, розглядає сучасні електронні підручники, з одного боку, як специфічне програмне забезпечення, розроблене з використанням сучасних пакетів прикладних програм, комп'ютерної графіки, мультимедіа, гіпертекстових технологій тощо, а з іншого – як методичне забезпечення реалізації основних дидактичних впливів. Дидактичні можливості їх дають підстави говорити про них, як про системні електронні засоби навчального призначення з широкими функціональними можливостями [6].

О. В. Черноус так визначає завдання електронного підручника: надавати теоретичну, практичну і методичну допомогу при вивченні студентом дисципліни самостійно; організовувати інформаційно-пошукову діяльність, математичне й імітаційне моделювання з комп'ютерною візуалізацією, сервісні

функції; здійснювати контроль і корекцію знань студентів; автоматизувати всі основні етапи навчання (від викладу навчального матеріалу і презентації дидактичних матеріалів до контролю знань і виставлення підсумкових оцінок); забезпечувати зручні умови для здійснення індивідуалізації різних видів навчальної діяльності; сприяти глибшому засвоюванню матеріалу; підвищувати ефективність сприйняття матеріалу при індивідуалізації навчання [9].

Електронний підручник виконує інформаційну, мотиваційну і контрольнo-корекційну дидактичні функції, що полягають у створюванні стимулів до вивчення даної дисципліни, формують у студентів інтерес і позитивне ставлення до роботи, дають змогу розширити об'єм знань усіма доступними способами подавання інформації, а також передбачають можливість перевірки, самоперевірки, корекції результатів навчання, виконання тренувальних вправ для формування професійних навичок.

Електронний підручник є автономним джерелом навчально-пізнавальної і керівної інформації, розрахованої на створення сприятливих і необхідних передумов виконання всіх завдань самонавчання студента.

Для того щоб електронний підручник був популярним, він має бути універсальним, тобто однаково придатним як для очного, так і для заочної освіти. Для цього він має бути повним, інформативним, містити всі електронно-механічні засоби для організації на його основі заочної освіти.

Такий універсальний підручник стає суттєвою допомогою для викладача при проведенні занять, для самопідготовки студентів різних форм навчання, для полегшення проведення заліків та іспитів. Він уможливляє розв'язати проблему підвищення якості підготовки студентів, оптимізації, інтенсифікації та індивідуалізації навчання студентів, сприяє ефективній організації робочого часу студента і викладача.

В. П. Волинський великого значення надає методичному апарату електронного підручника і наголошує, що створювати методичний блок електронного підручника необхідно у формі введення інформаційних структурних елементів до розділів у формі узагальнених висновків, переліків основних положень, які повинні знати студенти; запитань для систематизації та узагальнення знань; вправ, для розв'язування яких потрібно використовувати узагальнені схеми, тести для контролю якості знань [5].

На думку О. М. Баликіної, електронний підручник має бути розроблений за певною технологією проектування з урахуванням ергономіки, моделі предметної галузі, психофізіологічних характеристик учнів, сучасного стану технічного і програмного забезпечення, на основі певної педагогічної теорії; повинен здійснювати гіпермедійний виклад навчального матеріалу, закріплення і контроль знань, умінь та формування навичок самостійної роботи по всій шкалі таксономії завдань за певною методикою [2].

Електронний підручник покликаний сприяти більше глибокому засвоюванню матеріалу через автоматизацію всіх основних етапів навчання – від викладу навчального матеріалу і презентації дидактичних матеріалів до контролю

знань і виставлення підсумкових оцінок. На нашу думку, він має обов'язково забезпечуватися ефективними засобами оцінювання і контролю процесу засвоєння знань і набування навичок.

Одним з важливих моментів є самоконтроль. Він здійснюється в розділі тестових завдань.

Тестові завдання становлять дуже високий відсоток, близько 80% комп'ютерних контролюючих програм. Тест – один з найтехнологічніших методів проведення автоматизованого контролю із закладеними в нього параметрами якості. Науково обґрунтований тест – це метод, що відповідає встановленим стандартам надійності й валідності. Надійність – стійкість результатів тесту, одержуваних при його застосуванні. Валідність – придатність тесту, тобто здатність якісно вимірювати те, для чого він створений за задумом авторів.

Проте слід зазначити, що не кожний зміст піддається трансформації у форму тестового завдання. Деякий матеріал важко виражається, чи й зовсім не виражається в тестовій формі, для цього повинні бути інші форми контролю і перевірки рівня засвоєння (ігри, портфоліо і т. д.)

Незважаючи на це, тести, призначені для контролю засвоєння матеріалу, є важливою частиною електронного підручника. Вони являють собою набори тестових завдань, які послідовно пред'являють студентові. Відповіді можуть оброблятися як внутрішньою (вбудованою) програмою електронного підручника, так і спеціальною програмою на сервері ВНЗ.

За виконання тестів студент одержує оцінку. За одержаною оцінкою він може судити про рівень засвоєння матеріалу. Недостатньо засвоєний матеріал може бути пройдений ще раз, що не завжди можливо на занятті. При складанні тестових завдань треба дотримуватися деяких правил. Запитань має бути багато і вони повинні охоплювати весь матеріал, слідувати у випадковому порядку, що унеможливить механічне запам'ятовування порядку запитань. Варіанти відповідей так само слід надавати у випадковому порядку.

Підбір тестових завдань зазвичай задають автори електронного підручника, порядок пред'явлення їх студентам найчастіше випадковий (автоматично визначений тестуючою програмою під час роботи з користувачем) [3]. Як правило, виділяють такі основні типи тестових завдань: вибір одного або більшої кількості правильних відповідей з числа пред'явлених (закрита форма відповідей); питання, які передбачають відповіді у вільній формі (відкрита форма відповідей); ранжування пред'явленої послідовності за заданим критерієм (на встановлення послідовності); встановлення попарної (або складнішої) відповідності між об'єктами з двох груп (на виявлення відповідності) [1].

Кожен тест має оптимальний час тестування – час від початку процедури тестування до моменту настання стомлення. Отже, потрібно підтримувати мотивацію на певному рівні, максимально урізноманітнювати роботу завдяки введенню різних форм завдань. Облік часу, витраченого на відповіді на тестові завдання, слід проводити обов'язково. Це необхідно для того, щоб унеможливити у студентів скористатися теоретичним матеріалом підручника.

У ході виконання тестових завдань відбувається підвищення навчальної мотивації студентів, формується відповідальність за результати навчання, установка на співпрацю, самоорганізацію і самопідготовку.

Висновки. Електронний підручник містить ретельно структурований навчальний матеріал, який надано студентові у вигляді послідовності інтерактивних кадрів, що містять текст і мультимедійні додатки. Гіпертекстова структура дає змогу студентові визначити оптимальну траєкторію вивчення матеріалу, зручний темп роботи і спосіб викладу матеріалу, що відповідає його психофізіологічним особливостям.

Електронний підручник має ряд переваг перед паперовим. У зміст електронного підручника викладач може за необхідності оперативно вносити доповнення з урахуванням усього нового, що з'являється у конкретній предметній галузі. Використання у навчальному процесі електронних підручників сприяє створенню освітнього середовища, у якому студенти будуть ефективно навчатися на аудиторних заняттях і самостійно – після занять.

Електронний підручник як засіб індивідуалізації навчання студентів має містити блок контролю і корекції знань, частина якого має бути у вигляді тестів, оскільки це слугуватиме дидактичним цілям навчання.

Тестування покликане оперативно і неупереджено виявляти глибину, обсяг, структуру, зміст, ієрархію знань, умінь і навичок. Тому воно в змозі вирішити одне з найскладніших завдань – сформулювати потребу і вміння самоаналізу і самоконтролю студента.

Література

1. *Аванесов В. С.* Композиция тестовых заданий [Текст] / В. С. Аванесов. – М.: Центр тестирования, 2002. – 239 с.
2. *Балькина Е. Н.* Концепция электронного образовательного издания нового поколения / Е. Н. Балькина // Материалы XV Международной конференции-выставки «Информационные технологии в образовании». – М., 2005. Режим доступа: <http://www.ito.su>
3. *Балыхина Т. М.* Словарь терминов и понятий тестологии [Текст] / Т. М. Балыхина. 2-е изд. – М.: Юнити-Дана, 2006. – 161 с.
4. *Батищев В. И.* Информационные технологии обучения / В. И. Батищев, В. Ю. Мишин // Материалы Междунар. научно-методич. Интернет-конференции «Информационные технологии в образовательной среде современного вуза». – Белгород, 2004. – С. 10–16. – Режим доступа: <http://conf.bstu.ru/conf/docs/0026/0396.doc>.
5. *Волинський В. П.* Конструювання і впровадження електронних підручників: проблеми, завдання, шляхи вирішення / Волинський В. П., Чорноус О. В., Красовський О. С. // Проблеми сучасного підручника: зб. наук. праць – К.: Педагогічна думка, 2008. – Вип. 8. – С. 47–55.
6. *Головко С. Г.* Організаційно-педагогічні основи створення електронних підручників та їх дидактичні функції / С. Г. Головко // Проблеми сучасного підручника: зб. наук. праць – К.: Пед. думка, 2009. – Вип. 9. – С. 100–106.
7. *Демкин В. П.* Классификация образовательных электронных изданий: основные принципы и критерии [Электрон. ресурс]: методическое пособие для преподавателей / В. П. Демкин, Г. В. Можаяева. – Томск: Изд-во ТГУ, 2003. – Режим доступа: <http://www.ido.tsu.ru>
8. *Ефремова Н. Ф.* Тестовый контроль в образовании: учеб. пособие / Н. Ф. Ефремова. – М.: Логос, 2007. – 386 с.

9. Черноус О. В. Організаційно-педагогічні вимоги до конструювання і створення електронних підручників / О. В. Черноус // Проблеми сучасного підручника: зб. наук. праць – К.: Пед. думка, 2009. – Вип. 9. – С. 176–184.

UA У статті розглянуто питання створення електронних підручників. Особлива увага приділена використанню тестових завдань в електронних підручниках.

Ключові слова: електронний підручник, тестове завдання, тестування, контроль, якість освіти.

RU В статье рассмотрены вопросы создания электронных учебников. Особое внимание уделено использованию тестовых заданий в электронных учебниках.

Ключевые слова: электронный учебник, тестовое задание, тестирование, контроль, качество образования.

EN The article deals with the problems of electron books creation. The special attention is paid to the usage of test items in the electron books.

Key words: electron book, test item, testing, control, quality of education

ІНФОРМАЦІЙНІ ФУНКЦІЇ, РОЛЬ І ПРИЗНАЧЕННЯ ЕЛЕКТРОННИХ ПІДРУЧНИКІВ

В. П. Волинський, канд. пед. наук,

О. С. Красовський,

Інститут педагогіки НАПН України

Постановка проблеми. Електронні підручники (ЕП) як нормативні електронні засоби використовують учні і вчителі в комплексі з іншими засобами навчання (ЗН). У зв'язку з цим виникає проблема: для виконання яких завдань потрібно використовувати ЕП? Її вирішення автори праць [1, 3, 4 та ін.] пропонують здійснювати на основі з'ясування педагогічних можливостей ЕП.

Аналіз останніх досліджень. Аналіз теорії і практики створення ЕП показує, що вони мають розширені інформаційно-пізнавальні, операційно-діяльнісні (практичні), керівні функції для: подавання і пояснення навчального матеріалу про явища і процеси, що вивчаються; формування системи вмінь і навичок застосування знань у практичній діяльності; контролю якості виконання навчальних завдань; мотивації та урізноманітнення способів унаочнювання процесу навчання і самонавчання; диференційованого за вибором користувача (вчителя, учня) використання різних форм, методів і прийомів організації процесу розв'язування завдань; оперативного одержання навчально-пізнавальної та операційно-діяльнісної інформації; використання мультимедійних комплексів аудіовізуальної наочності під час вивчення явищ та ознайомлення з прийомами виконання лабораторно-практичних робіт, демонстрації узагальнених і систематизованих таблиць малюнків. Це створює сприятливі передумови для повнішої реалізації основних дидактичних принципів, інтенсифікації та раціоналізації навчання і самонавчання.

Як зазначають автори праць [7, 8, 9, 10 та ін.], основними ознаками, що істотно відрізняють ЕП від інших ЗН, є розширені можливості застосування нетрадиційних способів фіксації, трансформації та передавання інформації, а саме: магнітна і лазерна фіксація інформації на дисках і компакт дисках, що створює сприятливі передумови для користування великими блоками навчального матеріалу; гіпертекстове і гіпермедійне подавання інформації, з можливостями оперативного одержання текстового, аудіовізуального навчального матеріалу для пояснення явищ і процесів, що вивчаються; встановлення інтерактивного взаємозв'язку користувача з інформаційною базою ЕП у формах керування програмою подавання навчального матеріалу про явища і процеси, що вивчаються; надання додаткової інформації для вирішення поставлених завдань; трансформація зображень окремих елементів схем, графіків, малюнків, тестових написів. При цьому у проведеннях досліджень встановлено, що застосування вищенаведеного взаємозв'язку у комплексі з використанням мультимедійних засобів, підвищує якість виконання завдань навчання, самонавчання у середньому на 25%. Разом з тим слід зазначити, що, не заперечуючи в цілому доцільності й ефективності використання ЕП для подавання навчального матеріалу із застосуванням мультимедійних засобів, на нашу думку, їх бажано розглядати із урахуванням психологічних, фізіологічних та інтелектуально-пізнавальних можливостей учнів і використовувати у комплексі з текстовими, сенсорними (тактильним) способами подавання та пояснення навчального матеріалу. Оскільки встановлено, що не для всіх учнів надання переваг текстовому, візуальному чи аудіовізуальному способом подавання та пояснення навчального матеріалу є однозначно прийнятним у виконанні навчальних завдань. Зокрема, аудіовізуальний спосіб, хоча зазвичай активізує процес інтелектуальної діяльності, але потребує високого рівня розвитку вмінь і навичок якісно сприймати і усвідомлювати навчальну інформацію з екрану, спричинює швидку втому, зниження рівня здійснення самоконтролю якості навчання і самонавчання. Підсумовуючи наведене вище, можна вважати, що специфічні для ЕП мультимедійні інформаційно-комунікативні ознаки як ЗН 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. Разом з тим практика показує, що експериментально не підтверджене комплексне використання зазначених ознак ЕП часто призводить до універсалізації їх можливостей, і як наслідок, до протиставлення традиційним ЗН, які позитивно зарекомендували себе у багаторічній педагогічній практиці. Це актуалізує проблему визначення педагогічних можливостей ЕП.

Основна частина. Зазначену проблему, на нашу думку, можна вирішити на основі аналізу змістових ознак навчального матеріалу ЕП та встановлення пе-

реліку його інформаційних функцій і призначення для якісного виконання інваріантних і варіативних програмових навчальних завдань. Це є перший методологічний підхід до визначення педагогічних можливостей ЕП. Оскільки таких завдань, як правило, багато. Тому, зазвичай, їх класифікують за головною метою, яку в теорії і практиці навчання, самонавчання називають призначенням, а окремі автори – роллю і функціями ЗН. При цьому основними призначеннями вважають такі: формування в учнів науково достовірних програмових знань, умінь і навичок їх практичного застосування; забезпечення високого рівня розвитку пізнавальних можливостей учнів; повніша реалізація дидактичних принципів організації навчання і самонавчання; автономне подавання та пояснення навчального матеріалу для активізації самостійної пізнавальної діяльності учнів; інтенсифікація і раціоналізація процесів навчання і самонавчання учнів; урізноманітнення форм, методів, способів і прийомів подавання та пояснення навчального матеріалу; раціоналізація процесів повторювання, узагальнювання і систематизації навчального матеріалу та контролю якості знань учнів; розширення і поглиблення знань учнів; моделювання явищ і процесів, що вивчаються, методики організації процесу навчання і самонавчання; індивідуалізація і диференціація навчання і самонавчання; темно-проміжний і підсумковий контроль рівня навчальних досягнень учнів.

Є і інші визначення [1, 2, 4, 6] основного призначення ЕП, зокрема, вдосконалення (раціоналізація) методики і технології навчання і самонавчання; розширення й поглиблення знань про явища і процеси, що вивчаються; підвищення рівнів наочності та мотивації навчання і самонавчання; унаочнення застосування ігрових, моделюючих, діалогових форм організації діяльності учнів; інтенсифікація і раціоналізація педагогічної праці вчителя під час проектування методики і технології проведення уроків; підвищення рівнів індивідуалізації та диференціації навчальних навантажень; оперативність одержання потрібної інформації для керування самонавчанням; активізація процесів повторювання, узагальнювання і систематизації знань. При цьому, визначаючи педагогічні можливості ЕП, вказують, що вони можуть виконувати такі функції: інформаційну; трансформаційну (перетворення, дидактичне препарування, подавання та пояснення навчального матеріалу із додержанням дидактичних принципів навчання і самонавчання); мотиваційну (формування бажання навчатися, самонавчатися); самоконтролюючу; самоосвітню; інтегруючу (формування системи знань, умінь і навичок застосування їх під час вивчення суміжних навчальних предметів); координуючу (забезпечення комплексного використання ЕП та інших ЗН під час розв'язування поставлених завдань); розвивально-виховну; тестового оцінювання якості знань учнів. В основу виконання функцій, а загалом і призначення ЕП, покладено притаманні ЕП методи, способи, форми і прийоми подавання та пояснення навчального матеріалу, які не вдається реалізувати з рівнозначним педагогічним ефектом за допомогою інших ЗН. При цьому змістові і операційно-діяльнісні ознаки їх визначають інформацією, подавання та пояснення якої за

допомогою ЕП, а також сприймання та усвідомлення її учнями забезпечують рівнозначний або вищий сумарний «педагогічний ефект», порівняно з іншими ЗН. Відтак, для з'ясування педагогічних можливостей раціонально, на нашу думку, застосовувати термін (поняття) «інформаційна функція» інформаційної бази ЕП, яка вказує на можливість подавання інформації для виконання певної сукупності навчальних завдань або одного окремого завдання. Наприклад: формування нових знань про об'єкт вивчення; актуалізація, повторювання, систематизація та узагальнювання знань; керування пізнавальною діяльністю учнів; формування вмінь і навичок застосування знань у розв'язуванні поставлених завдань, проблем і т. ін. Крім того, оскільки процес навчання і самонавчання загалом можна характеризувати, з одного боку, як формування в учнів системи знань про явища і процеси, комплексу вмінь і навичок застосовувати ці знання для виконання поставлених завдань; а з іншого – як керування навчальною діяльністю учнів, то, на нашу думку, зміст поняття «інформаційні функції» ЕП бажано розділити на дві складові частини. Перша – інформаційно-пізнавальна функція – подавання і пояснення навчальної інформації про ознаки явищ і процесів, що вивчаються і може реалізуватися на етапах: вивчення нового навчального матеріалу; актуалізації, систематизації та узагальнювання засвоєних знань; формування вмінь і навичок використання здобутих знань у практичній діяльності; контролю якості знань та застосування їх під час виконання навчальних завдань; активізації навчальної діяльності учнів. Друга – інформаційно-керівна функція – подавання і пояснення інформації для керування діяльністю учнів на всіх перелічених вище етапах навчання і самонавчання. Реалізується вона, як правило, шляхом застосування різних методів, прийомів і способів подавання та пояснення навчальної інформації для: формування цілеспрямованої уваги учнів до змісту навчального матеріалу, відповідно до визначених цілей і завдань процесу навчання і самонавчання; оптимізації процесу сприймання і усвідомлення учнями навчальної інформації. Визначення змістових ознак і призначення інформаційних функцій можна, на нашу думку, вважати вихідним, хоч і першим, і основним методологічним підходом до визначення педагогічних можливостей ЕП. Але, оскільки комплексне застосування змістових і операційно-діяльнісних ознак інформаційно-пізнавальної та керівної функцій в процесі навчання і самонавчання створює сприятливі передумови для використання ЕП в цілому або їхніх окремих елементів як автономних ЗН, дидактична роль (вагомість) інформаційної бази ЕП та їхніх складових елементів у забезпеченні якісного засвоєння учнями навчального матеріалу, формуванні вмінь і навичок практичного використання їх зростає. Тобто можна вважати, що введення поняття «дидактична роль» інформаційної бази ЕП є практичною реалізацією другого методологічного підходу до визначення педагогічних можливостей ЕП як ЗН. При цьому використання ЕП або їхніх окремих елементів з дидактичною роллю автономного джерела навчального матеріалу є важливою перевагою ЕП перед іншими ЗН.

Водночас слід додати, що ефективне використання цієї переваги можливе за наявності в учнів високого рівня сформованості умінь і навичок цілеспрямовано визначати і сприймати те, що є найсуттєвішим для виконання поставленого завдання. Тому для диференціації навчального навантаження учнів під час використання окремих елементів ЕП у процесі навчання і самонавчання, зокрема мультимедійної наочності, вагомість їхньої дидактичної ролі може змінюватися і визначатись як: ілюстрація явищ і процесів, що вивчаються, коли за допомогою чуттєво-наочного способу подавання інформації лише ілюструються внутрішні або зовнішні форми явищ і процесів, їхні ознаки, взаємозв'язки, а також здійснюється часткове керування увагою учнів, процесами сприймання і усвідомлення інформації про об'єкти вивчення; вербальне подавання інформації за допомогою друкованого тексту і дикторського супроводу; самостійні (автономні) ЗН, коли у комплексі за допомогою друкованого тексту, чуттєво-наочного і словесного способів подавання інформації демонструються та пояснюються явища і процеси, здійснюється керування увагою, навчальною діяльністю учнів. Разом з тим цього може бути недостатньо для використання ЕП з дидактичною роллю автономних ЗН, оскільки часто підвищена середня швидкість подавання та пояснення навчального матеріалу потребує від учнів напруженої комплексної роботи зорових і слухових аналізаторів. Як показує практика, в окремих випадках, це призводить до зниження якості засвоєння знань. Тому в разі використання ЕП з дидактичною роллю самостійного джерела навчальної інформації вчитель є основним керівником процесу навчання та забезпечення якісного виконання учнями поставлених завдань.

Описані два методологічні підходи до визначення педагогічних можливостей ЕП мають багато спільного і доповнюють один одного для створення сприятливих передумов встановлення педагогічних можливостей ЕП відповідно до змістових і операційно-діяльнісних ознак навчального матеріалу, а також завдань, які доцільно виконувати за допомогою їх. Тому, на нашу думку, потрібно використовувати їх комплексно, визначаючи: по-перше, фіксацію інформаційної бази ЕП, яку можна використати для підвищення ефективності виконання навчальних завдань; по-друге, змістові та операційно-діяльнісні ознаки форм, способів і методів подавання і пояснення навчального матеріалу ЕП, які можна залучати до розв'язування навчальних завдань на етапах вивчення, систематизації і контролю якості знань і умінь учнів, а також навичок застосування їх у практичній діяльності; по-третє, дидактичну роль інформаційно-пізнавальної та інформаційно-керівної функцій навчального матеріалу ЕП у виконанні завдань процесів навчання і самонавчання.

Висновки. Таким чином, узагальнюючи проведений аналіз методологічних підходів визначення педагогічних можливостей ЕП, на нашу думку, можна зробити такі висновки. На етапі вивчення нового навчального матеріалу педагогічні можливості ЕП визначають їхніми інформаційно-пізнавальними і інформаційно-керівними функціями у подаванні і поясненні навчального матеріалу про явища і процеси в ході навчання і самонавчання. Здійснюється це в

основному за допомогою мультимедійних засобів ЕП, які забезпечують наочну демонстрацію явищ і процесів, які з рівнозначним «педагогічним ефектом» не можна показати в класі (навчальному кабінеті) або їхній показ пов'язаний зі значними труднощами і не здається раціональним для виконання навчальних завдань. У зв'язку з цим до основних функцій мультимедійних засобів ЕП зазвичай зараховують можливості наочного подання і пояснення навчальної інформації про: а) предмети, явища і взаємозв'язки між ними, безпосередня демонстрація яких потребує застосування складних приладів і установок; б) унікальні історичні документи, які зберігаються в архівах, музеях тощо; в) процеси, які відбуваються у місцях, недоступних для безпосереднього спостереження за ними; г) технологічні процеси, які відбуваються на заводах, електростанціях тощо; г) явища і процеси, які можна спостерігати лише за допомогою складних телескопів чи радіотелескопів; д) процеси, недоступні для безпосереднього сприймання за допомогою органів чуття людини, зокрема ті, що відбуваються з надвисокою швидкістю; е) мікропроцеси, які можна спостерігати за допомогою складних оптичних приладів; є) явища і процеси, що спостерігаються у ділянках спектра електромагнітних хвиль, які безпосередньо не сприймаються органами чуття людини; ж) принципово не видимі явища і процеси (елементарні частинки, електричні й магнітні поля тощо), які можна продемонструвати засобами мультиплікації, створеної на основі науково обґрунтованих теоретичних моделей функціонування цих об'єктів.

На етапі повторювання, узагальнювання і систематизації знань педагогічні можливості ЕП відзначаються оперативністю і підвищенням ефективності виконання комплексів таких дидактичних завдань: актуалізації у пам'яті учнів раніше вивченого навчального матеріалу; ліквідації прогалин у знаннях і уточнення здобутих знань; поглиблення і розширення знань; систематизації та узагальнювання знань; закріплення знань після вивчення навчального матеріалу кількох параграфів або цілого розділу. Успішне виконання наведених завдань зумовлене функціонуванням притаманних ЕП мультимедійних засобів, здатних оперативно подавати і пояснювати великі обсяги узагальненої та систематизованої інформаційно-пізнавальної і керівної інформації про явища і процеси, що вивчались з використанням комплексу текстових, мультимедійних, аудитивних, візуальних, аудіовізуальних способів подання інформації. При цьому вона може подаватись у формі таблиць, схем, графіків, відеофрагментів, відеофільмів тощо.

На етапі формування вмінь і навичок використання знань у практичній діяльності педагогічні можливості ЕП відзначаються підвищенням ефективності виконання операційно-діяльнісних дій під час розв'язування задач, виконання вправ, формулювання відповідей на запитання, проведення лабораторно-практичних робіт тощо. Для інтенсифікації та раціоналізації цих процесів можна використовувати і можливості мультимедійних засобів ЕП оперативно подавати зміст задач, вправ, запитань та правильні розв'язки, відповіді. На етапі контролю якості знань учнів, внесення необхідних корективів у про-

цес навчання і самонавчання педагогічні можливості ЕП визначається підвищенням ефективності виконання комплексу завдань: тестування якості знань учнів, аналізу одержаних результатів та їх фіксації з виведенням на екран ПК. При цьому завдяки застосуванню електронних способів фіксації навчальної інформації, використанню програмно-педагогічного забезпечення (ППЗн.) для оперативного пошуку і виведення на екран навчальної інформації, педагогічні можливості ЕП розширюється у контексті раціоналізації та інтенсифікації навчання, самонавчання, диференціації навчальних навантажень відповідно до особистісних запитів учнів, запровадження інтерактивного навчання.

Разом з тим, ЕП є доповненням до інших ЗН, а вчитель залишається центральною фігурою в організації процесу навчання і самонавчання. При цьому із санітарно-гігієнічної точки зору педагогічні можливості ЕП потрібно обмежувати використанням на етапах повторювання, систематизації, узагальнювання, поглиблення і розширення знань, запровадження інтерактивного навчання і самонавчання, повнішої реалізації дидактичного принципу наочності на всіх етапах навчання і самонавчання.

Література

1. *Волинський В. П.* Дидактичні призначення і характеристики комп'ютерних електронних навчальних посібників і підручників // Укр. мова і л-ра в школі. – 2006. – № 4. – С. 55–59.
2. *Гризун Л. Е.* Дидактичні основи створення сучасного комп'ютерного підручника: Дис. ... канд. пед. наук (13.00.09) – Х., 2001. – 210 с.
3. *Гуржий А. М., Волинський В. П.* Інформатизація навчання і створення електронної навчальної літератури: проблеми, шляхи вирішення // Інформатика та інформаційні технології в навч. закладах. – 2006. – № 6. – С. 9–14.
4. *Казаченок В. В.* Функции компьютера как средства организации управляемого самообучения учащихся // Информатика и образование. – 2006. – № 10. – С. 104–106.
5. *Мощенко А. В.* Электронный учебник как компьютерный учебно-методический комплекс // Телекоммуникации и информатизация образования. – 2005. – № 3. – С. 82–86.
6. *Нурмухамедов Г. М.* О подходах к созданию электронного учебника // Информатика и образование. – 2006. – № 5. – С. 104–107.
7. *Общая психология / Под ред. А. В. Петровского.* – М: Просвещение, 1986. – 463 с.
8. *Токарева В. С.* Гипертекстовые технологии в обучении (Новые информационные технологии в образовании: Обзор. информ. / НИИВО. – Вып. 3. – М., 1994. – 40 с.
9. *Тыщенко О. Б.* Новое средство компьютерного обучения – электронный учебник // Компьютеры в учебном процессе. – 1999. – № 10. – С. 89–92.

UA У статті розглянуто і проаналізовано методологічні підходи визначення педагогічних можливостей електронних підручників на основі встановлення інформаційних функцій, дидактичної ролі і призначення, інформаційно-пізнавальної, операційно-діяльнісної характеристики їх змісту.

Ключові слова: електронний підручник, навчально-пізнавальна інформація, операційно-діялісна інформація, навчальний матеріал, дидактичне призначення, дидактична роль, інформаційні функції, аудіовізуальні засоби.

RU В статье рассмотрены и проанализированы методологические подходы определения педагогических возможностей электронных учебников на основе установления информационных функций, дидактической роли и назначения,

информационно-познавательной, операционно-деятельностной характеристики их содержания.

Ключевые слова: электронный учебник, учебно-познавательная информация, операционно-деятельностная информация, учебный материал, дидактическое назначение, дидактическая роль, информационные функции, аудиовизуальные средства.

EN The paper reviewed and analyzed the methodological approaches for the identification of pedagogical possibilities of electronic textbooks on the basis of determining information functions, didactic role and purpose of information – cognitive, operational-activity characteristics of their contents.

Key words: electronic textbook, teaching cognitive information, operationally-activity information, teaching material, didactic purpose, didactic role, information functions, audiovisual aids.

ЕЛЕКТРОННІ ЗАСОБИ НАВЧАННЯ: ПОЗИТИВНІ Й НЕГАТИВНІ ФАКТОРИ ВИКОРИСТАННЯ ЇХ У НАВЧАННІ

Т. П. Соколовська

Інститут педагогіки НАПН України

Постановка проблеми. Інформатизація освіти – це наукові основи створення, експертизи і використання освітніх електронних засобів навчання (ЕЗН). Тут ще існують деякі невирішені питання: адекватність таких засобів реаліям навчального процесу, підвищення рівня науковості, смислової та стилістичної культури засобів інформатизації, необхідність інтерфейсного, технологічного та інформаційного зв'язку між окремими освітніми виданнями і ресурсами тощо.

Загалом же панує думка, що використання ЕЗН завжди виправдане в усіх сферах навчання і діяльності. Разом з тим інформатизація освіти має і негативні аспекти. Позитивні й негативні фактори використання ЕЗН та ресурсів необхідно знати і враховувати у практичній роботі кожному педагогові.

З приводу використання ЕЗН в сучасній психолого-педагогічній літературі можна зустріти діаметрально протилежні точки зору.

Прихильники використання ЕЗН у навчальному процесі закликають до повної комп'ютеризації усіх форм і методів навчальної роботи, зведення функцій викладача до консультування, коли викладач розглядають лише як додаток до основного джерела інформації – комп'ютера. Вони аргументують свою точку зору, перераховуючи такі достоїнства ЕЗН, як: посилення принципу наочності навчання, позитивний настрій учнів, підвищення мотивації учня, індивідуалізацію навчання, активніше залучання учнів у навчальний процес тощо.

Прихильники протилежної точки зору відзначають наявність багатьох негативних моментів у використанні ЕЗН: небезпека зменшення міжособистісного спілкування, обмаль уміння усно і письмово висловлювати думки, послаблення здатності до самостійного творчого мислення, пасивність засвоювання інформації, небезпека зниження соціалізації людини, негативний вплив інформації на психіку та фізичний стан учня тощо.

Аналіз останніх досліджень. Сучасні комп'ютерні засоби і технології швидко вносять зміни у відношення: педагог, засіб, учень. Відбувається перенесення на ЕЗН деяких функцій педагога і учня. Уперше ідея трансформації функцій засобів навчання і перенесення функцій викладача на підручник з'явилася у працях Н. Ф. Талізної.

Нові види наочності приховують у собі нові можливості зміни способу мислення. Американський вчений П. Нортона стверджував, що природа засобів передавання інформації певним чином впливає на формування і розвиток психічних структур людини, зокрема мислення. Комп'ютерне середовище представлення інформації формує схильність до експериментів, гнучкість, структурність мислення. Можливості візуалізації дають змогу оперувати образами. Під час вирішування проблемних ситуацій це призводить до активнішого пошуку системних зв'язків і закономірностей. Широкі можливості візуалізації у випадку використання ЕЗН впливають на формування образного мислення. С. Пейперт зазначає, що комп'ютерні засоби дають змогу персоніфікувати формальне мислення. Завдяки використанню ЕЗН можлива конкретизація знань, які засвоюються через оволодіння формальними операціями.

Ідеї перегляду функцій учня і комп'ютера на основі актуалізації та перегляду цілей, змісту, методів і об'єктів навчання розглянуто у працях О. В. Зиміної і А. І. Кирилова. Як об'єкт педагогічного впливу автори розглядають не лише учня, а й комп'ютер, які у парі утворюють цілісну систему, навчання якої реалізовує ідею інтелектуального симбіозу людини і комп'ютера.

Формулювання цілей статті. Мета статті – показати, що використовувати ЕЗН потрібно не тільки з урахуванням позитивного впливу останніх на процес навчання, а й враховуючи можливий негативний вплив.

Основна частина. Загалом, засоби традиційного навчання поділяються на:

1. Засоби одержування і відображення вербальної інформації (книги, зошити, ручки).
2. Засоби зображення і відображення предметів і явищ, інформації про них (карти, моделі, муляжі, макети, малюнки, таблиці, аудіовізуальні засоби).
3. Засоби для роботи з натуральними об'єктами і лабораторні засоби для відтворення явищ (натуральні об'єкти, реактиви і посуд, експериментальне обладнання, прилади тощо).
4. Технічні засоби навчання (телевізори, магнітофони, кіноапарати тощо).

Сучасні ЕЗН в більшості предметних галузей знань містять чимало засобів навчання, що використовуються у традиційній педагогіці, а часто й перевищують їх. Реалізація першої групи засобів багатша з причин наявності хороших можливостей форматування (шрифт, колір, анімація), редагування, розповсюдження і модифікації інформації. Створена учнями в електронному вигляді інформація, має естетичніший вигляд, зручніша для зберігання і перероблення.

Реалізація другої групи засобів навчання може здійснюватися повністю на електронній основі, що є значно ефективнішим з огляду на швидкість і гнучкість представлення зображень, наявність динамічних і мультимедіа засобів.

Реалізація третьої групи засобів дає змогу учням одержати досвід діяльності, недоступний за звичайними методами з причин шкідливості й небезпечності для здоров'я, складності потрібних натуральних засобів, досвід імітації та моделювання складних процесів та явищ, досвід і тренінг роботи з приладами, апаратами, муляжами для майбутньої професійної діяльності.

Реалізація четвертої групи засобів не тільки повністю перекривається комп'ютерними можливостями, а й значно краще традиційних, бо учні можуть подивитися і послухати якісь фрагменти вибірково чи повторно, зменшити чи збільшити зображення, звук, за допомогою віддаленого доступу відвідати музеї, одержати об'ємні зображення тощо.

Базою для побудови якісного засобу навчання є гіпертекст. Створення ЕЗН вимагає від розробника знань про особливості організації гіпертексту, основних правил функціонування гіперпосилань і правил навігації.

Однією з переваг представлення даних у вигляді гіпертексту є можливість створювати системи з елементами мультимедіа, вводячи до гіпертексту фрагменти звуку та відеозображення. При такому підході значно підвищується відсоток засвоєної інформації – частково завдяки комплексному впливові, частково – внаслідок підвищення інтересу учня до процесу навчання.

Внаслідок цього використання у процесі навчання динамічних гіпертекстових систем, дружніх до користувача, є набагато ефективнішим, аніж використання стандартних засобів. Гнучкість гіпертексту дає змогу викладачеві індивідуалізувати процес навчання, зробити його наочним і цікавим, а учневі – підходити до уроку з творчих позицій.

Найчастіше однією з переваг навчання з використанням ЕЗН називають індивідуалізацію навчання. Однак разом з перевагами тут є й деякі негативні явища, пов'язані з тотальною індивідуалізацією. Індивідуалізація зводить до мінімуму обмежене у навчальному процесі живе спілкування учителів і учнів, учнів між собою, пропонуючи їм спілкування у вигляді діалогу з комп'ютером. Це призводить до того, що учень надовго замовкає під час роботи з електронними засобами навчання і не одержує достатньої практики діалогічного спілкування, формування і формулювання думки професійною мовою.

Одним з аспектів індивідуалізації навчання є надання учневі можливості вибору швидкості, обсягу представленого матеріалу, стратегії навчання відповідно до його індивідуально-психологічних особливостей.

Проблема подання навчального матеріалу має два аспекти.

Перший – це коли швидкість інформації, що надходить, перевищує здатність учня її сприйняти. Відомо, що перевантаження учня призводить до втрати певної частини інформації. З'ясовано також, що у випадку підвищення темпу навчання мобілізуються внутрішні резерви учня і вмикаються механізми, спрямовані на подолання труднощів. Однак, якщо потік інформації стає надто великим і тривалішим, то відбувається зрив діяльності.

Другий аспект полягає у тому, що ефективність діяльності учня зменшується не тільки у випадку надлишку інформації, а й у випадку її недостатності.

Виявляється, що монотонність і бідність зовнішніх впливів викликає в учня реакцію, схожу на втому, він починає робити помилки, знижується емоційний тонус, розвивається сонливість.

Іншим суттєвим недоліком широкого використання освітніх електронних видань і ресурсів є згортання соціальних контактів, індивідуалізм.

Найбільшою проблемою є перехід від інформації, що циркулює у системі навчання, до самостійних професійних дій, іншими словами – від знакової системи представлення знань на екрані дисплею до практичних дій.

Певні труднощі й негативні моменти можуть виникати внаслідок використання ЕЗН, які надають учням значну свободу в пошуку і використанні інформації. Часто заплутані й складні способи представлення інформації можуть бути причиною відволікання уваги учня від матеріалу, що вивчається. До того ж нелінійна структура інформації спонукає учня рухатися по посиланнях, що пропонуються, а це може відволікти від основної думки викладення матеріалу вивчення.

Колосальні обсяги інформації, що надаються деякими освітніми електронними виданнями і ресурсами, приміром, електронні довідники, енциклопедії, Інтернет-портали, також можуть відволікати увагу в процесі навчання.

Висновки. Отже, загалом процес інформатизації освіти підвищує рівень активності й реактивності учня, розвиває здібності альтернативного мислення, формування умінь розробляти стратегію пошуку рішень як навчальних, так і практичних завдань, дає змогу прогнозувати результати прийнятих рішень на основі моделювання об'єктів вивчення, явищ, процесів і взаємозв'язків між ними.

ЕЗН дійсно мають низку переваг порівняно з традиційними підручниками: комплексний вплив на органи відчуття, покращення візуального сприйняття інформації, розширення обчислювальних та інформаційно-пошукових можливостей, зручність використання, можливість моделювання, створення творчих проєктів, прогнозування окремих ситуацій та явищ.

ЕЗН розширюють канали одержування інформації, можливості неодноразового доступу, одночасного використання декількох фізичних каналів сприйняття. Можливості одночасного використання різних каналів сприйняття інформації посилює увагу учня на матеріалі вивчення, дає можливість інтенсифікувати процес і якість навчання, підвищити мобільність учня під час сприйняття інформації, представленої в різних формах.

ЕЗН дає змогу гармонізувати образне і логічне мислення, сформувані діалектичну єдність мислення від загального до конкретного і від конкретного до абстрактного.

Разом з тим використання ЕЗН у всіх формах навчання може призвести до низки негативних наслідків. До того ж короткострокова пам'ять людини має обмеження. Зазвичай людина може запам'ятати і оперувати одночасно лише сімома різними категоріями мислення. Якщо учневі одночасно демонструють інформацію різних типів, може виникнути ситуація, коли він буде відволікатися від одних типів інформації, щоб простежити за іншими, пропускаючи важливу інформацію.

У багатьох випадках використання ЕЗН невинувато позбавляє учнів можливості власними руками провести реальний дослід, що негативно впливає на результати навчання.

І, зрештою, не можна забувати, що невинуватим й довготривалом користування комп'ютером негативно позначається на здоров'ї усіх учасників навчального процесу.

Література

1. *Талызина Н. Ф.* Место и функции учебника в учебном процессе // Проблемы школьного учебника. – Вып. 6. – М.: Просвещение, 1978. – С. 18–33.
2. *Пейперт С.* Переворот в сознании: дети, компьютеры и плодотворные идеи. – М.: Педагогика, 1989. – С. 31.
3. *Тихомиров О. К.* Психология мышления. Учеб. пособ. – М.: Изд-во МГУ, 1984.
4. *Зимина О. В.* Кому адресовано обучение, основанное на информационных технологиях? // Пед. информатика, 2004. – № 1. – С. 35–40.
5. *Эпштейн В. Л.* Гипертекст – новая парадигма информатики, // Автоматика и Телемеханика. – М. – № 11. – 1991.
6. *Зайнутдинова Л. Х.* Психолого-педагогические требования к электронным учебникам. – Астрахань: АГТУ, 1999.

UA Роль електронних засобів навчання з урахуванням їх позитивних і негативних впливів на процес навчання полягає здебільшого у формуванні досвіду здобування знань та досвіду інтелектуально-творчої діяльності на основі оволодіння учнями способами пошуку, збирання, аналізу, відбору, перетворення інформації та моделювання. *Ключові слова:* електронні засоби навчання, інформатизація, гіпертекст, індивідуалізація, мультимедіа.

RU Роль електронных средств обучения с учетом их положительных и отрицательных влияний на процесс обучения состоит, главным образом, в формировании опыта получения нового знания и опыта интеллектуально-творческой деятельности на основе овладения обучаемыми способами поиска, сбора, анализа, отбора, преобразования информации, моделирования.

Ключевые слова: электронные средства обучения, информатизация, гипертекст, индивидуализация, мультимедиа.

EN This paper analyses the positive and negative aspects of using the software tools in school education.

Key words: software tools, computer science, hypertext, individualization, multimedia.

РОЗРОБЛЕННЯ І СТВОРЕННЯ СЦЕНАРІЮ ЕЛЕКТРОННОГО ПІДРУЧНИКА

О. В. Черноус, О. С. Красовський, І. О. Ходемчук, Т. В. Якушина
Інститут педагогіки НАПН України

Постановка проблеми. Створення електронного підручника (ЕП) – складна педагогічна і організаційно-технічна проблема, успішне вирішення якої у значній мірі залежить від правильності й наукової обґрунтованості написано-

го сценарію. При цьому важливо не тільки встановити змістові ознаки навчально-пізнавальної та операційно-діяльній інформації складових частин ЕП, а й визначити технологію створення ЕП. Якщо сценарій правильно структуризовано, чітко визначено призначення, інформаційні функції складових частин, взаємозв'язок їх, то це виробляє сприятливі передумови для успішного створення ЕП в цілому. Як це здійснити?

Аналіз останніх досліджень. Аналіз теорії та практики написання сценаріїв створення ЕП показує [1, 2, 3, 4 та ін.], що існують різні підходи до визначення його змістового наповнення, структуризації та представлення у формі сценарію. При цьому завжди виникає техніко-педагогічна проблема узгоджування формування логічно закінчених доз навчального матеріалу з відповідним програмно-педагогічним забезпеченням (ППЗн.) для навігації, трансформації, оперативного одержання інформації окремих складових частин і ЕП у цілому.

Основна частина. Проведені експериментальні дослідження свідчать, що раціональним варіантом структуризації і змістового наповнення сценарію ЕП є блочно-модульний принцип. Яка його сутність? Перш за все слід відзначити, що сценарій – це комплексна інформаційна основа для конструювання, створення ЕП, у якому визначено: структуру ЕП; дидактичне призначення і змістове наповнення основних складових частин і елементів структури ЕП; техніко-комунікативні можливості ППЗн. для оперативного користування інформаційно-пізнавальною, керівною, операційно-діяльній інформацією ЕП. При цьому сприятливі умови конструювання, змістового наповнення складових частин ЕП та фіксації у електронно-програмній формі створюються, якщо зміст сценарію структуровано у формі модулів-кадрів. При цьому модуль-кадр – це складова частина сценарію, що має чітко визначене призначення, логічно закінчений обсяг інформації (навчального матеріалу), опрацювання якого учнями розраховано для виконання одного або кількох завдань. Змістові ознаки модуля-кадру – це навчально-пізнавальна, операційно-діяльній, керівна інформація про явища і процеси, що вивчаються; вказівки для дій учнів, вправи, задачі, запитання тощо. У комплексі цю інформацію називають програмно-педагогічними засобами (ППЗ) електронного підручника. ППЗн. – це комплекс навігаційних можливостей кожного модуля-кадру і ЕП в цілому для пошуку, трансформації, виведення на екран персонального комп'ютера (ПК), фіксації інформації за вибором користувача. Додатки – це логічно і змістово закінчені обсяги навчально-пізнавальної, керівної, операційно-діяльній інформації, яку користувач може використовувати: для повнішого пояснення явищ і процесів, що вивчаються; одержання складніших за навчальним навантаженням вправ, задач, запитань тощо. Гіпертекст – це спосіб систематизації інформаційних даних за їхніми визначальними змістовими ознаками. Як правило, це інформаційні фрагменти, що мають спеціальні позначення для оперативного пошуку і виведення на екран їхньої інформації. При цьому гіпертекст ЕП може передбачати одержання розширеного обсягу інформації про

сутність і призначення окремих явищ, процесів, термінів, понять, назв тощо. Гіпермедіа – це систематизація логічно-закінчених обсягів інформації у формі мультимедійних відеофрагментів. Зазвичай, відеофрагменти мають спеціальні позначення для оперативного пошуку і виведення на екран ПК їхніх змістових і операційно-діяльнісних ознак. При цьому гіпермедіа ЕП може передбачати одержання розширеного обсягу мультимедійної відеоінформації про сутність і призначення позначених явищ, процесів, термінів, понять, назв тощо.

Основні засади конструювання і створювання сценарію ЕП: відкритість інтерфейсу ППЗ і ППЗн. для взаємодії з іншими інформаційними системами; суцільність (узгодження) ППЗн. з міжнародними, державними і галузевими (освітнянськими) стандартами; орієнтація ППЗн. на користувача (простота у використанні, доступність в оволодінні вчителем і учнем, які мають лише загальні навички роботи з ПК); об'єктна орієнтація змістових ознак навчального матеріалу ЕП, зокрема представлення об'єктів вивчення з відповідними позначеннями, нумерацією для структуризації їх, каталогізації і оперативного пошуку та виведення на екран ПК; забезпечення прав інтелектуальної власності розробника, замовника, які унеможливають програмне втручання в основне ядро ППЗн. електронного підручника. Сценарій ЕП необхідно писати на базі традиційного підручника (ТП), який має Гриф МОН України на дозвіл (рекомендацію) для використання у навчальних закладах України або «Статус експериментального» за відповідним рішенням вчених рад інститутів НАПН України. При цьому необхідно, щоб модулі-кадри сценарію мали інваріантну і варіативну частини предметного навчального матеріалу, які користувач може використати для виконання програмових завдань розширення і поглиблення знань, умінь і навичок застосування їх.

Технічні вимоги.

Для забезпечення відповідності педагогічних і техніко-комунікативних можливостей ЕП і використання їх як засобів навчання, самонавчання із застосуванням ПК, до складу колективу розробників сценарію ЕП необхідно включати дипломованих та/або сертифікованих (ліцензованих) фахівців таких груп: група № 1, які розробляють науково-педагогічне та методичне забезпечення, це наукові працівники, вчителі-методисти, психологи; група № 2, які розробляють апаратно-програмне забезпечення, це фахівці зі створювання і впровадження інформаційних і комп'ютерних технологій, мережевого комп'ютерного зв'язку, системного та прикладного програмного забезпечення, комп'ютерної графіки, дизайну; група № 3, які визначають зміст нормативно-видавничого забезпечення, це фахівці зі стандартизації та виконання вимог чинних міжнародних, державних і галузевих (освітнянських) стандартів, наукового і технічного редагування, художнього оформлення навчального матеріалу ЕП. При цьому визначення техніко-комунікативних можливостей ППЗн. електронного підручника повинно бути описано у формі вимог, виконання яких забезпечує створювання інженерами-програмістами програм для виконання запланованих навігаційних, трансформаційних і інших техніко-

комунікативних можливостей ЕП. Основними техніко-комунікативними вимогами слід вважати такі: ППЗн. електронного підручника повинно мати у своєму складі програму, яка виконує усі необхідні операції для його інсталяції та деінсталяції, забезпечувати мінімальне втручання користувача у процес устанавлювання. Програма інсталяції не повинна вимагати додатково програмного забезпечення, крім того, яке встановлюють під час власної інсталяції та яке входить до складу операційної системи (ОС) комп'ютера, що постачається відповідно до специфікацій, затверджених МОН України. Процеси інсталяції, деінсталяції ППЗн. електронного підручника та його використання не повинні порушувати нормальне функціонування ОС системи та іншого ППЗн. персонального комп'ютера. ППЗн. електронного підручника повинно забезпечувати можливість вибіркової інсталяції та деінсталяції модулів ЕП, у яких відображено інформацію окремих тем розділів, параграфів ЕП. ППЗн. електронного підручника повинно без втрати якості виконувати всі функції, передбачені у вище наведених вимогах, технічному завданні й технічних умовах використання ЕП на окремому комп'ютері, у складі комплексу комп'ютерів, об'єднаних локальною мережею (6–10 робочих місць учня і одне робоче місце вчителя-сервер).

Навігаційні можливості ППЗн. електронного підручника повинні забезпечувати пошук і вибіркоче виведення на екран ПК змісту, змістових і операційно-діяльнісних ознак інформації кадрів ЕП. вибіркоче повернення на вихідні позиції кадрів ЕП, навігацію інформації на екран ПК, використання гіпертекстових і гіпермедійних систем оперативного пошуку і виведення на екран ПК логічно закінчених блоків графічної, текстової і мультимедійної інформації; розширених пояснень термінів, явищ і процесів, понять, формул, історичних довідок, таблиць тощо, які мають спеціальні позначення, вибіркочий вибір логічно закінчених доз навчально-пізнавальної, операційно-діяльнісної інформації змістового наповнення модуля-кадру для її опрацювання, виконання поставленого завдання, а саме: формування системи про змістові ознаки навчального матеріалу, повторення, узагальнення, систематизації знань, формування умінь і навичок використання їх у практичній діяльності. Крім того, перегляд фрагментів аудіовізуальних засобів, змісту правильних відповідей на поставлені запитання і правильних розв'язувань задач і вправ, систематизованих висновків вивченого матеріалу, змісту варіативної частини навчального матеріалу; «допомоги-підказки». При цьому техніко-комунікативні можливості ППЗн. повинні забезпечувати: посторінковий перегляд змісту ЕП (вперед, назад); фіксацію часу початку-кінця роботи з ЕП; здійснення прийому «стоп-кадр»; «рамкове» виділення окремих частин тексту, наочності; кольорове виділення окремих частин тексту, наочності; збільшення, мінімізацію окремих частин тексту, наочності; опрацювання змісту, змістових ознак навчального матеріалу у режимі аудіювання (прослуховування), читання тексту, пояснення наочності; переміщення окремих елементів статичної наочності у встановлених межах; здійснення «паузи» на визначений користувачем

час; подання сигналу про можливість переходу до іншої (наступної) сторінки або модуля-кадру; зміни параметрів звуку, кольорового фону, висвітлень окремих інформаційних елементів модуля-кадру; автоматизований вихід з програми роботи з ЕП; запобігання випадкового закриття програми роботи з ЕП; вимкнення комп'ютера у встановленому режимі.

Навчально-дидактичні вимоги.

Формування змісту змістового наповнення кожного кадру ЕП повинно здійснюватись шляхом створювання комплексу ППЗ, які мають логічно закінчений обсяг навчального матеріалу, подавання і пояснення якого розраховані на автономне виконання одного або кількох визначених завдань. При цьому ППЗ кожного кадру повинно мати вступ, основну частину, заключення, інформаційний зміст і змістові ознаки, які у комплексі мають забезпечувати виконання завдань: мотивації навчальної діяльності; постановку навчальних завдань; актуалізації знань; подавання і пояснення нового навчального матеріалу; повторення, узагальнення, систематизацію знань; формування умінь і навичок застосування знань у практичній діяльності; створювання і розв'язування проблемних ситуацій; тестування якості знань. Формування змісту і змістового наповнення здійснювати на основі використання інваріантної і варіативної частин навчального матеріалу ТП та введення розширених відомостей про явища і процеси, що вивчаються, задач, вправ, запитань диференційованого рівня складності. Структурування змісту і плану подавання навчально-пізнавальної, керівної і організаційно-діяльничої інформації кадру необхідно здійснювати із урахуванням закономірностей процесів сприймання, усвідомлювання, засвоєння учнями знань та формування умінь і навичок застосування у практичній діяльності. Наочні елементи кадру повинні мати змогу: демонструватись статично, динамічно, загальним, середнім і великим планами; здійснювати подавання і пояснення навчально-пізнавальної, керівної та операційно-діяльничої інформації за допомогою друкованого і дикторського текстів, візуальної, аудіовізуальної наочності. Кольори наочних елементів кадру, їхнє розміщення встановлюють відповідно до чинних нормативних рекомендацій. Максимальний обсяг навчально-пізнавальної, керівної і операційно-діяльничої інформації кадру встановлюється відповідно до призначення з урахуванням можливостей користувача якісно сприймати, усвідомлювати, засвоювати змістові ознаки їх та виконувати практичні завдання протягом нормативного часу до 45 хвилин (для старшої школи) безперервної роботи учня з ПК. При перевищенні встановлених нормативів автоматично здійснювати закінчення роботи з ЕП та ПК. Тривалість демонстрації статичної наочності кадру має визначати і регулювати користувач ЕП. Кожен кадр може складатись, за задумом авторів, з кількох фрагментів і бути обов'язковим контролем проведеної пізнавальної діяльності, ознайомленням із завданнями на перспективу. При цьому зміст і змістове наповнення кадру мають узгоджуватись із навчальними програмами предметних курсів, інформацією ТП, мати графічну, аплікаційну, аудитивну, аудіовізуальну наочність, застосування якої передбаче-

но навчальною програмою, зокрема її інваріантною і варіативною частинами. Методика і технологія подавання навчальної інформації у кадрі мають забезпечувати виконання розвивально-творчої, гуманістичної функції навчання. Кожен кадр повинен містити покажчик (меню), навігаційне ППЗн. для: оперативного пошуку і виведення на екран логічно закінченої дози навчального матеріалу, ілюстрації явищ і процесів, які є у змісті ЕП; одержання додаткових пояснень до явищ і процесів, що вивчаються; керування і організації пізнавальної діяльності користувача; контролю якості виконаних завдань і одержання відповідних рекомендацій щодо усунення можливих недоліків у сприйманні, усвідомленні, засвоєнні системи знань, умінь, навичок.

Технологічні вимоги.

Технологія створювання сценарію ЕП з модульно-кадровим структуруванням і змістовим наповненням їх логічно закінченими дозами навчального матеріалу для всіх розділів має бути однаковою. Для прикладу наведемо створювання сценарію для вступної частини і першого розділу ЕП.

Модуль-кадр 1. Інструкція користувача ЕП. Інформація модуль-кадру визначає зміст і змістові ознаки загальних правил, алгоритмів, способів, прийомів користування ППЗ і ППЗн. електронного підручника. Навігаційні можливості ППЗн., – це пошук і вибіркоче виведення на екран ПК: назв і призначення правил, алгоритмів, способів, прийомів користування ППЗ і ППЗн. ЕП; логічно і змістово закінчених блоків інформації ППЗ про правила, алгоритми, прийоми, способи користування ППЗн.

Модуль-кадр 2. Назви кадрів ЕП. Інформація модуль-кадру визначає зміст назв модуль-кадрів ЕП. Навігаційні можливості ППЗн. – це пошук і вибіркоче виведення на екран ПК назв і змістової інформації кожного модуль-кадру ЕП.

Модуль-кадр 3. Перша титульна сторінка ЕП. Інформація модуль-кадру визначає зміст і змістові ознаки малюнка, який узагальнено відображає специфіку навчального матеріалу, назву навчального предмета, клас, для якого призначений ЕП.

Модуль-кадр 4. Друга титульна сторінка ЕП. Інформація модуль-кадру визначає: видавничі реквізити видавництва (фірми), яке рекомендує для створювання і видання масовим тиражем ЕП; прізвище, ім'я, наукові й виробничі титули, звання, спеціальність авторів, консультантів, рецензентів, фахових і технічних редакторів, коректорів (дизайнерів), програмістів тощо, яких рекомендовано залучити до участі у створенні ЕП.

Навігаційні можливості ППЗн. – це пошук і виведення на екран ПК: інформації модуль-кадру 4; повернення на вихідні позиції модуль-кадру 1–4.

Модуль-кадр 5. Пояснювальна записка до ЕП. Інформація модуль-кадру визначає зміст і змістові ознаки пояснювальної записки, яка визначає призначення, змістові ознаки, структуру і правила користування ЕП.

Модуль-кадр 6. Зміст ЕП. Структурується за окремими розділами і складовими частинами ЕП із визначенням їхніх складових елементів. Наприклад, для першого розділу це: вступ до ЕП; назва I-го розділу; передмова; назви

модуль-кадрів; назви аудитивних, візуальних, аудіовізуальних засобів для пояснення явищ і процесів; назви лабораторних робіт; назви комплексу інформації для узагальнення систематизації знань; назви тестових робіт для встановлення якості знань учнів за змістом I-го розділу.

Навігаційні можливості ППЗн. модуль-кадру – це пошук, варіативний вибір (за бажанням користувача) і виведення на екран ПК інформації усіх розділів і частин ЕП.

Модуль-кадр 7. Назва і змістові ознаки навчального матеріалу вступної частини ЕП. Навігаційні можливості – це виведення на екран ПК інформації вступної частини ЕП.

Модуль-кадр 8. Назва і змістові ознаки навчального матеріалу вступної частини I-го розділу ЕП. Навігаційні можливості – це виведення на екран ПК інформації модуль-кадру вступної частини 1-го розділу ЕП.

Модуль-кадр 9. Назва, номер і зміст 1-го модуль кадру I-го розділу ЕП. Він структурується за такими інформаційними блоками: перелік питань, які будуть пояснюватись; навчальний матеріал для актуалізації знань (теоретичні узагальнені пояснення, схеми, таблиці, запитання (якість цих знань може встановлюватись за допомогою тестування); новий навчальний матеріал; узагальнений висновок про зміст нового навчального матеріалу; система вправ, запитань для закріплення засвоєних нових знань; тестування якості знань; лабораторна робота, практичне завдання, якщо це передбачено змістом даного модуль-кадру; узагальнений висновок про результати виконаної лабораторної роботи, практичного завдання; тестування якості результатів самонавчання. Навігаційні можливості, – це вибіркове виведення на екран логічно закінчених доз інформації навчального матеріалу модуль-кадру; переміщення окремих елементів схематичної наочності у встановлених межах; збільшення окремих елементів зображення і мінімізація на фоні загального; збільшення і мінімізація окремих положень, термінів, абзаців тощо на фоні загального тексту; можливості домальовування схематичного зображення; закінчення роботи і вихід із програми; запобігання випадковому закриттю програми; мінімізації найважливіших положень змісту параграфа, зображення; одержання підказки та сигналу про можливість переходу до іншої сторінки; повторний перегляд сторінки, модуль-кадру; перехід до попереднього або наступного модуль-кадру; мінімізація (поєднання) кількох баз даних (інформацій) у одному модуль-кадрі (зображенні); зміна параметрів звуку; виклик збільшення «меню» модуль-кадру, розділу та їхніх теоретичних і практичних змістових елементів; зміна фону модуль-кадру; фіксація дати і часу витраченого на опрацювання модуль-кадру, розділу, на розв'язування практичних завдань; висвітлення найважливіших термінів, визначень, понять, абзаців, елементів схем і малюнків; повторення демонстрації із звуковим і дикторським супроводом; пауза на визначений користувачем час; одержання додаткової інформації за змістом виділеного терміна, назви тощо; вказівка для акцентування уваги на окремих елементах зображення; вивід на екран змісту правильних відповідей на запитання, розв'язування задачі чи вправи.

Наступні модулі-кадри I-го розділу будуть за аналогічною методикою. Після цього створюють модуль-кадр для повторення навчального матеріалу I-го розділу ЕП. Він структурується за такими елементами: перелік назв запитань, вправ, тощо; аудіовізуальних засобів (мультимедійні засоби); правильні відповіді, розв'язки задач тощо; текстові завдання.

Навігаційні можливості ППЗн. – це пошук і вибіркове виведення на екран ПК інформації модуль-кадру 10 та перехід на модуль-кадри 1–9.

Модуль-кадри 11, 12 і ін., що призначені для визначення змістового наповнення інших розділів ЕП, будують за аналогічною методикою. При цьому у зміст ЕП включаються модуль-кадри у формі додатків, які визначають змістові ознаки словника (госларій) термінів і понять, довідника формул, таблиць, історичних довідок, назв відеофрагментів та адитивних звукових записів; малюнків, фотографій, діаграм, графіків тощо.

Висновки. Таким чином, сценарій ЕП раціонально виписувати у формі системи взаємопов'язаних модуль-кадрів, кожне з яких призначений для подання і пояснення навчальної інформації про: предметну назву ЕП; реквізити авторів-розробників, консультантів, редакторів, коректорів, програмістів, дизайнерів та рекомендації щодо їх добору; назву і призначення кадру; зміст кадру; змістові і операційно-діяльнісні ознаки ППЗ.

При цьому кожний модуль-кадр повинен мати відповідне ППЗн., техніко-комунікативні можливості якого призначені для пошуку, одержування, виведення на екран, друкування інформації та її трансформації і навігації.

Монтаж окремих модуль-кадрів ЕП повинен визначатись послідовністю подачі і пояснення навчального матеріалу за змістом навчальної програми і ТП, на базі яких він створений.

Предметна назва, реквізити, зміст і змістові ознаки навчально-пізнавальної, операційно-діяльнісної інформації кожного модуля-кадру і сценарію ЕП у цілому повинні бути виписані українською мовою.

Література

1 Виштак О. В. Дидактические основы разработки педагогического сценария мультимедийного учебного пособия по информатике // Информатика и образование. – 2004. – №7. – С. 87–90.

2 Гризун Л. Е. Дидактичні основи створювання сучасного комп'ютерного підручника: Дис... канд. пед. наук (13.00.09) – Харків, 2001. – 210 с.

3 Монастырев П., Аленичева Е. Этапы создания электронных учебников // Высшее образование в России. №5, 2001.

4 Сліпчук І. Ю. Зміст і структура педагогічного програмного засобу «Біологія людини. 8 клас» // Комп'ютер у школі та сім'ї. – 2007. – №2. – С. 39.

EN У статті розглянуто і визначено технічні, педагогічні вимоги, які необхідно виконувати в процесі конструювання і наповнення складових частин і елементів навчально-пізнавальної і операційно-діяльнісної інформацією.

Ключові слова: електронний підручник, сценарій, модуль-кадр, навчальний матеріал, дидактичне призначення, засоби навчання, аудіовізуальні засоби, модель.

RU В статье рассмотрены и определены технические, педагогические требования, которые необходимо выполнять в процессе конструирования и наполнения составных частей и элементов учебно-познавательной и операционно-деятельностной информацией.

Ключевые слова: электронный учебник, сценарий, модуль-кадр, учебный материал, дидактическое назначение, средства обучения, аудиовизуальные средства, модель.

EN The article reviewed and identified technical, educational requirements that must be met in the process of designing and filling components and elements of training and learning and operationally-activity information.

Key words: electronic textbook, the script, the module frame, teaching material, didactic purpose, teaching aids, audiovisual aids, models.

АНАЛІЗ ЗМІСТУ І СТРУКТУРИ СУЧАСНИХ ПІДРУЧНИКІВ З ІНФОРМАТИКИ ДЛЯ 10 КЛАСУ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

Н. І. Самойленко, Л. П. Семко

Інститут педагогіки НАПН України

Постановка проблеми. Проблема шкільного підручника як стимулятора і організатора навчальної діяльності учнів постійно привертає увагу дослідників. Вона набула особливої гостроти в сучасній теорії та практиці шкільного навчання через різке збільшення в останні роки обсягу навчальної інформації з усього циклу навчальних предметів. Через ту обставину, що час, відведений на вивчення їх, не змінився (а то й зменшився), відповідно збільшився потік навчальної інформації, що надходить до учня. Незважаючи на значні досягнення методик, що постійно оновлюються, результати навчання не задовольняють потреби суспільства.

У Національній доктрині розвитку освіти України [7] зазначено, що стан справ у галузі освіти, темпи і глибина перетворень не повною мірою задовольняють потреби особистості, суспільства і держави. Одним із пріоритетних напрямів розвитку освіти є впровадження інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ), що забезпечують удосконалення навчально-виховного процесу, доступність, ефективність освіти і рівний доступ до якісної освіти, підготовку молоді до життєдіяльності в інформаційному суспільстві.

Досягненню цієї мети сприяє вивчення інформатики у ЗНЗ, що потребує створення і вдосконалення нових підручників, які відповідають сучасним навчальним програмам з інформатики, затверджених Міністерством освіти і науки України. Підручник, як основний засіб навчання, не втрачає своєї актуальності й нині, коли спектр інформаційних джерел неухильно зростає, а тому необхідні подальші комплексні дослідження підручника, зокрема, з інформатики.

Аналіз останніх досліджень. Питання побудови підручників з інформатики висвітлені в дослідженнях українських учених-педагогів, зокрема, Н. В. Апа-

тової, А. Ф. Верляня, О. Ю. Гаєвського, Я. М. Глинського, А. М. Гуржія, Ю. О. Дорошенка, М. І. Жалдака, І. Т. Зарецької, Н. В. Морзе, В. Д. Руденка та ін. Загальні проблеми дидактичних функцій підручника розробляли В. П. Беспалько, Д. Д. Зуєв, О. Я. Савченко, А. В. Хуторський [8–11].

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Метою цієї статті є аналіз особливостей структурної побудови, принципів добору змісту і змістового наповнення підручників з інформатики, за якими будуть навчатися учні 10-х класів в Україні в нинішньому навчальному році.

Основна частина. Процес створення підручника вимагає вирішення певних проблем, зокрема, яким за формою, змістом і наповненням він повинен бути, щоб повною мірою допомогти учням цілеспрямовано працювати над поглибленням теоретичної бази, посиленням прикладної спрямованості навчання, розкриттям творчого потенціалу відповідно до їхніх запитів і здібностей, підготовкою до плідної життєдіяльності в інформаційному суспільстві.

У 2010/11 н. р. учні 10-х кл. уперше вивчатимуть інформатику за новими програмами для рівня стандарту та академічного рівня (автори І. О. Завадський, Ю. О. Дорошенко, Ж. В. Потапова) [6] із розрахунку 1 год на тиждень.

Згідно з останніми рішеннями Верховної Ради та Кабінету Міністрів України про перехід на 11-річне навчання, за базовим навчальним планом інформатика вивчатиметься в 10–11-х класах, а в інших може бути введено до варіативної частини плану.

Навчання інформатики у 10-х класах ЗНЗ закладах здійснюватиметься за новими підручниками: «Інформатика. 10 клас» (автори Н. В. Морзе, В. П. Вембер, О. Г. Кузьмінська) [1], «Інформатика. 10 клас» (автори Т. І. Лисенко, Й. Я. Ривкінд, Л. А. Чернікова, В. В. Шакотько) [2], «Інформатика. 10 клас» (автори І. О. Завадський, І. В. Стеценко, О. М. Левченко) [3]. З названих підручників перші два призначені для навчання за рівнем стандарту. Авторський колектив у складі І. О. Завадського, І. В. Стеценка і О. М. Левченка створили два підручники для вивчення інформатики у 10-х класах загальноосвітніх навчальних закладів: один відповідає програмі академічного рівня, а другий – програмі рівня стандарту.

За підручником «Інформатика. 10 клас. Рівень стандарту» [1] на кожному уроці вивчають окрему тему. Кожен урок складається з основного та додаткового матеріалу («Поглиблюємо знання»), що поділяється на теоретичну і практичну частини: «Вивчаємо» та «Діємо». Позитивним є те, що у підручнику наявні й інші рубрики: «Обговорюємо», «Працюємо в парах», «Працюємо самостійно» та ін.

В основу викладення навчального матеріалу в підручнику «Інформатика. 10 клас» [2] покладено об'єктний і алгоритмічний підходи, як і було в попередньому підручнику з інформатики для 9-го класу [5].

Навчальний матеріал у підручнику подано дедуктивно – від загальнотеоретичних відомостей про об'єкти вивчення до алгоритмів виконання окремих дій над цими об'єктами.

Аналогічно до попередніх посібників побудовані обидва підручники І. О. Завадського, І. В. Стеценко та О. М. Левченка. Кількість годин, передбачених у навчальних програмах на вивчення предмета в цілому та на вивчення окремих тем, співпадає. Усі розділи підручників [3] мають однакову модульну структуру. Кожен розділ містить модулі для актуалізації навчального матеріалу, перевірки і закріплення здобутих знань і навичок, а також модулі із завданнями, виконання яких потребує творчого підходу.

Важливу роль у реалізації дидактичних функцій сучасного підручника відіграють навчальні завдання, які є його невід'ємною частиною.

Завдання – це форма реалізації пізнавальних задач, а також зв'язуюча ланка в діяльності вчителя і учнів під час формування системи понять. Існують різні види завдань: запитання, вправи, практичні й творчі завдання тощо. Д. Д. Зуєв зазначив: «Запитання і завдання – вербальні структурні елементи шкільного підручника, за допомогою яких досягають найцілеспрямованішої і найпродуктивнішої переробки матеріалу підручника у свідомості школяра шляхом активізації його розумових і емоційних зусиль у процесі самостійного засвоєння знань» [9].

При цьому завдання для досліджень учні можуть виконувати вдома, але давати їх як обов'язкові домашні завдання можна лише за умови, що всі учні мають змогу працювати за комп'ютером у позаурочний час.

Усі розглянуті підручники містять диференційований навчальний матеріал, завдання і вправи для закріплення його.

Переходити до рубрики «Працюємо самостійно» у підручнику з інформатики [1] слід за умов відпрацювання на комп'ютері практичних вправ рубрики «Діємо». Завдання в рубриках «Працюємо самостійно» та «Працюємо в парах» диференційовані за складністю.

Рубрика «Досліджуємо» – для тих учнів, які хочуть знати більше і навчитися самостійно опановувати нові комп'ютерні технології та програми, за допомогою їх розв'язувати навчальні, практичні й наукові завдання.

До методичного апарату підручника нового покоління, крім основного матеріалу, запитань і завдань, можуть входити різноманітні рубрики. Наприклад, для підвищення інтересу до вивчення предмета в підручнику [2] розміщені такі рубрики: «Для тих, хто хоче знати більше», «Це цікаво знати», «Цікаві факти з історії», «Додаткові джерела інформації».

Наприкінці кожного пункту наведено запитання для самоконтролю, які вміщені за рівнями навчальних досягнень. Учитель може використовувати їх безпосередньо на уроці або як домашнє завдання. Послідовність запитань відповідає послідовності викладення теоретичного матеріалу пункту.

Однією з вимог до підручника є використання ілюстративного матеріалу – зображень, які реалізують у посібнику дидактичний принцип наочності за допомогою специфічних засобів. Ілюстрації підручників повинні розкривати основний зміст певних елементів програми (провідні ілюстрації). Вони або рівнозначні тексту, або доповнюють його, або є об'єктом для запитань і завдань.

Слід зазначити, що робота з ілюстраціями завжди приваблює учнів яскравістю і наочністю джерела. По-перше, це полегшує підготовку вчителя до уроку, по-друге, уможливорює ширше залучати самих учнів до опису та аналізу ілюстрацій. Цей матеріал стає предметом самостійного вивчення учнями. Усі сучасні підручники містять ілюстрації на достатньо високому рівні.

Одним із важливих компонентів структури підручника, який забезпечує самостійне використання його учнями, є апарат орієнтування. Важлива частина цього апарату – сигнали-символи.

Наприклад, у підручнику Н. В. Морзе та ін. навігаційні підказки у вигляді позначок допомагають учням і вчителям орієнтуватися у структурі підручника. У підручнику Й. Я. Ривкінда та ін. спеціальними позначками виділено завдання, які автори рекомендують для роботи вдома, а також ті, що належать до додаткового матеріалу або передбачені для опрацювання в парах або невеликих групах. У підручнику І. О. Завадського означення основних термінів і понять у тексті подано на кольоровому тлі, інші терміни виділено курсивом.

У процесі навчання інформатики вчителів необхідно вдало і раціонально поєднувати теоретичне викладання матеріалу з практичним його закріпленням. Отже, грамотно укладений підручник повинен містити, крім теоретичних відомостей з кожної теми, з якими учні можуть додатково ознайомитися вдома, практичні завдання, які будуть виконувати за комп'ютером, а також контрольні запитання для перевірки засвоєння матеріалу.

У всіх розглянутих підручниках передбачено повторення, узагальнення систематизація здобутих знань, умінь і навичок. Зокрема, у підручнику Н. В. Морзе та ін. у кінці кожного уроку є запитання і завдання в рубриках «Обговорюємо» та «Працюємо в парах».

В основній частині майже всіх розділів теоретичний матеріал підручників І. О. Завадського та ін. чергується з вправами або завершується практичною роботою. Вправи вміщено безпосередньо за тим фрагментом теоретичного матеріалу, який вони закріплюють, а практичні роботи підсумовують матеріал одного чи кількох розділів.

Практичні завдання, наведені після кожного пункту підручників [3], також диференційовані за рівнем складності. Їхня кількість дещо перевищує потрібну для використання на уроках і вдома. Це дає змогу вчителю реалізувати індивідуальний підхід і диференціацію в навчанні. Значна кількість завдань є дослідницькими, проблемними, евристичними завданнями, що сприятиме розвиткові творчих здібностей учнів.

Автори підручника академічного рівня прагнули забезпечити належну фахову підготовку учнів навчальних закладів математичного, фізико-математичного, фізичного, екологічного та інформаційно-технологічного профілів, і водночас адаптувати його до цілей навчання та рівня підготовки учнів у закладах універсального профілю за цим підручником.

У підручниках [1–3] значну увагу приділено формуванню в учнів практичних навичок, на кожному уроці передбачена практична робота на комп'ютері.

Так, під час роботи з підручником [1] передбачено використання учнями матеріалів, що зберігаються на компакт-диску, для виконання практичної частини кожного уроку. Наявність таких матеріалів дає змогу вчителю зекономити час як під час підготовки уроку, так і його проведення, досягти очікуваних результатів навчальних здобутків учнів з інформатики [4].

Підручник [2] містить практичні роботи, виконання яких, згідно програми, є обов'язковим для всіх учнів. Тексти практичних робіт наведені після викладення відповідного теоретичного матеріалу.

У підручниках [3] рівня стандарту та академічного рівня збалансовано теоретичну і практичну складові навчання. Крім теоретичного матеріалу, наведено умови всіх практичних робіт, передбачених навчальною програмою, та вправи для роботи на комп'ютері.

У теоретичному матеріалі і в практичних завданнях до розглянутих підручників широко реалізовано міжпредметні й внутрішньопредметні зв'язки. Наприклад, підручник Й. Я. Ривкінда та ін. містить завдання і навчальні вправи з українознавчим спрямуванням, яке базується на персоналіях і на використанні фактографічних даних. А посібник [1] також містить велику кількість завдань, які реалізують міжпредметні зв'язки і зв'язок із реальним життям, а також окремо виділено практичні роботи, завдання до яких учень може обрати самостійно чи за рекомендацією вчителя, враховуючи їхню складність.

До кожного із вказаних підручників запропоновано якийсь додаток, що поглиблює вивчення інформатики, формує до неї інтерес. Так, наприклад, у підручнику Н. В. Морзе та ін. пропонують для виконання навчальний проект «Обираємо майбутню професію», виконання якого допоможе дізнатись про переваги різних професій, дослідити сучасний ринок праці, визначити, як сучасні ІКТ можуть допомогти представникам різних професій у досягненні успіхів у роботі. До підручників [2, 3] додатково додано CD-диски та збірники завдань.

Зрештою, у сучасних підручниках з інформатики [2–3] вміщено окремі опорні схеми до глави, плани-схеми для організації самостійної роботи з підручником, пам'ятки – алгоритми для виконання завдань, тести самоконтролю тощо. Вони можуть істотно підсилити розвивальні функції підручника і зрушити сформований стереотип роботи з ним.

Висновки. Важливим є те, що нові підручники, з точки зору багатьох авторських колективів, відображають їхнє світобачення. Здебільшого вони задовольняють вимоги, поставлені до написання підручників. Повноцінним пізнавальним підручником може бути лише той, який віддзеркалює навчальний процес з інформатики. Він покликаний не тільки передавати зміст навчального матеріалу, а й є організатором самостійної пізнавальної діяльності учнів.

Головне завдання сучасного підручника з інформатики полягає в тому, щоб на належному науковому і методичному рівнях, відповідно до вікових особливостей учнів, викласти програмний матеріал, максимально допомогти кожній дитині оволодіти новими знаннями, засвоїти, закріпити і навчити застосовувати їх у практичній діяльності.

Навчальна література з інформатики повинна бути побудована за тими самими принципами, що й підручники з традиційних шкільних предметів.

Мова викладення навчального матеріалу не повинна мати стиль науково-популярної літератури, що знижує загальнокультурний рівень освіти і може сприяти формуванню «несерйозного ставлення» до предмета [5].

Система понять, на яких базується навчальний предмет, має бути чітко визначеною і спеціально виділена в тексті. Це дає змогу встановити чітке взаєморозуміння між учнем і вчителем, а також здійснити наступність у навчанні як по вертикалі, так і по горизонталі.

Враховуючи сучасні тенденції розвитку інформатики в навчальній літературі, слід відображати її інтегруючі особливості, активно використовуючи міжпредметні зв'язки.

За останні роки в Україні значна кількість підручників було перероблено і вдосконалено, створено низку нових підручників, посібників, програм у зв'язку з появою нових вимог та нової структури навчально-виховного процесу. Однак зміни, що відбувались, є лише частковими і недостатньо впливають на загальні проблеми. Якість підручників нині важко порівняти з європейською, а їхній зміст недостатньо відповідає потребам суспільства. Нині змінились не тільки вимоги до якості освіти, а й виникла потреба впровадження до змісту освіти європейського виміру, спрямування його на інтеграцію до світових і європейських стандартів.

Попри це слід зазначити, що розглянуті підручники, хоча б якими досконалими з дидактичної точки зору не були, вони написані під програму, розраховану на три роки вивчення інформатики. Підручники для 11-х випускних класів будуть перевантажені навчальним матеріалом. Тому вчителям у викладенні матеріалу в 10-х класах слід по змозі максимально зачіпати теми, які будуть вивчатися в 11-х класах наступного року. Сподіваємося, що вчені-педагоги і вчителі ці проблеми розв'яжуть якісно і своєчасно, написавши нові підручники для 11-го класу та організувавши навчальний процес з використанням їх.

Література

1. Морзе Н. В., Вембер В. П., Кузьмінська О. Г. Інформатика. 10 клас. Рівень стандарту. – К.: Школяр, 2010.
2. Лисенко Т. І., Ривкінд Й. Я., Чернікова Л. А., Шакоцько В. В. Інформатика. 10 клас. Рівень стандарту. – К.: Генеза, 2010.
3. Завадський О. І., Стеценко І. В., Левченко О. М. Інформатика. 10 клас. Академічний рівень, профільний рівень. – К.: Видавнича група ВНУ, 2010.
4. Лист МОН від 21.08.2010 № 1/9–580 «Інструктивно-методичні рекомендації щодо вивчення базових дисциплін у 2010/2011 навчальному році».
5. Самойленко Н. І., Семко Л. П. Аналіз сучасних підручників з інформатики для 9 класу /Проблеми сучасного підручника: 36. наук. праць/ Ред. кол. – К.: Пед. думка, 2009. – Вип. 9. – С. 334–339
6. Завадський І. О., Дорошенко Ю. О., Потапова Ж. В. Інформатика. Навчальна програма для 9–12 класів загальноосвітніх навчальних закладів. Рівень стандарту (За ред. А. М. Гуржія) // Інформатика та інформаційні технології в навчальних закладах. – 2008. – № 2–3. – С. 8–35.

7. Закон України «Про загальну середню освіту» № 651-XIV, із змінами від 4 червня 2008 р. Державний стандарт базової і повної середньої освіти. Освітня галузь «Інформатика».

8. Беспалько В. П. Теория учебника: Дидактический аспект. – М.: Педагогика, 1988. – 160 с.

9. Зуев Д. Д. Школьный учебник. – М.: Педагогика, 1983. – 240 с.

10. Савченко О. Я. Без якісного підручника якісна освіта неможлива // Проблеми сучасного підручника: Зб. наук. праць. – К.: Комп'ютер у школі та сім'ї. – 2000. – С. 4–5.

11. Хуторской А. В. Место учебника в дидактической системе // Современный учебник: Проблемы проектирования учебной книги в условиях модернизации школьного образования. Сб. науч. трудов / Под ред. А.В. Хуторского. – М.: ИСМО РАО, 2005. – С. 236–240.

EN У статті проаналізовано зміст і структуру сучасних підручників з інформатики, рекомендованих МОН України для 2010–2011 навчального року, за якими будуть навчатися учні 10-х класів.

Ключові слова: інформатика, навчальні програми, підручник, зміст навчання, принципи добору змісту.

RU В статье проведен анализ содержания и структуры современных учебников по информатике, рекомендованных МОН Украины для 2010–2011 учебного года, по которым будут обучаться учащиеся 10-х классов.

Ключевые слова: информатика, учебные программы, учебник, содержание образования, принципы отбора содержания.

EN This article represents the analysis of the content and structure of modern textbooks on computer science, recommended by Ukraine's Department of education and science for 2010–2011 for students of 10s grades.

Key words: computer science, curriculums, textbook, educational content, selection content principles.

ВИКОРИСТАННЯ ЕЛЕКТРОННОЇ НАВЧАЛЬНОЇ КНИГИ ЯК ЗАСОБУ ФОРМУВАННЯ МОВНИХ КОМПЕТЕНЦІЙ НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

К. Г. Назаренко

Київський педагогічний університет імені Бориса Грінченка

Постановка проблеми. Україна прагне інтегруватись у європейське співтовариство. Провідною ідеєю розвитку освітнього простору Європейського Союзу є компетентнісний підхід до формування змісту освіти на всіх її рівнях. Застосування компетентнісного підходу до створення змісту і методики навчання іноземних мов передбачає наближення наукового знання до міри використання його учнями у реальному житті, розвитку інтегративного напрямку навчання та активізації викладання до систематичної організації навчальної практико-дослідної діяльності учнів. Такий підхід не суперечить концепції особистісно орієнтованого навчання в українській освіті й дає змогу знайти спільні сторони розвитку змісту філологічної освіти, критично переглянути деякі усталені підходи до його формування як нам, так і нашим колегам у Європі.

У нових соціально-економічних умовах розвитку держави зростають значення й вимоги до формування соціально активної, культурної та духовно багатой особистості. Однією з основних умов цього процесу є набуття вмінь і навичок вільно і грамотно володіти не тільки рідною мовою, а мовою інших народів і держав для розуміння явищ, що відбуваються в світі. Без цього неможливо викласти власну думку, оформити діловий документ, грамотно й переконливо представити виробничі процеси, а отже виконувати функції, покладені на соціум.

Одним із основних засобів навчання і виховання у загальноосвітніх навчальних закладах є шкільні підручники. Останнім часом у практику викладання і навчання залучають різноманітні електронні засоби: навчальні ігри, дидактичні розроблення, підручники і посібники.

Уточнення змісту мовних дисциплін, його ретрансляція у паперових і електронних засобах навчання надзвичайно важливе завдання сучасної теорії та методики навчання. Сучасні засоби навчання, в тому числі й електронні, мають давати не тільки програмну інформацію, що вчить певним мовним компетенціям, а й розвивати мовні навички, формувати мовну культуру тощо.

При переході до нових різнобічних педагогічних технологій, практика вимагає активного впровадження їх у педагогічну діяльність. У цьому плані надзвичайно імпує навчання із застосування комп'ютерних технологій. Не секрет, що комп'ютерне мислення міцно втрутилось у наше життя і спостерігається в багатьох побутових предметах: від пральної машини до мобільних телефонів із системою GPS, фотоапаратів і DVD-плеєрів. Нині учні з комп'ютерами на «ти», вони вільно розуміються на різноманітних ігрових і навчальних програмах, виконують різні операції, із задоволенням проводять увесь вільний час поряд з комп'ютером. Дуже хочеться, щоб цей час минав з користю, щоб комп'ютер не просто виконував функцію іграшки, а й навчав через різні програми, в тому числі й мовні.

Застосовування комп'ютерних технологій у навчальному процесі основане на концепції програмованого навчання [2, 3].

Аналіз останніх досліджень. Використання комп'ютерних технологій у системі навчання іноземних мов на сьогодні вже не є інновацією, але незважаючи на існуючі публікації стосовно питань комп'ютерних технологій, проблему остаточно не вирішено і питання є актуальним для дослідження ефективності електронної продукції у навчально-виховному процесі, в тому числі й з іноземних мов. Відомо, що програмоване навчання одержало своє теоретичне обґрунтування на принципах кібернетики – науки про оптимальне, цілеспрямоване керування складними системами в природі й суспільстві [4].

Найменш розробленою є методика впровадження навчальних програм різного типу з курсу англійської мови, яка б спиралась не тільки на різний рівень мовних компетенцій учнів, а мала б за мету дальше впровадження через різні типи шкіл, коледжі, інститути і університети, про що свідчить невелика кількість наукових праць у цьому напрямі. Досвід впровадження в навчально-виховний процес таких програм є і позитивний, і негативний. Але, на жаль,

навіть добре створені програми не відповідають вимогам освіти на сучасному етапі, тому вчитель знов і знов повертається до традиційного друкованого засобу, який часто не відповідає потребам сучасності й соціального замовлення в системі мовних компетенцій. І це незважаючи на велику кількість продукції іноземного походження, не адаптованої до соціальних і вікових можливостей українських учнів і вчителів.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). У даній статті розглянуто методичні можливості використання електронної навчальної книги як основного засобу формування мовних компетенцій. Як відомо, в умовах компетентнісного підходу передбачено сформувати в учневі певний зміст навчального матеріалу, використовуючи змістове наповнення підручника. Але різниця між традиційним і компетентнісним підходами, між друкованим і електронним підручниками полягає у тому, якими шляхами і методами формуються навчальні якості, цінності, орієнтації, ключові мовні компетенції та досвід учня.

Основна частина. Ніхто не полемізує, наскільки велика роль підручника в педагогічному процесі як для вчителя, так і для учня. Але що робити, коли підручника немає і його підмінюють численні газетні публікації, брошури, журнали, підручники іноземних авторів (часто – густо російських і не дуже доброякісні), цифрові диски сумнівного походження. Якщо вчитель витрачає багато часу на підготовку матеріалу, необхідного в його роботі? Якщо цей матеріал не завжди є правильним? Саме ці проблеми плюс інтерес до національного компонента стандарту освіти змусили замислитися над цими питаннями і запропонувати вихід з цієї ситуації альтернативний електронний підручник для курсу англійської мови.

За наявністю лінгвістичного кабінету в школі (а ми проаналізували уроки саме у таких кабінетах) учні вчать слухати і розуміти бігучий мовний потік англійською, одержують навички усного перекладу, суттєво збагачують власний вербальний активний словник. Працюючи на уроці з навчальною програмою електронного засобу, учні вчать сприймати різнорівневу і диференційовану інформацію, закладену в зміст навчального матеріалу. Переваги подібної роботи очевидні: відбувається занурювання у віртуальне мовне середовище, знайомство з носіями мови, що фонетично грамотно дають змогу формувати правила аудіювання, чого немає у друкованих засобах навчання. Крім того, в наявності функція контролю і самоконтролю, під час якої можна зробити власний запис проголошування і порівняти почуте. І ще одна перевага змісту цього підручника постійно оновлюється за допомогою мережі Інтернету і можна навіть у режимі он-лайн спілкуватися з іншими учасниками, які перебувають у мережі.

Ми проаналізували уроки із застосуванням комп'ютерних технологій і зробили первинні висновки: учнівські презентації, презентації учителів або спільна робота над презентацією із застосуванням електронного підручника привчають до відповідальності і ретельності, іноді презентаційні роботи виконано аматорськи, в деяких відсутня мета, деь презентацію подано заради презентації, інші не систематизовані, але загальна тенденція цілком позитивна.

За комп'ютерними технологіями дуже зручно перевіряти знання і вміння учнів, коли відповідаючи на поставлені завдання-запитання чи тестові твори, школярі спілкуються з комп'ютером і завдяки електронній системі розпізнавання мови, учні покращують вимовляння, що так необхідно при володінні англійською мовою. Цікаво і естетично оформлена електронна інформація виконує функцію інтелектуального самовчителя, привчаючи учнів до відповідного смаку, культури слова, малюнка тощо. На уроках англійської мови, де вчителі застосовують комп'ютерну базу школи, учні мають змогу пізнати про Інтернет-ресурси з різних мовних серверів та інформаційних сайтів, наприклад, таких, як: www.study.ru; www.english-test.net; <http://english.com.ua>, а також про інтернет-проекти, телеконференції, тестування, про існуючі навчальні цифрові посібники з іноземних мов, словники, довідники і енциклопедії. Таким чином, при формуванні мовних компетенцій, використання електронних джерел, дає змогу учням не тільки глибше вивчити англійську мову, а й усвідомити, що вміння і навички роботи із електронною продукцією – потреба часу.

Значення і розуміння сучасних шкільних електронних засобів навчання має оновлюватися на засадах особистісно орієнтованої парадигми навчання, суспільно ціннісної спрямованості мовних знань та мовних компетенцій. Особистісно-орієнтоване навчання зумовлює функціональний розвиток навчальної книги як доступного для самостійного опановування учнями програмного навчального матеріалу.

Найістотнішою ознакою під час роботи з електронними засобами навчання має бути функція організації процесу засвоєння мовних компетенцій. Для цього необхідно провести організацію пізнавальної діяльності учнів на різних рівнях засвоєння знань для визначення класифікації запитань-завдань і врахування вирішальної функції, яку вони виконують.

Підручник має функцію організатора навчально-виховного процесу [5, с. 12–16], а зміст електронного підручника можна розширити епізодичними завданнями і запитаннями, спрямованими на організацію практично-дослідної діяльності школярів, урізноманітнити спілкування між однолітками і дорослими.

Висновки. Зміст викладання англійської мови як системи знань, умінь і навичок має сприяти розвитку мовних компетенцій учнів, формуванню світогляду, моралі й поведінки, підготовки до життя в багатокультурному, багатомовному суспільстві. Все це можливо за допомогою різноманітних навчальних засобів. Покращення традиційних і створення сучасних електронних шкільних підручників для вивчення англійської мови на сучасному етапі реформування освітньої системи в Україні здійснюється за різними напрямками, але визначальним має бути функціональний розвиток, що є адекватним вимогам соціального замовлення і особистісно орієнтованої парадигми навчання.

Література

1. Беспалько В. П. Образование и обучение с участием компьютеров / Педагогика третьего тысячелетия. – М.: Изд-во Москов. психолого-социального ин-та, 2002. – 352 с.

2. *Машбиц Е. И.* Психолого-педагогические проблемы компьютеризации обучения. – М.: Педагогика, 1988. – 192 с.

3. *Селевко Г. К.* Современные образовательные технологии: Учебное пособие. – М.: Нар. образование, 1998. – 256 с.

4. *Кодлюк Я. П.* Шкільний підручник як організатор засвоєння навчального матеріалу // Проблеми сучасного підручника: Зб. наук. праць – К.: Пед. думка, 2003. Вип. 4. – С. 10–16.

5. *Коменский Я. А.* Великая дидактика // Избр. пед. сочин. в 2-х т. – Т.1. М.: Педагогика, 1982. – 656 с.

6. *Редько В. Г., Гадецький В. І., Кохан О. В.* Перспективи використання інформаційних технологій у процесі створення електронного підручника з іспанської мови «HOLA-2» // Проблеми сучасн. підручника: Зб. наук. праць. – К.: Пед. думка, 2003. Вип. 4. – С. 143–145.

UA У статті розкрито пріоритетні функції вживання електронних засобів навчання англійській мові, також представлено результати аналізу уроків, які проходять з використанням сучасної комп'ютерної техніки в системі он-лайн, отримання інформації через мережу Інтернет. Показано методичні можливості вживання електронних підручників, під час чого формуються мовні компетенції.

Ключові слова: концепція особистісно орієнтованого навчання, електронні підручники, мовна компетенція, комп'ютерна техніка, аудіювання.

RU В статье раскрыты приоритетные функции применения электронных средств обучения английскому языку, также представлены результаты анализа уроков, которые проходят с использованием современной компьютерной техники в системе он-лайн, получения информации через сеть Интернет. Показаны методические возможности применения электронных учебников, во время чего формируются языковые компетенции.

Ключевые слова: концепция личносно ориентированного обучения, электронные учебники, языковая компетенция, компьютерная техника, аудирование.

EN Annotation for the article: The article highlights priority functions to use electronic devices for teaching English language and also lessons results analysis are presented with using modern computer technique online through Internet. Methodic opportunities of using electronic manuals forming language competences are shown.

Key words: Conception of personally oriented teaching, electronic manuals, language competence, computer technique, listening comprehension.

ДЕЯКІ МІРКУВАННЯ ПРО НЕОБХІДНІСТЬ СТВОРЕННЯ ЕЛЕКТРОННОГО ПІДРУЧНИКА З ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНИХ НАМІРІВ СТАРШОКЛАСНИКІВ

М. С. Коляновська

Інституту педагогіки НАПН України

Постановка проблеми. Модернізація освіти України в ХХІ столітті, зумовлена потребою компетентних, мобільних і конкурентоспроможних майбутніх фахівців на освітянському та економічному ринках, які б могли швидко оволодіти новими знаннями, уміннями і навичками, а в разі потреби, переорієнтувати професійну діяльність, правильно і своєчасно визначивши свій професій-

ний шлях за допомогою успішно сформованих професійних намірів у старшому шкільному віці. Еволюція освіти пов'язана з підвищенням рівня її інформаційного потенціалу, визначенням пріоритетів і реформуванням освітнього середовища. Одна із головних проблем сучасної освіти і науки – помітне зниження інтересу до навчання з боку школярів, спричинена відсутністю якісної навчальної та довідкової літератури. Майбутнє всього суспільства потребує використання в освітньому середовищі нових інформаційних технологій, а саме – електронних засобів навчання. Такі електронні носії інформації (електронні посібники, підручники, довідники), як засоби організації самостійної роботи, є однією із можливостей вирішування вищезазначеної задачі. Вони володіють неабиякими формуючими можливостями і посідають важливе місце в сучасній педагогічній теорії та практиці. Таким чином, підручники, що являють собою комплексну інформаційну модель певної педагогічної системи та навчально-виховного процесу в цілому, а також інша навчальна література у школі, мають бути співзвучні з її інноваційними перетвореннями.

Аналіз останніх досліджень. Нині над проблемами професійної орієнтації молоді працюють такі відомі науковці, як М. Пряжников, В. Шадриков, Є. Рогов, Е. Зеєр, Б. Федоришин, В. Толочек, Г. Резапкіна та ін. Гострота питання самовизначення учнів старшої школи останнім часом призводить до виходу чималой кількості практичних і теоретичних книг, присвячених проблемам вибору майбутньої професії: учбово-методичні посібники – «Профорієнтація в школі: ігри, вправи, опитувальники» Н. С. Пряжникова (2005 р.), «Професійне самовизначення старшокласників» Д. О. Закатнова (2003 р.), «Діагностика професійно важливих якостей» А. Барташева (2007 р.), «Теорія і практика професійно-орієнтаційної роботи з молоддю» М. Є. Скиба, О. М. Коханко (2007 р.), «Психологія та вибір професії: програма передпрофільної підготовки» (2006 р.) та «Я і моя професія: програма професійного самовизначення для підлітків» Г. В. Резапкіної (2004 р.). В них викладено методичні рекомендації шкільним психологам, класним керівникам, соціальним педагогам загальноосвітніх шкіл для проведення профорієнтаційної роботи з учнями старших класів, а також працівникам служб зайнятості населення та студентам педагогічних ВНЗ. Випущено книги, орієнтовані головним чином на молодих людей (випускників шкіл, абітурієнтів і студентів), які планують свій професійний шлях, обирають професію або навчальний заклад, зайняті пошуком роботи, наприклад: «Сходинки кар'єри. Азбука профорієнтації» М. А. Бендікова, І. Л. Соломіна (2006 р.), «Секрети вибору професії або путівник випускника» Г. В. Резапкіної (2005 р.), «Твоя майбутня професія: посібник для учнів» М. П. Тименко, Д. О. Закатнова, Н. В. Жемера (1999 р.), «Вибір професії: становлення професіонала» Е. І. Рогова (2003 р.), «Як правильно обирати професію: методики, тести, рекомендації» О. В. Козловського (2006 р.). Надруковано рекомендації, методики, тести, опитувальники, розроблені разом з психологами, соціологами, економістами, управлінцями, лікарями, педагогами, науковцями, скористувавшись якими, молоді люди можуть з більшою імовірністю прийняти

правильне рішення у виборі майбутньої професійної траєкторії. Передові педагоги Е. А. Климов, С. М. Чистякова, А. Г. Володимиров, В. Б. Борейша, Г. В. Резапкіна, О. А. Махаєва, Е. Е. Григор'єва, А. П. Чернявська, Л. М. Мітіна, Л. С. Захарова, Н. С. Пляжников, Л. Гуцан, О. Мельник розробили профорієнтаційні програми, тренінги, цикли занять: «Людина і світ професій», «Побудова кар'єри», «Основи виробництва. Вибір професії», «Твоя професійна кар'єра», «Я обираю професію», «У пошуках свого покликання». Лише за деякими з них: «Я і моя професія», «Психологія та вибір професії» (2005 р.) Г. В. Резапкіної та «Людина і світ професій» (2009 р.) Л. Гуцан вийшли робочі зошити для школярів. Аналіз літератури дав змогу зробити висновки про недостатню вивченість даного питання, відсутність необхідного шкільного предмета або курсу з профорієнтації та підручника для його вивчення, що сприяє успішному вибору професії. Альтернативним шляхом вирішення даної проблеми на сучасному етапі є розроблення і впровадження електронного підручника (ЕП) для забезпечення формування професійних намірів старшокласників у зв'язку з відсутністю його на пострадянському просторі, який дасть змогу самостійно засвоювати навчальний курс або його певний розділ і об'єднає у собі властивості звичайного підручника, довідника, збірника методик, тестів і лабораторного практикуму. Важливість створення ЕП як програмного методичного комплексу підкреслюють у своїх працях учені – В. М. Мадзігон, Т. П. Соколовська, В. І. Доротюк, Г. Д. Щекатунова, О. С. Красовський та ін.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Розглянути особливості структури і функціонування ЕП, довести необхідність створення сучасного ЕП з формування професійних намірів старшокласників, висвітлити його переваги, основні суспільні й дидактичні вимоги та характеристики.

Основна частина. Для виконання основного відповідального завдання перед сучасною школою – формування усвідомленого ставлення старшокласника до професійного самовизначення і формування його професійних намірів, що являє собою складний, багатогранний процес, для якого потрібен творчий і неординарний підхід із залученням усього педагогічного колективу і батьків учнів, було розроблено профорієнтаційний курс «Створи свій шлях» та профорієнтаційну програму «Я – дизайнер свого життя» [4], направлену на формування професійних намірів старшокласників у процесі художньо-трудової підготовки. Дослідження (у якому взяло участь 305 учнів середніх навчальних закладів м. Києва та м. Хмельницького) показали, що школярі сприймають і засвоюють навчальний матеріал на 90% лише, коли у цьому процесі задіяні всі види пізнавальних і психічних процесів, а також якщо всі форми і методи навчально-виховної роботи подають у незвичній, нестандартній, ігровій формі з обов'язковими елементами візуалізації, відеодемонстрацій тощо. Для забезпечення підвищення якості освіти і професійної орієнтації в цілому було прийнято рішення про створення ЕП з формування професійних намірів учнів старшої школи, зміст якого б розкривала профорієнтаційна програма, направлена на роботу із старшокласниками, що передбачає розв'язування творчих само-

стійних завдань, розвиток ініціативності учнів, нестандартного мислення, неординарного підходу до професійної самореалізації. Як відомо, саме ЕП є змістово і дидактично завершеним автономним засобом навчання з використанням друкованих, графічних, візуальних, аудіативних, аудіовізуальних способів подавання і пояснення навчального матеріалу та педагогічного програмного забезпечення (ППЗн.) для програмування процесів самонавчання, раціоналізації вибіркового одержання потрібної користувачеві інформації, встановлення інтерактивного діалогу зі змістом ЕП. ЕП – це навчальні програмно-педагогічні електронні видання з окремих предметних дисциплін, визначених основним змістом Державного стандарту освіти [7, с. 177].

Усі необхідні матеріали чителєві для підготовки і проведення різноманітних видів і форм занять (лекції, бесіди, розповіді, тести, анкети, опитувальники, ігри, сценарії виховних заходів тощо), учням для самостійного оволодіння навчальними темами або підготовки до занять (бланки відповідей до опитувальників, інструкційні картки, ігри, відеоматеріал тощо), які проводять під керівництвом учителя, а також для одержання додаткових інформаційно-довідкових відомостей (посилання на сайти по вибору майбутньої професії, довідники ВНЗ, професій тощо) з навчальної дисципліни акумулюватимуться в ЕП. Крім цього, за допомогою ЕП якісно вирішують завдання самоконтролю із засвоювання знань школярами та об'єктивне здійснення початкового, поточного і підсумкового контролю формування професійних намірів учнів на всіх його етапах (початковому, процесуальному, результативному). ЕП реалізовує такі елементи дидактичної задачі навчання, як: мета навчання, етапи навчання, потрібний рівень оволодіння матеріалом, форма використання ЕП (види занять), початковий рівень підготовки учня, ресурс часу, форми контролю знань при роботі з ЕП тощо.

Розглянемо основні вимоги, характеристики і особливості структури, функціонування і призначення ЕП для уявлення складності процесу його створення. Нині багато науковців досліджують вимоги до ЕП, серед них – О. С. Красовський, Т. П. Соколовська, О. В. Черноус, Г. Д. Щекатунова та ін. Вони виділяють суспільні, дидактичні, організаційні, педагогічні й технічні вимоги до ЕП [1, 2, 3, 5, 6, 7]. Загальні вимоги до розроблення ЕП наступні:

вичерпний зміст з метою виключення звертання учня до додаткової навчальної інформації;

використання модульного принципу при побудові структури навчального матеріалу в ЕП;

наведення детальних інструкцій по використанню наданого матеріалу для вивчення та організації самостійної роботи;

наявність обов'язкових елементів в ЕП: контрольні завдання, тлумачні словники, запитання для самоперевірки з відповідями, тренувальні завдання тощо.

Основні суспільні й дидактичні вимоги до ЕП, які диктують сьогодення та майбутнє в подальшому допоможуть визначити його найхарактерніші риси [5, с. 162 – 164; 7, с. 36 – 39], а саме:

актуальність і науковість змісту освіти;
комплексність навчально-методичного забезпечення;
сприяння високому рівневі доступності викладу навчального і теоретичного матеріалу, різноманітних завдань для контролю його засвоєння;
організація і забезпечення самостійної навчально-пізнавальної та навчально-творчої діяльності учня;
економічність, екологічність, ергономічність;
сприяння зміні освітніх технологій від репродуктивно-адаптивних до розвивальних;
відповідність особистісним особливостям, психології вікового розвитку і потребам учнів;

узгодженість представленого навчального матеріалу особливостям таких пізнавальних і психічних процесів, як сприйняття (зорове, слухове, чуттєве), увага (її стійкість, концентрація, переключення, розподіл і обсяг), мислення (теоретичне, понятійне, образне, практичне наочно образне), пам'ять (миттєва, тимчасова, операційна, довгострокова);

забезпечення позитивного емоційного настрою учнів.

Система організаційних вимог є першоосновою для педагогічних і технічних вимог, що визначають коло навчальних завдань і педагогічні можливості [7, с. 176 – 183]:

надання грифу НАПН України;

надання грифу МОН України;

написання змісту державною (українською) мовою;

створення і використання ППЗн. із забезпеченням інтелектуальної та майнової власності (розробника, замовника);

проведення експериментальної апробації відповідності технічних, педагогічних і санітарно-технічних ознак змісту ЕП для використання у середніх загальноосвітніх закладах;

написання змістових характеристик і переліку нормативних документів правової підтримки, використаних під час конструювання і створення ЕП;

розроблення змістових характеристик переліку організаційної, технічної та педагогічної документації;

залучання спеціалістів різних напрямів знань, які мають ліцензовані права на виконання положень технічного завдання ЕП.

Технічні вимоги до ЕП передбачають створення сприятливих техніко-комунікативних умов для оперативного виконання завдань навчання і самовдосконалення, а також умов користування ЕП з використанням комп'ютерних технологій. Основними з них є:

сумісність технічних характеристик фіксації змісту ЕП та операційно-комунікативних властивостей ППЗн. із міжнародними, державними і галузевими стандартами;

наявність загальної нумерації малюнків, фонограм, відеофрагментів, вправ, задач, запитань тощо;

простота і доступність користування змістом ЕП та його ППЗн. для учителів, учнів та їхніх батьків;

можливість фіксації рівня стомлюваності учня;

здатність ведення і подавання статистичних даних на всіх етапах роботи;

можливість документування (ведення протоколів) процесів навчання і самонавчання;

спроможність копіювання, передавання і переведення в тверду копію навчально-пізнавальної інформації, навчальних завдань і результатів роботи;

швидкість і простота процесу встановлення ППЗн. ЕП і наявність інсталятора, що забезпечує перевірку відповідності технічним можливостям;

оформлення змісту ЕП на компакт-диску CD-R із поліграфічними надписами, що повідомляють про призначення повної версії та готовність до тиражування;

створення комплексу інструкцій для користувача;

захист операційної системи комп'ютера під час інсталювання та деінсталювання ППЗн.;

створення відкритого організаційно-технічного апарату для ефективної взаємодії з іншими інформаційно-комп'ютерними системами.

Технічні вимоги органічно взаємопов'язані з педагогічними, що визначають призначення ЕП у створенні сприятливих передумов для:

успішного використання ЕП як засобів навчання і самонавчання;

вичерпного виконання дидактичних принципів навчання і самонавчання;

визначення інформаційних функцій, дидактичного призначення, ролі ЕП та його складових елементів;

урізноманітнення застосовування форм, методів, прийомів організації навчання і самонавчання учнів;

контролю якості знань і навичок учнів щодо ефективного використання ЕП у процесі самонавчання.

Отже, виходячи із вищезазначених вимог до ЕП формуються наступні його характеристики [5, с. 162 – 166; 7, с. 39 – 40]:

наявність і застосовування механізмів оновлювання змісту ЕП відповідно до нових культурно-історичних подій, фактів, відкриттів і винаходів;

відповідність вимогам диференціації, індивідуалізації та персоналізації навчання, яка передбачатиме варіативність і творчість навчальних завдань, використовування принципу надмірності, що дасть змогу вчителю «використовувати окремі завдання на власний розсуд» [6, с. 415 – 420];

комплексність ЕП;

компактність зберігання в пам'яті комп'ютера або на зовнішньому магнітному носії, можливість оперативного внесення змін, передавання на великі відстані електронною поштою, легке перетворення в тверду копію за необхідності;

наявність варіативної складової;

проблемний виклад навчального матеріалу;

екологічність, економічність і ергономічність.

Загальну характеристику ЕП можна представити особливостями його змісту (алгоритмів) і форми (структури). ЕП значно відрізняється від традиційного за способом представлення матеріалу в пам'яті комп'ютера та своєю функціональністю. В пам'ять комп'ютера може бути закладено як повний зміст підручника, так і його опорний конспект, призначений для використання вчителем або учнями, робочий зошит для учня, методичні рекомендації для вчителів і батьків. За способом застосовування ЕП, крім традиційного (книжкового), виділяють алгоритмічний спосіб, що передбачає використання сценарію діалогу «Електронний підручник – Користувач», побудованого на допомогу інтерфейсу користувача.

Структуру ЕП можна представити описанням його зовнішніх зв'язків і внутрішньої організації. Зовнішні зв'язки можуть бути представлені зазначенням базисних дисциплін і тем, на основі яких будують дану навчальну дисципліну, і дисциплін і тем, що формуються та забезпечуються навчальною дисципліною (підручником).

Внутрішня організація ЕП означає поділ його на складові: розділи, теми, параграфи і підпараграфи. При цьому кожен окрему частину можна представити інваріантною структурою. Між параграфами виникають характерні зв'язки, на яких створюється структура; у вступі формулюють мету теми і вхідні контрольні запитання, наводять приклади, визначають питання, що будуть розглядати, наводять літературу з теми; в основній частині, що являє собою систему розділів, призначених для подавання і пояснення інваріантних і варіативних компонентів програмового навчального матеріалу, кожний розділ містить вступ, комплекс взаємопов'язаних параграфів та узагальнені висновки; в заключній частині підводять підсумки теми, формують вихідні контрольні запитання і дають рекомендації з організації самостійної роботи.

В блочно-модульній ієрархічній структурі ЕП з формування професійних намірів старшокласників необхідно відобразити логічний взаємозв'язок понять предмета вивчення за тематичним плануванням програми, представленій вступом (Роль професії в житті людини) та наступними розділами: 1) Духовно-особистісний портрет людини; 2) Професійний портрет особистості; 3) Аналіз соціально-економічного аспекту професійної сфери; 4) Проект професійного шляху «Я – дизайнер свого життя»; 5) Створення свого фантастичного образу; 6) Створення власного іміджу; 7) Тиждень художньо-трудової підготовки в школі; 8) Підсумкові заняття, спрямовані на роботу з учнями, їхніми батьками, педагогічним колективом і представниками різних професій.

Поєднання лекційного матеріалу (теоретичного викладу проблеми) з цікавими конференціями, захоплюючими бесідами, розповідями, диспуатами в ЕП сприятимуть кращому засвоюванню та розумінню нової проблемної інформації. А такі форми і методи практичної роботи в ЕП, як класні години, батьківські збори, психолого-педагогічні тренінги, творчі проекти, творчі виховні заходи, профорієнтаційні, рольові, інтелектуально-пізнавальні, бланкові, настільні ігри та вправи із залученням у цей процес батьків учнів і весь педагогіч-

ний колектив школи, не тільки допоможуть зекономити час і кошти на підготовку до профорієнтаційних занять, а й активізують взаємодію шкільного та сімейного виховання і навчання. Представлений в ЕП діагностичний блок, який містить анкетування, опитування і тестування учителів, учнів та їхніх батьків для всебічного розгляду і підходу до проблеми формування професійних намірів учнів старших класів, не тільки допоможе зробити усвідомлений вибір професійного шляху і відповідної йому освіти, сформуванати належне ставлення особистості учня до світу і до своєї індивідуальності, але й значною мірою зменшить час на виконання і оброблення результатів професійної діагностики.

Отже, ЕП дає змогу функції самоосвіти, закріплення, контролю, трансформації та інтеграції. Багатофункціональні можливості ЕП (навчання, тренування, контроль, моделювання) сприяють розвиткові пізнавального інтересу учнів, формуванню мотивації та вступу особистості в активну інтелектуальну і художньо-трудова діяльність з урахуванням її індивідуальних можливостей. Створення ЕП з формування професійних намірів старшокласників, включатиме профорієнтаційний довідник, план-конспект для учителя та учня, робочий зошит, контрольні завдання, комп'ютерні професійні тести, ігри та творчі проекти і сприятиме вихованню нового типу людини, яка мислить сучасно, цілеспрямовано, прагне до здійснення своєї мети, креативно підходить до будь-якої діяльності й чітко уявляє, чим вона хоче займатися у своєму майбутньому професійному житті.

Призначенням ЕП на етапі модернізації освітнього простору є використання у навчально-виховному процесі технічних можливостей сучасних засобів обчислювальної техніки, зокрема:

- машинна імітація реальних складних матеріальних об'єктів (фізичних, хімічних та ін. процесів і систем) з образно-художньою візуалізацією на екранах дисплеїв анімаційних (динамічних) результатів імітаційного моделювання та гіпертекстів у реальному часі навчання;

- реалізація ігрових форм і методів навчання (ділових, дослідницьких, імітаційних тощо);

- управління процесом навчання в діалоговому режимі;

- автоматизація та інтенсифікація педагогічної праці при проектуванні систем навчання; розроблянні навчальних дисциплін; підготовці й доборі навчального матеріалу відповідно до визначених дидактичних завдань навчання; формуванні дидактичних матеріалів (відеограм, опорних конспектів тощо).

Висновки. ЕП в організації навчально-виховного процесу школи надає нові можливості не тільки всьому педагогічному колективу, а й ефективному розвиткові творчого потенціалу учнів, реалізації соціального замовлення, становленню творчих, мобільних і конкурентоспроможних майбутніх фахівців з нестандартним мисленням, виявленню умінь експериментально-дослідницької діяльності їх та активного залучення у цей процес їхніх батьків. Порівняно з традиційними засобами навчання, переваги ЕП полягають, насамперед, у:

забезпеченні змістовного зворотного зв'язку «учень – вчитель – батьки» для постійного творчого вдосконалення;

створенні відчуття постійної присутності педагога поряд з учнем, а також психологічного комфорту в учнів (на необхідному етапі комп'ютер надає допомогу-підказку);

значному зменшенні часу на підготовку вчителем до занять і засвоєння, вивчення учнем нового матеріалу, що візуалізується завдяки анімації;

забезпеченні індивідуалізації навчання внаслідок добору кожним учнем навчального матеріалу з ЕП та можливості зміни послідовності його вивчення з урахуванням своїх індивідуальних психофізіологічних особливостей та інтелектуальних можливостей, потреб, рівня підготовки і амбіцій;

можливості самоконтролю при виборі й вирішенні завдань різного ступеня складності на всіх етапах роботи;

здатності активного входження у цей процес батьків учнів.

Як індивідуальне, так і фронтальне використання таких підручників розширює творчу діяльність учителя та сприяє формуванню нового типу людини, яка мислить сучасно і цілеспрямовано, йде до здійснення своєї мети, креативно підходить до будь-якої діяльності й чітко уявляє, чим вона хоче займатися у своєму майбутньому професійному житті. Використання ЕП як невід'ємної частини навчально-виховного процесу школи довели високу ефективність розвитку пізнавальних інтересів, мотивації, активізації самостійної науково-практичної, дослідницько-пошукової діяльності, саморозвитку і самоосвіти, що сприяє забезпеченню рівного доступу учнівської молоді до здобування загальноосвітньої профільної та початкової допрофесійної підготовки.

Зважаючи на вищезазначені переваги можна стверджувати, що ЕП є необхідним інструментарієм для організації профорієнтаційної роботи у навчально-виховній діяльності по формуванню професійних намірів учнів старшої школи, адже він допомагає розв'язуванню наступних завдань:

сприяти розумінню важливої ролі професії у житті людини;

створювати умови для формування професійних намірів особистості;

організувати цікавий захоплюючий навчально-виховний процес з метою введення старшокласників в активну, творчу, художньо-трудова діяльність з урахуванням їхніх індивідуальних можливостей;

допомагати зробити усвідомлений вибір професійного шляху і відповідної йому освіти.

Література

1. *Башмаков А. И.* Разработка компьютерных учебников и обучающих систем / А. И. Башмаков, И. А. Башмаков. – М.: Информац.-издат. дом «Филинь», 2003. – 616 с.

2. *Владимирский Б. М.* Компьютерные учебники: анализ конструкции психофизиологические требования / Б. М. Владимирский // Компьютерные инструменты в образовании, 2000. – № 1. – С. 3 – 8.

3. *Гуржій А. М.* Інформатика і школа: проблеми, перспективи / А. М. Гуржій, Ю. О. Жук // Комп'ютер у школі та сім'ї. – 1998. – № 1. – С. 8–10.

4. Педагогіка та психологія. Науковий вісник Чернівецького ун-ту: Зб. наук. праць. – Вип. 433, 2009. – С. 70–78.
5. Проблеми сучасного підручника: Зб. наук. праць. – Вип. 3. – К.: Пед. думка, 2003. – 483 с.
6. Проблеми сучасного підручника: Зб. наук. праць. – Вип. 8. – К.: Пед. думка, 2008. – 568 с.
7. Проблеми сучасного підручника: Зб. наук. праць. – Вип. 9. – К.: Пед. думка, 2009. – 664 с.

UA Розглянуто особливості структури і функціонування електронного підручника, доведено необхідність створення сучасного електронного підручника з формування професійних намірів старшокласників, висвітлено його переваги, основні суспільні й дидактичні вимоги та характеристики.

Ключові слова: професійні наміри, процес формування професійних намірів, профорієнтація, самовизначення, електронний підручник, інформаційні технології.

RU Рассмотрены особенности структуры и функционирования электронного учебника, доказана необходимость создания современного электронного учебника по формированию профессиональных намерений старшеклассников, показаны его преимущества, основные общественные и дидактические требования и характеристики.

Ключевые слова: профессиональные намерения, процесс формирования профессиональных намерений, профориентация, самоопределение, электронный учебник, информационные технологии.

EN The structure and functionality of electronic workbook is discussed, the need of creating a modern e-workbook for forming vocational intentions of senior students is grounded, and its advantages, main social-didactic requirements and characteristics are reflected.

Key words: vocational intentions, process of forming vocational intentions, vocational guidance, vocational guidance, electronic handbook, informational technologies.

ЕЛЕКТРОННИЙ МЕТОДИЧНИЙ ПОСІБНИК У КОНТЕКСТІ ОРГАНІЗАЦІЙНО-МЕТОДИЧНОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ІННОВАЦІЙНОГО РОЗВИТКУ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

Д. О. Пузіков,

Інститут педагогіки НАПН України

Постановка проблеми. Організація і здійснення інноваційного розвитку сучасної школи вимагає розроблення його локальних управлінсько-методичних документів: Концепції і Програми розвитку, інноваційної Освітньої програми та ін. Вони встановлюють стратегічні пріоритети, цілі й завдання інноваційного розвитку загальноосвітнього навчального закладу, окреслюють його зміст і характеризують засоби, визначають очікувані результати. Ці документи визначають стратегію інноваційних перетворень, стають основою розгортання системи організаційно-методичного забезпечення інноваційного розвитку школи.

Розроблення і реалізація Концепції і Програми розвитку, Освітньої програми школи – справа всього колективу її педагогів і працівників. Якість вико-

нання цих програмних документів залежить від знання, розуміння і прийняття їх ними, що водночас вимагає залучення вчителів до їхнього створення і реалізації, урахування в них запитів педагогічного колективу. Тому активна участь педагогів у розроблянні й коригуванні Концепції і Програми розвитку, Освітньої програми школи – це необхідна передумова їхньої ефективності, досягнення закладених у них цілей інноваційного розвитку навчального закладу.

В умовах зростання вимог суспільства до якості середньої освіти, до результатів освітньої діяльності загальноосвітніх навчальних закладів постає проблема готовності й підготовки педагогічних колективів до інноваційного розвитку шкіл. Розв'язування цієї проблеми передбачає підготовку вчителів до створення і реалізації організаційно-методичного забезпечення інноваційного розвитку свого загальноосвітнього навчального закладу. Вчителів необхідно вчити як оптимально розробити і ефективно реалізувати Концепцію і Програму розвитку, Освітню програму школи та ін. Кількість потенційних «учнів», які потребують цієї підготовки, вражає. Тому традиційні форми науково-методичної і методичної роботи з учителями, за допомогою яких має здійснюватися вказана підготовка (підвищення кваліфікації, стажування, робота методичних кабінетів, участь вчителів у науково-практичних конференціях, науково-методичних і методичних семінарах, педагогічних читаннях, ознайомлення з діяльністю шкіл передового досвіду і опорних шкіл та ін.), необхідно поєднувати з інноваційними (дистанційне навчання і навчання через мережу Інтернету, участь в інноваційних освітніх програмах і проєктах та ін.).

Систематичне самостійне вивчення вчителями науково-методичної і методичної літератури, присвяченої методології та методиці інноваційного розвитку школи, є ще однією важливою формою їхньої підготовки до участі в зазначеному процесі. Інноваційним засобом підготовки вчителів до участі в інноваційному розвитку школи, розроблянні його організаційно-методичного забезпечення стане відповідний електронний методичний посібник, який матиме ряд переваг над друкованими.

Постає проблема створення і впровадження зазначеного електронного методичного посібника для підготовки вчителів, розв'язання якої вимагає, передовсім, визначення параметрів його представлення, структури і функцій.

Аналіз останніх досліджень. Історичні, теоретичні й прикладні аспекти підручникотворення, підручник у системі засобів навчання досліджували Ю. К. Бабанський, В. П. Беспалько, Н. П. Дічек, Д. Д. Зувєв, І. Я. Лернер, Т. О. Лукіна, В. М. Мадзігон, О. Я. Савченко, М. П. Скаткін, Н. Ф. Талізана, О. М. Топузов, С. Г. Шаповаленко та ін.

Особливості створення і застосовування, структуру і функції електронних підручників вивчали В. П. Волинський, М. В. Головка, Л. М. Калініна, Г. М. Калініна, О. С. Красовський, В. В. Лапінський, В. М. Мадзігон, В. Г. Редько, О. В. Черноус та ін. Особливу значущість для розроблення і застосовування сучасної електронної навчальної і навчально-методичної літератури мають ідеї В. М. Мадзігона, який висловив важливі зауваження до май-

бутніх поколінь підручників [2], розроблено теоретичні засади створення електронного підручника [3]. Учений вказує на роль електронного підручника в контексті інформатизації освіти, наголошує, що він має «повною мірою використовувати можливість сучасних інформаційних технологій, їх мультимедійність і багатомодальність» [3, с. 35]

Інноваційний розвиток загальноосвітнього навчального закладу, його передумови, зміст, управлінські й методичні аспекти, організаційно-методичне забезпечення розглядали В. П. Безпалько, Л. М. Ващенко, Б. Ф. Гершунський, Л. І. Даниленко, І. Г. Єрмаков, В. І. Загвязинський, В. Г. Кремень, В. М. Мадзігон, С. М. Ніколаєнко, В. Ф. Паламарчук, І. П. Підласий, О. І. Пометун, О. Я. Савченко, Г. К. Селевко, В. А. Сластьонін, О. В. Сухомлинська, Г. Д. Щекатунова, І. С. Якиманська, М. Д. Ярмаченко та ін. Г. Д. Щекатунова обґрунтовує необхідність використання електронних підручників у інноваційній школі майбутнього; наголошує на їх безумовних перевагах: екологічності, можливості зворотного зв'язку і «оновлення змісту в процесі використання» [5, с. 37]

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Метою статті є визначення концепції, структури і функцій електронного методичного посібника, який розроблятимуть для підготовки вчителів до участі в інноваційному розвитку свого загальноосвітнього навчального закладу, до створення організаційно-методичного забезпечення його інноваційного розвитку.

Основна частина. Метою електронного методичного посібника буде системне самостійне вивчення вчителями теорії, методики і практики інноваційного розвитку загальноосвітнього навчального закладу, підготовка їх до участі в розроблянні й впровадженні організаційно-методичного забезпечення зазначеного процесу.

Електронний методичний посібник у доступній формі розкриватиме теоретичні основи інноваційного розвитку загальноосвітнього навчального закладу, його управлінські, організаційні, методичні, освітні (навчально-виховні), ресурсні й соціальні аспекти. Основний цільовий і змістовий наголос у ньому буде зроблено на участі вчителя у розроблянні організаційно-методичного забезпечення інноваційного розвитку школи. Посібник матиме необхідні матеріали і застосовуватиметься в організації та здійсненні таких форм методичної роботи з підготовки вчителів до інноваційного розвитку школи, як: стажування, науково-пошукова і експериментальна робота, робота методичних об'єднань, творчі звіти, педагогічні читання, семінари-практикуми, науково-практичні конференції та ін. Посібник матиме теоретичні й методичні матеріали по розроблянню Концепції розвитку школи, Програми розвитку школи, Освітньої програми, методичні рекомендації з організації науково-експериментальної роботи на базі школи в умовах її інноваційного розвитку. Таким чином, зазначений посібник відігравати системоутворювальну роль щодо створення локального організаційно-методичного забезпечення інноваційного розвитку школи, стимулюватиме участь учителя у вказаному процесі, сприятиме розвитку його педагогічної культури.

Остаточну назву посібника, на нашу думку, доречно буде визначити в процесі його створення.

Теоретичними основами зазначеного електронного методичного посібника є теоретичні засади створення електронних підручників, розроблені В. М. Мадзігоном [3]. За визначенням ученого, електронний підручник є програмно-методичним комплексом, «який дозволяє самостійно засвоїти навчальний курс або його певний розділ і об'єднує в собі властивості звичайного підручника, довідника, збірника задач і лабораторного практикуму», дає змогу «повною мірою використовувати можливості сучасних інформаційних технологій» [3, с. 35].

В. М. Мадзігон зазначає, що «структурно електронний підручник складається із опорного конспекту курсу, конспекту окремих уроків (лекцій), деталізованого курсу, поглибленого матеріалу з окремих розділів курсу» [3, с. 36]. Виходячи з цього, до структури електронного методичного посібника мають входити: опорний конспект курсу; структуровані за розділами (темами) і параграфами електронні текстові навчально-методичні матеріали; запитання і практичні завдання з розділів (у т. ч. завдання-квести з відповідним програмним забезпеченням); поглиблений матеріал з розділів (ілюстрації, допоміжне програмне забезпечення, хрестоматійні й нормативно-правові матеріали, зразки розроблених документів тощо); словник-довідник; електронний тест оцінювання навчальних досягнень учителів з вивчення матеріалів посібника; розділ з переліком тем для науково-пошукової та експериментальної роботи вчителів і методичних об'єднань, тем методичних семінарів, семінарів-практикумів, педагогічних читань; список рекомендованої літератури; бібліотека наукової і науково-методичної літератури, нормативно-правових актів, збірка текстових і медіафайлів користувачів; «дошка оголошень»; форум та ін.

До основних розділів (або великих тем) електронного методичного посібника необхідно зарахувати такі: «Теорія інноваційного розвитку школи»; «Організаційно-методичне забезпечення і програмні документи інноваційного розвитку школи»; «Учитель як суб'єкт інноваційного розвитку»; «Методика підготовки вчителя до інноваційного розвитку»; «Участь педагогів у розроблянні організаційно-методичного забезпечення, підготовці програмних документів інноваційного розвитку»; «Методика підготовки програмних документів інноваційного розвитку (Концепції і Програми розвитку, освітньої програми школи та ін.)»; «Підготовка вчителя до оцінювання інноваційного розвитку»; «Співробітництво вчителів, учнів і батьків у процесах організації та здійснення інноваційного розвитку»; «Інноваційний розвиток і соціальне партнерство школи» та ін.

Особлива увага має бути надана контрольним, практичним і творчим завданням посібника. Їх, як зазначає О. М. Топузов, необхідно створювати на чітких науково-методичних принципах, вони мають охоплювати «усі етапи пізнання – аналіз, синтез, побудову гіпотези та її перевірку, усвідомлення поетапно розв'язання проблемних питань» [4, с. 155].

На нашу думку, найефективнішим способом представлення електронного методичного посібника, присвяченого підготовці вчителів до участі в іннова-

ційному розвитку свого загальноосвітнього навчального закладу, є окремий сайт (або розділ офіційного сайту). Такий формат, розміщення посібника в мережі Інтернету дадуть чотири величезні переваги:

по-перше, доступ до нього буде максимально полегшено (кожен учитель-користувач Інтернету зможе одержувати доступ до всіх ресурсів електронного посібника), а обсяг інформації збільшено (будуть доступні: хрестоматійні тексти до розділів посібника, тексти необхідних нормативно-правових актів, електронна бібліотека, посилання на електронні книжки розміщені на інших сайтах, адреси електронних бібліотек у мережі Інтернету та ін.);

по-друге, формат сайту дає змогу надавати вчителям електронний варіант розміщених текстових методичних і законодавчих матеріалів (наприклад, можливість кожному, зареєстрованому на сайті користувачеві, скачати їх), використовувати додаткове програмне забезпечення (наприклад, спеціальні квестові завдання, презентації програмного забезпечення учасників та ін.);

по-третє, ресурси сайту (наприклад, форум) дадуть змогу організувати спілкування користувачів посібника, полегшать обмін досвідом і контактною інформацією;

по-четверте (що особливо важливо в умовах розвитку і змін нормативно-правової і, відповідно, методичної бази інноваційного розвитку шкіл), постійно оновлювати і редагувати правову і методичну інформацію, вміщену в посібнику (шляхом поновлювання матеріалів сайту), приводити її у відповідність до чинного законодавства, актуальних умов інноваційного розвитку.

Можна додати і п'яту перевагу електронного методичного посібника – економичність і екологічність. Його оприлюднення не вимагатиме таких витрат, як друкування паперового посібника, а відсутність паперового носія зменшить навантаження на природу.

Остаточний варіант структури і зовнішнього представлення електронного методичного посібника для підготовки вчителів до участі в інноваційному розвитку своєї школи будуть залежати від передбачених для нього функцій.

Д. Д. Зуєв визначив ряд функцій підручника, які, на нашу думку, мають стосуватися електронного методичного посібника: інформаційну, трансформаційну, систематизувальну, мотиваційну, розвивальну, виховну, інтегровальну, координувальну, функцію диференціації навчання, комунікативну [1, с. 58–60]. Розглянемо деякі з них докладніше.

Інформаційна функція електронного методичного посібника полягатиме в представленні й наданні дидактично опрацьованої інформації про теорію, методику і практику інноваційного розвитку загальноосвітнього навчального закладу, завдання і шляхи участі в ньому окремого вчителя, організаційно-методичне забезпечення зазначеного процесу. Такий посібник може бути одним з головних джерел інформації про інноваційний розвиток школи, що має завоювати вчитель, який готується або бере участь у зазначеному процесі.

Систематизувальна функція забезпечуватиме систематизацію викладення різнопланової інформації про інноваційний розвиток загальноосвітнього

навчального закладу, участь учителя в цьому процесі: науково-теоретичної, науково-методичної, методичної, правової (у т. ч. відповідних нормативно-правових актів), матеріалів з практичного досвіду. Посібник систематизуватиме опорний конспект курсу, конспекти окремих занять, деталізований курс, поглиблений матеріал з окремих розділів курсу (ілюстрації, позатекстовий матеріал, допоміжне програмне забезпечення та ін.).

Мотиваційна функція формуватиме інтерес і мотиви вивчання викладеного в посібнику матеріалу, мотиви роботи з ним.

Розвиток професійних якостей, професійної компетентності вчителя, його здатності брати участь в інноваційному розвитку школи, вирішення цих завдань забезпечуватиме *розвивальна функція* посібника.

Координувальна функція посібника узгоджуватиме застосування інших засобів навчання у процесі підготовки вчителів до участі в інноваційному розвитку загальноосвітнього навчального закладу, забезпечуватиме погодження дій учасників цього процесу.

Можливість обміну інформацією між користувачами посібника (наприклад, за допомогою форуму) дасть змогу повною мірою реалізувати його *комунікативну функцію*. Буде забезпечено надійний зворотний зв'язок між користувачами і розробниками (авторами) посібника. Таким чином, вирішення завдання вдосконалення посібника значно полегшиться і прискориться.

Електронний методичний посібник для підготовки вчителів до інноваційного розвитку свого загальноосвітнього навчального закладу, задум якого представлено в статті, створюватиме необхідні організаційно-методичні умови участі педагогів у вказаному процесі. Він відповідатиме вимозі до навчально-методичної літератури майбутнього, висловленої В. М. Мадзігоном: «сучасний <...> підручник має бути <...> розгорнутою моделлю навчального процесу, яка передбачає активну роль учня, залучає його не лише до процесу засвоєння, а й активного самонавчання» [2]. Електронний методичний посібник відповідатиме критеріям ефективності електронних підручників, визначених В. М. Мадзігоном: «забезпечуватиме практично миттєвий зворотний зв'язок; допомагатиме швидко відшукати необхідну інформацію», (у тому числі пошук у посібнику (на сайті) і в мережі Інтернету); «суттєво економить час при багаторазових звертаннях до гіпертекстових пояснень; поряд із коротким текстом показує, розповідає, моделює і т. д. (саме тут проявляються можливості і переваги мультимедійних технологій); дає змогу швидко, але в найбільш оптимальному темпі для конкретного індивіда перевірити знання з певного розділу» [3, с. 35–36].

Висновки. Інноваційний розвиток загальноосвітнього навчального закладу неможливий без належного організаційно-методичного забезпечення, що передбачає створення, впровадження і використання відповідної навчально-методичної і методичної літератури. Вказані засоби навчання необхідні як для підготовки окремих учителів і працівників школи до інноваційної освітньої діяльності (передовсім інноваційного викладання їхніх предметів), так і для

створення організаційно-методичних умов інноваційного розвитку загальноосвітнього навчального закладу в цілому.

На нашу думку, найефективнішим засобом підготовки вчителів до участі в інноваційному розвитку школи, створенні організаційно-методичного забезпечення зазначеного процесу буде електронний методичний посібник.

Посібник складатиметься з: опорного конспекту курсу; електронних текстових навчально-методичних матеріалів, структурованих за розділами (темами) і параграфами; запитань, практичних і творчих завдань до розділів (у т. ч. завдань-квестів з відповідним програмним забезпеченням); поглибленого матеріалу з розділів (ілюстрації, допоміжне програмне забезпечення, хрестоматійні й нормативно-правові матеріали, зразки розроблених документів тощо); словника-довідника; тематики для різних форм методичної роботи по підготовці вчителів до участі в інноваційному розвитку школи; бібліотеки науково-методичної літератури і нормативно-правових актів; бібліотеки текстових і медіафайлів користувачів; «дошки оголошень»; форуму та ін.

Найкращим варіантом розміщення посібника буде окремий сайт (або розділ існуючого офіційного сайту). Це сприятиме оптимальному структуруванню і представленню матеріалів посібника, застосуванню в ньому новітніх інформаційно-комунікаційних технологій. Вони дадуть змогу: полегшити доступ до матеріалів посібника (ним користуватиметься кожен учитель, який матиме комп'ютер, підключений до мережі Інтернету, і зареєструється на сайті); надавати користувачам якнайбільший обсяг інформації за темами посібника (електронна науково-методична література і нормативно-правові акти, програмне забезпечення, консультації фахівців); оперативно оновлювати і доповнювати зміст посібника для всіх користувачів; здійснювати зворотний зв'язок з користувачами, збирати і поширювати їхній досвід, надавати їм оперативну допомогу; забезпечити обмін інформацією, спілкування між користувачами; економити ресурси природного середовища.

Електронний методичний посібник, призначений для підготовки вчителів до участі в інноваційному розвитку школи, виконуватиме ряд важливих функцій: інформаційну, систематизувальну, мотиваційну, розвивальну, координувальну, комунікативну та ін.

Література

1. Зуев Д. Д. Школьный учебник. – М. Педагогика, 1983. – 240 с.
2. Мадзігон В. М. Поступ у третє тисячоліття. – К.: Пед. думка, 2006. – С. 16–17.
3. Мадзігон В. М. Теоретичні засади створення електронних підручників // Проблеми сучасного підручника: Зб. наук. праць / Ін-т педагогіки АПН України. – К.: Пед. думка, 2006. – Вип. 6. – С. 34–38.
4. Топузов О. М. Методика підручникотворення з географії за умов проблемності // Проблеми сучасного підручника: Зб. наук. праць / Ін-т педагогіки АПН України. – К.: Пед. думка, 2006. – Вип. 6. – С. 154–159.
5. Щекатунова Г. Д. Модель підручника школи майбутнього: суспільні та дидактичні вигоди, характеристики // Проблеми сучасного підручника: Зб. наук. праць / редкол. – К.: Пед. думка, 2009. – Вип. 9. – С. 35–41.

UA У статті розглядається проблема організаційно-методичного забезпечення інноваційного розвитку загальноосвітніх навчальних закладів, ролі і міста в ньому електронного методичного посібника. Обґрунтовується значущість електронного методичного посібника для підготовки вчителів до здійснення інноваційного розвитку школи, розроблення ними документів організаційно-методичного забезпечення.

Ключові слова: інноваційний розвиток загальноосвітнього навчального закладу, організаційно-методичне забезпечення інноваційного розвитку, електронний методичний посібник.

RU В статье рассматривается проблема организационно-методического обеспечения инновационного развития общеобразовательных учебных заведений, роли и места в нем электронного методического пособия. Обосновывается значимость электронного методического пособия для подготовки учителей к осуществлению инновационного развития школы, разработки ими документов организационно-методического обеспечения инновационного развития.

Ключевые слова: инновационное развитие общеобразовательного учебного заведения, организационно-методическое обеспечение инновационного развития, электронное методическое пособие.

EN In the article the problem of organizational and methodical providing of a secondary general education institution's innovative development, the role and place in it of electronic methodical manual, is examined. Meaningfulness of the electronic methodical manual is grounded for preparation of teachers to realization of a school's innovative development, developments by them documents of the innovative development's organizational and methodical providing.

Key words: innovative development of secondary general education institution, organizational and methodical providing of innovative development, electronic methodical manual.

СИСТЕМА ПРОГРАМУВАННЯ PASCALABC.NET ЯК ЗАСІБ НАВЧАННЯ

М. М. Цибулько

Інститут педагогіки НАПН України

Постановка проблеми. В умовах економічної кризи значні зусилля в розвитку вітчизняної освіти спрямовані на оптимізацію навчального процесу. Запорука результативності освіти – досконалі й ефективні засоби навчання. Якщо використання традиційних засобів навчання має багаторічну практику і підкріплене значним досвідом, то використання в навчальному процесі комп'ютерних програм як засобів все ще бурхливо розвивається. Певну специфіку в цьому плані має ознайомлення студентів і учнів з технологіями створення програмного забезпечення. У процесі вивчення програмування основними засобами навчання є мова та середовище програмування.

Актуальність дослідження полягає у визначенні сучасних підходів і шляхів використання новітніх мов та середовищ програмування як засобів навчання програмування в курсі інформатики середніх загальноосвітніх і вищих навчальних закладів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Вітчизняні вчені активно досліджують проблеми впровадження в навчальний процес новітніх мов та середовищ програмування (В. В. Бондаренко, Я. М. Глинський, А. М. Гуржій, М. І. Жалдак, Р. І. Заболотний, І. О. Завадський, Т. П. Караванова, В. І. Мельник, Н. В. Морзе, Ю. Я. Пасіхов, Ю. С. Рамський, О. М. Спірін). З іншого боку, багато уваги приділено дослідженню питань, пов'язаних із комп'ютерно орієнтованими засобами навчання (В. Ю. Биков, В. П. Волинський, А. М. Гуржій, М. І. Жалдак, Ю. О. Жук, Г. П. Лаврентьева, В. В. Лапінський, М. П. Шишкіна, М. І. Шут).

Шкільні програми з інформатики та методичні рекомендації до її вивчення в більшості випадків чітко не регламентують використання програмного забезпечення і покладають добір мови програмування на вчителя [1, 3, 4], практично відсутні дослідження проблеми добору мови і середовища програмування для навчального використання [8].

Мета статті – проаналізувати систему програмування PASCALABC.NET, як засіб навчання для використання в курсі інформатики середніх загальноосвітніх і вищих навчальних закладів.

Основна частина. Слід зазначити, що більшість мов програмування розроблено не задля навчання, а як засіб професійної діяльності. Природа мов програмування певною мірою не матеріальна. Проте мови програмування і середовища розроблення, що їх підтримують, дійсно формують навчальне середовище, призначені для передавання навчальної інформації. Отже, мови і середовища програмування беззаперечно у навчальному процесі є засобом навчання в найширшому розумінні. Поряд із цим мова і середовище програмування, яке використовують у процесі навчання, одночасно постають не лише як засіб навчання, а здебільшого саме як об'єкт (предмет) вивчення.

Варто вказати на подвійне навчальне призначення будь-якого програмного забезпечення, яке використовують на уроках інформатики. Не лише середовища розроблення, а будь-яка інша комп'ютерна програма і навіть Інтернетний ресурс, задіяний в навчальному процесі, постає одночасно і як об'єкт вивчення, і як засіб навчання. Це вказує на деяку загальну подібність проблем добору будь-якого програмного забезпечення, яке використовують під час навчання інформатики [8].

У перші роки навчання інформатики в середніх загальноосвітніх і вищих навчальних закладах за наявності постійного доступу до комп'ютерів, середовища програмування використовували як основний засіб навчання. З часом використовуване на уроках програмне забезпечення пройшло значну еволюцію. Зросла ефективність, покращились інформаційно-дидактичне і навчально-методичне забезпечення навчального процесу. Проте мови програмування і середовища розроблення програм змінюються в освітніх установах набагато повільніше, ніж решта програмного забезпечення. У більшості навчальних закладів і досі використовують ті самі мови і середовища, що й десятиліття тому. Нині здійснюються радикальні кроки щодо впровадження новітніх

мов і середовищ програмування. Такі кроки закономірні, адже «на кожному етапі розвитку педагогічної науки адекватно розвиваються ті засоби навчання, які акумулюють та відтворюють науково-технічні, психолого-педагогічні та методичні досягнення свого часу» [2].

PASCALABC.NET – одне з середовищ, в якому зручно навчати програмування. Воно орієнтоване перш за все на студентів і школярів, охочих швидко навчитися програмувати на сучасній мові програмування. За цим критерієм, на наш погляд, аналога **PASCALABC.NET** серед вітчизняних розроблень немає. Розглянемо основні переваги системи програмування **PASCALABC.NET**

1. Сучасна мова програмування Object Pascal.

PASCALABC.NET – це мова Object Pascal для платформи Microsoft.NET, що містить усі основні елементи сучасних мов програмування: модулі, класи, передавання операцій, інтерфейси, виключення, узагальнені класи, «збирання» сміття, а також деякі засоби паралельності. Система **PASCALABC.NET** містить і просте інтегроване середовище, орієнтоване на ефективне навчання програмування.

Мову Паскаль розробив Ніклаус Вірт у 1970 р. як мову із суворою типізацією і інтуїтивно зрозумілим синтаксисом. У 80-і роки найвідомішою реалізацією став компілятор Turbo Pascal фірми Borland, в 90-х йому на зміну прийшло середовище програмування Delphi, яке стало одним з кращих середовищ для швидкого створення додатків під Windows. Delphi ввела в мову Паскаль ряд вдалих об'єктно-орієнтованих розширень, оновлена мова одержала назву Object Pascal. З альтернативних реалізацій Object Pascal слід відзначити багатоплатформний open source компілятор Free Pascal, а також систему Oxygene (Object Pascal для.NET).

Основна причина створення **PASCALABC.NET** – необхідність у сучасному простому і потужному безплатному середовищі для мови Object Pascal, що спирається на передову платформу програмування Microsoft.NET, яка набуває популярності. Свого часу Б. Гейтс заявив, що він хоче, щоб запам'ятали головний вираз щодо технології.NET «Програмне забезпечення для об'єднання інформації, користувачів, систем і пристроїв».

Платформа.NET забезпечує мову **PASCALABC.NET** величезною кількістю стандартних бібліотек і дає змогу легко поєднувати її з іншими.NET-мовами: C#, Visual Basic.NET, C++, Delphi.NET, Oxygene, Oberon тощо.

Інтегроване середовище **PASCALABC.NET** забезпечує підсвічування синтаксису, впливлу підказку за кодом, форматування тексту програми за запитом, перехід до визначення і реалізації імені, елементи рефакторингу.

Крім цього є засоби, що уможливають створювати компілятори інших мов програмування і вбудовувати їх у середовище за допомогою спеціальних плагінів [7].

2. Просте середовище розроблення, орієнтоване на навчання.

Одна з важливих особливостей інтегрованого середовища розроблення, орієнтованого на навчання – простота. Інтерфейс такого середовища має бути

зручним і зрозумілим. І навпаки – складний багатофункціональний інтерфейс, притаманний професійним середовищам програмування, може відволікати учня від виконання основних навчальних завдань. Простий, традиційний інтерфейс дуже часто виявляється методично доцільнішим, а відсутність деяких функцій може навіть сприяти кращому опануванню тих чи інших особливостей програмування. Крім того, середовище розроблення має надавати специфічні для навчання засоби, що дають змогу полегшити саме вивчення програмування (наприклад, ясну діагностику помилок) [5].

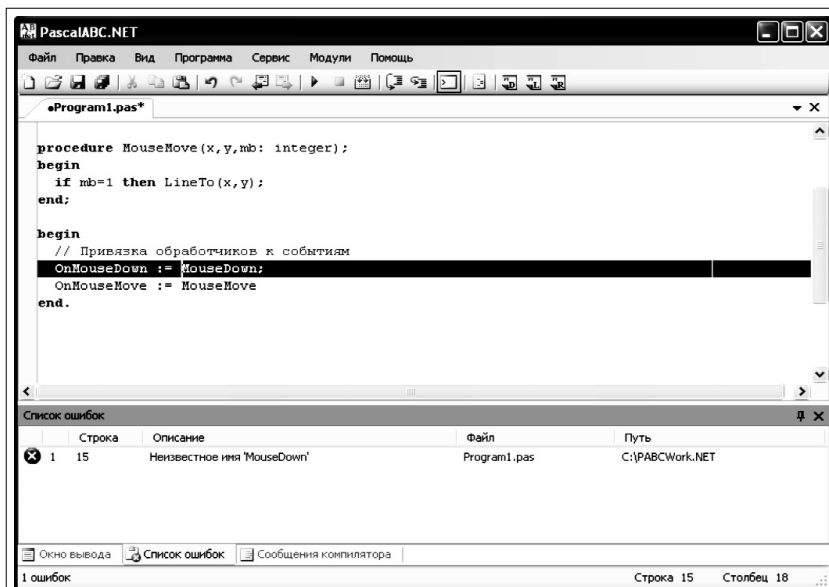


Рис. 1. Середовище розроблення PASCALABC.NET

Середовище Microsoft Visual Studio.NET Express вільне для некомерційного використання і позиціонується як середовище для навчання. Проте, на наш погляд, воно невинувато складне для програмістів-початківців (особливо для школярів), містить багато «відволікаючих» деталей. Крім того, навіть найпростіша програма на Visual Basic.NET обов’язково вимагає створення проекту. Відразу після створення проекту консольного застосування для Visual Basic в Visual Studio.NET 2005 на диску створюється 7 тек і 12 (!) файлів, після першої компіляції кількість файлів зростає до 21. Особливо неприємний для початківців процес перенесення такого додатку на інший комп’ютер.

У середовищі PASCALABC.NET внаслідок компіляції консольної програми в PASCALABC.NET створюється всього 1 файл з розширенням.exe, а замість файлу проекту використовують файл головної програми з тими, що

підключаються до нього в тексті програми модулями. Відсутність проєктів у PASCALABC.NET (всі модулі підключаються в тексті основної програми в розділі uses) дає змогу початківцям сприймати програму тільки як її текст, а не як текст з додатковими синтаксичними конструкціями, які можуть змінюватися від системи до системи.

Крім того, в середовищі PASCALABC.NET велику увагу приділено зв'язку запущеної програми з оболонкою: консольна програма, запущена з-під оболонки, здійснює процес введення-виведення в спеціальному вікні, вбудованому в оболонку.

3. Спеціалізовані модулі для навчання.

Крім мови і середовища, PASCALABC.NET надає ряд модулів, призначених для навчальних цілей. До їх числа належать модуль растрової графіки GRAPHABC, модуль векторних графічних об'єктів ABCObjects, модуль спрайту ABCSprites, модулі шкільних виконавців Робот і Кресляр.

Модуль GRAPHABC є простою графічною бібліотекою і призначений для створення неподєвих графічних і анімаційних програм у процедурному і частково в об'єктному стилі. Малювання здійснюється в спеціальному графічному вікні, можливість малювання в декількох вікнах відсутня. Окрім цього, в модулі GRAPHABC визначені прості події миші й клавіатури, що уможливають створювати елементарні події додатки. Основна сфера використання модуля GRAPHABC – навчання.

У модулі GRAPHABC можна управляти самим графічним вікном і компонентом GraphABCControl, на якому здійснюється малювання. За замовчуванням компонент GraphABCControl займає всю клієнтську частину графічного вікна, проте на графічне вікно можна додати елементи управління, зменшивши ділянку, зайняту графічним компонентом (наприклад, так зроблено в модулях Robot і Drawman).

Модуль ABCObjects реалізує векторні графічні об'єкти з можливістю масштабування, накладення один на одного, створення складених графічних об'єктів і багатократного вкладення їх один в одного. Кожен векторний графічний об'єкт коректно себе перемальовує при переміщенні, зміні розмірів і частковому перекритті іншими об'єктами.

Модуль ABCObjects призначений для раннього навчання основам об'єктно-орієнтованого програмування, а також для реалізації графічних і анімаційних проєктів середньої складності. Він реалізований на основі модуля GRAPHABC.

На основі модуля ABCObjects створено модулі ABCSprites, ABCButtons, ABCChessObjects, ABCHouse, ABCRobots.

Модуль ABCSprites реалізує рерайт-анімаційні об'єкти з автоматично змінними кадрами. Спрайт представлений класом SpriteABC і є різновидом мультикартинки MultiPictureABC, проте володіє двома додатковими можливостями:

1. Спрайт автоматично анімується в циклі, керованим спеціальним таймером. Можна регулювати швидкість анімації кожного спрайту, а також зупинити/запустити весь спрайт.

2. Спрайт може мати стани, задані рядками. Кожен стан має свій незалежний набір кадрів, змінних циклічно. Наприклад, ігровий об'єкт в змозі «Йти» має три кадри, а в змозі «Сидіти» – один кадр (у цьому стані анімація відсутня). Перемикаючи стани, можна моделювати різну поведінку ігрового об'єкта.

Модуль Timers містить клас Timer, що дає змогу виконувати певні дії через рівні проміжки часу. У конструкторі класу Timer указується проміжок часу і ім'я процедури без параметрів – обробника події таймера, що викликається через вказаний проміжок часу.

Модуль електронного задачника **Programming Taskbook** (автор М. Е. Абрамян) дає змогу здійснювати автоматичну постановку і перевірку завдань.

Завдання, що перевіряються автоматично, є мрією будь-якого викладача. Поза сумнівом, що при автоматичній перевірці можна перевірити тільки сам факт виконання завдання, але не ті знання, які одержав учень. Тому вкрай бажано, щоб виконання завдань, які перевіряються, проходило під контролем викладача.

Електронний задачник **Programming Taskbook** призначений для навчання програмування на мовах Pascal, Visual Basic, C++, C#, Visual Basic.NET. Він містить 1100 навчальних завдань, що охоплюють усі основні розділи базового курсу програмування: від скалярних типів і операторів, що управляють, до складних структур даних і рекурсивних алгоритмів.

Задачник **Programming Taskbook** надає учневі наступні можливості:

- відображення на екрані тексту завдання і пов'язаних з ним даних;
- демонстрація правильних результатів для кожного завдання;
- надання початкових даних програмі учня;
- додатковий контроль за операціями введення-виводу;
- перевірка правильності результатів, одержаних програмою;
- запис в особливий **файл результатів** інформації про кожне тестове випробування програми;
- реєстрація завдання, виконаного після проведення серії успішних тестових випробувань програми.

Використання електронного задачника істотно прискорює процес виконання завдань, оскільки звільняє учня від додаткових зусиль по організації введення-виводу, що особливо зручно при обробленні масивів, рядків, файлів і динамічних структур. Пропонуючи учневі готові початкові дані, задачник акцентує його увагу на розробленні і програмній реалізації **алгоритму** вирішення завдань, причому різноманітність початкових даних забезпечує надійне **тестування** запропонованого алгоритму.

Частина завдань можна виконувати в вільно поширюваному безплатному **міні-варіанті** задачника (даний варіант входить до складу системи **PASCAL-ABC.NET**; для його використання не вимагається придбання ліцензії і реєстрації копії задачника, що ліцензує, за допомогою програми настройки PT4Setup). У міні-варіанті включено 270 завдань, зокрема всі завдання груп Begin, Integer, Boolean, а також 160 вибраних завдань з інших розділів задачника.

Міні-варіант задачника можна рекомендувати для використання при самостійному вивченні програмування, оскільки він охоплює всі основні теми і не містить однотипних завдань. Повний варіант задачника призначений, перш за все, для викладачів програмування, оскільки він дає змогу легко створювати набори індивідуальних завдань і істотно підвищує ефективність групових практичних занять.

Досвід авторів системи PASCALABC.NET і електронного задачника Programming Taskbook свідчить, що вивчення програмування за допомогою завдань, що перевіряються, в поєднанні з іншими методиками (навчання на прикладах, пошук помилок у програмах, ручне і автоматичне трасування, створення творчих програмних проєктів і т. д.), уможливило істотно прискорити сам процес навчання і полегшити роботу викладача [9].

Виконавцем називатимемо пристрій, здатний виконувати певний набір команд. Зазвичай з виконавцем пов'язане деяке середовище, в якому він працює.

Традиційно концепцію виконавців використовують для швидкого вивчення основних конструкцій мови програмування при проведенні занять у школі. У PASCALABC.NET реалізовані виконавці **Робот** і **Кресляр**. Крім того, виконавці в PASCALABC.NET використовуються в системі завдань, що перевіряються, однієї з ключових навчальних особливостей системи PASCALABC.NET.

Виконавець **Робот** є безцінним джерелом завдань для швидкого навчання основним конструкціям програмування школярів середніх класів.

Виконавець **Робот** діє на прямокутному клітинному полі. Між деякими клітками, а також по периметру поля розташовані *стіни*. Основна мета **Робота** – замалювати вказані клітки і переміститися в кінцеву клітку.

Виконавець **Робот** і поле, на якому він працює, відображаються так:

Тут великий жовтий квадрат зображає Робота, маленький жовтий квадрат у лівому верхньому кутку клітки – кінцеве положення Робота, чорними крапками помічені клітки, які треба замалювати.

Для виклику завдання для виконавця **Робот** використовують наступний шаблон програми:

```
Uses Robot;
begin
  Task('a1');
end.
```

Тут **Task** – процедура, що міститься в модулі **Robot** і викликає завдання з вказаним ім'ям.

Команди виконавця **Робот** містяться в модулі **Robot**, наприклад **Up** – переміщає Робота вгору; **Paint** – замальовує поточний осередок; **WallFromLeft** – по-

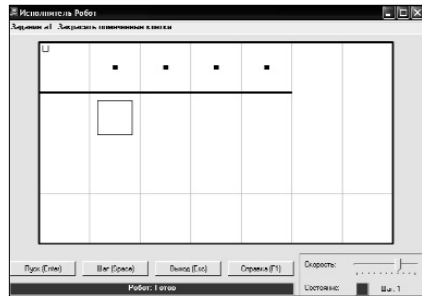


Рис. 2. Виконавець Робот

вертає True якщо зліва від Робота стіна; FreeFromUp – повертає True якщо зверху від Робота вільно; CellsFree – повертає True якщо клітинка, в якій перебуває Робот, не замальована.

Виконавець Кресляр призначений для побудови малюнків і креслень на площині з координатами. Кресляр має перо, яке він може піднімати, опускати і переміщати. При переміщенні опущеного пера за ним залишається слід.

Для виклику завдання для виконавця Кресляр використовують наступний шаблон програми:

```
Uses Drawman;
```

```
begin
```

```
Task('c1');
```

```
end.
```

Тут Task – процедура, що міститься в модулі Drawman і викликає завдання з вказаним ім'ям.

Виконавець Кресляр і поле, на якому він працює, відображені на екрані таким чином:

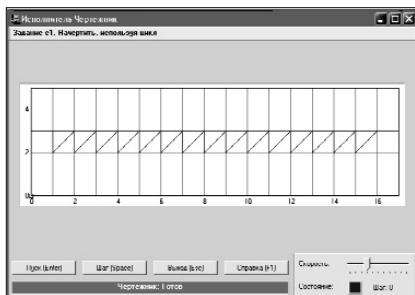


Рис. 2. Виконавець Кресляр

Тут маленький квадрат зображає Кресляра, червоним кольором зображені відрізки, які треба намалювати, а синім – вже намальовані Креслярем відрізки. Коли перо Кресляра опущене, він зображений квадратом меншого розміру.

Команди виконавця Кресляр містяться в модулі Drawman:

ToPoint (x, y) – переміщає перо Кресляра в точку (x, y);

OnVector (a, b) – переміщає перо Кресляра на вектор (a, b);

PenUp – піднімає перо Кресляра.

PASCALABC.NET містить і модулі для викладача, що дають змогу створювати завдання для виконавців **Робот**, **Кресляр** і електронного задачника **Programming Taskbook**.

На даний момент систему програмування PASCALABC.NET продовжують активно розробляти співробітники Південного федерального університету і використовують для навчання студентів у курсі Основи програмування, а також для навчання учнів.

Висновки. Оскільки роль засобів навчання значною мірою є визначальною для забезпечення ефективності їх, вибір мови і середовища програмування – важливий аспект організації навчального процесу. Про використання для навчання мови програмування можна говорити лише за наявності зручного в навчанні, доступного до використання середовища програмування. Для знайомства учнів

і студентів з основами програмування доцільно використовувати спеціальні, спрощені версії мов програмування і середовищ розроблення їх.

Одним з них є система програмування PASCALABC.NET, яка містить мову Object Pascal для платформи Microsoft.NET, де є всі основні елементи сучасних мов програмування, просте інтегроване середовище, орієнтоване на ефективне вивчення програмування, ряд модулів, призначених для навчальних цілей (модуль растрової графіки GRAPHABC, модуль векторних графічних об'єктів ABCObjects, модулі Робот і Кресляр, що використовуються в шкільній інформатиці), засоби, що уможливають здійснювати автоматичну постановку і перевірку завдань. Є також модулі для викладача, що допомагають створювати завдання для виконавців Робот, Кресляр і електронного задачника.

Простота, сучасні можливості й безоплатність – головні переваги системи PASCALABC.NET. Основним недоліком є відсутність поки що належного навчально-методичного забезпечення.

PASCALABC.NET – система програмування, що розвивається. Розробляються нові мовні можливості, нові бібліотеки і нові мови програмування, які в майбутньому будуть інтегровані в загальне середовище.

Література

1. Методичні рекомендації щодо вивчення інформатики у 2009/10 навчальному році // Комп'ютер у школі та сім'ї. – 2009. – № 5. – С. 47–55.
2. Жалдак М. І. Комп'ютерно орієнтовані засоби навчання математики, фізики, інформатики: посібник для вчителів / Жалдак М. І., Лапінський В. В., Шут М. І. – К.: НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2004. – 182 с.
3. Завадський І. О. Навчальна програма з інформатики для 9–12 класів загальноосвітніх навчальних закладів. Рівень стандарту / І. О. Завадський, Ж. В. Потапова, Ю. О. Дорошенко // Інформатика та інформаційні технології в навчальних закладах. – 2008. – № 2.
4. Завадський І. О. Навчальна програма з інформатики для 9–12 класів загальноосвітніх навчальних закладів. Академічний рівень / І. О. Завадський, Ж. В. Потапова, Ю. О. Дорошенко // Інформатика та інформаційні технології в навч. закладах. – 2008. – № 2.
5. Лапінський В. В. Навчальне середовище нового покоління та його складові // Наук. часопис НПУ імені М. П. Драгоманова Серія № 2. Комп'ютерно-орієнтовані системи навчання: Зб. Наук. праць / Редада. – К.: НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2008. – № 6 (13). – С. 26–32.
6. Лапінський В. В. Принцип наочності і створення електронних засобів навчального призначення // Теоретичний та науково-методичний часопис Ін-ту вищої освіти АПН України. Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технології. – 2009. – № 1. с. 549–551.
7. Михалкович С. С. Учебная система программирования PascalABC: опыт разработки и использования // Вторая междунар. науч.-практ. конф. «Современные информационные технологии и ИТ-образование»: Сб. трудов. – М.: 2006. – С. 394–399.
8. Шевчук П. Г. Основні підходи добору мови та середовища програмування як засобів навчання // Електронний журнал Інформаційні технології та засоби навчання. – 2010. – №3 (17).
9. Електронний ресурс <http://pascalabc.net>

UA У статті проаналізовано інтегроване навчальне середовище програмування PASCALABC.NET як засіб навчання, орієнтований на ефективне вивчення сучасних концепцій програмування на уроках інформатики у середніх загальноосвітніх і вищих навчальних закладах.

Ключові слова: середовище програмування, мова програмування, електронний задачник, графічний модуль.

RU В статье проанализирована система программирования PASCALABC.NET как средство обучения, ориентированное на эффективное изучение современных концепций программирования на уроках информатики в средние образовательных и высших учебных заведениях.

Ключевые слова: среда программирования, язык программирования, электронный задачник, графический модуль.

EN In this materials programming system PASCALABC.NET is discussed as an educational media oriented to effective teaching of modern programming concepts at secondary schools and universities.

Key words: programming environment, programming language, electronic taskbook, graphic module.

ПРОФЕСІЙНО СПРЯМОВАНЕ ВИВЧЕННЯ ФІЗИКИ МАЙБУТНІМИ АВТОСЛЮСАРЯМИ З ВИКОРИСТАННЯМ ЕЛЕКТРОННИХ ПІДРУЧНИКІВ У ЦЕНТРАХ ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНОЇ ОСВІТИ

О. В. Дубініна

Інституту професійно-технічної освіти НАПН України

Постановка проблеми. Підготовка майбутніх автослюсарів під час вивчення загальноосвітніх дисциплін у центрах професійно-технічної освіти в Україні в останні роки зазнає суттєвих змін. Вони пов'язані з інтеграцією знань із суміжних галузей діяльності людини, а також з використанням нових комп'ютерних і мультимедійних технологій при вивченні загальноосвітніх, спеціально-технічних дисциплін. Оснащення комп'ютерною технікою і сучасними педагогічними програмами дає змогу викладачам і майстрам виробничого навчання по – новому будувати навчальний процес. Викладач, організовуючи урок повинен обов'язково враховувати прагнення людини до візуального сприйняття інформації. При чому вони повинні усвідомлювати, що зорові якості сприйняття інформації учнями переважають над текстовими. Використання електронних підручників, створених на базі мультимедійних технологій, значно підвищує якість опанування знаннями учнів, а саме: впливають на пам'ять і уваження, покращується в учнів процес запам'ятовування отриманої інформації, викладачеві вдається зробити урок цікавішим і динамічно насиченішим.

Аналіз останніх досліджень. Проблему професійного спрямування загальноосвітніх предметів досліджували Н. Г. Ничкало, В. О. Радкевич, О. С. Дубинчук, С. Я. Батишев, О. І. Власенко, Л. Д. Хромова та інші.

На сучасному етапі використання педагогічних технологій описано методичні особливості застосування програмних засобів навчання [4] та електронних підручників з фізики з поєднанням паперових [9].

Використання комп'ютерних засобів навчання під час вивчення предмета «фізика» досліджено в працях В. П. Муляр, Н. Л. Сосницької, О. І. Денисенко. *Формування цілей статті (постановка завдання).* Мета статті – розкрити особливості й шляхи реалізації перспектив професійно спрямованого навчання предмету «Фізика» при опануванні професії автослюсар у центрах професійно-технічної освіти. Навести приклад організації та проведення лабораторної роботи для учнів II курсу центрів професійно-технічної освіти з теми «Визначення прискорення вільного падіння за допомогою математичного маятника».

Основна частина. В умовах центру професійно-технічної освіти взаємозв'язок загальноосвітніх дисциплін, предметів професійно-технічного циклу і виробничого навчання є значущим. Реалізацію таких зв'язків визначають змістом дисциплін професійно-технічного циклу і виробничого навчання, які вивчають і які спрямовані на певну професію. У даному випадку – на зміст навчальної програми професії «автослюсар».

Майбутнім автослюсарям необхідно не лише здобувати спеціальні знання, уміння і навички, які вони опановують у процесі вивчання професійно-орієнтованих предметів, а й глибокі знання з загальноосвітніх дисциплін. У навчальних програмах виділено час для здійснення зв'язків загальноосвітніх предметів із професійною підготовкою учнів. Однак розмаїття професій не дає змогу відобразити в програмах вимоги кожної з них до професійної підготовки майбутніх кваліфікованих робітників. Тому методичний матеріал і педагогічні засоби навчання мусить добирати сам учитель за допомогою методичної комісії. Дану статтю присвячено розкриттю особливостей та шляхів реалізації професійно-спрямованого викладання предмета «фізика» з використанням нових комп'ютерних технологій у центрах професійно-технічної освіти.

За допомогою новітніх засобів комп'ютеризації навчання учні одержують нетрадиційні можливості вивчення інформації, а також перед учителем розширюється простір застосування нових форм і методів навчання предмета «фізика».

Принцип професійної спрямованості є ключовим у підготовці майбутніх автослюсарів у центрах професійно-технічної освіти. Однак розуміють його по-різному. Наприклад, О. С. Дубінчук розглядає практичну спрямованість викладання природничо-математичних дисциплін у взаємодії світоглядної та соціально-педагогічної функцій. Світоглядна функція здійснюється у процесі встановлення зв'язків математики, фізики та хімії з іншими дисциплінами навчального плану. Соціально-педагогічну функцію реалізують шляхом розв'язування задач із професійним змістом [5].

На думку польського вченого Г. Новацького, професійна спрямованість пов'язана з потребою одночасного виховання громадянина і навчання майбутнього робітника [10]. За А. О. Ізмайловим і М. І. Махмутовим, «категорія професійного спрямування... виражає і визначає специфіку і тип взаємозв'язку між загальноосвітніми предметами, технічною і соціальною сторонами виробництва, спроектованими у предметах професійного циклу» [6, с. 28].

Таке трактування принципу професійної спрямованості передбачає вирішення суперечності між розвитком особистості, – з одного боку, та професіоналізацією діяльності – з іншого. Водночас принцип професійної спрямованості регулює відношення загального і специфічного, взаємозв'язок загального і професійного у процесі узгодженого вивчення основ наук і спеціальних професійних дисциплін, вказує один з шляхів встановлення зв'язків навчання з практикою, професійною діяльністю і сприяє формуванню професійної спрямованості особистості [7, с. 65].

Головними напрямками реалізації принципу професійної спрямованості під час вивчення загальноосвітніх дисциплін у центрах професійно-технічної освіти є: формування професійної спрямованості особистості учнів; вивчення основ наук з обов'язковою конкретизацією законів, правил, формул тощо, професійними відомостями; систематичне розв'язування задач і завдань із виробничим змістом відповідного професійного спрямування; побудова навчального процесу таким чином, щоб структура пізнавальної діяльності учнів відповідала структурі їхньої майбутньої професійної діяльності. [3, с. 23]

Реалізуючи принцип професійної спрямованості, викладачі загальноосвітніх дисциплін пояснюють учням, як загальнонаукові знання використовувати для вивчення спеціальної технології, виробничого навчання. Намагаються максимально використовувати і приклади з практичної діяльності кваліфікованих робітників. Особливу увагу звертають на те, щоб не допустити дублювання матеріалу з предметами спеціального циклу. Здійснюючи професійну спрямованість, важливо пам'ятати, що «зміст кожного загальноосвітнього предмета – це основи відповідної науки, і тому в головному він має бути підпорядкований внутрішній логіці конкретної науки, а не утилітарним запитам професійної підготовки» [3, с. 52].

Загальнотеоретичні й загальнотехнічні дисципліни не повинні втрачати загальнонаукової та політехнічної значущості, перетворюватися на додаток до спеціальних дисциплін. Має зберігатися їхня самостійність, відбуватися взаємне збагачення зі спеціальними дисциплінами.

Використання комп'ютерних технологій значно підвищує професійну мобільність майбутніх автослюсарів (готовність і здатність робітника пристосовуватися до виконуваних виробничих завдань). Використовуючи комп'ютерні технології, при вивченні фізики, майбутні автослюсарі набувають навичок використання комп'ютера при діагностиці автомобіля, а саме підключення комп'ютера до бортового комп'ютера автомобіля дає змогу автослюсареві визначити несправності системи автомобіля: подавання палива, випуск відпрацьованої речовини, визначення неполадок агрегату автомобіля (ДВЗ), несправність електроприладів, зношуваність гальмової системи.

Підсумовуючи вищесказане, володіння комп'ютерними вміннями і навичками, а також знання фізичних явищ дає змогу автослюсареві в багатьох випадках швидше й ефективніше знайти оптимальне вирішення конкретної виробничої проблеми.

Проводячи заняття з використанням комп'ютерних технологій, можна розв'язати ряд проблем, що постають не тільки перед учнями, а й викладачем: продемонструвати багато явищ, які неможливо показати в умовах кабінету (при вивченні теми «Змінний струм. Генератор змінного струму»). Можна продемонструвати принцип дії генератора змінного струму; при вивченні газових процесів доцільним є показ випуску відпрацьованої речовини автомобіля), а також досліди, які неможливо провести в зв'язку з неповноцінним забезпеченням фізичними приладами кабінету-лабораторії.

Як відомо, фізика – наука експериментальна і вивчення її неможливе без лабораторних і практичних робіт. На жаль, не у всіх центрах професійно-технічної освіти оснащення кабінету фізики дає змогу провести всі лабораторні й практичні роботи, які передбачає навчальна програма курсу предмета «фізика». Якщо говорити про практичні уроки професійного спрямування майбутніх автослюсарів, то взагалі стає неможливим провести на високому рівні урок. Це пов'язано з низьким рівнем забезпечення матеріально-технічної бази кабінету. І в цьому випадку на допомогу приходять персональний комп'ютер, що уможливує проводити складніші лабораторні роботи. На таких уроках учень сам може змінювати вихідні дані, аналізувати побачене, опановувати самостійно теоретичний матеріал уроку, самостійно перевіряти результати роботи, робити висновки. Персональний комп'ютер можна застосовувати і на заняттях перевірки та контролю знань (тематичне оцінювання), під час самостійного вивчення матеріалу, при розв'язуванні задач.

При побудові комбінованого уроку викладачу необхідно перевірити готовність учнів. Завданням викладача є провести опитування і визначити якість засвоєння попередньо вивченого матеріалу учнями. В цьому випадку можливо за допомогою персонального комп'ютера провести незалежне опитування. Ми розробили систему тестів для незалежного визначення якості знань учнів з тем, що вивчили, заклали в програму «test-w» (рис. 1).

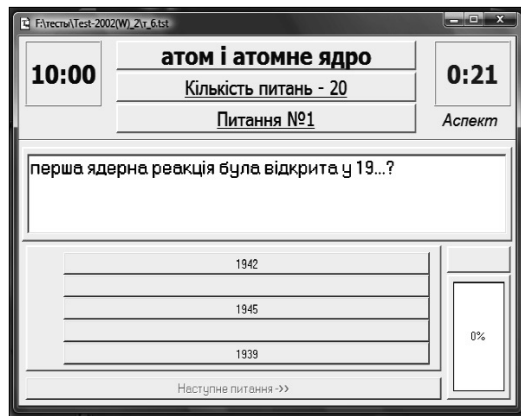


Рис. 1. Програма «test-w»

У верхньому полі показано тему, що вивчаємо. Друге поле показує кількість запитань, які програма ставить учневі. Третє поле показує номер запитання. Синім позначено час, відведений для виконання завдань, червоним – перебіг часу. Перед учнем стоїть завдання відповісти на певну кількість запитань. У

прикладі наведено 20 запитань, протягом певного відліку часу, який встановлює система. Термін визначення часу на виконання завдань встановлює система залежно від кількості завдань. Після закінчення роботи система визначає якість знань учня з певної теми в процентному відношенні та визначає бал успішності (рис. 2).

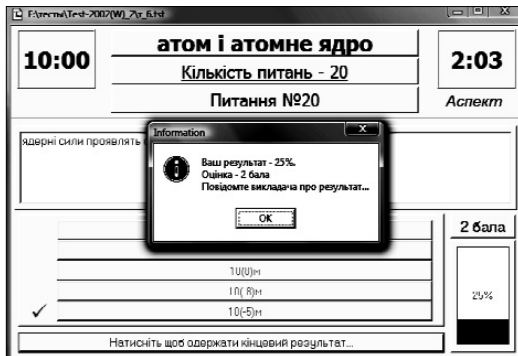


Рис. 2. Визначення якості знань учнів за допомогою програми «test-w»

Тема: Визначення прискорення вільного падіння за допомогою математичного маятника

Мета: Визначити прискорення сили тяжіння в даному місці Землі за допомогою маятника.

Прилади та обладнання: Інтерактивна навчальна програма «Фізика в професійно-технічних навчальних закладах», ч. II.

Теоретичні відомості

У природі часто трапляються рухи, коли тіло відхиляється від якогось положення то в один, то в інший бік, і це періодично повторюється. Так рухаються гойдалки, гілки дерев під час вітру. Подібний рух здійснює вантаж, підвішений на пружині, після поштовху вниз; вантаж, підвішений на нитці, якщо його відвести в бік і відпустити. У всіх цих прикладах тіла здійснюють механічні коливання (рис. 3).

Механічними коливаннями називають рух, який точно або приблизно повторюється через певні інтервали часу і за якого тіло періодично зміщується від положення рівноваги, відхиляючись від нього то в один, то в інший бік.

Розглянемо детальніше коливання кульки, підвішеної на нитці (рис. 4).

Коли нитка вертикальна, кулька перебуває в положенні рівноваги. На неї діє сила тяжіння і сила пружності нитки, які рівні за модулем і протилежно спрямовані. Коли кульку вивести з положення рівноваги, то ці сили будуть спрямовані під кутом одна до одної і їхня рівнодійна не дорівнюватиме нулеві. Вона направлена до положення рівноваги і повертає кульку до нього. Оскільки кулька

Отже, викладач протягом 10 хв проводить не тільки усне опитування, опитування біля дошки, а й за допомогою комп'ютера, що дає змогу опитати більшу кількість учнів під час уроку та розвивати вміння у учнів працювати самостійно.

Наведемо приклад уроку з використанням персонального комп'ютера. Лабораторна робота «Визначення прискорення вільного падіння за допомогою математичного маятника».

має певну інертність, то вона не зупиняється в положенні рівноваги, а проходить його і відхиляється в інший бік. І знову рівнодійна сила тяжіння і пружності змушує кульку рухатися до положення рівноваги. Процес повторюється.

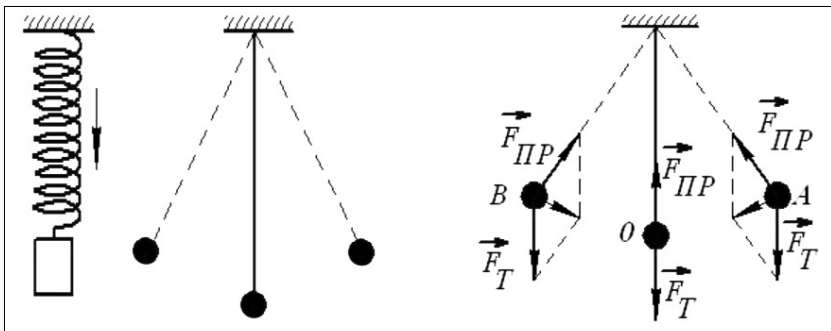


Рис. 3. Механічні коливання

Рис. 4. Математичний маятник

Розглянутий маятник є коливальною системою, тобто системою, яка може здійснювати коливання. Будь-яка коливальна система має чимало загальних властивостей:

- 1) кожна коливальна система має положення (стан) стійкої рівноваги;
- 2) при виведенні коливальної системи з положення стійкої рівноваги виникає внутрішня сила, яка намагається повернути систему в це положення;
- 3) коливальна система має певну інертність, тому вона відразу не зупиняється у положенні рівноваги, а мінає його.

Завдяки цим властивостям у коливальній системі, виведеній із положення рівноваги, виникають і певний час тривають коливання, якщо зовнішні сили опору малі.

Коливання, що відбуваються в системі під дією внутрішніх сил, називають вільними коливаннями.

Назвемо деякі характеристики коливального руху. Зміщенням x називають відхилення тіла від положення рівноваги.

Амплітудою зміщення (або просто амплітудою) називають найбільше відхилення тіла від положення рівноваги. Амплітуду позначають літерою A , чи x_0 .

Повним коливанням називають рух маятника від точки A до точки B і назад до точки A (рис. 4).

Періодом називають тривалість одного повного коливання. Період позначають літерою T і вимірюють у секундах (с).

Частотою коливань називають кількість коливань, здійснених за одиницю часу. Частоту позначають літерою ν (ню) і вимірюють у герцах (Гц).

Один герц – це частота таких коливань, коли тіло здійснює одне повне коливання протягом однієї секунди: $1 \text{ Гц} = 1 \text{ с}$.

Період коливань математичного маятника визначається за формулою:

$$T = \frac{2\pi}{\sqrt{\frac{g}{l}}} = 2\pi \sqrt{\frac{l}{g}}$$

де g – прискорення вільного падіння; l – довжина нитки.

Будь яке тіло, що має вісь обертання, яка не проходить через центр мас, здатне здійснювати коливання. Такі тіла називають фізичним маятником.

Формула для визначення періоду коливань фізичного маятника має вигляд:

$$T = 2\pi \sqrt{\frac{I}{mga}}$$

де g – прискорення вільного падіння; m – маса фізичного маятника; a – відстань від осі обертання до центра мас маятника.

Хід роботи

1. Визначити довжину дротини маятника l_1 , радіус кулі R .
2. Відлічвши $n = 100$ коливань, зупиняємо секундомір і визначаємо час, протягом якого ми спостерігали коливання.
3. Кожну величину l_1 , R , t виміряти тричі.
4. Результати вимірювань занести в таблицю:

№ досліджу	Довжина дротини маятника l_1 , м	Радіус кулі R , м	Час коливань t , с	Період коливань T , с
1				
2				
3				

Виразити здобуті результати в одиницях СІ.

Оброблення результатів вимірювання

5. Обчислити прискорення вільного падіння за формулою: $g = 4\pi^2 \frac{(l_1 + R)}{T^2}$

6. Обчислити відносну похибку вимірювання за формулою: $\varepsilon = \frac{\Delta g}{g} \times 100\%$

Контрольні запитання:

- Від чого не залежить період коливань математичного маятника?
 - Рух поршня в двигуні автомобіля, який вид коливань він здійснює?
 - Наведіть приклад математичного маятника?
7. Зробити висновок по роботі.

Література

1. Гончаренко С. У. Навчальний посібник для 11 класу шкіл III ступеня, гімназій і ліцеїв гуманітарного профілю. – К.: Освіта. – 1995.
2. Коршак С. В., Ляшенко О. І., Савченко В. Ф. Фізика 11 клас. Підручник для загальноосвітньої середньої школи. – Київ; Ірпінь: «Перун», 2000.

Інформаційно-комп'ютерні та телекомунікаційні технології (ІКТ) у центрах професійно-технічної освіти дедалі частіше використовують для проведення уроків. Важливими напрямками використання їх є: вивчення фізики із

застосуванням мультимедійних навчальних програм, інтернет-технологій, електронних бібліотек, мережевих навчальних систем; впровадження елементів дистанційного навчання, створення «віртуальних» класів тощо.

Комп'ютерні графічні технології можуть бути ефективним засобом для вивчення у центрах професійно-технічної освіти курсів із машинознавства, які також викликають труднощі в багатьох учнів, що не одержали необхідної геометричної підготовки в загальноосвітній школі. При цьому з'являється можливість продемонструвати контури та різні проекції взаємного перехрещення деталей не лише у статиці, а й у динаміці. Інформаційні технології дають змогу моделювати і відтворювати виробничі процеси із застосуванням спеціальних навичок і врахуванням особливостей професійного середовища.

Упровадження інформаційних технологій дає змогу створювати моделі навколишнього світу, за допомогою яких учні розвивають найрізноманітніші знання, вміння і навички. І на цій основі формується загальна освіченість і професійна компетентність майбутніх кваліфікованих робітників.

Застосування комп'ютерної техніки під час вивчення професійно орієнтованих дисциплін уможливили зекономити час на теоретичному викладі матеріалу, індивідуалізувати навчання й уникнути пошкодження обладнання при недостатньо відпрацьованих навичках роботи. Однак такого результату можна досягнути лише за умови створення відповідних педагогічних програмних засобів: електронних посібників і підручників, автоматизованих навчальних систем тощо.

Для реалізації професійної спрямованості викладання фізики викладачі мають: ознайомитися з програмами і підручниками; вивчити основи цих дисциплін і виробничого навчання; скласти загальну схему навчального плану з предмета з виходом через міжпредметні зв'язки на інші предмети за конкретними розділами і темами; відвідати уроки спецтехнології, виробничого навчання; підібрати конкретний матеріал із різних джерел, враховуючи мету і зміст кожного уроку; визначити місце матеріалу, що виражає міжпредметні зв'язки, форми і методи організації та проведення уроків; визначити безпосередню мету використання матеріалу професійної спрямованості на кожному конкретному уроці, якщо цього вимагає його зміст; складати і розв'язувати задачі з виробничим змістом; використовувати на уроках технічну і довідкову літературу.

Професійно спрямоване вивчення фізики і використання комп'ютерних технологій у навчальному процесі в центрах професійно-технічної освіти дає змогу: найповніше реалізувати діяльнісний підхід; ефективніше стимулювати і мотивувати учнів; забезпечити індивідуалізацію навчального процесу при збереженні його цілісності; ефективно реалізувати тренувальні стадії навчального процесу завдяки можливості поєднання за допомогою комп'ютера функцій контролера і тренажера; підвищити рівень структурування змісту навчання завдяки алгоритмічності в роботі комп'ютерних систем; забезпечити комплексну візуалізацію складних образів і конструкцій, моделювання професійних явищ і подій.

Література

1. *Абашкіна Н. В.* Принципи розвитку професійної освіти в Німеччині: Монографія. – К.: Вища школа, 1998. – 207 с.
2. *Батышев С. Я.* Прогностическая ориентация профессионального образования // Педагогика. – 1988. – № 6. – С. 22–27.
3. *Вашарин В. Ф.* Что нужно знать преподавателю физики профтехучилища для реализации взаимосвязи общего и профессионального образования?: Метод. реком. – М.: АПН СССР, 1987. – 102 с.
4. *Бригинець В., Подласов С., Холмська Г.* Електроний навчальний посібник з розв'язування фізичних задач // Фізика та астрономія в школі. -2001. – №2. – С. 31–33.
5. *Дубинчук О. С.* Диференціація змісту математичної освіти в училищах різних професійних напрямів // Диференційоване навчання у закладах профтехосвіти: Наук.-метод. зб. / Відп. ред. Н. Г. Нічкало. – К.: НДІ педагогіки України, 1992. – С. 29–39.
6. *Измайлов А. О., Махмутов М. И.* Профессиональная направленность как педагогическое понятие и принцип // Вопросы взаимосвязи общей и профессиональной подготовки молодых рабочих: Сб. научн. трудов / Под ред. М. И. Махмутова. – М.: НИИ ПТП АПН СССР, 1982. – С. 4–31.
7. *Кадемія М., Тозюк С.* Професійна спрямованість викладання природничо-математичних дисциплін у ПТНЗ // Професійно спрямоване навчання і виховання особистості: Зб. наук. праць / За ред. Г. П. Васяновича. – Львів: ЛДУ БЖД, 2006. – С. 64–80.
8. *Махмутов М. И., Безрукова В. С.* Принципы обучения как системообразующий фактор взаимосвязи общего и профессионального образования в среднем профтехучилище // Взаимосвязь общего и профессионального образования учащихся средних ПТУ. – М., 1983. – С. 15–31.
9. *Мисловська С.* Новий підручник «Фізика-7»+комп'ютер» приведе до зміни технологій навчання// Фізика та астрономія в школі. – 2004. – №5. – С. 16–19.
10. *Новацкий Т.* Основы дидактики профессионального обучения: Пер. с польск. – М.: Выш. шк., 1979. – 264 с.
11. *Радкевич В. О.* Роль інноваційних процесів у підготовці майбутніх фахівців // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми: Зб. наук. пр. / [ред. кол.: І. А. Зязюн (голова) та ін.]; Вінницький держ. пед. ун-т ім. Михайла Коцюбинського. – К.; Вінниця, 2000. – С. 196–200.

UA У статті розкрито особливості й шляхи реалізації професійного напрямлення вивчення предмета «Фізика» в центрах професійно-технічної освіти, а також методику викладання деяких навчальних дисциплін з використанням комп'ютерних технологій. Наведено приклад лабораторної роботи з фізики для учнів II курсу центрів професійно-технічної освіти і варіант визначення якості знань учнів під час комбінованого уроку з застосуванням персонального комп'ютера.

Ключові слова: комп'ютерні технології, електронні засоби навчання, професійне спрямування вивчення фізики, центр професійно-технічної освіти.

RU В статье раскрыты особенности и пути реализации профессионального направления изучения предмета «Физика» в центрах профессионально-технического образования, а также методика преподавания некоторых учебных дисциплин с использованием компьютерных технологий. Приведен пример лабораторной работы по физике для учащихся II курса центров профессионально-технического образования и вариант определения качества знаний учащихся при комбинированном уроке с использованием персонального компьютера.

Ключевые слова: компьютерные технологии, электронные средства обучения, профессиональное направление изучения физики, центр профессионально-технического образования.

EN The article shows the features and ways to implement a professional study of the subject areas of Physics at the centers of vocational education, as well as methods of teaching certain subjects, using computer technology. An example of the laboratory work in physics for students of II year of vocational and technical education and the option to determine the quality of students' knowledge in the combined lesson using a personal computer.

Key words: computer technology, e-learning tools, professional direction to study the physics, the center of vocational education.

ВИКОРИСТАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМП'ЮТЕРНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ПРИ ВИВЧЕННІ СОЦІАЛЬНОЇ ТА ЕКОНОМІЧНОЇ ГЕОГРАФІЇ СВІТУ

В. А. Яковлева

Інституту педагогіки НАПН України

Використання новітніх комп'ютерних технологій у процесі вивчення соціальної та економічної географії світу нині відбувається у площині нової освітньої парадигми, що передбачає суб'єкт-суб'єктні відносини учасників освітнього процесу, побудовані на засадах особистісно орієнтованої педагогіки [3,4,5,9]. Таким чином, ця парадигма визначає необхідність розвитку пізнавальної самостійності старшокласників, без якої суб'єкт-суб'єктні відносини, і особистісно орієнтований навчальний процес будуть неефективними.

Глобалізація інформаційно-освітнього середовища викликала проникнення сучасних інформаційних технологій в усі сфери людського життя, тому мультимедійні технології швидко впроваджуються і в освіту.

У контексті проблеми даного дослідження сучасні комп'ютерні технології сприяють:

самостійному засвоюванню учнями і педагогами нових знань, умінь і навичок, що допомагають вивченню географії;

самоосвіті й самовдосконаленню особистості учасників освітнього процесу; розвиткові позаурочної самостійної пізнавальної діяльності.

Комп'ютерні технології у географічній освіті мають суттєві переваги, якщо порівнювати традиційні та інноваційні методи викладання:

комп'ютерні технології уможливають інтенсифікацію всього навчального процесу; при цьому поєднуються всі організаційні форми навчально-пізнавальної діяльності – урочні, контрольні й самостійна робота;

відбувається активізація пізнавальної діяльності, у зв'язку з чим зростає рівень пізнавальної самостійності; отримані з використанням комп'ютера знання перетворюються на власні переконання;

змінюється методика викладання географії, яка стає більш демократичною, послаблюється суб'єктивний чинник у контролі знань учнів;

у комп'ютерних технологіях закладено значні мотиваційні можливості до вивчення географії, оскільки з'являється доступ до новітньої свіжої інформації, який може реалізуватися в ігровій формі;

розширюються можливості самостійного вивчення географії; частка самостійної роботи серед інших форм навчання значно зростає.

Важливим методом формування пізнавальної самостійності учнів при вивченні соціальної й економічної географії світу є використання у процесі навчання комп'ютерних технологій. Врахуємо, що в шкільному географічному курсі закладено значні можливості для використання комп'ютерних технологій; така інформаційно-технологічна форма навчання не суперечить головним закономірностям навчального процесу, в тому числі дидактичним принципам.

У викладанні соціальної й економічної географії світу можна виділити кілька основних напрямків використання комп'ютерних технологій та мультимедіа, наочних матеріалів, географічних процесів; геоінформаційне навчання; контроль і перевірка засвоєння; комплекс завдань для розвитку пізнавальної самостійності учнів.

Показ навчального матеріалу в курсі соціальної та економічної географії світу відбувається переважно у формі показу настінних демонстраційних карт, які за допомогою комп'ютерної техніки можуть бути перетворені на медіа продукти, запозичені з мережі Інтернету або ж самостійно створені старшокласниками на підставі засвоєних ними навичок роботи в різних редакторах.

Показ географічних процесів із застосуванням комп'ютерної техніки може відбуватися у вигляді показу картографічних проєкцій, побудови ізоліній і статистичних поверхонь, комп'ютерної побудови географічних карт, зіставлення географічних явищ тощо.

Геоінформаційне навчання виявляється у старших класах у формі демонстрації та обговорення різноманітних геозображень (статичних, динамічних, плоских, об'ємних). Комп'ютерна техніка дає змогу компонувати ці об'єкти, працювати з їхнім розміром, розміщенням тощо.

Контроль і перевірка знань старшокласників із залученням комп'ютерної техніки є важливим інструментом розвитку їхньої пізнавальної самостійності й може відбуватися у вигляді комп'ютерних тестів, індивідуальних самостійних завдань тощо.

Як свідчать наукові дослідження [2,7,8], сучасні мультимедійні технології виконують у процесі вивчення курсу географії таку роль:

демонстраційну – демонстрація наочних посібників і карт, і процесів явищ; стимулюючу – перевірка і закріплення знань з географії;

пізнавально-мотиваційну – розвиток самостійної роботи в старших класах.

Проблема використання комп'ютерних технологій у ході вивчення соціальної та економічної географії світу не є абсолютно новою для методики викладання географії. Так, у навчальному процесі вже використовують комп'ютерні навчальні продукти:

комп'ютерні підручники – програмно-методичні комплекси, за допомогою яких відбувається самостійне засвоєння елементів навчального курсу або дисципліни загалом;

комп'ютерні тестуючі програми з географії;

ігрові комп'ютерні пізнавальні продукти, які стимулюють пізнавальну активність і тому сприяють розвиткові пізнавальної самостійності [1,6].

Найвідомішими навчальними комп'ютерними продуктами, які використовують при вивченні соціальної та економічної географії світу, є електронний атлас, електронний методичний посібник для учителів та інтегрований електронний комплекс – всі з однаковою назвою «Соціальна та економічна географія світу». Проте це вже готові комп'ютерні продукти.

Відмінність саме нашої трикомпонентної технології вивчення соціальної та економічної географії світу полягає у тому, що в ній поряд з готовими комп'ютерними продуктами ми прагнемо створити власний авторський учнівський комп'ютерний продукт, який сприятиме розвитку їх пізнавальної самостійності.

Цей продукт розробляють у вигляді групового пізнавального проекту (який створюють частково або повністю за допомогою комп'ютерної техніки), а також у вигляді комп'ютерної презентації результатів проекту.

Найдоступнішими комп'ютерними програмами, які можуть використовуватися при вивченні соціальної та економічної географії світу, є такі:

текстові редактори MS Word, MS Publisher, за допомогою яких створюється навчально-методична документація, необхідні дидактичні матеріали;

програми для розроблення презентацій, насамперед, Power Point, які дають змогу пов'язати інформаційні об'єкти в логічній послідовності й презентувати результати самостійно виконаних проектів;

електронні таблиці MS Excel, за допомогою яких будують графіки, картограми і картодіаграми з використанням статистики щодо географічних об'єктів;

інтерактивні карти, наприклад, MS Map Point, за допомогою яких можна працювати з електронними картами.

Для використання на уроках учителями соціальної та економічної географії світу можна рекомендувати такі джерела:

<http://www.geosite.com.ru/> – сайт про географію світу, цікаві місця, статті, фотографії;

<http://www.wonderland.com.ru/> – на сайті розміщено статті про чудеса світу, загадки природи, сліди перебування на Землі НЛО і таке інше. Ці матеріали подають з фотографіями і описом розміщення об'єктів на карті світу;

<http://www.xfiles.ru/> – сайт про непізнане, має цікаву систему пошуку об'єктів на території СНД;

<http://chudesasveta.narod.ru/> – на сайті розміщені фотографії краєвидів світу, статті про цікаві місця, архітектурні споруди, легенди і тощо.

Для пошуку інформації для уроків корисно використовувати і пошукові системи Інтернету, такі як www.google.com.ua, www.ya.ru, www.meta.ua.

Найдеталізованіші знімки соціальної та економічної інфраструктури високорозвинутих країн, таких як США, Велика Британія, Франція, Німеччина, Японія містяться на сайті www.google.com/maps, який має такі можливості: дає змогу збільшувати або зменшувати зображення, пересувати карту на площині і найголовніше, на сайті є пошукова система, що допомагає знайти об'єкти за назвою (англійською).

На уроках соціальної та економічної географії світу можливе і бажане використання матеріалів сайтів «Навколо світу» (режим доступу: <http://kinderino.ru/vokrug/>); сайту газети «Географія» та сайту для вчителів географії «Я йду на урок географії» (<http://geo.1september.ru>); «Планета Земля» (<http://www.myplanet-earth.com/>) та ін. На допомогу вчителів географії спрямовано і ресурси сайту <http://www.center.fio.ru/method/subject.asp?id=10000144>; спробувати свої сили самостійно для виконання завдань з соціальної та економічної географії світу старшокласники можуть на сайті <http://geotest.nm.ru/index.dhtml>. Довідкову інформацію для виконання навчально-пізнавальних проєктів старшокласники можуть знайти на сайтах «Фактбук» (<http://www.odci.gov/cia/publications/factbook/>), «Кругосвіт» (<http://www.krugosvet.ru/countries.htm>) та «Альпаедія» (<http://www.atlapedia.com/>). Найкраще обізнані з комп'ютерними програмами старшокласники можуть працювати з сайтами «Картографічна машина» (<http://plasma.nationalgeographic.com/mapmachine/>) чи «Деміс» – інтерактивний географічний атлас, який, окрім глибокого знання комп'ютерних програм, вимагає ще й знання англійської мови (<http://www.demis.nl/mapserver/mapper.asp>).

Таким чином, використання сучасних інформаційних технологій відкриває безмежні можливості для пізнання світу на уроках соціальної та економічної географії. З кожним днем міжнародна мережа Інтернет набуває все нових можливостей, наповнюється новою і цікавою інформацією. І для викладача це велика допомога у викладанні його предмета.

Мультимедійні презентації виконаних самостійно учнями проєктів з соціальної та економічної географії світу дають змогу учневі ставати рівноправним активним учасником навчального процесу і підтверджують суб'єкт-суб'єктну парадигму сучасної освіти. На нашу думку, презентація результатів проєктної діяльності входить до загального процесу формування пізнавальної самостійності старшокласників, куди вводимо:

створення плану проєкту за обраною самими старшокласниками темою та ігровим завданням;

розподіл функцій між учасниками проєкту, узгодження їх дій;

створення відповідних дидактичних матеріалів;

розробка кожного з компонентів проєкту й взаємна демонстрація результатів між учасниками проєкту;

розробка підсумкової презентації проєкту;

демонстрація мультимедійної презентації та її обговорення в класі;

взаємне та спільне оцінювання проєктної діяльності старшокласників;

рефлексія виконаного проекту.

Враховуючи вікову специфіку старшого школяра, презентації можуть вміщувати діаграми, графіки, відеокomпоненти, результати статистичного оброблення даних тощо.

Література

1. Берлянт А. М. Создание и использование картографических презентаций в учебном процессе / А. М. Берлянт // Модернизация и реформирование среднего, высшего и последи-пломного географического и картографического образования в странах СНГ: Опыт, пробле-мы, перспективы: материалы XII Междунар. науч.-метод. семинара, Харьков, 8–12 сент. 2003 г. – Винница: Аптеке. – С. 234–238.
2. Вірченко П. А. Використання інформаційних та мультимедійних технологій на уроках географії [Електронний ресурс] / П. А. Вірченко. – Режим доступу до ресурсу: www.ipe.poltava.ua/file/book/romanec.pdf.
3. Дуженько І. Метод проектів як альтернатива класно-урочної системи / І. Дуженько // Географія та основи економіки в школі. – 2005. – № 3. – С. 25.
4. Кобернік С. Сучасний стан і перспективи комп'ютерного навчання географії / С. Кобер-нік // Географія та основи економіки в школі. – 2002. – № 3. – С. 10–13.
5. Матюхін О. Використання персональних комп'ютерів на уроках географії: Методре-комендації / О. Матюхін // Краєзнавство. Географія. Туризм. – 2002. – № 42. – С. 7–12.
6. Методика и технология обучения географии / И.В. Душина, В.Б. Пятунин, Е. А. Та-можня. – М.: ООО «Издательство Астрель», 2002. – 203 с.
7. Ротаєнко П. Комп'ютер у навчанні географії / П. Ротаєнко // Краєзнавство. Геогра-фія. Туризм. – 2003. – № 12. – С. 7–9.
8. Филатова И. Компьютер на уроке географии / И. Филатова // Краєзнавство. Геогра-фія. Туризм.. – 2002. – № 42. – С. 13–14.
9. Шутий Р. О. Застосування інформаційно-комунікаційних та мультимедійних техно-логій на уроках географії / Р. О. Шутий // Географія. – 2007. – № 15–16. – С. 53–61.

UA У статті розглядається використання новітніх комп'ютерних технологій та мультимедіа в процесі вивчення соціальної й економічної географії світу як метод формування пізнавальної самостійності учнів.

Ключові слова: інформаційні технології, мультимедійні технології.

RU В статье рассматривается использование новых компьютерных технологий и мультимедиа в процессе изучения социальной и экономической географии мира как метод формирования познавательной самостоятельности учеников
Ключевые слова: информационные технологии, мультимедийные технологии.

EN In the article there are highlighted the newest computer technologies and multimedia within the process of study of social-economic geography of the world as a method of formation of cognitive students' independence.

Key words: information technologies, multimedia technologies.

Розділ III

ОСОБЛИВОСТІ ПІДРУЧНИКОТВОРЕННЯ В ГАЛУЗЯХ ПРИРОДНИЧО-МАТЕМАТИЧНИХ ДИСЦИПЛІН І ТЕХНОЛОГІЙ

ПРОБЛЕМИ КОНСТРУЮВАННЯ ЗМІСТУ СУЧАСНИХ ШКІЛЬНИХ ПІДРУЧНИКІВ З ГЕОГРАФІЇ

М. Г. Криловець, докт. пед. наук

Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя

Постановка проблеми. Дослідження ролі підручника в процесі навчання географії та проблема його конструювання в сучасних умовах переконують у тому, що підвищення рівня засвоєння географічних знань перебуває в прямій залежності від якості підручника.

Аналіз останніх досліджень. Проблема конструювання змісту підручників не є новою у зарубіжній і вітчизняній дидактиці. Їй присвячено численні наукові дослідження, що базуються на різних концептуальних підходах. Дидактико-методичні засади сучасного підручникотворення висвітлено у працях Ю. К. Бабанського, В. П. Беспалька, М. І. Бурди, Н. М. Буринської, С. У. Гончаренка, Д. Д. Зуєва, В. В. Краєвського, О. Я. Савченко та ін.

Загальні підходи до вдосконалення підручників – показ методології географічної науки, її провідних ідей, наукових концепцій, напрямів розвитку сучасної географії – обґрунтували в свій час М. К. Ковалевська, В. П. Корнеєв, Л. І. Круглик, В. П. Максаковский, А. Й. Сиротенко, О. М. Топузов, Б. О. Чернов, П. Г. Шищенко та ін.

Формування цілей статті (постановка завдання). Проаналізувати зміст чинних підручників з географії, виявити і обґрунтувати особливості добору та організації матеріалу в підручниках з географії для середніх навчальних закладів.

Основна частина. Нині, коли підручники апробовано практикою, потрібно не тільки поліпшувати окремо кожний із них, а ще чіткіше проводити принцип послідовності й поступового ускладнення їхніх складових частин, ліквідувати невиправдане дублювання, випадки неякісного друку, умовних позначень тощо.

Удосконалення методики роботи з підручником на уроках географії багато в чому залежить від підготовки самого вчителя. Тому в педвузах потрібно посилити увагу до навчання студентів прийомам роботи з навчальною книгою, вимагати бездоганних знань змісту шкільних підручників, особливостей їхнього дидактичного апарату, методики використання у різних класах. У педвузах має бути єдина система всіх навчальних дисциплін з першого до останнього курсів.

Поки що мало статей з методики використання підручників у навчально-виховному процесі. Необхідно посилити увагу на роботу з текстом підручників географії, ілюстраціями, системою завдань тощо.

Головна функція сучасного підручника географії – підвищення якості навчання, трудового, морального, патріотичного, економічного, естетичного, екологічного виховання учнів, зміцнення зв'язку навчання з життям.

Сучасний підручник географії має бути написаний живою, доступною для сприйняття, мовою. Його зміст учні мають легко засвоювати без сторонньої допомоги. Він має бути належно ілюстрований фотографіями, схемами, малюнками, таблицями, картографічним матеріалом. Статистичні дані повинні відтворювати явища на час написання підручника, тобто бути найсвіжішими.

Підручник географії має сприяти формуванню у свідомості учня цілісного бачення світу, навчати просторовому мисленню, виховувати любов і повагу до своєї Батьківщини, її минулого, повагу до культури інших держав і народів.

Підручник є одним з найважливіших засобів навчання, а тому потрібне цілеспрямоване навчання учнів прийомам роботи з підручником на всіх етапах уроку і в найрізноманітніших формах, у поєднанні з іншими джерелами знань. Прийоми роботи з підручником, з кожним його окремим елементом слід ускладнювати від класу до класу. Особливу увагу, з метою уникнення перевантаження учнів, необхідно звернути на роз'яснювання домашнього завдання.

Потрібно спеціально навчати учнів читанню і розумінню географічного тексту, враховуючи такі елементи, як пізнавальне запитання, ствердження, доказ і висновок. Читання і обдумування тексту мають важливе значення у розвитку мислення учнів. Тому матеріал підручників має бути бездоганним у логічному відношенні й більшою мірою спрямовувати учнів на розмірковування, порівняння, докази. Щоб уникнути перевантаження учнів, слід детально добирати краєзнавчий матеріал, чітко зіставляючи його з текстом підручника і завчасно планувати зміст уроків.

У кожному новому підручнику виклад питань стає все стрункішим і логічнішим, висунуті положення науково і методично обґрунтованіші.

Апарат орієнтування у підручниках [5, 6] є достатньо чітким, простим і доступним. У вступній статті «Як працювати з підручником» звернено увагу учнів на те, що всі рубрики в тексті мають свої позначки. Постійне акцентування уваги на цих позначках прискорює орієнтування учня у підручнику, полегшує роботу з ним.

Позитивним є й те, що майже всі автори підручників супроводжують текст завданнями і запитаннями, інші пропонують творчі запитання і завдання [4, 9], запитання і завдання для самоконтролю [5, 6], географічні задачі [1], теми для творчих робіт [7], практичні роботи [1, 2, 4, 9].

Система завдань і запитань підручника спрямовує процес навчання на уроці. Учителі творчо використовують їх, включаючи в пояснення нового матеріалу.

В основному тексті більшості підручників, а особливо в запитаннях і завданнях відчувається використання проблемного підходу, а в деяких є спеціальні рубрики, як: «Вирішуємо проблеми» [6].

Автори підручників, слушно пропонують учням запитання і завдання, диференційовані за трьома, а то й за чотирма рівнями складності. Така диференціація дає змогу учням розвивати своє мислення відповідно до їхнього інтелекту.

А. Й. Сиротенко вважав корисним такі нововведення, як запитання, що стоять перед текстом параграфа. Вони здебільшого є пропедевтичними і мають на

меті зацікавити учнів матеріалом, перевірити їхню ерудицію, а для учителя – це своєрідний план уроку.

У підручниках є чимало географічних термінів і понять, різних за ступенем складності. Серед них – і такі, з якими учні знайомляться уперше. Проте лише деякі автори дають роз'яснення понять і термінів у самому тексті чи в рубриці «Словник термінів і понять» [4, 5, 7], решта перекладають це на вчителя.

Позитивною, на наш погляд, є практика створення навчально-методичних комплектів з географії для окремих етапів навчання, що містять підручник, робочий зошит, роздатковий дидактичний матеріал, збірник контрольних чи тестових завдань, методичний посібник з географії своєї області й додаткових навчальних засобів.

Важливі практичні уміння опановують учні, працюючи зі статистичним матеріалом підручників з географії. Аналіз статистичних таблиць, розрахунки і вирішування нескладних техніко-економічних задач активізують пізнавальну діяльність учнів, розширюють їхній політичний світогляд.

Позитивний вплив на якість знань і умінь має і складання учнями таблиць і схем на основі тексту підручників фізичної та економічної географії. Таке навчання має включати: пояснення учителем послідовності виконання завдання, вправи для учнів з метою розвитку вміння складати схеми, таблиці й самостійно працювати. Проводити ці заняття можна під час вивчення нового матеріалу, його закріпленні й при перевірці домашнього завдання.

Актуальним є питання про конкретні шляхи дальшого посилення природоохоронного спрямування підручників географії, про повніше відображення у їх змісті океанологічної тематики, про досконаліший виклад геліоцентричних наукових знань, про введення матеріалу, який розкриває способи діяльності як специфічні для географії, так і загальнологічні, про розширення демографічних даних у підручниках економічної географії.

Усе ширше впроваджують у процес навчання текстові карти. Особливо важливо, щоб вони були не тільки ілюстрацією до тексту, а й джерелом нового знання, щоб учні аналізували їх і самостійно робили висновки.

В окремих підручниках [1, 2, 9] подано рекомендації щодо використання додаткової літератури з метою повнішого вивчення програми, що, безумовно, сприятиме формуванню у школярів навичок самоосвіти.

Підвищують інтерес учнів до географії рубрики «Це цікаво» [7], «Для допитливих» [6], «Цікаво знати» [5], «Подорож у слово» [1, 2], «Цікава географія» [1, 2], «Рекорди світу» [1, 2], «Довідкові матеріали» [6], «Додатковий матеріал» [8].

Використання можливостей навчальних програм і підручників, особливо з економічної географії у поєднанні з цілеспрямованою позакласною роботою дає вчителю змогу формувати нахили та інтереси учнів, готувати їх до свідомого вибору майбутньої професії.

Профорієнтаційна робота на уроках географії сприяє підвищенню якості знань з предмета, зміцненню зв'язків школи з життям. Конкретне знання місцевого виробництва уможливає учням вірно визначити свої професійні нахи-

ли, знайти своє місце в житті. В учнів формуються уявлення про працю як найважливіший обов'язок і честь сучасної людини, повага до виробників, їхніх славних трудових і громадянських традицій.

На жаль, у підручниках з географії відсутні відомості про технологію виробничих процесів, поєднання їх з основами організації та економіки виробництва, відсутня інформація профорієнтаційного спрямування.

Відсутність такої інформації слід компенсувати розповіддю учителя на уроках економічної географії, під час екскурсій на промислове та сільськогосподарське виробництво, на шкільних вечорах, де можуть виступати робітники – колишні учні школи, батьки учнів.

Головні шляхи вдосконалення підручників: відображення вимог сучасної програми; встановлення чіткішої послідовності всіх елементів підручників та уніфікація апарату орієнтації, оформлення ілюстрацій, місце розташування завдань, запитань, картографічного матеріалу тощо; детальніше дидактичне відпрацювання тексту, особливо з теоретичних питань програми, і дальша генералізація об'єктів вивчення; яскравіший показ еколого-природоохоронних проблем, профорієнтаційного матеріалу; посилення уваги до загальних і специфічних для географії методів пізнання, прийомів роботи з навчальною книгою; вилучення другорядних, надто деталізованих відомостей, що не мають загальноосвітнього значення; приділяти більше уваги регіональній специфіці природи і господарства; розширення емоційно впливових на учнів елементів підручника (яскраві, з чітко вираженим об'єктом вивчення ілюстрації, звернення до особистості, до думки учнів, короткі хрестоматійні вставки тощо); підручники з географії мають відповідати принципам стабільності й дотримуватись встановленого обсягу – 3 – 5 сторінок тексту (з ілюстраціями) на урок.

Вирішення даної актуальної проблеми (науково і практично) обов'язково підвищить якість навчання і виховання учнів.

Висновки. При виданні нових підручників і перевиданні чинних видавництвам необхідно посилити вимоги до авторів щодо дотримання послідовності й відображення програми, а рецензентів – до аналізу рукописів.

Навчально-методичним радам при Міністерстві освіти під час затвердження рукописів підручників необхідно підвищити вимоги щодо відображення у них досягнень методичної науки.

У педвузах на практичних заняттях з географічних, педагогічних дисциплін і, звісно, з методики навчання географії посилити навчання студентів роботі з навчальною літературою. Частина курсових теж доцільно присвятити різним аспектам зазначеної проблеми.

У методичних виданнях «Географія», «Географія та основи економіки в школі», «Краєзнавство, географія, туризм» та інших потрібно періодично публікувати статті з методики роботи з підручниками географії на уроці.

Інститутам післядипломної освіти необхідно у планах своєї роботи передбачати лекції, семінари, а також обмін досвідом щодо організації та методики роботи з підручником.

З урахуванням віку і рівня підготовки учнів класу, використовуючи накопичений досвід, доцільно проводити тематичні бесіди, читачькі конференції з найактуальніших тем, які не повною мірою розглянуті у підручнику.

Література

1. *Бойко В. М., Міхелі С. В.* Географія материків і океанів: підруч. для 7 кл. загальноосв. навч. закл. / В. М. Бойко, С. В. Міхелі. – К.: «Зодіак – Еко», 2007. – 288 с.
2. *Бойко В. М., Міхелі С. В.* Загальна географія. підруч. для 6 кл. загальноосв. навч. закл. / В. М. Бойко, С. В. Міхелі. – К.: «Освіта України», 2006. – 271 с.
3. *Ковалевская М. К., Егорова Н. Н.* Школьным учебникам – постоянное внимание / М. К. Ковалевская, Н. Н. Егорова // География в школе. – 1982. – №3. – С. 44–46.
4. *Масляк П. О.* Економічна і соціальна географія України: підруч. для 9 кл. загальноосв. навч. закл. / П. О. Масляк. – К.: Пед. преса, 2005. – 288 с.
5. *Скуратович О. Я., Коваленко Р. Р., Круглик Л. І.* Географія: підруч. для 6 кл. загальноосв. навч. закл. / О. Я. Скуратович, Р. Р. Коваленко, Л. І. Круглик. – К.: «Зодіак – Еко», 2006. – 255 с.
6. *Топузов О. М., Надтока О. Ф. та ін.* Географія материків і океанів: підруч. для 7 кл. / О. М. Топузов, О. Ф. Надтока, Т. Г. Назаренко, Л. П. Вішнікіна. – К.: ТОВ «Видавничий дім «Світ знань»», 2008. – 292 с.
7. *Топузов О. М., Тименко Л. В.* Економічна і соціальна географія світу: підруч. для 10 кл. загальноосв. навч. закл. / О. М. Топузов, Л. В. Тименко. – К.: «Зодіак – Еко», 2005. – 208 с.
8. *Чернов Б. О.* Фізична географія України: підруч. для 8 кл. загальноосв. навч. закл. / Б. О. Чернов. – К.: Освіта, 2002. – 254 с.
9. *Шищенко П. Г., Муніч Н. В.* Фізична географія України: підруч. для 8 кл. загальноосв. навч. закл. / П. Г. Шищенко, Н. В. Муніч. – К.: «Зодіак – Еко», 2005. – 256 с.

UA У статті на базі аналізу сучасних шкільних підручників географії сформульовано основні педагогічні вимоги, які необхідно враховувати при конструюванні текстового компонента майбутніх підручників з географії.

RU В статье на основе анализа современных школьных учебников географии сформулированы основные педагогические требования, которые необходимо учитывать при конструировании текстового компонента будущих школьных учебников по географии.

EN The main pedagogical demands are formed on the basics of modern school text-books analyses. It is important to take them into account during school text-books development.

ПЕРЕДУМОВИ СТВОРЕННЯ ПІДРУЧНИКА «КРАЇНОЗНАВСТВО»

В. П. Корнєєв, докт. пед. наук
Інституту педагогіки НАПН України

Постановка проблеми. В системі профільного навчання в середній загальноосвітній школі важливим чинником інноваційного розвитку географічної та економічної освіти у напрямі підготовки конкурентоспроможної особистості є наявність підручників різних елективних курсів. Серед них важливе місце займає курс «Країнознавство» – перший курс економічного і політичного кра-

інознавства в профільній школі. Спираючись на знання учнів з економічної географії України, соціальної та економічної географії світу, учитель формує знання про економіко-географічні й політичні особливості, населення і політичну карту світу як в цілому, так і по їхнім великим регіонам. Внаслідок вивчення цього курсу учні здобувають знання про багатства регіонів, причини відмінності природи і умови життя населення в різних частинах земної кулі.

Аналіз останніх досліджень. Аналіз змісту і методичних вказівок, як працювати з курсом соціально-економічної географії світу вказує на те, що впродовж багатьох років (радянські часи і часи незалежності України написано багато посібників. Серед їхніх авторів В. П. Махсаковський, Л. М. Панчешнікова, М. М. Паламарчук, О. Т. Діброва, М. М. Баранський, А. Й. Сиротенко, Л. І. Круглик, П. О. Масляк, В. П. Яценко та ін., які підготували методичні рекомендації для роботи з підручником на основі багаторічних досліджень власних і багатьох інших відомих педагогів, психологів і методистів, зокрема Ю. К. Бабанський, І. Я. Лернер, М. М. Скаткін, Г. С. Костюк, І. Д. Бех, С. М. Максименко, І. П. Копачов, В. О. Онищук, В. Ф. Паламарчук, О. Я. Савченко, С. У. Гончаренко, М. Д. Ярмаченко та ін. Водночас проводились дослідження, в яких підтверджено необхідність уведення в старшій (профільній) школі елективного курсу «Країнознавство» (А. Й. Сиротенко, О. Г. Стадник, І. О. Родіонова, В. М. Холіна, Р. Ф. Туровський, М. М. Голубчик, Р. О. Агеєва та ін.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Мета статті: допомогти методистам, науковцям, учителям – авторам майбутніх підручників – написати для учнів профільної школи такий підручник, який би задовольнив потреби і вимоги сучасної географічної та економічної науки.

Такий підручник мусить сприяти:

розвиткові мислення старшокласників, особливо тих їхніх рис, які проявляються при розв'язуванні економіко-географічної проблематики: комплексний і просторовий підхід при розгляді господарства, вміння «прив'язувати» свої судження до карти;

в курсі соціально-економічної географії потрібно розглядати розвиток і розміщення виробничих сил у масштабі країни і групи країн з урахуванням внутрішніх (природні й трудові ресурси, економічний потенціал тощо);

зовнішніх (участь у міжнародному географічному поділі праці, економіко – географічне положення країни та ін.) факторів;

підготовки учнів до самоосвіти в галузях соціально-економічної географії і економіки як важливих умов свідомої участі у виробничому і суспільному житті України.

Поставлена перед курсом «Країнознавство» мета може бути реалізована тільки при умові високого наукового рівня навчання, відповідності змісту підручника і програми сучасній економіко-географічній науці і методології.

Основна частина. Підручник курсу «Країнознавство» має свої особливості. Перше, слід показати основні події утворення країн і на цій основі розкрити риси формування політичної карти світу.

Одночасно учні одержують значне коло загальноекономічних понять. Поняття – одна з форм відображення світу в мисленні; утворення понять – результат абстрактного мислення. В дидактиці й методиці курсу «Країнознавство» поняття розглядають і як основну одиницю знань, що являє собою узагальнене відображення дійсності.

Прийнято розрізняти загальні й одиничні поняття. Загальними поняттями в курсі «Країнознавство» в основу покладено особливості населення; господарство розвинутих капіталістичних країн і країн, що розвиваються, а також і соціалістичних країн. У цих загальних поняттях розкривають найважливіші закономірності про вирішальний вплив соціально-економічного ладу на розвиток і розміщення господарства. Ці поняття утворюють фундамент курсу і підручника до нього та в основному визначають їхню структуру.

Загальні поняття про населення кожного типу країн містять поняття про особливості професійного стану, величину природного приросту і вікової структури населення, про риси розміщення.

У підручнику з курсу «Країнознавство» загальні поняття про особливості господарства в цілому складаються з таких понять, як «панівні суспільні відносини», «участь у міжнародному поділі праці», «рівень розвитку і структура економіки», «найважливіші риси розміщення» та ін.

Наші спостереження на уроках показують недостатньо високий рівень засвоєння загальних понять, що вважаємо недоліком викладання. Учителі географії звертають мало уваги на виділення співставлення і узагальнення природних рис господарства і населення різних суспільно-економічних типів країн.

Думаємо, що рівень оволодіння загальними поняттями стане вищим з переходом школи на роботу за новим підручником, де вперше буде показано загальні характеристики країн кожного соціально-економічного типу, розкриті зміст відповідних загальних понять.

Формування загальних понять за допомогою тексту підручника – це безперервний впродовж усього навчання процес. Методичний підручник буде відрізнятися від чинних підручників для середнього навчального закладу, оскільки відрізняється навчальна програма. У зв'язку з цим підручник буде складатися з «вступу» і п'яти розділів – регіональна частина – «Європа», «Азія», «Африка», «Америка», «Австралія та Океанія». Новизною програми і підручника до неї є тема № 2 «Основні події формування політичної карти Європи ХІХ ст.», в якій зосереджені дані про зародження тих чи інших політичних подій, що складають формування політичної карти Європи ХХ ст. і всього світу в цілому.

При побудові підручника зміст його повинен знайомити учнів з науковим рівнем курсу, створенням умов, що забезпечить успішніше формування загальних економічних понять і розвиток пізнавального інтересу в учнів до соціально-економічної і політичної географії. Підвищення наукового рівня у тексті підручника забезпечується введенням у його зміст системи нових понять і фактів конкретної характеристики частин світу і країн, які розташовані у від-

повідних регіонах. Питання, які висвітлюються у навчальних програмах для середнього навчального закладу, зведено в чіткішу систему.

Для профільної школи (елективні курси) вже складено типові навчальні плани і розроблено програми, а підручники відсутні. Підручник для профільної школи – державний компонент, вважається основним джерелом, який дає змогу максимально індивідуалізувати процес, врахувати генетично закладені здібності учня.

У підручнику курсу «Країнознавство» у змісті слід було б для країн кожної частини світу виділити окрему тему під назвою «Загальна характеристика регіону».

Під час розроблення навчальної програми курсу «Країнознавство» ми поставили наступні вимоги, які повинні увійти і в зміст підручника:

підвищити науковий рівень навчання, посиливши увагу до загальних понять і економіко-географічних та економічних закономірностей;

привести програму у відповідність з вимогами сучасної соціально-економічної географії;

посилити роль дедукції (лат. – *виведення*) у викладанні навчального матеріалу, що відповідає віковим можливостям учнів старших класів;

зробити програму і підручник за об'ємом фактичного матеріалу доступної для засвоювання;

створити таку структуру підручника, яка б допомагала учням оволодіти знаннями;

відобразити в змісті навчання місце курсу як такого, що завершує шкільну економіко-географічну освіту.

З метою підвищення наукового рівня курсу значно поширено за змістом і збільшено в часі вивчення загальної характеристики політичної карти кожної частини світу і основних подій формування політичної карти Європи ХХ ст.

Методичний бік роботи з підручником полягає в організації самостійної роботи з підручником. Учень читає текст, переказує його, складає план прочитаного, конспектує, робить виписки, тези, аналізує ілюстрації, виконує завдання і дає відповіді на запитання що вміщені перед текстом і після нього. Все це виконується під керуванням учителя.

Підручник з курсу «Країнознавство» – найважливіший засіб навчання і виховання учнів. У ньому розглядається певна система і обсяг географічних знань, що відображають вимоги навчальної програми.

Ефективність навчання за підручником у профільній школі в основному залежить від того, наскільки учні добре вміють працювати з підручником, засвоювати його матеріал. Уміння працювати з підручником у профільній школі належить до числа найважливіших загально-навчальних умінь: на основі цього вміння учні оволодівають програмними знаннями в процесі навчання і готуються до самоосвіти в післяшкільний період життя. Дохідливий підручник, який добре сприймають учні сприяє формуванню і розвитку в них стійкого інтересу до предмета.

Нині в Україні розгорнулася робота з реалізації ідей реформи загальноосвітньої і профільної шкіл, яка вимагає підвищення вимог до якості шкільних підручників. Важлива вимога до шкільних підручників у профільній школі – забезпечення повної відповідності програмі за об'ємом матеріалу, рівнем розкриття, складності в розвитку вмінь і навиків учнів.

У підручниках для профільної школи змінюються методичний апарат порівняно з методичним апаратом підручників для загально-середніх закладів освіти. Збільшується число пізнавальних завдань з професійної підготовки, орієнтації на професію і активізація опорних знань, перевірка знання практичного матеріалу, виявлення причинно-наслідкових зв'язків, порівняння завдань у роботі з текстом, текстовими картами, статистичними і цифровими показниками тощо.

Підручник для профільної школи матиме переваги, якщо буде добре ілюстрованим і тісно пов'язаним з текстом підручника і оформленим в різні кольори.

Наявність у профільних підручниках словників термінів і понять та робота з ними забезпечуватимуть глибше і міцніше засвоювання навчального матеріалу. Водночас користування цим компонентом підручника сприятиме формуванню важливих загальнонавчальних умінь – працювати з текстом і додатковою літературою.

В такому підручнику має бути вміщена інструкція: «Як працювати з підручником», надруковані прийоми навчальної роботи.

Важливе значення в навчанні учнів займають прийоми роботи з підручником у профільній школі. Підручник – це комплексний засіб навчання. Існує думка, що робота з підручником – це передусім робота з його текстом і текстовими компонентами. Насправді це не зовсім так, оскільки специфіка географічних текстів за підручником «Країнознавство» полягає в тому, що їх важко зрозуміти і правильно оцінити без опори на карту, без залучення цифрових показників і інших статистичних матеріалів.

Тому, виділяючи методичні прийоми роботи з підручником «Країнознавство», слід враховувати їхню особливість і розглядати не тільки роботу з окремими компонентами підручника, а й в поєднанні. З врахуванням освітньо-виховних завдань і змісту курсу «Країнознавство», особливостей і побудови, методичного апарату підручника до нього, а також вікових особливостей учнів існують прийоми роботи з підручником.

Для курсу «Країнознавство» і підручника до нього ми рекомендуємо наступні прийоми роботи з підручником для профільної школи:

прийоми орієнтування в підручнику – знаходження потрібного параграфа, малюнків; орієнтування в структурі (побудові) підручника;

виділення і визначення понять, складання плану прочитаного тексту; визначення головного в тексті, пошук подібностей і відмінностей;

прийоми роботи з завданнями і запитаннями, вміщеними до тексту і після нього – орієнтування в запитаннях і завданнях (репродуктивні, проблемні, практичні), вміння вибирати необхідні для відповіді джерела інформації;

прийоми роботи з текстовими картами; читання умовних картографічних знаків на краєзнавчій карті, співставлення тексту карт з текстом підручника; характеристик окремих краєзнавчих об'єктів на картах;

прийоми роботи з статистичним матеріалом (схеми, діаграми, графіки, ілюстрації, додатки, цифрові показники), аналіз фактів, доведення, характеристика малюнків, фотографій, картин природи і панорами підприємств;

прийоми роботи з текстом підручника – текст і текстова карта; текст і ілюстрації; текст і завдання; текст і статистичні матеріали, розрахунки, порівняння, синтез.

Навчання старшокласників профільної школи з підручником «Країнознавство» проводиться поетапно: перший етап – введення прийому, другий етап – засвоєння прийому з обов'язковим усвідомленням його складу і закріплення; третій етап – самостійне застосування прийому в умовах нових навчальних завдань.

Отже, робота з підручником «Країнознавство» може бути досить різноманітною і проводитися на різних етапах навчання під час вивчення нового матеріалу, при обробленні й закріпленні країнознавчих знань. Від успіху роботи з підручником на уроці залежатиме виконання домашньої роботи учнів, оскільки вміння працювати з підручником забезпечує зв'язок між класною і домашньою роботою, сприяє зростанню пізнавальної самостійності.

Особливу увагу слід звернути на наступні прийоми роботи: пояснювальне читання; аналіз прочитаного тексту за певним планом: виділення головного, складання плану прочитаного тексту, тез, конспектування тощо).

Всі названі прийоми вважаються найважливішими при роботі з підручником «Країнознавство» і необхідні на різних етапах навчання географії.

Для вчителя, який викладає текст курсу «Країнознавство» за підручником важливо підкреслити особливості структури підручника: наявність загальних розділів і матеріалу, де характеризуються окремі країни.

Особливості змісту курсу, а також вікові особливості старшокласників дають змогу застосовувати в навчанні такі форми, як лекції і семінарські заняття, тому для якісного засвоєння матеріалу учні складають короткі конспекти вивченого тексту або порівняльні таблиці для декількох країн окремих частин світу.

Систематичну роботу з підручником «Країнознавство» можна зарахувати до числа спеціальної економіко-географічної літератури, що позитивно впливає на розвиток умінь працювати з матеріалами періодичної преси, підвищує самостійність учнів при підготовці рефератів, доповідей і повідомлень.

Висновки. Цілеспрямована робота з підручником «Країнознавство» озброює учнів раціональними прийомами праці, сприяє підвищенню їх самостійності, створює надійні умови для органічного зв'язку класної і домашньої роботи, знижує навчальне навантаження учнів.

В умовах, коли здійснюються заходи по реалізації основних напрямів реформи загальноосвітньої профільної школи, проблема підручників для старшо-

класників набуває особливо важливого значення. Мова йде про розроблення принципово нових підходів у доборі обов'язкового для вивчення матеріалу, про нове компонування підручників завдяки чіткому виділенню основного і не основного матеріалів, внаслідок збільшення довідкового апарату (статистичні таблиці, діаграми, графіки, словники, цифрові показники тощо).

Для посилення навчальної функції підручника «Країнознавство» бажано більше уваги приділяти керуванню пізнавальною діяльністю учнів через систему завдань і прийомів навчальної роботи.

Назріла потреба здійснення індивідуального підходу в навчанні шляхом використання системи спеціально розроблених завдань підручника «Країнознавство»: завдань різного ступеня складності для учнів – репродуктивні, проблемні й практичні, що претендують на високу оцінку та ін.

Удосконалення підручника «Країнознавство» може вирішити таку актуальну проблему, як нормалізація навчального навантаження старшокласників і підготовки людини, здатної творити і сприймати зміни, нововведення, налаштованої на здобування цінніснозначущих компетенцій, необхідних їй спочатку для самовизначення у виборі профілю навчання, а потім і професійного самовизначення.

Література:

1. Беспалько В. П. Теория учебника. – М.: Педагогика, 1988. – 160 с.
2. Зуев Д. Д. Школьный учебник. – М.: Педагогика, 1983. – 239 с.
3. Корнєєв В. П. Філософія підручника географії // Освіта, 2003. – № 58, 17–24 грудня. – С. 14–15.
4. Кремень В. Г. Модернізація системи освіти як важливий чинник інноваційного розвитку держави // Освіта України. – 2003. – № 34. – С. 2.
5. Методика обучения географии в средней школе // под. ред. И. С. Матрусова. – М.: Просвещение, 1985. – 256 с.
6. Методика обучения географии в средней школе // под ред. Л. М. Панчешниковой. – М.: Просвещение, 1983. – М.: Просвещение, 1983. – 320 с.
7. Панчешникова Л. М. Основы методики обучения экономической географии зарубежных стран. – М.: Педагогика, 1975. – 200 с.
8. Профільне навчання: теорія і практика. – К.: ВВП «Компас», 2007. – 192 с.

UA У статті розглянуто проблеми підготовки підручника для учнів профільної школи «Країнознавство». Звернено увагу на зміст підручника і методику роботи з ним. Подано рекомендації підготовки вчителя до проведення уроків за цим підручником.

Ключові слова: підручник для профільної школи, методи і форми роботи, активізація пізнавальної діяльності учнів, професійна орієнтація.

RU В статье рассматриваются проблемы подготовки учебника «Страноведение» для учащихся профильной школы. Обращается внимание на содержание учебника и методику работы с ним. Предлагаются рекомендации подготовки учителя к проведению уроков по этому учебнику.

Ключевые слова: учебник профильной школы, методы и формы работы, активизация познавательной деятельности учащихся, профессиональное ориентирование.

EN The main problem of this article is searching problems and ways of studying books «Krainoznavstvo» for children in professional school. The author pays much attention to

content and methods of working with this book. The author proposed some ways and methods of preparing for teachers making lessons using this book.

Key words: book for professional teaching and studies, teachings' methods and forms, professional orientation, activity of teaching and knowledge processes.

ВИКОРИСТАННЯ ПРОФІЛЬНИХ ПІДРУЧНИКІВ З СОЦІАЛЬНО-ЕКОНОМІЧНОЇ ГЕОГРАФІЇ В ОРГАНІЗАЦІЇ ПРОЕКТНОГО НАВЧАННЯ СТАРШОКЛАСНИКІВ

*Л. І. Круглик, канд. пед. наук
Інститут педагогіки НАПН України*

Постановка проблеми. Сучасний період розвитку суспільства характеризується змінами, які торкаються всіх сфер людського життя. У процесі соціально-економічних перетворень виникають проблеми, вирішення яких вимагає від людей не тільки глибоких і міцних знань, а й здатності самостійно, нетрадиційно, творчо вирішувати їх.

У чинній системі шкільної освіти недостатньо уваги приділено такому пласту людського досвіду, як творча діяльність, одного з компонентів змісту географічної освіти.

Під досвідом творчої діяльності слід розуміти унікальний матеріально-духовний продукт. Він передбачає єдність теоретичних знань, умінь і способів пошуку нових проблем і шляхів розв'язування їх, які ведуть до позитивного перетворення особистості, її ставлення до навколишнього світу. Отже, досвід творчої діяльності як компонент змісту шкільної географії об'єктивно перебуває у постійній взаємодії з іншими компонентами – знанням про світ, досвідом застосування набутих знань (уміннями і навичками) та досвіду емоційно ціннісного ставлення до навколишнього світу. Так, наприклад, без знань неможлива творча діяльність, а творча діяльність приводить до нових знань і робить раніше засвоєні знання гнучкішими, оперативнішими і глибшими. На відміну від перших двох компонентів змісту, функція досвіду творчої діяльності полягає не у відтворюванні вже накопиченої людством культури, а в її розвитку й створенні нових елементів.

Провідну роль у формуванні досвіду творчої діяльності учнів відведено **методу проектів**. Цей метод не є принципово новим у світовій педагогіці. Пропускають, що його, розробив американський філософ і педагог Дж. Дьюї у 20-ті роки ХХ століття. Спершу його назвали «методом проблем» і розвивався він у межах гуманістичного напрямку в філософії та освіти, у педагогічних поглядах і експериментальній роботі. Педагогічні концепції Дж. Дьюї про навчання через діяльність стали теоретичною основою методу проектів.

Аналіз останніх досліджень довів, що метод проектів пов'язаний із діяльністю учнів, спрямованою на вирішення навчальної проблеми, взятої з реального

життя, знайомої та значущої для дитини. Щоб її розкрити, необхідно використати раніше здобуті знання і нові, без яких проблему розкрити неможливо. Вчитель може підказати джерела інформації або шлях, яким слід просуватися у вирішенні завдання. В наслідок самостійної діяльності (індивідуальної, групової), застосовуючи необхідні знання, учні одержують реальний результат. Вирішення проблеми, таким чином, набуває контурів проектної діяльності.

Нині ідея проектного навчання є визначальною у школах України. Спеціальні дослідження, присвячені освітнім технологіям, розкривають концептуальні положення організації проектної діяльності, її мету, завдання і зміст (О. М. Пехота, С. О. Сисоєва, В. В. Химинець, І. Г. Єрмаков, С. М. Шевцова (керівник авторського колективу вчителів ліцею міжнародних відносин № 51 м. Києва та інші).

У зв'язку з модернізацією географічної освіти у сучасній школі до проектного навчання виникла зацікавленість у вчених і вчителів географії (О. М. Топузов, В. П. Корнеєв, Л. Б. Паламарчук, Г. М. Ісаєва, Н. А. Синя, Н. С. Пущкар тощо). Активно проектні завдання реалізуються на географічних турнірах і олімпіадах (О. О. Жємеров, Л. М. Булава, Н. В. Бєскова).

Освоюванню методу проектів сприяє розміщення у підручниках і навчальних посібниках завдань типу: «Глобалізація і ми» – зустріч глобалістів і антиглобалістів; «Проблеми депресивних районів» [5]; «Пріоритети і перспективи розвитку сфери послуг» [4].

Формування цілей статті (постановка завдання). Метою статті є акцентування уваги вчених-педагогів, методистів і вчителів на необхідності піднесення ролі творчої діяльності старшокласників як одного з компонентів освіти шляхом організації проектного навчання на основі використання різних методів шкільного дослідництва та різноманітних джерел знань, у тому числі й нових шкільних підручників, порівнюючи його інформацію із здобутими самостійно знаннями та вміннями. Тому завданням у цій статті – вибір та обґрунтування теми для навчального учнівського проекту із запропонованого нами елективного курсу соціально-економічної географії України та розроблення методичних рекомендацій до його виконання і розкриття.

Основна частина. Аналіз чинних шкільних програм (базових і профільних) і досвіду викладання географії у 9–10-х класах показує, що розвиток пізнавального інтересу учнів до соціальних проблем вимагає поглиблення змісту соціальної географії як у курсі соціально-економічної географії України, так і в соціально-економічній географії світу. Формування провідних соціально-географічних знань пов'язане з вивченням соціального комплексу України, який складається з багатьох галузей і разом з виробничою сферою утворює сферу послуг. Розвиток невиробничої сфери у всьому світі відбувається на основі вирішення проблем соціального комплексу. Він передбачає трансформацію структури провідних галузей на основі сталого розвитку суспільства та його господарства завдяки раціонального державного фінансування, упровадження ринкових відносин у розв'язування соціальних проблем [4].

Головну увагу при вивченні елективного курсу «Соціально-економічна географія України» майже половину навчального часу ми пропонуємо виділити на розкриття географії сфери обслуговування. «Сфера обслуговування населення – це сфера суспільної діяльності, в якій здійснюється виробництво послуг та їх доведення до споживачів» [4]. Сфера послуг становить сукупність галузей народного господарства, продукція яких у вигляді послуг. Ефективний розвиток кожного виду послуг можливий лише разом з іншими і всі вони важливі для розвитку людського суспільства, оскільки немає послуг головних і другорядних. За визначальною функціональною ознакою можна виокремити такі види послуг: транспорт і зв'язок з обслуговування населення; торгівля і громадське харчування, житлово-комунальне господарство; побутове обслуговування; охорона здоров'я; рекреаційне обслуговування, народна освіта, наука і культура, фінансово-кредитне обслуговування, апарат управління тощо [6].

Прискорене зростання питомої ваги сфери послуг у структурі господарського комплексу України є закономірним процесом. Він характерний для всіх розвинутих країн. У новому підручнику «Географія» (10 клас, профільний рівень) учні мають змогу ознайомитись із сучасною галузевою структурою світового ВВП (на 2009 р.): 63% припадає на сферу послуг, 31% – на промисловість і 6% – на сільське господарство. У тексті перелічено і охарактеризовано країни з різними стадіями розвитку: аграрна, індустріальна, постіндустріальна. Переважання сільського господарства у структурі ВВП (40- 60%) і висока зайнятість працюючих у галузі (70- 90%) – це ознака найменш розвинутих країн (Африка і Азія); індустріальна структура характерна для країн, що видобувають та експортують нафту (країни Близького Сходу), а також для країн нової індустріалізації (Китай, Південна Корея, Малайзія); постіндустріальна структура господарства з абсолютним переважанням у структурі ВВП сфери послуг є у країнах, які належать Північній Америці, Західній Європі. Це і Японія, Австралія, Аргентина та інші [2].

Подібну інформацію на основі внутрішньопредметних зв'язків можуть використовувати вчителі географії для визначення особливостей організації навчально-виховного процесу під час вивчення теми «Сфера послуг».

Акцентуємо увагу на необхідності застосовування у навчанні суспільно-географічних методів. Їх використовують для одержання різноманітної аналітичної інформації, необхідної для теоретичних і практичних висновків. Це методи ранжування. Наприклад, рівень розвитку певної галузі сфери обслуговування в регіональному розрізі та у порівнянні із загальним, а саме: конкретизація рівнів розвитку окремих галузей обслуговування по районах, за декілька років, за кількістю зайнятих у цій галузі робітників і службовців; статистичне і картографічне моделювання (розрахунки і прогнози на перспективу розвитку і розміщення) [4].

У даній статті пропонуємо розглянути методичні особливості вивчення теми «Зв'язок як складова сфери послуг: значення структури, географія» на основі організації проектної діяльності учнів. Це пояснюється тим, що, по-перше, як

галузь сфери послуг у більшості шкільних навчальних посібників і підручників галузь про зв'язок тільки називається і майже не характеризується; по-друге, зв'язок як галузь сучасного господарства виконує важливі економічні й соціальні функції; він забезпечує передавання інформації, сприяє зближенню найвіддаленіших територій і, по-третє, прогрес інформаційно-комунікаційних технологій відкриває великі можливості для приватних осіб і компаній ефективно і творчо вирішувати економічні й соціальні проблеми.

Проте без сучасного підручника, який орієнтує учнів не на заучування навчального матеріалу, а його усвідомлення, на формування мотивів учіння, самостійності у здобуванні знань, відповідального і творчого ставлення до навчання реалізувати мету і поставлене завдання буде проблематичним[1].

Вихідні теоретичні позиції проектного навчання:

у центрі уваги навчання – учень, в якого розвиваються творчі здібності;

освітній процес будується не в логіці шкільного курсу географії, а в логіці діяльності, яка має особистісне значення для учня, що підносить його мотивацію у навчанні;

індивідуальний темп роботи над проектом забезпечує вихід кожного школяра на свій рівень розвитку;

глибоке засвоєння базових соціально-географічних знань за рахунок їх використання у різних навчальних ситуаціях [3].

Саме тому метод проектів сприяє формуванню всіх основних компонентів досвіду творчої діяльності учнів. Це здатність творчого співробітництва, творчого мислення, здатність використання географічних знань у вирішуваних навчальних проблем – проектів.

Організація навчальної проектної діяльності під час вивчення шкільної географії передбачає:

розроблення структури проектної діяльності, починаючи з вибору і обґрунтування навчальної теми; визначення мети навчальних завдань, навчальних дій учнів; передбачувані наслідки діяльності, тобто це головні складові й логічна послідовність навчальних дій під час вирішення проекту;

розроблення методики розкриття навчального проекту, тобто технології проектної діяльності, що пов'язане з визначенням методів (робота з підручником та іншими джерелами знань, узагальнення раніше здобутих знань і життєвого досвіду з навчальної теми, розв'язання проблем і проведення дослідження, моделювання, прогнозування); форм організації пізнавальної діяльності учнів (індивідуальної, групової); визначення засобів навчання (класичні, традиційні – друковані, наочні, статистичні; інформаційно-комунікативні (комп'ютерні);

визначення управлінських дій учителя (учитель бере участь в обговоренні тем для навчальних проектів, запропонованих учнями і вчителем, допомагає створити групи учнів за рівнем підготовленості до майбутньої творчої роботи, розробляє дослідницькі завдання, створює проблемні ситуації, добирає відповідну літературу, обговорює з учнями форми представлення результатів проек-

тної діяльності, консультує, координує, стимулює їхню діяльність, оцінює власну діяльність з педагогічного керування діяльністю школярів, враховуючи їхні оцінки).

Отже, **метою** обраного проекту є:

формування знань (уявлень, понять, причинно-наслідкових зв'язків, закономірностей) про склад, структуру і значення зв'язків в економічному і соціальному житті населення України;

формування і розвиток умінь оцінювати рівень та значення галузі зв'язку через урізноманітнення та поширення його послуг для населення.

Завдання проекту полягають у тому, щоб:

навчити учнів самостійно шукати необхідну інформацію про зв'язку та його послуги, використовуючи різноманітні джерела, обмінюватися інформацією та обґрунтовувати і доводити свою точку зору;

розвивати вміння складати схему-модель про структуру сфери зв'язку, прогнотувати перспективи її розвитку, аналізувати та оцінювати власні творчі й ділові можливості.

Етапи проведення проекту:

1. Презентація теми навчального проекту.
2. Визначення кількості груп і учасників у них, розподіл функціональних обов'язків між членами кожної групи.
3. Обговорення джерел інформації, планів і способів діяльності.
4. Робота у групах над виконанням проекту:
збирання інформації;
аналітична робота із зібраним матеріалом;
консультації учителя і корекція здобутих знань;
дальший пошук інформації;
узагальнення і оформлення матеріалів дослідження.
5. Презентація (захист) проекту.
6. Підведення підсумків.
7. Рефлексія (самооцінювання того, що зроблено).

Напрямок роботи груп:

1 група розкривала значення зв'язку як сфери обслуговування та його сучасну структуру. Були охарактеризовані такі нові напрями інформаційних технологій, як інформаційна комерція, дистанційне навчання, телеробота, телемедицина, будівельні інформаційні послуги тощо. Із сучасних галузей електров'язку швидкого поширення набув факсимільний, який телефонними каналами за допомогою телефаксу передає листи, фотографії, документи на паперових носіях. Високі темпи розвитку телекомунікацій (волоконно-оптичний зв'язок, який забезпечує відеозображення, конференцспілкування тощо), стільникового зв'язку (мобільного) на основі супутниково-космічних комунікацій, мережі Internet (електронна пошта – обмін інформацією між людьми, електронними документами; спеціальні альтернативні програми для спілкування – ICQ, Скайп) є основою процесу глобалізації. У ході розвитку

інформаційно-комунікаційних технологій зв'язок перетворився на складну сферу послуг і має чітку структуру.

2 група досліджувала проблему розвитку мобільного зв'язку та мережі Internet в Україні. Інтернет є найшвидшим і ефективнішим джерелом інформації. Використання комп'ютерів поліпшує якість послуг, підвищує продуктивність праці. Кількість користувачів Internet постійно зростає. Це обмін електронною інформацією, використання програм для альтернативного спілкування (ICQ – програма для обміну повідомленнями в реальному часі – дуже зручний вид зв'язку та спілкування).

Кількість абонентів мобільного зв'язку в Україні постійно зростає. У 2009 році вона становила 55,46 млн. Розширюється і мобільний ринок, на якому нині працює сім потужних операторів. Найбільші з них «Київстар», «МТЗ», «Лайф», «Білайн».

Висновок: розвиток інформаційно-комунікативних технологій, як і в усьому світі, стає рушійною силою економічних, соціальних і технологічних змін.

3 група провела дослідження про особливості сучасного розвитку поштового зв'язку. Об'єктом вивчення був центр поштового зв'язку шляхом безпосереднього спілкування із його співробітниками.

Встановлено, що нині у такому центрі працює близько 300 осіб і це переважно жінки. Найбільшу групу становлять листоноші (до 180 осіб). Завдяки їм пошта виживає. Особлива робота пов'язана з обслуговуванням пенсіонерів, адже багато з них листоноші доставляють не лише кореспонденцію і пенсію, а й найнеобхідніші товари, продукти, ліки приймають платежі за користування телефоном, електроенергією, газом, а ще й для відправки посилок, бандеролей, переказів. До речі, доставляють пошту абонентам не три-чотири, а п'ять-шість разів на тиждень.

Пошта останнім часом надає чимало нових послуг: фотопослуги, кур'єрська доставка – посилки, передачі до будь-якого центру України. А ще є такі послуги, як пріоритетні відправлення, термінові перекази (одержують за 3 години), організація передплати на періодику. Отже, поштовий зв'язок є простим, поширеним і зручним. Він діє з давніх часів (кур'єрська пошта) і існує до нині.

Це були групові завдання. Проте всі учні добирали інформацію та обґрунтовували думку експертів у галузі телекомунікацій про майбутнє зв'язку, яке належить бездротовим технологіям – радіозв'язку [2].

Усі проектні дослідження були систематизовані, узагальнені й представлені для захисту на заключному уроці по темі «Розвиток сфери послуг». Після доповідей, демонстрації відеоматеріалів, розглядали та оцінювали схему «Структура зв'язку» (рис. 1). Варіанти схем пропонувала кожна група. Експерти (учні) разом з учителем вибрали найдосконалішу, а саме: схема-модель «Зв'язок як галузь сфери послуг».

Після підведення підсумків, на заключному етапі учні оцінюють роботу над проектом (рефлексія), що може бути у вигляді анкетування або відповіді на запитання: «Чи сподобалась тобі робота над проектом?».

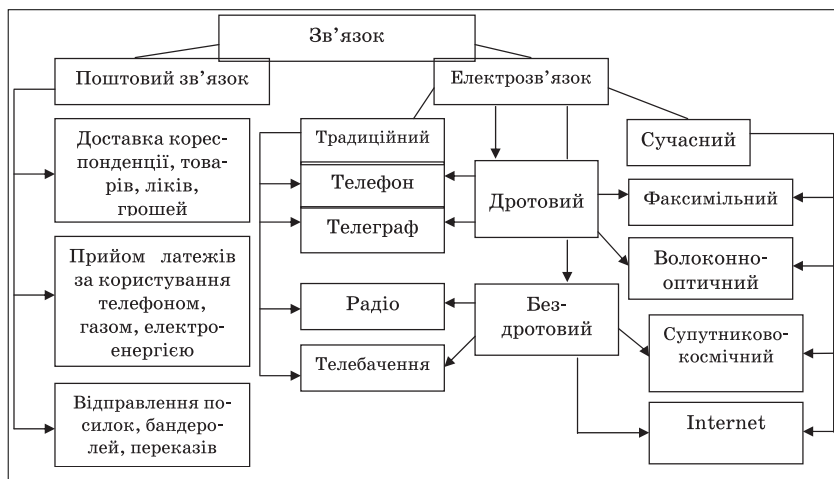


Рис. 1. Схема «Структура зв'язку»

Учителі, які використовують метод проектів у процесі навчання, відмічають в учнів стабільне зростання самостійності у здобуванні знань і вмінь працювати з різними джерелами інформації. Крім того, проектна діяльність у багатьох типова «середніх» учнів відкриває лідера, який вміє організувати роботу в групі, здатного довести свою правоту, спираючись на самостійно одержані факти.

Важливою умовою ефективної організації проектної діяльності у навчально-виховному процесі з географії у старших класах є використання сучасного підручника та його нових рубрик «Це цікаво», «Доведіть чи спростуйте», «Запитання і завдання для самоконтролю» [2].

Висновки. Профілізація навчання у сучасних школах України має бути забезпечена якісними підручниками, навчальними посібниками, методичними розробленнями для організації самостійного навчання учнів під час поглибленого вивчення елективного курсу «Соціально-економічна географія України». Це пояснюється піднесенням науково-теоретичної та практичної значущості підготовки школярів до життя і діяльності в сучасному суспільстві. Саме застосування проектної технології, яка побудованій на індивідуалізації освітнього процесу, розвитку творчості школярів, стає поширеним у викладанні профільних курсів. На цьому етапі проблема потребує широкого обговорення освітянами та обміну досвідом учителів, які викладають профільні курси у старшій школі.

Література

1. Гельфман Э. Г., Холодная М. А. Психодидактика школьного учебника. Интеллектуальное воспитание учащихся. – СПб.: Питер, 2006. – С. 25–27.
2. Голиков А. П. та ін. Вступ до економічної і соціальної географії. Підручник / А. П. Голиков, Я. Б. Олійник, А. В. Степаненко. К.: Либідь, 1996. – С. 227–232.

3. Захаров А. Г. Метод проектов в обучении географии как основа усвоения учащимися опыта творческой деятельности / Современные технологии в обучении географии: Коллективная монография / Под ред. В. П. Соломина. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2007. – С. 153–156.

4. Круглик Л. І., Паламарчук Л. Б. Вивчення проблем соціальної географії в школі. – Кам'янець-Подільський: «Абетка-Нова», 2001. – 138 с.

5. Паламарчук Л. Б. Географія: підручник для 10 кл. загальноосвітнього навчального закладу: профільний рівень / Л. Б. Паламарчук, Т. Г. Гільберг, В. В. Безуглий. – К.: Генеза. 2010. – 304 с.

6. Соціально-економічна географія України: Навч. посібник / за ред. Шаблія О. І. – Львів: Світ, 1994. – 608 с.

7. Трансформація структури господарства України: регіональний аспект / За ред. Г. В. Бабанова та інш. – К.: Міленіум, 2003. – С. 297–319.

UA Розкрито загальні медичні засади організації проектної діяльності старшокласників в умовах профілізації навчання і роботи з сучасним підручником профільного рівня.

Ключові слова: профілізація географічної освіти, творча діяльність, метод проектів, сфера послуг, галузь зв'язку.

RU Раскрыты методические основы организации проектной деятельности старшеклассников в условиях профилизации обучения и работы с учебниками профильного уровня.

Ключевые слова: профилизация географического образования, творческая деятельность, метод проектов, сфера услуг, отрасль связи.

EN The author of the article revealed methodological fundamentals on organization for project activities of senior forms pupils in the conditions of profilization to studies and work with school work books of profile level.

Key words: profilization of geographical education, creative activities, project method, sphere of services, branch of connection.

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ НАВЧАЛЬНОЇ СТРУКТУРИ В ЗМІСТІ ПІДРУЧНИКА «ГЕОГРАФІЯ» ДЛЯ ПРОФІЛЬНОЇ ШКОЛИ

*Т. Г. Назаренко, канд. пед. наук
Інститут педагогіки НАПН України*

Постановка проблеми. Профільне навчання з географії – це організація диференційованого навчання, що передбачає поглиблене і професійно орієнтоване вивчення циклу споріднених географічних предметів. Географія як навчальний предмет є профільним у класах географічного й економічного профілів [1].

Цей курс розрахований на 350 годин по 175 годин на рік (по 5 годин на тиждень у 10–11 класах), охоплює шість взаємопов'язаних розділів. Кожен розділ містить теми, в яких висвітлено основний зміст навчального матеріалу [2].

Специфіка географії полягає в її природничо-суспільній сутності. Тому курс інтегрує природні, суспільні й технічні елементи наукових знань. Сучасна ге-

ографія вивчає просторово-часові взаємозв'язки і взаємодії у географічній дійсності й є цілісною системою «людина – природа – господарство – навколишнє середовище».

Підручник географії – важливе джерело знань не тільки з цього предмета, а й із суміжних дисциплін. Зміст його охоплює багато знань: біологічних, хімічних, історичних, математичних, соціальних, економічних. Тому апіорі підручник географії має переваги перед іншими підручниками і вимоги до його створення найприскіпливіші, а саме: сучасний шкільний підручник має пропонувати не тільки наукову інформацію з географії, а й сприяти загальноосвітньому і культурному розвитку школяра через географічні факти, поняття і закономірності, поповнювати активний вербальний словник учня, відповідальність тощо. Він має бути пізнавальним і в водночас науково-достовірним за змістом, через що і приваблюватиме учнів.

Ми це все враховували при створенні підручника нового покоління з географії для профільної школи.

Аналіз останніх досліджень. Створюючи підручники для забезпечення навчально-виховного процесу з географії у профільній школі, ми спиралися на загальновідому практику розроблення підручників, науковцями: В. Беспалько, Й. Гілецький, І. Душина, Ф. Заставний, Д. Зуєв, С. Кобернік, В. Корнеєв, Л. Круглик, В. Максаковський, В. Максимов, Н. Муніч, В. Пестушко, О. Савченко, А. Сиротенко, О. Скуратович, Л. Тименко, О. Топузов, Г. Уварова, П. Щищенко тощо [5]. Тобто підручник має текст, різнобічний відеоряд, різні за рівнем складності й за методичною і дидактичною спрямованістю завдання. Але головне призначення підручника не в тому, щоб пояснювати вже прочитаний текст, а в тому, щоб з усіх наведених джерел одержати сучасну географічну інформацію, яка призведе до утворення географічних знань, які можна застосувати в практиці життя і, безумовно, в майбутній професійній діяльності.

Аналіз роботи експериментальних шкіл свідчить про те, що диференціація повинна охоплювати всі компоненти, методичні системи і ступені навчання. Вона має два основні види. Перший полягає у тому, що, навчаючись в одному класі, за одною програмою і підручником, учні можуть засвоювати матеріал різного рівня складності. За цих умов визначальним має бути не середній і не високий рівень вимог до результатів навчання, а рівень обов'язкових результатів, у якому сформульовано мінімально необхідні вимоги до засвоєння географічних знань. На основі рівня обов'язкових результатів формуються вищі рівні засвоєння знань і умінь. Такий підхід до створення підручника одержав назву рівневої диференціації. Другий вид диференціації властивий третьому ступеневі середньої загальноосвітньої школи, тобто старшій школі. Суть його полягає у навчанні різних груп учнів за різними навчальними програмами і різними підручниками, які відрізняються не тільки глибиною викладу матеріалу, а й змістом, обсягом вправ, вимог до знань і умінь. Це є профільна диференціація, яка здійснюється на базі фуркації (від. лат. *furcatus* – розділений), словом, індивідуалізація навчання на третьому ступені передбачає

надання учням можливості здобути освіту за різними профілями, напрямками і, відповідно, різними навчальними програмами і підручниками [3].

Проте і за умов профільного навчання забезпечується засвоєння кожним з них базового рівня знань з того чи іншого предмета, тобто профільна диференціація не скасовує рівневої диференціації. Різновидом профільного навчання є поглиблене вивчення окремих навчальних предметів або їхніх груп, наприклад, природничо-математичного напрямку навчання [4].

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Оскільки це перший досвід створення нового українського підручника для профільного рівня профільної школи, тому ми підійшли до цієї справи дуже відповідально. Ми уважно вивчили навчальну програму, яка не витримувала ніякої критики, про що ми не раз говорили на всіх рівнях. І в серпні цього року не без нашої участі до програми Міністерство освіти і науки України внесло певні зміни.

Працюючи над створенням рукописного варіанта підручника, ми визначили експериментальні школи і вчителів, було враховано особистісний принцип, розраховуючи на педагогічний досвід учителів.

Ми обрали вчителів, які погодились взяти участь в експерименті. Було проведено два навчальні семінари, де навчили і зорієнтували вчителів яким чином працювати з підручником, з навчальною програмою, календарними планами. Разом з учителями вносили певні корективи в структуру підручника. Треба розуміти, що підручник для 10-го класу, має профільний рівень, апіорі розрахований на учнів, які обрали відповідний профіль, тобто їхня подальша професійна діяльність буде пов'язана з географічною складовою. Тому ми категорично не погодились вносити в підручник різноманітні практичні роботи, які не враховували вікові особливості учнів, приміром: написання оповідання на тему «Подорож олівця» і т. п.

Основна частина. Підручник як один із засобів навчання географії спрямований на системне формування географічних знань і вмінь учнів. Головне його призначення – допомогти учням самостійно закріпити і поглибити знання, здобуті на уроці географії. Підручник з географії повинен забезпечити науковість змісту матеріалу, точність, простоту і доступність його викладу, чіткість формулювання визначень, правил, законів, ідей, точну і доступну мову тексту, правильний розподіл навчального матеріалу за розділами і параграфами.

Учні, які обрали географічний профіль навчання, усвідомлюють важливість вивчення географічних процесів і закономірностей, з якими вони почали знайомитись ще з 6-го класу. Отже, в підручнику навчальний матеріал має всіляко і більш фахово посилити їхні теоретичні знання через багатоманітну практичну систему: різноманітні практичні роботи, практикуми, проектну діяльність, творчу роботу, наприклад з моделювання нового океану, створення нового гіпотетичного материка тощо. І все це дає змогу учневі стати активним учасником навчального процесу.

Ми створили новий український підручник з географії для профільної школи, який складається з двох компонентів: текстового і позатекстового [6].

Перший компонент – основний, додатковий і пояснювальний тексти. До другого належать: апарат організації засвоєння; запитання і завдання; інструктивні матеріали (пам'ятки, зразки географічних приладів); таблиці; підписи-пояснення до ілюстрованого матеріалу; апарат відеоряду (ілюстрації, фотографії, малюнки, плани, картки, креслення тощо); апарат орієнтування (вступ, актуалізація знань, зміст, бібліографія).

Після вивчення двох великих тем було проведено контрольну перевірку за результатами знань. Ті запитання, що не мали відповідей у 100 % учнів, було знято, до речі, і деякі ті, на які дали відповідь 100 % учнів.

Сучасна проблема школярства невміння вести конструктивну бесіду, влаштувати дебати, брати участь у полеміці, аналізувати, бачити причинно-наслідкові зв'язки тощо. Все це ми намагались втілити в підручнику через систему практичних завдань: провести дебати на тему, провести науково-практичну конференцію, семінар тощо. Головна пріоритетна лінія в системорозвивальних підручниках для профільної школи: перевага в практичних знаннях, особливо коли не можливо зробити відповідність між годинами і параграфами (175 годин – 175 параграфів). Деякі рецензенти ставили нам у провину, за емоційність тексту, але у написанні ми дотримувались діалогової структури.

Нині в швидкоплинний час, коли фактичні дані змінюються надзвичайно стрімко (наприклад, коли ми створювали підручник, Україна була парламентсько-президентською державою за формою правління, а коли підручник був у верстці, вона стала президентсько-парламентською республікою), саме практичні знання становлять основу того світобачення, який учні одержують у школі.

У вивченні географії у профільній школі програмні практичні роботи передбачено кількох видів: робота з географічними картами; робота з підручником і спеціальною додатковою і довідниковою літературою; робота на місцевості; робота з наочними посібниками (колекціями гірських порід, мінералів, таблицями, картинами, статистичними відомостями тощо); робота із побудовою діаграм, схем, графіків, профілів, картограм, картодіаграм тощо; робота із систематизацією і обробленням результатів географічних спостережень; робота по розв'язуванню географічних задач; робота зі складання комплексних описів територій, об'єктів, явищ, процесів.

Практичних завдань може бути набагато більше, ніж заявлено у програмі. Вони можуть бути різної тривалості, на різних етапах уроку, виконані у різній формі, наприклад, у створенні ситуації проблемного навчання, щоб учні «зробили відкриття», спрямувати процес їхнього мислення на самостійне розв'язування завдання, регламентувати складність завдань, їхню диференціацію тощо [7].

Учні, які обрали географічний профіль навчання, усвідомлюють важливість вивчення географічних процесів і закономірностей, з якими вони почали знайомитись ще з 6-го класу. Тому в підручнику для 10-го класу ми урізноманітнили навчальний матеріал і фахово посилили його через багатоманітну систему практичної діяльності: різноманітні практичні роботи, практикуми, проектну діяльність, творчу роботу, наприклад з моделювання нового гіпотетичного

материка, ідею вітрової турбіни тощо. І все це дає змогу учневі стати активним учасником навчального процесу.

Більшість учителів помилково вважають, що учень уже вміє працювати з підручником, і пропонують йому самостійно читати текст, а інколи скласти план прочитаного. Тому, на нашу думку, не буде зайвою детальна інструкція про те, як працювати з підручником.

Структура нашого підручника чітка і зручна для користування. Кожен розділ починається з короткої інформації щодо знань і вмінь, які учні набудуть під час роботи над його змістом. Розділ містить параграфи, які зазвичай поділені на пункти, що дає змогу засвоювати матеріал невеликими порціями. Підручник складається з 2-х розділів. У 1-му вміщено інформацію про основні тенденції та закономірності розвитку географічної оболонки, особливості соціально-економічного, політичного і соціокультурного розвитку світового господарства, географію світових ресурсів і населення, міжнародний географічний поділ праці. Належне місце відведено інформації про відомих географів і сучасні досягнення географічної науки. На закінчення першого розділу висвітлено глобальні проблеми людства, способи розв'язування яких пропонувано обрати учням.

У другому розділі підручника розглянуто регіони і країни світу.

Основна частина підручника – його текст. До текстової частини вміщено рубрики: актуалізації знань, що на початку параграфа пропонує пригадати матеріал з попередніх географічних курсів; розкриття змісту теми супроводжується різноманітним ілюстративним матеріалом (рисунками, таблицями, логічно-структурними схемами, діаграмами, статистичними даними, картосхемами тощо). Рубрика «Гідне подиву», містить пізнавальну географічну інформацію, що збагачує кругозір учня, всі визначення, терміни і поняття у тексті можна легко відшукати, оскільки вони виділені іншим шрифтом. Наприкінці параграфа наведено рубрику «Висновки», де конкретизовано основні тези вивченого матеріалу; рубрика «Запитання і завдання» містить різнорівневі питання; рубрика «Додаткові джерела інформації» містить перелік додаткової літератури. В старших класах йде відхід до медійного сприйняття інформації: радіо-, теле-, інтернетні хвилі тощо. Тому тенденція створення інтерактивного середовища під час навчання актуалізує питання змісту географічної освіти через пізнавальну діяльність учня та його співпрацю з іншими учасниками навчально-виховного процесу, тому ми запропонували перелік Інтернетівських сайтів для глибшого вивчення тієї чи іншої теми або складних науково-географічних понять.

Завершується вивчення теми запитаннями і завданнями для самоконтролю.

Зберігаючи географічну складову, автори створили рубрику умовних «територій» (оскільки це географічна одиниця для позначення певного простору), де подано перелік практичних і творчих завдань, тематичне оцінювання знань, тестові випробування.

У кінці підручника вміщено додатки, які подано у вигляді таблиць. У них можна знайти необхідну інформацію для виконання практичних робіт, участі у семінарах, підготовки виступів, повідомлень тощо.

Відмінною особливістю підручників нового покоління є те, що їх створюють з навчально-методичним комплексом. Якісна підготовка до викладання географії має полягати у доборі навчальних планів і навчальних програм з обов'язкових географічних дисциплін та курсів за вибором. Тому, нами створено ще навчальні програми для курсів за вибором, практикум і «Завдання для оцінювання навчальних досягнень учнів».

Значну роль при організації профільного навчання відведено учителям. Виховати учня з сучасним мисленням, який зможе успішно самореалізуватися у житті, може тільки професіонал, який володіє ситуативною методикою [8].

Висновки. Навчальна структура в змісті підручника з географії для профільної школи зосереджена в практично-дослідній діяльності й відповідних текстах, які засвоюються тільки в активній, творчій аналітично-синтетичній роботі за допомогою загальних категорій логіки всього педагогічного процесу навчання географії.

Література

1. Концепція навчання географії в профільній школі // Географія та основи економіки. № 7–8, 2009. – С. 3–5.
2. Навчальна програма для 10–11 класів в загальноосвітніх навчальних закладах. Профільний рівень // Географія та основи економіки в школі. – 2010. – № 9. – С. 6–18.
3. Назаренко Т. Г. Зміст і структура методики навчання географії в профільній школі. // Географія та основи економіки в школі, 2008. № – 7–8. – С.18.
4. Підручник «Соціальна і економічна географія світу» 10-й клас (профільний рівень), (у співавторстві). – К.: Пед. думка, 2010. – 372 с.
5. Профільне навчання: теорія і практика /За ред. канд. пед. наук Липової Л. А. – К.: ВВП «Компас», 2007. – 192 с.
6. Сиротенко А. Й. Проблеми конструювання підручників географії. / А. Й. Сиротенко // Наук.-метод. журн. «Географія». Видав. група «Основа» 2004. – № 359. – С. 8–11.
7. Топузов О. М., Назаренко Т. Г., Тименко Л. В. «Соціальна і економічна географія світу». Підручник для 10-го класу (профільний рівень) / О. М. Топузов та ін. – К.: Пед. думка, 2010. – 372 с.
8. Топузов О. М. Профільне навчання: проблеми формування змісту курсів за вибором та організація навчальної діяльності в загальноосвітніх навчальних закладах / О. М. Топузов // Проблеми сучасного підручника: Зб. наук. праць / Редкол. – К: Пед. думка, 2008. – Вип. 8. – 544 с.
9. Топузов О. М., Назаренко Т. Г. Методичний компонент змісту нового підручника з географії для профільної школи. / О. М. Топузов, Т. Г. Назаренко // Проблеми сучасного підручника. Зб. наук. праць. Вип. 9. – К.: – Пед. думка, 2009. – С. 219–225.

UA У науковій статті розкриті особливості формування навчальної структури у змісті підручника з географії для профільної школи. Також подані методичні авторські рекомендації по роботі з підручником. Ефективний фактичний матеріал можна використовувати на різних етапах уроку, а повчальний текстовий матеріал – об'єднати з теорією, методологією, методичним апаратом, завданнями, ілюстраціями, доповненнями, словником понять і термінів, картами-вкладишами.

Ключові слова: навчання, навчальна структура, зміст, підручник, профільна школа.

RU В научной статье раскрыты особенности формирования учебной структуры в содержании учебника по географии для профильной школы. Также поданы методические

авторские рекомендации по работе с учебником. Эффективный фактический материал можно использовать на разных этапах урока, а обучающий текстовый материал разумно объединить с теорией, методологией, методическим аппаратом, заданиями, иллюстрациями, дополнениями, словарем понятий и терминов, картами-вкладышами.

EN Annotation for the article: The scientific article opens up details of forming studying structure in geography manual for profile school.

Also methodic author's recommendations how to work with manual are given, effective facts material may be used on various grades of lesson and teaching material can be united with theory, methodology, methodic structure, tasks, illustrations, additions, cognition and term vocabulary, maps enclosures.

Key words: teaching, studying structure, content, manual, profile school.

РОЗВИТОК ПІЗНАВАЛЬНИХ МОЖЛИВОСТЕЙ ШКОЛЯРІВ ЗАСОБАМИ ПІДРУЧНИКА З ГЕОГРАФІЇ

Н. А. Ковчин, канд. пед. наук

Інститут педагогіки НАПН України

Постановка проблеми. Нині в час глобальних змін у світі, виникає необхідність створення всіх умов для ефективної адаптації особистості кожного учня до постійної трансформації багатьох основних чинників зовнішнього середовища, природи, соціуму. Інтелектуальна адаптація є основою виживання, самозбереження, самореалізації особистості. В таких умовах вивчення географії як складової природничо-наукової освіти має допомагати учням глибше розуміти географічні аспекти взаємодії суспільства і природи як єдиної системи.

Отже, постійні перетворення, зміни у світі як об'єкт пізнання і трансформації психологічних особливостей сучасного учня як суб'єкта пізнання потребують безупинного оновлення змісту шкільних підручників з географії на засадах особистісно орієнтованої парадигми і суспільноціннісної спрямованості географічних знань. Особистісно орієнтоване навчання обумовлює функціональний розвиток підручника з врахуванням індивідуальних пізнавальних можливостей та інтелектуальних здібностей учнів, який уможливить їм самостійне опанування програмного навчального географічного матеріалу [3, 7].

Зміст сучасного підручника має орієнтуватись не тільки на збагачення учнів науковою інформацією з географії, а й на формування мотивації навчання, інтелектуальних умінь і навичок, розвиток пізнавальних можливостей в цілому через систему різнорівневих навчальних завдань, адаптацію до трансформуючих умов навколишнього середовища, виховання здатності гармонічно співіснувати в сучасному соціумі й геосередовищі.

Аналіз останніх досліджень свідчить, що до обговорення проблеми створення нових підручників, які відповідають актуальним вимогам сьогодення, за-

лучено багато педагогів, методистів, учених. Проблеми підготовки новітніх підручників з географії активно обговорюються на методичних об'єднаннях, семінарах, науково-практичних конференціях [3, 7].

Колектив наукових співробітників лабораторії географічної та економічної освіти Інституту педагогіки НАПН України, конструюючи сучасні підручники, зокрема, нещодавно розробив зміст і методичні рекомендації до елективних курсів з географії, де було визначено основну мету і завдання кожного курсу: Корнеєв О. В. «Географічне краєзнавство»; Круглик Л. І. «Соціально-економічна географія України»; Топузов О. М. «Політична географія»; Корнеєв В. П. «Країнознавство»; Назаренко Т. Г. «Географія світової економіки»; Кравчук О. П. «Геоінформаційні системи»; Яценко В. С. «Географія культури Європи»; Ісаєва Г. М. «Географія країн Євросоюзу» (див. рис. 1). Елективні курси з географії сприяють формуванню географічної картини світу в учнів, дають змогу поглибити, розширити і систематизувати здобуті знання з географії [4, 7].

Наукові дослідження розглядають природничо-наукову освіту, значне місце в якій посідає географія, важливим шляхом до формування образу світу в особистості та її інтелектуальній адаптації. М. Амосов, А. Ейнштейн, І. Цехмістро вважають образ світу важливою умовою успішної діяльності, адаптації та самореалізації людини [1, 2, 8]. Ж.. Піаже і І. Цехмістро, доводять, що інтелектуальна асиміляція та акомодация є інваріантами інтелектуальної адаптації особистості у навколишньому світі [5, 7].

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Розглянуто можливість змісту підручників з географії у розвитку пізнавальних можливостей школярів і створення умов для їхньої інтелектуальної адаптації у сучасному світі.

Основна частина. Сучасний підручник з географії має сприяти розвитку пізнавальних можливостей учнів (як рівня оволодіння необхідними розумовими вміннями, знаннями, мотивації), що стає можливим через організацію навчальної діяльності на різних рівнях для різних типологічних груп, які формуються після комплексної психодіагностичної роботи в процесі навчання за новим підручником (див. рис. 1).

Важливим для підручників з географії є формування основного і додаткового змісту для учнів з різними рівнями пізнавальних можливостей. Розроблена модель особистісно орієнтованого навчання школярів у галузі географічної освіти передбачає для учнів із середнім рівнем пізнавальних можливостей введення додаткового змісту навчання географії, спрямованого на корекцію і розвиток пізнавальних можливостей у здійсненні продуктивної пізнавальної діяльності через систему додаткових знань і додаткових навчальних завдань з географії. Для учнів з достатнім рівнем додатковий зміст підручників з географії спрямований на розвиток потенційних пізнавальних можливостей у втіленні творчої діяльності через систему додаткових спеціальних знань з географії, а для учнів з високим рівнем пізнавальних можливостей зміст має бути спрямований на самостійну творчу реалізацію різних знань, умінь і досвіду пізнавальної діяльності з географії.

Рис. 1. Зміст елективних курсів з географії для учнів 10–11 класів профільної школи

Елективні курси з географії для 10–11 класів						
→	→	→	→	→	→	→
Географічне краєзнавство	Соціально-економічна географія	Політична географія	Країнознавство	Географія економічних систем світу	Географія країн Євросоюзу	Геоінформаційні системи
→	→	→	→	→	→	→
Мета	Мета	Мета	Мета	Мета	Мета	Мета
Вивчення історії географічного краєзнавства; покращення знань про територіальні особливості економіки, соціально-географічного розподілу населення, структури господарства, особливості побутового обслуговування і споживання.	Розширення знань про територіальні аспекти економіки, соціально-географічного розподілу населення, структури господарства, особливості побутового обслуговування і споживання.	Розширення знань про територіальні аспекти економіки, соціально-географічного розподілу населення, структури господарства, особливості побутового обслуговування і споживання.	Вивчення економіки країн світу, спираючись на економічні знання, вміння і навички застосування теоретичних знань, здобуваних у процесі вивчення економіки, соціально-географічного розподілу населення, структури господарства, особливості побутового обслуговування і споживання.	Формування знань про економічні системи світу, вміння аналізувати економічні процеси, розуміння взаємозв'язку економіки з соціально-географічними процесами.	Поглиблення знань про природні, соціально-економічні та політичні фактори, які впливають на просторову організацію господарства країн Євросоюзу і формування спільного ринку.	Ознайомлення з геоінформатикою; поглиблення і систематизація технологічних знань; розвиток інтересу до нових технологій і методів пізнання, інтеграції, поширення знань про Євросоюз, здобуття спеціальності в галузі геоінформатичної діяльності.
ЗАВДАННЯ: • ознайомити учнів з етапами розвитку географічного краєзнавства; • виховати інтерес до вивчення економіки, соціально-географічного розподілу населення, структури господарства, особливості побутового обслуговування і споживання.	ЗАВДАННЯ: • розширити знання про територіальні аспекти економіки, соціально-географічного розподілу населення, структури господарства, особливості побутового обслуговування і споживання.	ЗАВДАННЯ: • розширити знання про територіальні аспекти економіки, соціально-географічного розподілу населення, структури господарства, особливості побутового обслуговування і споживання.	ЗАВДАННЯ: • розкрити сутність економічних процесів, розуміння взаємозв'язку економіки з соціально-географічними процесами.	ЗАВДАННЯ: • розкрити сутність економічних систем світу, вміння аналізувати економічні процеси, розуміння взаємозв'язку економіки з соціально-географічними процесами.	ЗАВДАННЯ: • об'єктивно інформувати про міжнародні інтеграційні процеси; • ознайомити з етапами розвитку країн Євросоюзу, взаємодією України в сфері матеріальної діяльності.	ЗАВДАННЯ: • розкрити зміст геоінформатичної діяльності; виховати інтерес до вивчення економіки, соціально-географічного розподілу населення, структури господарства, особливості побутового обслуговування і споживання.
Географія культури Європи						Мета

учнів рису процесі вивчен- патриотизму, вия базових кур- любві до (св предмету); рідного краю поглибити їх літничого і своєї краї; прикладне зна- чення; • сформува- ти в учнів сте ці а ль н і пізнаваль- ний інтерес до вивчення географі і своєї місце- вості.	на базових кур- любві до (св предмету); рідного краю поглибити їх літничого і своєї краї; прикладне зна- чення; • сформува- ти в учнів сте ці а ль н і пізнаваль- ний інтерес до вивчення географі і своєї місце- вості.	економіку країн світу; • показати еко- номічну ефектив- ність у розвитку господарств кра- їн окремих регіо- нів; • сприяти вихо- ванню в учнів пі- знавальний інте- ресу до політич- ної, економічної і соціальної гео- графії.	що впливають на сучасний роз- виток, обґрунту- вати доцільність наукового підхо- ду до природо- користування; • розкрити роль географії у ви- рішенні еконо- мічних проблем регіонів і країн світу.	їни з Європей- ськими структу- рами; • показати місце країн Європоу в між народному географічному поділу праці; • сприяти розу- мінню місця і ро- лі України у сис- темі Європоу та колективної між- народної безпеки.	функціонування ге- оінформаційних систем; • створити умови для формування дос- віду збирання, збері- гання, опрацюван- ня, відображення, творчої діяльності; • розкрити ступінь і значення людського спіл-кування; • розвивати геоін- формаційну культу- ру і дослідницькі та здібності.	альній духовній куль- турі Європи; о ознайо- мити учнів 6–7 класів із способами, технікою використання конкрет- ного виду діяльності, із ступінню та способами творчої діяльності; • розкрити ступінь і значення людського спіл-кування; • розвивати геоін- формаційну культу- ру і дослідницькі та здібності.
--	--	---	---	---	---	--

При розроблянні новітніх підручників з географії важливо дотримуватись правила поступового ускладнення прийомів інтелектуальної діяльності. За основу доцільно брати схему, розроблену з використанням основних принципів формування рівнів поняттєвих систем, охарактеризованих Х. Шредером, М. Драйвером, С. Штройфертом [9]. На схемі (див. рис. 2) видно поступове ускладнення поняттєвих систем та інформації, що надходить, пов'язаної з посиленням зв'язків між поняттями як елементами інформації, збільшенням їхньої диференціації, а також з розширенням внутрішнього простору можливих альтернативних інтегративних комбінацій, на основі якого співвідносяться різні явища, об'єкти, аспекти, що вивчаються, і зароджуються нові креативні форми інтерпретації їх [9].

Для забезпечення ефективності навчання з географії слід застосовувати прийоми різної складності що спрямовані на опанування різних розумових умінь.

У процесі конструювання підручників необхідно на кожному рівні обирати саме домінуючі розумові операції та продукти навчання, що становлять прийоми пізнавальної діяльності учнів (прийоми учіння), бо на всіх рівнях можуть бути введені до пізнавального процесу кожен з названих продуктів і операцій, тому що на практиці при реальній пізнавальній активності учнів під час педагогічного процесу всі розумові операції та продукти, як вважає Р. Немов, можуть діяти одночасно.

Розроблення новітніх підручників з географії має особливу психологічну доцільність, адже і зміст географії як навчального предмета, і всі психологічні процеси об'єднує єдиний фактор – це об'єкт пізнання – навколишній світ, географічна оболонка Землі та її структурні складові, географічні аспекти взаємодії суспільства і природи як

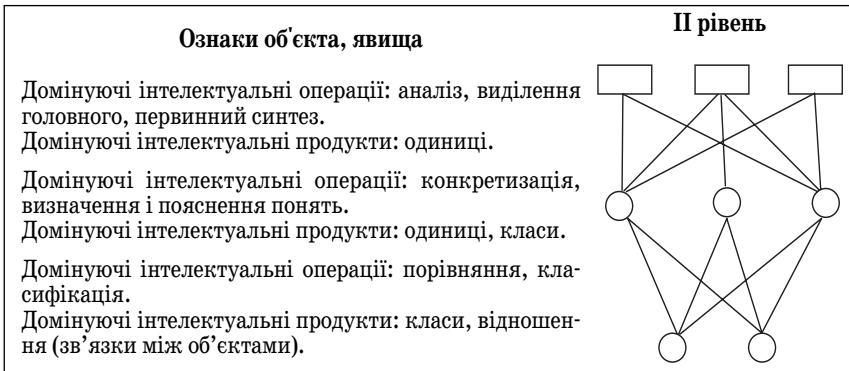
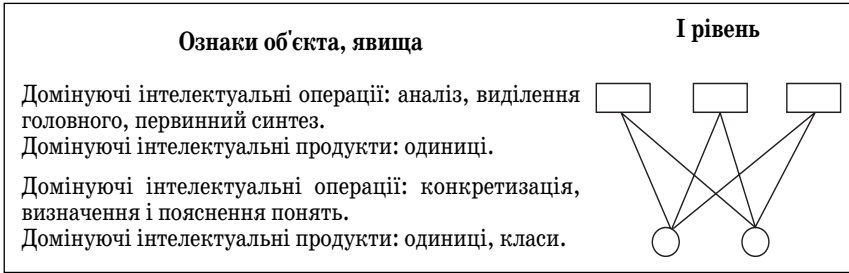


Рис. 2. Формування поняттєвих систем зі зростанням складності в процесі навчання географії

єдиної системи, причинно-наслідкові взаємозв'язки і залежності між географічними процесами і явищами, проблеми взаємодії природних і суспільних територіальних систем на рівні світу, регіону, конкретної місцевості. Географічна картина світу – це результат інтелектуальної діяльності свідомості й інтегруючий фактор дальшої життєдіяльності людини і дальшого процесу пізнання.

Географічна картина світу, образ світу, що формується в процесі навчання з географії, постає як динамічна цілісна інтелектуальна структура, яка допомагає учневі визначати і усвідомлювати правильність чи неправильність спрямування своєї життєдіяльності, встановлювати свою роль у процесі взаємодії з природою, суспільством, середовищем, створеним людиною. Своєрідним індикатором адекватності образу світу є стан здоров'я людини, рівень душевного комфорту (М. Амосов), успішність самореалізації у суспільстві, рівень компетентності, рівень реалізації потреби самоактуалізації [1, 5]. Правильно сформована адекватна географічна картина світу, зокрема, створює сприятливі умови для самореалізації людини, успішної адаптації у суспільстві, в колективі, безпечного існування у навколишньому середовищі, серед природи.

Наукові дослідження показують, що у різних картинах світу образ світу формується різними способами. На створення цілісного образу світу претендують такі форми усвідомлення реальності: міфологія і релігія (донаукові форми); філософія і наука (наукові форми); мистецтво (ненаукова форма). У процесі філо- і онтогенезу у всіх цих сферах свідомості створюються специфічні картини світу: релігійна, міфологічна, філософська, наукова і художня. За ствердженням спеціалістів, усі ці картини світу не є варіантами однієї картини, вони є інваріантами, отже, кожна з них відіграє певну роль у формуванні цілісного образу світу у свідомості протягом життя [5]. Це слід враховувати авторам при розроблянні змісту підручників з географії.

Основною загальною метою розроблення підручників з географії є створення умов для усвідомлення, систематизації, раціоналізації набутого учнем досвіду в повсякденному житті й розкриття перед ним усього діапазону досвіду, набутого суспільством. Процес розроблення має базуватися на структуруванні змісту підручника з географії для формування географічної картини світу як фактора свідомості, який ефективно уможливить забезпечити оптимальний рівень психологічного комфорту, гармонійність взаємовідносин особистості учня з навколишнім світом, ефективну оптимальну життєдіяльність, комфортне співіснування в соціумі.

Нові підручники з географії покликані дати змогу школярам, з одного боку, сформувати цілісну систему географічних знань про навколишній світ, причинно-наслідкові зв'язки між географічними процесами, явищами, а з іншого, опираючись на ці знання, допомогти вирішити психологічні особистісні проблеми, вивчаючи і пізнаючи себе як частину природи, всесвіту, навчитись відчувати необхідність жити в гармонії з природою, з собою як її частиною. Це стає можливим тільки тоді, коли учень зрозуміє глибину, суть усіх

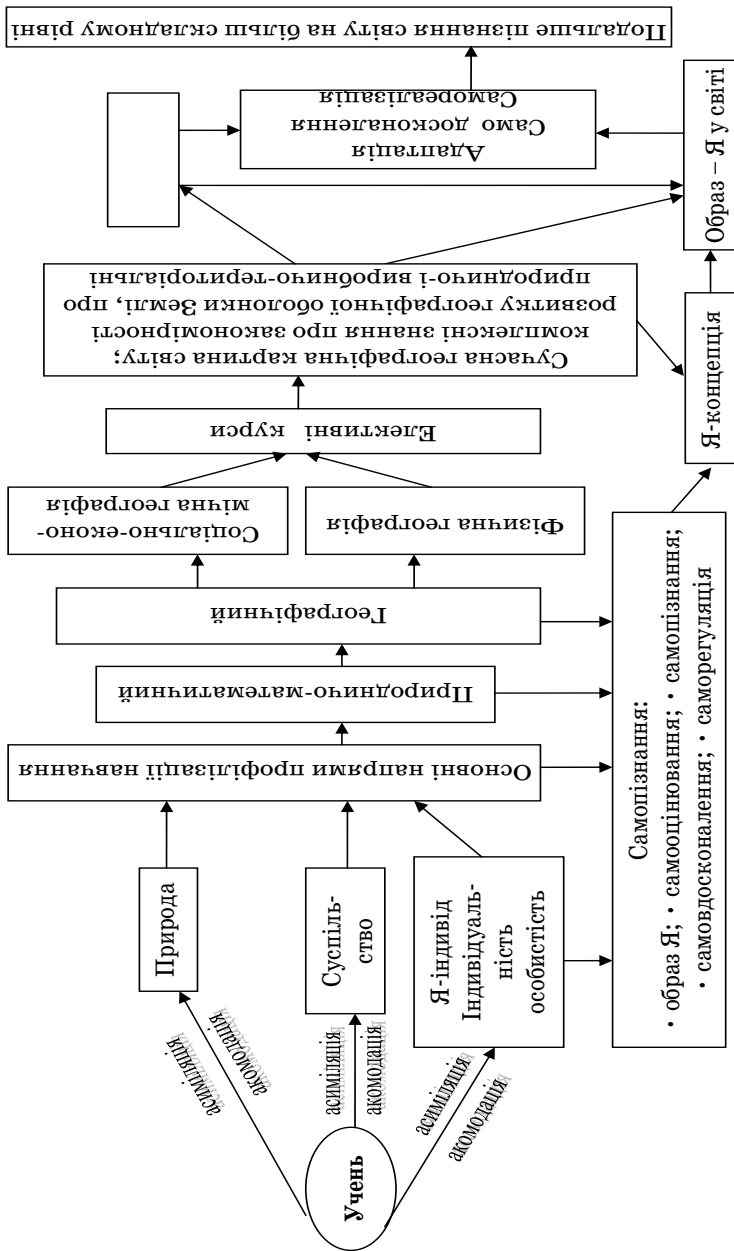


Рис. 3. Модель географічної освіти в профільній школі як чинника формування образу світу, адаптації та самореалізації особистості

взаємозв'язків у природі й свого взаємозв'язку з нею. Тоді він відчує, що знання загальних законів природи дає йому особисту користь в інтелектуальному, соціальному і психологічному планах. Це знання дає змогу існувати в гармонії з природою, навколишнім світом і, навіть, суспільством як його частиною, що сприятиме його здоров'ю, адаптації, самореалізації. Взаємодію особистості й навколишнього світу можна уявити за такою моделлю: я пізнаю природу, світ, пристосовуюсь до них, адаптуюсь; я пізнаю суспільство, людей, які мене оточують, пристосовуюсь до них, адаптуюсь; я пізнаю себе як частину першого і другого, тобто як частину природи і суспільства, пізнаю і вивчаю свої особливості й дію залежно від результатів самодослідження, самовивчення, прагну до самоактуалізації, самоудосконалення, самокорекції, самореалізації та дальшого пізнання навколишнього світу на складнішому рівні (див. рис. 3).

У нових підручниках з географії слід головною проводити думку про те, що взаємодія людини і навколишнього середовища полягає у тому, що природа, суспільство, вчинки самої людини впливають на неї на біологічному та інтелектуальному рівнях, а людина зазвичай адаптує до всіх трьох факторів. Адаптація постає як процес реалізації здатності пристосовування організму та інтелекту до дійсності [6].

Конструювання підручників з географії має базуватись на таких принципах:

1. Послідовне використання узагальненого організовуючого ознайомлення з явищем в цілому (первинного синтезу), поступової деталізації (аналізу), узагальнення, систематизації (вторинного синтезу).

2. Принцип поступового доповнювання. Географічний образ світу формується поступово шляхом заповнення «пустих ніш» у загальній схемі. Насичення деталями має відповідати віковим психологічним можливостям старшокласників і не перевищувати їх.

3. Принцип концентричності. Формування географічної картини світу в вивчення географії шляхом постійного збереження на всіх етапах у центрі уваги певного об'єкта пізнання та рівномірної поступової деталізації.

4. Принцип кумулятивності. Від початкових етапів навчання в процесі вивчення географії сама географічна картина світу радикально не змінюється, а поступово уточнюється, поглиблюється [5].

5. Принцип єдності різних картин світу. У формуванні цілісної картини світу має бути забезпеченим об'єднання на всіх етапах суттєвих елементів різних картин світу, при провідній ролі наукової картини світу, забезпечити і внесок філософської, художньої, міфологічної, релігійної та практичної (яка формується в процесі життєдіяльності й потребує об'єктивування) [5].

6. Принцип враховування вікових та індивідуальних можливостей абстрагуючої, систематизуючої та іншої інтелектуальної діяльності учнів.

При структуруванні змісту нових підручників з географії важливо зважати, що для формування адекватного образу світу у школярів доцільно використати підхід, у якому кількість складових образу світу співвідноситься з рівнями організації матерії [5]: а) матеріальної організації світу; б) жива природа;

в) людське суспільство; г) людина як частина світу. Перший рівень передбачає поступове введення інформації про будову від мікро- до мегакосмічних явищ і процесів; другий – вивчення біоценотичних, популяційно-видових, організаційних процесів; третій – процес взаємодії людини з суспільством, собою; четвертий – широкий діапазон психологічних, інтелектуальних, емоційно-вольових та інших процесів, їхня цілісність, взаємозв'язок між собою і глибинний взаємозв'язок біохімічних, енергетичних, психічних, інтелектуальних, ментальних процесів з навколишнім світом.

У нових підручниках блоки знань про предмети, явища природи, закономірності й закони її існування мають сформуватись спеціально таким чином, що зміст навчання ускладнюється поступово. В результаті формуються когнітивні структури, в яких фіксується частина активізованого інтелектуального досвіду учня і досить значна частина інформації, передбаченої програмою навчання з географії, яка містить засвоєні блоки спеціальних знань про предмети, явища природи, суспільства, закономірності й закони.

Література

1. Амосов Н. М. Энциклопедия Амосова. Алгоритм здоровья. Человек и общество. – М.: Сталкер, 2003. – 464 с.
2. Эйнштейн А. Собрание научных трудов: в 4-х т. / А. Эйнштейн; под ред. И. Е. Тамма, Я. О. Смородинского, В. Г. Кузнецова. – т. 4. – Статьи, рецензии, письма. – М.: Наука, 1967. – 680 с.
3. Кодлюк Я. П. Шкільний підручник як організатор засвоєння навчального матеріалу // Проблеми сучасного підручника: Зб. наук. праць. – К.: Пед. думка, 2003. – Вип. 4. – С. 10–16.
4. Назаренко Т. Г. Теоретичні і методичні аспекти сучасного підручника з курсу «Загальна географія» // Проблеми сучасного підручника: Зб. наук. праць. – К.: Пед. думка, 2003. – Вип. 4. – С. 227–229.
5. Носенко Е. Я. «Картина світу» як інтегруючий та гуманізуючий фактор у змісті освіти. – Вид-во Дніпропетров. ун-ту. – 1996. – 74 с.
6. Пиаже Ж. Избранные психологические труды / Жан Пиаже. – М.: Междунар. пед. академия, 1994. – 680 с.
7. Топузов О. М. Новий підручник з економічної і соціальної географії світу «Географія та основи економіки в школі», № 4, 2003. – С. 20.
8. Цехмистро И. З. Холистическая философия науки. – Сумы: Университет. книга, 2002. – 363 с.
9. Schroder H. M. Levels of information processing / H. M. Schroder, M. J. Driver, S. Streufert // Thought and Personality / Warr P. b/ (ed.). – Baltimor Penguin Books Inc., 1970. – P. 174–191.

UA У статті аналізуються можливості змісту підручників з географії у розвитку пізнавальних можливостей школярів і створенні умов для їхньої інтелектуальної адаптації у сучасному світі.

Ключові слова: пізнавальні можливості, інтелектуальна адаптація, географічна картина світу.

RU В статье анализируются возможности содержания учебников в развитии познавательных возможностей школьников и создании условий для их интеллектуальной адаптации в современном мире.

Ключевые слова: познавательные возможности, интеллектуальная адаптация, географическая картина мира.

EN This article analyzes possible content of textbooks of geography in the development of cognitive potential of pupils and creating conditions for their intellectual adaptation in modern world.

Key words: cognitive potential, intellectual adaptation, geographical image of the world.

ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ГЕОГРАФІЧНИХ УЯВЛЕНЬ (ОБРАЗІВ) УЧНІВ У ПРОФІЛЬНІЙ ШКОЛІ

*В. С. Яценко, канд. пед. наук
Інститут педагогіки НАПН України*

Постановка проблеми. Починаючи з першої хвилини народження людина здійснює поступове освоєння простору. На основі цього, по суті, пізнавального процесу в неї формуються певні уявлення (образи).

Для учителів географії важливим завданням є сформулювати географічні уявлення (образи) в учнів старшої школи. Розв'язання цієї проблеми залежить від кваліфікаційного рівня педагога і тих створених умов сучасної школи.

Аналіз останніх досліджень. У науковій літературі поняття «уявлення» трактують через конкретні явища, як чуттєва основа знань, що формується за допомогою органів чуттів при відсутності самого об'єкта чи явища (праці В. П. Максаковського [6, с. 240 – 241], В. А. Коринської [5, с. 72], Р. П. Мишинської [7, с. 4] та інших).

Формулювання цілей статті (постановка завдання) передбачає виділення основ характеристик становлення географічних уявлень (образів) учнів у профільній школі, розроблення методичних рекомендацій щодо їхнього застосування на практиці, що також сприятиме цілісному розвитку наукового світогляду старшокласників.

Основними завданнями даної статті є обґрунтування методичних основ територіальних, кількісних, часових, картографічних і просторових уявлень (образів).

Основна частина. З філософського погляду уявлення (образи) є однією з форм відображення реальної дійсності в свідомості суб'єкта. У профільній школі методисти і вчителі географії, як правило, під уявленням розуміють образ конкретного географічного об'єкта або процес із властивими йому характеристиками, наприклад, територіальні уявлення про свою місцевість, край, країну і світ.

Територіальні уявлення. У методичній літературі їх називають образом території або місцевості й формують в учнів старшої школи за допомогою географічної карти, фотознімків і відеофільмів. Потрібне поєднання є можливим,

проте, на думку географа-методиста В. П. Буданова, «знання карти рекомендується обліковувати окремо» [1, с. 152].

По-перше, картографічні уявлення формуються за допомогою різноманітних географічних карт при визначенні географічного положення об'єкта, тобто це територіальні уявлення.

По-друге, є й інші джерела формування географічних уявлень, а саме: а) географічне середовище; б) наочні засоби навчання (малюнки, фото, таблиці тощо); в) живе слово вчителя.

Нідерландська дослідниця Луїза Кельдер (м. Цайст), вивчаючи умови прийняття власного вольового рішення, наводить приклад формування уявлень на практиці.

«Одного разу під час геологічних досліджень мені потрібно було вибрати в Шварцвальді певне місце і замалювати його. У моєму розпорядженні було безліч можливостей для вибору, і моя голова була заповнена планами та ідеями. Та потрібно було з чогось починати, і я тимчасово встановила свою креслярську дошку в першому зручному місці. Це був випадковий, інтуїтивний вибір. Я почала замальовувати враження олівцем, вони нагромаджувалися і поступово ставали уявленнями. Потім у своєму робочому кабінеті я продовжувала працювати над цим матеріалом, поглиблюючи враження від тіні й світла. Після третьої замальовки я помітила, що вибрала дуже характерні місця у цьому краї і що всі разом вони становлять щось завершене. Це була полярність гірського хребта і долини в лощині, а поміж ними – болотистий схил гори. Три місця, які можна вважати зразковими, типовими видами ландшафту даної місцевості. Мені стало зрозуміло, що я, багато разів обходявши всю місцевість, несвідомо для себе зібрала великий досвід, який відіграв свою роль у моєму інтуїтивному виборі місця для замальовок» [3].

З наведеного прикладу зрозуміло, що одним показом об'єкта або явища на географічній карті обмежуватись не можна.

Отже, для формування географічного уявлення (образу) необхідно:

а) обрати для характеристики типові географічні об'єкти або явища, характерні лише для конкретної території у межах свого населеного пункту або певного регіону;

б) навчити учнів спостерігати навколо себе під час організованих екскурсій або виконання практичної роботи на місцевості;

в) на основі набутого досвіду складати комплексні характеристики географічного об'єкта або явища та розвивати вміння подавати результати досліджень.

Кількісні уявлення. Кількісні показники географічного об'єкта або явища не тільки доповнюють географічні уявлення (образи) про них, а й є практичним способом вираження здобутих учнями знань і вмінь.

Отже, кількісні уявлення – це використання кількісних показників для характеристики тієї або іншої території, того або іншого процесу в формалізованому вигляді.

У практиці профільної школи для формування кількісних уявлень найчастіше застосовують методи статистики, математики, картографії та інші.

Наведемо приклади рекомендованих контрольних завдань застосування їх:

а) систематизуючи і використовуючи статистичні дані, учні можуть застосувати їх для складання таблиць, наприклад, табл. 1;

Назва озера	Площа, тис. км ²	Найбільша глибина, м
Каспійське море-озеро	311 000	1025
Вікторія	69 000	80
Верхнє	84 130	393
Маракайбо	13 300	250
Ейр	до 15 000	–

б) на основі знань з математики учні застосовують ці правила для розв'язування географічних задач або вираження здобутої інформації у формі діаграм, графіків тощо;

в) знання з картографії на уроках географії використовують найчастіше. Вправи можуть бути різними, від елементарних до найскладніших. Наприклад: знайдіть озера, зазначені в табл. 1 на географічній карті, опишіть їхнє географічне положення, визначте, які озера мають найбільшу глибину; виміряйте за географічною картою з використанням масштабу довжину, наприклад, Каспійського моря-озера і його ширину в середній частині тощо.

Часові уявлення. Незважаючи на те, що географію традиційно вважають хорологічною (просторовою) наукою, на самому початку свого зародження вона виконувала такі функції, як опис території (під час мандрівок і експедицій) та хронологічне (у часі) закріплення географічних відкриттів.

Географічні часові уявлення у профільній школі формуються у процесі вивчення, зокрема, географічних відкриттів, біографій географів і мандрівників.

Географічні описи від давньоєгипетських і фінікійських мандрівок та експедицій і дотепер на прикладі Тура Хеєрдала і Жана Ів Кусто дають величезний фактологічний матеріал не тільки для характеристики об'єктів і явищ, а й для виявлення істотних змін у часовому вимірі з ними.

Наводимо теми для учнів 10–12 класів, на основі яких формуються географічні часові уявлення: служба часу і служба широти при вивченні елементів геодезичних наук і картографії; утворення земної кори та її вік; тектонічні рухи дна морів і океанів, історична геологія (походження Землі, поява життя на Землі, фауна і флора деяких геологічних ер і періодів), природний лід і льодовики; космічна зйомка, рух материків тощо.

Картографічні уявлення. Розвиток нових напрямів географії, зокрема геоінформатики, геоіконіки, свідчать про важливість формування картографічних уявлень.

За визначенням А. М. Берлянта, *картографічний образ* – це просторова комбінація (композиція) картографічних знаків, які сприймаються читачем

карти. Картографічний образ створюють усіма географічними засобами, просторовою комбінацією знаків, ступенем їхньої складності й точності, методичними особливостями.

У шкільній практиці не приділяють значної уваги розгляду учнями *інформаційної місткості* картографічного образу. Наприклад, якщо на карті є 10 знаків, то кількість можливих комбінацій перевищує 1 тис., при 20 знаках – 1 млн. А на картах звичайно є кілька десятків і навіть сотень знаків і, відповідно, кількість можливих комбінацій (або картографічних образів) досягає астрономічних величин [4, с. 242].

Просторові уявлення. Дитина з народження, а особливо з 3 – 4 місяців, починає пізнавати простір. Проблема сприйняття простору досліджували і філософи, і психологи.

Сприйняття простору, за С. Л. Рубінштейном, охоплює сприйняття відстані, або віддалення предметів від нас і один від одного, напрям, у якому вони розміщені, величину і форму предметів [8].

У книжці для батьків українського дитячого психіатра С. М. Зінченка [2] розглянуто причини *труднощів у засвоєнні* дітьми програмного матеріалу загальноосвітньої школи, що пов'язано з незначними ускладненнями в інтелектуальній діяльності. Наведено приклад з практики. Олені Д., учениці 6-го класу (11 років), важко було розв'язувати задачі про відстані. Під час обстеження з'ясувалось, що в неї недостатньо сформовані просторові уявлення. Їй рекомендували складати візерунки з геометричної мозаїки за малюнком і по пам'яті, а також придумувати візерунки.

У процесі тренувань дівчина помітила, що їй стало легше сприймати завдання, пов'язані з просторовою орієнтацією. Задачі на швидкість і відстані, за порадами С. М. Зінченка, вона почала розв'язувати з опорою на наочність, тобто робила елементарне креслення.

М. П. Откаленко радив починати формувати географічні уявлення (образи) завжди з просторових уявлень і при цьому вчителю необхідно забезпечувати високу розумову активність усіх учнів класу.

Яким чином це можна зробити? Насамперед, знанням фактів. Найпростішим видом знань є факти. Їх здобувають різними способами: на основі спостережень за географічними об'єктами або явищами; в результаті власних вимірювань за географічною картою або на місцевості.

Географія – наука ідеографічна, тобто така, яка виявляє і вивчає конкретну дійсність на основі фактологічного матеріалу. На його основі формуються географічні поняття, закони і закономірності, світоглядні ідеї й теорії. Перевіряючи та оцінюючи знання учнів, учитель звертає увагу на повноту наведених фактів у їхніх відповідях про географічний об'єкт або явище, що вивчаються. Методисти не радять використовувати в усних або письмових відповідях фактологічний довідковий матеріал у великому обсязі.

Потрібно навчити учня підбирати географічні факти, не тільки для обґрунтування відповідей на контрольні запитання, а й для групування їх навколо

конкретних теоретичних понять. Важливу роль у цьому процесі навчання відіграє розвиток самостійності учня.

На першому етапі учень самостійно відшукує необхідні факти. Наприклад, під час практичної роботи, працюючи з книгою, Інтернетом тощо.

На другому етапі відбувається осмислення здобутих фактів. При цьому застосовуються прийоми розумової діяльності: аналіз, синтез, порівняння, виділення головного тощо.

На третьому етапі учень робить узагальнення на основі всього фактологічного матеріалу. При цьому факти легше запам'ятовуються, якщо вони чимось виділяються серед інших (своєю особливістю, оригінальністю чи унікальністю).

На четвертому етапі учитель перевіряє та оцінює виконану роботу попередніх етапів, в учня виробляється вміння оперувати фактами в типових і нетипових навчальних ситуаціях.

З педагогічної практики відомо, що пошук фактів і знаходження відповідей на проблемні завдання сприяє кращому засвоюванню матеріалу, особливо у формуванні географічних уявлень (образів). Оцінюючи наведені учнем факти необхідно враховувати їхню типовість, тобто як вони проявляються у різних місцях Землі. Наприклад, внаслідок вивчення особливостей гороутворення у пермський період в учнів формується уявлення про герцинську складчастість.

Висновки. Під час формування географічних уявлень (образів) необхідно враховувати і використання матеріалу з інших природничих наук, що збагачує та урізноманітнює наукову картину світу старшокласників на основі здобутих фактів. Наприклад, з динамічної геології, яка вивчає розвиток земної кори під дією внутрішніх і зовнішніх сил; палеонтології, що досліджує виникнення і розвиток органічного світу на Землі, але всі використовувані факти не повинні бути випадковими, вони мають взаємно пов'язуватись.

Література

1. Буданов В. П. Методика викладання фізичної географії. Посібник для студентів і вчителів серед. шк. – К.: Рад. школа, 1940. – 182 с.
2. Зинченко С. Н. Почему детям трудно учиться. – К.: Рад. школа, 1990. – 56 с.
3. Кельдер Л. Дерево позвало меня // Дитина. – 2003. – № 3 – 4. – С. 7.
4. Кобернік С. Г., Коваленко Р. Р. Географія: Дидактичні матеріали для поточного контролю та тематичного оцінювання навчальних досягнень школярів для 7 класу. – Кам'янець-Подільський: Абетка, 2003. – 88 с.
5. Коринская В. А. Формирование понятий при изучении курса географии материков. – М.: Педагогика, 1979. – 152 с.
6. Максакowski В. П. Географическая культура: учеб. пособ. для студ. вузов. – М.: ВЛАДОС, 1998. – 416 с.
7. Мышинская Р. П. О взаимосвязи содержания, методов обучения и уровня учебно-познавательной деятельности учащихся на уроках географии // Методика обучения географии в сред. школе. Сб. науч. тр. – Л., 1978. – С. 3 – 8.
8. Рубинштейн С. Л. О восприятии времени и пространства // Мир психологии. – 1999. – № 4. – С. 16 – 25.

UA Головні мета статті – це обґрунтування основних характеристик формування географічних уявлень (образів) учнів у профільній школі. Розроблено методичні рекомендації використання у педагогічній практиці територіальних, кількісних, часових, картографічних і просторових уявлень (образів). Стаття призначена для методистів і вчителів географії загальноосвітніх і спеціальних шкіл.

Ключові слова: географічні уявлення, образ територія, картографічний образ.

RU Главная цель статьи – это обоснование основных характеристик формирования географических представлений (образов) учащихся в профильной школе. Разработаны методические рекомендации использования в педагогической практике территориальных, количественных, временных, картографических и пространственных представлений (образов). Статья предназначена для методистов и учителей географии общеобразовательных и специализированных школ.

Ключевые слова: географические представления, образ территория, картографический образ.

EN I article Main objective am a substantiation of the basic characteristics of formation of geographical representations (images) of pupils at profile school. Methodical recommendations of use in student teaching territorial, quantitative, time, cartographical and representations are developed. Article is intended for methodologists and teachers of geography general educational and schools.

Key words: geographical representations, an image territory, a cartographical image.

КРИТЕРІЇ ВІДБОРУ КРАЄЗНАВЧОГО НАВЧАЛЬНОГО МАТЕРІАЛУ ПРИРОДНИЧИХ ПРЕДМЕТІВ ДЛЯ ПІДРУЧНИКА У ПРОЦЕСІ БЕЗПЕРЕРВНОЇ ОСВІТИ – ШКОЛА – ВУЗ

О. Ф. Лиховид, канд. пед. наук

*ДВНЗ Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет
імені Г. Сковороди*

Постановка проблеми. Краєзнавча галузь знань має унікальну можливість комплексного формування особистості, через наступність різноспрямованого історичного, адаптаційного досвіду проживання людини у визначеному ландшафті. Залучити учнів до краєзнавчих досліджень можливо тільки тоді, коли правильно сформулювати виховні й наукові задачі, використовуючи сучасну методологічну основу, особливо під час організації і проведення краєзнавчих заходів, експедицій, конференцій, конкурсів тощо.

Дидактична сторона (змістова) навчальної діяльності учнів передбачає оволодіння учнями змістом і сучасними методами краєзнавчих досліджень; виховна пов'язана з розвитком особистості, самостійно мислячої, соціально активної і творчої. Відповідно, перспективу наукової краєзнавчої діяльності з учнями необхідно будувати, передусім, як перспективу педагогічну, акцентуючи увагу на фундаментальні, довготривалі знання, опираючись на науково-методичні та навчально-виховні задачі краєзнавства. При цьому суспільне значення краєзнавчих досліджень у роботі з учнями виявляється за умови підтримки

колективних або індивідуальних ціннісних орієнтирів у становленні особистості учня, через зміну сфер діяльності, і при цьому необхідна взаємодія вчителя й учня.

Аналіз останніх досліджень. Проблема реалізації краєзнавчих матеріалів у природничій освіті не є принципово новою, вона перебувала в центрі уваги дослідників різних періодів. Окремі питання окресленого наукового поля знайшли послідовне висвітлення в методологічних працях Я. Коменського, Ж. Руссо, К. Ушинського та інших.

Методологічні й загальнопедагогічні підходи до розробки природничої освіти відображено в працях вітчизняних (Н. Буринська, С. Гончаренко, Ж. Гуз, Я. Жупанський, В. Ільченко, В. Корнеєв, Ю. Мальований, В. Обозний) та зарубіжних учених (А. Даринський, Б. Комісаров, А. Мягкова, А. Хрипкова).

У концепціях природничої (К. Гуз, В. Ільченко), біологічної (М. Кучеренко, Н. Матяш, А. Степанюк), хімічної (Н. Буринська, Л. Величко), фізичної (М. Головка, О. Бугайов, Є. Коршак та інші) й географічної (О. Бугрій, М. Костиця, В. Корнеєв, М. Криловець, А. Сиротенко, О. Топузов, Б. Чернов) освіти розкрито окремі дидактичні й методичні аспекти вивчення шкільних краєзнавчих знань, відтворено елементи використання їх у практиці вітчизняної школи.

Аналіз літературних джерел з проблеми дослідження показав, що в більшості праць зосереджено увагу на категоріальному аспекті краєзнавства, на вивченні рідного краю, процесів і явищ, які відбуваються в географічному освітньому дискурсі. Водночас досліджень, у яких обґрунтовується освітній і розвивальний потенціал краєзнавчих знань у змісті природничих наук, дидактичний аспект його впровадження в практику загальноосвітньої школи, не виявлено.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). У педагогічній теорії не знайшли належного висвітлення змістові й процесуальні компоненти реалізації краєзнавчих знань у системі природничої освіти на засадах шкільних підручників. Формування краєзнавчих знань у процесі вивчення предметів природничого циклу постає основним мотивом удосконалення змісту, структури й дидактичних основ шкільної географії, біології, хімії, фізики, астрономії, позначається на результативності навчальної діяльності. Очевидною є й практична потреба з'ясувати умови ефективного поєднання навчально-пізнавальної діяльності учнів на уроках (програмове краєзнавство) та в позаурочний час (позашкільне краєзнавство) на основі шкільних підручників.

Мета дослідження – розробити критерії відбору краєзнавчого навчального матеріалу природничих предметів для шкільного підручника.

Основна частина. Ефективному формуванню краєзнавчих знань в учнів основної школи в процесі вивчення природничих предметів, на наш погляд, сприятиме використання структури навчального матеріалу і спеціально організована взаємодія видів пізнавальної діяльності з опорою на систему узагальнених наочних орієнтирів, визначених педагогічних умов і розроблених організаційних форм, методів та принципів навчання.

Проте спеціальному дидактичному аналізу піддати навчальний матеріал необхідно після того, як виконано його логічний аналіз. Дидактичний аналіз навчального матеріалу включає в себе дві обов'язкові вимоги:

1) визначити загальну навчально-виховну мету вивчення виокремленого в результаті раніше проведеного аналізу навчального матеріалу;

2) визначити загальні методи навчання цьому матеріалові; мета вивчення й рівень точності вивченого матеріалу дають основу для добору діагностичних методів і методів керування діяльністю учнів.

Перелік навчальних предметів, що містять наукові знання різних галузей науки, що можуть бути успішно інтегровані в окремий навчальний курс або використані в процесі розроблення шкільного підручника:

- природа і її основні закономірності (географія, фізика, хімія, астрономія, біологія);

- природознавство й основи техніки й технології (географія, фізика, електротехніка, біологія, основи агрономії).

За нашим висновком, інтеграція навчальних предметів, які є основою для формування краєзнавчих знань учнів у загальноосвітній школі, уможливило формування змісту краєзнавчих знань шляхом добору краєзнавчого навчального матеріалу за критеріями, якими є дотримання загальнопедагогічних принципів, проаналізованих у роботі на прикладі змісту природничої освітньої галузі (науковості, цілісності, системності, послідовності, наочності, мотивації, практичної спрямованості), і специфічних для предмета дослідження критеріїв, що потребують детального аналізу.

Дотримання принципів інтегративності [6], міждисциплінарності, варіативності й гуманізації у процесі реалізації змістової краєзнавчої лінії освіти ми розглядаємо відповідно до логіко-дидактичного аналізу краєзнавчого навчального матеріалу, що дозволило нам виділити такі критерії добору:

- супідрядність функцій окремих навчальних дисциплін (природознавство, фізика, хімія – на вивченні законів навколишнього середовища; фізика, хімія – на вивченні основ сучасного виробництва, особливостей промисловості регіону – чорна металургія);

- економічність – ущільнення і концентрація навчального матеріалу, усунення дублювання й його вивченні (узагальнене вивчення складу ґрунтів, хімічного складу корисних копалин; компонентів, що визначають кліматичні особливості регіону);

- сталість інтегративного базису, інтеграція двох навчальних предметів на основі одного з них (інтегрувати кілька предметів потрібно на основі того, який широко і глибоко вивчає певні закони чи процеси);

- наявність достатнього обсягу навчального матеріалу, який може бути вивченим на базі іншої дисципліни (основою для забезпечення цієї умови є обсяг наявних зв'язків між спорідненими навчальними предметами).

Розглядаючи проблему інтеграції з позицій її практичної реалізації, нами актуалізовано увагу на тому, що інтеграція навчальних предметів далеко не

механічний процес, а в свою чергу інтегрований навчальний предмет за своїм змістом – це не звичайне об'єднання окремих дисциплін.

Таким чином, реалізація інтегративного курсу в процесі краєзнавчої роботи з урахуванням міжпредметних зв'язків буде ефективною, якщо врахувати:

1. Зміст і компоненти інтеграції, сполучаючи класичні і нові, основні і додаткові дисципліни, які сприяють активізації творчого потенціалу учнів.

2. Напрямок і обсяг змісту інтегрованих предметів, який виражається в поданні: а) нового навчального предмета; б) нового спецкурсу (факультативу); в) циклу (блоку) періодично повторюваних уроків; г) одиничних інтегративних уроків.

3. Рівень (стадію) інтеграції змісту в курсі або уроці: а) органічно єдина, цілісна нова структура; б) паралельне співіснування в одному уроці або програмі різних шарів матеріалів; в) стадія переходу від паралельного поєднання матеріалу до цілісної нової структури.

4. Тему інтегративного заняття, його проблему, мету, рівень новизни. Визначити ступінь досягнення систематизації знань учнів, формування цілісного погляду на предмет.

5. Діяльність учителя й учня з підготовки до інтегративного заняття.

6. Форми проведення інтегративного заняття.

7. Співробітництво вчителів й учнів на інтегративних заняттях.

Результати діяльності учнів на інтегративних заняттях визначаються за критеріями:

- створення єдиного уявлення про проблему;
- розширення їхнього світогляду;
- підвищення культури суджень, поглиблення аргументації, ступінь переконаності в підсумках обговорення проблеми, вияв елементів творчого мислення;
- емоційна залученість у проблему.

Під час побудови інтегрованих завдань у процесі вивчення природничих предметів ключовим моментом, на наше переконання, є вибір критеріїв змісту завдання, оскільки навчальний матеріал, який входить до інтегрованих завдань, стосується різних предметів, визначає вектор об'єднання його навколо однієї ідеї – питання надзвичайно важливе.

Зміст інтегрованого завдання має відповідати таким критеріям: 1) ступінь спорідненості матеріалу; 2) раціональне співвідношення між обсягами навчального матеріалу; 3) перспективна значущість змісту інтегративного фактора; 4) рівень системності вихідного інтегративного фактора; 5) відповідність змісту завдання загальнонауковим тенденціям формування творчої особистості; 6) доступність змісту інтегрованого завдання учням з різною базовою підготовкою, врахування вікових особливостей учнів.

Окремої конкретизації вимагають принципи наочності й безперервності з огляду на можливість оптимального розкриття причинно-наслідкових і закономірних зв'язків у природному середовищі. З цієї метою за цим критерієм ми пропонуємо систематизацію основних понять, що вивчаються в курсі

природничих предметів у вигляді схеми, розділивши природні процеси залежно від можливостей спостерігати за ними:

- 1) процеси, недоступні для прямих спостережень (наприклад, тривалі геологічні процеси, різні космічні явища тощо);
- 2) процеси, які можна спостерігати впродовж кількох років чи десятиліть;
- 3) процеси, які можна спостерігати під час екскурсій або впродовж навчального року.

Однією із умов шкільного краєзнавства є керівна участь вчителя. Виходячи із навчальної програми, складу учнів і місцевих можливостей, учитель визначає об'єкти для дослідження, види та методи роботи, організовує учнів на вивчення краю та керує їх роботою. Успішні результати шкільного краєзнавства в багатьох випадках залежать від того, як себе позиціонує сам краєзнавець і як він може зацікавити учнів, мотивувати їх навчання [1; 2; 3; 5]. Вчитель має знати дуже добре свій край, систематично його вивчати й оволодівати знаннями краєзнавчого спрямування.

Ураховуючи сучасні реалії, необхідно у процес навчальної діяльності включати такі етапи тематичних досліджень, які б були тісно пов'язані з навчальною програмою дослідження, мали наукову новизну та актуальність; враховували диференціацію навчально-виховного процесу, практичне застосування в реальному життєвому просторі. Успішність розвитку в умовах, коли учень є дослідником обраної теми, забезпечить, на нашу думку, такий план роботи: обрання теми й розробка плану роботи; визначення теми й види робіт, терміну виконання; обрання форм, методів і способів виконання роботи; вивчення різноманітних джерел дослідження; долучення фахівців або очевидців, що мають відношення до обраної учнем теми дослідження; літературне й узагальнююче оформлення зібраного матеріалу; використання зібраного й опрацьованого дослідницько-краєзнавчого матеріалу в навчально-виховному процесі школи.

Виходячи з положення про те, під час абстрагування формуються поняття, ми розглядаємо теоретичне мислення (як вищий ступінь його розвитку) як мислення діалектичне, спрямоване на пояснення явищ, пізнання об'єктивних закономірностей, що відкриває можливість передбачення.

Висновки. Отже, у шкільному курсі природничих дисциплін й у процесі організації краєзнавчих пошуків найбільш загальні фізико-географічні, біологічні, хімічні закономірності є теоретичною базою для розкриття нових, менш загальних залежностей. Усе це дає нам підстави розглядати краєзнавчий принцип як методологічний орієнтир в організації навчальних пошуків у навколишньому середовищі. Специфіка формування краєзнавчих знань на порівняльній основі, коли відбувається постійне використання краєзнавчих знань учнів у навчанні природничих предметів, систематичне встановлення у процесі навчання асоціативних зв'язків краєзнавчих знань із матеріалом, який вивчається, прищеплення учням практичних умінь і навичок краєзнавчого характеру.

Краєзнавчі матеріали відіграють важливу роль як основа для порівнянь, своєрідний еталон при вивченні віддалених від рідного краю районів. Опти-

мальними, на наше переконання є: а) інформаційний, який полягає у спеціально організованій педагогами передачі учням краєзнавчої інформації; б) пошуковий, що лежать в основі всіх напрямів краєзнавчої роботи; в) дослідний як вища форма пошуку; г) метод взаємного збагачення знаннями і досвідом краєзнавчої роботи, що полягає в активному обміні інформацією, фактами, думками у процесі бесід, конференцій, уявних подорожей, диспутів [1; 5].

У контексті нашого дослідження визначальними є методичні схеми і рекомендації з вивчення краєзнавчих об'єктів; екскурсії до краєзнавчого музею; тематичні розповіді екскурсовода і керівника факультативу; навчально-практичні, лабораторні заняття (вивчення документів, архівних матеріалів з історії краю); зустрічі з ветеранами Великої Вітчизняної війни, національно-визвольного руху українського народу; практикуми в місцевому архіві; тематичні походи й експедиції; конференції з історії краю; організація книжкових тематичних виставок і занять з бібліографії краю; робота з краєзнавчими текстами; дидактичні ігри з краєзнавства; ярмарки народних пісень, приказок, предметів побуту.

На лабораторних заняттях передбачається вирішення проблемних і творчих завдань, підготовка творчих проєктів, що вимагає інтелектуального напруження і вияву самостійності. Виконання проблемних завдань допомагають усвідомити актуальні питання, які розкривають сутність краєзнавчих проблем рідного краю, їх закономірності, шляхи і способи їх розв'язання, сприяють міцному засвоєнню теоретичних знань із предметів природничого циклу [4].

Дотримання перерахованих критеріїв добору краєзнавчого навчального матеріалу для шкільного підручника сприяє ефективній організації краєзнавчої роботи учнів: попереднє ознайомлення учнів з особливостями природного й економічного розвитку рідного краю, алгоритмом вивчення певних природничо-територіальних комплексів, конструювання змісту краєзнавчого матеріалу на основі міжпредметних зв'язків і виконання різноманітних завдань краєзнавчого характеру, регулярне вивчення природних явищ і процесів у їх розвитку й динаміці.

У процесі освоєння природного середовища через емоційно-чуттєві переживання в учнів виникають виразні сталі предметні риси про поняття, які з'являються під час розповіді або від перегляду унаочнень. Учитель організовує учнів через їхню розумову діяльність, тобто для того, щоб поняття, яке ними сприйнято через емоційну-чуттєву і слухову сферу, набуло мотивованих інтелектуальних ознак, а саме: оволодіваючи поняттям, учні розкладають його на предметні одиниці, суттєві й несуттєві ознаки, виділяючи одиничне та загальне, засвоюючи його зміст. При кінцевому теоретичному засвоєнні, поняттю надають словниковий термін і наукове визначення, яке учні запам'ятовують. Наприкінці процесу формування учні випробовують практичні вміння в оперуванні набутих навичок у формуванні понять.

Рівень інтелектуального розвитку, пізнавальні інтереси; ставлення до діяльності, мотивація; ставлення до суспільства, людей (морально-етичні норми),

ставлення до себе (самооцінка, рівень домагань, самосвідомість), усвідомлення їх учнем і подальший самостійний розвиток власної мотиваційної сфери стимулюються системою психологічно продуманих прийомів. Навчання стає навчальною діяльністю тільки в тому випадку, якщо учень під час здобування знань оволодіває новими прийомами навчальних дій, які впливають із незалежно поставлених задач, засвоює засоби самоконтролю і самооцінки власної навчальної діяльності. Таким чином, навчальною діяльністю стає лише таке навчання, при якому учень активно оволодіває не тільки знаннями, а й способами здобування цих знань.

Критерії відбору навчального матеріалу при формуванні краєзнавчих знань визначаються активною участю учня в пошуку нових знань, побудові доказових висновків, переконань та здобування цих знань. Знання вважаються сформованими, якщо учень може вільно оперувати ними у різних навчальних і життєвих ситуаціях, тобто всі показники й компоненти пізнавальної діяльності учнів виявляються яскраво.

Література

1. Крачило М. П. Краєзнавство і туризм: [навч. посібник] / Микола Павлович Крачило. – К.: Вища шк., 1994. – 191 с.
2. Прус І. Т. Краєзнавча робота в школі / Іван Терентійович Прус. – К.: Рад. школа, 1984. – 112 с.
3. Пустовіт Г. П. Теоретико-методичні основи екологічної освіти і виховання учнів 1–9 класів у позашкільних навчальних закладах: монографія / Г. П. Пустовіт. – К. – Луґанськ: Альма-матер, 2004. – 540 с.
4. Топузов О. М. Проблемне навчання географії в школі: теорія і практика: [монографія] / Олег Михайлович Топузов. – К.: Фенікс, 2007. – 304 с.
5. Тронько П. Т. Краєзнавство у відродженні духовності та культури / Петро Тимофійович Тронько. – К.: Рідний край, 1994. – 197 с.
6. Якиляшек В. Й. Інтегративний підхід до формування імовірісно-статистичних понять / В. Й. Якиляшек // Педагогіка і психологія. – 1998. – № 2. – С. 69–78.

UA Публікацію присвячено питанню розробки критеріїв, найбільш оптимальних для відбору краєзнавчого навчального матеріалу природничих предметів шкільного підручника. Якість відбору краєзнавчого навчального матеріалу визначається ступенем організації краєзнавчої роботи, рівнем формування краєзнавчих знань в процесі навчання природничим предметам на основі шкільних підручників.

Ключові слова: краєзнавчий навчальний матеріал, критерії відбору, краєзнавча робота.

RU Публикация посвящена вопросу разработки критериев, наиболее оптимальных для отбора краеведческого учебного материала природоведческих предметов для школьного учебника. Качество отбора краеведческого учебного материала определяется степенью организации краеведческой работы, уровнем формирования краеведческих знаний в процессе обучения природоведческим предметам на основе школьных учебников.

Ключевые слова: краеведческий учебный материал, критерии отбора, краеведческая работа.

EN The article discloses the problem of criteria's development which is the best in the selection of regional history teaching material for text-books in Science Studies. The

teaching material quality is dedicated by organization degree of regional history work and by the level of regional history knowledge formation in the Science Studies educational process on the text-books basics.

Key words: regional history teaching material, selection criteria, regional history work.

ПІДРУЧНИКИ ГЕОГРАФІЇ ДЛЯ УЧНІВ ФРАНЦІЇ

Г. С. Єгоров, канд. пед. наук

Інститут педагогіки НАПН України

Постановка проблеми. Питання відбору змісту, побудови шкільних підручників географії знаходяться сьогодні у центрі уваги науковців і педагогів-практиків нашої країни. Значний інтерес у зв'язку з цим становить зарубіжний досвід теорії, методології і практики побудови навчальної книги. У більшості розвинених країн світу створені цілі наукові інститути, які займаються вивченням і теоретичним обґрунтуванням проблем шкільного підручника. Такі інститути є, наприклад, в США, ФРН, Франції, Англії, Японії, і навіть у маленькій Ісландії ця проблематика не залишається поза увагою.

Впровадження у навчальний процес нових засобів (інформатики та новітніх технологій) є об'єктивною умовою науково-технічного прогресу. Водночас жоден з цих засобів не може змагатися з підручником у систематизації знань та їх логічно-смісловій організації. Серед зарубіжних педагогів панує думка, що традиційний підручник не зникне і за нових умов, але, безумовно, зазнає змін, адаптується до вимог часу.

Аналіз останніх досліджень. Проблема підручникотворення приділяється значна увага і в нашій країні і в зарубіжжі. Вітчизняні педагоги керуються науковими працями відомих вчених Д. Зуєва, І. Лернера, Н. Байбари, В. Беспалько, М. Бурди, Н. Буринської, Л. Величко, В. Корнеєва, О. Локшиної, Т. Назаренко, О. Савченко, А. Сиротенко, О. Топузова та багатьох інших, в яких визначаються основні принципи відбору структурування шкільних підручників. Проблема шкільної географічної освіти в країнах Заходу присвячені наукові праці російських педагогів Л. Панчешнікової, В. Максаківського, В. Герасімової, Н. Єгорової, а також вітчизняних – А. Сиротенко, Г. Єгорова та інших.

У зв'язку із проголошенням Міністерством освіти і науки України конкурсу підручників, вітчизняні вчені активізували процес створення підручників нового покоління, зокрема підручників з географії. У 2007 р. видавництвом «Педагогічна думка» виданий пробний підручник для 10 класу «Социально-экономическая география мира» (автори А. І. Сиротенко, А. Г. Стадник), який за особливостями методичної побудови наближається до вимог, які ставляться до підручників нового покоління. У 2009 р. учні вже навчалися за підручником

«Географія: підручник для 9 кл. загальноосвітніх навчальних закладів» (О. Ф. Надтока, О. М. Топузов). Наступного року учні отримали підручник для 10 кл. «Економічна і соціальна географія світу» (профільний рівень), автори – Топузов О. М., Назаренко Т. Г., Тименко Л. В.). Вказані підручники відповідають сучасним вимогам, адаптовані до стандартів вітчизняної освіти, враховують світовий досвід конструювання підручників географії.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Серед зарубіжних педагогів панує думка, що в сучасних умовах підручник повинен зазнати суттєвих змін, адаптуватися до вимог часу. Реформи змісту шкільної освіти у країнах Європейського союзу та США значною мірою пов'язані саме із створенням нових підручників. Якщо у країнах Східної Європи, зокрема в Україні, ця проблема загострювалася необхідністю вилучення старих заідеологізованих шкільних підручників і створення нових, то педагоги країн Заходу йдуть шляхом розробки підручників нового покоління, спираючись переважно на існуючий досвід підручникотворення. Знайомство із зарубіжним досвідом збагатить вітчизняну практику підручникотворення, сприятиме створенню сучасного підручника географії нового покоління в нашій країні.

Основна частина. Важкоздоланою проблемою сучасного підручника є його перевантаження науковою інформацією. Тут постають питання складності сучасного тексту, методики його подання та безпосереднього призначення підручника. Складність тексту знаходиться у прямому зв'язку зі складністю об'єктивної реальності, а також ставлення дитини до цієї реальності та її відображення у змісті підручника. Існуючі труднощі, пов'язані з перевантаженням навчальною інформацією, проблемами наукової достовірності, потребують ретельної науково-педагогічної експертизи.

Країни Заходу мають значний досвід експертизи навчальної книги. У Німеччині, наприклад, сертифікацію навчальної літератури здійснює Міністерство освіти і культури Федеральної землі, а в деяких землях – інститути підготовки та екзаменаційних випробувань – свого роду інститути післядипломної освіти. В Австрії ці функції виконує Федеральне Міністерство освіти і культурних зв'язків. У Норвегії, Фінляндії, США, Японії така експертиза теж має місце і розглядається як засіб дотримання якісних параметрів навчальної літератури.

У Швеції, Данії, деяких кантонах Швейцарії експертиза шкільних підручників відсутня. У Франції офіційної процедури сертифікації навчальної книги не існує, але фактично вона здійснюється у процесі регулярних перевірок підручників на предмет їх відповідності навчальній програмі. Рішення про вибір підручника приймає вчитель [3, с. 59–64].

Якість підручника залежить від багатьох чинників. Досить важливим є те, у який спосіб створювався підручник. Експерти Ради Європи, здійснивши дослідження структури і змісту підручників з деяких дисциплін країн Західної, Центральної та Східної Європи, звернули увагу на певний зв'язок між змістом підручників та способом їх видання. Приватні видавничі компанії створюють конкурентні умови для авторських колективів і друкують підручники на рин-

ковій основі (Фінляндія, Німеччина, Англія, Уельс, Нідерланди, Франція, Італія), хоча стосовно створення, друку та розповсюдження підручників у цих країнах існують певні розбіжності. В Нідерландах, Англії та Уельсі, наприклад, школи абсолютно вільні у виборі підручника, у той час, як в інших країнах органи управління певною мірою контролюють ці процеси. Контроль здійснюється, як правило, у вигляді перевірки того, як дотримуються прийняті в тій чи іншій країні норми і рекомендації щодо виробництва та застосування шкільних підручників.

Експерти відзначають, що серії підручників, опублікованих невеликими тиражами, заповняють, з незначними відмінностями, 50% ринку навчальної книги в таких країнах, як Франція, Іспанія, Італія, Німеччина. За таких обставин, на думку експертів, вчителі і учні отримують більшу свободу у виборі підручника [1, 62].

Вільний ринок істотно впливає на форми відтворення змісту навчальних планів і програм у підручниках. Наприклад, дизайн та низка інших візуальних ефектів навчальної книги нерідко диктується вимогами та уявленнями пересічних громадян, які купують підручники у книгарнях. Це призвело, на думку американських фахівців, до перевищення межі доцільного в дизайні підручників та інших книг для школярів, до актуалізації суто на зовнішній їх привабливості на шкоду решти важливих характеристик.

У США, як і в багатьох інших країнах Заходу, остаточний вибір серед наявних на ринку підручників здійснюють школи або місцеві органи управління освітою. Науковці цих країн стверджують, що такий вибір рідко здійснюється на основі попередніх експертних досліджень та з урахуванням думок авторитетних фахівців. Критерії добору шкільних підручників нерідко є випадковими.

Експерти вказують, що висока різноманітність сучасних підручників, велика кількість обґрунтованих вимог до них та тих функцій, які вони мають виконувати в сучасній школі, зумовлюють значну складність задовільно точного визначення якості підручників та їх ефективності в школі [2, с. 80–83].

З такими висновками не можна не погодитися. Вони об'єктивно відображають всю складність підручникотворення в усіх без винятку країнах світу. Але важко заперечити й те, що провідні країни Заходу набули значного досвіду в поліграфічному оформленні навчальної книги, в розробці методичних засад побудови змісту підручників, в спрямуванні їх змісту на особистісно-орієнтовану модель навчання, у врахуванні емоційно-психологічного фактору сприйняття навчального матеріалу школярами, у практиці відбору змісту в умовах диференційованого навчання.

Для більш повної уяви про методичні особливості та характер побудови змісту зарубіжних підручників звернемося до досвіду Франції, навчальній книзі якої загалом властива методико-педагогічна і поліграфічна довершеність, найкращі риси якої покажемо на прикладі підручників географії для старших класів французьких ліцеїв, підручників для II класу, десятий рік навчання (у французькій школі прийнято зворотню нумерацію класів) [4; 5] та випускного [6; 7].

Єдиних стабільних підручників з географії, так само, як і з інших дисциплін, у Франції не існує. Видання підручників є справою приватної ініціативи. Від видавця значною мірою залежать такі важливі показники, як обсяг книги, розмір, тип, кількість і якість ілюстрацій тощо. У підготовці підручників беруть участь відомі педагоги і вчені-географи. Єдина загальна редакція підручників забезпечує наступність у їх змісті, стилі і подачі навчального матеріалу, методичному оформленні в межах кожної «серії». Учителю має змогу вибрати той чи інший підручник і рекомендувати його учням свого класу.

Щодо зовнішнього вигляду підручників, то слід відзначити вдалу форму і друкарське оформлення. Чудові ілюстрації відображають своєрідність природних умов і господарську діяльність населення. Фотографії, кольорові картосхеми і блок-діаграми доповнюють і урізноманітнюють текстовий матеріал. У всіх підручниках використовується єдина система заголовків, різнокольорові шрифти, курсив, розрядка. Це сприяє концентрації уваги на смислових відтинках змісту і полегшує роботу з книгою. Підручники, як правило, поділені на «уроки», які нерідко починаються з плану, що відповідає системі заголовків, і завершуються «резюме». Висновки, провідні ідеї і положення, наукові поняття виділяють за допомогою графічних засобів.

Автори приділяють велику увагу ілюструванню основного тексту підручника. До ілюстрацій і карт, щоб учні могли краще засвоїти, зрозуміти зміст, додаються пояснювальні матеріали, а також відповідні покажчики. Фотографії, як правило, аналізуються. Нерідко поряд з фотографією поміщується її схематичне зображення, на яке наносяться, знову-таки, надписи, покажчики. Надзвичайно цікавий прийом – використання комплекта ілюстраційного об'єкта, але кожного разу в іншому ракурсі, що виділяло б його найсуттєвіші ознаки. В деяких підручниках при формуванні поняття про рельєф застосовується карта у поєднанні з профілем, що показує геологічну будову, і кольорова фотографія. Завдяки цьому в учнів формується цілісна уява про даний тип рельєфу.

Посилена увага до ілюстрацій відповідає важливій вимозі, що ставиться до підручника географії, а саме: «...кожне поняття, що формується, повинно бути документовано (картою, фотографією і т.п.)», чим вдало вирішується як проблема ефективності змісту підручника, так і проблема надмірної інформації. Це також відображає пануючу серед французьких педагогів думку, що іноді ілюстрації відіграють більш значну роль, ніж друковане слово, особливо, коли вони є органічним продовженням тексту, вдало розкривають авторський замисел.

Підручники вміщують велику кількість карт, але на багатьох з них відсутня градусна сітка, географічні характеристики нерідко зображаються кольоровим фоном, вони супроводжуються малюнками, що робить їх дещо схематичними і в той же час цікавими. Цим підтверджується традиційне ставлення французів до карти не тільки як до географічного документа, а й певною мірою як до твору мистецтва, де важливе значення має емоційна спрямованість картографічного зображення. Укладачі підручників уміло враховують особливості людської, зокрема дитячої, психіки.

Значна увага приділяється використанню у навчальному процесі аерофотознімків і космічних знімків, зразки яких наводяться у підручниках і супроводжуються досить докладними поясненнями. Видаються спеціальні атласи-альбоми, де космічні знімки країн, регіонів, великих акваторій поміщуються поряд із звичайними географічними картами тієї чи іншої території, що свідчить про адекватну реакцію французької школи на сучасні методи географічних досліджень.

Методичний апарат підручників географії включає компоненти, спрямовані на підвищення інтересу учнів до вивчення предмета, а також на розширення їхніх знань за рахунок позапрограмного матеріалу. Це, передусім, хрестоматійні вставки. Обов'язково наводиться також список допоміжної літератури, яка рекомендується для позашкільного читання. Авторські та редакторські передмови містять поради щодо того, які посібники варто використати (фотографії, атласи, спеціально розроблені «робочі зошити», плівки і т.п.). Все це робить підручник багатofункціональним.

Інформативна функція навчальної книги вдало поєднується з контрольно-оцінною, з активізацією пізнавальної діяльності учнів. Акцент робиться не на насичення інформацією, а на організацію самостійної праці, для чого до кожної конкретної теми послідовно включаються контрольні запитання і завдання з орієнтацією на їх творче розв'язання.

Нетрадиційне співвідношення основних структурних компонентів, широке застосування дидактичних блоків, урахування досягнень сучасної педагогічної та психологічної думки свідчать про наближення моделі підручника до оптимального варіанта, який відповідає вимогам часу. Гіпертрофоване переважання тексту, характерне для мовно-репродуктивного стилю навчання, сьогодні відійшло у минуле. У відомих нам підручниках географії для французької школи текст займає не більше третини загального обсягу, а решта відводиться на вправи, завдання, карти, фотографії, графіки, таблиці.

У Франції склалася потужна індустрія шкільної географічної книги. Крім підручників, друкуються численні посібники під рубриками, наприклад, «Вся програма початкової школи», «Вся програма коледжу», «Книга для учня», посібники для самостійної підготовки до екзаменів на звання бакалавра, «робочі зошити» та інші, що є органічним продовженням офіційної програми. Вони вміщують адресно, у доступній формі, виконані на високому рівні творчої авторської фантазії, стилі, науково-виважені тексти з основних тем програми, коментарі і пояснення до найбільш важливих географічних понять, конкретизують обсяг знань і вмінь учнів. Усе це дає підстави стверджувати про створення у країні системи видання навчальної географічної книги, «центром» якої є підручник. Місце його у системі задає певний сценарій кожного уроку і разом з тим передбачає свободу побудови останнього у плані співтворчості, діалогу вчителя і учня.

У практиці підручникотворення Франції є ще одна особливість, яка притаманна тільки цій країні і викликає підвищений інтерес експертів. Об'єднані

під однією обкладинкою французькі підручники географії та історії не пов'язані між собою змістовно, але структуровані за однаковими параметрами. Зміст кожного предмета поділяється на три розділи, кожен з яких – на декілька глав, а останні – на постійні рубрики: «Вступ», «Матеріали для уроків», «Дос'є» і «Завдання для індивідуальної роботи» або «Вправи». Таким чином, у таких підручниках структурною одиницею книжки виступає не параграф, а глава з чітко визначеними етапами вивчення нового матеріалу: «занурення» у тему, розширення і поглиблення знань, формування пізнавальних вмінь, узагальнення та перевірка результатів. З одним таким підручником для колегів, розробленим авторським колективом під керівництвом Ж.-М. Ламбена, автору статті вдалося ознайомитися [8].

В багатьох країнах географія інтегрована в навчальні курси разом з історією та іншими суспільними дисциплінами. У Франції ця дисципліна має разом з історією статус самостійного навчального предмета і своїми навчальними годинами і програмами, але в навчальному плані вона значиться як «історія-географія» і за традицією її викладає один вчитель.

Висновки. За останні роки у вітчизняній школі відбулися радикальні зміни. Там, де існував єдиний підручник (за принципом «один предмет – одна паралель – один підручник»), з'явилося декілька навчальних посібників, створених різними авторами, підготовлених в різних видавництвах, які нерідко відрізняються концептуальними основами добору та конструювання навчального матеріалу. В зарубіжній школі альтернативний підручник має достатньо тривалу історію, так само як і досвід методичного забезпечення та науково-педагогічної експертизи навчальної книги.

Знайомство з французьким досвідом стане в нагоді вітчизняним педагогам у створенні сучасних підручників географії.

Література

1. Методы изображения (содержания) истории Европы. Совет по культурному сотрудничеству ЕС. – Страсбург. – 1997. – 120 с.
2. Василюк А. В., Корсак К. Д. До проблеми оцінювання якості підручників: із зарубіжного досвіду / Проблеми сучасного підручника. Збірник наукових праць. – К.: «Комп'ютер у школі та сім'ї». -1999. – с. 80–83.
3. Экспертиза учебной литературы: только факты // Преподавание истории и обществознания в школе. – 2001. – № 6. – с. 59–64.
4. Images de la Terre et des Hommes. Geographie 2. – J.-P. Allix, J. Soppelsa. – Berlin. – Paris. – 1991. – 272 p.
5. Geographie 2, sous la direction de Andre Bras. – Hatier. – Paris. – 1987. – 278 p.
6. Geographie. Terminales L. ES. S, sous la direction de J-L Carnat. – Bertrand Lacoste. – Paris. – 1998 – 350 p.
7. Geographie. Terminale. Sous la direction de C. Barret. – Hatier. – Paris. – 1998. – 314 p.
8. Histoire – Geographie initiation economique, 4e. – sous la direction de J-M Lambin. – Hachette. – Paris. – 1992. – 368 p.

UA У статті розглядаються питання створення шкільних підручників в країнах Заходу, проблеми їх відбору, змісту, експертизи. Педагоги ознайомляться з особливос-

тями методичної побудови і змісту французьких підручників географії останніх десятиліть.

Ключові слова: підручники географії, зарубіжні країни, французькі підручники, адаптація, конструювання, експертиза, ринок підручників, ілюстрації, карти, аерофотознімки, текст, вправи, методичні особливості, видавництва, зміст, відбір.

RU В статье рассматриваются вопросы создания школьных учебников в странах Запада, проблемы их отбора, содержания, экспертизы. Педагоги ознакомятся с особенностями методического построения и содержания французских учебников географии последних десятилетий.

Ключевые слова: учебники географии, зарубежные страны, французские учебники, адаптация, конструирование, экспертиза, рынок учебников, иллюстрации, карты, аерофотоснимки, текст, упражнения, методические особенности, издательства, содержание, отбор.

EN This article examines the issues increasing school manuals for geography in western countries, and the problems with regard to their selection, contents and examination. Pedagogues will acquaint themselves with the distinctive features of the methodical construction and content of French manuals for geography during the last decade.

Key words: Manuals for geography, western countries, French manuals, adaptation construction, examination, market of manuals, artwork, maps, airphoto, text, exercise, practice, methodical features, publishing, contents, collection.

НАВЧАЛЬНО-МЕТОДИЧНИЙ КОМПЛЕКТ З ГЕОГРАФІЇ У 10 КЛАСІ ЯК ЗАСІБ РЕАЛІЗАЦІЇ ЗАВДАНЬ ПРОФІЛЬНОГО НАВЧАННЯ

Л. Б. Паламарчук,

Інститут педагогіки НАПН України

Т. Г. Гільберг,

Хмельницький ОППО

Постановка проблеми. У 2010–11 навчальному році старша школа почала працювати за навчальними програмами профільного рівня. Саме тому створення навчально-методичного комплекту (НМК) з географії для 10 класу набуло актуальності. Профілізація старшої загальноосвітньої школи викликала необхідність введення додаткових новацій у шкільну практику. Змінюється освітнє середовище, воно потребує нових підходів до створення різноманітних дидактичних засобів. Навчальна література – НМК дасть можливість перетворити важливі для життєдіяльності старшокласників знання, уміння і навички на продуктивну компетентність, поглибити географічні компетенції, сформулювати профілізацію учнів.

НМК з географії складається з певної системи дидактичних засобів навчання, а саме: навчальної програми, підручника, практикуму (робочий зошит), додатку до підручника, завдань для перевірки знань, умінь і навичок (тести), календарно-тематичного планування (рекомендований зразок), атласу тощо.

НМК з географії (авторський колектив В. Безуглий, Т. Гільберг, Л. Паламарчук) стане в нагоді під час вивчення географії у загальноосвітніх навчальних закладах з географічним та економічним профілем навчання.

Аналіз останніх досліджень. Проблемі створення НМК нового покоління для старшої школи з профільним навчанням останнім часом приділено значну увагу. У роботах вітчизняних учених М. І. Бурди, Н. М. Буринської, Л. М. Булави, О. І. Ворокути, О. О. Жемерова, С. Г. Коберника, В. П. Корнєєва, Л. І. Круглик, В. М. Мадзігона, Т. Г. Назаренко, О. Г. Стадника, О. М. Топузова, Б. О. Чернова висвітлено теорію створення НМК, роль і місце комплексу в навчально-виховному процесі, його зміст, навчально-методичне наповнення, оформлення.

Формування цілей статті (постановка питання). Профільне навчання старшокласників потребує підготовки відповідних навчальних програм, підручників, інших навчально-методичних засобів, в яких здійснювалася б реалізація завдань такого навчання. Адже вся початкова література (НМК) повинна містити базовий навчальний матеріал, який би допомагав формувати професійні знання, уміння, навички, досвід, життєві компетентності старшокласників. Основною в даному дослідженні проходила лінія формування соціокультурної компетентності молодого покоління. Тому метою статті є висвітлення проблеми реалізації завдань профільного навчання через зміст НМК з географії для учнів 10 класу. Матеріал статті дає змогу спрямувати роботу вчителів географії, які працюють у класах географічного та економічного профілю, на здійснення профорієнтації серед старшокласників, популяризацію ролі географії у сучасному суспільстві, що сприятиме системно-спеціалізованій підготовці випускників.

Основна частина. Основним методичним документом у здійсненні профільного навчання є державна навчальна програма (авторський колектив: Т. Гільберг, Л. Паламарчук, М. Бочко) [1]. У пояснювальній записці підкреслено, що головна мета сучасної школи – допомогти молодим людям зорієнтуватися в сучасному суспільстві, свідомо зайняти відповідну соціальну і громадянську позиції, підвищити рівень їхньої духовної культури, культури спілкування і практичної діяльності, формувати соціально зрілу, працелюбну, творчу особистість. Крім того, зазначено, що курс «Географія», який пропонується для профільного навчання в 10 класі, завершує базу географічну освіту в загальноосвітній школі й відповідає логіці пізнання світу. Таким чином система географічної освіти узгоджується з регіоналізацією, теоретизацією, країнознавством, краєзнавством, загальною географією і має українознавчу спрямованість. Тому загальна мета курсу полягає у вдосконаленні уявлення учнів про географічну картину світу, утвердження розуміння географії як конструктивної науки, формування географічного мислення на основі історичного, територіального, комплексного, типологічного, проблемного і конструктивного підходів. Саме тому провідними ідеями програми є: гуманізація, соціологізація, екологізація, економізація, залучення учнів до соціально корисної практичної

діяльності засобами сучасної географічної науки. Отже, основними завданнями курсу є:

поглиблення географічної та економіко-соціальної освіти випускників середньої загальноосвітньої школи через вивчення глобальних територіально-диференційованих господарських, соціокультурних і соціоекологічних проблем, розкриття ролі окремих держав і народів у розвитку світової економіки і політики, процесах економічної і політичної інтеграції країн і народів;

узагальнення і систематизація попередніх знань учнів з географії на вищому теоретичному рівні;

розкриття ролі географічних знань і географічної експертизи у вирішуванні сучасних господарських і соціальних проблем;

формування географічних і соціокультурних знань, розвиток економічного мислення учнів, яке передбачає розуміння процесів, що відбуваються в сучасному світі;

формування уявлень про територіальну організацію господарства і населення окремих регіонів і держав світу;

розкриття системності світового господарства, формування уявлення про природу, сутність і функцію міжнародного географічного поділу праці;

висвітлення походження і суті сучасних економічних і екологічних проблем; ознайомлення з принципами і світовим досвідом раціонального природокористування, охорони навколишнього середовища і перетворення природи;

розвиток умінь користуватися порівняльними методами статистико-економічного аналізу, використання статистичних даних, що характеризують рівень та інтенсивність розвитку господарства країн світу, України, своєї області, адміністративного району, окремого господарства; вільне орієнтування на політичній карті світу і використання тематичних географічних карт для розв'язування навчальних і практичних завдань;

розвиток географічної, екологічної та економічної культур, розуміння завдань, що стоять перед державою і світовою цивілізацією;

сприяння полікультурному, толерантному ставленню до інших етносів, народів, груп та особистостей; розвиток в учнів інтересу і поваги до культури свого та інших народів, усього людства.

виховання в учнів особистісних рис громадянина України, загальнолюдської духовної ціннісної орієнтації, сприйняття ідей гуманізму та демократизму, патріотизму і взаєморозуміння між народами, утвердження ідей демократії, добра та справедливості;

підготовка старшокласників до свідомої активної участі в суспільному житті Української держави, усвідомлення її ролі й місця в Європі і світі;

формування умінь зіставляти географічні й економічні події і процеси, працювати з різними джерелами, самостійно знаходити географічну інформацію;

виховувати здатність учнів обстоювати власні погляди на ту чи іншу географічну проблему, толерантно ставитись до протилежних думок; розвивати творче мислення, формувати власний погляд і критичне ставлення до інформації.

Виконанню завдань навчальної програми сприятиме зміст підготовленого підручника (авторський колектив В. Безуглий, Т. Гільберг, Л. Паламарчук) [2], автори якого намагалися розкрити всі положення навчальної програми, узгодити його зі змістом стандартного підручника. Кількість годин, передбачена профільним навчанням, дала можливість авторам дібрати додатковий навчальний матеріал, запропонувавши завдання, що здебільшого мають дослідницько-пошукове і практичне спрямування. Значну частину навчального часу з вивчення географії в 10 класі приділено загальній економіко-соціально-географічній характеристиці світу. Зміст навчального матеріалу цього розділу складено відповідно до вимог державної програми, але зосереджено і поглиблено інформацію про основні економіко-соціально-географічні поняття, явища і процеси. Навчальні теми «Політична карта світу», «Природно-ресурсний потенціал планети – джерело життя людства», «Людство – творець ноосфери», «Географія населення і культури», «НТР – крок у майбутнє», «Сучасне світове господарство» дають найновішу географічну інформацію та статистичні дані зі складових цього змісту.

Окремий розділ присвячено регіонам світу: Євразії, Північній Америці, Латинській Америці, Австралії, Африці. Ці історико-географічні регіони вибрані традиційно, проте навчальний матеріал «осучаснено» і «олюднено». Життя і життєдіяльність населення регіонів висвітлено з позиції історичного розвитку кожного. Крім того, авторський колектив підготував додаток до підручника «Країнознавство», де вміщено матеріал про окремі країни світу, вивчення яких рекомендовано оновленою програмою.

З огляду на те, що курс розрахований на 175 навчальних годин, автори прагнули уникнути нагромадження навчального матеріалу, наголошено на матеріалі, який сприятиме посиленню суспільно-гуманітарних знань і вмінь старшокласників. Тому ретельно дібрано наукові поняття, терміни, їх заміну та дозування. Фактологічний матеріал курсу значно змінено, оскільки 10-класники здебільшого з нею вже ознайомлені. Статистичний матеріал, який є в тексті, абсолютні показники, їх процентний вираз зведено здебільше в таблиці.

У підручнику дотримано принципу системного підходу до формування основних географічних понять через екологізацію, економізацію, соціологізацію і культурологізацію, методологізацію та актуалізацію [3]. Фактичний і додатковий навчальний матеріал кожної теми формується і реалізується навколо однієї або кількох проблем, які переважно визначають особливості інтерпретації навчального тексту: проблема ресурсозабезпеченості (тема 2), проблеми демографічного вибуху, швидкої урбанізації (тема 4), проблема «інформаційний вибух» (тема 5), проблема глобалізації світового господарства (тема 7) та ін. [4].

Крім текстової частини, в підручнику є рубрики: «Обговорімо», «Доведіть чи спростуйте», «Цікаво знати» тощо. Підручник насичений схемами, картосхемами, діаграмами, таблицями, малюнками, світлинами, слайдами тощо.

Третину часу програми відведено на виконання практичних робіт. Після кожної навчальної теми у підручнику є завдання практикуму.

Тому авторський колектив підготував окреме виданням «Практикум з географії – 10 клас».

Практикум – це новий тип завдань, мета якого – розкрити зв'язок навчального матеріалу курсу з реаліями сучасного життя. Завдання практикуму – викликати інтерес учнів до розв'язування проблемних завдань, спонукати до дискусії та обговорення, навчити доводити свою точку зору, обґрунтовувати особисте бачення розв'язання проблеми, яку розглядають. Серед форм проведення практикуму слід виокремити семінари, конференції, телемости, написання реферату, есе, робота з контурною картою, робота над проектами, ділові й рольові ігри, дискусії, тренінги, творчі роботи, презентації, міні-дослідження тощо. Наявність практикуму допоможе учням здобути теоретичні знання і перетворити на практичні дії та вміння.

Підготовлені тести для перевірки знань, умінь і навичок учнів з даного курсу здебільшого містять творчі й продуктивні завдання. Вони забезпечують контроль і самоконтроль засвоєння навчального матеріалу. У тестовому контролі знань пропонують завдання різних типів: з однією правильною відповіддю, відповідь на вибір, на впізнавання, на встановлення відповідності, на визначення правильної послідовності, на встановлення причинно-наслідкових зв'язків тощо. Наявність тестів у НМК робить його гнучким дидактичним засобом, поліпшує спосіб досягнення оптимального кінцевого результату – фахової глибини і високого рівня знань. Тим самим реалізуються дидактичні функції компенсаторності, адаптивності та інтегративності навчально-методичного комплексу. Запровадження навчальних тестових технологій до навчально-виховного процесу з географії є сучасною об'єктивною реальністю, що вдосконалює сам процес і соціалізує особистість школяра.

Висновки. Сучасна школа чекає нових навчально-методичних комплектів, які б забезпечили навчально-виховний процес профільного навчання старшокласників. Підручником «Географія. 10 клас (профільний рівень)» можуть скористатися учні, які обрали географічний та економічний профілі навчання. НМК проходить апробацію в школах міста Києва, Київської та Хмельницької областей. За результатами попередніх досліджень бачимо, що учні свідомо сприймають навчальний матеріал, розуміють його і обирають географічний та економічний профілі навчання. Вчителі позитивно сприйняли появу нового НМК для профільного навчання, що сприятиме удосконаленню їхньої педагогічної діяльності й впливатиме на якість навчання старшокласників.

Література

1. Гільберг Т., Паламарчук Л., Бочко М. Географія. Навчальна програма для 10–11 класів для загальноосвітніх навчальних закладів. Профільний рівень // Географія та основи економіки в школі. – № 9, 2010. – С. 17.
2. Паламарчук Л. Б. Географія: підруч. для 10 кл. загальноосвіт. навч. закл.: профіл. рівень / Л. Б. Паламарчук, Т. Г. Гільберг, В. В. Безуглий. – К.: Генеза. – 304 с.
3. Макаковский В. П. Методическое пособие по экономической и социальной географии мира: Кн. для учителя. – М.: Просвещение, 1994. – С. 5–25.

4. *Топузов О. М., Назаренко Т. Г.* Методичний компонент змісту нового підручника з географії для профільної школи / О. М. Топузов, Т. Г. Назаренко // Проблеми сучасного підручника: Зб. наук. праць / Редкол. – К.: Пед. думка, 2009. – Вип. 9. – С. 219–225.

5. *Корнєєв В. П.* Конструювання підручників для профільної школи / Проблеми сучасного підручника: Зб. наук. праць / Редкол. – К.: Пед. думка, 2009. – Вип. 9. – С. 237–241.

6. *Круглик Л. І.* Шкільний підручник у допрофільній підготовці школярів засобами діалогічного навчання // Проблеми сучас. підручника: Зб. наук. праць / Редкол. – К.: Пед. думка, 2009. – Вип. 9. – С. 280–288.

7. *Ісаєва Г. М.* Шкільний підручник та методика роботи з ним у різних формах профільного навчання // Проблеми сучасного підручника: Зб. наук. праць / Редкол. – К.: Пед. думка, 2009. – Вип. 9. – С. 336–343.

8. *Паламарчук Л. Б., Гільберг Т. Г.* Соціокультурна складова змісту підручника з географії для суспільно-гуманітарного навчання старшокласників // Проблеми сучасного підручника: Зб. наук. праць / Редкол. – К.: Пед. думка, 2009. – Вип. 9. – С. 374–384.

UA У статті розглянуто наукові і методичні основи нового навчально-методичного комплексу з географії для учнів 10 класів шкіл з профільним навчанням. Проаналізовано новий НМК, розкрито його роль у формуванні наукової картини світу старшокласників, можливості їх профорієнтації.

Ключові слова: профільне навчання, навчально-методичний комплект, дидактичний засіб, навчальна програма, підручник, практикум (робочий зошит).

RU В статье рассматриваются научные и методические основы нового учебно-методического комплекта по географии для учащихся 10 классов школ с профильным обучением. Проанализирован новый УМК, раскрыто его роль в формировании научной картины мира у старшеклассников, возможности их профориентации.

Ключевые слова: профильное обучение, учебно-методический комплект, дидактическое средство, учебная программа, учебник, практикум (рабочая тетрадь).

EN The article focuses on scientific and methodological foundations of the new educational complex on Geography for pupils of the 10th form of schools with profound teaching of Geography. The author of the article analyses the new educational complex shows its role in the formation of the scientific outlook, and the choice of profession of senior pupils.

Key words: profound learning, educational complex, didactic means, curriculum, textbook, work book.

САМОСТІЙНА РОБОТА УЧНІВ З ПІДРУЧНИКОМ ТА ІНШИМИ ДЖЕРЕЛАМИ ІНФОРМАЦІЇ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ «ГЕОГРАФІЯ КРАЇН ЄВРОСОЮЗУ»

Г. М. Ісаєва

Інститут педагогіки НАПН України

Постановка проблеми. Перед сучасною школою стоїть непросте завдання: підготувати нових громадян до життя в суспільстві, особливості устрою якого не до кінця зрозумілі, до продуктивної діяльності, в умовах економіки, засно-

ваної на законах, зміст яких часом важко зрозуміти. Якщо раніше розробники змісту освіти, кращі вчителі й провідні дидакти ясно бачили нові обрії життя і прагнули вводити у навчальні предмети знання і вміння, які для цього необхідні, то нині ситуація змінилася. Сьогодні ніхто не може з повною визначеністю сказати, які саме знання, уміння, і навички знадобляться випускнику школи через десять років. Єдиний вихід полягає у тому, щоб забезпечити учнів здатністю самим освоювати нове.

Реформування освіти обумовлює потребу у визначенні стратегій пошуку шляхів становлення середньої, профільної школи, яка б створювала сприятливі умови для розвитку і саморозвитку особистості.

На це і націлена Концепція загальної середньої освіти, у якій поставлено завдання: навчити учнів приймати самостійні рішення, критично мислити, використовуючи різноманітну інформацію, самостійно формулювати гіпотезу, ставити проблему і вирішувати її, створювати власний творчий продукт, а найголовніше – використовувати ці надбання у житті [1]. Разом з тим у Концепції означено, що слабким місцем нашої школи є відсутність у переважній більшості її випускників належного рівня свідомості, достатньої життєвої компетентності, вміння працювати з інформацією тощо.

Учитель сучасної школи має так організувати діяльність своїх учнів, які б стали активними суб'єктами освітнього простору. І тут важливим є не стільки надання учням готових знань, скільки організація їхньої діяльності, зорієнтованої на здобування нових знань, формування умінь і навичок у процесі виконання різних навчальних завдань з підручником активно використовуючи при цьому весь його інформаційний потік, уведення в навчальний процес більше операційно-діяльнісних завдань. Ці види роботи покажемо на прикладі вивчення курсу «Географія країн Євросоюзу».

Мета статті. Показати самостійну роботу учнів з підручником та іншими джерелами інформації, особливо додатковою літературою, пов'язаною з вивченням географії країн Європейського Союзу.

Основна частина. Одним із важливих завдань навчання в сучасних умовах має бути розвиток особистості учня шляхом самостійного навчання.

Самі учні старших класів розуміють значення самостійної роботи у навчальному процесі, роботі з книгою, іншими джерелами інформації. Так, наприклад, серед інших відповідей учень середньої школи № 281 м. Києва на запитання «Яким я бачу учня XXI століття?» написав: «...Учень XXI століття повинен уміти самостійно працювати з будь-якою літературою, першоджерелами інформації, з комп'ютером, використовувати інформацію з Internet тощо».

Прагнення до знань і добра у людини – два важливі завдання освіти. Про своє прагнення до знань пишуть учні 10 класу у міні-творі «Мій шлях до знань».

«...Знання – це найпрекрасніший промінь у свідомості людини. І потрібно зібрати кожний промінчик цієї радуги, щоб стати великим. Знання – це сила. Я буду ставати сильнішим, пізнавати свою країну, світ, культуру, економіку,

політику своєї країни і країн-сусідів, особливо країн Європи тому, що багато чого нас поєднує з цими країнами. Тим більше, що ми прагнемо вступити до країн Європейського Союзу».

«...Мій шлях до знань лежить через шкільні будні, де учні прагнуть схопити кожну краплину інформації, яка сказана вчителем. Я вдячна своїм учителям, які передавали свої знання нам. А особливо ціную тих учителів, які навчали самостійно здобувати знання, навчили працювати з підручником, іншою літературою, періодичною пресою. Адже у підручнику відсутні останні новини, які відбуваються у країні, в Європі, в світі. Але, які б мудрі вчителі не вчили мене, важливо саме моє бажання вчитися, пізнавати світ через книгу, інші джерела інформації. Без цього шлях до знань не прокласти. Цей шлях у кожній людині пролягає через життя. Адже саме здатність до пізнання відрізняє людину, возвеличує її».

Ось такі роздуми учнів 10 класу гуманітарної гімназії «Гармонія» м. Києва, метагімназії м. Шахтарськ, що на Донеччині, гімназії № 1 м. Бурштин Івано-Франківської області та ін.

Особливо велике значення при навчанні старшокласників мають уміння учнів самостійно робити записи у процесі читання додаткової літератури, пов'язаної з географією країн Європейського Союзу.

Учні, які тривалий час і цілеспрямовано займаються самоосвітою, у роботі з підручником, іншими джерелами інформації, систематично звертаються до записів. Старшокласники з високим рівнем роботи з книгою вмільо виділяють головне і добре справляються з записами.

Але, як свідчить практика, до записів під час роботи з книгою звертається в цілому дуже невелика кількість учнів. Причини цього полягають у тому, що учні явно недооцінюють цей вид роботи, вважаючи, що вони і так «запам'ятають те, що їм потрібно», і крім цього, вони не вмють робити записи. Уявляють їх як списування, яке потребує великої затрати часу.

Як же формувати в учнів уміння писати конспект?

Перш за все вчитель, який хоче навчити учнів робити записи, має довести необхідність цього виду роботи, переконати учнів у необхідності записів при роботі з джерелами інформації має бути переконливим. (Учитель показує на різних прикладах, у тому числі й ведення конспектів політиками, літературними діячами, журналістами та ін.).

Перед учнями постає запитання: чим же відзначається форма конспекту? Вчитель наголошує, що конспект відповідає певній меті. Він обов'язково цілеспрямований, і, залежно від того, для чого учень вдається до записів, є різним. Після того, коли вчитель переконав їх у необхідності записів у процесі читання, необхідно на уроці організувати навчання учнів складанню конспекту. Вміння вести елементарні «робочі записи» учитель формує ще у підлітковому віці.

Роботу над конспектом краще проводити при ознайомленні учнів з документами чи першоджерелами. Наведемо основну послідовність роботи під час навчання десятикласників складанню конспекту. Вступна бесіда з учнями про значен-

ня джерела, яке вони мають конспектувати, запис у зошитах його вихідних даних. Перед самостійним читанням відповідного джерела – завдання вчителя: «Виділіть у процесі читання основну ідею роботи, яку відстоює автор».

Після обговорення основної ідеї разом складають і записують простий план – як перелік тих питань, у яких ця ідея розкриватиметься. Визначають змістову сторону кожного із виділених у плані питань; у ній необхідно зберегти логічну послідовність, включити цитати, які визначають головні висновки, положення, явища тощо. Після цього учні самостійно конспектують. Учитель пропонує їм записані питання плану зробити підзаголовками конспекту.

Як приклад наведемо вивчення однієї із тем курсу «Географія країн Євросоюзу». Вчитель записує тему на дошці «*Україна та Європейський Союз: шлях інтеграції, проблеми і перспективи співробітництва*». Оскільки тема актуальна, учні цікавляться цією проблемою, вчитель приносить на урок багато додаткових джерел інформації: посібники, журнали, вирізки із газет тощо.

Самостійну роботу учнів із різними джерелами можна організувати у групах. Після короткого ознайомлення учнів з темою (акценти вчителя, читання посібників, журналів) десятикласникам пропонують виділити головну ідею теми. Учні називають – інтеграційні процеси України в ЄС.

Учитель може запропонувати детальніше розкрити ідею, а саме: у темі розглядають питання співробітництва України і Європейського Союзу з часу одержання незалежності нашою державою. Тут обґрунтовано подають договірно-правову базу і політичні засади формування цього співробітництва як на сьогодні, так і на перспективу. В темі детально аналізують розвиток торговельних відносин та інвестиційної діяльності між Україною і Європейським Союзом.

Після колективного обговорення, пропонують скласти план (учитель звертає увагу на збереженні логічної послідовності).

План:

1. Україна на шляху європейської інтеграції.
2. Формування договірно-правових і політичних засад співробітництва України та Європейського Союзу.
3. Розвиток торговельних відносин та інвестиційної діяльності між Україною і ЄС.
4. Перспективи співробітництва України та ЄС.

Складений учнями план можна деталізувати. Наприклад:

1. **Україна на шляху до європейської інтеграції:**
 - а) характеристика історії розвитку відносин між Україною та ЄС;
 - б) основні етапи інтеграції України до ЄС.
2. **Формування договірно-правових і політичних засад співробітництва України та Європейського Союзу:**
 - а) нормативно-правова база співробітництва між Україною та ЄС;
 - б) виконання Копенгагенських критеріїв вступу до ЄС.
3. **Розвиток торговельних відносин та інвестиційної діяльності між Україною та ЄС:**

- а) Основні засади співробітництва України і ЄС на сучасному етапі;
- б) фактори, які стримують інтеграцію України до європейської спільноти;
- в) критерії розширення і поглиблення європейської інтеграції.

4. Перспективи співробітництва України та ЄС:

- а) Технічна і фінансова допомога, яку отримує Україна з боку ЄС;
- б) програма Tacis, її основні завдання;
- в) основні напрями співпраці України і ЄС у сфері юстиції та внутрішніх справ.

Після послідовного обговорення всіх питань один із учнів зачитує весь конспект. Вносяться доповнення. У подальшій роботі вчитель систематично пропонує домашнє завдання учням: написати конспект того чи іншого джерела інформації з наступною перевіркою і обговоренням.

Пропонувати конспектувати параграфи підручника, на думку автора, недодільно у зв'язку з лаконічністю викладу матеріалу.

Робота над удосконаленням записів продовжується і при обговоренні фіксування учнями основних думок викладу вчителя, і при роботі з екраном, тощо.

Під час вивчення курсу «Географія країни Євросоюзу» можна запропонувати і такі самостійні завдання:

1. Використовуючи текст статті «Європейська інтеграція: шанс для України», журналу «Урядовий кур'єр», 2005, № 5 на с. 8, виберіть для виконання одне завдання: а) складіть розгорнутий план (I ступінь складності); б) сформулюйте запитання для перевірки засвоєння матеріалу (II ступінь складності); в) складіть таблицю і заповніть її на основі тексту, який вивчаєте (III ступінь складності).

2. Прочитайте текст на с. 66–69 (у кн. «Європейський Союз у глобальному інноваційному просторі»), виділіть опорні слова для відповіді на запитання: Які інноваційні процеси відбуваються у країнах – членах ЄС? Заповніть табл. – Країни-лідери і країни, що відстають за напрямами інноваційного процесу ЄС.

Напрями інноваційного процесу	Країни-лідери	Країни, що відстають
Інноваційні драйвери	Фінляндія, Швеція	Мальта, Португалія
Створення знань	Швеція, ФРН	Словаччина, Естонія
Інновації та підприємництво	Фінляндія, Естонія	Кіпр, Іспанія
Застосування	Мальта, ФРН	Латвія, Кіпр
Інтелектуальна власність	ФРН, Люксембург	Румунія, Болгарія

3. Самостійно вивчіть текст підручника, який характеризує населення Італії. Підготуйте запитання, які розкривають головні проблеми географії на-

селення країни: випишіть цифрові показники, які відображають специфічні особливості географії населення Італії. Поясніть сучасні процеси інтеграції.

4. Підготуйте проект «Взаємовідносини Італії з Україною».

Такі завдання привчають учнів вдумливо читати текст підручника чи іншого джерела інформації, відшукувати у ньому причинні залежності. В цілому самостійне визначення причин і наслідків – це окремий етап формування умінь і навичок роботи з підручником.

Готуючи подібні завдання для самостійної роботи з підручником, іншими джерелами інформації, учитель має акцентувати увагу учнів, що саме вони мають робити з обраним текстом. Без постійних вказівок учителя учні не зможуть самостійно користуватися відповідним прийомом, а значить, його не можна розглядати як спосіб самостійної роботи.

При організації самостійної роботи дуже важливим є розвивати інформаційну культуру учнів. Систематична робота учнів з інформацією сприяє розвитку особистості учня.

У 90-х роках у деяких школах України було запроваджено факультативні курси за створеною програмою «Формування та розвиток інформаційних умінь в учнів з 1–11 кл.» (Автор – О. В. Почупайло).

У ній виділено для кожного класу такий комплекс умінь і навичок роботи з інформацією, який потрібний учням даного віку, і закладено потенціал для переходу до наступного рівня [6]. Згідно з нею учні старших класів повинні:

- вміти використовувати кілька джерел інформації для підготовки відповідного матеріалу, спираючись на самостійно складений план роботи, тези, таблиці й графіки;
- вчитись самостійно вивчати навчальні теми, спираючись на підручник та інші джерела інформації, встановлювати міжпредметні зв'язки в окремих навчальних завданнях;
- користуючись сформованими вміннями, виділяти головне, порівнювати, робити висновки, оцінювати, узагальнювати і систематизувати матеріал, аналізувати визначення учителя, учнів і підручника;
- володіти всіма основними видами письмових робіт;
- учитись працювати з критичною літературою, вміти знаходити її в каталозі й картотеці, вміти працювати з періодикою, науково-популярною літературою, складати список використаної літератури з анотаціями;
- володіти навичками роботи з комп'ютером, використовувати їх для оптимізації навчання тощо.

Така систематична робота учнів з інформацією розкриває компетенції кожного учня; дає змогу показати обсяг, глибину і якість здобутих знань у нестандартній формі, що відповідає сучасним вимогам до навчально-виховного процесу: спонукає учнів продемонструвати відхід від репродуктивного оволодіння знаннями до творчого рівня переробки їх (трансформації), перехід їх у світоглядні позиції. Дуже важливо, що учні проводять оцінювання власних знань і умінь, трудових зусиль, поступ свого розвитку. Вони розвивають комунікативні

компетенції, а саме: вибудовують комунікацію з іншими учнями – ведуть діалог у парі, малій групі, враховуючи подібність і відмінність позицій тощо.

Учителів потрібно розвивати інформаційну культуру учнів (критичне осмислення, відбір інформації) через націлювання їх на роботу з різними джерелами (підручник, науково-популярна література, журнали і газетні статті, енциклопедична і довідкова література, сучасні електронні бібліотеки, Інтернет, заслуховування та обговорення проектних робіт старшокласників тощо).

Усе це сприяє розвитку особистості, яка має бути соціально активною, мобільною та відповідальною, готовою до міжкультурного діалогу. Необхідність розвитку цих якостей особистості визначає перспективи розвитку компетентнісного підходу до навчання, яке має забезпечити їх набування учнями.

Практика свідчить, що у тих школах, де в учнів розвинута інформаційна культура, де є прагнення до самостійного здобування знань, школярі активно працюють над певною темою з географії, виконують різні проекти. При підготовці їх вони використовують різні джерела інформації, розвивають уміння аналізувати, порівнювати, узагальнювати, вчать критично оцінювати географічні події, соціально-економічні, екологічні та інші проблеми на основі альтернативних поглядів. Учні працюють не тільки з відповідною літературою, а й знаходять матеріал на сайтах Інтернету, підбирають відповідний ілюстративний матеріал. Ця діяльність сприяє розвитку системності мислення учнів, навичок самоосвіти. Представлення і захист творчих робіт вимагають уміння виділяти головне, правильно і логічно викласти результати. Тому одночасно з набуванням навичок дослідницької роботи учні вдосконалюють і комунікативні вміння.

На сучасному етапі розвитку освіти метою навчання є не здобування знань як сукупності фактів, теорій, а розвиток особистості учня внаслідок самостійного навчання.

Висновки. Отже, самостійна робота учнів з підручником і іншими джерелами інформації була і залишається актуальною. Це веде до підвищення якості навчання і виховання учнів. Цілеспрямована і систематична робота школярів з підручником має бути обов'язковою на всіх етапах уроку, в різноманітних формах і в поєднанні з іншими джерелами знань.

З цієї метою доцільно було б журналу «Географія і економіка в школі» розширити розділ «Методика і досвід», опублікувати серію статей з методики роботи з підручником та іншими джерелами інформації; при підготовці методичних посібників для учителів послити увагу до рекомендацій по роботі з підручником; бажано видати невелику брошуру для учнів середньої школи «Як самостійно працювати з підручником географії та іншими джерелами інформації», а також провести для учителів серію теоретичних і практичних лекцій, семінарів, обмін досвідом учителів з цієї проблеми.

Література

1. Концепція загальної середньої освіти (12-річна школа) // Інф. зб. МОН України. – 2002. – № 2.
2. Європейська інтеграція: шанс для України // Урядовий кур'єр. – 2005. – № 5.

3. Ісаєва Г.М. Компетенційний підхід до навчання. //Краєзнавство, Географія. Туризм. – 2010, – № 7.

4. Країни Євросоюзу: географічний вимір. Метод. посіб. для вчителів географії. – Черкаси. – 2008.

5. Старша школа зарубіжжя: організація та зміст освіти / За ред. О. І. Локшиної. – К. СІД Богданова А. М., 2006.

6. Почуйайло О. В. Програма формування комунікативних та інформаційних умінь та навичок в учнів 1- 11 класів. – К., 1992.

7. Шнирков О. І. Європейський Союз у глобальному інноваційному просторі. – К.: Вид-во – поліграф. центр «Київський університет». – 2008.

UA У статті розкрито значення самостійної роботи учнів з підручниками та іншими джерелами знань. На конкретних прикладах показано методику самостійної роботи при вивченні окремих тем «Географії країн Євросоюзу» (10 кл.), а також надано пропозиції з покращення цього виду діяльності.

Ключові слова: самостійна робота, підручник, джерело інформації, навчальний конспект, інформаційні уміння, географія країн Євросоюзу.

RU В статье раскрыто значение самостоятельной работы учащихся с учебником и другими источниками знаний. На конкретных примерах показана методика самостоятельной работы при изучении отдельных тем «Географии стран Евросоюза» (10 кл.), а также даны предложения по улучшению этого вида деятельности.

Ключевые слова: самостоятельная работа, учебник, источники информации, учебный конспект, информационные умения, география стран Евросоюза.

EN In this paper discover the meaning of the independent work of students with textbooks and other sources of knowledge. On concrete examples the technique of independent work in studying specific topics «Geography of the European Union countries», as well as give suggestions for improving this type of activity.

Key words: self-study, tutorial, source of information, training notes, information skills, geography of the EU countries.

МЕТОДИЧНІ ОСНОВИ ПІДРУЧНИКА «ГЕОГРАФІЧНЕ КРАЄЗНАВСТВО»

О. В. Корнєєв

Інститут педагогіки НАПН України

Постановка проблеми. Один із засобів зв'язку навчання з життям у піднесенні рівня навчання географії у профільній школі має географічне краєзнавство. Воно має на меті два завдання: Перше – всебічне вивчення свого краю і накопичення краєзнавчого матеріалу про місцеву природу населення, його побут, культуру та господарство. Сюди входять елементи історичного краєзнавства. Друге завдання – використання зібраного краєзнавчого матеріалу на уроках і на заняттях географічних і краєзнавчих гуртків у позакласній роботі, при проведенні краєзнавчих вечорів, тижнів і декад географічного краєзнавства.

Програму з географічного краєзнавства (35 годин на тиждень) схвалено до використання в навчально-виховному процесі науково-методичною радою з

географії МОН України (протокол № 4 від 9.11.2006 року) і надруковано в журналі для вчителів «Географія» (№ 11–12 2010 р.) Вона є важливим документом для написання підручників з географічного краєзнавства.

Відомо, що підручник з географічного краєзнавства на сучасному етапі навчання надзвичайно потрібний учням його вважають важливим засобом здобування краєзнавчих знань і виховання школярів. Щоб з'явився такий підручник, потрібна наукова і доступна навчальна програма. Така програма сприяє написанню підручника з краєзнавства, що матиме певну систему і обсяг краєзнавчих знань, Підручник з краєзнавства цінний у формуванні саме географічно-краєзнавчих знань під час вивчення програмного матеріалу, закріплення їх, а також повторення і засвоєння умінь і навичок. Тому нині методика навчання географії підійшла до того рівня, коли постає питання про необхідність застосування різних шляхів (методи, прийоми, підходи), які б сприяли використанню краєзнавчого матеріалу на уроках. Для цього потрібний підручник і методичні посібники, які б доповнювали його зміст і хід опрацювання краєзнавчих матеріалів на уроках.

Аналіз останніх досліджень. Географічне краєзнавство давно було в полі зору багатьох дослідників, методистів і вчених. Серед них ще в ХІХ ст. видатний російський педагог К. Д. Ушинський у краєзнавстві вбачав передусім могутній засіб вивчення країни, її природних багатств. На думку К. Д. Ушинського, природу треба вивчатись у тісному зв'язку з працею і побутом людей. У кожному районі, – підкреслював він, сконцентровано велику масу відомостей – історичних, географічних, етнографічних, статистичних та інших, які вчитель повинен уміло використовувати [14].

Відомий педагог Шацький С. Т. [13] зазначав, що краєзнавча робота має відігравати істотну роль у вивченні й перетворенні навколишнього середовища. Учні шкіл дослідної станції, якою він керував, вивчали історію, природні умови, населення і господарство Підмосков'я, поєднуючи дослідну діяльність з продуктивною працею у сільському господарстві. Розроблена С. Т. Шацьким методика вивчення населеного пункту не втратила своєї актуальності й нині.

Значну увагу приділяв краєзнавству і дитячому туризму Антон Семенович Макаренко. Він дбав про те, щоб маршрути походів пролягали через різні природні ландшафти, населені пункти (міста і села), в яких діти могли спілкуватися з життям і дізнаватися багато цікавого.

В Україні в минулому і тепер проблемами краєзнавства займалися і займаються В. В. Бенедюк, М. Ю. Костиця, В. В. Обозний, І. Т. Прус, В. О. Сухомлинський, Б. О. Чернов, О. В. Корнеєв і ін.

У багатьох книгах В. О. Сухомлинський [12] глибоко розкрив виховні функції краєзнавства. Він піднімав питання любові до рідного краю і своєї Батьківщини і вважав, що одне з найважливіших завдань учителів полягає у тому, щоб розкрити перед учнями всі джерела, якими живиться велике почуття любові до Батьківщини. Це і природа рідної місцевості, місто, село, підприємство, де працюють батьки, та ін.

Бенедюк В. В. [2, 3] оприлюднила посібник «Краєзнавство», в якому схарактеризувала психолого-педагогічні основи краєзнавчої роботи.

Обозний В. В. [7, 8] написав ряд посібників, серед них «Краєзнавство», навчальний посібник-практикум, «Краєзнавча підготовка вчителя». М. Ю. Костриця написав багато статей в історично-краєзнавчому напрямі в журналах «Географія та основи економіки в школі», «Географія» і «Краєзнавство. Географія. Туризм» Київ, Харків).

Формулювання цілей статті (постановка завдань). У статті поставлено за мету розкриття методичних засад створення підручника з географічного краєзнавства.

Основна частина. Нині переорієнтація цілей освіти, зміна цінностей у суспільстві потребує нового сучасного підходу щодо організації профільного навчання в середньому навчальному закладі. В учнів старших класів виникають певні життєві плани, перебудовуються мотиви діяльності, зростає відповідальність і накреслюються перспективи професійного життя.

За концепцією профільного навчання з географії важливе місце займає географічне краєзнавство. Профіль цей цікавий і змістовний, оскільки він націлює на життєві потреби учня і орієнтує на вибір професії у майбутньому.

Як повідомлялось вище, вийшли деякі посібники, але жодного підручника учні ще не мають. Яким же він має бути? Щоб дати відповідь на це, згадаймо програму з елективного курсу «Географічне краєзнавство».

Про значення програми в підготовці підручника ми згадали на початку статті. Нижче розглянемо її зміст, на основі якого формується зміст підручника.

Як відомо, географія поділяється на фізичну і соціально-економічну, тому й географічне краєзнавство має два напрями, але об'єднане воно в одне поняття «географічне краєзнавство». Програма цього курсу має пояснювальну записку «Вступ» і дев'ять тем самого змісту та список літератури для вчителя.

Зміст тем має хронологічний характер: від витоків географічного краєзнавства до підсумкового змісту – віхи розвитку від В. М. Татіщева і М. В. Ломоносова до сучасних днів. В основному увагу звернено на розвиток українського географічного краєзнавства.

Курс «Географічне краєзнавство» містить загальнометодологічні підходи до географічного краєзнавства, педагогічно-просвітницьке подвижництво як засіб розвитку географічного краєзнавства (друга тема).

Далі (третья і дев'ята) теми присвячені змісту витоків краєзнавства з географії (XVIII ст. по XX ст.), в яких пропонуються реформи державної системи шкіл Російської імперії 1804 року, місце географічного краєзнавства в Україні в періоді 1800–1900 рр., а також у часи його піднесення в період 1917–1950 рр.

Окремо виділено тему «Внесок українських вчених у розвиток географічної науки і географічного краєзнавства».

На основі цього змісту навчальної програми треба будувати і зміст майбутніх підручників. Він повинен мати «Вступ», «Географічне краєзнавство з часів

XVIII ст.», «Географічне краєзнавство у XX ст.», «Географічне краєзнавство в Україні» та «Висновки».

До підручника бажано створити «Методику географічного краєзнавства», «Практикум» і різні збірники завдань. Це все сприятиме глибшому вивченню його на уроках географії та конкретному вивченню географічного краєзнавства як теорії, так і практики.

За С. В. Калесником [4] класифікація географічних наук має чотири групи: 1) курси фізичної географії; 2) курси суспільних географічних наук; 3) група галузей «вищого синтезу», куди входить географічне краєзнавство. У нашій програмі є теми, які відповідають цій групі класифікації географічних наук і до четвертої групи С. В. Калесник відвів картографію, яку не тільки вважають наукою про карту, й яка забезпечує географів усіх спеціальностей науковим методом вивчення місцевих об'єктів і явищ природи.

Значне місце в роботі учителя географії займають прийоми роботи з підручником «Географічне краєзнавство». До них належать прийоми орієнтування в підручнику; знаходження потрібного параграфа, малюнка, орієнтування в структурі підручника; прийоми роботи з завданнями і питаннями, орієнтування у їх виборі; самостійна робота з завданнями і запитаннями; уміння вибрати необхідні відповіді з джерел інформації; прийоми роботи з текстовими краєзнавчими картами: читання умовних знаків на краєзнавчій карті; прийоми роботи з фотографіями, схемами, ілюстраціями; прийоми роботи з статистичним матеріалом: цифровими показниками, графіками, діаграмами, аналіз краєзнавчих фактів тощо. Важливо навчити учня з підручником таким прийомом роботи, як прийоми роботи з декількома компонентами підручника: текст і малюнки, текст і завдання, текст і додатки, текст і текстова карта, текст і статистичні матеріали.

Отже, робота з підручником краєзнавства може бути досить різноманітна і проводять її на різних етапах навчання: при вивченні нового матеріалу, при закріпленні краєзнавчих знань і вмінь, при перевірці і оцінюванні знань і вмінь. Від успіху роботи з підручником залежать домашні роботи учнів.

Усі названі прийоми роботи з підручником вважаються найважливішими і необхідні на різних етапах краєзнавчого навчання.

Краєзнавчий підручник призначений для учнів 10–11 класів. Це вік учнів, коли вони вже ознайомлені з роботою всіх географічних підручників. Але з підручником «Географічне краєзнавство» вони знайомляться уперше, тому тут вони вперше знайомляться і з спеціальною краєзнавчою літературою. Важливо учителям показати учням з самого початку відмінні особливості роботи з цим підручником. В цьому підручнику має бути звернення до учнів, як з ним працювати. У зверненні мають бути вказівки, в яких спрямовано увагу на такі прийоми:

- аналіз тексту, виділення в ньому головного;
- робота з запитаннями і завданнями;
- робота з додатками (таблиці, графіки, цифрові показники, словники, збірники завдань);

робота з компонентами підручника і краєзнавчими картосхемами і картами (карта області, картосхема району або міста чи села).

Важливо, щоб учні навчилися розуміти краєзнавчий текст, уловили його головну особливість – безперервний зв'язок збору краєзнавчого матеріалу і використання його на уроках географії.

Всі запропоновані навчальною програмою теми знайомлять старшокласників з історією географічного краєзнавства і з ширшим колом прийомів роботи з підручником і на етапі завершення вивчення курсу будуть уміти працювати як з окремими компонентами підручника, так і з їх поєднанням.

Перехід від підручника соціально-економічної географії світу до краєзнавчого підручника має певні труднощі.

Тому роль підручника «Географічне краєзнавство» на перших уроках досить значна – він є джерелом абсолютно нової інформації, засобом, за допомогою якого учні одержують вичерпне пояснення.

Навчити учнів працювати з підручником з краєзнавства – це не тільки внесок у розвиток загальних навчальних умінь працювати з книгою, це важливий внесок у загальний розвиток учнів, у формуванні з пізнавального інтересу до проблем краєзнавства.

Методичний апарат підручника з краєзнавства відрізняється від географічних підручників – тут більше краєзнавчих схем і карт, таблиць, графіків, краєзнавчих понять. Тому важливо з самого початку звернути увагу на опрацювання прийомів роботи з кожним компонентом краєзнавчого підручника окремо і в комплексі з методичним забезпеченням (методика, практикум, наочні посібники).

Наявність у підручнику великої кількості різноманітних завдань, що орієнтують старшокласників на роботу з різними джерелами краєзнавчої інформації, дає змогу здійснити диференційований підхід до учнів, враховувати їхні індивідуальні можливості, що позитивно впливають на якість краєзнавчих знань відносно вивчення рідного краю.

Висновки. Систематична робота з підручником «Географічне краєзнавство» спрямовує учнів любити свій край, свою родину, людей своєї місцевості, бути патріотом своєї Батьківщини.

З навчального боку вивчення за підручником географічного краєзнавства України озброює учнів раціональними прийомами роботи, сприяє підвищенню їхньої самостійності, створює надійні умови для органічного зв'язку класної і домашньої роботи.

Розв'язання всіх вказаних проблем повинно не тільки полегшити роботу з підручником для учнів, а й сприяє формуванню стійкого інтересу до історії та географії рідного краю і всієї України.

Література

1. Баранский Н. Н. Методика преподавания экономической географии. – М.: Учпедгиз, 1960. – 452 с.
2. Венедюк В.В. Краєзнавство. – Луцьк: ВАТ Волинська обл. друкарня, 2005. – 110 с.

3. *Бенедюк В. В.* Практичні роботи з курсу «краєзнавство». – Луцьк: ВАТ Волинська обл. друкарня, 2007. – 60 с.
4. *Калесник С. В.* Общие географические закономерности Земли. – М.: Просвещение, 1970. – С. 6–7.
5. *Корнєєв О. В.* Методика шкільного географічного краєзнавства. – Х.: Видавнича група «Основа», 2007. – 144 с.
6. *Обозний В. В.* Краєзнавство. – К.: Наук. світ, 2004. – 240 с.
7. *Обозний В. В.* Краєзнавча підготовка менеджерів туризму в умовах педагогічного університету. – К.: Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2007. – 204 с.
8. *Обозний В. В.* Туристсько-краєзнавча практика у педагогічному вузі. – 2 – е вид. – К.: Наук. світ, 2004. – 228 с.
9. *Прус І. Т.* Краєзнавство як засіб виховання радянського патріотизму. – К.: Знання, 1983. – 48 с.
10. Профільне навчання: теорія і практика. – К.: ВВП «Компас», 2007. – 192 с.
11. *Строев К. Ф.* Краеведение. – М.: Просвещение, 1974. – 144 с.
12. *Сухомлинський В. О.* Вибрані тв. – Т. 3. – К.: Рад. школа, 1977. – С. 466; Т. 5 – 1977. – С. 29, 560.
13. *Шацкий С. Т.* Избр. соч.: В 2 т. Т. 2 / Под ред. Н. П. Кузина, М. П. Скаткина, В. Н. Шацкой. – М.: Педагогика, 1980. – 416 с.
14. *Ушинский К. Д.* Избр. пед. соч. – М.: Просвещение, 1968. – С. 510.

UA У статті розглянуто проблеми підготовки підручника «Географічне краєзнавство». Розкрито зміст і методику роботи з ним. Дано характеристику навчальної програми.

Ключові слова: географічне краєзнавство, підручник профільної школи, рідний край, методи і форми, методичні прийоми, національне краєзнавство.

RU В статье рассматриваются проблемы подготовки учебника «Географическое краеведение». Раскрыто содержание и методику работы с ним. Дана характеристика учебной программы.

Ключевые слова: географическое краеведение, учебник профильной школы, родной край, методы и формы, методические приемы, национальное краеведение.

EN This article devoted to problems of preparing book «Kraeznavstvo». The author gives some ideas of contents and methods of working with this book.

Key words: methods and forms of studying and teaching of regional geography, native region.

ФОРМУВАННЯ КРАЇНОЗНАВЧОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ У ПІДРУЧНИКАХ ГЕОГРАФІЇ

О. С. Нехомяж

Институт педагогіки НАПН України

Постановка проблеми. Сучасні зміни в освіті України мають бути узгоджені з суспільними потребами, інтеграцією до європейського і світового освітніх просторів, орієнтацією змісту набування ключових навчальних компетенцій через компетентнісний підхід та розроблення ефективних механізмів запро-

вдження їх. Міжнародна комісія Ради Європи розглядає поняття компетенції як загальні або ключові базові вміння, що спрямовують фундаментальні шляхи навчання, ключові кваліфікації, уявлення, опорні знання [8].

За час реформування шкільної освіти розроблено новий зміст, структуру шкільної географії, визначено її пріоритети. На основі розроблень учених, поєднання досвіду вітчизняних і зарубіжних методистів і вчителів-практиків були вдосконалено старі й розроблено нові принципи, методи, прийоми та форми організації навчально-виховного процесу з географії. Ці цінні надбання висвітлено у багатьох підручниках, посібниках, також на сторінках педагогічної періодики [4].

Водночас досить актуальними є низка проблем, які ще потребують розроблення. Це стосується, передусім, інтеграції країнознавчих знань і компетенцій у курсі шкільної географії, особливо в основній школі.

Аналіз останніх досліджень. Ці питання прямо чи опосередковано вивчали М. М. Баранський, Л. М. Булава, В. П. Корнеєв, Л. І. Круглик, Т. Г. Назаренко, М. О. Откаленко, О. М. Топузов та інші вчені. Значний внесок зробили і вчені-психологи, зокрема А. Д. Копилова, Е. І. Корман, Е. І. Кабанова-Меллер, І. Я. Лернер та багато інших. У працях цих і інших авторів обґрунтовано психолого-дидактичні й методичні основи формування в учнів наукових понять, виділено ефективні прийоми і засоби керування розумовою діяльністю учнів [3]. Але незважаючи на підвищений в останні роки інтерес до проблеми формування понять, аналіз літературних джерел, спостереження за роботою загальноосвітніх навчальних закладів показали, що далеко не всі вчителі географії підготовлені до її розв'язування. У працях з методики викладання географії дану проблему розглянуто лише епізодично. Відсутній аналіз підходів, засобів, технологій розроблення процесу формування понять. Педагогічна періодика, як правило, подає лише приклади висвітлення окремих підходів з даної проблеми. Проте для безперервної, планомірної, систематичної діяльності вчителів по організації навчально-виховного процесу цього обмаль і непереконливо.

Аналізуючи ці праці, приходимо до висновку, що фундаментальною характеристикою процесу навчання географії у школі є реалізація психолого-дидактичного алгоритму від географічних уявлень до понять, суджень і практичних навичок, через елементи просторово-емоційної образності [6].

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Курси фізичної та соціально-економічної географії України переважно забезпечують країнознавчу обізнаність учнів, усвідомлення ними важливості ідеї сталого розвитку суспільства і готовності творчо і відповідально використовувати набуті географічні компетенції у власних інтересах і з урахуванням потреб суспільства.

Одним із найперспективніших напрямів досягнення цієї мети є формування країнознавчої компетенції учнів в основній школі. Безумовно, що і раніше вони займали певне місце у курсі фізичної та соціально-економічної географії України; існувало чимало розроблень і рекомендацій по засвоєванню країно-

знавчих понять і уявлень, формуванню окремих країнознавчих умінь. Але в умовах переходу до нової парадигми освіти питання про місце, роль і методи формування країнознавчої компетенції учнів у шкільних географічних курсах потребують перегляду [9].

Основна частина. У чинній програмі з географії знання, вміння і навички країнознавчих напрямів представлені у різних об'ємах і мають різний рівень методичного розроблення та забезпечення [8].

Необхідність перегляду країнознавчого блоку в курсах шкільної географії викликана, насамперед, тим, що на сьогодні змінилося саме тлумачення поняття «країнознавство» [10].

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

Проблема наукового обґрунтування процесу формування наукових географічних країнознавчих понять, незважаючи на доволі інтенсивне розроблення впродовж багатьох років і надалі залишається у центрі сучасних науково-педагогічних досліджень. Значимими для теорії та практики сучасної загальноосвітньої школи є дослідження, які на тлі загальнотеоретичних і методологічних підходів до процесу формування наукових понять пропонують розв'язування глобальних і конкретно місцевих понять країнознавчої тематики. Отже і навчальну компетентність слід формувати з урахуванням інтегральних особливостей.

Наука географія досить багатоманітна. 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» у межах тієї території, яка є предметом вивчення на різних етапах шкільної географічної освіти.

Разом з тим географія включає у власне коло пізнання уявлення і поняття про ті місцевості й географічні явища, що недосяжні для особистого видкокола. Це потребує від учителя формувати у школярів не тільки просторові, а й абстрактні поняття.

У цій послідовності пізнавальних опцій поняття одержують власне ім'я – термін [1]. І перш ніж виробити систематизацію термінів, учителям варто зробити систематизацію понять, що зазвичай має виходити із опрацювання відповідних географічних явищ і визначатися чинними зв'язками, які існують між ними на прикладах конкретних регіонів і країн.

У зв'язку з поширенням країнознавчої складової у географії з'явилися галузі знань, що спеціалізуються на всебічному вивченні країнознавчих проблем. Виникла відносно самостійна галузь знань – країнознавство. Все це дає змогу в базових шкільних курсах, а також у курсах за вибором посилити значення країнознавчої науки і таким чином формувати практичні навички щодо країнознавчої компетенції [7].

Сучасне країнознавство оперує певними, притаманними тільки йому, категоріями. До найважливіших країнознавчих категорій належать, насамперед, поняття «середовище» як просторова категорія, що вивчається в шкільних географічних курсах. Останнім часом предмет країнознавство почав розширюватись за вдяки суміжним наукам, у тому числі географії. Часто під країнознавством розуміють те, що завжди було географією. Так замість географічних систем виділяються країнознавчі системи, замість регіональної географії вживається поняття поділ на країни тощо.

Вихід із подібного становища може вказати системний підхід, при якому географічні системи (геосистеми) охоплюють увесь ієрархічний ряд природних географічних єдностей – від географічної оболонки (епігеосистема) до її елементарних структурних підрозділів локального рівня (фація).

Отже, перед школою стосовно формування країнознавчої компетенції у географічних курсах стоїть завдання в пропаганді географічного підходу до дослідницької країнознавчої діяльності в навчанні, а також у впровадженні методів країнознавчої освіти у викладанні географії. Для цього необхідно посилити значення країнознавчої освіти через різноманітні факультативи: «Мое середовище», «Моя вулиця», «Моя країна» тощо.

Завдання дослідницького синтезу в географії висунув перед вітчизняним країнознавством М. М. Баранський. Країнознавство, на його думку, – це синтез різнобічних рис, специфіки країни і району, «...що охоплює і природу, і людину у складній взаємодії» [2]. В своїх працях М. М. Баранський неодноразово підкреслював, що країнознавство – свого роду «купол» над усієї географією, і саме країнознавству відведено роль містка між географією і людською культурою.

До фундаментальних географічних понять слід віднести «простір», «територія», «регіон», «країна». Всі ці поняття наявні в понятійній базі природничої і суспільної галузей географії, а поняття «країна» є системоутворюючим для курсу «Країнознавство». Ми вважаємо, що для всіх означених вище фундаментальних географічних понять доповнючими будуть їхні регіональні аналоги. Якщо ми формуємо поняття території, то його регіональним аналогом буде конкретизоване поняття про територію конкретного материка або його частини, району, країни, що розташована на означеному материку. Таким само, розкривається регіональний зміст понять «країна», «район». Обидва ці поняття формуються для конкретної країни або району світу.

Країнознавча компетентність є системним інтегральним утворенням особистісного розвитку учня, яка об'єднує нормативний, когнітивний, емоційно-мотиваційний і практичний компоненти, що взаємопов'язані, зумовлюють розвиток позитивної діяльності.

Країнознавча компетентність має забезпечувати здатність виокремлювати, розуміти, оцінювати сучасні політичні процеси, спрямовані на забезпечення географічної рівноваги та раціонального природокористування. Відмінності країнознавчої компетентності виявляються через шість рівнів її сформованос-

ті: нормативний, когнітивний, емоційно-мотиваційний, практичний компоненти, динаміка розвитку яких фіксується на предметному (географічному), причинно-наслідковому, теоретичному і абстрактному рівнях.

Висновки. Концепція системи географічної освіти в основній школі в процесі формування країнознавчої компетентності передбачає теоретичні підходи конструювання змісту в підручниках країнознавчого підходу; технологію трансформації країнознавчого змісту, умови реалізації системи країнознавчої освіти; проектування педагогічних завдань щодо формування країнознавчої компетенції учнів основної школи на уроках географії.

Література

1. Алаев Э. Б. Экономико-географическая терминология / Э. Б. Алаев – М.: Мысль, 1977. – 199 с. Леонтьев А. Н. Виды мышления. Мышление и чувственное познание / А. Н. Леонтьев / Лекции по общей психологии. – М.: Смысл, 2001. – 511 с.
2. Баранский Н. Н. Страноведение и география физическая и экономическая / Николай Николаевич Баранский. – М.: Мысль, 1980. – (Избран. труды. Науч. принципы географии: под ред. В. А. Анучина и др.). – С. 18–52.
3. Даринский А. В. Методика преподавания географии: учеб. пособие [для географ. специальностей пед. ин-тов] / А. В. Даринский. – М.: Просвещение, 1975. – 368 с.
4. Корнеев В. П. Методичні засади розвитку пізнавальних інтересів учнів основної школи в процесі вивчення географії. Дисертація на здобуття звання докт. пед. наук, спец. 13.00.02 «Теорія та методика навчання (географії)» / В. П. Корнеев. – Ін-т педагогіки АПН України. – К., 1996. – 347 с.
5. Круглик Л. І. До проблеми соціологізації шкільної географічної освіти. Україна та глобальні процеси: географічний вимір: Зб. наук. праць в 3-х т. / Л. І. Круглик. – К. Луцьк, 2000. – Т3. – С. 253–255.
6. Максаковский В. П. Географическая картина мира: 230 «каналов» к курсу «Экономическая и социальная география мира: учеб. пособие [10 кл.] / В. П. Максаковский. – Ярославль: Верх.-Волжское кн.изд-во. – Ч. 2. – 1996. – 560 с.
7. Назаренко Т. Г. Формування соціально-економічних понять у старшокласників на уроках географії. Дисертація на здобуття звання канд. пед. наук, спец. 13.00.02 «Теорія та методика навчання (географії)» / Т. Г. Назаренко. – НПУ ім. М. П. Драгоманова – К., 2004. – 217 с.
8. Програма для загальноосвітніх навчальних класів. Географія 5 10 класи // Краєзнавство. Географія. Туризм. 2003. № 29.
9. Топчієв О. Г. Терміни і поняття в економічній географії / О. Г. Топчієв. – К.: Рад. школа, 1982. – 163 с.
10. Холина В. Н. География человеческой деятельности: экономика, культура, политика / В. Н. Холина. – М.: Просвещение, 1995. – 320 с.

UA У науковій статті розкриті особливості формування країнознавчої компетенції у школярів на уроках географії.

Пропонуються авторські рекомендації по роботі з підручником, описан сам процес формування навчаючих компетенцій, акцент поставлен на інтегрованість цього процесу.

Ключові слова: навчаюча компетентність, країнознавча компетентність, процес формування, навчання, підручник.

UA В научной статье раскрыты особенности формирования страноведческой компетенции у школьников на уроках географии.

Предложены авторские рекомендации по работе с учебником, описан сам процесс формирования обучающихся компетенций, акцент поставлен на интегральность этого процесса.

Ключевые слова: обучающая компетентность, страноведческая компетентность, процесс формирования, обучение, учебник.

EN The scientific article highlights features of student's forming country knowing competence at geography lessons.

It proposed author recommendations how to work with manual, described immediate forming of teaching competences and accented integral character of this process.

Key words: teaching competence, country knowing competence, forming, teaching, manual.

ВИРАЖЕННЯ СТРУКТУРНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ КУРСУ ГЕОГРАФІЇ МАТЕРИКІВ І ОКЕАНІВ ЧЕРЕЗ МАТЕРІАЛ ПІДРУЧНИКА

О. Ф. Надтока

Інституту педагогіки НАПН України

Постановка проблеми. Проблематика критеріїв підручника є дуже актуальною. Про це наголошували В. Г. Бейлінсон, Д. І. Зуєв, В. І. Свинцов та інші науковці. Сутність цієї проблеми слід розглядати передусім з позицій філософії, адже шкільний підручник може бути пізнаний і правильно оцінений лише як елемент структури вищого порядку, як частина цілісної системи. Однією із структур, що дає змогу пізнати і оцінити підручник є система засобів навчання [17]. Отже, підручник є певним відображенням якості змісту освіти, яка зазвичай є визначальною характеристикою стану освітньої системи в цілому та її здатності до саморозвитку у мінливих умовах сучасного світу. Нині вона має бути ще гнучкішою, розширюючи можливості реалізації навчальної мети відповідно до потреб кожного учня. У цьому плані дещо змінився взаємозв'язок у ланцюзі «учитель – учень». Учень повинен більшою мірою стати організатором власної системи пізнання. Адже саме від нього залежить, що є об'єктом його пізнання, яку інформацію він буде сприймати. Роль учителя як ретранслятора знань відійде на другий план. Він не лише керуватиме процесом панування знань, а й створюватиме умови для цього, буде натхненником навчального процесу та організатором самостійної роботи учнів [14].

Істотним для розроблення критеріїв оцінювання шкільного підручника і навколишнє середовище. Це доволі непостійна субстанція, оскільки індивідуальна логіка окремих людей ніколи не буває тотожною. Проте можливо виробити такі підходи, що давали б змогу вичленити окремі риси підручника на основі особистих думок окремих людей [17, с. 23, 24].

Для аналізу і оцінювання підручника широко використовують описовий, порівняльний і матричний аналіз. Здебільшого аналізують такі характеристики підручника, як:

1. Зміст підручника;
2. Структура підручника;
3. Методичне розроблення змісту;
4. Оформлення і поліграфічне виконання [17, с. 167].

Як бачимо, зміст і структура підручника є основними критеріями, за якими його характеризують та аналізують. Таким чином, дослідження структурних особливостей підручника та вираження їх через зміст є доволі актуальними.

Аналіз останніх досліджень. Педагогічна і психологічна наука виробила чіткі алгоритми конструювання змісту освіти в цілому. У наукових працях (М. І. Бурда, Н. М. Бурицька, С. У. Гончаренко, Б. П. Єсіпов, В. С. Лутай, Ю. І. Мальований та ін.) розроблено загальнонаукові підходи до відбору і конструювання змісту освіти. Проте виникає нагальна потреба розроблення цих підходів щодо конструювання змісту окремих шкільних предметів і курсів [7, 12].

Слід зазначити, що останнім часом з'явилися наукові публікації, які стосуються даної тематики у царині географічної освіти (О. Бугрій, Л. І. Круглик, В. П. Корнєєв, Т. Г. Назаренко, О. Ф. Надтока, О. М. Топузов та ін. [4, 11, 14, 20].

Формування цілей статті. Нині конкретніше вимальовується проблема відповідності структури навчального курсу структурному компоюванню відповідного підручника, оскільки саме він є відображенням змісту навчального курсу. Від взаємовпливу цих складових процесу навчання значною мірою залежить і його якість, і стан підручникотворення у відповідній галузі освіти.

О. М. Топузов у монографії «Проблемне навчання географії в школі: теорія і практика» зазначає, що процес навчання є низкою взаємопов'язаних компонентів і послідовних етапів, які можуть змінюватися в умовах педагогічного процесу та розвиватися згідно нових вимог освіти [20]. Виходячи з цієї тези, педагогічний процес є відкритою системою, яка зазнає змін відповідно до нових вимог освітньої системи. А це значить, що зміст кожного навчального курсу має оперативно реагувати на нові запити освітньої системи. Тобто для кожного шкільного курсу необхідно змодельовати систему, яка б чітко функціонувала як елемент чинної освітньої системи. Враховуючи здатність саме такої системи до саморозвитку, необхідно визначити її базисний стрижень.

Основна частина. Конструювання оновленого змісту географічної освіти неможливе без оновлювання підходів до створення підручників з географії. Адже, попри розвиток мультимедійних технологій, підручник залишається основним джерелом реалізації змісту навчання. Наріжним каменем шкільного підручника з географії має бути його відповідність засадам особистісно орієнтованого навчання. Саме він є головним компонентом системи засобів навчання і відображенням сучасного стану і домінуючих тенденцій у педагогічній теорії та практиці. Безумовно, підручник має відповідати сучасному стану розвитку науки, бути відповідним вимогам діючої програми, забезпечувати системність, послідовність і логічність викладу матеріалу та зв'язок теорії з практикою. Тому досить важливою рисою підручника є використання діяльнісного підходу у навчанні географії.

Крім цього, слід зазначити, що останнім часом все більше зростає роль компетентнісного підходу в навчанні. Проблематику цього підходу активно обговорювали А. В. Хуторської, В. В. Краєвський, О. Я. Савченко, С. П. Бондар та інші педагоги. Так, О. Я. Савченко вважає, що прийняття компетенцій як цілей освіти зумовлює той факт, що зміст освіти переорієнтовано на особистість школяра, предметні завдання і вміння не є кінцевою метою навчання, а лише однією зі сходинок у набуванні компетенцій. Виходячи з цього, наслідком діяльності учня у вивченні курсу географії материків і океанів має бути здобування ключових компетентностей в інтелектуальній, комунікативній, інформаційній та інших сферах. Дані компетенції слід розглядати як динамічний процес встановлення зв'язку між географічним базисом знань учня і ситуативними чинниками. Враховуючи вищесказане, у новій структурі й змісті курсу географії материків і океанів мають бути відображені методичні підходи, націлені на розширення компетентностей учнів у даному напрямі діяльності, тобто і структура і зміст курсу повинні сприяти розширенню компетентнісного поля учнів 7-го класу.

У педагогічній науці існують різні способи структурування навчального матеріалу. Їх використовують для розроблення шкільних програм і підручників. Для структурування матеріалу курсу «Географія материків та океанів» застосовують здебільшого такі:

- 1) організація навчального матеріалу на основі послідовного вивчення великих природних комплексів – материків і океанів;
- 2) організація навчального матеріалу на засадах вивчення понятійної структури географії;
- 3) структурне компонування навчального матеріалу на базі ознайомлення учнів з основними парадигмами географії.

Не зважаючи на зростання ролі другого і третього підходів у структуруванні матеріалу, слід зазначити, що в освітній системі переважає перший із зазначених варіантів структурування. Такий варіант вважають класичним. Він спирається на механізми чіткої територіальної диференціації, має означені предмети вивчення у вигляді природних комплексів різних рангів, потребує застосування багатьох географічних законів, зокрема географічного районування. Проте з методичного боку такий підхід дедалі більше перетворюється на застарілий. Це передусім чергу стосується ілюстративного викладу матеріалу, частих повторювань та одноманітності подавання матеріалу. В. М. Мадзігон стосовно побудови структури навчального матеріалу зазначає, що нова інформація не може сама собою відкладатися у пам'яті учня у тій формі, в якій її подають, вона має приєднуватися до вже здобутих учнями знань [13].

Тому в процесі структурування останнім часом все більше вклинюються компонування навчального матеріалу на основі понятійної структури та на ознайомленні з головними парадигмами географії. Це викликане, з одного боку, поступовим переходом на рейки особистісно орієнтованого навчання, а з іншого – пошуком ефективніших форм навчання. Деякі елементи компонування

матеріалу на основі понятійної структури закладено ще в проекті Державного стандарту загальної середньої освіти (освітня галузь «природознавство»), в якому чітко накреслено змістові лінії предмета. Це створює передумови до якіснішого оперування поняттями у тому чи іншому шкільному курсі. Зокрема, досить чітко проглядаються відповідні паралелі між курсом географії материків і океанів та курсом фізики 7 класу. Так, можна вважати, що матеріал про географічну оболонку і роль Сонця як головної енергетичної субстанції у створенні природних комплексів (географія) і матеріал з курсу фізики – Енергія сонячних променів фактично є міжпредметним комплексом понять. Виходячи з основних положень проекту Державного стандарту освіти та досліджень, про які зазначалося у попередньому пункті, можна стверджувати, що надалі для забезпечення ефективності навчання необхідно акцентувати увагу на виявленні основних географічних понять і моделюванні структури курсу на їхній основі.

Тенденція на впровадження у навчальний процес активних форм навчання, вимагає відображення цього явища у процесах структурування навчального матеріалу курсу географії материків і океанів. У даній ситуації корисним є використання структурного компонування навчального матеріалу на основі географічних парадигм. Вони є матеріалом для визначення цілей курсу, а учні в процесі активного навчання повинні, використовуючи відповідну структуру, знаходити вирішення тих чи інших проблем. Це ще раз підкреслює важливість проблемності викладу географічного матеріалу. Слід зазначити, що всі три підходи до структурування навчального матеріалу відображені у підручнику авторів О. М. Топузова, О. Ф. Надтоки, Т. Г. Назаренко, Л. П. Вішнікіної. Основою для його структури є розгляд значних природних комплексів – материків і океанів, а також їхньої територіальної диференціації [19]. Проте важливим моментом структурування є організація навчального матеріалу на основі понятійної структури та на ознайомленні учнів з головними парадигмами географії. Композиційним ядром даної структури є нова програма курсу географії материків і океанів.

Курс географії материків і океанів, як і раніше, вивчають у 7 класі загальноосвітньої школи. Він розрахований на 70 навчальних годин (2 години на тиждень), структурно поділяється на вступ і три розділи. Вступ розрахований на актуалізацію знань, здобутих учнями під час вивчення загальної географії, стимулювання їхнього чуттєвого досвіду, мотивацію до вивчення навчального матеріалу нового курсу. Практична складова у вступі децю превалює над теоретичною. У цей навчальний період проводять чотири практичні роботи (третина із загальної кількості). Повторення і вивчення навчального матеріалу здійснюють на основі роботи з картографічним матеріалом. Таким чином, накреслюють мотиваційний напрям на роботу з картою як важливий діяльнісний елемент курсу. Адже для дітей даної вікової групи карта є не лише важливим інструментом оволодіння географічними знаннями, а й важливим елементом розширення просторової уяви, тобто чинником, що сприяє загальному розвит-

кові особистості. Теоретична складова вступу містить матеріал про джерела географічних знань, особливу роль картографічного матеріалу, методи географічних досліджень, відлік часу, місцевий і поясний час, а також репродукує основні географічні закономірності.

Розділ «Океани» охоплює матеріал про географічне положення, історію дослідження і фізико-географічну характеристику всіх океанів планети. Важливу увагу приділено рельєфу дна океанів, характеристиці клімату, «Океанія» та «Арктика». Розділ складається з питань охорони і збереження природи океанічних вод та прилеглих до них територій. Практична складова розділу націлена на нанесення географічної номенклатури Світового океану на контурну карту і складання комплексної порівняльної характеристики двох океанів. Цей блок виражений двома практичними роботами. Порядок вивчення океанів, закріплений у тематичній структурі, такий:

1. Тихий океан. Океанія.
2. Атлантичний океан.
3. Індійський океан.
4. Північний Льодовитий океан.

Розділ «Материки» є найбільшим за обсягом теоретичного матеріалу і за місткістю практичної складової (складається з 5 практичних робіт, одна з яких є багатокомпонентною – виконується під час вивчення усіх шести материків). Матеріал розділу містить відомості про географічне положення, історію дослідження кожного материка. Його основою є комплексна фізико-географічна характеристика материка, а кожна з шести тем розділу завершується висвітленням інформації про населення, політичну карту і головні держави, розташовані на материк. Важливою частиною оновленої структури курсу є матеріал, який завершує кожну з тем розділу. Він стосується зв'язків України з країнами кожного з материків, а також ролі українців у дослідженні й суспільному житті цих територій. Вивчення материків здійснюють у порядку, що склався внаслідок педагогічних досліджень, які проводили ще в радянський період розвитку освітньої системи. Пізніше такі підходи закріпилися і вдосконалювалися у процесі становлення сучасної освітньої системи України. Цей порядок визначено так.

- Тема 1. Африка.
- Тема 2. Австралія.
- Тема 3. Південна Америка.
- Тема 4. Антарктида.
- Тема 5. Північна Америка.
- Тема 6. Євразія.

Важливим моментом у навчальному процесі даного курсу є порядок вивчення материків. Дослідження з цього приводу проводили у радянський період розвитку освітньої системи. В основному вони збігалися з перехідними періодами, коли запроваджували нові програми. У 1954–1956 рр. досліджували порядок вивчення частин світу. Тоді встановлено, що з фізико-географічного

боку краще спочатку опанувати матеріал про Африку, а з країнознавчого – про Європу. В 1967–1969 рр. проводили масштабний експеримент у московських і молдавських школах, внаслідок якого встановлено порядок вивчення материків: Африка, Австралія, Антарктида, Південна Америка, Північна Америка, Євразія. В практиці сучасної української школи ця тенденція збереглася з однією зміною – Південну Америку вивчають раніше Антарктиди. Такий підхід є виваженишим, оскільки Південну Америку дуже вдало порівнюють з Африкою, а Антарктида містить навчальний матеріал важчий для засвоєння учнями.

Вивчення материків, починаючи з Африки, пов'язане з рядом причин:

1. Цей материк більше підходить для вивчення, оскільки на ньому чітко видно явища географічної зональності.

2. На прикладі Африки можна легко проілюструвати причинні особливості багатьох фізико-географічних процесів.

3. При вивченні «від невідомого до відомого», «від далекого до близького» збільшується рівень мотивації навчання.

4. Екзотична природа материка є певним елементом зацікавлення учня, емоційного насичення навчального процесу.

5. Африка є найбільшим уламком праматерика Гондвани, тому і з позицій географічної науки починати вивчення природи материків доречно з неї.

Після Африки вивчають материки, які також утворилися внаслідок розколу Гондвани – Австралія, Південна Америка, Антарктида. Їх ще називають материками Південної півкулі. Вивчення Австралії після Африки створює умови для залучення учнів до самостійної роботи, бо цей материк менший за інші й легший у вивченні. При вивченні Південної Америки доречним є елемент порівняльного аналізу. Адже практичне використання і закріплення здобутих знань, розширення компетенцій семикласників може досягатися через співставлення фізико-географічних особливостей цього материка з Африкою. Вивчення Антарктиди повинно враховувати ряд особливостей, серед яких ускладнюючими його вивчення школярами є: одноманітність природно-кліматичних характеристик, бідність флори і фауни, низький рівень освоєння материка. Тому його вивчення повинне спиратися насамперед на активні форми навчання, серед яких проблемний виклад знань, імітаційні й проектний методи. Це обумовлено і тим, що семикласники до цього часу вже набувають певного корисного досвіду в навчанні географії материків і океанів.

У другій частині курсу вивчають Північну Америку та Євразію. Це найскладніші у вивченні материки. Незважаючи на те, що природа їх у деяких аспектах знайома учням, проте вивчення їх вимагає постійного пошуку логічних зв'язків, бачення причинно-наслідкових механізмів природи. Засвоєння навчального матеріалу ускладнюється специфічними моментами, що стосуються проявів азональних чинників у формуванні природно-територіальних комплексів, необхідності досить детально характеризувати значні масиви сучодолу (це здебільшого торкається Євразії).

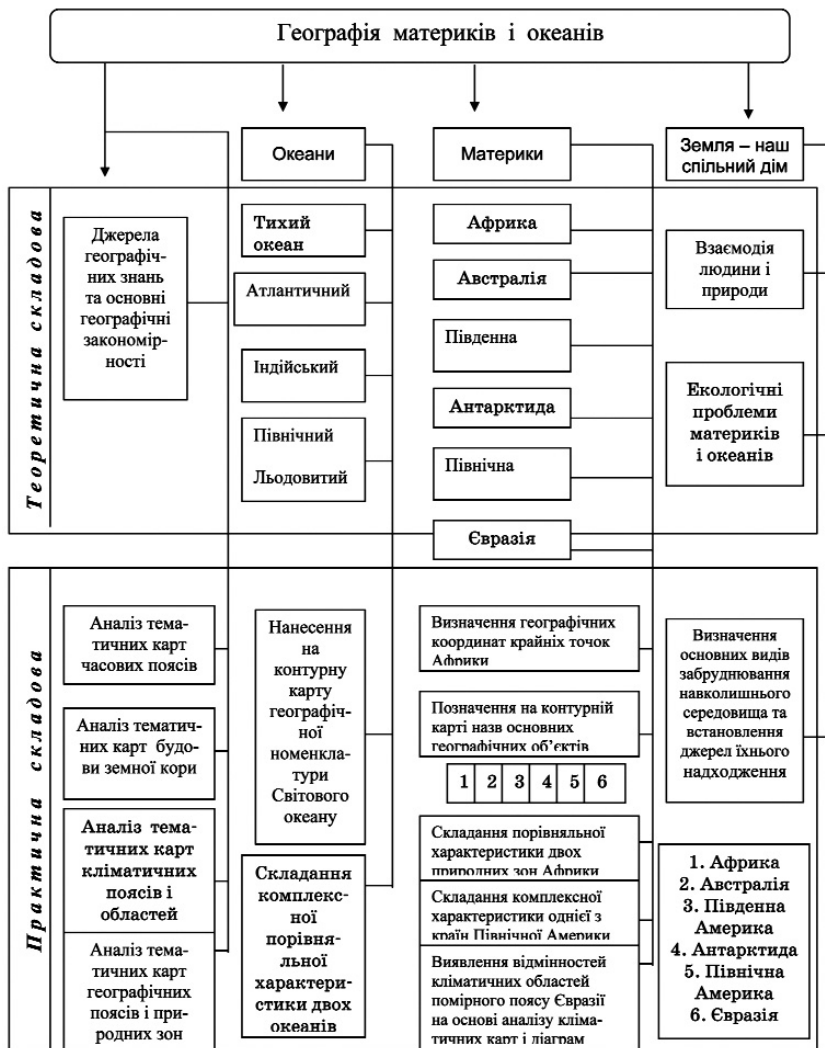


Рис. 1. Географія материків і океанів

Характерною особливістю вивчення обох материків є те, що вони утворилися, в основному, з уламків Лавразії, мають багато спільних рис і піддаються порівняльному аналізу з боку учнів. Чільне місце при вивченні Північної

Америку і особливо Євразію повинен займати краєзнавчий принцип, який вимагає постійного застосування у навчальному процесі знань, які здобутих учнями під час спостережень у навколишньому середовищі. Такі паралелі можливо проводити і в ході вивчення інших материків, але найвищого ступеня реалізації принципу досягають під час вивчення Євразії. Саме наприкінці вивчення материка Євразії закладено понятійний блок «Україна серед країн Євразії». Це з одного боку, відображення логічного ланцюжка, що сприйняття навколишнього світу має відбуватися через призму своєї батьківщини, а з іншого – мотиваційна основа для вивчення курсу «Географія України» у 8 і 9 класах.

Розділ III «Земля наш спільний дім» складається з теми: «Взаємодія людини та природи» і «Екологічні проблеми материків і океанів». Теоретична складова цього розділу спирається на підтримування біологічної рівноваги у природі, тези, яку запропонував свого часу І. П. Половина. Тобто реалізація навчального матеріалу розділу має не лише констатувати екологічний стан територій, а й спиратися на концепцію раціонального природокористування, невтручання у перебіг глобальних природних процесів, підтримування здатності природи до самовідновлювання. Практична складова містить одну практичну роботу, яка торкається визначення основних видів забруднювання навколишнього середовища та встановлення джерел надходження їх. Даний розділ є своєрідним підсумком курсу географії материків і океанів. Він націлений на формування компетенцій учнів у галузі природокористування, має стимулювати дальший розвиток знанневої бази кожного з семикласників (див. рис. 1).

Логічний вектор курсу «Географія материків і океанів» націлений на розуміння причинно-наслідкових зв'язків у природному середовищі та між людиною і природою. Океани і материки, як великі природно-територіальні комплекси виконують роль не лише інформаційних складових, насичених відповідними поняттями, номенклатурними одиницями, блоками нових знань, а й певними відправними точками які дають змогу поглиблювати розуміння процесів довкілля, розвивати інтелект підлітків і розширювати їхні компетентні характеристики. Цією ідеєю сповнений увесь курс як у розрізі розділово-тематичної структуризації, так і в змістовому вираженні. Що стосується самої структури курсу то, як видно з вищесказаного, пропонуємо виділяти в ній і теоретичну, і практичну складові. Такі зміни покликані зростаючим значенням ролі особистості в навчанні і зрушеннями в бік практичного застосування знань та формування в учнів не лише відповідної бази знань, а й життєвих компетенцій.

Література

1. *Бойко В. М., Міхелі С. В.* Географія материків і океанів: Підручник для 7 кл. загальноосвіт. навч. закладів. – К.: Зодіак-ЕКО, 2007. – 288 с.
2. *Бондар С. П.* Сутність компетентнісного підходу до змісту освіти. Зміст і технології шкільної освіти: Матеріали звітної наук. конф-ї. Ін-т педагогіки АПН України 30–31 березня 2004 р. – К.: Пед. думка, 2004. – С. 11–12.
3. *Ботгрос И.* Концепция внедрения, оценивания и развития школьного курикулума в Республике Молдова // *Univers pedagogic*, 2003.

4. Бугрій О. Оцінювання якості шкільної освіти // Рідна школа. – № 5–6. – С. 3–9.
5. Вішнікіна Л. П. Географічне моделювання на уроках географії // Шкільна географічна освіта: проблеми і перспективи: збірник наук. праць за матеріалами наук.-практ. конф. вип 1. – К.: ДНВП «Картографія», 2006. – С. 183.
6. Выбор методов обучения в средней школе / Под. ред. Ю. К. Бабанского. – М.: Педагогика, 1981.
7. Гілецький Й. Р. Теоретичні засади формування змісту загальної географічної освіти. // Географія та економіка в школі, 2002. – № 2. – С. 12.
8. Державний стандарт базової і повної середньої освіти. – К., 2007.
9. Дидактика средней школы: Некоторые проблемы современной дидактики / Под ред. М. Н. Скаткина. – М.: Просвещение, 1982. – 319 с.
10. Жерар Ф.-М., Рожьє К. Разработка и анализ школьных учебников. – Вильнюс.: Из-во «АВ ОVO», 1998. – 372 с.
11. Корнєєв В. П. Методика вивчення географії материків і океанів: Навч. метод. посібник. – Кам'янець-Подільський: Абетка-НОВА, 2004. – 308 с.
12. Лутай В. С. Філософія сучасної освіти: Навч. посібник. – К.: Центр «Магістр Творчої спілки вчителів України», 1996. – 256 с.
13. Мадзігон В. М. Філософські аспекти безперервної освіти. Зміст і технології шкільної освіти: Матеріали звіт. наук. конф. Ін-т педагогіки АПН України 30–31 березня 2004 р. – К.: Пед. думка, 2004. – С. 132.
14. Надтока О. Ф. Поліпшення змісту курсу «Географія материків і океанів» у національному курикулумі як // Географія та економіка в школі. – 2008. – № 9. – С. 37–40.
15. Онищук В. О. Типи, структура і методика уроку в школі. – К.: Рад. шк., 1973. – 158 с.
16. Савченко О. Я. Уміння вчитись як ключова компетентність загальної середньої освіти // Компетентнісний підхід у сучасній освіті. – К., 2004. – С. 35 – 45.
17. Проблеми школьного ученика (Сборник). – Вып. 5 (Методы анализа и оценки учебника). М., Просвещение, 1987. – 232 с.
18. Скаткин М. И. Методология и методика педагогических исследований. – М.: Педагогика, 1986. – 152 с.
19. Топузов О. М., Надтока О. Ф., Назаренко Т. Г., Вішнікіна Л. П. Географія материків і океанів. Підручник для загальної освіт. навч. закладів. – К.: Світ знань, 2008. – 292 с.
20. Топузов О. М. Проблемне навчання географії в школі: теорія і практика: Монографія. – Фенікс, 2007. – 304 с.
21. Хуторской А. В. Методика личностно-ориентированного обучения. Как обучать всех по-разному?: Пособие для учителя. – М.:Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2005. – 383 с.

UA У статті підручник розглядається як відображення змісту освіти через призму компетентнісного навчання. В ній характеризуються різні типи структурування навчального матеріалу шкільного курсу «Географія материків і океанів» та їх відображення у Державному стандарті освіти. Крім цього зазначається про співвідношення у структурі даного курсу теоретичної та практичної складових, врахування ролі мотивації та методів активного навчання.

Ключові слова: зміст освіти, компетентнісний підхід, структурування навчального матеріалу.

RU В статье учебник рассматривается как отражение содержания образования через призму компетентностного обучения. В ней характеризуются различные типы структурирования учебного материала школьного курса «География материков и океанов» и их отражение в Государственном стандарте образования. Помимо этого отмечается о соотношении в структуре данного курса теоретической и практической составляющих, учета роли мотивации и методов активного обучения.

Ключевые слова: содержание образования, компетентностный подход, структурирование учебного материала.

EN In this article, a textbook is regarded as a reflection of the content of education through the prism of competence training. It characterized the different types of structuring educational material school course «Geography of continents and oceans and their reflection in the state educational standards. In addition, noted the relationship between the structure of this course, theoretical and practical components, taking into account the role of motivation and methods of active learning.

Key words: educational content, the competence approach, structuring of learning material.

ШЛЯХИ УДОСКОНАЛЮВАННЯ КАРТОГРАФІЧНОЇ СКЛАДОВОЇ ЗМІСТУ ПІДРУЧНИКІВ ШКІЛЬНОГО КУРСУ ЗАГАЛЬНОЇ ГЕОГРАФІЇ

В. І. Кудирко

Дніпропетровський обласний інститут підвищення педагогічної освіти

Постановка проблеми. У 2009/10 навчальному році перші дев'ятикласники закінчили основну школу, навчаючись упродовж п'яти років за новими програмами і підручниками. Можна сказати, що завершився перший етап реалізації Державних стандартів основної школи. Очевидно, що найоб'єктивнішу оцінку змінам і новаціям, які ввели автори до нових програм, можна дати на основі аналізу результатів їхньої практичної реалізації у навчально-виховному процесі. Реакція на зміст навчального матеріалу тих, для кого він формується, – учнів, має бути головним критерієм доцільності нововведень МОН України проведений моніторинг якості географічної освіти дев'ятикласників. Учителі географії та методисти вже накопичили певний критичний матеріал щодо викладання шкільних географічних курсів за новими підручниками і програмами. Нині можна і потрібно почати широке обговорення всіх питань і аспектів дальшого удосконалювання викладання шкільної географії, у тому числі збалансовуванню кількісних і якісних показників змісту географічної освіти.

Значною мірою ввід оптимального поєднання вимог програм, з одного боку, запитів і можливостей учнів з іншого боку залежить суспільний і навчальний престиж географічної освіти. Щоб підсилити значущість шкільної географії, не обов'язково її переважувати. Нині чинні програми окремих курсів, на наш погляд, потребують суттєвого скорочення. Зауважимо лише, що це питання є одним із ключових, базових у курсі. З картою учні знайомились і в попередніх класах, але ті вимоги до картографічної підготовки, які ставлять програми з географії основної і старшої школи, не зможуть бути реалізовані без фундаментальної підготовки учнів саме у шостому класі. Курсом загальної географії починається повноцінна шкільна географія, ф тому, на наш погляд, питанням змісту, навчально-методичного забезпечення цього курсу слід при-

ділити особливу увагу. Дослідження показують, що помилки, допущені у викладанні цього курсу, негативно позначаються на можливості якісного засвоєння матеріалу дальших географічних курсів. Особливо це стосується питань формування картографічних знань та умінь учнів.

Навчальні досягнення знань учнів залежать від багатьох чинників, проте одним із головних є наявність якісного шкільного підручника. Географія не є винятком, як би ідеально не був виписаний у програмі зміст того чи іншого географічного курсу, відсутність підручника (або його низька якість) зведе нанівець зусилля і авторів програм, і вчителів.

Аналіз останніх досліджень. Проблеми створення сучасного підручника присвячено дослідження багатьох провідних вітчизняних науковців і методистів. До розроблення теорії підручника долучались учені Н. М. Буринська, О. Я. Савченко, В. М. Мадзігон, А. В. Фурман, Р. М. Шамелашвілі, О. І. Пометун, В. П. Корнеєв, А. Й. Сиротенко, Л. І. Круглик і ін. Дидактичним і методичним вимогам до підручника географії присвячені праці В. М. Андреевої, Л. І. Зеленської, О. В. Корнеєва, Т. Г. Назаренко, Й. Р. Гілецького, П. С. Скавронського, Г. М. Ісаєвої, О. М. Топузова та ін.

Формування цілей статті. Мета даної статті полягала в оцінюванні картографічної складової змісту підручників шкільного курсу загальної географії та формулюванні деяких пропозицій щодо вдосконалення змісту шкільного картознавства.

Основна частина. Аналізуючи зміст підручників з загальної географії для шостого класу, ми обрали для елементів шкільної картографії – властивостей географічної карти і послідовність вивчення основних тем розділу «Земля на плані та карті». Щодо послідовності подавання навчального матеріалу слід зауважити, що більшість авторів підручників «Загальна географія» суворо дотримувались тієї послідовності подавання окремих питань, що визначена у навчальній програмі. З одного боку, можна зрозуміти бажання авторів суворо слідувати програмі, з іншого – така обов'язковість не завжди виправдана з методичного погляду. Практика свідчить: запропонована програмою послідовність далеко не досконала. Власне не має і прямих вимог щодо повного відтворення такого порядку вивчення тем. Вважаємо, що з метою пошуку ефективніших шляхів вивчення того чи іншого тематичного блоку, автори самостійно мають визначитись із послідовністю вивчення тем. Це слід узяти до уваги і з огляду на те, що принципи логічності й послідовності вивчення є надзвичайно важливими для цілісного і глибокого сприйняття учнями географічних знань [3].

Для підтвердження зазначеному, один із авторів пробного навчального підручника з загальної географії Й. Р. Гілецький пропонує відмінний від програмного розділу «Земля на плані та карті». Так, за навчальною програмою, спочатку слід розглянути способи зображення Землі, в т. ч. картографічні спотворення і лише у наступній темі подати поняття про градусну сітку. Автор вважає, що властивості географічної карти, класифікацію карт, способи зображення слід вивчати в кінці розділу, після вивчення всіх інших питань [2].

Відмінним від програмного є зміст і послідовність інших параграфів розділу. Автори такої методики вивченні елементів картографії у шостому класі пропонують не розглядати на початку розділу всі види зображення Землі, а зосередитись на усвідомленні учнями таких понять, як план місцевості й масштаб. Далі пропонується розглянути питання орієнтування на місцевості, визначення напрямів і відстаней на плані місцевості. На наш погляд, запропоновані зміни у послідовності вивчення розділу є доцільним.

Ще цікавішим є підхід до формування картографічних понять авторами підручника В. М. Бойко, С. В. Міхелі. Вони пропонують шестикласникам почати опановувати досить складний розділ із простіших тем, які пров'язати з уже набутих учнями досвідом. Перша тема – «Орієнтування на місцевості», потім учні вивчають план, далі – глобус. Сформувавши певну термінологічну і понятійну базу, автор переходять до подавання матеріалу про географічну карту. Ця тема найскладніша, і проведення такої пропедевтики вважаємо, є дуже доречним. Ми провели опитування серед учителів, які працюють із цим підручником, і одержали підтвердження цих припущень – учні краще засвоюють теми розділу. Цьому сприяє і розподіл матеріалу за параграфами. Так, на вивчення теми «Способи зображення Землі» автори відвели 6 годин. Це виправдані і є значним позитивом у методиці вивчення шкільної картографії [1].

Досвід роботи з підручниками попереднього покоління, які мали інший розподіл навчального тексту, свідчить про значні труднощі для учнів у засвоєванні картографічних понять. Ущільнення навчального матеріалу про такі складні поняття, як глобус, масштаб, види масштабу, план і карта, масштаб плану і карти. Умовні знаки, аерофотознімок, космічний знімок. Легенда карти, типи знаків, класифікація карт за масштабом до одного параграфу, на наш погляд, унеможлиблює усвідомлення учнями цих понять призводить до поверхового вивчення матеріалу, на якому базується вся шкільна картографія.

Порівнюючи базові підручники, рекомендовані МОН України до використання у навчально-виховному процесі при вивченні курсу «Загальна географія» у шостому класі, ми основну увагу приділили аналізу змісту навчального матеріалу щодо ступеня висвітлення питань які розкривають властивості географічної карти. Ми не один раз наголошували, що саме від якості засвоєння цих понять залежить те, наскільки об'єктивним буде формуватись і учня просторовий образ географічної території [5].

Аналізуючи програму з курсу загальної географії, на жаль, ми не знайшли ні у змісті тем розділу II «Земля на плані та карті», ні у вимогах до навчальних досягнень учнів прямої вказівки на необхідність вивчення і знання шестикласниками властивостей географічної карти, хоча окремі, у розрізненому вигляді елементи цього поняття у програмі є. Можливо, це і стало головною причиною, чому автори практично всіх нині чинних підручників не виділили це питання окремо, не використали і самого терміна «властивості географічної карти». Ми цілком і повністю поділяємо твердження, що досягти розуміння географічної карти без засвоєння картографічних понять нижчих порядків не-

можливо. Найширшим поняттям у шкільній картографії є сама географічна карта. Властивості географічної карти є поняттям другого порядку і власне відображають її суть. Математична визначеність, умовність, узагальненість карти і підпорядковані їм поняття є поняттями нижчих порядків. Формування кожного картографічного поняття можна вважати завершеним лише за умови, що учні опанували і всі підпорядковані поняття.

Серед чотирьох досліджуваних підручників загальної географії для шостого класу, що мають відповідний гриф МОН України, на жаль, жоден не містить повної інформації про властивості географічної карти. Автори одного підручника виділили окрему статтю, яка так і називається «Властивості карти», але за змістом вона є неповною і містить суперечливі висновки. Наприклад, автори пишуть, що «головна властивість будь-якої карти – точне відображення просторового положення об'єктів, їхньої форми і розмірів». Ми вважаємо, що таке визначення є досить шкідливим, бо саме на карті через спотворення при переході від сфери до площини, через генералізацію зображення та ін. відобразити цілий ряд характеристик об'єктів неможливо. Далі автори підручника характеризують такі властивості карти, як «оглядовість», «інформативність» тоді як поняття «зменшення у певному масштабі, узагальнення, умовність зображення» подані поверхово, без роз'яснення і прикладів [11].

У деяких підручниках таку важливу властивість карти, як генералізація зображення, подано надто спрощено. У відповідному параграфі учням розповідають про неможливість зображення всіх об'єктів на карті, а отже, виникає необхідність зображення узагальнити. Далі висновок: «Чим дрібніший масштаб карти, тим більше узагальнень» [11]. Таке тлумачення є одностороннім і неповним. Учні мають знати не лише про суто механічний, пов'язаний із розміром об'єкта і зменшенням масштабу, відбір, а й географічну генералізацію, коли зображувані об'єкти добирають відповідно до призначення карти. Найточніше це поняття подано у підручнику авторів В. Ю. Пестушко і Г. Ш. Уварової [8].

Розкриваючи поняття математичної визначеності карти (її масштабності й можливостей застосування масштабу для вимірювань на карті) далеко не всі автори наголошують на особливостях використання масштабу при вимірюваннях на дрібномасштабних картах. Більше матеріалу автори присвячують висвітленню технологічного боку питання. Вони пишуть про інструменти, алгоритми математичних дій і жодного слова про проблему точності таких вимірювань, особливо на дрібномасштабних картах, практично лише в одному підручнику ми зустріли застереження учням, що робити вимірювання на карті не слід через значні спотворення довжин (1). Не слід віддавати можливість визначити, із повнотою розкрити цього важливого питання, на розсуд учителя. Вважаємо, що в підручнику (після завершення вивчення розділу) мають бути запропоновані учням завдання на визначення відстаней на різних за охопленням території картах за допомогою масштабу та градусної сітки. Це дасть змогу учням самостійно побачити ту категорію карт, на яких результати обчислень за масштабом стають неприпустимо спотворені.

Певного удосконалення потребує і вміщення у підручниках таких відносно простих понять, як умовні знаки і легенда карти. Аналізуючи підходи до класифікації умовних понять, ми помітили різне бачення авторів щодо висвітлення цього питання. Одні поділяють знаки на дві категорії: масштабні й поза масштабні, проте подають сім способів зображення об'єктів [1]. Інші ділять знаки на сім [11], чотири [8], три [10] групи. Зрозуміло, що при виборі різних критеріїв і підходів до групування об'єктів і явищ, можуть утворюватись різні групи і навіть різні поєднання у групах, але для підручників така варіативність (особливо для шестикласників) є не дуже доречною. Вважаємо, що слід жорсткіше виписати вимоги до кількісних і якісних характеристик поданих у шкільних підручниках визначень, понять, термінів. У шкільній географії бажано оперувати поняттями, які є сталими в картографічній науці.

Висновки. Результати дослідження та аналізу картографічної складової змісту підручників шкільного курсу загальної географії дають змогу стверджувати, що сучасні підручники мають широкі дидактичні й методичні можливості для опанування учнями елементів картографії. Разом з тим зміст і структура як програми, так і підручників потребують удосконалення на основі висновків і пропозицій учителів, методистів і науковців, зокрема тих пропозицій і зауважень, які сформульовані автором цієї статті.

Література

1. *Бойко В. М., Міхелі С. В.* Загальна географія: Підруч. Для: кл. загальноосвіт. навч. закл. – К.: Пед. преса, 2006. – 272 с.: іл., карти.
2. *Гілецький Ю. Р.* Теоретичні засади формування змісту загальної географічної освіти // Географія та основи економіки в школі. – 2002. – № 2. – С. 12–14.
3. *Гілецький Й. Р.* Вивчення елементів картографії в шкільному курсі географії 6 класу // Географія. – 2007. – № 8. С. 22–31.
4. *Корнєєв В. П.* Дидактичні і методичні засади підручника географії. Проблеми сучасного підручника: Зб. Наук. праць // Редкол. – К.: Пед. думка, 2008. – Вип. 8. – 544 с.
5. *Кудирко В. І.* Методика вивчення властивостей географічної карти в шкільних географічних курсах // Географія та основи економіки в школі. – 2007. – № 1. – С. 42–45.
6. *Кудирко В. І.* Формування картографічних понять у підручниках географії. Проблеми сучасного підручника: Зб. Наук. праць // Редкол. – К.: Пед. думка, 2008. – Вип. 8. – 544 с.
7. Методика обучения географии в средней школе: Учеб. Пособие для студентов пед. Интов по геогр. спец. / Под ред. Л. М. Панчешниковой. – М.: Просвещение, 1993. – 320 с., ил.
8. *Пестушко В. Ю., Уварова Г. Ш.* Загальна географія: Підруч. Для 6 кл. загальноосвіт. навч. закл. – К.: Генеза, 2006. – 240 с.: іл.
9. *Скавронський П. С.* Шкільний підручник з географії – один з основних засобів формування картографічної компетенції учнів основної школи. Проблеми сучасного підручника: Зб. наук. праць / Редкол. – К.: Пед. думка, 2008. – Вип. 8. – 544 с.
10. *Скуратович О. Я., Коваленко Р. Р., Круглик Л. І.* Загальна географія: Підруч. Для 6 кл. загальноосвіт. Навч. закл. – К.: Пед. преса, 2006. – 256 с.: іл.
11. *Стаднік О. Г., Довань Г. Д.* За аг. Ред. А. Й. Сиротенка. Загальна географія: Підруч. Для 6 кл. загальноосвіт. навч. закл. – Х.: Вид-во «Ранок», 2006. – 224 с.

UA У статті подано результати досліджень картографічної складової чотирьох підручників курсу загальної географії Проаналізовано зміст і методичні підходи до його

реалізації у розділі «Земля на плані та карті» різними авторськими колективами, сформульовані зауваження і пропозиції, які можуть бути реалізовані у наступних виданнях підручників.

Ключові слова: підручник, загальна географія, властивості географічної карти, методика, зміст освіти, картографічні поняття.

RU В статье представлены результаты исследований картографической составляющей четырех учебников курса общей географии на плане и карте разными авторскими коллективами; сформулированы замечания и предложения, которые могут быть реализованы в следующих изданиях учебников.

Ключевые слова: учебник, общая география, свойства географической карты, методика, содержание образования, картографические понятия.

EN The article presents the results of the cartographic component of the Course of four books of common geography. The content and methodological approaches to its implementation in the course of «Land on the plan and on the map» were analyzed by the group of authors. There were formulated the observations and suggestions which can be implemented in new editions of textbooks.

Key words: text-book, general geography, geographical map qualities, methodology, educational content, cartographical phenomena.

ВПРОВАДЖЕННЯ НАВЧАЛЬНИХ МОДЕЛЕЙ У МЕТОДИЧНИЙ АПАРАТ ШКІЛЬНОГО ПІДРУЧНИКА З ГЕОГРАФІЇ

Л. П. Вішнікіна

Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка

Сучасний етап освітніх процесів в Україні вимагає всебічного розвитку особистості школяра. Творчий потенціал і розвиток пізнавальних можливостей стають основними вимогами суспільства до його громадян. Відповідно вимогам сьогодення, у загальноосвітній школі учні мають бути центром процесу навчання, який орієнтується на розвиток їхніх інтелектуальних і творчих здібностей, формування функціональної грамотності засобами навчальних предметів.

Географія як освітня дисципліна покликана формувати в учнів систему поглядів на світ, географічну компетентність і екологічну культуру. В процесі навчання географії важливо перейти від заучування фактів до розуміння суті процесів і явищ, формування інтегрованих умінь і розвитку інтелектуальних здібностей.

Одним із шляхів реалізації цих завдань є створення сучасного шкільного підручника з географії та застосування у ньому універсальних навчальних моделей, які надають змогу організувати самостійну пізнавальну діяльність учнів.

Слід зазначити, що впродовж значного часу в шкільній освіті домінував предметно-центричний підхід, на підставі якого основним критерієм якості змісту підручника була його відповідність нормативним вимогам шкільної

програми. Сучасний підручник з географії має бути не тільки джерелом інформації, а й засобом формування пізнавальних умінь учнів та розвитку їхнього мислення.

Як зазначають Е. Г. Гельфман і М. О. Холодна, підручник «за змістом, формою і конструкцією має бути проекцією не тільки наукового знання, а й основних закономірностей інтелектуального розвитку особистості у процесі навчання» [1, с. 7].

В. П. Корнеєв [3], аналізуючи історію становлення і розвиток підручників географії, відзначає, що підручники нового покоління мають допомагати учням у розумінні навколишнього світу, його загальної картини. Одним з напрямів дослідження проблеми теорії і практики навчання географії він називає удосконалення підручників шляхом визначення оптимального обсягу текстового матеріалу, кількості ілюстрацій, запитань і завдань для учнів.

С. Г. Кобернік, визначаючи критерії загальних психолого-педагогічних вимог до шкільного підручника з географії нового покоління, наголошує, що підручник повинен «забезпечувати оптимальне співвідношення текстового і позатекстового компонентів» [2, с. 12].

Отже, створення сучасного підручника з географії має базуватися не тільки на предметно-центричному підході, а й на психодидактичному підґрунті організації навчально-пізнавальної діяльності учнів.

У системі засобів навчання географії підручник посідає особливе місце, оскільки безпосередньо чи опосередковано пов'язаний з усіма дидактичними інструментами навчання географії. Кожний елемент підручника підпорядкований засвоєнню учнями вміщеного в ньому навчального матеріалу. Крім того, підручник є формою конкретизації єдності змісту і процесу, тому що в ньому немає жодного фрагмента, в якому зміст був би ізольований від умов і способу його засвоєння.

Крім вищезазначеного, провідною ознакою сучасного підручника з географії є його орієнтація на формування ключових і предметних географічних компетенцій учнів, розвитку пізнавальної ініціативи, критичності, здатності до самоконтролю і спроможності застосовувати свої знання у реальних ситуаціях.

Застосування навчальних моделей у шкільному підручнику передбачає таку організацію навчального процесу, в якому учні є суб'єктами навчально-пізнавальної діяльності. Навчальне моделювання ґрунтується на прийомах розумової діяльності. Особливості організації пізнавальної діяльності, які необхідно враховувати під час роботи з навчальними моделями, визначено у дослідженнях з методики навчання географії О. В. Бугрій, І. В. Душиної, С. Г. Коберніка, В. П. Корнеєва, О. В. Крилової, О. М. Топузова.

Окремі аспекти проблеми застосування навчальних моделей у процесі навчання географії розглянуто в працях А. П. Андріянова, Г. С. Камерілової, Н. Г. Люхіної, О. Солонька, Л. Талавіри, Н. В. Шульдик.

Проте попередній аналіз педагогічної та методичної фахової літератури, вивчення практики застосування моделей при створенні підручників з геогра-

фії свідчить, що проблему створювання модельних ілюстрацій у методиці навчання географії досліджено недостатньо. Зокрема, відсутній аналіз ілюстративного апарату підручників, використання його елементів як навчальних моделей, що стимулюють самостійну пізнавальну діяльність школярів.

Структурні компоненти методичного апарату шкільного підручника тісно пов'язані між собою єдністю дидактичної мети. При цьому кожний з них має власне методичне спрямування. З огляду на це, мусимо схематично охарактеризувати текстовий і позатекстовий компоненти:

1. Текстовий (*основний* – викладання та пояснення теоретичних основ науки; *пояснювальний* – опис географічних фактів, об'єктів, процесів чи явищ, закономірностей тощо; *довідковий* – формулювання понять, тлумачення термінів, розшифрування абревіатур тощо; *мотиваційний* – хрестоматійні матеріали, географічні цікавинки, рекорди природи тощо).

2. Позатекстовий (*апарат орієнтування* – зміст, сигнали, символи, покажчики рубрикації, посилання, шрифти тощо; *апарат організації засвоєння та корекції знань і вмінь* – система запитань і завдань репродуктивного, програмованого, дослідницького, проектного та творчого характеру; *ілюстративний апарат* – карти, словесно-символічні графічні моделі, фрейми, схеми, рисунки, фотографії, таблиці, діаграми, графіки тощо).

Необхідно зазначити, що ілюстративний апарат підручника повинен реалізувати дидактичний принцип застосовування засобів наочності як джерел нового знання з географії. Тому ілюстрації підручника покликані максимально виконувати функції навчальних моделей.

До змісту підручників географії зазвичай вміщують ілюстрації різного типологічного складу – це картографічні, графічні (схематичні, статистичні) й образно-ілюстративні засоби наочності.

Слід виділити кілька категорій змісту ілюстрацій підручників з географії: образні зображення (малюнки, що показують природні процеси, явища і географічні об'єкти, пейзажні ілюстрації, малюнки і фотографії тварин і рослин, малюнки і фотографії людей тощо), понятійні зображення (картографічні, схеми, графіки, діаграми, таблиці, структурно-логічні графічні відтворення) та комбіновані зображення (поєднують образні й понятійні ознаки). Особливе місце у підручниках з географії займають картографічні зображення, представлені тематичними і комплексними картами, картосхемами і елементами плану місцевості (у підручниках для 6-го класу). Зазначимо, що навчальна модель – це відображення об'єкта, процесу чи явища у формі матеріалізованого образу, створеного знаковими, графічними або іншими засобами з метою одержання та фіксування інформації про нього і наступним перетворенням на предмет дослідження навчально-пізнавального процесу.

Особливості застосовування навчальних моделей безпосередньо залежать від їх функцій:

ілюстративна, що дає змогу спрощено зобразити географічний об'єкт, процес або явище, їх внутрішню структуру і сформулювати уявлення про них;

пояснювальна, допомагає зрозуміти внутрішню суть географічного об'єкта, процесу чи явища, їх властивості, а отже, сформувати поняття про них;

інструментальна, що робить модель засобом вивчення географічних об'єктів, процесів і явищ, вдаючись до аналізу, порівняння, узагальнення та інших прийомів інтелектуальної діяльності;

спонукальна, спрямована на організацію самостійного здобування знань учнями;

евристична, що стимулює і організовує дослідження об'єктів, їхнє вивчення на репродуктивному, проблемному чи творчому рівні; сприяє застосуванню знань у практичній діяльності учнів.

Проведений аналіз ілюстрацій чинних шкільних підручників з географії, які мають ознаки навчальних моделей, показав, що організація пізнавальної діяльності на їхній основі можлива, за умови спрямування роботи учнів на дослідження модельованого географічного об'єкта. Відповідно до цього, функції навчальних моделей ефективно можуть виконувати понятійні й комбіновані зображення підручників. У більшості підручників понятійні й комбіновані зображення становлять значну частину ілюстративного матеріалу підручників, проте більша частина ілюстрацій має образні особливості і не відповідає вимогам, поставленим перед навчальними моделями.

Крім того, ілюстративний матеріал підручників не повинен існувати сам по собі, він має бути тісно пов'язаним з іншими його компонентами. Ілюстрації можуть бути навчальними моделями, якщо вони мають супроводжуючі завдання і запитання. На основі визначення рівня організації пізнавальної діяльності учнів, ми виділили домінуючі функції завдань і запитань підручника:

1. Закріплення знань (уточнення, конкретизація, початкова систематизація фактів і понять), спрямоване на його наступне відтворення.

2. Формування інтелектуальних прийомів (аналізу, синтезу, співставлення, порівняння, узагальнення).

3. Застосування знань у практичній діяльності спрямоване на формування географічних умінь і навичок учнів.

4. Вирішення проблеми, що ґрунтується на порушенні раніше сформованих причинно-наслідкових зв'язків, спрямоване на організацію самостійної пізнавальної діяльності учнів.

5. Формулювання оцінювання, висновків, синтезу нового знання творчого спрямування.

Завдання, що виконують першу функцію, мають репродуктивні ознаки і вимагають відтворення знання за відомим зразком. Такі питання сприяють закріпленню учнями навчального матеріалу уроку.

Питання і завдання, що виконують другу функцію, спрямовані на з'ясування суті понять і причинно-наслідкових зв'язків; вивчення структури географічних об'єктів і явищ; їхнє співставлення, порівняння і систематизацію. У процесі виконання таких завдань формуються навички дешифрування різних навчальних моделей.

Завдання, що виконують третю функцію, вимагають практичної діяльності учнів: «нанесіть на контурну карту такі географічні об'єкти», «побудуйте графік або діаграму», «складіть таблицю», «намалюйте графічну схему», «проведіть спостереження» тощо. Під час виконання таких завдань учні можуть не лише формувати нові вміння і навички, а й самостійно робити висновки, здобувати нові знання.

Проблемні запитання і завдання містять інтелектуальне протиріччя, активізують самостійну пізнавальну діяльність учнів, ініціюють їхню пошукову діяльність. Ці питання є дискусійними, сприяють зацікавленості учнів предметом, що вивчається.

Запитання і завдання творчого спрямування передбачають організацію креативної діяльності учнів, застосування знань у нестандартних ситуаціях, формулювання висновків і оцінювань, самостійне здобування нових знань. При виконанні завдань передбачено створення умов для конструювання навчальних моделей учнями, формування їхніх навичок моделювання.

Сполучення понятійних і комбінованих зображень ілюстративного блоку підручників з завданнями різного функціонального спрямування та різного рівня організації пізнавальної діяльності учнів уможливить використання таких зображень навчальних моделей. Крім того, запитання і завдання підручника можуть бути використані як для самостійної роботи учнів, так і для контролю і корекції знань.

Отже, дії, спрямовані на опанування учнями методу моделювання, дають їм змогу не тільки вільно орієнтуватися в інформації, яку вони одержують, а й сформувати вміння фіксувати її за допомогою самостійної побудови графічних моделей (малюнків, графіків, схем, таблиць тощо).

Дослідження шкільної практики показало, що найчастіше на всіх етапах уроку застосовують картографічні матеріали підручника. Вчителі відзначають, що найефективнішими є графічні структурно-логічні ілюстрації, які дають змогу вивчати внутрішні й зовнішні причинно-наслідкові зв'язки, основні структурні елементи географічних об'єктів, процесів чи явищ. Значно менше змістове навантаження мають фотографії та малюнки, які зазвичай переважають в ілюстративному апараті підручників.

Серед причин, що не дають змоги застосовувати ілюстративний апарат частіше, вчителі назвали малу кількість завдань і запитань, пов'язаних з ілюстративним матеріалом. Суттєвим недоліком в організації навчально-пізнавальної діяльності учнів є той факт, що більшість учителів пов'язує використання ілюстрацій з виконанням репродуктивних завдань. Тільки третина вчителів залучає ілюстративний матеріал до виконання учнями проблемних завдань і лише десята частина – завдань творчих. Основною причиною цього вчителі називають малу кількість або відсутність відповідних завдань у підручниках.

Таким чином, вибіркового аналізу підручників географії та вивчення шкільної практики їхнього використання підтверджують значну роль ілюстративної

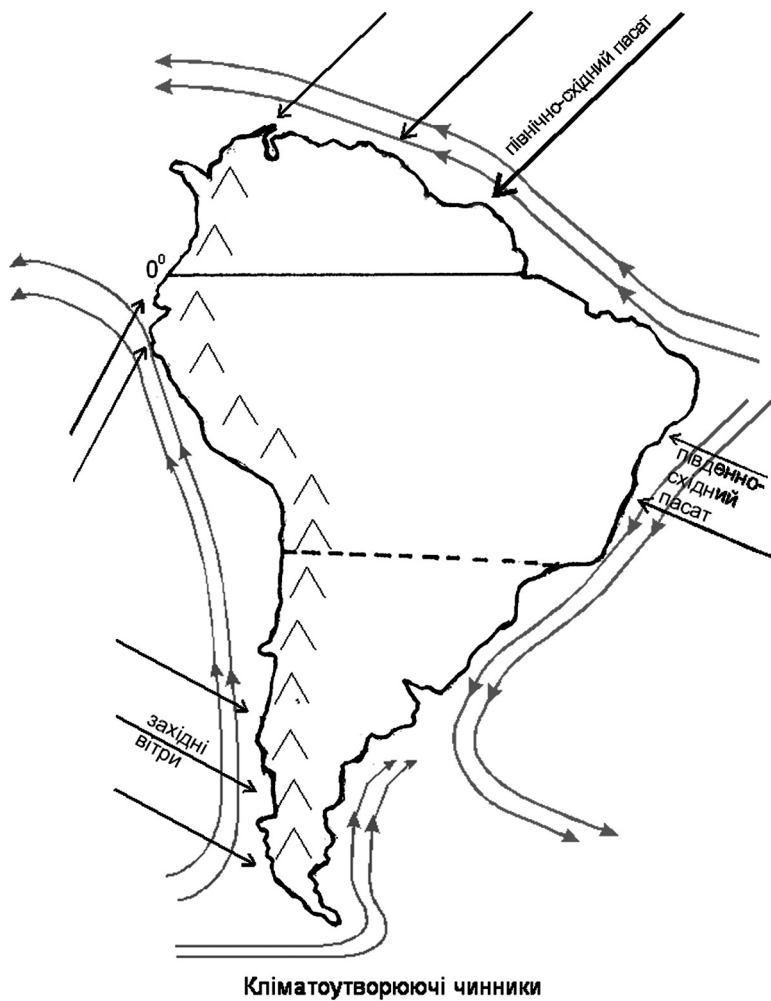


Рис. 1. Графічна навчальна модель до параграфа «Клімат Південної Америки»

модельної наочності. Отже, вимагає вирішування нагальне питання впровадження в ілюстративний апарат підручників графічних навчальних моделей, які б сприяли організації навчально-пізнавальної діяльності учнів.

На основі результатів проведеного дослідження ми розробили навчальні моделі, які можуть бути введені у шкільний підручник «Географія материків і океанів».

Так, параграф підручника «Клімат Південної Америки» містить питання для актуалізації знань учнів; завдання, спрямовані на організацію самостійної аналітичної діяльності учнів із застосуванням карт атласу; графічну навчальну модель і завдання для роботи з нею; основний і додатковий текст; навчальну модель у вигляді таблиці й завдання до роботи з нею. Після параграфа подано запитання і завдання чотирьох рівнів, які можуть бути використані як для самостійної роботи учнів, так і для контролю і корекції знань.

§ «КЛІМАТ ПІВДЕННОЇ АМЕРИКИ»

Пригадайте вивчене раніше:

Яким чином широтне положення Південної Америки та її конфігурація впливають на формування клімату?

Який вплив на клімат мають океанічні течії на сході і заході материка?

Яким чином рельєф материка впливає на переміщення повітряних мас над його поверхнею?

Досліджуємо материк

1. За картою атласу «Кліматичні пояси та області світу» порівняйте: в яких кліматичних поясах розташовані материки Африка, Австралія та Південна Америка;

розміри території материків, що розташовані в екваторіальному, субекваторіальному і тропічному кліматичних поясах.

Зробіть висновок про рівень зволоженості материків.

2. Порівняйте, як впливають гори Анди в Південній Америці та Великий Вододільний хребет в Австралії на формування клімату материків.

3. Скориставшись картосхемою (див. табл. 1), визначте головні чинники, що впливають на формування клімату Південної Америки.

Клімат Південної Америки різноманітніший, ніж клімат Африки чи Австралії. Це пояснюється тим, що у Південній Америці більше кліматичних поясів, які змінюються від екваторіального до помірного.

Якщо Африка – найжаркіший материк, Австралія – найсухіший, то Південна Америка – найвологіший материк Землі. Він добре прогрівається протягом року, і тому тиск повітря майже над усією територією завжди нижчий, ніж над оточуючими океанами. Тож повітряні маси, які сформувались над океаном, переміщуються на територію материка. Північно-східні й південно-східні пасати і західні вітри приносять повітря з океану протягом року (див. рис. 1).

Рівнини сходу сприяють переміщенню вологого повітря углиб материка аж до східних схилів Анд. Анди затримують сухе повітря з заходу, утворенню якого сприяють холодні течії.

Середньомісячні температури на більшій частині рівнинного Сходу вище +20°. Але холодне повітря, яке надходить з півдня від Антарктики, може зумовлювати різке похолодання. У Патагонії взимку бувають морози до -30°.

Таблиця 1. Характеристика типів клімату Південної Америки

Кліматичний пояс	Тип клімату	Переважаючі повітряні маси	Середньомісячні температури повітря	Кількість опадів
Екваторіальний	Екваторіальний	Екваторіальні вологі	+24° – +28°	1500–2500 мм скили Анд – понад 5000 мм
Субекваторіальний	–	Літо – екваторіальні вологі Зима – тропічні сухі	Протягом року – вище +20° весна – +28–30°	від 2000 мм до 500 мм
Тропічний	Тропічний вологий	Тропічні вологі	Літо – +22–24° Зима – +14–16°	–
	Тропічний континентальний	Тропічні сухі	Літо – +24–28°, Максимум +49° Зима – +14–16°	–
	Тропічний пустельний	Тропічні сухі	Літо – +20–22° Зима – +12–14м	Менше 100 мм, вологість повітря 85%
Субтропічний	Субтропічний рівномірно-вологий	Літо – тропічні вологі Зима – помірні вологі	Літо – ? Зима – ?	500 мм – захід 2000 мм – схід
	Субтропічний континентальний	Літо – тропічні сухі Зима – помірні сухі Вітри памперос	Літо – +24–22° Зима – +8–0°	Менше 500 мм 200 мм – північ
	Субтропічний середземноморський	Літо – тропічні сухі Зима – помірні вологі	Літо – +20–22° Зима – +8–14°	Понад 2000 мм – південь
Помірний	Помірний континентальний	–	Літо – +20–12° Зима – +4–0° (min – 30°)	250–300 мм
	Помірний морський	–	Літо – +15–8° Зима – +8–0°	Понад 2000 мм

Опадів у Південній Америці випадає дійсно багато, але розподіляються вони по території континенту вкрай нерівномірно, особливо на заході континенту. Тут розташовані як найвологіші місця – північно-західні і південно-західне узбережжя Тихого океану, так і найсухіші – пустеля Атакама. Дуже вологим є клімат Амазонії (пригадайте механізм утворення опадів в екваторіальному поясі). Чимало опадів випадає на навітряних схилах Гвіанського та Бразильського плоскогір'їв.

Для допитливих. Уздовж Тихоокеанського узбережжя з півдня на північ несе антарктичні води холодна Перуанська течія. Завдяки їй температура води в районі екватора коливається від +15 °С до +19 °С. Приблизно раз на 12 років, а

останнім часом раз на 3–4 роки вздовж північно-західних берегів Південної Америки проходить тепла течія Ель-Ніньо (в перекладі з іспанської «немовля»). Ця течія приносить теплі води (до $+29^{\circ}\text{C}$) до 130 пд. ш. і витісняє холодну Перуанську течію від берегів материка. Дія Ель-Ніньо триває протягом 3–4 місяців і завдає катастрофічні явища на узбережжі Тихого океану: зливові дощі, паводки, зсуви і селі. Вона спричиняє кліматичні зміни не тільки у Південній Америці, а й на інших територіях земної кулі.

Досліджуємо материк

4. Скориставшись картою «Кліматичні пояси та області Південної Америки» і таблицею 2.4 виконайте завдання:

1) охарактеризуйте зміну температур і розподіл опадів протягом року в екваторіальному і субекваторіальному кліматичних поясах;

2) які типи клімату характерні для кліматичних областей тропічного поясу? Визначте їхні особливості;

3) які типи клімату характерні для кліматичних областей субтропічного кліматичного поясу? Порівняйте зміну температур і розподіл опадів протягом року в межах цих областей;

поясніть, чому в помірному кліматичному поясі сформувались дві кліматичні області? Чим пояснюється значна відмінність кліматичних показників у їхніх межах? (див. табл. 1).

Найрізноманітнішим є клімат Анд. Тут спостерігається *висотна кліматична поясність*. У нижньому поясі гір клімат такий самий, як і на рівнинах. При піднятті на 1 км температура знижується приблизно на 6°C . Зволоженість до певної висоти зростає, а потім стає меншою. Так, наприклад, біля екватора у нижньому поясі гір екваторіальний клімат, а на вершинах лежить сніг і лід. Анди, простягнувшись з півночі на південь, потрапляють у різні кліматичні пояси. Гори відділяють тихоокеанські повітряні маси від атлантичних, тому клімат західних схилів гір відрізняється від клімату східних схилів. Відповідно, відрізняється висотна кліматична поясність західних і східних схилів Анд.

Отже, клімат Південної Америки дуже різноманітний. На більшій частині материка він сприятливий для вирощування сільськогосподарських культур протягом року. Але трапляються і несприятливі кліматичні явища. Затяжні дощі викликають затоплення великих територій. У центральних частинах материка бувають посухи, спостерігаються різкі зміни температур, від чого страждає місцеве населення.

Запитання і завдання

1. Перевір себе:

у яких кліматичних поясах розташована Південна Америка?

які температури переважають у екваторіальному і субекваторіальному кліматичних поясах?

в яких частинах материка випадає багато опадів? Де випадає найбільше?

в яких частинах материка випадає мало опадів? Де випадає найменше?

де на материк спостерігаються найвищі і найнижчі температури повітря?

2. Поясніть причини утворення пустелі Атаками на Тихоокеанському узбережжі.

3. Простежте, як змінюються кліматичні умови вздовж Південного тропіка зі сходу на захід. Зробіть висновок про те, яку роль відіграють Анди у формуванні клімату Південної Америки.

4. Як би змінився клімат материка, якби гори були розташовані на сході?

У параграфі «Висотна поясність в Андах» урізноманітнено текст, наведено вербальну модель-подорож. Учням пропонують зробити опис уявної подорожі східними схилами Патагонських Анд за наведеною ГМ і самостійно побудувати ГМ висотної поясності західних схилів Патагонських Анд (модель висотної поясності східних схилів подаємо).

Насамкінець необхідно зазначити, навчальні моделі є такою складовою частиною позатекстового компонента підручника, яка забезпечує не тільки формування географічних знань і вмій, а й навичок самостійної пізнавальної діяльності. Їхнє застосування дає змогу учням засвоїти навчально-пізнавальні дії: розпізнавання навчальної інформації, одержання емпіричних відомостей, спостереження за відомими і невідомими явищами, виявлення відмінностей між ними, фіксування ознак і властивостей складників географічних об'єктів, процесів чи явищ, визначення їхніх найпростіших змін у просторі й часі. Відповідно до цього, навчальні моделі мають стати основним елементом ілюстративного апарату підручника.

Література

1. Гельфман Э. Г. Психодидактика школьного учебника. Интеллектуальное воспитание учащихся / Гельфман Э. Г., Холодная М. А. – СПб.: Питер, 2006. – 384 с.

2. Кобернік С. Г. Сучасний підручник з географії та проблема його вдосконалення / Сергій Кобернік // Географія та основи економіки в школі. – 2003. – № 5. – С. 11–14.

3. Корнєєв В. П. Історія та сьогодення творення вітчизняних підручників географії для школи / Віктор Корнєєв // Географія та основи економіки в школі. – 2004. – № 4. – С. 12–15.

UA Статтю присвячено аналізу проблеми створення сучасного шкільного підручника з географії та необхідності впровадження у його ілюстративний апарат графічних навчальних моделей. Функції навчальних моделей визначають особливості їхнього застосування та відповідність категоріям змісту ілюстрацій підручника. Завдання і запитання різних функціональних видів, що супроводжують такі моделі у змісті підручника, забезпечують організацію пізнавальної діяльності учнів і формування у них прийомів інтелектуальної діяльності. У статті наведено приклад застосування графічної навчальної моделі у шкільному підручнику.

Ключові слова: пізнавальна діяльність учнів, функції навчальних моделей, методичний апарат шкільного підручника, категорії змісту ілюстрацій, домінуючі функції завдань і запитань підручника.

RU Статья посвящена анализу проблемы создания современного школьного учебника географии и необходимости внедрения в его иллюстративный аппарат графических учебных моделей. Функции учебных моделей определяют особенности их ис-

пользования и соответствие категориям содержания иллюстраций учебника. Задания и вопросы разных функциональных видов, которые сопровождают такие модели в содержании учебника, обеспечивают организацию познавательной деятельности учащихся и формирование у них приёмов интеллектуальной деятельности. В статье приводится пример использования графической учебной модели в школьном учебнике географии.

Ключевые слова: познавательная деятельность учащихся, функции учебных моделей, методический аппарат школьного учебника, категории содержания иллюстраций, доминирующие функции заданий и вопросов учебника.

EN The article deals with the analysis of the problem of creation of up-to-date Geography textbook and the necessity of introducing the graphic teaching models into textbook's illustrative aids. Functionality of teaching models features their use and their correspondence to the categories of illustrations content of the textbook. Assignments and questions of various functional standards, which follow such models in the textbook content, contribute to the organization of cognitive activity of students and shaping their techniques of intellectual activity. The article exemplifies the use of graphic teaching model in Geography textbook.

Key words: cognitive activity of students, functionality of teaching models, methodological aids of a textbook, the categories of illustrations content, dominating functions of assignments and questions of a textbook.

ЗАСОБИ ОВОЛОДІННЯ ЗМІСТОМ ПОСІБНИКА «КРАЇНОЗНАВСТВО» ДЛЯ ДОПРОФІЛЬНОГО НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ УЧНІВ 8 – 9-х КЛАСІВ: результати науково-дослідної роботи

І. В. Алксєєнко

Інститут педагогіки НАПН України

Постановка проблеми. Тенденції оновлення змісту сучасної іншомовної освіти створюють об'єктивну необхідність розроблення нових програм спецкурсів для допрофільного навчання іноземної мови учнів 8–9-х класів загальноосвітніх навчальних закладів. Упровадження таких спецкурсів має на меті створення мотиваційного середовища для учнів у процесі навчання іноземних мов і надання орієнтирів на подальший вибір профілю навчання у старшій школі. Актуальним на сьогодні, на наш погляд, є упровадження у навчальний процес курсу «Країнознавство». Передумовами для цього слугували сучасні тенденції розвитку іншомовної освіти, що забезпечують взаємопов'язане вивчення іноземної мови та культури її носіїв. Культурологічне спрямування змісту навчання зумовлене глобалізацією суспільства, активізацією міжнародних контактів, зростанням мобільності громадян різних країн тощо. Сьогодні оволодіння іноземною мовою розглядається також як процес засвоєння іншомовної культури засобами цієї мови. Це означає, що мова є вербальним механізмом одержання інформації про особливості життєдіяльності громадян іншомовного світу. У процесі ознайомлення з чужою культурою відбувається зіставлення

її особливостей з різноманітними аспектами рідномовної культури. Відповідно, зміст навчання іноземної мови набуває форми діалогу культур. Такий підхід дає змогу забезпечити користувачів чужої мови не тільки засобом спілкування для задоволення певних комунікативних потреб, а й певного стилю адекватної поведінки в різних ситуаціях спілкування, що допоможе комфортно почуватися у чужомовному соціумі.

Результати опитування учнів 8–9-х класів свідчать, що значна частина майбутніх випускників середніх шкіл планує вступати до вищих навчальних закладів, де готують спеціалістів, професійна діяльність яких буде пов'язана із можливістю виїзду за кордон (перекладачі, дипломати, турагенти, фахівці з міжнародної економіки, фінансів і бізнесу, представники культури та спорту тощо). Можливість успішної адаптації в умовах чужого іношомовного середовища в майбутньому, на нашу думку, може забезпечити впровадження у навчальний процес курсу «Країнознавство». Мета його – ознайомити школярів із різноманітними особливостями життєдіяльності англomовних країн світу через використання комунікативно-діяльнісного підходу та культурологічне спрямування змісту навчання, що забезпечується сучасними тенденціями в іношомовній освіті на взаємопов'язане вивчення мови і культури її носіїв. Завдання курсу – формувати в учнів соціокультурну компетенцію, практичні вміння творчої пошукової роботи, вміння застосовувати мову як інструмент здобування знань про сучасний англomовний світ; сприяти удосконаленню в учнів рівня комунікативної компетенції; удосконалювати мовні та мовленнєві вміння і навички, сформовані на попередньому етапі вивчення мови; ознайомлювати учнів із термінологією, властивою для певної сфери професійних знань. Успішне впровадження зазначеного курсу потребує розроблення не тільки відповідної навчальної програми, а й посібників, які відповідали б сучасним вимогам до рівня якості навчальної літератури з іноземних мов.

Посібник «Країнознавство» для допрофільного навчання англійської мови учнів 8–9-х класів загальноосвітніх навчальних закладів може бути тим засобом, який надасть учням інформаційну допомогу та підтримку у виявленні та розвитку їхніх вікових інтересів, нахилів і здібностей, що пов'язані із майбутнім професійним самовизначенням. Він також дозволить набути необхідний практичний досвід у різних видах навчальної діяльності, зорієнтовані на усвідомлений вибір профілю навчання у старшій школі, та подальшого напряму майбутньої професійної освіти. Для цього важливим є застосування адекватних меті й завданням курсу засобів оволодіння змістом посібника. У статті ми розглядаємо один із них – систему вправ і завдань у змісті посібника «Країнознавство» для допрофільного навчання англійської мови учнів 8–9-х класів.

Аналіз останніх досліджень. Питання паралельного вивчення мови і культури у процесі навчання іноземної мови учнів загальноосвітніх шкіл розглядали І. А. Воробйова, Л. П. Голованчук, А. Й. Гордєєва, В. Ф. Дороз, А. С. Іванова, О. О. Коломінова, О. С. Ковальчук, Ю. В. Кузьменко, Є. О. Ницилова, О. І. Солодка, М. В. Овчиннікова, Г. М. Прибиткіна тощо. Проблему країно-

знавства успішно досліджують вчені Л. В. Калініна та І. В. Самойлюкевич. Вони розробили друковані та електронні посібники з країнознавства, де детально розглянуто особливості життєдіяльності у Великій Британії, США, Канаді, Австралії, Новій Зеландії. Ці посібники здебільшого рекомендовані учням старшої профільної школи. Проблема підготовки спеціальної літератури з країнознавства для допрофільної школи поки що залишається поза увагою авторів підручників і посібників, оскільки розв'язання цього питання вимагає чіткого визначення цілей, завдань, методів, засобів, дидактичних умов і форм організації допрофільного навчання учнів.

Формулювання цілей статті. Метою статті є обґрунтування ефективності системи вправ і завдань у навчальному посібнику «Країнознавство» для допрофільного навчання англійської мови учнів 8–9-х класів загальноосвітніх навчальних закладів.

Основна частина. Важливо визначити місце, яке має займати у системі іншомовної освіти курс з країнознавства для допрофільного навчання іноземної мови учнів 8–9-х класів. Він є автономним за своїм змістом і лише доповнює процес навчання іноземної мови учнів основної школи (8–9-ті класи) відповідно до потреб навчального закладу. Оскільки курс є елективним, то він не потребує обов'язкового впровадження у навчальний процес, а лише рекомендований як додатковий засіб у вивченні іноземної мови. Курс може бути розрахований учителем або адміністрацією школи на певний навчальний період (чверть, півріччя тощо). На нього рекомендовано виділяти одну факультативну годину на тиждень.

За своїм змістом посібник «Країнознавство» (Country studies) не дублює зміст чинних підручників і відповідає вимогам Програми з іноземних мов для учнів 8–9-х класів загальноосвітніх навчальних закладів щодо лексико-граматичного матеріалу та рівня сформованості іншомовної комунікативної компетенції.

За структурою навчальний матеріал організовано у тематичні модулі, що є цілісними автономними компонентами змісту посібника. Кожен модуль містить інформацію про країни певної частини світу: Європи, Північної, Південної і Центральної Америки, Азії, Африки, Океанії (наприклад, Module 6: English-speaking countries of Oceania). Вони не мають поурочної структури і розподілені на чіткі блоки, спрямовані на формування та розвиток умінь і навичок у чотирьох видах мовленнєвої діяльності, а також на розвиток умінь і навичок використання мови (USE OF LANGUAGE). У кінці кожного модуля пропонується блок для контролю рівня сформованості вмінь і навичок іншомовної комунікативної компетенції (ASSESSMENT).

Змістовий матеріал посібника реалізується у різних тематичних напрямках, які містять узагальнену інформацію про історію, державний, суспільний та політичний устрій, державні атрибути, географічні особливості, флору і фауну, культуру, міста, науку, техніку, традиції, релігію, свята, літературу, мистецтво, фольклор і відомих людей англословних країн. Ми не вважали за

доцільне детально висвітлювати ці теми, оскільки вони достатньо широко розглядаються у країнознавчій літературі й не викликають в учнів певних труднощів для самостійного опанування. У посібнику така інформація міститься лише в узагальненій формі й пропонується для того, щоб дати учням загальні уявлення про розвиток та устрій англomовної країни. Матеріали у зміст посібника добиралися із різних галузей знань, узгоджувалися між собою та об'єднувалися в єдиний цілісний образ англomовної країни. Ознаки, що складають цей образ, відрізняють одну країну від інших. Образ країни містить в собі компоненти, що визначаються тематичними напрямками, зазначеними вище.

Посібник «Країнознавство» не розглядається нами як певний довідник енциклопедичного характеру, а уявляється як навчальна книга, що має у своєму змісті не тільки тексти, які несуть основні відомості про англomовну країну, а й містять систему вправ і завдань, спрямовану на допомогу тим, хто навчається в успішному оволодінні змістом.

Вагоме значення під час розробки змісту посібника та його структури, ми надавали добору лексичного матеріалу та способів його реалізації. Засвоєння лексичного матеріалу здійснюється за допомогою безперекладної семантизації: розкриття значень іншомовних слів і словосполучень відбувається засобами наочної (пропонуються зображення предметів, малюнки) та мовної (за допомогою контексту) семантизації, дефініції (опис значення нового слова вже знайомими словами).

Обираючи способи семантизації, ми брали до уваги такі чинники:

особливість слова чи словосполучення (форма, значення, сполучуваність, збіг або розбіжність зі словами рідної мови);

належність слова до активного чи пасивного словникового мінімуму;

ступінь навчання;

вікові особливості учнів;

мовна підготовленість учнів і їхній навчальний досвід.

У посібнику питома вага надається вправам і завданням, спрямованим на опрацювання ізольованої лексики, оскільки на середньому і старшому ступенях навчання (допрофільна і профільна школи) у процесі самостійного читання формується переважно пасивний лексичний мінімум.

Ці вправи та завдання передбачають: підстановку, завершення, розширення, самостійне вживання слова у реченні тощо.

Для опрацювання лексики пропонуються також вправи і завдання, спрямовані на:

групування лексики за певними ознаками;

вибір з групи слів тієї лексичної одиниці, що не відповідає темі;

заповнення пропусків у реченнях чи тексті відповідними за значенням словами, це розвиває в учнів здатність до прогнозування під час читання;

визначення слова за його дефініцією;

вибір синоніма (антоніма), еквівалента рідною або іноземною мовою до даного слова (словосполучення) з кількох запропонованих;

складання словосполучень з окремих слів;
розширення речень за рахунок виділених лексичних одиниць тощо;
вилучення слова з групи слів, яке не поєднується з ключовим словом;
вибір значення багатозначного слова, наявного у контексті, з кількох запропонованих значень;
вибір із тексту слів на основі їх семантичної (тематичної) спільності;
визначення ключових слів у реченні, абзаці, тексті.

На етапі допрофільного навчання іноземної мови зростає роль самостійної роботи учнів з новою лексикою і текстами, удосконалюються прийоми користування різноманітними словниками. З цією метою у змісті посібника передбачено тексти, вправи і завдання для навчання читання. Текстовий матеріал добивався з урахуванням його доступності й доцільності для допрофільного навчання англійської мови та потреб комунікації. Джерелами були газетні статті, брошури, проспекти, листівки, рекламні матеріали, есе, художні твори, статті з журналів, Інтернету, кулінарні рецепти, інструкції, комікси, знаки і написи у громадських місцях, написи на упаковках товарів, тексти формулярів, квитків, листів, різноманітних повідомлень тощо. Зміст текстів співвідноситься з тематикою для ситуативного спілкування, визначеною чинною програмою з іноземних мов для учнів середніх загальноосвітніх навчальних закладів – 8–9-х класів. Під час добору текстів нами враховувалися їхня лінгвістична складність, мовленнєва структура, спосіб пред'явлення, обсяг тексту та релевантність для учня. Тексти передбачено для ознайомлювального, вивчаючого та вибіркового читання.

У структурі посібника передбачаються дотекстові та післятекстові вправи і завдання. Дотекстові вправи спрямовані на антиципацію змісту тексту та вмотивовують учнів до його сприйняття та виконання післятекстових вправ і завдань. Завдання мають диференційований характер і передбачають рівневий підхід до засвоєння навчального матеріалу. Вправи і завдання передбачають навчити учнів прогнозувати зміст за заголовком або початком тексту, визначити тему та проблеми, які розглядаються у тексті, виділяти основну думку, вибирати основні та другорядні факти, здогадуватись про значення незнайомих слів за допомогою контексту, визначити основні частини тексту та зв'язки між ними, користуватися наявним лінгвокраїнознавчим коментарем, виносками, словником, довідниками.

Важливою умовою ефективної допрофільної підготовки з англійської мови учнів 8–9-х класів є формування навичок самостійної діяльності в оволодінні іншомовною соціокультурною компетенцією. У посібнику цьому сприяють такі вправи і завдання: самостійно ділити текст на змістові частини, виділяти головне та давати заголовки визначеним частинам; складати план переказу або відповіді за текстом посібника; знаходити у тексті відповіді на запитання; працювати зі схемами, графіками та таблицями, що вміщені у змісті посібника; працювати з предметними покажчиками і заголовками; складати складний план переказу або розповіді на визначену тематику; знаходити, збирати та

систематизувати тематичну інформацію із різних джерел; трансформувати одержану інформацію, видозмінювати її обсяг, форму відповідно до мети комунікативних потреб; працювати зі словниками, каталогами, тезаурусом тощо.

Проілюструємо приклади типових вправ для розвитку навичок самостійної діяльності учнів, використані у навчальному посібнику «Країнознавство»:

Прочитайте текст. Назвіть значення виділених у тексті слів, користуючись тлумачним англomовним словником.

Прочитайте текст. Сформулюйте його основну думку 2–3 реченнями.

Прочитайте текст. Запропонуйте свій варіант заголовку до прочитаного тексту.

Підготуйте доповідь про охорону тварин у країнах Африки. Дайте порівняльну таблицю, що презентує стан цієї проблеми в нашій країні.

Викладіть свої думки щодо географічного положення Лесото. Повідомте, в яких джерелах ви знайшли цю інформацію. Обсяг висловлювання – 6–7 речень.

Запропонована нами у посібнику система вправ і завдань передбачає обов'язковий вихід у писемне та усне продуктивне мовлення. Цьому сприяють розроблені вправи і завдання, що стимулюють учнів не до пасивного сприйняття інформації, а до активного її використання на репродуктивному (наприклад, переказ або письмовий виклад тексту, конспект тощо) та продуктивному (висловлювання за запропонованою ситуацією) рівнях. Учень аналізує, узагальнює та інтерпретує одержану інформацію відповідно до власного навчального досвіду, інтересів і світосприйняття. У змісті пропонуються різноманітні міні-діалоги, що містять мовленнєві зразки та тематичну лексику. Передбачено, що вони слугуватимуть учням опорою для власних висловлювань.

Ми не включали до змісту посібника вправи і завдання, що забезпечують оволодіння певною граматичною структурою. Граматичний матеріал пропонується нами імпліцитно, в межах тих обсягів, які передбачені чинною програмою з іноземних мов для 8 – 9-х класів.

Посібник заохочує до використання різноманітних форм проведення занять: творчих майстерень, уроків-дебатів, міні-лекцій тощо. Вони дозволять учителю збільшити обсяг самостійно-пошукової роботи учнів. Це, у свою чергу, дасть можливість учням самостійно знаходити потрібну інформацію, організувати й презентувати її у вигляді проектів, рефератів, невеликих творів тощо. Ці види діяльності сприяють виходу інформації у продуктивне мовлення.

Запропонована нами система вправ і завдань у змісті посібника не містить засобів для перевірки вмінь і навичок аудіювання. Ці компоненти можуть бути самостійно підготовлені вчителями відповідно до об'єктивних потреб учнів кожного навчального закладу.

Висновки. Система вправ і завдань у навчальному посібнику «Країнознавство» для допрофільного навчання англійської мови учнів 8–9-х класів загальноосвітніх навчальних закладів у 2009–2010 роках пройшла експериментальну перевірку в школах м. Чернігова (№ 19 – Л. Г. Шелупець, № 1 – Л. В. Гера-

щенко) і, на наш погляд сприятиме ефективному досягненню основної мети курсу, розв'язанню його головних завдань, а також успішному оволодінню учнями змістом посібника.

Література

1. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання. – Відділ сучасних мов, Страсбург. – К.: Ленвіт, 2003. – 262 с.

2. Програми з іноземних мов для учнів загальноосвітніх навчальних закладів (2–12 класи). – К.: Освіта, 2005.

UA У статті пропонується стисле обґрунтування системи вправ і завдань до навчального посібника «Країнознавство» для передпрофільного навчання англійській мові учнів 8–9 класів загальноосвітніх навчальних закладів.

RU В статті предлагается краткое обоснование системы упражнений и заданий к учебному пособию «Страноведение» для предпрофильного обучения английскому языку учащихся 8–9-х классов общеобразовательных учебных заведений.

EN The article introduces a short ground of the tasks system in the manual «Country studies» for pre profile English language instruction of the 8–9 form secondary school students.

ДИДАКТИЧНІ АСПЕКТИ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ ФІЗИКИ В СІЛЬСЬКІЙ ШКОЛІ

*Ю. С. Мельник, канд. пед. наук
Інститут педагогіки НАПН України*

Постановка проблеми. Система дистанційної освіти співзвучна ідеям Національної доктрини розвитку освіти України в ХХІ столітті, де передбачено розширення освітніх можливостей шкіл, створення додаткових каналів інформаційної підтримки творчої співпраці вчителів і учнів, надання методичної допомоги педагогічним працівникам у процесі апробації нових освітніх програм, підручників і курсів за вибором.

Головною умовою функціонування такої системи є наявність певного середовища, в якому відбувається спілкування викладача й учня. Дистанційне профільне навчання здійснюється завдяки таким дидактичним засобам: навчальні матеріали з друкованою або письмовою основою; аудіо- і відеозапис, навчальне радіо і телебачення; електронні засоби, зокрема прикладне програмне забезпечення загального призначення – графічний і текстовий редактори, електронні таблиці, бази даних, системи управління базами даних (СУБД), експертні системи навчального призначення – різноманітні програми для підтримки процесу вивчення фізики, математики, географії, комп'ютерні енциклопедії, інформаційно-пошукові системи; комп'ютерні навчальні програми (КНП); електронний підручник (ЕП).

Аналіз останніх досліджень. На сучасному етапі запровадження педагогічних програмних засобів навчального призначення (ППЗНП) у практику роботи школи визначено основні тенденції використання ЕП з фізики для загальноосвітніх навчальних закладів [6], сформульовано окремі концептуальні положення щодо створення відповідного педагогічного програмного забезпечення (ППЗ) [1, 4, 7], виявлено особливості розроблення і здійснено класифікацію ППЗ з фізики [2, 8], висвітлено дидактичні аспекти поєднання традиційних і електронних підручників з фізики тощо.

Формування цілей статті (постановка завдання). Процес інтеграції сільської школи в інформаційний освітній простір потребує удосконалення традиційних і розвитку інноваційних технологій навчання. В умовах профілізації старшої ланки сільської загальноосвітньої школи, забезпечення можливостей для рівного доступу до здобування профільної й початкової допрофесійної підготовки, набуття вмінь практичного використання знань під час розв'язування виробничих завдань здійснюється оновлення змісту і пошук сучасних форм і методів фізико-математичної освіти, серед яких провідна роль належить дистанційній.

Основна частина. У зарубіжній і вітчизняній практиці поняття «дистанційна освіта» охоплює різні моделі, методи і технології навчання, згідно з якими викладач і слухач просторово розділені, перебувають у різних місцях (класах, школах, районах, містах і навіть країнах).

Розглянемо основні принципи проектування дистанційного навчання фізики у сільській школі.

1. Принцип гуманістичності. Його сутність полягає у спрямованості навчального процесу на особистість, у створенні максимально сприятливих умов для оволодіння суб'єктами навчання соціальним досвідом, відображеним у змісті курсу фізики, розвитку і прояву творчої індивідуальності, високих громадянських, моральних та інтелектуальних якостей, що забезпечували б їй соціальну захищеність, надійне і комфортне проживання.

2. Принцип пріоритетності педагогічного підходу у проектуванні навчального процесу сільської школи. Сутність цього принципу полягає в тому, що проектування дистанційного навчання фізики здійснюється на основі теоретичних концепцій, загальнодидактичних принципів і передбачає створення педагогічних моделей навчально-виховного процесу. Вітчизняний і зарубіжний досвід свідчить про те, що система дистанційного навчання буде ефективною, якщо домінуючою є педагогічна складова навчального процесу.

3. Принцип педагогічної доцільності застосовування інформаційно-комунікаційних технологій передбачає, передусім, педагогічне оцінювання ефективності кожного етапу проектування і створення дистанційного навчання фізики. Перевага надається змістовому наповненню курсу і розширенню освітніх послуг.

4. Принцип добору змісту курсів за вибором з фізики має відповідати нормативним вимогам Державного стандарту базової і повної середньої освіти Укра-

їни та програмам з фізики і астрономії для загальноосвітніх навчальних закладів [3, 9].

5. Принцип стартового рівня навчання фізики. Ефективне дистанційне навчання фізики в інформаційному середовищі сільської школи потребує визначеного початкового рівня фізичних знань, умінь і навичок, за якого учень має володіти навичками самостійної навчальної діяльності та основами інформаційної культури.

6. Принцип відповідності індивідуальних технологій навчання фізики. Індивідуальні технології навчання фізики мають бути адекватні моделям дистанційного навчання. У традиційних моделях навчання як організаційні форми використовують уроки, імітаційні або ділові ігри, лабораторні заняття, самостійну роботу тощо. У процесі становлення дистанційного навчання з'являються нові моделі індивідуального профільного навчання, до яких належать об'єктно-орієнтовані й проектно-інформаційні [10].

7. Принцип мобільності дистанційного навчання фізики полягає у створенні інформаційних мереж, баз даних, банків знань, що дають змогу учням користуватися або доповнювати власну навчальну програму.

8. Принцип неантогоністичності дистанційного навчання існуючим формам освіти. Сформоване інформаційне середовище сільської школи зможе дати необхідний соціальний і економічний ефект за умови, якщо створені й впроваджені інформаційні технології постануть не стороннім елементом у традиційній системі освіти, а природно інтегруються в неї.

Дистанційне навчання фізики в сільській школі базується також на принципах індивідуалізації та диференціації, науковості й доступності, наступності й систематичності, наочності й зв'язку теорії з практикою, на основі яких індивідуалізується зміст, методи і темп навчання дитини, здійснюється контроль за освітньою траєкторією кожного учня, вчасно вносяться корективи в навчальну діяльність. Такий вид навчання передбачає оволодіння фізичними знаннями, вміннями і навичками, визначення змісту курсів за вибором для розвитку потенційних професійних можливостей індивідуума [5]. Власну освітню траєкторію будують з урахуванням інтелектуального рівня розвитку і психофізіологічних характеристик особистості.

На основі аналізу процесу дистанційного навчання фізики в інформаційному середовищі сільської школи визначимо такі його особливості:

1. Гнучкість. Учень може навчатися стільки, скільки йому потрібно для засвоєння навчального предмета, курсу за вибором і здобування якісних знань.

2. Модульність. У курсах за вибором відображено певний фізичний зміст. Це дає змогу з великої кількості профілів вибрати той, що відповідає індивідуальним або груповим потребам.

3. Паралельність. Навчання здійснюється одночасно з іншим видом діяльності.

4. Дальнодія. Відстань від місця перебування учня до школи не є перешкодою для ефективного навчального процесу.

5. **Асинхронність.** У процесі дистанційного навчання фізики його суб'єкти можуть реалізовувати навчальну технологію незалежно від часу, за зручним для кожного розкладом і в оптимальному режимі.

6. **Охоплення або «масовість».** Школярі мають доступ до різних джерел навчальної інформації (електронних бібліотек, баз даних), а також можуть взаємодіяти один з одним і з учителем, використовуючи локальні й глобальні мережі зв'язку та інші засоби інформаційно-комунікаційних технологій.

7. **Нова роль учителя,** який забезпечує засвоєння змісту фізики, курсів за вибором, – консультування, управління навчальними проектами та ін. Взаємодія з учнями здійснюється індивідуально, асинхронно з допомогою пошти, систем зв'язку і очних контактів.

8. **Для того, щоб успішно завершити курс дистанційного навчання** від його суб'єкта вимагається виняткова мотивація, самоорганізація, працьовитість і певний стартовий рівень навченості.

9. **В інформаційному середовищі сільської профільної школи використовуються сучасні інформаційно-комунікаційні технології:** комп'ютери, аудіо- і відеотехніка, системи і засоби телекомунікацій та ін.

Перед дистанційним вивченням навчального матеріалу з фізики потрібно за допомогою тестування визначити рівні підготовки кожного учня з даного розділу курсу та його інформаційної культури. З урахуванням результатів тестування вчитель вибудовує дидактичну систему дистанційного навчання фізики, використовуючи особистісно орієнтовані технології, що дають змогу залучити кожного до активного пізнавального процесу з урахуванням самостійності мислення, інтелектуальних і творчих здібностей.

Аналіз практики дистанційного навчання фізики свідчить, що для нього, як і для традиційного навчального процесу, характерні такі загальнодидактичні методи: інформаційно-рецептивний, репродуктивний, проблемний, евристичний і дослідницький, що охоплюють сукупність науково-педагогічних аспектів взаємодії учителів і учнів під час очного контакту і в процесі використання засобів інформаційно-комунікаційних технологій.

Для дистанційного навчання фізики в сільській школі характерні такі моделі навчально-виховного процесу – розширення і трансформація. **Модель розширення** має місце тоді, коли вчитель проводить урок, технологічно мало відмінний від традиційного, розширюючи його до інших просторових і часових меж. Діяльність педагога, сукупність дидактичних матеріалів, навчально-виховне середовище дають змогу моделювати педагогічну ситуацію, а також компенсувати втрачені канали спілкування і отримання навчальної інформації. **Модель трансформації** характеризує такі форми організації навчання фізики, які не імітують традиційні, а є новими, пов'язаними з інформаційно-комунікаційними технологіями, що використовуються вчителями і учнями.

Модель розподіленого класу має місце в тому випадку, коли за допомогою інтерактивних телекомунікаційних технологій упроваджують курс фізики, розрахований на учнів, які перебувають у різних місцях.

Характеристика такої моделі:

- заняття містять синхронні комунікації; учні й учителі повинні перебувати в певному місці в конкретний час;
- кількість школярів варіюється від одного до п'яти і більше; чим більша кількість учасників процесу навчання, тим вища його технологічна, логічна й пізнавальна складність;
- учням зручніше організувати власне навчальне місце вдома;
- навчальні заклади здатні обслуговувати невелику кількість учнів, які перебувають у тому або іншому місці;
- учні й учителі позбавлені вербальної інформації, важливої для підвищення ефективності процесу навчання.

Модель індивідуального профільного навчання фізики. Учням не треба одночасного перебувати в певному місці. Їх забезпечують навчальними матеріалами, змістом курсу і розширеною робочою програмою. Взаємодія вчителя і учня здійснюється інтерактивно з використанням інформаційно-комунікаційних технологій.

Характеристики такої моделі:

- учні навчаються індивідуально, дотримуючись розширених вимог програми;
- інтерактивно взаємодіють з учителем та іншими суб'єктами навчання;
- зміст курсу фізики відображено у друкованих виданнях, комп'ютерних програмах, які можна вивчати в будь-який час;
- навчальні матеріали на електронних носіях використовуються впродовж кількох років і, як правило, є результатом розроблення авторів курсу фізики, експертами і психологами.

Модель відкритого індивідуального профільного навчання фізики, де використовуються друкована основа фізичного змісту та інші дидактичні засоби (наприклад, відеозаписи або КНП), що дають змогу індивідуально вивчати курс фізики з оптимальною швидкістю.

Характеристики такої моделі:

- учні періодично збираються разом для проведення колективних занять;
- на класно-урочних заняттях здійснюється засвоєння й уточнення основних фізичних понять, відпрацювання навичок розв'язування задач, виконання лабораторних робіт тощо.

Вимоги до дистанційного навчання фізики в інформаційному середовищі сільської школи.

1. Відкритий доступ до навчальної інформації, виконання індивідуальних завдань, використання групових або класно-урочних форм занять. Забезпечення рівних освітніх можливостей учням різних профільних груп.

2. Здійснення тестування на основі базової сільської школи або у спеціально організованих екзаменаційних пунктах.

3. Надання спеціальних освітніх послуг (взаємодія з учителем, консультації) учням, які перебувають поза межами школи.

4. Забезпечення вільного доступу до джерел позанавчальної інформації.
5. Проведення індивідуальних консультацій.
6. Спрощений доступ до матеріально-технічних ресурсів загальноосвітніх навчальних закладів, передусім, бібліотек, наукових лабораторій, комп'ютерів, ППЗ тощо.

Від способів організації навчання фізики, раціонального поєднання комп'ютерних і традиційних видів діяльності залежить його результативність. В інформаційному середовищі сільської школи переважають такі способи його організації:

- створення різноманітних педагогічних ситуацій (моделювання об'єктів і процесів, взаємозв'язків і закономірностей їхнього розвитку, опосередкований діалог суб'єктів навчання, інтерактивна взаємодія учня і комп'ютерних програм);
- забезпечення комунікативних зв'язків між учасниками освітнього процесу, фіксація результатів навчальної діяльності за допомогою контролюючих комп'ютерних програм, оцінювання навчальних досягнень тощо.

Порівняно з міською, сільська школа має набагато менші матеріальні ресурси. Використання потужних мультимедійних комп'ютерів з відповідним програмним забезпеченням як комплексних засобів навчання дає змогу застосовувати інноваційну індивідуалізовану технологію організації дистанційного навчання фізики.

Особливо ефективно особистісно орієнтований підхід до навчання з використанням сучасних інформаційних технологій здійснюється в умовах малочисельних сільських шкіл.

Виокремимо характерну ознаку спільної діяльності вчителя й учня в системі навчання фізики в інформаційному середовищі сільської школи, а саме – інтерактивну взаємодію не лише з комп'ютерною програмою, а й учителем та іншими учнями. Інтерактивний режим взаємодії між учнями та інформаційним навчальним середовищем дає змогу працювати економно, контролювати затрати власних сил, добирати оптимальний режим роботи тощо. Звідси випливає, що нова форма навчання не може бути повністю автономною, ізольованою від інших. Дистанційне профільне навчання фізики в такому середовищі будують на основі цілей та змісту очного навчання, але форми представлення матеріалу, взаємодії вчителя й учнів інші.

Дистанційне профільне навчання фізики здійснюють за допомогою таких дидактичних засобів:

- навчальні матеріали з друкованою або письмовою основою;
- аудіо- і відеозапис, навчальне радіо і телебачення;
- електронні засоби (прикладне програмне забезпечення загального призначення – графічний і текстовий редактори, електронні таблиці, бази даних, СУБД, експертні системи; навчального призначення – різноманітні програми для підтримки процесу вивчення фізики, математики, географії, комп'ютерні енциклопедії, інформаційно-пошукові системи; КНП; ЕП) [4].

ЕП з фізики містить навчальні, контролюючі, моделюючі, довідкові та інші модулі, у яких відображено основний зміст навчальної дисципліни. У процесі його використання розширюється і доповнюється навчальний матеріал традиційного підручника, забезпечується інтерактивний зворотний зв'язок, прискорюється пошук довідкової інформації, максимально індивідуалізується навчальний процес, здійснюється економія академічного часу, оперативна перевірка і корекція знань.

Ефективній діяльності учня в електронній системі дистанційного навчання фізики, незалежно від типів і складності виконуваних завдань, сприяє використання відповідних методів візуалізації змісту, забезпечення єдиної форми представлення вхідної, поточної та вихідної інформації у вигляді зображень, адекватних зоровому сприйняттю. Важливою вимогою до інтерфейсу ЕП, елементи управління якого мають бути зручними і помітними, не відволікати від навчального змісту, є його інтуїтивність.

Коротко охарактеризуємо додаткові вимоги до ЕП з фізики для дистанційного профільного навчання сільських школярів.

В ЕП має бути стисло викладено програмний матеріал з урахуванням потреб учнів сільської школи і можливостей забезпечення профільного навчання фізики. Зміст підручника має доповнювати традиційний, не дублюючи, і містити орієнтовний перелік творчих завдань, учнівських проєктів, що розробляються із застосуванням сучасних інформаційно-комунікаційних технологій.

За допомогою ЕП здійснюється вивчення основних теоретичних положень, забезпечується прикладне застосування фізичних законів у виробництві й техніці, в інтерактивній формі виконуються різнорівневі завдання, до яких належать: задачі, вправи, тести, презентації, практичні й лабораторні роботи.

Зміст і структурні елементи подають у вигляді гіперпосилань з використанням глосарія, тлумачного словника і довідника. Список додаткової літератури містить посилання на електронні ресурси, розміщені в мережі Internet та в доступних педагогічних програмних засобах.

ЕП містить програмний навчальний матеріал, вправи, задачі, практичні й лабораторні роботи, тестуючий модуль.

Основні вимоги щодо його структурної організації:

- зміст навчального матеріалу має бути чітко структурованим і представленим у формі цілісного модуля з обмеженою кількістю незасвоєних раніше понять;
- кожен модуль, крім текстової, повинен містити відео- і звукову інформацію;
- текстова інформація не повинна дублювати зміст традиційного підручника;
- на ілюстраціях, що демонструють моделі фізичних явищ або технічних пристроїв, має бути підказка;
- текстова частина навчального модуля супроводжується певними посиланнями, що спрощують пошук потрібної інформації;
- відеоінформацію або анімацію використовують під час моделювання фізичних процесів і явищ, які неможливо відтворити у природному вигляді. За допо-

могою відеокліпів можна змінювати масштаб часу і демонструвати явища прискорено або уповільнено;

- наявність аудіо інформації – незамінна змістова частина підручника.

В ЕП застосовуються мультимедійні форми подання навчального матеріалу, передбачено виконання різнорівневих завдань, реалізується особистісно орієнтовані технології. Під час виконання завдань забезпечується інтерактивність і зворотний зв'язок, що сприяє розвитку самостійності учнів.

Висновки. Дистанційне навчання фізики – це комплекс освітніх послуг, наданих за допомогою інформаційно-комунікаційних технологій. Спеціалізоване інформаційне освітнє середовище сільської школи базується на засобах обміну навчальною інформацією на відстані. Інформаційно-освітня система дистанційного навчання фізики є організованою сукупністю засобів передачі даних, інформаційних ресурсів, протоколів взаємодії, апаратно-програмного та організаційно-методичного забезпечення, що орієнтована на задоволення освітніх потреб сільських старшокласників.

Література

1. Бугайов О. І., Головки М. В., Коваль В. С. Програмно-методичний комплекс «Фізика – 8» // Фізика та астрономія в школі. – 2005. – № 5. – С. 22–27.
2. Волінський В. П. Класифікація комп'ютерних педагогічних засобів навчання // Фізика та астрономія в школі. – 2005. – № 4. – С. 42–46.
3. Державний стандарт базової і повної середньої освіти // Інформ. зб. МОН України. – 2004. – № 1–2. – С. 5–60.
4. Жалдак М. І., Морзе Н. В., Мостіпан О. І., Науменко Г. Г. Програми для загальноосвітніх навчальних закладів фізико-математичного, природничого та технологічного профілів. Інформатика, 10–11 класи // Комп'ютер у школі та сім'ї. – 2003. – № 7. – С. 7–13.
5. Концепція профільного навчання в старшій школі // Інформ. зб. МОН України. – 2003. – № 24. – С. 3–15.
6. Концепція фізичної освіти у 12-річній загальноосвітній школі: Проект / Авт. О. Бугайов // Фізика та астрономія в школі. – 2001. – № 6. – С. 6–13.
7. Мадзігон В. М., Лапінський В. В., Дорошенко Ю. О. Педагогічні аспекти створення і використання електронних засобів навчання / Проблеми сучасного підручника: Зб. наук. праць. – К.: Пед. думка, 2003. – Вип. 4. – С. 70–82.
8. Тыщенко О. Б. Новое средство компьютерного обучения – электронный учебник // Компьютеры в учебном процессе. – 1999. – № 10. – С. 89–92.
9. Фізика. Астрономія. Програми для загальноосвітніх навчальних закладів 7–12 класів / О. І. Ляшенко, М. І. Дзюбенко. – К.: Перун, 2005, 2006. – 79 с.
10. Amadco A. Distance education without high costs // Learning find leading with technology, 1995. – vol 22. – p. 12–13.

UA У статті розглянуто дидактичні аспекти дистанційного вчення фізики. Визначено принципи проектування навчально-виховного процесу в інформаційному середовищі сільської школи. Запропоновано перспективні моделі профільного навчання сільських старшокласників.

Ключові слова: дистанційна освіта, інформаційне середовище, модель навчально-виховного процесу, інформаційно-комунікаційні технології, педагогічні програмні засоби, електронний підручник.

RU В статье рассмотрены дидактические аспекты дистанционного обучения физики. Определены принципы проектирования учебно-воспитательного процесса в ин-

формационной среде сельской школы. Предложены перспективные модели профильного обучения сельских старшеклассников.

Ключевые слова: дистанционное образование, информационная среда, модель учебно-воспитательного процесса, информационно-коммуникационные технологии, педагогические программные средства, электронный учебник.

EN The didactic aspects of the distance teaching of physics are considered in the article. Principles of planning of educational process are certain in the informative environment of rural school. The perspective models of the profile teaching of rural senior pupils are offered.

Key words: the distance education, informative environment, model of educational process, informatively of communication technologies, pedagogical programmatic facilities, electronic textbook.

ПІДРУЧНИК ДЛЯ ТРУДОВОЇ ШКОЛИ ЯК ФЕНОМЕН ВІТЧИЗНЯНОЇ ДИДАКТИКИ ФІЗИКИ 20–30-х рр. ХХ ст.

*М. В. Головка, канд. пед. наук,
Інститут педагогіки НАПН України*

Постановка проблем. Реформування шкільної фізичної освіти є невід'ємною та об'єктивно зумовленою складовою поступального розвитку загальної середньої освіти. Найвагомішими завданнями, що потребують теоретичного обґрунтування та практичного вирішення у цьому контексті, є розроблення концептуальних засад організації навчання фізики, удосконалення його структури і змісту, методів і форм, запровадження сучасних технологій і засобів.

Традиційно провідна роль у забезпеченні цього процесу є створення нового навчально-методичного забезпечення, стрижневим елементом якого є підручник, що реалізує відповідну навчальну програму. Історико-методичний аналіз дидактичних функцій підручника, його культурно-просвітницьких джерел та впливу на розвиток змісту шкільної фізичної освіти, дидактики фізики є одним з першочергових завдань історії методичної науки. Науковий інтерес з точки зору особливостей та закономірностей розвитку дидактики фізики становлять педагогічні явища та процеси, що характеризують розвиток загальноосвітньої школи та навчання фізики, зокрема, в період стрімкої розбудови системи освіти, зміни освітніх парадигм, пошуків та реалізації принципово нових підходів в проектуванні структури та змісту навчання, організації навчального процесу.

Такими особливостями характеризується розвиток шкільної освіти та дидактики фізики в 20-х на початку 30-х років ХХ ст. Інтенсивність освітніх процесів цього періоду зумовила необхідність активних дидактичних досліджень.

Одним із таких практичних завдань, що актуалізувалося в окреслений період розвитку загальноосвітньої школи, було забезпечення її якісними підруч-

никами фізики в умовах, коли принципові зміни в організації навчання унеможливили подальше використання традиційної навчальної літератури.

Тому підручники для трудової школи, розроблені вітчизняними науковцями-методистами, є важливим джерелом знань про закономірності розвитку як теорії так і практики навчання фізики на цьому етапі реформування загальноосвітньої школи та становлення дидактики фізики.

Аналіз останніх досліджень. У традиційній історіографії дидактики фізики періоду єдиної трудової школи та особливостям організації навчання фізики в її структурі відводиться значна увага. У фундаментальних працях з загальної методики фізики, що стали основою навчально-методичного забезпечення підготовки майбутнього вчителя фізики, аналізуються структура та зміст навчання фізики в трудовій школі [10]. Досліджували ці питання і історики дидактики фізики, зокрема, у контексті розвитку змісту шкільного курсу фізики [19].

Разом з тим, актуальність питань підручникотворення в дидактиці фізики, що зумовлена розвитком теорії і практики сучасного підручника фізики, а також аналіз нових історико-методичних джерел визначає доцільність глибшого наукового вивчення феномену підручника фізики для трудової школи.

Постановка завдання. В статті ставиться завдання порівняльного аналізу різних типів підручників з фізики для трудової школи та визначення їх впливу на розвиток структури шкільного курсу фізики, загальної та часткової теорії і методики навчання фізики.

Основна частина. Розвиток вітчизняної загальноосвітньої школи в першій третині ХХ ст. є цікавим та доволі складним педагогічним процесом як складовою соціокультурних перетворень, що відбувалися в цей період. Об'єктивні чинники, що ґрунтовно висвітлені в монографії [1], визначили загальні принципи змісту та структури шкільної освіти. В листопаді 1924 року Рада Народних Комісарів УСРР видає постанову «Про шкільну мережу загального навчання», в якій семирічна трудова школа визначається як основний тип школи в системі освіти України. Структура трудової школи передбачала два центри (перший концентр як початкова чотирирічна школа, та другий концентр як трирічна трудова школа). З 1924 року затверджується Єдиний план соцвиху, який запроваджував комплексні програми для всіх установ соціального виховання і відбивав структуру та зміст єдиної трудової школи РСФРР.

Комплексні програми, та й взагалі комплексний підхід в організації навчання в трудовій школі з часом зазнали серйозної критики та були викреслені з педагогіки і часткових дидактик як хибний крок у розвитку вітчизняної школи і науки, який не приніс позитивних здобутків і не був органічною ланкою їх поступального розвитку. При цьому традиційна історіографія дидактики фізики не досліджувала розвиток методичних ідей цього періоду у контексті їх соціокультурного значення її джерел та витоків.

Об'єктивно відмова від окремих предметів не лише не спростило побудову шкільного курсу, орієнтованого на виробничий «ухил», але й суттєво ускладнило її. Схематичність комплексних тем та відсутність чітких настанов учи-

телю щодо їх конкретно-предметного змісту, методів та форм навчальної роботи з учнями, з одного боку, хоча й давало широке поле для педагогічної творчості учителя, не обмежуючи його в дидактичному та методичному інструментарії, з іншого боку, вимагало чималих зусиль та педагогічних умінь, яких переважна більшість вчителів не мала. В таких умовах цілком виправданим видається і запровадження як основного лабораторно-дослідницького методу навчання, зокрема й фізики. Такі неузгодженості зумовляють необхідність більш чіткого виділення предметних знань в системі комплексних тем, що реалізується спочатку введенням як складової комплексу «Природознавства», з рекомендаціями розподілу змісту комплексного навчання за фізикою, хімією та біологією.

На початковому етапі запровадження комплексної системи навчання виникла потреба підготовки відповідних підручників та посібників. Спробою реалізувати завдання шкільної фізичної освіти в умовах комплексності стали робочі книги з фізики російських авторів, які перекладалися та перевидавалися в Україні. Дослідники генези змісту шкільного курсу фізики цілком об'єктивно відзначають значення робочих книг у розвитку вітчизняної школи та дидактики фізики, методів та форм, у підготовці переходу до стабільних програм та підручників. Разом з тим, історико-дидактичний аналіз результатів методичної науки в Україні окресленого періоду, дають можливість обґрунтувати цілісність та системність наукових досліджень з теорії та методики навчання фізики, реалізованих в дидактичних системах підручників з фізики як феномену дидактики трудової. Звертає увагу така особливість, що серед вітчизняних підручників з фізики періоду трудової школи практично відсутні робочі книжки як своєрідний вид навчальної літератури для учнів. Історично робоча книга з фізики з'являється із запровадженням комплексних програм, що не виокремлювали традиційні шкільні предмети, зокрема й фізику. Відсутність окремого шкільного предмету потенційно знижувала потребу й в окремому підручнику. З іншого боку, в умовах комплексності школа потребувала підручника та посібника для учня з детальними поясненнями, а також методичного посібника для вчителя щодо реалізації лабораторно-дослідницького методу. Вирішити ці складні завдання і мали робочі книги. Хоча передові методисти, як видно з аналізу кола питань тогочасної дидактики фізики, відстоювали підручник фізики як стрижень навчально-методичного забезпечення шкільного курсу фізики. Щоправда, тенденції комплексності щодо навчальної книги з фізики знайшли відображення й у змісті вітчизняної навчальної літератури. Перші вітчизняні навчальні видання з фізики вийшли у 1926 році. Це були посібники (саме так зазначено в бібліографічному описі) відомих вчених-методистів Р. Пономарьова та В. Франковського. Інтегрований курс фізики та хімії професора Р. Пономарьова був викладом основних положень курсу фізики в умовах переходу на комплексні програми [11]. «Фізика в природі та в житті. Експериментально-дослідна метода вивчення явищ природи. Част. I. Фізика та хімія в сільському господарстві: ґрунт-погода-робота. Для старшого

концентру семирічної трудової школи» розпочала багаторічну плідну науково-дослідну роботу з підручникотворення методиста-фізика В. Франковського. Його посібник став однією з перших вітчизняних навчальних книг з фізики, в якій автор вдало реалізував модель навчання фізики в умовах комплексного підходу. В. Франковському вдалося дотримуючись вимоги комплексного характеру навчальних тем на належному науково-методичному рівні викласти основи фізичного знання із широким використанням експериментального методу. Друга частина курсу фізики В. Франковського «Фізика в природі та в житті. Екскурсійно-лабораторний метод вивчення явищ природи. Частина 2-а. Фізика й боротьба людини за існування. Промисловість-цивілізація-боротьба з хворобами» виходить як підручник для шкіл соціального виховання [19, с. 20]. Три перевидання підручників В.Франковського (1926, 1928, 1929 роки) є кращим підтвердженням їх затребуваності та ефективності в організації шкільної фізичної освіти.

Необхідність розроблення системи підручників за комплексними програмами, які б задовольняли належним науково-методичним вимогам, назріла вже на перших роках використання комплексів. З метою впорядкування процесу підручникотворення для трудової школи Державний науково-методичний комітет у 1927 році оголошує конкурс на рукописи підручників. Передбачалося широке залучення передових вчителів та науковців до написання підручників. В 1928 році було розроблено порядок проходження та друку підручників. Ним визначалися технічні вимоги до рукописів. На конкурс подавалися два примірники рукопису у друкованому машинописом або рукописному варіанті. Кожний рукопис проходив дві рецензії (ідеологічну та науково-методичну). Рецензенти мали подати позитивні або негативні висновки, або поради щодо удосконалення рукопису [13].

У додатку до газети «Народний учитель» тижневику «Виробнича думка» започатковується рубрика «Радянській школі – новий підручник», де відбувалося активне обговорення проблем підручникотворення. Активна позиція Народного комісаріату освіти щодо забезпечення школи новими підручниками стимулювали розвиток теорії та практики підручника для трудової школи.

У березні 1928 року подаються на обговорення в педагогічній пресі нові комплексні програми для другого концентру трудової школи, розроблені Державною науково-методичною комісією. Важливою особливістю цих програм було «розшифрування» терміну «природознавство» та виділення офіційно в його структурі самостійних природничих предметів, зокрема й фізики. Крім того, наголошувалося на доцільності систематичного та послідовного викладання основ природничих наук в курсі «Природознавства» (ботаніка в 5–6 класах, фізіологія та анатомія людини – в 6 класі, біології – в 7 класі, фізика в 5–7 класах). В програмах наголошується на необхідності підвищення якості навчання, розвитку лабораторної, дослідницької екскурсійної форм роботи) [15].

Це, в свою чергу, сприяло активізації процесу творення нового покоління підручників фізики, які хоча й розроблялися відповідно до виробничих тем

комплексів, разом з тим, як видно з аналізу їх структури, змісту та основних дидактичних функцій, вибудовували логічно завершену структуру шкільного курсу фізики семирічної трудової школи.

Вагомий науково-методичний доробок у цьому контексті належить видатному вченому-методисту, науковцю Українського науково-дослідного інституту педагогіки професору Л.І.Леуценку. В 1928–1930 роках виходить серія його підручників, що витримує три видання. Підручники фізики для 5, 6, 7 класів міських трудових шкіл склали цілісну дидактичну систему, в якій автор реалізував цікаві методичні ідеї.

Створення підручника, який би реалізовував ідею викладання фізики за комплексними темами (а пропонувалося їх для старшого концентру 8. Зокрема, 1. Місто. 2. Село раніше і тепер. 3. Зв'язок між містом і селом; 6 рік. 1. Народне господарство СРСР та індустріалізація. Промисловість і робітничі класи до революції та за радянської влади. 3. Як розвивався капіталізм та боротьба робітничого класу; 7 рік. 1. Доба імперіалізму та Жовтнева революція. 2. Світ перед соціальною революцією [4, 5, 6]) передбачало наявність значним методичних, прогностичних умінь авторів підручників. Органічне поєднання основ фізичних знань в комплексних темах дало можливість Л. І. Леуценку створити оригінальну систему підручників. Щоб забезпечити цілісність викладу фізики та дотриматися логіки виробничого процесу, Л. І. Леуценко будує підручник, висвітлюючи фізичні властивості речовини та фізичні основи її використання в техніці. Це дає можливість в умовах комплексу формувати цілісні уявлення учнів про фізичні основи виробництва, машин та механізмів, техніки не розпорошуючи їх у технічних подробицях та деталях.

Методичний апарат підручників досить потужний і виважений, зорієнтований на формування практичних умінь учнів. Посилюють його різнопланові за змістом та формою (наприклад, тестові) завдання, система лабораторних робіт, описи історичних дослідів, плани екскурсій, узагальнювальних конференцій, дослідницькі завдання [5].

У 1931 р. проходить всеукраїнська програмна нарада, на якій обговорюються напрями удосконалення структури та змісту шкільних предметів другого концентру трудової політехнічної школи. Політехнізація навчання, зокрема й фізики, мала на меті перехід від суто виробничого принципу організації начального процесу в семирічній школі та підвищення його систематичності і фундаментальності. Разом з тим, домінуючою залишалася ідея комплексності. Комплексні теми стали більш конкретизованими у напрямі вирішення дидактичних завдань забезпечення вивчення чуняма не тільки, наприклад, фізичних та хімічних основ виробництва, а й більш ґрунтовне ознайомлення учнів з основами природничих наук та формування і розвиток в них експериментальних умінь. Творчий колектив науковців, методистів та вчителів фізики, очолюваний професором Р. Д. Пономарьовим (Пономарьов, бригадир, Дмитренко, Переміт, Підліснюк, Кравченко, Литвиненко, Войтко, Сашевський, Шкурятяно, Оріхів), розробив і подав на широке обговорення проект навчальної

програми з фізики для старшого концентру семирічної школи. В перше в історії вітчизняної дидактики фізики розроблення проблеми змісту шкільних курсів було доручено провідним науковцям та вчителям-практикам [17].

Проаналізована навчальна програма стала основою для розроблення структури та змісту навчальної програми нового покоління. В 1932 році виходить навчальна програма з фізики для трудової політехнічної школи. Проект програми було розроблено творчим колективом під керівництвом професора Р. Д. Пономарьова. У складі робочої групи були науковці Українського науково-дослідного інституту педагогіки та Харківського Інституту народної освіти Р. Д. Пономарьов, А. П. Карлова, Н. М. Дмитренко, вчителі фізики ФЗС Ліщин М. Х. (№ 7) та Гавриленко Г. А. (№ 45) міста Харкова. Ця програма врахувала кращі досягнення вітчизняного програмо творення. Збереження в загальному комплексного підходу не перешкодило структурувати навчальний матеріал з фізики з метою фундаменталізації навчання в політехнічній школі. Вперше в навчальній програмі з фізики подано розподіл за годинами (наприклад, для V року навчання на вступ відводиться 2–4 години, на вивчення загальних властивостей тіл 30 годин, властивостей твердих тіл 10). Запропоновано обов'язковий мінімум лабораторних вправ, а також навчальних екскурсій. За своєю структурою навчальна програма наблизилася до традиційних у подальшому навчальних програм з фізики. Автори вводять вимоги до основних знань та навичок учнів, що мають формуватися під час вивчення навчального матеріалу за конкретними темами [16].

Такий підхід у побудові програми та структуруванні навчального матеріалу дає можливість говорити про принципово новий з дидактичної точки зору підхід до формування змісту навчання фізики у трудовій політехнічній школі, який дав можливість в умовах комплексного підходу, з одного боку, та запровадження політехнічної школи, з іншого, максимально повно виділити фізику як базову науку про природу та поставити її на одне з чільних місць в навчальному процесі трудової школи.

Об'єктивно навчальна програма з фізики мала важливе значення і для запровадження систематичного курсу фізики та стабільних підручників. Навчальна програма з фізики 1933 року, яку в історіографії дидактики фізики вважають початком систематичного навчання фізики в загальноосвітній школі, за основу для V-VII класів містила програму 1932 року, яка стала результатом багаторічної плідної праці вітчизняних дидактів фізики та передових вчителів трудової школи [16].

У контексті нашого дослідження особливої уваги заслуговує те, що в навчальній програмі 1932 року для трудової політехнічної школи крім основного переліку рекомендованої навчальної літератури з фізики (пропонується два підручники авторів Неймана, Соколика, Фадєєва та ін.), є додаток, яким програму доповнено вже після її друкування. В цьому додатку звертається увага на доцільність використання в політехнічній школі системи підручників з фізики для V–VII класів відомих вітчизняних науковців та методистів Л. І. Леу-

ценка та В. А. Франковського. Своєрідна унікальність такої ситуації, на нашу думку, полягає в тому, що на етапі обговорення проекту навчальної програми трудової політехнічної школи до списку рекомендованих підручників вносилися наявні навчальні книги з фізики. Поява додатку з трьох вітчизняних підручників показує, що через незначний проміжок часу після затвердження нової навчальної програми була створена повноцінна система підручників з фізики. Це, в свою чергу, доводить, що автори підручників мали значний досвід в підручникотворенні та брали активну участь у процесах формування структури і змісту шкільного курсу фізики, концептуально забезпечивши його реалізацію через систему оригінальних підручників.

Результатом плідної праці творчого колективу у складі професора Українського науково-дослідного інституту педагогіки Л. І. Леуценко та молодого вченого і практика В. А. Франковського стали унікальні та на багато десятиліть єдині в історії вітчизняної дидактики підручники. Обидва автори вже мали досвід у написанні підручників для шкіл соціального виховання та профшкіл. Л. І. Леуценко на той час вже декілька років займався дослідженням наукових проблем методики фізики в УНДІ, а В. А. Франковський вивчав теоретичні проблеми сучасного підручника фізики, був автором оригінальної навчальної програми для профшколи. Об'єднанні зусилля кваліфікованих підручникотворців дали їм можливість суттєво посилити науково-методичний рівень навчальних книг з фізики, систематичність, логіку та послідовність викладу навчального матеріалу [3, 9].

Уперше в історії вітчизняної дидактики фізики підручник реалізує низку основних вимог до його структури та змісту. Зміст навчального матеріалу чітко відповідає навчальній програмі, що, безперечно, сприяло впорядкуванню та систематизації навчального процесу з фізики в трудовій школі. Заслугує на увагу методичний апарат підручників. Виклад матеріалу логічний і послідовний. Після параграфів учням пропонуються контрольні питання для закріплення вивченого матеріалу. Розроблено систему вправ для забезпечення формування практичних вмінь та навичок. Наводяться завдання для шкільної майстерні. Лабораторні роботи підібрані згідно програмового мінімуму. Їх структура та опис відповідають основним дидактичним вимогам до шкільного фізичного лабораторного експерименту. Лабораторні роботи мають чітко сформульовану мету та конкретизовані навчальні завдання, а також висновки за результатами їх виконання з елементами програмованого навчання. Так, в лабораторних роботах, що подаються в підручнику, автори формулюють відповідні висновки, але ключові їх елементи учні мають самі з'ясувати за результатами виконання лабораторної роботи. Наприклад, у висновках до лабораторної роботи № 1 у підручнику VII року навчання «Залежність між напрямом струму та відхиленням магнітної стрілки» учням пропонується твердження «Якщо електричний струм проходить під або над магнітною стрілкою в одній вертикальній площині з нею, то магнітна стрілка $\frac{\text{відхиляється}}{\text{невідхиляється}}$ », неправильне

твердження закреслить [9]. Автори наводять приклади розв'язування фізичних задач та методичні вказівки до них.

Цікавою концептуальною ідеєю, яку автори спробували втілити в системі своїх підручників, є побудова завершеного курсу фізики в семирічній школі. Ця ідея обговорювалася ще раніше у вітчизняній педагогічній пресі, що правда не знайшла відображення в програмі для трудової політехнічної школи. Разом з тим, у підручнику для VII року навчання Л. І. Леуценко та В. А. Франковський у завершальній його частині, присвяченій електромагнітним коливанням та хвилям, подають декілька параграфів, де в оглядовій формі знайомлять учнів із відкриттям В. К. Рентгена, особливостями рентгенівського випромінювання та його використанням, сучасними уявленнями про будову атома та атомного ядра, явищем радіоактивності, що не передбачалося для вивчення в семирічній школі.

Відзначимо, що перевидання підручників Л. І. Леуценко та В. А. Франковського, зокрема, і російською мовою, підтверджує їх досить широке використання в трудовій школі та високий науково-методичний рівень. Збереження основних змістових ліній навчання фізики трудової політехнічної школи на початкових етапах запровадження загальноосвітньої середньої школи зробило можливим використання системи вітчизняних підручників в основній школі цього часу. Ці підручники стали логічним продовженням творчого процесу підручникотворення, який активно розпочався всередині 1920-х років і стимулював розвиток як змісту шкільної фізичної освіти, так і дидактики фізики в Україні.

Висновки. Особливості вітчизняного підручникотворення для трудової школи визначалися запитами та пріоритетами унікального періоду в історії вітчизняної педагогіки – періоду активних пошуків нових методів і форм навчання, концептуальних засад розбудови змісту шкільної фізичної освіти. В таких умовах підручник фізики для трудової школи може розглядатися як справжній феномен вітчизняної дидактики фізики періоду педагогічних пошуків 20–30-х років ХХ ст. Адже традиційно саме підручник відбиває найбільш прогресивні наукові досягнення дидактики та часткових методик, є соціокультурним та педагогічним явищем, узагальнює багаторічні дослідження науковців та методистів і проектує перспективні напрями розвитку методичної науки, теорії та практики навчання фізики в загальноосвітній школі.

Література

1. *Березівська Л. Д.* Реформування шкільної освіти в Україні у ХХ столітті. Монографія. – К.: Богданова А. М., 2008. – 406 с.
2. *Залужний О.* Шляхи української педагогіки // Виробнича думка. – 1930. – № 1 (182). – С. 3.
3. *Кияшко А., Леуценко Л., Франковський В.* Фізика. Учебник для семилетней политехнической школы. 5 год обучения. – Х., 1932. – 124 с.
4. *Леуценко Л.* Підручник з фізики. 7-й рік навчання. Вип. 3.: Х. -К.: УДВ, 1930.
5. *Леуценко Л.* Підручник фізики. Частина 1. 5-й рік навчання. – Х.: ДВУ, 1928. – 168 с.
6. *Леуценко Л.* Підручник фізики. Частина друга. Шостий рік навчання. – ДВУ, 1928. – 108 с.

7. *Леуценко Л., Франківський В.* Підручник з фізики. 5-й рік навчання. – Х., 1931. – 136 с.
8. *Леуценко Л., Франківський В.* Фізика для VII року навчання. – Х.: ДВУ, 1930. – 184 с.
9. *Леуценко Л., Франківський В.* Фізика. Учебник для семилетней политехнической школы. 7 год обучения. – Х.: Радянська школа, 1932. – 188 с.
10. Основы методики преподавания физики в средней школе /В. Г. Разумовский, А. И. Бугаев, Ю. И. Дик и др.; Под. ред. А.В.Перышкина и др. – М.: Просвещение, 1984. – 398 с.
11. *Пономарьов Р.* Короткий курс фізики та хімії з основами механіки та електротехніки. Конспектний виклад. – Одеса: ДВУ, 1926. – 216 с.
12. *Порадник* діячам позашкільної освіти і дошкільного виховання. – К.: Друкарня №6, 1918. – 178 с.
13. *Порядок* проходження підручників в Держнаукометодкомі //Виробнича думка. – 1928. – № 4 (105). – С. 16.
14. Програма середньої школи. Фізика. V-X роки навчання. Затверджено НКО УСРР. – Х.: Радянська школа, 1933. – 20 с.
15. Програми II концентру на обговорення //Виробнича думка. – 1928. – № 10–11 (113). – С. 1–3.
16. Програми з фізики для трудової політехнічної школи (V–VIII роки навчання). – Х.: Радянська школа, 1932. – 27 с.
17. Програми ФЗС та ШКМ. II випуск. Природознавство, фізика, хімія математика. – Х.: Радянська школа, 1931. – 95 с.
18. *Сосницька Н. Л.* Фізика як навчальний предмет у середній загальноосвітній школі України: історико-методологічні і дидактичні аспекти. Монографія. – К.: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2005. – 399 с.
19. *Франковський В. А.* Фізика в природі та в житті. Експериментально-дослідна метода вивчення явищ природи. Част. I. Фізика та хімія в сільському господарстві: ґрунт-погода-робота. Для старшого концентру семірічної трудової школи. – К: ДВУ, 1926. – 145 с.
20. *Франковський В.* Фізика в природі та в житті. Експериментально-лабораторний метод вивчення явищ природи. Част. 2-а. Фізика й боротьба людини за існування. Промисловість-цивілізація-боротьба з хворобами. Вид. 2-е. – Х.: ДВУ-УАН, 1928. – 180 с.

UA У статті аналізуються історико-дидактичні особливості процесу створення підручників фізики для трудової школи. Досліджуються їх основні функції, методичний апарат, значення і вплив на розвиток змісту фізичної освіти, дидактики фізики в Україні в період активних педагогічних пошуків 20–30-х рр. XX століття.

RU В статті аналізуються історико-дидактические особенности процесса создания учебников физики для трудовой школы. Исследуются их основные функции, методический аппарат, значение и влияние на развитие содержания физического образования, дидактики физики в Украине в период активных педагогических поисков 20–30-х гг. XX века.

ЗМІСТОВИЙ КОМПОНЕНТ ПІДРУЧНИКА З ФІЗИКИ

*Т. М. Заскїна, канд. пед. наук
Інститут педагогїки НАПН України*

Постановка проблеми. Державним стандартом освіти визначено зміст освітніх цілей: основна школа забезпечує базову загальну середню освіту, що разом із початковою є фундаментом загальноосвітньої підготовки, формує в учнів

готовність до вибору і реалізації шляхів дальшого здобування освіти. Зміст освіти на цьому етапі є єдиним для усіх учнів.

Старша школа (10–11 класи) є профільною. Законодавче закріплення профільності старшої школи є прогресивним кроком у напрямі забезпечення її варіативності, широкої диференціації та індивідуалізації навчання, відповідності змісту загальної середньої освіти запитам учнів. Профільне навчання дає змогу учням вибрати не один-два предмети, а конкретну пріоритетну галузь для глибшого вивчення, опанування групи, циклу, сукупності предметів на взаємодоповнювальній і підтримувальній основі, які нерідко забезпечують понятійним апаратом, методами і засобами вивчення один одного.

Хід оновлювання освітнього процесу відзначається не лише зміною парадигми освіти, методології добору змісту навчання, впровадженням нових методів та організаційних форм навчання. Надзвичайно важливим при цьому є створення відповідного навчального середовища, ключовим компонентом якого є підручник.

Модернізація середньої загальної освіти на сучасному етапі зумовила диференціацію змісту фізики як навчального предмета на базовий курс для середньої школи і профільний – для старшої. Це, на нашу думку, потребує відповідної узгодженості у змістовому компоненті підручників з фізики для загальноосвітньої школи.

Аналіз останніх досліджень. Дослідження, присвячені засадам створювання підручника, визначенню його сутності, структури, дидактичних функцій, ролі й місця у навчальному середовищі, сформувавши окремий напрям педагогічної науки – теорію підручника, фундаторами якої є В. Бейлінсон, В. Беспалько, С. Бондаренко, Г. Гранік, Д. Зуєв, І. Лернер, Н. Талізін та ін.

З огляду на сучасні зміни в українській освіті проблемам процесу вітчизняного підручникотворення, зокрема з фізики, присвячено праці: П. Атаманчука, О. Бугайова, М. Головка, Є. Коршака, О. Ляшенка, В. Савченка, В. Сиротюка, М. Шута та ін.

Значну увагу в працях науковців і методистів приділено таким питанням: розроблення структури і змісту підручника нового покоління; створення підручника системорозвивального навчання; реалізація цільового підходу до процесу підручникотворення; розроблення навчально-методичних комплексів (підручник, електронний підручник, посібник для учителя, робочий зошит тощо); організація та аналіз результатів апробації нових підручників та ін.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Як відомо, змістовий компонент підручника – це цілісно організована система взаємопов'язаних наукових знань (теорії, закони, закономірності, факти), навчальних умінь (дії, операції, діяння), соціальних норм (плани, проекти, програми, технології) та культурних цінностей (ідеали, ідеї, ставлення, переконання тощо), що адаптовані до вікових та індивідуально-типологічних особливостей дітей, учнів [5]. Основним завданням даної статті є розгляд шляхів реалізації змістового компонента в нових підручниках з фізики для загальноосвітньої школи.

Основна частина. Структура і зміст шкільного курсу фізики у середній загальноосвітній школі зазнає закономірного процесу періодичного удосконалювання. Десятиліттями традиційною була *двоступенева структура* курсу фізики середньої загальноосвітньої школи: 7–8 класи – пропедевтичний та 9–11 класи – систематичний курси. У 7–8 класах учні ознайомлювались із початковими відомостями про будову речовини, механічний рух, теплові, електромагнітні й світлові явища. У 9 класі починалось вивчення першого розділу систематичного курсу фізики – «Механіки». Наступні розділи – «Молекулярна фізика», «Електродинаміка», «Оптика», «Квантова фізика» «Атомна та ядерна фізика» учні вивчали у старших класах (10–11 кл.) середніх загальноосвітніх шкіл або на перших-других курсах професійно-технічних училищ (закладах I–II рівнів акредитації). У такій само послідовності відбувалося викладання фізики і у спеціалізованих середніх загальноосвітніх школах (фізико-математичних) і в класах з поглибленим вивченням фізики середніх загальноосвітніх шкіл з тією різницею, що, починаючи з 8 класу, змістове наповнення шкільного курсу фізики було дещо розширеним.

Зрозуміло, що така структура курсу шкільної фізики не узгоджувалась із структурою школи.

Визначальним дидактичним принципом побудови курсу фізики у сучасній школі є принцип диференціації навчання, його гуманітаризації, відповідності структури курсу фізики структурі школи з установкою на особистісно орієнтоване навчання.

Згідно Державного стандарту, оновлений шкільний курс фізики побудовано за *двома логічно завершеними концентрами*, зміст яких узгоджено зі структурою середньої загальноосвітньої школи: *в основній школі (7–9 кл.)* вивчають логічно завершений *базовий курс фізики*, який закладає основи фізичного знання; *у старшій школі* вивчення фізики є *рівневим* залежно від обраного профілю навчання – на рівні стандарту, академічному або профільному.

За Державним освітнім стандартом, зміст фізичної компоненти основної школи створює передумови для забезпечення усвідомлення учнями наукових фактів, ознайомлення з історією розвитку фізичної науки, формування в учнів знання основних фізичних понять і законів, що дають змогу пояснити перебіг природних явищ і процесів, розвиток експериментальних умінь і дослідницьких навичок, умінь застосовувати здобуті знання для розв'язування фізичних задач і пояснення фізичних явищ і процесів, формування наукового світогляду і стилю мислення учнів, уявлення про фізичну картину світу, розкриття ролі фізичного знання у житті людини і суспільному розвитку.

Суть профільної диференціації полягає у тому, що різні за профілем навчальні групи (класи) вивчають курс фізики за програмами, що відрізняються не лише глибиною викладу матеріалу, змістом і обсягом вправ, вимог до знань і умінь учнів, а й переліком розділів, тем і питань, поданих у програмі цього курсу. Зміст фізичної освіти і вимоги до його засвоювання залежать від обраної навчальної програми: на *рівні стандарту* курс фізики обмежується

обов'язковими результатами навчання, тобто мінімально необхідною сумою знань, які мають головним чином світоглядне спрямування; на *академічному рівні* закладають базові знання з фізики, достатні для продовження навчання за напрямками, де потрібна відповідна підготовка з фізики; на *рівні профільного навчання* в учнів формують фундаментальні знання з фізики, оскільки з удосконаленням їх учні здебільшого пов'язують своє майбутнє в професійному зростанні.

Особливості викладання фізики у 2010–2011 навчальному році полягають у тому, що в цьому році закінчується вивчення фізики за програмою одинадцятирічної школи, коли структура шкільного курсу фізики була за своєю суттю двоступеневою: пропедевтичний (7–8 класи) та систематичний (9–11 класи) курси. У цьому ж навчальному році починається вивчення фізики у 10 класі старшої профільної школи на різних рівнях (стандарту, академічному і профільному) після вивчення її базового курсу (7–9 кл.) за новою програмою та новими українськими підручниками.

Проведемо порівняльний аналіз кількості годин, відведених на вивчення фізики за програмами старої і нової 11-річної школи та змістовим наповненням відповідних навчальних програм.

Відповідно до програм для загальноосвітніх навчальних закладів «Фізика. 7–11 класи» [7] та програми для профільного навчання «Фізика. 10–11 класи» [6], на вивчення фізики відведено таку кількість годин:

Кількість годин на тиждень на вивчення фізики (двоступенева структура курсу фізики)		
<i>Пропедевтичний курс фізики (7–8 класи)</i>		
7 клас	2 год.	
8 клас	2 год.	
8 клас (поглиблене вивчення)	4 год.	
<i>Систематичний курс фізики</i>		
9 клас	2,5 год.	
9 клас (поглиблене вивчення)	5 год.	
Профілі навчання	10 клас	11 клас
Художньо-естетичний, філологічний, суспільно-гуманітарний, спортивний профіль (рівень А)	2 год.	2 год.
Універсальний, технологічний профіль (рівень В)	3 год.	3,5 год.
Природничий профіль	4 год.	4 год.
Фізико-математичний профіль	5 год.	5 год.
Спеціалізовані класи з поглибленим вивченням фізики (рівень С)	5,5 год.	7 год.

Відповідно до програм: «Фізика. Астрономія 10–12». – К., Ірпінь: Перун, 2005; навчальних програм для загальноосвітніх навчальних закладів з поглибленим вивченням предметів природничо-математичного та технологічного циклу. – К: Вікторія, 2009 та програм з профільного навчання для загальноосвітніх навчальних закладів «Фізика та астрономія. 10–12 класи» (адапто-

ваних до 11-річного терміну навчання), на вивчення фізики відведено таку кількість годин:

Кількість годин на тиждень на вивчення фізики за програмою 11-річної школи (оновленої) (структура двох завершених концентрів)		
<i>Базовий курс фізики (7–9 класи)</i>		
7 клас	1 год.	
8 клас	2 год.	
8 клас (поглиблене вивчення)	4 год.	
9 клас	2 год.	
9 клас (поглиблене вивчення)	4 год.	
<i>Систематичний курс фізики</i>		
Профілі навчання	10 клас	11 клас
Рівень стандарту	2 год.	2 год.
Академічний рівень	3 год.	3 год.
Профільний рівень	6 год.	6 год.

Аналізуючи дані таблиць, порівнюємо кількість годин, відведених на *систематичний курс фізики* (від «Механіки» до «Ядерної фізики») за новими і старими програмами.

«Двоступенева структура курсу фізики»					«Структура двох завершених концентрів»			
Профілі навчання	9 клас	10 клас	11 клас	Всього	Профілі навчання	10 клас	11 клас	Всього
Суспільно-гуманітарний (рівень А)	2,5	2	2	6,5	Рівень стандарту	2	2	4
Універсальний (рівень В)	2,5	3	3,5	9	Академічний рівень	3	3	6
Природничий профіль	2,5	4	4	10,5				
Фізико-математичний профіль	2,5	5	5	12,5	Профільний рівень	6	6	12
Спеціалізовані класи з поглибленим вивченням фізики (рівень С)	5	5,5	7	17,5				

Як бачимо, кількість годин на вивчення фізики зменшилась. Аналізуючи змістове наповнення програм, слід зазначити, що обсяг навчального матеріалу значно зріс, зокрема, це стосується вивчення фізики на профільному рівні. За обсягом систематичний курс фізики в 10–11 класах (нова 11-річна школа) перевищує програму поглибленого рівня (стара 11-річна школа) на 10–15% при меншій кількості годин, відведеної на її вивчення.

Зазначені факти висувають певні вимоги щодо змістового наповнення підручників з фізики для загальноосвітньої школи.

Аналізуючи перші результати навчально-виховного процесу за новими навчальними програмами для базової школи, слід зазначити, перевагою даного

курсу є те, що він дійсно є завершеним. Теми, що вивчаються на базовому рівні: 7 клас – «Починаємо вивчати фізику», «Будова речовини», «Світлові явища»; 8 клас – «Механічний рух», «Взаємодія тіл», «Робота та енергія», «Кількість теплоти. Теплові машини»; 9 клас – «Електричне поле», «Електричний струм», «Магнітне поле», «Атомне ядро. Ядерна енергетика». Учні знайомляться з тими явищами і законами навколишнього світу, знання яких необхідне кожній сучасній людині (навіть, якщо його майбутня професійна діяльність ніяк не пов'язана з фізикою). Недоліком курсу є неузгодженість у логічній послідовності викладу навчального матеріалу, відсутність міжпредметних зв'язків з суміжними предметами (хімією, математикою, біологією). Негайного вирішення потребує проблема узгодження вимог навчальної програми, кількості годин, виділеної на вивчення курсу фізики та змістового наповнення нових підручників фізики.

Навчання фізики в основній школі у відповідному класі можна здійснювати за одним із трьох підручників, що за результатами Всеукраїнського конкурсу підручників визнано переможцями. У чому переваги того чи іншого підручника? Написані вони за однією і тією ж програмою, оцінювали їх за одними і тими ж критеріями. До того ж існує така ситуація, що учні починали вивчати фізику за підручником одного авторського колективу, а в наступних класах – за підручниками уже інших авторів. Ситуація з підручниками для базової школи є досить актуальною проблемою, її постійно обговорюють на шпальтах фахових видань, серед учителів і науковців. Так, на сьогодні для 7 класу, крім трьох підручників, що стали у свій час переможцями Всеукраїнського конкурсу підручників, написано і готуються до друку ще три підручники. Чим зумовлена така їх кількість? Можливо, тим, що автори нових підручників намагаються шляхом удосконалення і доповнення вирішити вказані проблеми узгодження змісту навчальної програми, внутрішньологічних і міжпредметних зв'язків? Але більша кількість підручників ніяк не вирішує проблеми покращення логічної послідовності вивчення базового курсу фізики та змістового компонента підручника.

Як відомо, обов'язковими умовами успішного реформування будь-якої галузі є науково-дослідне обґрунтування технологій упровадження нових ідей, теоретичне і методологічне забезпечення їх. У вітчизняній практиці створення підручників з фізики використовують метод доповнення і удосконалення відомих положень теорії підручника, пристосування їх до вимог сьогодення. Проте, як відомо, у практиці підручникотворення виділяють ще й такий підхід: відмова від загальної теорії підручника і створення підручників для реалізації конкретних освітніх завдань.

Вважаємо, що підручник має бути провідником у ланці «зміст освіти – навчальний процес», а не інформаційним носієм змісту програми, її тлумачником. Якими б якісними не були нові підручники, вони написані на одну і ту саму програму і не вирішують проблеми узгодження змістового компонента підручника. Тому, вважаємо, що зміст освіти, який визначається державним

стандартом, може бути реалізованим через розроблення нових альтернативних програм і підручників для базової школи.

Зміст нових програм з фізики для профільної школи, концепція профільного навчання більшою мірою враховують вимоги до підготовки учнів, які ставить сучасна школа. Водночас вони призводять до необхідності дальшого вдосконалення процесу навчання, методів, засобів, прийомів і форм навчання та впливу їх на пізнавальну діяльність учнів на уроках фізики. Підручнику фізики як основному компоненту навчального середовища має відводитись провідна роль у підготовці учнів до навчання впродовж життя, подоланні труднощів у реальному житті, формуванні життєвої компетентності особистості. Саме підручник з фізики для профільної школи має пропонувати не тільки наукову інформацію з фізики, а й сприяти загальноосвітньому і культурному розвитку учнів, залученню їх до навчально-пізнавальної діяльності, підвищенню їхніх пізнавальних інтересів щодо майбутньої професійної діяльності, оволодінню методологічними знаннями і методами пізнання під час навчання фізики.

Щодо проблеми узгодження змістового компонента підручників для старшої профільної школи, то тут слід виділити наступне: у навчальній програмі системного курсу фізики простежується традиційна схема подачі навчального матеріалу, що певною мірою визначає і традиційну структуру підручника фізики. Але у старшій школі вивчення фізики є рівневим залежно від обраного профілю навчання: на рівні стандарту, академічному або профільному. Тому виникає новий аспект проблеми змістового компонента підручника: у чому мають бути схожими чи відмінними підручники з фізики для відповідного рівня, чи лише відмінностями, визначеними вимогами навчальної програми?

Традиційно у структурі підручника умовно розрізняють дві частини – текст (основний, додатковий і пояснювальний) і позатекстові компоненти (апарат організації засвоювання, ілюстративний матеріал, апарат орієнтування) [1, 4, 5]. Текст підручника має породжувати у свідомості учнів сукупність проблемно-діалогічних джерел (особистісносміслового невизначеність, пізнавальна трудність, інтелектуальний конфлікт) і форм (задача і запитання, проблема і діалог, гіпотеза і дискусія тощо), у т. ч. зовнішній і внутрішній діалоги на рівні реплік, смислових позицій, логік, ролей, особистостей [1, 5].

Основний текст – це головний носій методично обробленої і систематизованої автором навчальної інформації, призначеної для засвоювання. Він не повинен бути тільки монологічним, а й діалогічним, проблемним і обов'язково зверненим до учня. Особливо це стосується підручників з фізики рівня стандарту. Зцією метою текст у таких підручниках слід будувати на основі комунікативно діяльнісного принципу: після окремих абзаців, логічно завершених змістових блоків його можна переривати запитаннями, завданнями, вправами для встановлення діалогу з учнем, актуалізації раніше здобутих знань, виявлення і реалізації внутрішньо- або міжпредметних зв'язків самоконтролю тощо.

Для профільних підручників основний зміст матеріалу може бути поданий і через основний, і через додатковий тексти. Так, наприклад, деякі фізичні

поняття і закономірності можуть бути подані через приклади розв'язування задач, інструкції до лабораторних робіт тощо. Особливу роль у підручниках профільного рівня слід відводити для системи завдань і запитань, де самостійний пошук відповідей може бути спрямований на посилення наукової доказовості, емоційного навантаження, підкріплення або поглиблення навчального матеріалу. Це дає змогу учням, залежно від потреби, поглиблювати чи доповнювати свої знання.

Пояснювальний текст – незамінний засіб самостійної навчальної діяльності учня. Елементами пояснювального тексту є передмова, вступ, зміст, висновки, підписи до рисунків, схем, зведені таблиці тощо. Саме вони є головною частиною довідкового апарату, без чого підручник не може бути засобом самонавчання.

Щодо методичного апарату сучасного підручника, то він уже не може бути обмежений вступом чи передмовою і завданнями до параграфів, які переважно спрямовані на відтворення їхнього змісту.

Натомість має бути добре розроблений апарат орієнтування: звернення до учнів, поради, як користуватися підручником, примітки, словники термінів, іменний і предметний покажчики тощо.

Підручник – не самодостатній елемент освітнього процесу, причому як традиційного, так і інноваційного. Він може повноцінно функціонувати лише за умови комплексного використання з іншими дидактичними засобами навчання. До такого навчального комплексу мають входити: навчальна програма, підручник, збірник задач; посібник для вчителя; робочий зошит; навчально-наочні аудіовізуальні посібники, педагогічні програмні засоби.

Висновки. Закріплений державним стандартом освіти перехід від двоступеневої структури шкільного курсу фізики до структури двох завершених центрів (з рівневою диференціацією в старшій школі) вносить доповнення у змістовий компонент підручників з фізики для загальноосвітньої школи.

Підручник з фізики має бути не інформаційним носієм змісту програми, її тлумачником, а провідником у ланці «зміст освіти – навчальний процес».

Література

1. *Безпалько В. П.* Теория учебника. Дидактический аспект. – М.: Педагогика, 1988. – 160 с.
2. *Засєкіна Т. М.* Проблеми створення і використання підручників в умовах диференційованого навчання фізики в середній школі / Т. М. Засєкіна // Зб. наук. праць Кам'янець-Подільського держ. ун-ту. – 2006. – Вип. 12. – С. 199–202.
3. Збірник програм з профільного навчання для загальноосвітніх навчальних закладів. Фізика та астрономія. 10–12 класи. – Х: Видавнича група «Основа», 2010. – 160 с.
4. *Зорина Л. Я.* Программа-учебник-учитель. – М.: Знание, 1989. – 80 с.
5. *Зувєв Д. Д.* Школьный учебник. – М.: Педагогика, 1983. – 240 с.
6. Програми для профільного навчання. Фізика. 10–11 класи. – К: Пед. преса, 2004.
7. Фізика. 7–11 класи. Програми для загальноосвітніх навчальних закладів. – К: Шкільний світ, 2001.
8. Фізика 7–12 класи. Програми для загальноосвітніх навчальних закладів. – К. – Ірпінь: Перун, 2005.

UA У статті розглядається проблема узгодження змістового компоненту підручників з фізики для загальноосвітніх шкіл у зв'язку із змінами змісту і структури шкільного курсу фізики: переходом від дворівневої структури до структури двох завершених концентрів.

Ключові слова: змістовий компонент, зміст курсу фізики, структура підручника.

RU В статье рассматривается проблема согласования содержательного компонента учебников по физике для общеобразовательных школ в связи с изменениями содержания и структуры школьного курса физики: переходом от двухуровневой структуры к структуре двух завершённых концентров.

Ключевые слова: содержательный компонент, содержание курса физики, структура учебника.

EN The article deals with the problem of consistency of a substantial component of Physics textbooks, which is due to changes in the content and structure of the school course in Physics: the transition from a two-step structure to the structure of the two completed concentrates.

Key words: substantial component, structure of the school course in Physics, of Physics textbooks.

РОЛЬ ШКІЛЬНОГО ФІЗИЧНОГО ЕКСПЕРИМЕНТУ В НОВИХ ПІДРУЧНИКАХ З ФІЗИКИ. ІНТЕГРАТИВНИЙ ПІДХІД

*Д. Я. Костюкевич, канд. пед. наук
Інститут педагогіки НАПН України*

Постановка проблеми. Нова навчальна програма з фізики розрахована на виконання сучасних вимог до навчання учнів ЗНЗ, володіння ними інтегративним стилем мислення, здатністю самостійно оволодівати знаннями і уміннями та застосуванням їх у власних і суспільних інтересах [1].

З'явилась необхідність посилення освітнього потенціалу фізики, як навчального предмета, оновлення змісту фізичної освіти, створення технологій навчання, орієнтованих на можливість повнішого використання шкільного фізичного експерименту (ШФЕ) для забезпечення цілісності освітньої системи, що активізує діяльнісний і творчий потенціал учнів [2].

Враховуючи те, що проведення ШФЕ є наріжним каменем об'єктивності оточуючого світу, необхідно створити найкращі умови для його постановки в умовах ЗНЗ. Однак багато демонстраційних установок і лабораторних робіт, що збереглися у кабінетах фізики, застарілі, не відповідають паспортним даним, частина з них вийшли з ладу. Зберігаючи все перевірене досвідом, раціональне та ефективне, незалежно від часу його створення, слід розробити нові сучасні інтегративні засоби і методи для здійснення ШФЕ в умовах ЗНЗ, що розвивають і збагачують фізичну методичну науку і педагогічну практику. Такі методи і засоби будуть по-новому організовувати сприймання учнів, виконувати функції джерела і міри навчальної інформації з фізики в їхній єдності.

Однак спеціальних досліджень, у яких ШФЕ розглядають на основі інтегративного підходу, поки що недостатньо. Тим більше це знайшло відображення у підручникотворенні з фізики.

Аналіз останніх досліджень. Проблема застосування ШФЕ для формування знань є актуальною у педагогіці.

Питанням проблеми інтеграції у навчання фізики присвячені праці Л. І. Андиферова, О. Ф. Кабірдіна, Є. В. Коршака, О. І. Ляшенка, В. І. Тищука, та ін. Накопичено деякий досвід застосування цієї проблеми у вузах Києва, Харкова, Полтави та ін.

У наукових працях йдеться про те, що специфіка навчального пізнання з фізики вимагає особливої уваги до інтегративних процесів, що є основою формування систематичних знань учнів. Значну увагу приділено фізичним задачам, які інтегруються і відіграють суттєву роль під час інтеграції, впливають на властивості інтегративного об'єкта чи системи [6].

Звернуто увагу на те, що інтегративний підхід у навчанні фізики є особливо важливим, оскільки дає змогу розглядати предмет саме у процесі взаємодії з іншими навчальними предметами, зіставляти закономірності й закони предмета, що вивчається, із закономірностями і законами природи. Підкреслено, що інтегративна лінія у програмних знаннях, наприклад, з математики поступово детальніше реалізовується у навчальних математичних задачах інтегративного змісту [2, 3].

Це стосується і фізичних задач, оскільки задачі інтегративного змісту – це задачі творчі, які в навчанні фізики відіграють важливу роль.

Формулювання мети статті (постановка завдання). Необхідно спочатку розробити елементи концепції інтегративного підходу як теоретичної основи здійснення ШФЕ і її практичної реалізації в шкільних підручниках з фізики, що сприятиме формуванню знань з фізики, які можна застосовувати в практичному житті й майбутній професійній діяльності.

Основна частина. Інтеграція – особливість розвитку процесу, пов'язана з об'єднанням у єдине ціле раніше різнорідних частин елементів. Інтеграцію характеризує зростання обсягу та інтенсивності взаємозв'язків і взаємодій між елементами, їхня впорядкованість і, особливо, самоорганізацію в деяке цілісне утворення з появою якісно нових властивостей. Це стосується науково-методичної системи, пов'язаної з посиленням освітнього потенціалу шкільного курсу фізики, що вимагає максимального поєднання професійних і особистісних якостей підрастаючого покоління у різних видах практичної діяльності, що забезпечують наступність у формуванні наукових знань і вмінь учнів, що сприяє інтеграції традиційних і сучасних інформаційних технологій навчання, спрямованих на виявлення нових шляхів оновлення фізичної освіти в школах України.

Зміст шкільної фізичної освіти має бути особистісним, враховувати зовнішній і внутрішній її фактори, особисті якості учня, сучасне освітнє середовище і об'єкти дієвих результатів освіти [4].

Разом з тим необхідно забезпечити цілісну освітню систему України новими підручниками з фізики, що враховують інтегративний підхід до здійснення ШФЕ в умовах школи. Отже, назріли невідкладні умови перегляду ролі ШФЕ в нових шкільних підручниках з фізики.

Все це можливо здійснити нині, оскільки в сучасних методичних посібниках з ШФЕ описано нове навчальне обладнання з фізики [4, 5].

Важливим напрямом у розвитку ШФЕ є українсько-німецький навчальний проект, що здійснюється за підтримки Міністерства освіти і науки України і Національної академії наук України та німецької фірми Phive. Метою цього співробітництва є сприяння дальшому підвищенню рівня навчання фізики.

Лабораторією математичної і фізичної освіти Інституту педагогіки НАПН України розроблено такі заходи:

- обґрунтовано структуру інтегративного підходу для постановки ШФЕ, виходячи з цілей навчання, перспектив розвитку особистості, використання сучасних освітніх технологій згідно з існуючим інтегративним процесом навчання фізики;
- розроблено принципи створення робочих місць учителя і учнів, що передбачають різні варіанти виготовлення їх, враховано те, що обладнання кабінету фізики є системою дидактичних засобів, яка весь час розвивається, відповідає цілям навчання і виховання [2];
- визначено принципи формування узагальнених експериментальних умінь учнів у роботі з автоматизованими лабораторними установками.

Висновки. В педагогіці, психології, теорії та методиці навчання фізики проводять наукові дослідження з проблеми інтегративного підходу до ШФЕ і її практичної реалізації у підручниках з фізики для загальноосвітніх навчальних закладів України.

Література

1. Стратегія реформування освіти в Україні. Рекомендації з освітньої політики. – К.: «К.І.С.». – 296 с.
2. *Костюкевич Д. Я., Кух А. М.* Методичні засади організації сучасного освітнього середовища з фізики в загальноосвітніх навчальних закладах. Монографія. – Кам'янець-Подільський, 2006. – 228 с.
3. *Kostinkevich D. Y.* Fisica 11 grado. Orientaciones Metodologicas para las demostraciones y trabajos de laboratorio. Editorial «Pueblo y Educacion», La Habana, 1978. – 476 p.
4. *Дик Ю. И. и др.* Учебное оборудование для кабинетов физики общеобразовательных учреждений. – М.: Дрофа, 2005. – 396 с.
5. Phive Systeme GmbH, Göttingen, Germani. 2003. – 39 с. (Каталог).
6. *Кушнір В., Різняк Р.* Формування в учнів складних умінь використовувати моделювання у процесі розв'язування математичних задач інтегративного змісту // Математика в школі. – 2008. – № 2. – С. 15–17.

UA У статті розглянуті проблеми інтеграційного підходу до розробки підручників фізики з використанням шкільного фізичного експерименту.

Ключові слова: інтеграція, навчання, фізичний експеримент, вчитель фізики.

RU В статье рассмотрены проблемы интегративного подхода к разработке учебников физики с использованием школьного физического эксперимента.

Ключевые слова: интеграция, обучение, физический эксперимент, учитель физики.

EN The article deals with the problems of integrative approach to the Physics manual development with school physical experiment usage/

Key words: integration, education, physical, experiment, teacher of Physics.

КОМПЛЕКСНИЙ ПІДХІД ДО ВИКОРИСТАННЯ НАВЧАЛЬНИХ ЕЛЕКТРОННИХ ВИДАНЬ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ФІЗИКИ УЧНІВ 7–8 КЛАСІВ

В. С. Коваль

Інститут педагогіки НАПН України

Постановка проблеми. У практиці використання дидактичних засобів навчання фізики доведено, що найбільшого навчального ефекту можна досягти при їх комплексному використанні. Нині проблема комплексності обумовлена введенням у систему дидактичних засобів нових навчальних електронних видань різної дидактичної направленості й різних функціональних можливостей. Тому проблема комплексного використання електронних навчальних видань у навчанні фізики, зокрема учнів основної школи, у поєднанні з засобами демонстраційного і фронтального експерименту вимагає дослідження і розв'язування.

Аналіз останніх досліджень. Окремі завдання використання електронних засобів навчання, що досліджувались в останні 5 років: Мисловська С. К. «Методика використання електронних додатків до підручника фізики в основній школі», Антонченко М. О. «Експертні системи як засіб формування якісних знань учнів 7–8 класів з предметів природничого циклу», Шолохова Н. С. «Формування когнітивних умінь учнів 7–8 класів у процесі вивчення фізики за інтерактивними технологіями», Мисліцька Н. А. «Формування фізичних понять в учнів основної школи засобами інформаційних технологій навчання», Непорожня Л. В. «Методична система навчання хвильової і квантової оптики із застосуванням комп'ютерних технологій у загальноосвітніх навчальних закладах».

Формулювання цілей статті (постановка завдання). У педагогічній пресі й засобах Інтернету використовують термін «програмно-методичний комплекс» (ПМК). Часто його трактують неоднозначно. Метою цієї статті є визначення особливостей даного терміна шляхом аналізу таких понять, як «електронне видання», «навчальне електронне видання», «електронний підручник», «електронний посібник», встановлення основних педагогічних вимог до ПМК. Визначення компонент ПМК навчання фізики учнів 7–8 класів 11-річної школи.

Основна частина. Згідно з міждержавним стандартом [1] встановлюють визначення для електронних документів та електронних видань, зокрема характерні особливості навчальних електронних видань.

У цьому стандарті застосовують такі терміни з відповідними визначеннями:

Електронний документ (ЕД) – документ на машиночитному носіїві, для використання якого необхідні засоби обчислювальної техніки.

Електронне видання (ЕВ) – електронний документ (група електронних документів), що пройшов редакційно-видавниче оброблення, призначений для поширення у незмінному вигляді, має вихідні відомості.

Електронні видання розрізняють за цільовим призначенням (визначено навчальне електронне видання).

Навчальне електронне видання (НЕВ) – електронне видання, що містить наукові або прикладні систематизовані відомості, викладені у формі, зручній для вивчення і навчання. Розраховане на учнів певного віку і ступеня навченості. Нижче виділено особливості, характерні для НЕВ з переліку загальних характеристик електронних видань.

За наявністю друкарського еквівалента, цілком самостійне мультимедійне електронне видання, в якому інформація різної природи присутня рівноправно і взаємопов'язано для вирішування визначених розробником завдань. Причому цей взаємозв'язок забезпечений відповідними програмними засобами.

За технологією поширення:

локальне електронне видання, що призначене для локального використання і випускається у вигляді певної кількості ідентичних екземплярів (тиражу) на переносних машиночитаних носіях); мережеве електронне видання (електронне видання, доступне потенційно необмеженому колу користувачів через телекомунікаційні мережі;

електронне видання комбінованого поширення, яке може використовуватися і як локальне, і як мережеве.

За особливостями взаємодії користувача і електронного видання:

детерміноване електронне видання, параметри, зміст і спосіб взаємодії з яким визначені видавцем і не можуть бути змінені користувачем;

недетерміноване (інтерактивне) електронне видання, параметри, зміст і спосіб взаємодії з яким прямо або опосередковано встановлює користувач відповідно до своїх інтересів, цілей, рівня підготовки і т.п. на основі інформації та за допомогою алгоритмів, визначених видавцем.

За періодичністю: оновлюване електронне видання, яке виходить через певні або невизначені проміжки часу у вигляді нумерованих або датованих випусків, що мають однаковий заголовок і зміст, який частково повторюється. Кожен наступний випуск містить у собі всю актуальну інформацію, що залишилася, і повністю замінює попередній.

За структурою:

однотомне електронне видання (неперіодичне електронне видання, випущене на одному машиночитаному носіїві);

багатотомне електронне видання (неперіодичне електронне видання, що складається з двох або більше пронумерованих частин, кожна з яких представлена на самостійному машиночитаному носіїві, що являє єдине ціле за змістом і оформленням).

Крім термінів, визначених міждержавним стандартом у практиці розробників дидактичних посібників і засобів, використовуються такі терміни.

Електронний підручник.

Підручник (П) – навчальне видання, що містить систематичний виклад навчальної дисципліни або її розділу, частини, що відповідає державному стандарту і навчальній програмі та офіційно затверджене як даний вид видання [2, 3, 4].

Електронний підручник (ЕП) – У літературі, присвяченій розробленню електронних підручників, різні автори по різному визначають цей вид видань, але, на нашу думку, не повністю розкривають їхні характерні особливості:

ЕП – навчальні електронні видання, електронні копії авторських курсів лекцій, підручників, тестів, лабораторних робіт, демонстраційних матеріалів, довідників (у даному визначенні не виділено особливостей електронного видання – використання мультимедійних технологій, інтерактивності тощо; не відображено дидактичні особливості такої форми видання, як підручник; не окреслено вікову спрямованість ЕП і направленість на форми вивчення курсу – колективну, індивідуальну, чи групову, форми самоконтролю, відсутня інформація про відповідність змісту ЕП діючим навчальним програмам курсу, відсутня інформація про офіційне затвердження їх як навчальних видань). Не зовсім зрозуміло, навіщо копіювати паперові оригінали.

ЕП є програмно-інформаційними системами, що складаються з програм для електронно-обчислювальних машин (ЕОМ), у яких реалізовано сценарії навчальної діяльності й певним чином підготовлених знань (структурована інформація і система вправ для усвідомлення і закріплення її); не виділено особливостей електронного видання – використання мультимедійних технологій, інтерактивності тощо; не визначено вікову направленість ЕП та спрямування на форми вивчення курсу – індивідуальну чи групову, відсутня інформація про відповідність змісту ЕП діючим навчальним програмам відповідних курсів, відсутня інформація про офіційне їх затвердження в якості навчальних видань.

ЕП – це гіпертекстові документи за формою подання і традиційні підручники за своїм змістом, змістовими операційно-діяльнісними ознаками, призначенням, роллю і можуть використовуватись як засоби навчання і самонавчання. Не виділено особливостей електронного видання – використання мультимедійних технологій, інтерактивності тощо; не визначено вікову направленість ЕП і спрямування на форми вивчення курсу – індивідуальну чи групову, а також форми самоконтролю. Відсутня інформація про відповідність змісту ЕП діючим навчальним програмам відповідних курсів, інформація про офіційне затвердження їх як навчальних видань.

ЕП уособлюють електронні навчальні курси, які містять систематизований виклад навчальних дисциплін чи розділів або частин, відповідають державно-

му стандарту і навчальним програмам, офіційно затверджених як вид навчальних видань, не визначено направленість на форми вивчення курсу.

ЕП – це програмно-методичні комплекси (ПМК), які, маючи змістові й операційно – діяльнісні ознаки традиційного підручника, сприяють активізації процесу самостійного засвоювання навчального курсу чи розділу і є доповненням до інших засобів навчання. Вони не замінюють роботу з навчальними книжками, а використовують можливості сучасних інформаційних технологій, їхню мультимедійність, багатомодульність у подачі та поясненні навчального матеріалу. Відсутнє визначення ПМК, не визначено вікову направленість ЕП, відсутня інформація про відповідність змісту ЕП діючим навчальним програмам, а також форми використання у навчальному процесі, відсутня інформація про офіційне затвердження їх як навчальних видань.

ЕП слід розуміти як електронні програмні засоби (ЕПЗ) навчального призначення, що дають учневі змогу самостійно або з допомогою учителя, або методиста здобути потрібну інформацію про явища і процеси, які вивчаються. Крім того, вони уможливають здійснення управління пізнавальною діяльністю учнів у процесі освоєння програмового предметного змісту, виконання поставлених завдань, зокрема за допомогою гіпертекстових систем, тестування якості знань. Не визначено вікову направленість ЕП, відсутня інформація про відповідність змісту ЕП діючим навчальним програмам відповідних курсів, відсутня інформація про офіційне затвердження їх як навчальних видань.

Аналіз вище наведених визначень дав змогу нам врахувати більшість характеристик ознак електронного підручника і визначити його як навчальне електронне видання, розроблене з врахуванням можливостей нових інформаційних технологій зокрема гіпертексту, мультимедійності, інтерактивності а також таке, що має наступні ознаки: локальність, детермінованість, оновлюваність, багатотомність. Орієнтоване на певну вікову групу і на використання як засобу індивідуального та групового навчання, створене на високому науковому і методичному рівні, що має змістові й операційно – діяльнісні ознаки традиційного підручника, відповідає державній програмі навчальної дисципліни, не замінює традиційних підручників, затверджене як навчальне видання.

У практиці навчання фізики використовують дидактичні посібники. В навчальному процесі їх застосовують для забезпечення наочності, вивчення особливостей перебігу природних процесів за різних умов, формування практичних умінь і навичок, контролю знань.

Навчальний посібник (НП) – засіб навчання, що містить додаткову інформацію і використовується для допомоги вчителю та учням [5].

Електронний навчальний посібник (ЕНП) – навчальне електронне видання (НЕВ), що має такі властивості: мультимедійність, комбіноване поширення, не детерміноване, оновлюване, одностороннє. Створене для підвищення результативності однієї або декількох функцій навчального процесу: забезпечення зворотного зв'язку (контроль і корекція знань), індивідуалізації навчального

процесу, підвищення наочності, моделювання процесів і, явищ, що вивчаються, організації колективної і групової роботи.

Електронні навчальні посібники за своїм дидактичним призначенням можна поділити на:

Демонстраційні програми для наочного представлення навчального матеріалу, для його ілюстрування.

Контролюючі програми дають змогу учителеві здійснювати поточний і підсумковий контроль знань учнів, а також оперативно оцінити знання великих учнівських груп. Нині в практиці автоматизованого тестування використовують контролюючі системи, що складаються з підсистем наступного призначення: створення тестів (формування банку запитань і завдань, стратегій опитування і оцінювання); проведення тестування (представлення запитань, оброблення відповідей); моніторинг якості знань учнів протягом усього часу вивчення теми або навчальної дисципліни на основі ведення протоколу ходу і підсумків тестування у динамічній поновлюваній базі даних.

Тренажери використовуються для закріплення нових понять, відпрацювання операційних навичок, для актуалізації опорних знань, відпрацьовування певних навичок і вмій, а також способів діяльності, які повинен відтворювати учень на рівні, доведеному до автоматизму. В основі їх – представлення учневі запитань, завдань, вправ та оброблення відповідей з забезпеченням відповідного зворотного зв'язку.

Моделювальні програми. Призначені для моделювання або візуалізації динамічних процесів, які важко або неможливо відтворити в навчальній лабораторії, моделювання уявних або реальних явищ, для активізації пошукової діяльності учнів. У моделювальних посібниках широко використовують можливості інтерактивної графіки. Це дає змогу учневі не тільки спостерігати особливості процесу, що вивчається, а й досліджувати ефекти зміни параметрів процесу на одержувані результати.

Анімація – модель, у якій можливе відображення фізичного явища, процесу, рух об'єктів без впливу користувача на цей рух, процес чи явище.

Інтерактивна модель – анімація, на параметри якої можна впливати у процесі її вивчення. З методичної точки зору за допомогою інтерактивних моделей проводити віртуальні експерименти і лабораторні роботи.

Мікросвіти – це особливі вузькоспеціалізовані програми, що уможливають створити на комп'ютері спеціальне навчальне комп'ютерне середовище призначене для дослідження деякої проблеми.

Під **навчальним комп'ютерним моделюючим середовищем** ми розуміємо інтерактивне середовище, у якому можна створювати самостійні інтерактивні експерименти, моделювати процеси і явища.

Автоматизована навчальна система (АНС) – програмно-технічний комплекс, що містить навчально-методичні матеріали і комп'ютерні програми управління навчальним процесом. Матеріали в АНС надаються у структурованому вигляді і охоплюють демонстрації, матеріали для оцінювання якості засво-

ення, зворотний зв'язок. Сучасні АНС уможливають корекцію навчального процесу, адаптуючись до дій учня.

АНС базуються на інструментальному середовищі (програми, що забезпечують можливість створення нових навчальних ресурсів: файлів різноманітного формату, баз даних, програмних модулів, окремих програм і програмних комплексів. Основні властивості інструментальних середовищ – орієнтація у навчальному процесі, легкість і природність, з якою учні можуть взаємодіяти з навчальними матеріалами) – комплекс комп'ютерних програм забезпечує такі можливості роботи з системою:

педагог вводить різну інформацію (теоретичний і демонстраційний матеріал, практичні завдання, запитання для тестового контролю) у базу даних і формує сценарії для проведення заняття;

учень відповідно до сценарію працює з навчально-методичними матеріалами програми;

автоматизований контроль засвоєння знань забезпечує зворотний зв'язок, даючи учневі змогу вибирати (за результатами самоконтролю) або призначати автоматично послідовність і темп засвоєння навчального матеріалу;

навчання учня протоколюють, інформацію (результати тестування, вивчення теми) заносять у базу даних;

учителів і учням надають інформацію про результати навчання.

АНС є системами, що реалізують принципи програмованого навчання.

Впровадження нових інформаційних технологій у навчальний процес фізики вносить певні зміни у функціонування методичної системи навчання предмета. **Методична система** навчання фізики – це сукупність взаємопов'язаних і взаємообумовлених елементів – цілей, змісту, методів, форм і засобів навчання. Зокрема, зміна цілей і змісту навчання фізики основної школи в умовах широкого впровадження нових інформаційних технологій у навчальний процес вимагає уточнення змісту, форм і методів використання педагогічних програмних засобів, що стали невід'ємною частиною системи дидактичних засобів навчання. У процесі розроблення методики навчання фізики учнів 7–8 класів в частині використання приладів і засобів навчання ми керувались наступними принципами:

комп'ютеризацію навчання розглядається як найбільш сучасна тенденція розвитку загальної дидактики і конкретних методик;

незалежно від насиченості обчислювальною технікою школи, центральною фігурою на уроці, яка регулює взаємодію у системі «учень – СОМ», є учитель, який володіє методологією і методикою навчання фізики в умовах комп'ютеризації системи освіти;

володіння методологією, принципами і методикою комп'ютерного навчання є однією з центральних вимог професіограми та інваріантом кваліфікаційної характеристики учителя фізики;

використання обчислювальної техніки на уроках і в позакласній роботі повинно бути комплексним при одночасній диференціації різноманітних засобів

ОТ і поєднання їх з іншими ТЗН залежно від завдань навчання, виховання і розвитку учнів, а також цілей і змісту уроку;

оскільки засоби ОТ є компонентами загального комплексу ТЗН, то до них застосовують основні дидактичні вимоги комплексного використання сучасних засобів навчання і виховання у школі.

ЕОТ у навчально-виховному процесі фізики використовують у тих випадках, коли вона є доповненням до реальних експериментів або інструментом дослідження природних явищ;

моделювати фізичні процеси доцільно в тих випадках, якщо експерименти не можна провести, використовуючи обладнання кабінету фізики, або забороняють умови безпеки праці.

Комплексність у методичному плані припускає вибір відповідних засобів навчання з врахуванням їхніх переважних дидактичних функцій та навчальних ситуацій, причому на всіх етапах навчально-виховного процесу: на етапі подавання і сприймання навчального матеріалу, його закріплення, удосконалення знань, і вмінь, на етапі контролю.

Навчально-виховний процес становить три основні функції:

- освітню;
- виховну;
- розвивальну.

Комплексність припускає реалізацію через засоби навчання усіх функцій навчально-виховного процесу. Відповідно, розроблена нами методична система комп'ютерно орієнтованого навчання фізики містить електронні навчальні посібники, електронні підручники, що повністю задовольняють вимоги програми фізики для 7–8 класів 11-річної школи.

Набір електронних навчальних видань разом з методикою комплексного використання їх являє програмно методичний комплекс (ПМК) навчання фізики учнів 7–8 класів.

Компонентами ПМК є:

ЕНП «Фізика 7 клас», ЕНП «Фізика 8 клас», ЕНП «Віртуальна фізична лабораторія 7–9 класи», ЕНП «Бібліотека електронних наочностей 7–9 класи», ЕНП «Віртуальна фізична лабораторія 7 клас» (м. Рівне), ЕП «Фізикус» (Медіахауз).

Під терміном **програмно-методичний комплекс (ПМК)** ми розуміємо комплекс педагогічних предметно орієнтованих електронних видань, розрахованих на навчання конкретного предмету певної вікової категорії учнів в умовах класно-урочної системи навчання, структурованих, затверджених як офіційні педагогічні видання і здатних виконувати наступні педагогічні функції:

надавати учителеві підтримку в організації колективної, групової та індивідуальної форм навчання;

здійснювати контроль з діагностикою помилок (корекцію знань);

проводити самоконтроль і самокорекцію навчальної діяльності;

моделювати та імітувати процеси, явища, що вивчаються;

візуалізувати навчальну інформацію, мати інструментальні засоби для створення власних навчальних алгоритмів демонстрації засобів наочності на уроці;
виконувати лабораторні дослідження в умовах імітації на комп'ютері реальних дослідів або експериментів;

надавати методичну підтримку учителю у використанні бібліотек електронних ресурсів програмних засобів, що є компонентами ПМК.

Висновки. Науково обґрунтований підхід до формування ПМК навчання фізики учнів визначених вікових категорій, продумане використання електронних дидактичних засобів з традиційними засобами навчання є перспективним напрямком підвищення ефективності навчально-виховного процесу фізики.

Література

1. Держ. стандарт 7.83 – 2001. Електронні видання. Основні види і вихідні відомості. Розділ 3 «Визначення».

2. *Лернер И. Я.* Функции учебника и способы фиксации в нем учебного материала /И. Я. Лернер // Теоретические основы содержания общего среднего образования. – М.: Педагогика, – 1983. – С. 305 – 311.

3. *Талызина Н. Ф.* Место и функции учебника в учебном процессе / Н. Ф. Талызина // Проблемы школьного учебника. – 1978. – № 6. – 20 с.

4. *Шаповаленко С. Г.* Учебник в системе средств обучения/ С. Г. Шаповаленко // Проблемы школьного учебника. – Вып 4. – М.: Высшая школа, 1976. – С. 37–50.

5. *Коджеспирова Г. М., Петров К. В.* Технические средства обучения и методика их использования: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2003. – 256 с. С. 235.

UA Стаття присвячена дослідженню проблеми створення програмно-методичних комплексів (ПМК) навчання фізики в основній школі. Проаналізовані терміни «навчальне електронне видання», «електронний учень», «електронний посібник», «програмно-методичний комплекс», аналізуються педагогічні вимоги до компонентам ПМК і умовам їх результативного використання.

Ключові слова: навчальне електронне видання, електронний підручник, електронний посібник, програмно-методичний комплекс.

RU Статья посвящена исследованию проблемы создания програмно-методических комплексов (ПМК) обучения физики в основной школе. Проанализированы термины «учебное электронное издание», «электронный ученик», «электронное пособие», «программно-методический комплекс», анализируются педагогические требования к компонентам ПМК и условиям их результативного использования.

Ключевые слова: учебное электронное издание, электронный учебник, электронное пособие, програмно-методический комплекс.

EN In article the problem of creation of programno-methodical complexes (PMC) physics training at the basic school is investigated. The analysis of terms the educational electronic edition, the electronic textbook, the electronic grant, a programno-methodical complex is carried out, pedagogical requirements to components PMC and conditions of their productive use are analyzed.

Key words: the educational electronic edition, the electronic textbook, the electronic grant, a programno-methodical complex.

РЕАЛІЗАЦІЯ МІЖПРЕДМЕТНИХ ЗВ'ЯЗКІВ У ПІДРУЧНИКАХ З МАТЕМАТИКИ

Т. М. Хмара, канд. пед. наук

Інститут педагогіки НАПН України

Т. М. Задорожня, канд. пед. наук

Національний університет ДПС України

Т. І. Війчук, канд. пед. наук

Дрогобицький університет ім. І. Франка

Постановка проблеми. Реформування і модернізація нинішньої системи загальної середньої освіти здійснюється відповідно до Концепції профільного навчання у старшій загальноосвітній школі, розробленій на виконання Закону України «Про загальну середню освіту» і основою якої є профілізація старшої школи. Такий підхід добре вписується у контекст розвитку світової освіти, адже в усіх розвинутих країнах світу старші класи середньої школи є профільними.

Перехід старшої школи на профільне навчання характеризується широкою диференціацією, варіативністю, багатопрофільністю, інтеграцією загальної та допрофесійної освіти і має створити сприятливі умови для реалізації індивідуальних особливостей старшокласників, їхніх інтересів і потреб, зорієнтувати випускників на певний вид майбутньої фахової діяльності.

Під час профільного навчання підручники і посібники є основними засобами навчання. Навчальний матеріал має бути поданий у доступній формі й пов'язаний з практичними завданнями, мають простежуватись тісні міжпредметні зв'язки. Математична освіта у профільній школі потребує наповнення її соціоактуальним змістом. Особливо ця проблема загострюється у профільних класах – економічного, хіміко-біологічного, медичного, фізико-технічного та інших навчальних профілів.

Аналіз останніх досліджень. У працях вітчизняних і зарубіжних учених-педагогів (Ю. К. Бабанського, В. П. Безпалька, Н. М. Бібік, М. І. Бурди, Г. П. Бевза, В. Г. Бевз, Д. Д. Зуєва, І. Я. Лернера, М. П. Скаткіна, І. П. Підласого, О. М. Топузова та ін.) значну увагу приділено проблемі створення підручників нового покоління для старших класів, зокрема щодо їхнього змісту і навчально-методичного наповнення.

Комплексний підхід до вирішення проблеми міжпредметних зв'язків із загальних педагогічних позицій на основі ідеї цілісного процесу навчання з урахуванням освітніх, виховних і розвивальних особливостей навчання, запропонований у працях І. Д. Зверева, Н. В. Максимової, Ю. І. Мальованого, М. М. Левіної, В. Н. Федорової, Д. М. Кірюшина.

Напрями, методи і засоби реалізації міжпредметних зв'язків математики з профільними предметами (фізика, хімія, біологія, інформатика, економіка тощо) у старшій школі, коледжах, ліцейх та інших закладах освіти досить різно-

бічно висвітлено у методичній літературі і дослідницьких працях з відповідних методик навчання (М. І. Бурда, Г. М. Возняк, Ю. В. Горошко, М. Я. Ігнатенко, О. І. Соколенко, Л. О. Соколенко та ін.). Основними шляхами реалізації міжпредметних зв'язків в освітньому процесі є використання математичних ідей, методів, математичного апарату при вивченні навчального матеріалу з інших предметів і розв'язування прикладних задач під час вивчення математики. При цьому важливого значення набуває відстежування не тільки того, як математичні знання і вміння використовують старшокласники при розв'язуванні не математичних проблем, а й того, як математичні задачі виникають поза межами математики на основі інших наук. На жаль, у шкільних підручниках такі підходи майже не відображені, тому потрібну інформацію добирають учителі й самі старшокласники під час виконання дослідницьких практичних завдань.

Формування цілей статті (постановка завдання). Профільне навчання потребує підготовки нових підручників, у яких розкривався би і базовий навчальний матеріал, і навчальний матеріал для формування професійних знань, умінь, навичок, досвіду, життєвої компетентності старшокласників. Тому метою статті є розкриття деяких шляхів встановлювання міжпредметних зв'язків через використання прикладних задач при вивченні математики, а саме: стохастичні і професійно спрямованих предметів – фізики, медицини, економіки тощо.

Основна частина. У процесі вивчення математики взагалі й стохастичні зокрема міжпредметні зв'язки реалізуються шляхом поєднання інтеграції та координатності знань, які взаємозбагачуються і доповнюються, що так само сприяє формуванню у старшокласників єдиної картини світу. Інтеграцію знань при цьому розглядають і як процес, і як результат створення єдиної картини світу з нерозривно пов'язаними елементами.

Розуміння міжпредметних зв'язків як форми предметних взаємодій є визначальним для здійснення інтеграції теорії ймовірностей і статистики із змістом профільних дисциплін.

Рівень міжпредметних зв'язків розглядають як перший рівень інтеграції. Він передбачає асиміляцію інструментарію (теоретичного, практичного), який обумовлює поєднання навчального предмета (теми) з базовим при забезпеченні суверенітету в навчальному процесі. Основними інтеграційними чинниками є фундаментальні поняття (дійсність, матерія, величина, функція, подія, ймовірність), характерні для природничо-математичних і гуманітарних дисциплін.

Міжпредметні зв'язки стохастичні з іншими професійно спрямованими дисциплінами можуть реалізуватися у двох напрямках:

різні науки, що є основою професійної підготовки, виступають джерелом задач для теорії ймовірностей та статистики (фізика, хімія, біологія, медицина, економіка тощо);

стохастичні теорії є інструментом дослідження у різних природничих науках.

Використання міжпредметних зв'язків на заняттях із стохастики в профільних класах різних напрямів освіти дасть змогу:

повніше розкрити зміст основних стохастичних понять, що вивчаються, враховуючи їхню багатогранність і взаємозв'язок з іншими поняттями, зокрема у змісті навчальних курсів професійного спрямування;

виробити у старшокласників загальні навички та уміння щодо вирішування завдань у професійній діяльності.

Так, наприклад, під час аналізу статистичних сукупностей доцільно використовувати числові дані, які учні отримали самостійно. Такий підхід підкреслить прикладну спрямованість статистики. Але для його реалізації на уроках математики потрібно багато часу. Тому в ході пояснень теоретичного матеріалу доцільно використовувати числові дані, які отримали учні під час виконання лабораторних робіт з фізики. А для закріплення знань, формування умінь і навичок з математичної статистики систему задач у підручниках для фізико-математичного профілю бажано доповнити задачами фізичного змісту:

Задача 1. У наслідок вимірювань швидкості світла в 60-х роках ХХ ст. вчені Бергстранд і Фрум отримували результати, подані в табл. 1.

Таблиця 1. Результати вимірювань швидкості світла

Прізвище вченого	Рік	Середній результат	Середньо-квадратична помилка
Бергстранд	1951	299793,1	0,3
Фрум	1954	299793,0	0,3
Бергстранд	1957	299792,85	0,16
Фрум	1958	299792,5	0,1

Обчисліть середнє арифметичне цих значень, враховуючи, що частка кожного значення у вимірюваннях обернено пропорційна квадрату середньоквадратичної помилки. Отриманий результат порівняйте із загальноприйнятим значенням швидкості поширення світла $c = 299792,46$ м/с.

Вказівка. Для спрощення обчислень можна записати число у вигляді $c = 299790 + x$. Наприклад: $299793,1 = 299790 + 3,1$.

Враховуючи, що дано частки (ваги) кожного значення, які обернено пропорційні його середньоквадратичній помилці, середнє арифметичне обчислимо за формулою середнього зваженого:

$$\bar{x}_{ap} = \frac{x_1\omega_1 + x_2\omega_2 + x_3\omega_3 + x_4\omega_4}{\omega_1 + \omega_2 + \omega_3 + \omega_4},$$

де x_1, x_2, x_3, x_4 дорівнюють відповідно 3,1; 3,0; 2,85; 2,5, а

$$\omega_1 = \frac{1}{(0,3)^2} = 11, \omega_2 = \frac{1}{(0,3)^2} = 11, \omega_3 = \frac{1}{(0,16)^2} = 39, \omega_4 = \frac{1}{(0,1)^2} = 100. \quad \bar{x}_{ap} = 2,66.$$

Отже $\bar{c} = 299792,66$ м/с.

Задача 2. Для того, щоб оцінити, на скільки відсотків відрізнятиметься значення середнього арифметичного, обчисленого для вибірки, від прогнозованого значення для генеральної сукупності, використовують величину – стандартна помилка обчислень. Її значення обчислюють за формулою:

$$m_{\bar{x}} = \frac{\sigma_x}{\sqrt{n}}, \text{ де } \sigma_x = \sqrt{\frac{(x_1 - \bar{x})^2 + (x_2 - \bar{x})^2 + \dots + (x_n - \bar{x})^2}{n-1}}$$

середнє квадратичне відхилення результатів вимірювань; n – кількість значень у вибірці; \bar{x} – середнє арифметичне для вибірки. Відношення стандартної помилки до значення середнього арифметичного, помноженого на 100%, характеризує відмінність між значеннями середнього арифметичного:

$$\Delta_m = \pm \frac{m_{\bar{x}}}{\bar{x}} \cdot 100\%$$

Обчисліть, на скільки відсотків відрізнятиметься значення середнього арифметичного прискорення вільного падіння, обчисленого за даними, поданими в таблиці 2 (вибірка), від значення середнього арифметичного, обчисленого для сукупності значень прискорення вільного падіння у кожній точці земної поверхні (генеральна сукупність).

Таблиця 2. Прискорення вільного падіння у різних місцях Землі, м/с²

На полюсі	9,823	Київ	9,810	Будапешт	9,807
На широті 45°	9,806	Москва	9,817	Рим	9,804
На екваторі	9,780	Одеса	9,806	Вашингтон	9,807
Архангельськ	9,823	Париж	9,809	Токіо	9,788

Вказівка: $\bar{g}_{ap.} = 9,807 \text{ м/с}^2$; $\sigma_x = 0,0131 \text{ м/с}^2$; $m_{\bar{x}} = 0,0396 \text{ м/с}^2$;

$$\Delta_{\bar{x}} = \pm 0,4\%$$

Задача 3. Для «очищення» експериментальних даних від грубих промахів вимірювань використовують правило «трьох сигм» (грубими промахами вважають значення, які не задовольняють нерівність $\bar{x} - 3\sigma_x < |x_j| < \bar{x} + \sigma_x$,

де $\sigma_x = \sqrt{\frac{(x_1 - \bar{x})^2 + (x_2 - \bar{x})^2 + \dots + (x_n - \bar{x})^2}{n-1}}$ – середнє квадратичне відхилення результатів вимірювань, x_j – значення досліджуваної ознаки). У ряді статистичних даних 15,14; 14,61; 14,55; 14,50; 14,48; 14,46; 14,43; 14,42; 14,40; 14,35; 14,26; 14,24; 14,22; 14,18; 14,15; 14,12; 14,03; 13,15 видаліть ті значення, які можна вважати грубими промахами, і порівняйте дисперсії «експериментальної» та «очищеної» сукупностей.

Вказівка: $\bar{x} = 14,316$; $\sigma_x = 0,382$. Діапазон для виявлення грубих промахів: $14,316 - 1,146 < |x_j| < 14,316 + 1,146$, тобто $13,17 < |x_j| < 15,462$.

Таким чином, значення 13,15 можна вважати грубим промахом. Обчислимо дисперсії сукупності з цим значенням і без нього. Для 18 значень $\sigma_{x^2} = 0,146$, а для 17 – $\sigma_{x^2} = 0,065$. Отже, без значення 13,15 результати вимірювань стали «чистішими».

Для формування статистичних уявлень учнів бажано доповнити системи вправ у підручниках якісними задачами стохастичного змісту. Доцільність використання задач такого типу обумовлено тим, що початкові статистичні уявлення учнів утворились на основі повсякденного досвіду, що має якісний характер. Тому в ході вивчення статистичних понять необхідно створювати умови для ефективного використання суб'єктивного досвіду дитини.

Задача 4. У шукачів скарбів виникла проблема. Замок на скрині можна відчинити за допомогою числового коду. На скрині було написано ряд цифр 1, 1, 2, 2, 2, 2, 3, 3, 4, 4, 4, 6, 6, 7, 7, 7, 9: була підказка, що першим числом коду є медіана цього ряду, другим – мода, третім – середнє арифметичне, а четвертим – число з найменшою частотою. Допоможіть шукачам скарбів відкрити замок. (4239)

Задача 5. Унаслідок неправильно вибраної ціни поділки вимірювального приладу всі значення досліджуваної ознаки виявились завищеними вдвічі. Як зміниться значення моди, медіани й середнього арифметичного, якщо кожне значення досліджуваної ознаки зменшити на половину.

Вказівка: Нехай середнє арифметичне попередньо отриманих значень:

$\bar{x}_{ap.1} = \frac{x_1 n_1 + x_2 n_2 + \dots + x_k n_k}{n_1 + n_2 + \dots + n_k}$. Тоді для значень, зменшених удвічі, отримаємо:

$$\bar{x}_{ap.2} = \frac{\frac{x_1}{2} n_1 + \frac{x_2}{2} n_2 + \dots + \frac{x_k}{2} n_k}{n_1 + n_2 + \dots + n_k} = \frac{1/2 (x_1 n_1 + x_2 n_2 + \dots + x_k n_k)}{n_1 + n_2 + \dots + n_k} = \frac{1}{2} \cdot \frac{(x_1 n_1 + x_2 n_2 + \dots + x_k n_k)}{n_1 + n_2 + \dots + n_k} = \frac{1}{2} \bar{x}_{ap.1}$$

Отже, значення середнього арифметичного зменшиться вдвічі. Аналогічно модальним і медіанним значеннями залишаться елементи впорядкованої статистичної сукупності з тими самими порядковими номерами, але їхні значення будуть зменшені вдвічі.

Задача 6. У розмові з друзями Андрійко стверджував, що планета Нептун придатна для життя людини, оскільки середня річна температура на її поверхні +15 °С. Володя це заперечував, доводячи, що розмах температур на планеті становив 500 °С (найнижча -150 °С, а найвища +350 °С). Хто із хлопчиків мав рацію? Що характеризує кожний з названих ними статистичних показників?

Вказівка: Середнє арифметичне характеризує центр розподілу значень у статистичній сукупності. Значення у сукупності можуть бути розподілені нерівномірно: 1; 3; 5; 250; 270; 300. Для характеристики значень у сукупності пот-

рібно вказати, на скільки вони відхиляються від середнього арифметичного. Тобто вказати показники варіації. Володя назвав показник варіації, який характеризує діапазон коливання температур. Цей показник у даній суперечці був змістовнішим.

Якщо подавання теоретичного матеріалу базового рівня у підручниках різних профілів може бути близьким, то системи практичних завдань мають різнитися, забезпечуючи соціалізацію старшокласників, адаптацію до певних виробничих відносин, професійну орієнтацію і допрофільну підготовку.

Наприклад, система стохастичних задач для медичного профілю освіти у підручниках має бути доповнена прикладними задачами відповідного змісту:

Задача 7. У домашній аптеці є дві упаковки ліків: аспірин і тетрациклін. Хворий має випити дві таблетки. Вкажіть множину можливих наборів по дві таблетки, якщо порядок приймання ліків важливий. (Відповідь. $\Omega = \{AA, TT, AT, TA\}$, де елементарна подія AA – приймання двох таблеток аспірину, елементарна подія TT – приймання двох таблеток тетрацикліну, елементарна подія AT – приймання однієї таблетки аспірину і потім однієї таблетки тетрацикліну, елементарна подія TA – приймання однієї таблетки тетрацикліну і потім однієї таблетки аспірину).

Задача 8. Серед 750 ампул, перевірених на герметичність, виявилось 15 з тріщинами. Визначити абсолютну частоту та статистичну ймовірність появи ампули з тріщиною. (Відповідь. Нехай A – ампула має тріщину, тоді абсолютна частота даної події в цій серії із $n = 750$ випробувань $K_{750}(A) = 15$, статистичну ймовірність знаходять за формулою $P^*_n(A) = K_n(A)/n = 0,02$).

Задача 9. Відповідно до статистичних даних, I групу крові мають 39% усіх європейців, II групу – 23%, III групу – 13%, IV групу – 25%. Знайти статистичну ймовірність того, що у довільного донора-європейця буде I або II група крові. (Відповідь. Якщо A – європеєць з I групою крові, B – європеєць з II, C – європеєць з III групою крові, D – європеєць з VI групою крові, то $P^*_n(A + B) = P^*_n(A) + P^*_n(B) = 0,39 + 0,23 = 0,62$).

Задача 10. Явище курячої сліпоти – дальтонізм – виникає у людини в наслідок мутації у попередніх поколіннях гена X-хромосома, що відповідає за кольороорозпізнавання. Статистична ймовірність мутації гена людини становить 0,08. Завдяки тому, що в хромосомному наборі чоловіків є тільки одна X-хромосома, це захворювання спостерігається у 8% чоловічого населення. У хромосомному наборі жінок є дві X-хромосоми, тому хвороба настає тільки у тому випадку, коли успадковуються обидві «дефективні» хромосоми. Необхідно визначити у відсотках ту частину жіночого населення, яка страждає на дальтонізм.

(Відповідь. Нехай подія A_1 – дефективна перша X-хромосома, A_2 – дефективна друга X-хромосома, тоді за умовою задачі $P^*_n(A_1) = 0,08$. Подія B – жінка має дві дефективні X-хромосоми, тобто $B = A_1 A_2$. Знайдемо $P^*_n(B) = P^*_n(A_1) \cdot P^*_n(A_2) = 0,08 \cdot 0,08 = 0,64$).

Таким чином, 0,64% жіночого населення страждає на дальтонізм).

Висновки. В умовах моделі профільного навчання реалізація міжпредметних зв'язків та їхнє відображення у підручниках і навчальних посібниках значно розширює можливості учня у виборі власної освітньої траєкторії, створює сприятливі умови для враховування індивідуальних особливостей, інтересів та освітніх потреб учнів для формування у старшокласників орієнтації на той чи інший вид майбутньої професійної діяльності.

Література

1. Державний стандарт базової і повної середньої освіти // Дивослово. – 2004. № 3. – С. 76–80.
2. Жалдак М. І., Кузьміна Н. М., Михалін Г. О. Теорія ймовірностей і математична статистика: Підручник для студентів фізико-математичних спеціальностей пед. ун. – Вид. 2, перероб. і доп. – Полтава: «Довкілля-К», 2009. – 500 с.
3. Концепція профільного навчання в старшій школі // Управління освітою: Довідник управління. – Ч. 15 – 16. – 2005. – С. 33–46.
4. Типові навчальні плани для основної та старшої школи загальноосвітніх навчальних закладів у структурі 12-річної школи // Інформ. зб. М-ва освіти і науки України – 2009. №8. – С. 3–30.
5. Шавальова О. В. Посилення прикладної спрямованості навчання математики як чинник вдосконалення змісту математичної підготовки і впливу на набуття професійних компетентностей студентів медичних коледжів // Проблеми сучасної педагогічної освіти. Серія: Педагогіка і психологія. – Зб. Статей. Вип. 10. Ч. 2. – Ялта, 2006. – С. 134–140.

UA У статті розглянута проблема реалізації міжпредметних зв'язків у підручниках із математики для профільних класів і приклади прикладних завдань.

Ключові слова: профільне навчання, міжпредметні зв'язки, прикладні завдання.

RU В статье рассмотрена проблема реализации межпредметных связей в учебниках по математике для профильных классов и примеры прикладных задач.

Ключевые слова: профильное обучение, межпредметные связи, прикладные задачи.

EN In the article the problem of intersubject connection in text-books for profile forms and examples of applied problems are considered.

Key words: profile education, inter-subject connection, applied problems.

ОСОБЛИВОСТІ СТРУКТУРИ І ЗМІСТУ НАВЧАННЯ ЕЛЕМЕНТІВ РЕЛЯТИВІСТСЬКОЇ МЕХАНІКИ НА АКАДЕМІЧНОМУ РІВНІ В СТАРШІЙ ШКОЛІ

*Л. В. Непорожня, канд. пед. наук
Інститут педагогіки НАПН України*

Постановка проблеми. Сучасні тенденції розвитку вітчизняної педагогічної освіти потребують пошуку шляхів вирішення багатьох концептуальних і практичних завдань реформування освітньої галузі з метою створення умов для її ефективного функціонування. Ці процеси актуалізуються із запровадженням профільної школи. Особливої актуальності набувають питання науко-

вого обґрунтування структури і змісту навчання фізики в старшій профільній школі, розроблення його навчально-методичного забезпечення, створення підручників нового покоління та сучасних технологій і методик навчання фізики. Стрімкий розвиток науки і техніки актуалізують проблему добору навчального матеріалу, його ущільнення і оновлення відповідно до сучасних наукових знань фізичної науки, створення навчальних посібників з фізики, які б містили систематичний виклад програмного матеріалу та сприяли б інтелектуальному розвитку учнів.

Аналіз останніх досліджень. Питання підручникотворення, особливості формування структури і змісту курсу фізики, методичні аспекти викладу навчального матеріалу в підручниках з фізики досліджували вчені-методисти О. І. Бугайов, С. У. Гончаренко, М. Й. Розенберг, М. В. Головка та інші. Серед питань, які мають вирішуватися в процесі підручникотворення, важливе значення має системний виклад навчального матеріалу певних розділів, що ґрунтується на сучасному трактуванні наукових фізичних теорій. Це стосується, зокрема, і навчального матеріалу з теми «Елементи релятивістської механіки». Зміст і методика викладу основних питань теми висвітлено в працях Ч. Ф. Бялобржеського [3], С. У. Гончаренка [5], Ю. І. Разумовського [6], С. Ю. Каменецького [7], Л. Б. Окуня [8, 9] та ін. Разом з тим, з огляду трактувань окремих елементів релятивістської механіки сучасною фізичною наукою, проблема структури і змісту навчального матеріалу на академічному рівні в старшій школі остаточно не вирішена.

Цілями статті є аналіз можливостей використання сучасних наукових підходів фізичної та методичної науки до процесу удосконалювання структури і змісту навчального матеріалу з теми «Елементи релятивістської механіки».

Основна частина. Методика вивчення елементів релятивістської механіки навчання тісно пов'язана з розвитком шкільної фізичної освіти. Її становлення визначалося практичними потребами удосконалювання навчального процесу з фізики та розвитком уявлень про класичну механіку як науку. Протягом XVIII–XIX століть класична механіка розрослась і охопила своїми ідеями і методами суміжні галузі фізики – гідродинаміку, аеродинаміку, теорію пружних середовищ тощо. А її успіхи в поясненні астрономічних явищ були вражаючими. Фактично на кінець XIX століття механіку розглядали як основу усієї фізики. На основі механіки було розроблено кінетичну теорію рідин і газів, що дало ключ до розуміння термодинаміки. Проте вже на початку XX ст. виявилось, що деякі висновки класичної механіки не узгоджуються з дослідними результатами. Насамперед це стосувалося руху швидких електронів, які перед тим були виявлені в катодних променях та в радіоактивному випромінюванні. Виникло питання про межі застосування класичної механіки.

Передусім було взято під сумнів справедливості перетворень за Галілеєм і класичний закон додавання швидкостей, який є безпосереднім результатом цих перетворень. Проблема виникла при спробах узгодити правила перетворень механічних величин з правилами перетворення величин, що

характеризують електричні й магнітні поля. Саме ці поля є джерелом сил, які змушують заряджені частинки рухатися прискорено. Дослідження руху заряджених частинок при великих швидкостях (близьких до швидкості світла) виявили ряд розбіжностей з фундаментальними положеннями механіки Галілея-Ньютона. Так, на початку XX ст. виникла потреба перегляду основ механіки і створення на нових засадах теорії руху тіл з великими швидкостями. Таку теорію було створено у 1904–1905 р. насамперед завдяки зусиллям видатних учених того часу – Гендріха Лоренца, Анрі Пуанкаре та Альберта Ейнштейна. Вона одержала назву «Спеціальна теорія відносності» (СТВ).

СТВ розглядає взаємозв'язок фізичних процесів, що відбуваються тільки в інерційних системах відліку, тобто у системах, які рухаються одна відносно іншої рівномірно і прямолінійно. На основі спеціальної теорії відносності було розроблено релятивістську механіку, яку нині віднесено до класичної механіки. Важливу роль у релятивістській механіці відіграє скінченність швидкості світла, оскільки оптичні (зорові) спостереження є основним засобом одержування інформації про механічний рух. Ефекти запізнення сигналів є суттєвими при дослідженні швидких рухів.

Вивчення кінематики і динаміки має переконати учнів у справедливості механічного (класичного) принципу відносності, тобто в тому, що всі механічні явища відбуваються однаково в усіх інерційних системах відліку за однакових початкових умов. Цей принцип вказує на те, що жодними механічними дослідами всередині системи не можна встановити, чи перебуває у спокої інерційна система, чи рухається рівномірно і прямолінійно. Інакше кажучи, рівномірний і прямолінійний рух системи ніяк не впливає на механічні явища в ній і закони механіки діють однаково в усіх інерційних системах відліку.

Після того, як у другій половині XIX ст. були сформульовані закони електродинаміки, виникло запитання: чи поширюється класичний принцип відносності на електромагнітні явища? Тобто, чи однаково відбуваються електромагнітні процеси – взаємодія зарядів і струмів, явище електромагнітної індукції, поширення електромагнітних хвиль тощо – в усіх інерційних системах відліку? Питання не просте. Справді, спостерігаючи за рухом зарядженої частинки, не так просто пояснити, чому в системі відліку, в якій заряджена частинка нерухома, ми маємо навколо неї лише електростатичне поле, а з точки зору рухомої системи навколо рухомого заряду спостерігаємо магнітне поле. Появу магнітного поля не можна пояснити, спираючись на перетворення Галілея. Отже, потрібні були нові правила, які б правильно узгоджували закони електродинаміки і механіки. Такі правила були знайдені спочатку наближено Г. Лоренцом (1904) і згодом уточнені А. Пуанкаре (1905) та А. Ейнштейном (1905). Так було закладено основи теорії, яка одержала назву «Спеціальна теорія відносності».

СТВ базується на двох важливих постулатах. Перший постулат є узагальненням класичного принципу відносності Галілея – розширений принцип відносності, або принцип відносності Пуанкаре-Ейнштейна, оскільки в працях

цих учених найчіткіше стверджувалось наступне: усі закони природи, незалежно від того, чи стосуються вони механіки, електродинаміки, гравітаційних взаємодій, чи будь яких інших явищ та процесів, мають бути однаковими в усіх інерційних системах відліку. Це означає, що всі інерційні системи відліку еквівалентні (рівноправні). Ніякі досліди в принципі не дають змоги виділити переважну (абсолютну) інерційну систему відліку.

Другий постулат СТВ – це постулат про сталість швидкості світла: швидкість світла однакова в усіх напрямках і не залежить від швидкості джерела світла чи приймача (спостерігача). Аналіз досягнень фізичної науки дає підстави стверджувати, що постулат про сталість швидкості світла не є відкриттям новітньої фізики, як це останнім часом трактувалося в підручниках. Він не явно присутній в усіх астрономічних вимірюваннях, які проводяться не одну сотню років. Але його статус фундаментального закону природи був утверджений у працях творців СТВ і опосередковано підтверджений експериментально у дослідях *Альберта Майкельсона* та *Едуарда Морлі* (1881 р. і 1887 р.). Швидкість світла – максимально можлива швидкість поширення будь-якої взаємодії. Вона є верхньою межею швидкості для всіх матеріальних тіл, тобто матеріальні тіла не можуть мати швидкість більшу, ніж швидкість світла.

Послідовний розгляд наслідків із постулатів СТВ має привести учнів до переосмислення найфундаментальніших понять фізики – простору і часу, оскільки у механіці Ньютона час, що відповідає певній події, єдиний у всіх системах відліку, а такі поняття, як «тепер», «раніше», «пізніше», «одночасно» мають абсолютне значення, незалежне від вибору системи відліку. Проте ми знаємо, що інформація поширюється не миттєво. Коли ми переглядаємо телевізійну передачу, то розуміємо, що події на екрані телевізора відбуваються не в момент спостереження їх (навіть під час прямої трансляції). Електромагнітне випромінювання поширюється зі швидкістю світла. Це означає, що випромінювання, яке виходить від телевежі, що розташована на відстані, наприклад, $l_1 = 30$ км від будинку, доходить до антени-приймача за час:

$$t_1 = \frac{l_1}{c} = \frac{3 \cdot 10^4}{3 \cdot 10^8} = 10^{-4} \text{ с.}$$

Отже, ми спостерігаємо на екрані події з минулого, хоча й дуже близького. Дивлячись у вікно на зоряне небо, ми ніби «зондуємо» минуле різної давнини. Адже світло від Місяця доходить до Землі за 1,3 с, від Марса – за 5 хв, від Сонця – за 8 хв. Одні зорі так, як «тепер», виглядали декілька років тому, інші – мільйони років тому і т. п. Тому одночасність – не абсолютна характеристика явищ.

Виходячи з положень релятивістської механіки різні спостерігачі можуть мати різні уявлення про одночасність подій. Події, одночасні в одній інерційній системі відліку, не одночасні в інших системах, рухомих відносно першої. Одночасність подій відносна. Так само відносними є і проміжки часу між певними подіями, які пов'язані між собою співвідношенням:

$$t = \frac{t_0}{\sqrt{1 - \frac{v^2}{c^2}}}. \text{ Оскільки } \sqrt{1 - \frac{v^2}{c^2}} < 1, \text{ то } t > t_0, \text{ тобто, відносно}$$

нерухомого спостерігача подія, що відбувається у рухомій системі відліку, триває довше.

Лінійні розміри тіл, які у ньютонівській механіці вважали абсолютними, також залежать від швидкості руху тіла відносно певної системи відліку, оскільки відносно нерухомого спостерігача, від якого віддаляється система відліку, де проводять виміри, довжина тіла не l_0 , а у

$$\sqrt{1 - \frac{v^2}{c^2}} \text{ разів менша.}$$

Виходячи з тлумачень сучасної науки усі основні твердження спеціальної теорії відносності, зокрема, твердження про скорочення просторового інтервалу та про сповільнення часу рухомого годинника, є фактично наслідками перетворень Лоренца за ім'ям ученого, який одержав їх уперше в 1904 році (а не наслідками теорії відносності А. Ейнштейна, як це раніше подавали в підручниках). Згодом ці формули були уточнені й обґрунтовані у працях А. Пуанкаре та А. Ейнштейна (1905).

На підставі перетворень Лоренца, а точніше – формул оберненого перетворення, можна одержати формулу додавання швидкостей у релятивістській механіці:

$$v_x = \frac{v'_x + v}{1 + \frac{v'_x v}{c^2}}.$$

Ця формула має цікаву властивість. Якщо одна із швидкостей, що додаються, рівна швидкості світла (наприклад, $v'_x = c$), то

$$v_x = \frac{c + v}{1 + \frac{v}{c}} = c.$$

Отже швидкість світла не можна збільшити за рахунок швидкості системи відліку, з якою джерело світла жорстко пов'язане. Тому швидкість світла однакова в усіх інерційних системах відліку. Це означає, що релятивістський закон додавання швидкостей узгоджується з другим постулатом теорії відносності.

Крім того, швидкість світла не залежить від швидкості руху джерела світла, підтверджуючи тим самим результати досліду Майкельсона – Морлі.

Релятивістські уявлення про простір і час та їхні наслідки мають суперечності з законами механіки Ньютона. Так, наприклад, відповідно до закону Ньютона $m\vec{a} = \vec{F}$, за сталої сили \vec{F} прискорення \vec{a} теж буде сталим і за тривалий час ця сила могла б надати тілу як завгодно великої швидкості. Однак, відповідно до принципів теорії відносності, швидкість матеріальних тіл ні за яких умов не може перевищити швидкість світла у вакуумі.

Поряд із цим елементарні частинки у сучасних прискорювачах елементарних частинок досягають величезних швидкостей, які на 35–40 км/с менші від швидкості світла. При цьому імпульс електрона, наприклад, зростає приблизно у 2000 разів. Для розрахунку траєкторій таких частинок користуватись механікою Ньютона вже не можна. Отже, виникає потреба мати інші рівняння, які б узгоджувались з принципами релятивізму і якими можна було б послуговуватися, зокрема, і для розрахунку прискорювачів заряджених частинок.

Очевидно, що закон збереження імпульсу у механіці Ньютона не залежить від вибору інерційної системи відліку, тобто він виконується в усіх системах відліку, якщо виконується в одній із них. Разом з тим постає питання про збереження імпульсу, означеного формулою $\vec{p} = m\vec{v}$, якщо перехід від однієї інерційної системи до іншої здійснювати за правилами теорії відносності.

Виявляється, що імпульс, означений формулою $\vec{p} = m\vec{v}$ зберігається в нерухомій системі відліку, але не зберігається в рухомій інерційній системі відліку. Правильну формулу для імпульсу, який зберігається в усіх інерційних системах відліку, вперше запропонував М. Планк у 1906 році. Релятивістський імпульс має дещо складнішу залежність від швидкості порівняно з імпульсом механіки Ньютона, а саме:

$$\vec{p} = \frac{m\vec{v}}{\sqrt{1 - \frac{v^2}{c^2}}}$$

де $v^2 = v_x^2 + v_y^2 + v_z^2$. Релятивістське рівняння Ньютона матиме вигляд:

$$\frac{\Delta \vec{p}}{\Delta t} = \vec{F}$$

Його також уперше записав Планк, аналізуючи перетворення Лоренца для сили.

Останнім часом виникла потреба у перегляді підходів щодо вивчення питань про масу та енергію у релятивістській механіці.

Так, скажімо, традиційно під час вивчення основ СТВ в курсі фізики 11 класу повторно зверталися до поняття маси з тим, щоб розширити і поглибити його на основі нових фактів, відомих учням. У цьому сенсі розглядали два співвідношення:

перше – залежність маси від швидкості:

$$m = \frac{m_0}{\sqrt{1 - \frac{v^2}{c^2}}},$$

тобто маса тіла збільшується в міру наближення його швидкості до c – швидкості тіла у вакуумі;

друге співвідношення $E = mc^2$, де масу визначали і як міру енергії тіла.

З другого співвідношення робили висновок, що $E_0 = m_0c^2$, тобто будь-яке тіло має енергію внаслідок факту свого існування, причому величина цієї енергії пропорційна масі спокою тіла m_0 . За будь-якої зміни енергії будь-якого тіла на ΔE його маса змінюється на

$$\Delta m = \frac{\Delta E}{c^2} \quad [2, 5, 6, 7].$$

Виходячи з трактувань понять маси та енергії сучасною фізичною наукою, підходи до вивчення їх мають бути дещо іншими, оскільки швидкість матеріального тіла під дією сталої сили F_x збільшується від u_0 до u_1 . При цьому, очевидно, виконується робота $A = F_x \cdot \Delta x$.

Використовуючи рівняння $\frac{\Delta p}{\Delta t} = F$, можна показати, що:

$$F_x \cdot \Delta x = mc^2 \left(\frac{1}{\sqrt{1 - \frac{v_1^2}{c^2}}} - \frac{1}{\sqrt{1 - \frac{v_0^2}{c^2}}} \right).$$

Цю формулу вперше одержав А. Ейнштейн у 1905 р.

У цій формулі вираз $\frac{mc^2}{\sqrt{1 - \frac{v_1^2}{c^2}}}$ відіграє ту саму роль, що й кінетична

енергія у нерелятивістській механіці.

Тому величину $E = \frac{mc^2}{\sqrt{1 - \frac{v^2}{c^2}}}$ називають повною енергією тіла.

Від кінетичної енергії вона відрізняється на сталу величину $E_0 = mc^2$, яку називають енергією спокою матеріального тіла, оскільки вона одержана з формули

$$E = \frac{mc^2}{\sqrt{1 - \frac{v^2}{c^2}}} \quad \text{при } v = 0$$

Явні формули для енергії та для імпульсу ($E = \frac{mc^2}{\sqrt{1 - \frac{v^2}{c^2}}}$, $\vec{p} = \frac{m\vec{v}}{\sqrt{1 - \frac{v^2}{c^2}}}$)

показують, що ці величини не є незалежними. Легко перевірити, що для них виконується співвідношення $E^2 - c^2 p^2 = m^2 c^4$,

$$\text{або: } E = \pm \sqrt{m^2 c^4 + c^2 p^2}$$

Знак \pm перед знаком квадратного кореня вказує на можливість існування античастинок у релятивістській теорії. Це співвідношення виконується в усіх інерційних системах відліку, тобто: $E'^2 - c^2 p'^2 = E^2 - c^2 p^2$.

Аналіз рівнянь релятивістської динаміки з позицій сучасної фізичної науки показує, що мірою інертності матеріальних тіл є насправді не маса, а повна енергія тіла, поділена на квадрат швидкості світла, тобто величина

$$\frac{E}{c^2} = \frac{m}{\sqrt{1 - \frac{v^2}{c^2}}}$$

Цю величину інколи називають релятивістською масою хоча сучасна фізична наука уникає цього терміна, усвідомлюючи, що це є не що інше, як енергія, обрахована в одиницях маси. При малих швидкостях основний внесок в інерцію дає, очевидно, ньютонівська маса, а решту доданків є лише малими поправками до неї:

$$\frac{E}{c^2} \approx m + \frac{m v^2}{2 c^2} + \dots$$

Релятивістська теорія гравітації також підтверджує, що гравітаційну взаємодію матеріальних тіл визначають не їх масою, а енергією і в цьому сенсі вона залежить від швидкості цих тіл.

Висновки. Узагальнюючи результати проведеного аналізу, що до процесу удосконалювання структури і змісту навчального матеріалу, можна зробити висновки про необхідність періодичного перегляду їх, оскільки з розвитком фізичної науки відбувається розвиток і уточнення фізичних теорій і понять, зокрема, таких світоглядних, як простір, час, маса, імпульс та енергія. Цікаві теоретичні й практичні результати фізичної науки визначають дальший розвиток теорії та методики навчання фізики і шкільної фізичної освіти.

Література

1. Бугайов О. І., Головка М. В. Нове покоління підручників для профільного навчання фізики у середніх загальноосвітніх навчальних закладах. Яким йому бути? // Уманський держ. пед. ун-т ім. П. Тичини. Зб. наук. праць / Гол. ред. М. Т. Мартинюк. – К.: Наук. світ, 2006. – С. 28–31.
2. Бугайов А. И. Методика преподавания физики в средней школе: теоретические основы: [уч. пособ. для студ. пед. ин-тов по физ.-мат. спец.] / А. И. Бугайов – М.: Просвещение, 1981. – 288 с.
3. Бялобржеский Ч. Ф. Принцип относительности и его применение к механике. – Физическое обозрение. – 1910. – т. 11. – № 1–6. – С. 220–232.
4. Головка М. В. Особливості формування структури і змісту курсів фізики та астрономії в старшій профільній школі // Проблеми сучасного підручника: Зб. Наук. праць. – К.: Пед. думка, 2008. – Вип. 8. – 544 с. – С. 230–238.
5. Гончаренко С. У., Розенберг М. Й. Методика навчання фізики в середній школі: [пособ. для вчителів] / С. У. Гончаренко, М. Й. Розенберг. – К.: Рад. школа, 1974. – 180 с.
6. Основы методики преподавания физики в средней школе / Разумовский Ю. И., Бугаев А. И., Дик Ю. И. и др.; под ред. А. В. Перышкина. – М.: Просвещение, 1984. – 398 с.: ил.
7. Каменецкий С. Е. Методика преподавания физики в средней школе: частные вопросы / С. Е. Каменецкий, Л. А. Иванова; под ред. С. Е. Каменецкого. – М.: Просвещение, 1987. – 336 с.
8. Окунь Л. Б. Понятие массы. – М.: ЦНИИатоминформ. – 1989. – 44 с.
9. Окунь Л. Б. Физика высоких энергий-86 // УФН. – 1987. – № 3.
10. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів. Фізика. 10–11 класи. Академ. рівень: <http://www.mon.gov.ua>.
11. Навчальна програма для учнів 10–11 класів загальноосвітніх навчальних закладів. Академ. рівень: <http://www.mon.gov.ua>.

UA У статті аналізуються можливості використання сучасних наукових підходів фізичної та методичної науки щодо процесу удосконалювання структури і змісту навчального матеріалу з теми «Елементи релятивістської механіки». Теоретичні й практичні наукові результати, зокрема, стосовно таких світоглядних понять, як простір, час, маса, імпульс та енергія визначають дальший розвиток теорії та методики навчання фізики, а, відповідно, і шкільної фізичної освіти.

Ключові слова: методика навчання фізики, фізична наука, простір, час, маса, імпульс, енергія, підручник з фізики.

RU В статті аналізуються возможности использования современных научных подходов физической и методической науки к процессу совершенствования структуры и содержания учебного материала темы «Элементы релятивистской механики». Теоретические и практические научные результаты, касающиеся таких мировоз-

зренческих понятьий, как пространство, время, масса, импульс и энергия, определяют последующее развитие теории и методики обучения по физике, а соответственно, и школьного физического образования.

Ключевые слова: методика обучения по физике, физическая наука, пространство, время, масса, импульс, энергия, учебник по физике.

EN In the article possibilities of the use of modern scientific approaches of physical and methodical science are analysed to the process of improvement of structure and maintenance of educational material of theme «Elements of relativism mechanics». Theoretical and practical scientific results, touching such world view concepts as space, time, mass, impulse and energy, determine subsequent development of theory and teaching method on physics, and accordingly and school physical education.

Key words: teaching method on physics, physical science, space, time, mass, impulse, energy, student on physics.

ЕЛЕКТИВНІ КУРСИ З МАТЕМАТИКИ У ПРОФІЛЬНІЙ ШКОЛІ

О. П. Вашуленко

Інститут педагогіки НАПН України

Постановка проблеми. Концепція шкільної математичної освіти, розроблена в лабораторії математичної освіти Інституту педагогіки НАПН України на базі Концепції профільного навчання в старшій школі, передбачає нові підходи до організації математичної освіти в старшій школі. Реалізація їх має створити сприятливі умови для врахування індивідуальних особливостей, інтересів і потреб учнів, формування у школярів орієнтації на майбутню професійну діяльність. Профільне навчання є засобом реалізації та індивідуалізації навчання завдяки змінам у структурі, змісті й організації навчального процесу. Модель профільної школи передбачає можливість різноманітних комбінацій навчальних предметів, що забезпечить гнучкість системи профільного навчання і вибір кожним учнем власної навчальної траєкторії. Курси за вибором є важливим ресурсом реалізації всіх вищезгаданих пріоритетів профільного навчання. Тому своєчасним і корисним є розроблення методичних засад створення і впровадження елективних курсів

Аналіз останніх досліджень. В Україні є великий досвід доповнення курсу математики загальноосвітньої школи факультативними курсами. Розроблено чимало програм і посібників. Однак питання методичних засад добору змісту курсів за вибором і самих програм відповідно до профілю навчання досі майже не вивчалось.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Метою статті є визначення місця елективних курсів у загальній структурі профільної школи, їх типів, методичних засад добору змісту і реалізації функцій у навчальному процесі.

Основна частина. Формування ставлення особистості до себе як до суб'єкта майбутньої професійної діяльності, здатного обирати майбутню професію чи сферу діяльності на основі аналізу професійних вимог і соціально-економічних умов, є завданням старшої ланки загальноосвітньої школи, яка, за сучасною концепцією загальної середньої освіти, має функціонувати, здебільшого, як профільна.

Перехід до профільної освіти має на меті: забезпечити поглиблене вивчення окремих предметів; створити умови для диференціації змісту освіти старшокласників з можливістю побудови індивідуальних освітніх програм; забезпечити рівний доступ освіти з урахуванням їх здібностей, індивідуальних можливостей і потреб; забезпечити наступність між загальною і професійною освітою.

Для організації профільного навчання важливим є визначення структури і напрямів профілізації, а також моделі профільного навчання. Модель загальноосвітнього закладу з профільним навчанням передбачає можливість комбінації навчальних предметів, яка забезпечить гнучкість системи профільного навчання. Ця система міститиме такі типи навчальних предметів: базові, профільні та курси за вибором (елективні) [2].

Базові загальноосвітні предмети є обов'язковими для всіх учнів на всіх профілях навчання.

Профільні загальноосвітні предмети обов'язкові для учнів, які обрали даний профіль навчання. Такі предмети вивчаються поглиблено.

Курси за вибором (елективні курси) – це навчальні курси, які входять до складу профілю навчання. Їхні основні функції: поглиблення і розширення змісту профільних предметів або забезпечення профільної прикладної і початкової професійної спеціалізації навчання. Курси за вибором реалізуються завдяки варіативному (шкільному та регіональному) компоненту змісту освіти. Кількість курсів, що пропонується, має бути надлишковою [2]. Слід звернути увагу на те, що, на відміну від факультативів, курси за вибором є обов'язковими для відвідування. У процесі вибору елективних курсів учень не тільки обирає потрібні для себе знання, а й може відмовитися від деяких інших. Цю проблему вирішує сам учень, його сім'я, суспільство, розширюючи територію їхньої взаємодії. Обраний учнем елективний курс є обов'язковим для відвідування і звітності й короткостроковим (щонайбільше 72 години на рік). Потрібно пам'ятати, що учень має право змінити обраний курс. Державну підсумкову атестацію з елективного курсу не проводять.

Курси за вибором виконують три основні функції:

- 1) доповнення змісту профільних предметів;
- 2) поглиблення змісту одного з базових предметів;
- 3) задоволення пізнавальних інтересів у різних галузях діяльності.

Елективні курси спрямовані на вирішування завдань профільної школи, а саме: одержання учнями всебічної інформації про обраний професійний напрям і формування її критичного оцінювання; узгодження своїх можливостей і потреб з вимогами та перспективами оволодіння професією; розвиток пізна-

вального і формування стійкого професійного інтересу до обраного професійного напрямку; формування соціальних компетенцій у складі етичної та естетичної компонент, спрямованих на формування ціннісних орієнтацій, особистої відповідальності, ставлення до процесу і результатів праці.

Ці тісно пов'язані між собою завдання можливо вирішити лише в рамках єдиної системи, мета якої – допомога старшокласникові у професійному самовизначенні.

Виділяють такі типи курсів за вибором: *предметні*, завдання яких – поглиблення і розширення знань з предметів, що входять до базового навчального плану загальноосвітнього навчального закладу; *міжпредметні*, мета яких – інтеграція знань учнів про природу і суспільство; *курси, які не входять до базового навчального плану* [1].

Запровадження елективних курсів набуває особливого значення для вивчення фундаментальних дисциплін у профільній школі, зокрема, математики.

Останнім часом невідповідність математичних знань випускників загальноосвітніх шкіл і вимог суспільства особливо помітна. Крім потреби розширення діапазону навчальних тем з математики, процес навчання має бути орієнтований не лише на засвоєння нових знань, а й на розвиток творчої особистості, здатної до активної діяльності. Випускникам загальноосвітньої школи необхідно вміти оцінювати власний рівень знань і вмінь, логічно мислити, вести діалог, критично сприймати інформацію. З іншого боку, підсумкова державна атестація з математики є обов'язковою для всіх випускників середньої загальноосвітньої школи. Під час вступу до вищих навчальних закладів України наявність і рівень сертифікату зовнішнього незалежного тестування з математики також є обов'язковими. З огляду на це математика у профільній школі, як і раніше, матиме суттєве значення.

Перехід до профільного навчання має на меті: забезпечити поглиблене вивчення математики; створити умови для диференціації змісту освіти; сприяти рівному доступу до повноцінної освіти всіма учнями, відповідно до їхніх здібностей і потреб. Важливим завдання навчання є знайомство з математикою як із загальнокультурною цінністю, усвідомлення того, що математика є інструментом пізнання навколишнього світу і самого себе. Вивчення математики на відповідному профілі сприятиме розумінню учнями логіки математичного мислення і усвідомленню можливості розв'язування нематематичних задач її засобом.

Запровадження трикомпонентної структури навчального процесу (базис, профіль, електив) має вирішити проблему створення освітньої траєкторії для кожної молодшої людини. Поява елективних курсів у системі навчання математики у старшій школі сприятиме вдосконаленню змісту програми і стандарту з математики з урахуванням потреб учнів і суспільства, впровадженню нових методів і форм навчання, підвищенню мотивації та пізнавальних інтересів школярів.

Курси за вибором реалізуються завдяки шкільному компоненту і виконують такі функції: доповнюють зміст профільного курсу, поглиблюють зміст одного з базових курсів, задовольняють пізнавальні інтереси учнів поза обраним профілем.

Відповідно до загальної типології елективних курсів, курси за вибором з математики для профільної школи можна умовно поділити на декілька типів.

I. Предметні курси, метою яких є поглиблення і розширення знань з математики.

Предметні курси за вибором з математики можна поділити на кілька груп:

1) елективні курси з математики підвищеного рівня, які узгоджуються з програмовими темами предмета «математика» на тому чи іншому профілі й періодом вивчення їх. Вибір таких елективних курсів уможливить вивчати математику поглиблено на нематематичному профілі. Такі курси можуть обирати учні, які вивчають математику на загальноосвітньому або академічному рівнях та планують вступати до вишів, де потрібен сертифікат ЗНО з математики, а також для підготовки до державної підсумкової атестації. Відвідування таких елективних курсів надасть змогу переходу з профілю на профіль;

2) елективні курси, в яких поглиблюється вивчення окремих розділів, що входять до обов'язкової програми з математики на математичному профілі або профілі, де математика є інструментарієм дослідження процесів науки профільного предмета. Назви таких курсів можуть співпадати з назвами відповідних тем або елементів знань, які їх доповнюють. Зрозуміло, що в курсах такого типу обрану тему вивчають глибше, ніж у курсі типу «підвищеного рівня»;

3) елективні курси, в яких вивчають окремі розділи, що не входять до обов'язкової програми з математики на математичному профілі, наприклад, «Методи геометрії», «Стратегія розв'язування нестандартних задач», «Теорія груп» та ін., або іншому профілі природничо-математичного чи технологічного напрямків, які забезпечують вивчення їх, наприклад, «Основи лінійного програмування» для економічного профілю та ін.;

4) прикладні курси за вибором з математики, що мають ознайомити учнів зі шляхами і методами застосування математичних знань на практиці, розвиток інтересу учнів до сфери сучасного виробництва і техніки. Наприклад, «Математика у будівництві і архітектурі» та ін.;

5) елективні курси, присвячені вивченню математичних методів пізнання навколишнього світу. Наприклад, «Геометричне моделювання навколишнього світу», «Елементи теорії матричних ігор», «Симетрія в природі» та ін.;

6) елективні курси, присвячені історії математики. Курси такого і двох попередніх типів призначені для учнів, які цікавляться математикою для підвищення свого загальнокультурного рівня;

7) курси за вибором з вивчення методів розв'язування задач з математики («Методи доведення нерівностей», «Стереометричні задачі на побудову», «Розв'язування економічних задач» та ін.). Такі курси можуть доповнювати програму з математики для математичного та будь-якого іншого профілю за умови врахування наявності в учнів математичних знань, необхідних для вивчення їх. Наявність відповідних вказівок у анотації до курсу є обов'язковою.

II. Міжпредметні елективні курси з математики, завданнями яких є інтеграція математичних знань з іншими навчальними предметами, наприклад, «Ма-

тематичні основи інформатики», «Математичне моделювання в екології» та ін., інтеграція між складовими предмету математика – алгеброю та геометрією («Геометрична інтерпретація тригонометричних функцій», «Стереометричні фігури в координатах» та ін.), а також інтеграція знань учнів про природу і суспільство, формування наукового світогляду, усвідомлення філософської складової математики («Природа математичних аксіом», «Практичне застосування результатів математичних досліджень» та ін.)

III. Позапредметні, тобто елективні курси, зміст яких не належить до жодного навчального предмета базового навчального плану, однак певною мірою пов'язаний з математикою (має за інструментарій математику чи містить математичні об'єкти, наприклад, «Методика швидкого запам'ятовування чисел та виконання дій», «Сімейна економіка», «Вплив ігор на розвиток логічного мислення» та ін.).

Розробляючи курси за вибором для профільної школи, потрібно враховувати всю методичну систему навчання цих курсів, адже профільне навчання – це не тільки диференціація змісту, а й особливо організований навчальний процес.

Для розроблення елективного курсу з математики потрібно:

1) визначити його місце і взаємодію з базовими профільними і загальноосвітніми предметами, а саме, міжпредметні зв'язки, які реалізуються під час вивчення даного курсу; загальнонавчальні й профільні вміння, що при цьому формуються; значення курсу для активізації пізнавальної діяльності учнів та їхнього професійного самовизначення;

2) чітко сформулювати цілі і завдання елективного курсу;

3) виділити основні елементи знань, уміння і навички, методи і види діяльності для засвоєння їх;

4) визначити напрямки професійної діяльності, для яких знання, вміння і навички, що формуються під час вивчення курсу, будуть корисними;

5) вказати, які розділи і з яких шкільних курсів (та рівнів вивчення їх) мають бути засвоєні для вивчення даного курсу;

6) окреслити коло джерел інформації, у яких реалізується зміст курсу;

7) сформулювати очікувані результати вивчення учнями даного курсу за вибором (знання, вміння, навички, види діяльності), форми контролю за рівнем навчальних досягнень з даного курсу та критерії оцінювання їх.

При розробленні курсу за вибором з математики слід дотримуватись таких вимог до його змісту: 1) він не повинен дублювати програмовий зміст математики на даному профілі; 2) має бути цікавим для учнів, а його вивчення – вмотивованим; 3) реалізовувати принцип пріоритету розвивальної функції добору змісту, активні та інтерактивні методи навчання; 4) зміст має бути повним відносно цілей курсу; 5) реалізовувати дидактичний принцип послідовності й систематичності, тобто вивчення тем забезпечується знаннями з попередніх тем або тем базового курсу математики; 6) мають бути конкретно визначені очікувані результати вивчення курсу і методика перевірки їх достовірності; 7) зміст має бути реалістичним з точки зору застосування навчально-методичних та

матеріально-технічних засобів, кадрових можливостей; 8) мати належну формальну структуру, тобто наявність таких обов'язкових розділів: пояснювальної записки, основного змісту, очікуваних результатів, списку літератури.

Курси за вибором мають бути засобом впровадження інтерактивних методів навчання математики у профільній школі відповідно до індивідуальних особливостей і потреб учнів, реалізації особистісно орієнтованого підходу. Серед таких методів актуальними є: метод проектів (самостійна діяльність учнів по вирішенню самостійно поставленої проблеми та презентація кінцевого продукту як результату діяльності); метод реферативно-дослідної діяльності (теоретико-методичне дослідження поставленої проблеми, результатом якої є реферат); метод застосування інформаційних і комунікаційних технологій (використання комп'ютера як засобу вивчення курсів з математики дає змогу вчителю економити час, здійснювати диференціацію навчання, реалізувати принцип наочності, оперативно контролювати і оцінювати результати навчання, а учневі – працювати у комфортному для нього темпі; метод контекстного навчання (дає змогу познайомити учнів з азами майбутньої професії засобом математики).

Ще одна особливість елективних курсів з математики (як і з інших предметів) пов'язана з вибором кожного з них порівняно невеликою аудиторією учнів різного рівня математичних здібностей, навченості та інших індивідуальних особливостей. Тому, допомагаючи учням обрати елективний курс з математики, потрібно орієнтуватися на те, до якої типологічної групи вони належать. Для учнів здібних, які успішно опановують програмовий матеріал, перемагають на олімпіадах і прагнуть займатися науковою діяльністю з математики, цікавими і корисними будуть курси, зміст яких виходить за межі програми, узагальнює і систематизує знання, задовольняє пізнавальні інтереси таких учнів і реалізує їхні математичні здібності. Учні, які здібні й мають високі навчальні досягнення з математики, але не планують пов'язувати свою майбутню діяльність з математичною наукою, оберуть переважно прикладні і міжпредметні курси. Старшокласникам, які досягли високих результатів навчання з математики завдяки наполегливості й систематичній роботі, не мають особливих математичних здібностей, але планують вступати до вишів, де потрібний певний рівень сертифікату ЗНО з даного предмета, доцільно пропонувати, насамперед, елективні курси підвищеного рівня для належної математичної підготовки. Школярів, здібних до математики, тих, хто з легкістю досягли певних фрагментарних результатів навчання і, як результат, не набули належних навиків систематичної роботи і техніки обчислень, зацікавлять історичні і прикладні курси. Їх зацікавлять позапредметні курси. Таким учням слід запропонувати елективні курси з математики поглибленого змісту, а також курси за вибором по вивченню методів розв'язування задач.

Висновки. Курси за вибором є вагомим компонентом математичного змісту старшої ланки 11-річної школи. Вони будуть ефективним засобом реалізації профільної диференціації навчання учнів математики, якщо для добору їхньо-

го змісту враховувати визначені функції і вимоги, їхнє місце і взаємодію з базовими, профільними і загальноосвітніми предметами, психологічні особливості засвоєння математичних знань старшокласниками, вимоги сучасного суспільства до математичної освіти молоді.

Література

1. Кизенко В. І., Орищак Л. Л., Чернега В. Г. Курси за вибором у структурі профільного навчання // Профільне навчання: теорія і практика / За ред. канд. пед. наук Липової Л. А. – К.: ВВП «Компас», 2007. – С. 5.

2. Концепція профільного навчання в старшій школі. Затв. рішенням колегії М-ва освіти і науки України від 25.09.03 №10/12-2 / АПНУ України. Ін-т педагогіки; Уклад.: Л. Березівська, Н. Бібік, М. Бурда та ін. // Інформ. зб. М-ва освіти і науки України. – 2003. – № 24. – С. 3 – 15.

UA У статті уточнюється зміст поняття «курси за вибором» («елективні курси»), визначається їх місце у загальній структурі профільної школи, їх типи. Формулюються методичні засади добору змісту курсів за вибором та реалізації їх функцій у профільній 11-річній школі.

Ключові слова: курси за вибором, елективні курси, профільна школа, математика.

RU В статье уточняется содержание понятия «курсы по выбору» («элективные курсы»), как одного из типов учебных предметов, входящих в систему профильного обучения. Определяется место элективных курсов по математике в структуре старшей ступени общеобразовательной школы, их типы и функции. Формулируются методические требования отбора содержания и целесообразность выбора курсов учащимися разного уровня математических знаний, способностей и мотивов.

Ключевые слова: курсы по выбору, элективные курсы, профильная школа, математика.

EN The article clarifies the concept content «Courses of choice» («elective courses») as one of the types of educational subjects, included in the department teaching system. The position of elective courses on mathematics is determined in the structure of the senior stage of general school, the courses types and their functions. The methodical requirements of the content selection and expedience of courses' choice are formulated by students of different mathematical knowledge levels, capabilities and motifs.

Key words: election courses, profile school, mathematic.

МІЖПРЕДМЕТНИЙ ЕЛЕКТИВНИЙ КУРС «МАТЕМАТИЧНЕ МОДЕЛЮВАННЯ» ДЛЯ КЛАСІВ ПРИРОДНИЧОГО ПРОФІЛЮ

В. В. Волошена

Інститут педагогіки НАПН України

Постановка проблеми. Важлива роль методу математичного моделювання в сучасній науці, дидактичні можливості його використання у процесі формування в учнів наукового світогляду, цілісного світосприйняття, розвитку в них уявлень про модельний характер відображення дійсності, визначають актуальність проблеми розроблення ефективного методичного апарату

використання методу математичного моделювання в процесі навчання математики в старшій профільній школі.

Аналіз останніх джерел. Ідея введення до шкільного курсу математики математичного моделювання була висловлена в 40–50-х роках ХХ ст. в працях А. М. Колмогорова, А. М. Тихонова, О. А. Самарського, Б. В. Гнеденка. А. М. Колмогоров, розглядаючи питання про сучасну математику і навчання її в школі, підкреслював, що завдання навчання математики полягає в тому, щоб уже в школі переконливо показати учням, що сучасна математика дає змогу будувати математичні моделі реальних ситуацій і процесів [2].

Провідні ідеї впровадження математичного моделювання в шкільний курс математики та основні методичні положення щодо навчання школярів застосуванням математичного моделювання розкриті в працях Ю. М. Колягіна, В. М. Монахова, В. А. Стукалова, С. І. Шварцбурда, В. В. Фірсова [3, 5, 6, 7, 9].

У працях з методики навчання фізики проблему моделювання розглядали О. І. Бугайов, Л. Р. Калапуша, С. Ю. Каменецький, Ю. О. Коварський, Н. А. Солодухін та ін. В них систематизовано та узагальнено досвід використання моделей як засобу навчання, розроблено їх класифікацію, визначено основні методичні вимоги до різних видів моделей. Думку про необхідність системного навчання учнів умінь математичного моделювання висловлюють багато провідних українських математиків, методистів, авторів шкільних програм з математики і природничих дисциплін. Однак на даний час методичне забезпечення для формування у школярів названих умінь фактично відсутнє.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Мета статті полягає в обґрунтуванні доцільності вивчення учнями 10–11 класів фізико-математичного і природничого профілів міжпредметного елективного курсу «Математичне моделювання».

Основна частина. У традиційному навчанні математики учням, як правило, доводиться розв'язувати задачі, які вже сформульовані у математичних термінах. Внаслідок цього школярі, здобуваючи навички розв'язування досить складних абстрактних математичних задач, часто виявляються безсилими перед простим практичним завданням, оскільки не можуть перекласти його на математичну мову. Подолання наведеного протиріччя ми вбачаємо у цілеспрямованому використанні методу математичного моделювання на уроках усіх природничих предметів, зокрема фізики та введенням міжпредметного елективного курсу «Математичне моделювання».

Курси за вибором (елективні курси) – це навчальні курси, які входять до складу профілю навчання. Їхні основні функції: поглиблення і розширення змісту профільних предметів або забезпечення профільної прикладної і початкової професійної спеціалізації навчання. Курси за вибором створюються завдяки варіативному (шкільному та регіональному) компоненту змісту освіти [4].

Елективні курси можна поділити на два основні види: предметно-орієнтовані й міжпредметні. Предметно-орієнтовані дають змогу учням реалізувати власні пізнавальні інтереси в обраній освітній галузі, сприяють формуванню у

них умінь і способів діяльності для практично важливих завдань (навчальна практика, проектна технологія, дослідницька діяльність). До них належать елективні курси підвищеного рівня, спрямовані на:

- а) поглиблене вивчення математики в цілому;
- б) поглиблене вивчення окремих тем основного курсу математики;
- в) поглиблення окремих тем, які не входять до інваріативної складової програми з математики.

Зміст програм міжпредметних елективних курсів розширює межі традиційних навчальних предметів. Вони знайомлять учнів з комплексними проблемами і завданнями, які вимагають синтезу знань з різних предметів, сприяють професійній орієнтації старшокласників, формуванню у них готовності до реалізації своїх життєвих планів.

Основні функції міжпредметних курсів за вибором полягають в наступному: організації міжпредметних зв'язків, надання можливості учням вивчати суміжні навчальні предмети на профільному рівні; допомогти старшокласникам у здійсненні професійного вибору, набутті школярами знань та умінь, достатніх для успішного зростання у майбутній професійній діяльності; формуванні в свідомості учнів цілісного світосприйняття шляхом, використання інтегрованого навчального матеріалу; розвиткові умінь застосовувати знання, здобуті при вивченні одного навчального предмету для пояснення фактів, явищ і закономірностей, що становлять предмет вивчення іншої шкільної дисципліни; задоволенні пізнавальних інтересів старшокласників, що зазвичай бувають ширшими за типовий обсяг шкільних навчальних предметів.

Пропонований міжпредметний елективний курс «Математичне моделювання» має прикладний характер. Його вивчення дасть змогу старшокласникам опанувати математичними і природничими знаннями у тісному взаємозв'язку.

Мета даного курсу полягає у розширенні, поглибленні й узагальненні знань і умінь старшокласників з математики, забезпеченні реалізації прикладної спрямованості навчання в класах природничого профілю.

Зазначена мета досягається шляхом розв'язування таких завдань:

- 1) ознайомити учнів з виникненням і розвитком понять «математична модель» і «метод математичного моделювання»;
- 2) розвинути і підтримати інтерес до математики і природничих дисциплін;
- 3) прищеплення умінь і навиків використовувати отримані знання на практиці і самостійно їх набувати.

Вивчення зазначеного міжпредметного елективного курсу передбачає:

- 1) формування мислення учнів, спрямованого на розв'язування задач практичного змісту;
- 2) оволодіння старшокласниками елементами математичного моделювання;
- 3) розвиток умінь використовувати здобуті математичні знання в повсякденному житті й майбутній професійній діяльності;
- 4) підтримку інтересу школярів до вивчення математики, пізнавальних здібностей і досвіду творчої діяльності.

Елективний курс «Математичне моделювання» розрахований на 34 години (1 година на тиждень) для учнів 10 або 11 класів.

До програми курсу включено чотири розділи, які охоплюють 10 тем:

Розділ 1. Математичне моделювання як загальнонауковий метод пізнання:

Тема 1. Поняття моделі та методу моделювання.

Тема 2. Класифікація моделей. Математична модель.

Розділ 2. Елементи теорії математичного моделювання.

Тема 3. Зміст і структура процесу математичного моделювання.

Тема 4. Способи побудови математичних моделей.

Тема 5. Дослідження (розв'язування) математичних моделей. Предметна інтерпретація математичного результату.

Розділ 3. Застосовування методу математичного моделювання у природничих науках.

Тема 6. Застосовування методу математичного моделювання у фізиці.

Тема 7. Застосовування методу математичного моделювання в біології.

Тема 8. Застосовування методу математичного моделювання в хімії.

Розділ 4. Захист проєктів.

Тема 9. Захист проєктів.

Тема 10. Підведення підсумків.

Варіанти тематичного планування:

Розділ	Форми занять, кількість годин		
	Лекції	Семінарсько-практичні	Лабораторні
1. Моделювання як загальнонауковий метод пізнання.	3	3	
2. Елементи теорії математичного моделювання.	4	3	2
3. Застосовування методу математичного моделювання у природничих науках.	4	4	2
4. Захист проєктів.		3+4	2

На заняттях доцільно використовувати лекційну форму викладу матеріалу, проведення практичних і семінарських занять. Необхідно також приділяти достатню увагу пошуково-творчим формам навчання (аналіз конкретних ситуацій, бригадний метод, розроблення власних проєктів та захист їх). Результатом опанування програми елективного курсу може бути констатація особистісних навчальних досягнень, подання індивідуальної творчої роботи за вибором учня, розроблення учнями індивідуальних чи групових проєктів. Для підведення підсумків навчальної роботи учнів можна організувати засідання «круглого столу», презентацію творчих робіт, проєктів та ін.

З метою підвищення продуктивності занять бажано проводити їх не лише в традиційній класно-урочній формі, а й комбінувати різноманітні форми і методи організації навчання (лекції, бесіди, дискусії, ділові ігри, індивідуальні

консультації, практичні та дослідницькі роботи, як у групах, так і індивідуальні, розроблення проектів).

На заняттях варто застосовувати сучасні комп'ютерні технології. Організувати використання комп'ютера при вивченні даного курсу можна, наприклад, після проходження кожної теми, а також можна організувати лабораторний практикум після вивчення всіх тем, що дозволить повторити і узагальнити пройдений матеріал.

Висновки. Експериментальне проведення запропонованого елективного курсу з учнями 11 класів фізико-математичного і природничого профілів Вишгородського технічного ліцею НТУУ «КПІ» показало, що його вивчення сприяло реалізації міжпредметних зв'язків, активізувало мислення учнів, підвищило рівень їхньої пізнавальної активності, результативності навчання математики і природничих предметів.

Цілеспрямоване застосовування математичного моделювання в шкільному курсі фізики сприяло формуванню в учнів сучасної наукової картини світу, наукового світогляду, розвитку творчого мислення.

Література

1. *Калапуша Л. Р.* Моделювання у вивченні фізики. – К.: Радянська школа, 1982. – 158 с.
2. *Колмогоров А. Н.* Современная математика и математика в современной школе // Математика в школе. – 1971. – С. 2–3.
3. *Колягин Ю. М.* О прикладной и практической направленности обучения математике // Математика в школе. – 1985. – №6. – С. 27–32.
4. Концепція профільного навчання в старшій школі // Інформаційний збірник МОН України. – 2009. – № 28–29. – С. 57–64.
5. *Малкова Т. В., Монахов В. М.* Математическое моделирование – необходимый компонент современной подготовки школьника // Математика в школе. – 1984. – 3. – С. 46–49.
6. *Самарский А. А., Михайлов А. П.* Математическое моделирование. Идеи. Методы. Примеры. – М.: физ.-мат. лит., 2001. – 320 с.
7. *Стукалов В. А.* Использование представлений о математическом моделировании при обучении математике: Дис... канд. пед. наук. – М.: 1975. – 150 с.
8. *Талызина Н. Ф.* Формирование познавательной деятельности учащихся. – М: Знание, 1983. – 96 с.
9. *Фирсов В. В., Шварцбург С. И.* Состояние и перспективы факультативных занятий по математике. – М: Просвещение, 1977. – 48 с.

UA У статті розглянуто один з напрямків модернізації системи освіти, а саме, забезпечення профільного навчання за рахунок введення курсів за вибором. Представлена програма елективного курсу «Математичне моделювання» для учнів 10–11 класів фізико-математичного і природничого профілів.

Ключові слова: моделювання, математичне моделювання, міжпредметний елективний курс, профільне навчання.

RU В статье рассмотрено одно из направлений модернизации системы образования – обеспечение профильного обучения за счет введения элективных курсов за выбором. Представлена программа элективного курса «Математическое моделирование» для учащихся 10–11 классов физико-математического и естественного профилей.

Ключевые слова: моделирование, математическое моделирование, междупредметный элективный курс, профильное обучение.

EN In the article one of directions modernization of the system of education is considered is providing of the type teaching due to introduction of elective courses after a choice. Presented program of elective course the «Mathematical modeling» for studying 10–11 classes of physics-mathematical and natural types.

Key words: design(ing), mathematical design, intersubject election course, profile education.

НАВЧАННЯ СТАРШОКЛАСНИКІВ РОЗВ'ЯЗУВАТИ ОБЧИСЛЮВАЛЬНІ ЗАДАЧІ ЗА ДОПОМОГОЮ ІНСТРУМЕНТАЛЬНИХ ПРОГРАМНИХ ЗАСОБІВ

Л. В. Осіна

Інститут педагогіки НАПН України

Постановка проблеми. Головним завданням освіти визначено формування всебічно розвиненої самодостатньої особистості, здатної до творчої праці, постійного самонавчання і безперервного професійного розвитку, мобільної в освоєнні й впровадженні новітніх наукомістких, зокрема, інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ). Адаже сучасна продуктивна діяльність багатьох фахівців потребує застосовування комп'ютерних та ІКТ під час розв'язування різних виробничих завдань. Тому однією із складових фахової компетентності сучасного спеціаліста є інформатично-комунікаційна компетентність, на формування якої (на базовому рівні – рівні кваліфікованого користувача персонального комп'ютера) спрямовано, зокрема, навчання інформатики у старшій профільній школі.

Інформатизація сучасної шкільної освіти спричинює суттєві зміни не тільки в засобах навчання, а й у змісті навчання різних предметів, зокрема, математики, фізики, хімії, біології, що дає змогу активізувати навчально-пізнавальну діяльність учнів, поглиблює міжпредметні зв'язки, підвищує практичну спрямованість змісту навчання, посилює експериментальну і дослідну діяльність учнів, наближує процес навчання до реального процесу пізнання, сприяє розвитку в учнів інтересу до навчання та уможливорює саморегуляцію власної діяльності в умовах профільного навчання.

Використання комп'ютера як потужного засобу реалізації рутинної, обчислювальної роботи вимагає переорієнтації відомих способів розв'язування задач з точки зору доцільності їхньої реалізації за допомогою ІКТ, надає змогу розширити коло традиційних навчальних задач задачами життєво-практичного змісту і зосередити основну увагу на постановці задач, грамотному формулюванні їхньої умови, побудові адекватних математичних моделей для розв'язання, дослідженні задіяних у моделі методів розв'язування та власне моделі, аналізі одержаних за допомогою комп'ютера результатів [2].

Розв'язування задач як основна форма навчальної діяльності учнів є не тільки ефективним засобом формування знань, умінь, навичок і певної предметної компетентності, а й одним із шляхів і засобів інтелектуального розвитку старшокласників. Саме через спеціально дібрану систему задач формують загальні й специфічні прийоми розумової діяльності, розвивають творчі здібності, професійні вміння тощо.

Під час навчання старшокласників розв'язувати задачі слід враховувати сучасні тенденції технологізації та опрактичнювання освітнього процесу, зокрема, шукати нові підходи щодо впровадження ІКТ у вивчення математики, фізики, хімії та інших навчальних предметів, зокрема, вдосконалювати методику формування вмінь розв'язувати обчислювальні задачі з використанням інструментальних програмних засобів (ППЗ). Існуючі підручники, навчальні посібники і дидактичні матеріали з цих навчальних предметів містять задачний матеріал, для опрацювання якого учнями достатньо тих умінь, знань і традиційних засобів, які формуються і використовуються в школі. Проте загальносвітові трансформаційні процеси, зокрема, інформатизація суспільства та його перехід до вищої, інформаційної стадії свого розвитку вимагають від сучасного старшокласника здатності ефективно застосовувати комп'ютер для розв'язування більшості таких навчальних задач, передусім, обчислювальних. Тому перед шкільною освітою постає завдання організації відповідного навчання та його наукового обґрунтування і дидактичного забезпечення.

Зазначене обумовлює необхідність розроблення такого навчального курсу (курсу за вибором), внаслідок вивчення якого у старшокласників мають бути сформовані знання, уміння, навички і відповідні компетенції ефективного розв'язування предметних обчислювальних задач з використанням ППЗ.

Таким курсом за вибором інформатичного спрямування для профільного навчання старшокласників має стати курс «Розв'язування обчислювальних задач з використанням інструментальних програмних засобів». Впровадження цього курсу в систему навчання старшої профільної школи уможливить інтегрувати знання з різних навчальних предметів, зокрема, інформатики, математики, фізики, хімії, біології та сформувати у старшокласників чіткі уявлення про технологію розв'язування обчислювальних задач предметного змісту з використанням ППЗ та про застосовуване при цьому математичне забезпечення.

Аналіз останніх досліджень. Аналіз педагогічної практики і наявної психолого-педагогічної та методичної літератури свідчить про недостатню кількість методичних розроблень, що стосуються проблеми формування вмінь розв'язувати обчислювальні задачі з математики, фізики та хімії з використанням ППЗ, та як наслідок – низький рівень сформованості таких умінь у старшокласників.

Питанням застосовування ППЗ під час розв'язування обчислювальних задач з математики і фізики присвячено праці О. В. Вітюка, Є. Ф. Вінниченка Ю. В. Горошка, Ю. О. Дорошенка, Т. В. Зайцевої, М. І. Жалдака, В. В. Лапінського,

Ю. Г. Лотюка, А. В. Пенькова, С. А. Ракова, Ю. С. Рамського, О. А. Смалько, М. І. Шута та інших. Проте, для інших шкільних предметів питання застосування ІІЗ залишається відкритим.

На нашу думку, впровадження ІІЗ у навчальний процес сучасної школи як технологічного засобу розв'язування певних задач навчального-практичного змісту гальмує кілька чинників, серед яких слабка матеріально-технічна база закладів освіти, недостатньо розроблене комп'ютерно орієнтоване дидактичне забезпечення, недостатність чи повна відсутність навчально-методичної літератури та методичних рекомендацій вчителям-предметникам, неповною мірою виявлені можливості застосування ІІЗ для навчання розв'язуванню обчислювальних задач, неготовність учителів-предметників до проведення такого навчання.

Формулювання цілей статті. Метою статті є актуалізація проблеми опрацювання змісту навчання інформатики та активізації міжпредметних зв'язків шляхом організації навчання старшокласників розв'язувати обчислювальні задачі предметного змісту за допомогою ІІЗ у межах відповідного курсу за вибором.

Основна частина. Задачі, а також процес розв'язування їх досліджують у кібернетичі, філософії, психології, загальній педагогіці, дидактиці, часткових методиках окремих предметів. Поняття «задача» настільки широке і багатогранне, що у психолого-педагогічній і методичній літературі немає загального і єдиного визначення і сутнісного розуміння його.

В окремих предметних дидактиках оперують різноманітними означеннями задачі. Найчастіше грапляються означення задачі через предметну галузь, яку вивчають. Наприклад, математики визначають задачу через її структурні елементи. В. В. Реп'єв вказує на необхідність функціональної залежності між її шуканими і даними величинами [7]. А. А. Столяр під задачею розуміє вимогу відшукування сфери істинності [9]. Г. І. Саранцев дає таке означення: задача – це об'єкт розумової діяльності, що містить вимогу і деякі умови, за яких потрібно виконати дану вимогу [8].

Під фізичною задачею С. Є. Каменецький та В. П. Орехов розуміють проблему, яку в загальному випадку розв'язують за допомогою логічних умовиводів, математичних дій і експерименту на основі законів і методів фізики [3].

У методичні навчання хімії означення задачі формують шляхом розмежування понять «задача» і «вправа». Ю. В. Ходаков зазначає, що задача не являє собою просту суму вправ. При розв'язуванні задач перед учнем стоїть проблема визначення змісту і послідовності дій [12]. За Н. М. Буринською, задача покликана розвивати в учнів уміння застосовувати знання хімії за різних умов практики, а вправа – вміння виконувати окремі операції [1].

Л. М. Фрідман виділяє такі структурні елементи задачі: умову, яка складається з об'єктів предметної галузі та відношень між ними; вимогу або запитання задачі; оператор задачі, сукупність тих дій і операцій, які треба виконати над умовою задачі, щоб задовольнити її вимогу. Оператора задачі, на відміну

від інших складових задачі, звичайно не вказують в умові задачі, він заданий непрямо вимогою та всім формулюванням (змістом) задачі [11].

Проведене дослідження свідчить, що поняття «задача» розкривається переважно з позицій діяльнісного чи структурно-функціонального підходів.

Ми визначаємо задачу через її структуру, тому, погоджуючись з Л. М. Фрідманом, під задачею будемо розуміти *об'єкт розумової діяльності, в якому в єдності подано його складові – умова (умови) і вимога (вимоги), а одержання результату можливе шляхом розкриття відношень між відомими і невідомими елементами задачі та виконання деяких обчислень (оператор)*.

Серед усього розмаїття навчальних задач виділимо навчальні обчислювальні задачі предметного змісту з метою з'ясування їхньої ролі й місця у профільному навчанні старшокласників з ІКТ.

Під *обчислювальною задачею* будемо розуміти задачу, умова якої допускає формалізацію математичною мовою та передбачає побудову алгоритму обчислень, необхідних для одержання розв'язку.

В даному дослідженні навчання розв'язувати обчислювальні задачі спрямовано на формування умінь розв'язувати обчислювальні задачі шляхом побудови алгоритму як послідовності обчислень у середовищі ІПЗ.

Більшість обчислювальних задач може бути розв'язана не одним способом. Але існують певні вимоги до їх реалізації. Найважливіші з них: ефективність алгоритму розв'язування; забезпечення необхідної точності обчислень.

Структура обчислювальної задачі (рис. 1) *Si* може бути представлена у вигляді впорядкованої шістки множин $\langle A, C, M, T, R, K \rangle$, де *A* – вхідні дані, *C* – обмеження, *M* – математична модель, *T* – метод розв'язку, *R* – розв'язок, *K* – критерій оцінки розв'язку.

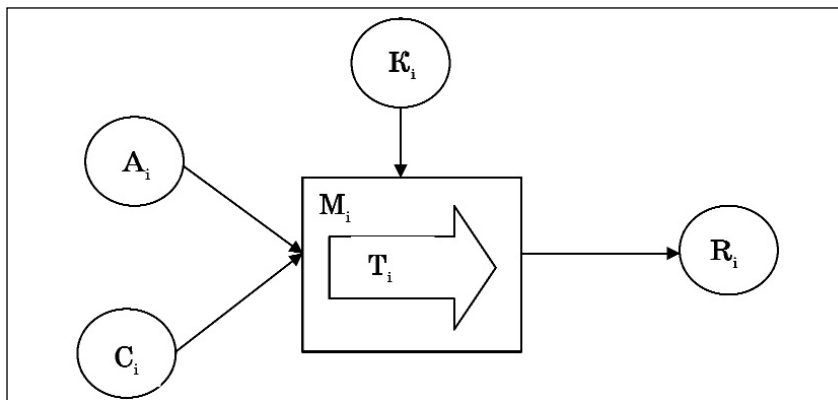


Рис. 1. Логічна структура обчислювальної задачі

Оскільки більшість задач з курсів фізики, хімії та інших предметів не сформульовані у вигляді, зручному для розв'язування на комп'ютері (в задачах ви-

користуюються не математичні, а реальні об'єкти: процеси, явища природи та ін.), будемо говорити про *обчислювальні задачі предметного змісту*.

Логічний ланцюг розв'язування обчислювальної задачі предметного змісту з використанням ІПЗ має такий вигляд:

Умова → *математична формалізація* → *узагальнений алгоритм розв'язування задачі* → *адаптований алгоритм розв'язування задачі у середовищі ІПЗ* → *розв'язок* → *аналіз та інтерпретація результатів*

Обчислювальні задачі або задачі на обчислення в чинних підручниках представлені найширше. Розглянемо основні типи обчислювальних задач:

1. Обчислення значень математичних виразів: формульних, значень функцій (тригонометричних, степеневих, показникових, логарифмічних) та їхніх властивостей.

2. Розв'язування рівнянь: лінійних, квадратних, біквадратних, степеневих, ірраціональних, показникових, логарифмічних, тригонометричних і т. п.

3. Розв'язування нерівностей: лінійних, квадратичних, біквадратних, степеневих, ірраціональних, показникових, логарифмічних, тригонометричних і тощо.

4. Розв'язування системи рівнянь.

5. Розв'язування системи нерівностей.

6. Визначення аналітичних і наближених розв'язків диференціальних рівнянь.

7. Розв'язування задач теорії ймовірності і математичної статистики.

8. Обчислення похідної.

9. Обчислення первісних.

10. Обчислення інтегралів.

Розглянемо загальну схему процесу поетапного розв'язування обчислювальних задач предметного змісту з використанням ІПЗ.

Першим етапом розв'язування обчислювальних задач предметного змісту є *етап формалізації задачі або побудова математичної моделі*.

Етап формалізації не завжди є обов'язковим. Формалізацію можна не виконувати для деяких обчислювальних задач із курсів математики, фізики, хімії, бо вони власне вже є формалізованими.

Розв'язування обчислювальних задач предметного змісту найчастіше починається з виділення суттєвих властивостей явища чи процесу: з'ясовують його склад, виявляють закономірності й взаємозв'язки окремих частин; виділяють основні й другорядні фактори (останніми на початковому етапі досліджень нехтують). Основні фактори і закономірності досліджуваного об'єкта записують у вигляді математичних співвідношень. Цей процес називається побудовою математичної моделі. Математичними моделями є формули фізичних законів, рівняння хімічних реакцій.

Одночасно встановлюють межі застосування побудованої моделі, оскільки жодна математична модель не адекватна в реальності.

Для побудови математичної моделі об'єктів необхідно [6]:

зрозуміти, у якій предметній галузі шукати описи об'єктів, що існують в умови задачі;

дібрати описи, істотні для розв'язуваної задачі;

перейти до знаково-символьної форми запису задачі. Якщо задачу сформульовано з конкретними числовими значеннями даних, зробити постановку в загальному вигляді, позначити величини і зв'язки між ними відповідними математичними символами і позначеннями, сформулювати необхідні обмеження та перевірити, чи задовольняють цим обмеженням конкретні дані. Обмеження на необхідні результати допомагають перевірити правильність, а точніше неправильність відповіді. З відібраних описів побудувати єдиний опис, що зв'язує необхідні в задачі результати з вихідними даними та забезпечує розв'язування поставленої задачі.

Учені [10] стверджують, що в прикладних задачах «побудова математичної моделі – це один з найскладніших етапів роботи. У багатьох випадках правильно вибрати модель – значить розв'язати проблему більше як на половину. Труднощі даного етапу полягають у тому, що він вимагає поєднання математичних і спеціальних знань».

Часто трапляється так, що різні процеси і явища природи мають однакові математичні моделі. Наприклад, коливання ваги на пружині й коливання маятника описують однією і тією ж формулою $x = A \sin \omega t$. Коливання різні (механічні, електромагнітні), але фундаментальна сутність їх однакова. Або навпаки – для однієї й тієї самої задачі можуть бути створені різні математичні моделі, залежно від того, які засоби використовуються для їхнього створення та які припущення поставлені в їхню основу.

Другий етап – *дослідження математичної моделі*. Цей етап містить:

складання *узагальненого алгоритму розв'язування задачі*, тобто плану розв'язування задачі та знаходження ефективного способу проведення обчислень, що зводиться до вибору ПЗ. Під час вибору ПЗ для розв'язування поставленої задачі слід враховувати обмеження на його застосування;

розроблення *адаптованого алгоритму розв'язування задачі*, тобто послідовності дій, які необхідно виконати в середовищі ПЗ.

Третій етап – *одержання розв'язку, аналіз та інтерпретація отриманих результатів*.

На цьому етапі виявляється відповідність одержаних результатів вихідній задачній ситуації. Розуміння фабули задачі дає змогу аналізувати одержані результати. Наприклад, якщо для розв'язування задачі учень склав рівняння, розв'язав його за допомогою інструментального програмного засобу та одержав один із розв'язків – від'ємне число. Якщо це довжина відрізка або кількість учених на семінарі, то цей результат не відповідає фабулі задачі й може бути опущений.

Розглянемо ПЗ, які використовують для проведення обчислень. Серед ПЗ, що входять до пакета Microsoft Office, для обчислень використовують табличний процесор Excel. До спеціалізованих ПЗ належать системи комп'ютерної

математики: Derive, MathCAD, GRAN, Mathlab Maple, Mathematika тощо. Перші три є найзручнішими для початкового вивчення. Програма Mathlab корисна для інженерних розрахунків, а Maple і Mathematika – для наукових.

Використання ПЗ під час розв'язування обчислювальних задач не повинно стати самоцільлю, а має бути дидактично виправданим. Перш ніж починати роботу з програмними засобами вчитель має обрати той з них, який найповніше задовольняє і технічні, і дидактичні вимоги.

Під час добору ПЗ ми враховували такі основні критерії:

шкільна спрямованість програмного засобу;

методична доцільність;

простий, інтуїтивно зрозумілий інтерфейс, україномовний інтерфейс;

апаратна невибагливість; програмна сумісність;

наявність ліцензії на використання.

Застосовування під час розв'язування одного типу задач різних ПЗ дає змогу створювати різні моделі розв'язування обчислювальної задачі, внаслідок чого учні не тільки навчаються різним видам і способам побудови та дослідження моделей, а й оцінюють переваги і недоліки використання кожного з програмних засобів для розв'язування задач певного типу. Окрім того, це дає змогу учням з різними типами мислення не тільки обирати той шлях розв'язку, який є зрозумілішим, а й розібратися в менш зрозумілому.

З огляду на перелічені критерії для підтримки вивчення курсу за вибором «Розв'язування обчислювальних задач з використанням інструментальних програмних засобів» ми відібрали такі ПЗ: *Excel, GRAN, MathCad*.

Висновки. Вивчення і використання ПЗ під час розв'язування обчислювальних задач дає змогу інтенсифікувати навчальний процес, активізувати навчально-пізнавальну діяльність учнів.

Активне включення учнів у навчальний процес є однією з важливих складових гуманізації навчання, оскільки орієнтування вчителя на залучення у навчальний процес середнього учня призводить до того, що сильні учні втрачають інтерес до предмета, а слабкі учні або учні з нестійкою довільною увагою також не беруть участі у навчальному процесі [5].

Водночас не можна забувати про те, що ПЗ є не більше, як зручний і потужний інструмент для розв'язування конкретних задач. А учень, який не розуміє сутності задач, не знає аналітичних прийомів і методів розв'язування та аналізу їх, одержуючи готовий результат, не буде знати, як він обґрунтовується та не зможе його правильно застосовувати.

Проте коли у старшокласників математичні поняття вже сформовані, під час розв'язування обчислювальних задач виконання цих операцій можна автоматизувати без шкоди для навчання [4].

Ефективність навчання за допомогою комп'ютера у значній мірі залежить від якості й правильного добору ПЗ. При неправильному виборі програм використання комп'ютера не виправдає тих сподівань на підвищення ефективності навчання, що на нього покладаються.

Література

1. Буринська Н. М. Методика викладання хімії (теоретичні основи). – К.: Вища школа, 1987. – 254 с.
2. Жалдак М. І., Горошко Ю. В., Вінниченко Є. Ф. Математика з комп'ютером: Посібник для вчителів. – К.: РННЦ «ДІНІТ», 2004. – 254 с.
3. Каменецкий С. Е. Методика решения задач по физике в средней школе: Книга для учителя / С. Е. Каменецкий, В. П. Орехов. – 3-е изд., перераб. – М.: Просвещение, 1987. – 355 с.
4. Лотюк Ю. Г. Застосування математичних пакетів у викладанні математики у вищому навчальному закладі // Комп'ютер у школі та сім'ї. – 2001. – № 3. – С. 21–24.
5. Мадзігон В. М., Лапінський В. В., Дорошенко Ю. О. Педагогічні аспекти створення і використання електронних засобів навчання // Проблеми сучасного підручника: зб. наук. праць – Вип. 4. – К.: Пед. думка, 2003. – С. 70–82.
6. Інформатика. Навч. посіб. для 10–11 кл. серед. загальноосв. Шкіл / І. Т. Зарецька, Б. Г. Колодяжний, А. М. Гуржій, О. Ю. Соколов. – Навчальна книга, 2002. – 496 с.
7. Рельев В. В. Общая методика преподавания математики: Пособие для студ. пед. ин-тов. – М.: Учпедгиз, 1958. – 223 с.
8. Саранцев Г. И. Упражнение в обучении математике // Современные проблемы методики преподавания математики / Сост. Антонов Н. С., Гусев В. А. – М.: Просвещение, 1985. – С. 121–132.
9. Столяр А. А. Педагогика математики: Уч. пособие для физ.-мат. ф-тов пед. ин-тов. – 3-е изд., перераб. и доп. – Минск: Вышэйшая школа, 1986. – 414 с.
10. Тихонов А. Н., Костомаров Д. П. Рассказы о прикладной математике – М.: Наука, 1979. – 206 с.
11. Фридман Л. М. Основы проблемологии. Серия «Проблемология». – М.: СИНТЕГ, 2001. – 228 с.
12. Ходаков Ю. В. Преподавание химии в 7–8 классах: Пособ. для учителей. – М.: Просвещение, 1969. – 318 с.

UA У статті розглянуто проблему організації навчання старшокласників розв'язувати обчислювальні задачі предметного змісту за допомогою інструментальних програмних засобів.

Ключові слова: навчання старшокласників, обчислювальні задачі, інструментальні програмні засоби (ПЗ), розв'язування задач.

RU В статье рассмотрена проблема организации обучения старшеклассников решать вычислительные задачи предметного содержания с использованием инструментальных программных средств.

Ключевые слова: обучение старшеклассников, вычислительные задачи, инструментальные программные средства, решение задач.

EN The problem of organization of teaching of senior pupils to decide the calculable tasks of subject maintenance with the use of software tools is considered in the article.

Key words: teaching of senior pupils, calculable tasks, software tools, decision of tasks.

ГРАФІЧНА ФОРМА ПРЕДСТАВЛЕННЯ ІНФОРМАЦІЇ У ШКІЛЬНИХ ПІДРУЧНИКАХ З БІОЛОГІЇ ЯК ОДИН ІЗ СПОСОБІВ ЇЇ СИСТЕМАТИЗАЦІЇ

*Н. Ю. Матяш, канд. пед. наук,
Інститут педагогіки НАПН України*

Постановка проблеми. Сучасний учень постійно перебуває під величезним інформаційним впливом. Кількість навчальної інформації, яка зростає, спонукає розробників шкільних підручників шукати шляхи її ущільнювання і забезпечення ефективного засвоєння її. Одним із таких шляхів є систематизація інформації через різні форми представлення, зокрема засобами графічної орієнтації (таблиці, схеми, діаграми тощо).

Звідси однією із актуальних наукових проблем підручникотворення є систематизація навчальної інформації через методично обґрунтоване використання засобів графічної орієнтації.

Аналіз останніх досліджень показав, що питання систематизації навчальної інформації у педагогічній науці досліджується. Учені розробили підходи до розв'язування цієї проблеми: загальні або загальнодидактичні (Л. Я. Зоріна, І. В. Малафійк [5,8] та ін.), конкретні або методичні – географія (С. Г. Кобернік [6]), хімія (М. М. Савчин [12]), біологія (О. В. Комарова [7]) та ін. Проте недостатню увагу приділено розкриттю методичних можливостей таблиць і схем як прийому систематизації змісту шкільного підручника з біології та відповідних завдань, через виконання яких учень оволодіває уміннями виражати інформацію в різних формах, зчитувати її, оперувати нею, робити аналітичні висновки.

Мета статті полягає у розкритті методичних можливостей графічної форми представлення інформації як одного з прийомів систематизації навчальної інформації у шкільних підручниках з біології.

Основна частина. У словниках зазначено, що термін «інформація» походить від лат. information, що означає роз'яснення і має кілька тлумачень: 1) повідомлення про щось; 2) відомості про навколишній світ і процеси, які в ньому відбуваються, ситуації, що їх сприймають людина та інші живі організми [14, с. 293].

У сучасній педагогіці все частіше використовують термін «навчальна інформація», яка конкретизована в предметних знаннях, що виражені через поняття, закономірності, процеси, ознаки, характеристики тощо.

Одним із завдань шкільної освіти є донесення навчальної інформації до учня в такій формі, щоб він її запам'ятав і якнайміцніше зберіг і з часом якнайлегше зміг відтворити. Цього можна досягнути завдяки привласненню інформації через її мисленнєве опрацювання, перетворення її на знання, які піднесені на когнітивний рівень – розуміння і вміння застосовувати в різних навчальних і життєвих ситуаціях.

Дослідженнями психологів доведено, що чим більше в учнів у процес засвоєння навчальної інформації залучено сенсорних систем (зорова, слухова, тактильна), тим швидше вони переводять її у стан розуміння.

Аналіз досліджень і власний педагогічний досвід дає підстави стверджувати, що існує досить ефективний спосіб представлення навчальної інформації – це систематизація. Поняття «систематизація» в педагогіці досить поширене. С. У. Гончаренко зазначає, що «систематизація – це розумова діяльність, в процесі якої розрізнені знання про предмети (явища) об'єктивної дійсності зводяться в єдину наукову систему... Вона спирається на класифікацію, аналіз і синтез істотних властивостей певної об'єктивної системи...; відіграє досить важливу роль у розвитку мислення і пам'яті; є засобом підвищення ефективності процесу навчання» [2, С. 304].

Л. Я. Зоріна визначила дидактичні основи формування системності знань старшокласників на предметах природничо-наукового циклу (фізика, хімія, біологія) через їх систематизацію. Л.Я. Зоріна зазначає, що «схеми є важливим засобом для формування системності в знаннях учнів...» [5, с.32].

І. В. Малафійк, розкриваючи формування системності знань у старшокласників, вважає, що «розгляд системи знань на основі семантичної теорії інформації дає змогу зробити важливі висновки щодо організації навчального процесу. Він має бути таким, який забезпечував би учням максимум інформації... У цьому випадку залишається єдиний шлях: перехід на нову стратегію навчання. Одним із шляхів урахування різного темпу зростання тезаурусу старшокласників під час зростання обсягу інформації, що надходить до них, є використання схем як своєрідних навчальних інструкцій...» [8, с. 13].

Шкільний підручник як джерело інформації має відповідні функції, одна з яких – систематизуюча. Учений-дидакт і учений-методист

А. В. Степанюк розкриває систематизуючу функцію сучасного підручника і серед безлічі вимог до підручника виділяє наочні опорні сигнали (ключові слова, заголовки, план, навчальні малюнки, схеми, діаграми, таблиці тощо) [15].

Г. М. Донської, характеризуючи типологічні властивості сучасного підручника звертає увагу на позатекстове диференціювання, яке здійснюють засобами графічної орієнтації. Це таблиці, схеми, діаграми.

Г. М. Донської зазначає, що «схема може виділяти головне в змісті параграфа... У схемах нерідко наочно показані причинно-наслідкові зв'язки, які пояснюються в основному тексті: в такому випадку схема містить, з одного боку, ніби скелет, «витяжку» основного тексту, а з іншого – план, передбачувану послідовність роздумів... Завдяки схемам навчальний матеріал у свідомості учня піддається такому опрацюванню, яке веде до стиснення, скорочування, ущільнювання отриманої інформації і систематизації її» [3, с. 74].

Ми поділяємо думку Г. М. Донського, що «одним із шляхів стиснення навчальної інформації є включення у шкільний підручник схем. Їх призначення може бути як доповнення до тексту або як самостійне висвітлювання предметних знань. Практикою доведено, що схеми допомагають учням

детальніше ознайомитися з новим матеріалом, узагальнювати і систематизувати знання» [9, с. 119].

Ми досліджували методичну доцільність введення у шкільний підручник схем і таблиць як способу систематизації навчальної інформації.

У словнику іншомовних слів зазначено, що термін «схема» походить від грец. *schema* – образ, вид, форма та має кілька значень. Ми виокремили два: 1) спрощене зображення, або опис чогось у загальних, основних рисах або інакше – попередня зарисовка – план; 2) абстрактне, спрощене зображення чого-небудь, загальна готова формула. А «таблиця» походить від лат. *tabula*, що означає дошка, зведення, розпис відомостей про що-небудь, розміщених у певному порядку, за графами [14, с. 646, 649].

Графічні форми вираження навчальної інформації (схеми і таблиці) можуть виконувати такі функції: відтворювальну, опорну, систематизуючу тощо.

Відзначаючи відтворювальну функцію схеми як способу вираження інформації, В. П. Зінченко, Б. М. Велічковський, Г. Г. Вучетич вказують, що «схеми забезпечують не лише фіксацію матеріалу, але й полегшують його відтворення» [4].

Опорну функцію схем розкривають С. Г. Кобернік і М. М. Савчин.

С. Г. Кобернік на матеріалі предметів природничо-географічного циклу дослідив використання опорних схем як засобу систематизації знань школярів. Учений наголошує, що «в основу застосування схем покладено різну мету і методичну спрямованість. Вони можуть виступати як засіб і як метод. Як засіб систематизації знань схеми використовують у різних навчальних посібниках (підручники, робочі зошити, електронні посібники) з метою концентрації навчальної інформації. Як метод їх використовують для організації навчальної діяльності учнів, що базується на виконанні учнями певної дії: а) читання схеми; б) заповнення схеми; в) складання схеми [6, с. 10].

М. М. Савчин, розкриваючи використання опорних схем з хімії, зазначає, що «постійно зростаючий потік інформації та спрямування освіти на розвиток особистості потребують і нового способу мислення, й упровадження інших форм навчальної діяльності. Учителеві доводиться звертатися до засобів концентрації інформації. Можливості цього ми вбачаємо у використанні опорних схем» [12, с. 23].

Систематизуючу функцію схем і таблиць у шкільному підручнику відзначає А. В. Степанюк [15].

Таблиці й схеми досить широко використовують під час складання навчальних посібників учений-методист Д. К. Богданова і учитель-методист Н. І. Сухомлин. Біологічні поняття і терміни вони сформували у вигляді таблиць і схем, зазначивши: «Біологія в схемах і таблицях» [1, 16]. Цей підхід поширений і в інших навчальних дисциплінах (хімія, фізика тощо).

Таблиці, схеми, графіки широко використовуються і в завданнях, призначених для міжнародного моніторингового дослідження якості природничо-математичної освіти TIMMS (Third International Mathematics and Science Study). У

2007 році в Україні вперше було проведено це дослідження. За результатами аналізу виконання завдань біологічної компоненти було виявлено, що українські школярі володіють недостатніми вміннями працювати з інформацією, вираженою у формі схем, таблиць, графіків. Уміння працювати із завданнями з аналізу навчальної інформації, представленої у графічній формі (таблиця, схема, графік, малюнок, діаграма тощо) проявили 20–25% учнів і уміння працювати із завданнями, у зміст яких закладено дію проаналізувати таблицю або схему, вибрати головне, пояснити відповідь, яку вони обирають, проявили лише 9,6% учнів.

Нами виявлено, що причина не так у формі вираження інформації, як у змісті закладеному в таблицях, схемах тощо. У завданнях міжнародного рівня, призначених для перевірки навчальних досягнень учнів з різних країн світу, зміст інформації, поданий у вигляді таблиць, схем і графіків, переважно спрямований на виявлення залежностей між експериментальними даними. У зв'язку з тим, що в українській школі недостатню увагу приділено експериментальній роботі й, відповідно, оформленню її результатів, зокрема, у вигляді таблиць, схем і графіків, тому учні не володіють вміннями працювати з такими способами представлення інформації.

За результатами аналізу окремих чинних підручників з біології для основної школи [11, 13] можна зробити висновок, що методичні можливості систематизації навчального матеріалу з використанням схем і таблиць реалізуються не повністю і хаотично. Зокрема, у шкільних підручниках з біології: «Біологія, 7 клас» [11], «Біологія, 8 клас» [13] методично відпрацьованими є схеми, на яких зображено розмноження і життєві цикли (хламідомонади, хлорели, зозулиного льону, сосни звичайної, а також червів: клас Сисуні і клас Стьошкові черви тощо). Аналіз цих схем дає підстави стверджувати, що вони є належно методично обґрунтовані, а також є ефективним засобом представлення інформації, проте недоліком є відсутність завдань, які б спрямовували учнів на роботу з ними.

У вітчизняних підручниках домінує і представлення інформації у таблицях і схемах, зміст якої розкриває зв'язок між будовою і функціями, ознаки захворювань тощо. Проте ця інформація є констатувальною і не співпадає із сучасними вимогами до засвоєння знань учнями, де має домінувати продуктивне навчання, результатом якого є розвиток логічного мислення в учнів, уміння застосовувати знання в різних навчальних і життєвих ситуаціях.

Розділ «Людина» містить фізіологічні знання, спрямовані на розкриття цілісності фізіологічних процесів. Ідею системного введення схем у підручники з біології вперше була реалізовано ще під час створення підручників: «Біологія людини-8» (2001) і «Біологія людини-9» (2003) [17, 18].

Під час створення чинного підручника «Біологія, 9 клас» [10] ми використали системний підхід щодо вміщення схем і таблиць як форм представлення навчальної інформації і відповідних завдань роботи з ними. Таблиці й схеми введено у текст, або як альтернатива йому, навчальні завдання відповідно

розміщені під таблицями і схемами як доповнення до них, або виокремлені та розміщені в блоці з контролю навчальних досягнень учнів. Наприклад, у підручнику «Біологія, 9 клас» [10] представлено інформацію у вигляді таблиць у кожній темі, яка розкриває знання про захворювання, що включають такі графи: хвороба, збудник, ознаки, джерело інфекції, профілактика.

Схеми у підручнику постають як допоміжний засіб детальнішого ознайомлення з новим матеріалом та ефективнішого його засвоєння. Якщо замість схеми запропоновано схематичний малюнок, який унаочнює навчальну інформацію і, відповідно, посилює можливості сприйняття навчального матеріалу в зв'язку з активізацією емоційної сфери учня, такі зображення є емоційно-впливовими. У чинному підручнику «Біологія, 9 клас» [10] це механізм зсідання крові, кровообіг, газообмін, нервова регуляція дихальних рухів, принцип дії гормонів підшлункової залози, запліднення і розвиток організму людини, нейронна будова кори великого мозку тощо.

Схема може бути і як методичний прийом організації засвоєння навчальної інформації у шкільному підручнику. Ми взяли цей аргумент до уваги і в чинному підручнику «Біологія, 9 клас» [10] учням пропонуємо систему завдань, під час виконання яких вони мають сконструювати відповідь у вигляді схеми: «Значення виведення продуктів обміну речовин з організму» або «Зв'язок лімфатичної системи з кровоносною» тощо. Під час конструювання схеми учень групує здобуті знання, упорядковує їх, приводить у певну систему.

В експериментальному підручнику «Біологія, 10 клас» інформацію про методи біологічних досліджень ми виразили спочатку у вигляді опорної схеми, яка й виконує опорну функцію для дальшої деталізації інформації у тексті. Наприклад, до найпоширеніших методів біологічних досліджень належать: описовий, порівняльний, історичний, експериментальний, методи моделювання, математичної статистики (мал. 1).

Мал. 1. Методи біологічних досліджень

Завдяки описовому методу можна навчитися збирати фактичний матеріал, описувати його. Порівняльний метод доповнює описовий. Він дає змогу шляхом зіставлення виявляти подібність і відмінність ознак, вивчати їх. Оволодіння історичним методом дослідження дає змогу з'ясувати закономірності розвитку окремих систем органів, їхні структури, функції тощо. Застосування експериментального методу під час проведення лабораторних і практич-

них робіт забезпечує глибше проникнення у суть явища. Вищою формою експерименту є моделювання досліджуваних процесів. Особливе місце посідає статистичний метод, який використовують під час математичного оброблення результатів спостережень або експериментів...

Такий підхід до формування змісту підручника сприяє дотримуванню логіки викладення навчального матеріалу та, відповідно, швидшому засвоєнню навчальної інформації; ущільнюванню інформації, що покращує процес засвоєння її; унаочненню, що дає змогу учневі візуалізувати процес і швидше засвоювати інформацію, встановлювати причинно-наслідкові та інші зв'язки; уможлиблює учневі зібрати навчальну інформацію в одне ціле і систематизувати свої знання; сформулювати в учнів відповідні вміння працювати з такими формами представлення інформації (схеми, таблиці).

Дослідження ефективності засвоєння навчальної інформації довели, що в словесній формі (текст) її засвоює лише 47% учнів, і 75% – у вигляді схеми чи таблиці.

Сучасні комп'ютерні технології дають змогу за допомогою спеціальних програм створювати різноманітні схеми, таблиці, в основі яких можуть бути різні типи діаграм: циклічна, радіальна, пірамідальна тощо. Використання їх у різноманітне оформлення інформації, а це водночас посилює систематизацію її і формування в учнів системних знань з біології.

Висновок. Уведення у шкільний підручник схем і таблиць дає змогу ущільнювати навчальну інформацію, систематизувати її, що полегшує учневі її сприйняття і засвоєння.

Література

1. Богданова Д. К. Загальна біологія в схемах і таблицях: терміни, поняття, закони. – Донецьк: ВКФ «БАО», 1998. – 96 с.
2. Гончаренко Семен. Український педагогічний словник. – Київ: Либідь, 1997. – 376 с.
3. Донской Г. М. Типологические свойства современного учебника // Проблемы школьного учебника. Сб. статей. – Вып. 15. – М.: Просвещение, 1985. – С. 70–87.
4. Зинченко В. П., Величковский Б. М., Вучетич Г. Г. Функциональная структура памяти. – М.: Изд-во МГУ, 1980. – 212 с.
5. Зорина Л. Я. Дидактические основы формирования системности знаний старшеклассников. – М.: Педагогика, 1978. – 128 с.
6. Кoberник С. Г. Опорні схеми як засіб систематизації знань школярів (на матеріалі предметів природничо-географічного циклу // Автореф. дис... канд. пед. наук. – К., 1995. – 21 с.
7. Комарова О. В. Методика узагальнення та систематизації знань з біології учнів 7–9 класів // Автореф. дис...канд. пед. наук. – К., 2005. – 20 с.
8. Малафійк І.В. Теорія та методика формування системності знань у старшокласників // Автореф. дис. ...доктора пед. наук. – К., 2007. – 39 с.
9. Матяш Н.Ю. Методологічні основи оцінки якості сучасних шкільних підручників з біології // Матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. на тему «Шкільна біологічна освіта: проблеми та шляхи їх розв'язання». – К.: Наук. – метод. вісник. – № 3, 2001. – С. 117–126.
10. Матяш Н.Ю. Біологія: 9 кл.: Підруч. для загальноосвіт. навч. закл. / Н. Ю. Матяш, М. Н. Шабатура. – К.: Генеза, 2009. – 272 с., іл.
11. Мусієнко М. М. Біологія: Підруч. для 7 кл. загальноосвіт. навч. закл. / М. М. Мусієнко, П. С. Славний, П. Г. Балан. – К.: Генеза, 2007. – 288 с., іл.

12. Савчин Марія. Використання опорних схем з хімії // Біологія і хімія в школі, – 2006. – № 4. – С. 21–24.

13. Серебряков В. В. Біологія: 8 кл.: підруч. для загальноосвіт. навч. закл. /В. В. Серебряков, П. Г. Балан. – К.: Генеза, 2008. – 288 с., іл.

14. Словник іншомовних слів. За ред. чл. – кор. АН УРСР О. С. Мельничука. – К.: Гол. ред. Укр. рад. Енциклопедії, 1977. – С. 646.

15. Степанюк А. В. Систематизуюча функція сучасного підручника біології // Біологія і хімія в школі, 1998. – № 1. – С. 28–31.

16. Сухомлин Н. І. Біологія в поняттях, термінах, таблицях та схемах. – К.: ТОВ «Логос», 1997. – 128 с.

17. Шабатура М. Н. та інші. Біологія людини: підруч. для 8 кл. загальноосвіт. навч. закладів /М. Н. Шабатура, Н. Ю. Матяш, В. О. Мотузний. – 3-тє вид., доп., перероб. – К.: Генеза, 2003. – 192 с.: іл.

18. Шабатура М. Н. та інші. Біологія людини: підруч. для 9-го кл. загальноосвіт. навч. закладів / М. Н. Шабатура, Н. Ю. Матяш, В. О. Мотузний. – 3-тє вид. доп., перероб. – К.: Генеза, 2001. – 176 с., іл.

UA У статті розкрито питання вираження інформації у шкільних підручниках з біології у графічній формі як один із способів її систематизації.

Ключові слова: біологія, інформація, систематизація, шкільний підручник.

RU В статье раскрыты вопросы выражения информации у школьных учебниках по биологии в графической форме как один из способов ее систематизации.

Ключевые слова: биология, информация, систематизация, школьный учебник.

EN The aspect of informacion structuring in biology school textbooks in the graphical form as tool of its systematization is highlighteg in article.

Key words: biology, informacion, systematisation, school textbooks.

ЯКІСТЬ БІОЛОГІЧНОЇ ОСВІТИ В ШКІЛЬНИХ ПІДРУЧНИКАХ ДЛЯ ПРОФІЛЬНОЇ ШКОЛИ

А. В. Топузова

Інститут педагогіки НАПН України

Постановка проблеми. Формування біологічних знань шляхом використання різних методологічних прийомів під час вивчення шкільної біології є одним із важливих орієнтирів підвищення ефективності навчально-виховного процесу.

Відомо, що знання не можна «передати» і «одержати» лише завдяки фаховій функції учителя і пізнавальної діяльності учня. Необхідно шукати сучасні форми навчання через вживання діалогових засобів, що уможливить встановити ефективну комунікативну взаємодію між учителем і учнем, під час якої вирішуються не тільки навчальні проблеми, а й особистісні.

Одним із основних засобів навчання і виховання в загальноосвітніх закладах є підручники.

Аналіз останніх досліджень з цієї проблеми свідчить, що велика кількість учених, методистів, педагогів, учителів активно включилися в обговорення

дискусії по створенню новітніх підручників. На різних науково-практичних конференціях і семінарах, методичних об'єднаннях і «круглих столах» розглядали проблеми щодо сучасного підручника з біології.

Слід наголосити, що проблема дидактичних функцій підручника як навчальної книги не є новою. Її успішно розробляли різні вчені, зокрема В. П. Беспалько [1], Бібік Н. М., Бурда М. І. [2].

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Яким же має бути сучасний підручник з біології? Він покликаний реалізовувати основні завдання навчання, а саме:

давати не тільки наукову інформацію з біології, а й формувати загальноосвітню культуру школяра на прикладах конкретної біологічної інформації, біологічних понять і термінів;

збільшувати активний словник учня, навчати словниково-мовленевій культурі, вчити висловлювати власну думку;

оволодівати відповідальною самостійністю тощо.

Текст підручника має бути не тільки і не стільки інформаційним, а фактичним, проблемним, дискусійним, образним, а система біологічних понять – яскравою, з конкретними прикладами, базуватися на життєвому досвіді та оточенні учня.

Основна частина. Розглянемо це на прикладі біологічного курсу «Біологія» для профільного рівню змісту освіти [3].

Основна мета цього курсу – сприяння кінцевому етапу біологічної освіти учнів, при вивченні якого вони оволодіють певними початковими фаховими здобутками [6]. При цьому учні повинні набути деякі знання і прийоми навчальної роботи і підготуватись до засвоювання наступного рівня біологічного курсу, що продовжиться у вищих навчальних закладах біологічного спрямування.

Якою ж вбачаємо якість біологічної освіти в шкільних підручниках. Перш ніж дати відповідь на це запитання, ми зробили наступне:

змістовно проаналізували чинні шкільні підручники з цього курсу та аналогічні підручники зарубіжних авторів;

зважили на логіку викладення навчального матеріалу з біології;

розробили систему завдань і запитань, з урахуванням психофізіологічних і вікових особливостей учнів, яка апробується;

узагальнили і систематизували опорні знання, необхідні для дальшого розвитку учнів під час вивчення курсу біології.

Але наступної роботи потребує реалізація виховної функції біологічного навчання через зміст прикладних біологічних завдань, а також нове редагування і корегування змісту підручника з урахуванням шкільної практики.

Ефективність навчального процесу можлива тоді, коли він забезпечений єдиним методичним комплексом різних посібників з даного курсу, які взаємопов'язані й взаємодоповнюють один одного при пріоритетній ролі підручника.

Найістотношою ознакою в підручнику для профільної школи має бути функція побудови процесу засвоювання знань, умінь і навичок. Для цього

необхідно провести організацію пізнавальної діяльності учнів на різних рівнях засвоєння знань для визначення класифікації запитань-завдань та врахування вирішальної функції, яку вони виконують [8].

Допомагати вчителів в організації навчально-пізнавальної діяльності учнів має структура параграфів сучасного підручника з біологічного курсу, оскільки у параграфах віддзеркалюється логіка навчального процесу за елементами засвоєння навчального матеріалу за такими етапами:

1. Первісне сприйняття інформації.
2. Осмислення і запам'ятовування.
3. Первісне закріплення.
4. Застосовування і використання на практиці.
5. Самоконтроль і аналіз.

Цьому сприяє зміст окремих елементів засвоєння: біологічні поняття, знання про зв'язки і закономірності, прийоми навчальної роботи, певні навички тощо. Зміст нових знань і біологічних понять, що входять у параграф, необхідно скомпонувати так, щоб учні змогли без перевантаження засвоїти навчальний матеріал за урок.

Існують теми, які просто не можливо уявити без конкретних наочностей, тому велику увагу слід приділяти ілюстраціям. Зорова пам'ять набагато сильніше фіксує в уяві конкретні дані, які можуть стати в нагоді, і на які можна орієнтуватись при вивченні найважливіших тем. Саме тому ілюстрації мають бути яскравими, цікавими і різнобічними, щоб вони містили інформацію, а не були порожнім заповнювачем вільного місця в підручнику [9].

Практичний досвід доводить, що учні з цікавістю роздивляються малюнки та фотографії у підручниках, наочніше уявляючи будь-які явища. Ілюстраціями можна скористатися під час пояснення, відповіді, вирішування завдань, при самостійному опрацюванні параграфа. Кольорові ілюстрації сприяють активізації емоційного настрою учня, що безпосередньо позначається на успішному засвоєнні навчального біологічного матеріалу [4].

Додаткова цікава інформація містить відомості з історії розвитку науки біології, наукові відкриття, короткі біографічні довідки з життя відомих учених і науковців, особливості біологічних назв, розповіді про методи дослідження науки біології, документально-хрестоматійний матеріал.

Навряд чи заслуговує позитивного оцінювання досвід тих учителів, які ратують за організацію навчання без виконання домашніх завдань і таким чином борються з перевантаженням, а фактично відлучають дітей від користування навчальною книгою. Найефективніший шлях боротьби з перевантаженням – це забезпечення доступності викладу навчального наукового біологічного матеріалу на уроці, під час роботи з підручником, а також вилучення трудомістких домашніх завдань, проведення всіх практичних робіт в урочний час.

Сучасний підручник з біології для профільної школи повинен відповідати сучасним вимогам навчання, їхнім критеріям:

розроблення системи наукових біологічних понять і термінів, які вивчають у цьому курсі;

подавання наукової картини світу з урахуванням вікових особливостей, психофізіологічного стану учнів старшої школи;

відбір якісних змістовних ілюстрацій та різних наочностей;

доступність у мові викладення наукового навчального біологічного матеріалу;

складання методичних прийомів, які б викликали зацікавленість до навчального предмета біології;

На складові частини підручника з курсу біології покладено ключові функції: вплив на інтелектуальну, практичну і емоційну сфери діяльності учнів.

Висновки. Необхідно наголосити, що зміст підручника з курсу біології у профільній школі, його ілюстрації, методичний апарат відіграють важливу роль у навчальному процесі, але організаційна роль все ж таки належить учителеві і який буде використовувати підручник на свій розсуд. При цьому вчитель біології може застосовувати допоміжні і додаткові за змістом різні засоби наочності, власну систему завдань для навчальних і самостійних практичних робіт, орієнтуючись на завдання підручника, які можуть бути використані як типові.

А відтак, при створенні підручника з курсу біології для профільної школи необхідно більше уваги приділяти точним формулюванням, висновкам, узагальненням, схематичним малюнкам, хронологічним подіям, творчим завданням, допоміжній пізнавальній і цікавій інформації, яка б сприяла кращому засвоєнню біологічних понять та розвивала логічне мислення в учнів профільної школи.

Література

1. Беспалько В. П. Слагаемые педагогической технологии. – М.: Педагогика, 1989. – 192 с.
2. Бібік Н. М., Бурда М. І. Профільна школа: проблеми науково-методичного супроводження // Біологія і хімія в школі. – 2004. № 6 – С. 2-5.
3. Біологія 7–11 класи. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів. К.: Перун, 2005. – 56 с.
4. Загальна біологія: пробний підручник для 10 кл. середніх загальноосвіт. навч. закладів / М.Є. Кучеренко, Ю. Г. Вервес, П. Г. Балан, В. М. Войціцький. – К.: Генеза, 2002. – 160 с.
5. Кизенко В. І. З вітчизняного досвіду організації профільного навчання в старшій школі // Підручник для директора. – 2003. № 11-12. – С. 61-74.
6. Книга вчителя біології, природознавства, основ здоров'я: Довідково-метод. видання / Упоряд. О. В. Єресько, С. П. Яценко. – Вид. 2-ге, доповн. – Х.: ТОРСІНГ ПЛЮС, 2006. – 368 с.
7. Концепція профільного навчання в старшій школі // Інформ. зб. МОН України. – 2003. – № 24. – С. 3-15.
8. Матяш Н., Сябро С. Підходи до формування змісту біологічної освіти в старшій школі // Рідна школа. – 2005. № 6. – С. 53-56.
9. Фруктова Я. С. Диференціація навчання в профільних класах біологічного спрямування (на матеріалі курсу «Загальна біологія»): Дис. ...канд. пед. наук: 13.00.02. – К., 2003. – 212 с.

UA У науковій статті розкрито особливості якості біологічної освіти в шкільних підручниках. Пропонується текст підручника зробити не лише інформаційно науковим, а й різноманітним щодо проблемності, дискусійності, а систему біологічних понять збільшити, оскільки вона повинна формуватися на життєвих прикладах учнів, які вибирають цей профіль.

Ключові слова: якість змісту, підручник, біологічна освіта, біологічні поняття, профіль навчання.

RU В научной статье раскрыты особенности качества биологического образования в школьных учебниках. Предлагается текст учебника сделать не только информационно научным, а разнообразить по проблемности, дискуссионности, а систему биологических понятий увеличить, поскольку она должна формироваться на жизненных примерах учеников, которые выбирают этот профиль.

Ключевые слова: качество содержания, учебник, биологическое образование, биологические понятия, профиль обучения.

EN Annotation for the article: The scientific article highlights details quality of biology education in school manuals. It proposes to make the manual text not only informatively scientific, but to vary it by problematic, discussing, and to increase the system of biology conceptions, as it must be formed on real life examples of students, who choose that profile.

Key words: content quality, manual, biology education, biology conceptions, teaching profile.

СУЧАСНИЙ ВІТЧИЗНЯНИЙ І СВІТОВИЙ ДОСВІД ПРОБЛЕМИ ЕКОНОМІЧНОЇ ОСВІТИ В СТАРШІЙ ШКОЛІ

І. О. Климчук

Інституту педагогіки НАПН України

На думку сучасних дослідників: В. Гузєєва, В. Григораш, Л. Даниленко, Г. Ельконіна, О. Касьянова, Л. Калініної, Н. Крилова, О. Ельбрехта, Н. Островерхової, Ю. Палехи, Н. Побірченко, О. Савченко, освіта, до якої ми прагнемо, вносить значні корективи у стиль і технології управління. А ключовою постаттю в системі шкільного управління є її головний менеджер – директор, який створює можливості для розвитку творчих здібностей усіх, хто причетний до нелегкого процесу навчання та виховання підростаючого покоління. Одним з питань управлінської діяльності керівника загальноосвітнього навчального закладу для розв'язування нагальних проблем є питання економічної та фінансової грамотності, питання формування нової економічної культури, що обумовлює розвиток інтелектуального потенціалу як учителів і викладачів різних предметів, так і самих учнів, а особливо тих, хто через кілька років зіткнеться з соціально-економічними проблемами самостійного життя.

Постановка проблеми. Метою запропонованого матеріалу є аналіз сучасного стану проблеми формування економічної освіти, понять ринкової економіки в учнів старших класів у вітчизняній і зарубіжній школах.

На сучасному етапі розвитку світ визнав, що якість здобутої економічної освіти є пріоритетним аргументом у забезпеченні такого рівня життя людини, який би задовольняв її особисті потреби і потреби оточуючого її суспільства. Але при цьому не кожний громадянин спроможний зрозуміти весь складний механізм функціонування ринкової системи економіки. «Хороший спеціаліст є рідкісним птахом, – відзначав відомий політеконом Дж. Кейнс, – ... він повинен бути і математиком, і істориком, і державним діячем, і філософом, він повинен розуміти символи і говорити словами, він повинен вивчати теперішнє у світлі минулого для пояснення майбутнього» [8, с. 33].

Аналіз останніх досліджень. Головна мета вітчизняної шкільної економічної освіти – підготовка учнів до адекватного сприйняття суспільно-економічних явищ, ринкового виробництва і попиту, ринкової інфраструктури і проблем світової торгівлі з метою їхньої адаптації до життя в умовах ринкової економіки. «Шкільна економічна освіта, – як зазначено в «Концепції економічної освіти», – повинна дати необхідні знання та навички для аналізу економічних подій у суспільстві, для розуміння реалій навколишнього світу, для усвідомлення меж можливого в економічній політиці. Загальні економічні знання потрібні кожному учневі незалежно від його життєвого і професійного вибору» [11, с. 25].

Методичним і методологічним питанням економічної підготовки учнів у сучасних умовах присвячено праці багатьох вітчизняних і зарубіжних дослідників – дидактів, методистів, географів, економістів:

В. Автономова, А. Аменда, В. Аносова, А. Бударіної, Р. Асатуліна, А. Бірманна, М. Бірштейн, М. Баранського, Н. Вагіної, З. Ватаманюка, М. Вачевського, А. Гальчинського, В. Даринського, Н. Волкова, М. Замека, Г. Ковальчук, В. Коринської, С. Коровіної, Л. Круглик, В. Корнєєва, В. Мадзігона, М. Откаленка, Ю. Пахомова, Н. Побірченко, І. Прокопенка, С. Равічева, І. Радіонової, Б. Райзберга, І. Сасової, А. Сиротенка, О. Топузова, О. Топчієва, Б. Чернова, С. Шишова та ін.

Формулювання цілей статті обумовлено проблемою підвищення якості змісту шкільної економічної освіти, розробкою і вдосконаленням методики і технології формування основних понять функціонування ринкової економіки в учнів старших класів, а також подальшою розробкою та корекцією критеріїв та рівнів сформованості основних понять в учнів старших класів. На жаль, якість змісту шкільної економічної освіти ще потребує подальшого вивчення та наукового забезпечення. Це пов'язано, насамперед, з постійним переосмисленням ролі й місця економічної освіти в системі всієї шкільної освіти. Існує думка, що ефективнішому формуванню сучасних понять ринку в учнів сприятиме визначеність і наявність системи у змісті шкільної економічної освіти. Проте передбачені навчальним планом структура і зміст профільних навчальних курсів «Основи економіки», «Економіка», «Комерційна географія», «Географія світового господарства з основами економіки», «Фінансова математика», «Економічні проекти та їх презентування» та ін., ще не повною мірою

відповідають умові системності, оскільки між відносно самостійними предметами не встановлені міжпредметні зв'язки, що не забезпечує єдності і цілісності процесу формування основних понять ринкової економіки у старшокласників. Так, на основі аналізу кожного з курсів зроблено припущення, що при паралельному вивченні їх, наприклад курсів «Основи економіки» та «Географія світового господарства з основами економіки» з одного боку, накопичується інформація, яку подає кожна дисципліна, а з другого – відбувається інтеграція та здобування знань, аналіз суті одиничних понять, тобто формування бази, (системи) економічних знань (низки економічних понять, законів і категорій), що призводить до якісної трансформації здобутих знань з певних понять та формуванню остаточних уявлень, узагальнених і усвідомленіших. При цьому досягається спільна мета інтеграції зазначених курсів – формування в учнів 10–11-х класів системи теоретичних і практичних навичок щодо ринкової економіки з подальшим поглибленням особистісної компетентності учнів про особливості її функціонування.

Основна частина. Проаналізуємо найвагоміші вітчизняні доробки проблеми формування економічних понять у старшокласників. Так, наприклад, «Робочий зошит» з програмного курсу «Основи економіки» для учнів 11 класів авторів Л. Круглик, Н. Бескова, Л. Паламарчук [10] передбачав не тільки оволодіння учнями старших класів системою економічних знань, а й усвідомлення складних проблем функціонування ринкової економіки та ринкових відносин. Виконання поставлених завдань передбачало аналіз і оцінювання різних економічних ситуацій, конструювання реальних ситуацій та знаходження алгоритмів їхнього розв'язування з метою можливого прогнозування майбутнього результату.

Підручник «Загальна економіка» для 10–11-х класів середніх загальноосвітніх шкіл за редакцією І. Радіонової розкриває основи економічних знань [7]. Саме опанування їх має допомогти учням стати свідомими учасниками економічних відносин, діяти «раціонально і мати з того максимальну вигоду». «Розуміння змісту економічних явищ потрібно кожній людині не менше, ніж знання з хімії чи біології... – зазначає І. Радіонова, – бо зрозуміло, що ліпше, коли людина чинить ці свої дії свідомо, раціонально використовуючи власні сили та інші ресурси (землю, устаткування тощо), обирає із багатьох можливих рішень найдоцільніше» [7, с. 5].

Підручник містить не тільки основний зміст тем, а й доповнений історичними довідками, стислими розповідями про цікаві факти, а також відповідними схемами, графіками, таблицями для глибшого опанування запропонованого матеріалу.

Навчальний посібник «Економіка: навчальний посібник для учнів 10–11 класів» за редакцією З. Ватаманюка та З. Панчишина передбачає не тільки засвоєння навчального матеріалу, а також надає змогу активного його використання у практичному житті (це робиться за допомогою низки авторських рубрик) [4]. Кожна тема закінчується контрольними завданнями і від-

повідними запитаннями, які мають допомогти учням з'ясувати, які теми чи проблеми потребують ґрунтовнішого вивчення. Посібник має і словник економічних термінів, який подано як додаток до книжки.

Для ретельнішого аналізу науково-методичного супроводу суспільно-гуманітарного курсу «Основи економіки» розглянемо одну із запропонованих для профільного вивчення цього курсу в загальноосвітній школі програму «Економіка. 10 клас» (автори Г. Ковальчук, В. Бобров, В. Мельничук, В. Огнев'юк, О. Часникова, Ю. Ніколенко).

Запропонована програма охоплює вступ і п'ять розділів [5, 11].

Теми розділу I «Вступ до економіки» розкривають фундаментальні положення економічної науки про сутність господарської діяльності людини, безмежність людських потреб і способів їхнього задоволення, закони попиту і пропозиції, їхній вплив на добробут окремих пересічних громадян і на соціально-економічне становище цілих країн.

Вивчення теми зазначеної проблематики надає змогу учням відповісти на такі запитання: що вивчає економічна наука; що таке економіка як сфера людської діяльності; як діють основні економічні закони і як їх можна раціонально використовувати для розвитку будь-якого суспільства; що таке економічні системи і які їхні основні компоненти; яку властивість має кожен з нас і чому відносини власності є однією із головних рушійних сил економічного розвитку.

Вивчення розділу II «Мале коло економічного кругообігу: домашнє господарство і підприємства» спрямоване на досягнення низки заздалегідь обумовлених цілей. Серед них – навчитися учням вирізняти і пояснювати сутність, роль і закономірності функціонування таких найважливіших економічних суб'єктів, як домогосподарства і підприємства. Значне місце відведено розкриттю особливостей домашнього господарства в економічному кругообігу, а також способів його раціонального ведення.

Серед тем, присвячених підприємництву, основну увагу приділено змістові, формам і чинникам виробництва, питанням організації підприємницької діяльності, можливостям особистої реалізації власних економічних інтересів, вибору способів організації виробництва, збуту виробленої продукції, зменшенню витрат і збільшенню доходів.

Вивчення тем розділу передусім спрямоване на розкриття економічних процесів і закономірностей, безпосередньо пов'язаних із повсякденним життям окремої сім'ї та людини. Це досить ретельний аналіз простого економічного кругообігу «домогосподарства – підприємства».

Саме такий аналіз дає змогу навчитися робити вибір, результатом якого може бути збільшення власних доходів, пошук відповідних умов для реалізації власного природного потенціалу.

Розділ III «Національна економіка» охоплює теми, які розкривають сутність економічного потенціалу країни, державного регулювання національної економіки, роль держави в ринковій економіці, її функції й механізми впливу на економічні процеси. Особливу увагу приділено питанням державних

фінансів, бюджету країни, податковій системі, механізму соціального захисту населення.

Серед найважливіших завдань, які стоять перед учнями старших класів після опанування цього розділу, треба виділити такі: навчитися пояснювати процеси, які відбуваються в державі, що характеризують цілісну картину господарства країни; вміти аналізувати основні макроекономічні показники економіки України: бюджетно-податкову, монетарну, фіскальну політику держави, ринок праці; навчитись аналізувати і доводити власну думку, пропозиції з окремих питань розвитку тих чи інших економічних процесів, що є, насамперед, основою для усвідомлення своєї ролі й місця в цих процесах і як наслідок – усвідомлений вибір дальшого професійного життя, продовження освіти.

Вивчення тем, які входять до розділу IV «Світова економіка», допоможе учням виявити особливості вітчизняної економіки з погляду світового співтовариства, можливості застосування досвіду інших країн для власного економічного зростання. Ці знання мають велике практичне значення для формування особистого світогляду молодій людині, на їхній основі виробляються такі важливі навички і вміння: можливість орієнтуватися в широкому спектрі різноманітних фактів і явищ міжнародного поділу праці; набування навичок аналізу основних тенденцій розвитку сучасної світової економіки; навчитися обґрунтовувати необхідність, засоби і напрями регулювання, наприклад, зовнішньої торгівлі для участі країни в світових господарських процесах; аналізувати і виявляти особливості процесів міжнародної економічної інтеграції; самостійно поповнювати свої знання у галузі міжнародної економіки; характеризувати сутність міжнародних валютних відносин і міжнародних валютних розрахунків.

Слід також зазначити, що з метою поглиблення вивчення економіки в школі Українська рада з економічної освіти при МОН України та Київському національному університеті імені Тараса Шевченка разом з провідними експертами і фахівцями Національної ради з економічної освіти США з метою поглибленого вивчення курсу «Світова географія з економічним ухилом» (для середньої школи) розробила та опублікувала посібник для учнів старших класів загальноосвітніх шкіл «Світова географія з економічним ухилом» (автори Кернт Андерсен, Бонні Т. Месзарос та Мері Лін Рейзер, 2001 р.) [13].

Основна мета розробленого посібника – формування *асоціативних знань* та вдосконалення аналітичних навичок шляхом поєднання двох шкільних дисциплін – географії та економіки. Саме таке поєднання позицій, на думку авторів проекту «Світова географія з економічним ухилом», допоможе учням зрозуміти варіанти вибору щодо майбутньої професійної кар'єри, а також критично оцінити механізми розвитку світової економіки, що надалі буде необхідним елементом при осмисленні тенденцій сучасного розвитку та глобалізації всесвітньої економіки. На жаль, на нинішньому етапі розвитку вітчизняної шкільної економічної освіти ці вагомні розроблення ще не набули широкого застосування у загальноосвітній практиці.

З погляду вдосконалювання системи шкільної економічної освіти ми було розглянули і досвід зарубіжних країн, що мають досить тривалі традиції у цій сфері освіти.

Так, наприклад, у США навчання економіці є пріоритетним напрямом державної освітньої політики. Економічну освіту розглянуто як важливий фактор формування економічного мислення, що переорієнтовує «особистісне емоційне оцінювання кожного індивідуума на об'єктивний раціональний аналіз власних думок і власних вчинків» [14]. Тому метою державної політики є надання ґрунтовної допомоги учням до моменту закінчення ними середньої школи і, як наслідок, виробленню у них аргументованих особистісних уявлень про ті чи інші економічні процеси або явища, які безпосередньо пов'язані із постійно змінюваним навколишнім соціально-економічним середовищем. На державному рівні цими питаннями займається Національна рада з економічної освіти (НРЕО). Головним завданням НРЕО є допомога всім учням у набуванні навичок, які їм потрібні для досягнення успіху в реальному житті – здатність мислити і робити вибір як обізнаний споживач, заощаджувач і інвестор, відповідальний громадянин, корисний член трудового колективу та ефективний учасник глобальної економіки. Взагалі НРЕО здійснює три програми: *Economics America* для шкіл США; *Economics International* для навчання учителів у інших країнах; *Economics Exchange* для навчання протягом життя.

Нині при фінансовій і методичній підтримці НРЕО (з 2000 р.) курс «Економіка» введено в число дев'яти основних обов'язкових предметів, з яких учням необхідно захищатися відповідно до визначених нормативних вимог. Мається на увазі подальше розроблення і удосконалення національних стандартів оцінювання знань у галузі економіки. Ці стандарти є основним орієнтиром для шкільних систем різних штатів при необхідній умові введення предмета економіки в навчальні плани. Вважають, що навіть якщо система оцінювання знань у штаті (наприклад, місцевій школі) буде суто індивідуальною, однак, якщо керівництво більшості шкіл матиме бажання порівняти знання своїх учнів із знаннями учнів з інших шкіл та інших штатів, то їм буде надано цю можливість.

Програми і методичні матеріали НРЕО пропонують навчання економіці як предметові, що розвиває навички ефективного самостійного застосування економічних знань, здатності мислити і робити вибір як обізнаний споживач, заощаджувач та інвестор, відповідальний громадянин суспільства, корисний член трудового колективу та ефективний учасник всесвітньої економіки.

На думку самих американців, пріоритет у галузі економічної освіти слід віддавати місцевим органам (Центрам економічної освіти). Правління такого Центру має складатися з провідних спеціалістів у галузі бізнесу, сільського господарства, профспілок і освіти. Ці правління збирають кошти, які потім використовують для забезпечення подальшого вдосконалення і розроблення програм навчання і підвищення кваліфікаційного рівня учителів, яке здійснюють у самих Центрах економічної освіти, а також у коледжах і університетах.

І все ж таки проблема пріоритетності курсів «Бізнес» та «Економіка» в економічній освітній програмі США є дискусійною [14, 15, 16]. Можна констатувати той факт, що нині існує три підходи до вирішення цієї проблеми: розвиток економічної освіти як окремого шкільного предмета у загальному навчальному плані; як окремого розділу курсу «Бізнес» (до речі, можна запропонувати конкурс на дальше розроблення і впровадження альтернативних програм, у тому числі й з «Основ бізнесу») і як підрозділу інших суспільних предметів. На наш погляд, перевагою останнього підходу є те, що його реалізація може скоротити бар'єр між суспільно-науковими предметами, зробити позитивний вплив на кращий творчий розвиток особистісного економічного мислення у процесі вивчення цього циклу предметів.

Прикладом такого підходу може бути система довузівської економічної освіти, наприклад у Німеччині [6], до речі, де, як і в США, організація процесу освіти є прерогативою місцевих органів управління – Земель. В основній школі Німеччини до курсу «Праця – економіка – техніка» входять такі предмети, як: «Основи економічних знань», «Домогосподарство» і «Техніка». В рамках курсу «Основи економічних знань» вивчають теми: у 7-му класі – «Основи ведення господарства», «Планування, виробництво і збут продукції», «Задоволення потреб господарства»; у 8-му класі – «Виробництво на підприємстві», «Заняття на вибір професії; професійна орієнтація», «Оплата робочої сили» «Поділ праці й автоматизація», «Представлення інтересів і право на участь в управлінні»; у 9-му класі – «Соціальне ринкове господарство», «Молодь на ринку праці», «Покупки і кредит» та ін.

У реальній школі в Німеччині економічні теми вивчають тільки в 9-му класі. У рамках предмета «Суспільствознавство» розглядають, наприклад, такі теми, як «Вибір професії і ринок праці», «Економіка».

В рамках, наприклад, предметів «Домогосподарство» і «Робота із тканиною» (один із предметів на вибір) вивчають теми «Закупівля товарів» і «Значення домашнього господарства в економіці».

Слід зазначити, що в економічних гімназіях Німеччини економічні дисципліни належать до курсу предметів «Суспільствознавство», яке викладають у двох класах. У 10-му класі – в розділі «Світ праці і економіки», який представляє собою інформацію про поєднання і взаємодію інтересів окремих суб'єктів економіки, наприклад, в 11-му класі вивчають «Економічну систему та економічну політику Німеччини», до змісту якого введено детальніший аналіз співвідношень і взаємодій між державою і ринковою економікою. Частину економічних питань докладніше висвітлено в спецкурсах, що забезпечують подальшу підготовку до вступу у вищий навчальний заклад з економічного профілю.

Висновки. У школах Європи і США вже давно запроваджений курс «Фінансова математика», який є невід'ємною частиною загального курсу математики, орієнтованого на навчальні заклади економічного профілю. А в Україні цей курс вивчають лише у деяких загальноосвітніх навчальних закладах. Якщо Україна має працювати в умовах ринкової економіки, їй необхідно якомога

швидше ставати на рейки цивілізованого бізнесу, основу якого потрібно закласти ще в школі.

Вважаємо, що вивчення профільних курсів «Основи економіки», «Географія світового господарства з основами економіки» та «Комерційна географія» відповідає загальним завданням державної «Концепції економічної освіти» при умові, якщо будуть максимально реалізовані всі структурні компоненти вдосконалення організації самого навчального процесу – мета, зміст, форми, методи і засоби навчання, а також при умові запровадження у навчальний процес світового досвіду і нових освітніх технологій з метою ефективнішого формування основних понять ринкової економіки у старшокласників під час навчання у загальноосвітній школі. Недостатньо розроблений механізм поєднання здобутої учнями теоретичної бази економічних знань під час вивчення курсів «Географія світового господарства з основами економіки», «Комерційна географія» та «Основи економіки» з можливістю подальшого практичного застосування здобутих знань у повсякденному житті дозволили зробити висновок щодо необхідності подальшого теоретичного обґрунтування методики формування основних понять ринкової економіки у старшокласників, а також розроблення та практичного застосування її складових у загальноосвітньому процесі.

Література

1. *Вачевський М. В.* Основи економічних знань, 10–11 клас [підручник] / М. В. Вачевський, В. Г. Скотний, В. М. Мадзігон та ін. – К.: Центр навч. л-ри, 2004. – 536 с.
2. Джуніор Ечівмент Україна «Підприємництво у дії»: програма шкільного курсу в класах економічного профілю / Укл. С. Л. Капіруліна. – Джуніор Ечівмент Україна, 2003.
3. Економіка 10–11 кл.: програми для профілю навчання в загальноосв. навч. закл. / Укл. Н. Бескова. – К.: Пед. преса, 2005. – 80 с.
4. Економіка: навч. посіб. для учнів 10–11 класів / За ред. З. Г. Ватаманюка, З. М. Панчишина. – К.: Либідь, 1999. – 383 с.
5. Економіка: підручник для учнів 10-го класу загальноосв. навч. закл. / В. Г. Мельничук, Г. О. Ковальчук, В. О. Огнев'юк. – К.: Навч. книга, 2005. – 359 с.
6. Економіка для бізнесліцеїв та інших загальноосвітніх шкіл / П. Клиньський, О. Мюнх [пер. з чеської] – Прага: ФОРТУНА. – Ч. 1, Ч. 2, 2007. – 386 с.
7. Загальна економіка: підручник для учнів 10–11 кл. середніх загальноосв. навч. закл. / І. Ф. Радіонова та ін. [за ред. І. Ф. Радіонової]. – 2-ге вид., – К.: А. П. Н., 2000. – 392 с.
8. *Климчук І. О.* Економічна освіта в загальнодержавній школі: проблеми і перспективи / Климчук І. О. // Географія та основи економіки в школі. – 2003, № 6. – С. 33–35.
9. Книга вчителя економіки: довідково-методичне видання / Упор. Н. В. Бескова, В. М. Проценко. – Х.: ТОРСІНГ ПЛЮС, 2005. – 256 с.
10. *Круглик Л. І.* Основи економічних знань: робочий зошит учня, 11 клас / Круглик Л. І., Бескова Н. В., Паламарчук Л. Г. – К.: Преса України ВГЛ «Абрис», 2000. – 110 с.
11. Освіта України: нормативно-правові документи: зб. правових актів. – К.: Міленіум, 2001. – 472 с.
12. Основи економічних знань: посібник для учнів 10–11 класів / А. С. Гальчинський, П. Є. Єщенко, Ю. І. Пахомов. – К.: Вища школа, 2002. – 395 с.
13. Світова географія з економічним ухилом: для середньої школи [пер. з англ.] / Кернт Андерсен, Бонні Т. Месзарос, Мері Лін Рейзер. – К.: Амадей, 2005. – 221 с.
14. TASIК: Проект «Делфи». Новые методы подхода к организации общеобразовательного процесса / Доклад 2. – М.: TASIК, 2004. – 100 с.

15. Peterson's Annual Guide to Undergraduate Study: Guide for Colleges. Princeton, N.J.: Peterson's Guides, issued annually.

16. The National Commission on Excellence in Education. A Nation at Risk: The Imperative for Educational Reform. Washington: Superintendent of Documents, U.S. Government Printing Office, 1983.

UA У статті аналізуються методичні доробки – підручники, посібники з основ економіки та світового господарства, освітні програми, затверджені МОН України, проводиться порівняльний аналіз зарубіжного досвіду на прикладі організації середньої економічної освіти в США та Німеччини.

Ключові слова: програми з економіки, підручники та посібники з економіки, порівняльний аналіз.

RU В статье анализируются методические разработки – учебники, пособия по основам экономики и мирового хозяйства, общеобразовательные программы, утвержденные МОН Украины, проводится сравнительный анализ зарубежного опыта на примере организации среднего экономического образования в США и Германии.

Ключевые слова: программы по экономике, учебники и пособия по экономике, сравнительный анализ.

EN The article contains methodological toolkit – handbooks, syllabuses on elementary economics and world economy, educational programmes adopted by Ministry of education in Ukraine as well as comparative analysis of foreign experience at example of secondary education organization in USA and Germany.

Key words: programmes on economics, handbooks and syllabuses on elementary economics, comparative analysis.

ЛІНГВІСТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ШКІЛЬНОГО ПІДРУЧНИКА З МАТЕМАТИКИ

А. В. Гривко

Інституту педагогіки НАПН України

Становлення мовної особистості учня, формування його стійкого інтересу до навчання мови, потреби пізнавальної самостійності значною мірою залежать від культури української мови вчителя і всього педагогічного колективу школи, від якості мови текстів шкільних підручників, підпорядкованих системі загальнодидактичних вимог.

Посилення уваги до мовної шкільної освіти учнів на всіх етапах мовленнєвого розвитку, формування культури спілкування, дотримування правил мовленнєвої поведінки потребує вдосконалення мовної системи шкільних підручників і підвищення рівня знань мови вчителів.

Постановка проблеми. У навчанні мови, зокрема виробленні мовленнєвих умінь і навичок учнів, важливу роль відіграють підручники з усіх предметів. Шкільні підручники з математики передбачають формування мовленнєвої компетенції учнів, розвитку вміння чітко і лаконічно висловлювати думки

та обґрунтувати їх правильність у процесі активної пізнавальної діяльності учнів.

Загальнодидактичні засади мови навчальних текстів різних шкільних підручників доцільно розглядати з урахуванням їхньої специфіки, інформаційних, навчальних, розвивальних і виховних функцій, завдань шкільних програм і вимог держстандартів. Важливо передбачати шляхи активізації розумової діяльності учнів через систему мовних засобів у процесі вивчення всіх шкільних предметів засобами єдиної системи розвитку мови у ході пізнання навколишнього світу з метою поглиблення і збагачення мовних знань, набутих на уроках української мови.

Аналіз останніх досліджень. Питання мови шкільних підручників торкались у дослідженнях проблем навчальної книги Я. А. Коменський, Б. Д. Грінченко, І. І. Огієнко, О. М. Астряб, Я. Ф. Чепіга, В. О. Сухомлинський, Д. Д. Зуєв, А. М. Сохор, Л. П. Добраєв, Я. А. Мікк, Л. В. Скуратівський, М. С. Вашуленко, І. П. Гудзик, Г. Т. Шелехова, Я. П. Кодлюк, А. Н. Гіряк та ін. Особливості мовленнєво-мисленнєвої діяльності учнів у процесі їхнього інтелектуального розвитку при вивченні математики досліджували І. О. Гібш, Б. В. Гнеденко, Л. П. Добраєв, А. Н. Колмогоров, В. А. Крутецький, Н. А. Менчинська, Д. Мордохай-Болтовський, А. Я. Хінчін, С. І. Шапіро, П. А. Шеварьов, І. С. Якиманська, Ж. Адамар, Ф. Клейн, А. Пуанкаре, Ж. Піаже, Д. Пойа тощо. Мові природничо-математичних шкільних підручників приділяли значну увагу О. М. Астряб, М. І. Бурда, О. С. Дубинчук, О. Ю. Жук, О. І. Ляшенко та ін. Однак лінгводидактичні особливості підручників з математики на сьогодні залишаються малодослідженими в Україні і в світі.

Формулювання цілей статті. Розглянути лінгвістичні особливості підручників з математики. Окреслити засоби і способи формування мовленнєвих умінь і навичок учнів, їхнього мисленнєво-мовленнєвого розвитку на основі текстового матеріалу підручників з математики.

При навчанні учнів мови слід враховувати загальноінтелектуальний розвиток: особливості мислення учнів, їхньої уваги, пам'яті, уміння бачити предмети, явища і факти, порівнювати їх, синтезувати, узагальнювати, конкретизувати і абстрагувати. Шкільний підручник з математики з урахуванням специфіки його змісту, мети і завдання, технології навчання має величезний розвивальний та виховний потенціал актуалізації інтелектуальних ресурсів учнів. У системі шкільної освіти роль стрижня, фундаменту для формування прийомів розумових дій, вироблення загальнонавчальних умінь і навичок, графічної, інформаційної, мовної та алгоритмічної культури, навичок моделювання, розвитку просторової уяви, фантазії, мислення, мовлення, рис емоційно-вольової сфери, формування наукового світогляду, самоконтролю, самооцінювання відведено математиці. У процесі вивчення математики учні доповнюють, розширюють і збагачують знання мови математичною термінологією. Функції математичної мови як основи загальноосвітніх і математичних знань сприяють вирішенню завдань інтелектуального виховання учнів, розвитку

мислення, просторового бачення, що містить мовний та мовленнєвий розвиток, формування світогляду.

Математична мова як складова частина мовної системи, є важливим способом комунікації, знаковою (символічною) мовою опису та аналізу й відображення навколишнього світу; використання математичної мови як своєрідного «перекладача» в системі наукових комунікацій. Для фахівців різних галузей наукових знань з різним життєвим, професійним, культурним і цивілізаційним досвідом використання математичної мови є засобом спілкування, взаєморозуміння. Математична мова є формою пізнання просторових знань навколишнього світу. Математична мова – це особливий тип функціонування розуму (рефлексія меж і можливостей пізнавальних здібностей людини); відтворення результатів думання за допомогою знаків, символів і моделей; орієнтація на граничні (універсальні) істини і максимальну об'єктивізацію уявлень про світ.

При осмисленні математичних понять, мови умов задач і пошуках раціональних шляхів розв'язування, використання алгоритмів дослідження та обґрунтування правильності одержаних результатів активізується навчально-мовленнева діяльність учнів, формується їхня комунікативна компетентність.

Мова підручників з математики, як і будь-яких інших підручників, має формувати в учнів нормативне літературне мовлення. Саме тому авторам підручників необхідно постійно вдосконалювати власну культуру мовлення. До рецензування шкільних підручників з математики доцільно залучати кваліфікованих фахівців-мовників, компетентних редакторів і, обов'язково, вчителів-професіоналів з великим досвідом роботи.

Навчання учнів математики має бути тісно пов'язаний із засвоєнням норм української літературної мови, формуванням мовленневих умінь і навичок. Нормою визначають ступінь правильності, точності, зрозумілості, ясності, логічності, виразності й доцільності мовлення. Ознаками норми літературної мови вважають загальноживаність, сталість, поширеність, обов'язковість мовної системи. Критерієм нормативності є не лише дотримання норм літературної мови, а й комунікативна доцільність, що тлумачиться як ефективність мовленневого впливу [5, с. 55].

Однією із закономірностей навчання української мови є розуміння семантики мовних одиниць. Розуміння, на думку Г. С. Костюка, нерозривно пов'язане з мовою, мовленням і мисленням. Незрозумілі учням у підручнику терміни, неоднозначність трактування понять, багатослів'я, мовна невизначеність означень, правил, перенасиченість русизмами і невластивими для української мови мовними конструкціями утруднюють сприймання учнями нового матеріалу, гальмують розвиток мовлення, мислення, унеможливають перенесення механічно завчених понять у нові нестандартні задачні ситуації. Навчання української мови можливе лише на основі мисленневої діяльності у процесі формування системи математичних понять. Порівнюючи факти, ознаки і властивості, синтезуючи, узагальнюючи, конкретизуючи і абстрагуючи їх, учні роз-

вивають свої мовленнєві здібності. Від розвитку мовлення, мовленнєвого мислення залежить розвиток поняттєвого мислення. Вивчення математичних понять передбачає оволодіння учнями математичною мовою. А. Сфард наголошує, що нині одним з найважливіших завдань навчання математиці є вивчення математичної мови як засобу комунікації [3, с. 151].

Як уже зазначалося, математична мова є складовою мовної системи загалом, тому для засвоєння математичного матеріалу та, як наслідок, мовленнєво-мисленнєвого розвитку учні мають зрозуміти семантику математичних мовних одиниць. Засвоєння мовного знака вимагає запам'ятовування його матеріальної (звукової) оболонки та усвідомлення того, як він співвідноситься з реальною дійсністю і як функціонує у тексті. Існують певні складності при засвоєнні математичних понять учнями. М. Бауман відзначає, що «учень має зрозуміти, що є випадки, коли хоча і використовуються різні позначення, мова йде про одні й ті самі предмети, явища і процеси» [3, с. 192]. Іншою складністю, за словами вченого, є «використання слів на семантичному рівні, незвичному для учня (омоніми, невинуватана яскравість описів). Перешкоди виникають тоді, коли учням не вдається перейти від відомого значення слова до контекстуального» [3, с. 193]. Так, слово «корінь» має різні значення залежно від того, що мається на увазі: рослина, зуби чи математичний символ. Тому у підручнику можна запропонувати учням інформацію із історії виникнення цього слова в математиці.

На думку М. А. Холодної, в інформаційному відображенні людиною навколишнього світу беруть участь чотири способи кодування інформації: словесно-мовленнєвий (у вигляді знаків), візуально-просторовий (у вигляді образів), предметно-практичний (у вигляді рухових дій), сенсорно-емоційний (у вигляді відчуттів і переживань) [3, с. 150]. Оволодінню цими способами кодування інформації сприяють раціонально ілюстровані навчальні тексти, вміщені у підручник з математики.

Для осмислення учнями словесно-символічної форми кодування інформації при вивченні понять у підручниках доцільно подавати тексти, що навчатимуть учнів умінню свідомо застосовувати кожен з математичних термінів, знаків. Прикладом таких текстів є наступні:

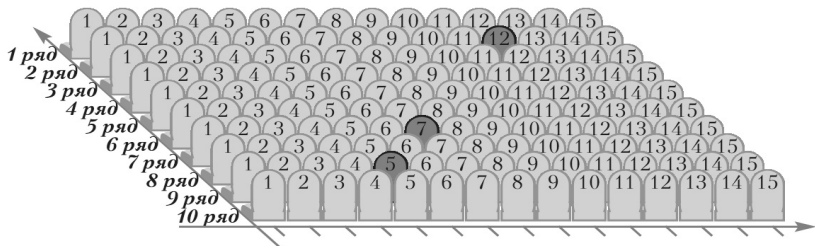
«Пропорція (від латинського *propontio*) означає «співмірність», «певне відношення частин між собою». В IV столітті до н. е. в Давній Греції з пропорціями пов'язували уявлення про красу і гармонію в природі, музиці. Пропорційність у природі, мистецтві, культурі означає дотримання певних співвідношень розмірів...» [7; с. 122].

«Місце глядача в кінотеатрі визначається двома числами (номер ряду і номер крісла в цьому ряду). Наприклад, (9 і 3) та (3 і 9) означає дев'ятий ряд третього місця і третій ряд дев'ятого місця. Залізничний квиток, де вказано два числа 9 і 3, орієнтує пасажера: 9 вагон, 3 місце.

Мовою математики цю пару чисел називають координатами певної точки, наприклад А (2; 12)» [7; с. 211, 213].

МУЛЬТФІЛЬМ

- 1) 2 ряд 12 місце;
- 2) 9 ряд 5 місце;
- 3) 7 ряд 7 місце.



Задача: «Чому у казці «Дванадцять місяців» бабина дочка хоча і знала, що треба робити для досягнення мети (алгоритм), але так і не змогла досягти бажаного результату? Продовж: «Щоб досягти бажаного результату (знайти правильну відповідь) необхідно: 1)...; 2)...» [6, с. 110].

«Чи є алгоритмом вказівка: «Біжи туди, не знаю куди, принеси те, не знаю що»? Поясни» [6, с. 110].

Розвитку мовленнєвого мислення сприяють тексти (текстові завдання), що пропонують учням взяти участь у формулюванні визначень, теорем, правил дій над математичними об'єктами.

Важливу роль у розвитку мовлення, понятійного мислення відіграють тексти, спрямовані на усвідомлення учнями зв'язків між значеннями різних термінів, оскільки вони є основою для наступного встановлення зв'язків між поняттями:

«...Трикутники, чотирикутники, п'ятикутники, двадцятикутники,... – це багатокутники.

У трикутника *три* сторони, *три* кути, *три* вершини. У чотирикутника *чотири* сторони, *чотири* кути, *чотири* вершини.

... Трикутник утворюється з *трьох* точок (вершин) і *трьох* відрізків (сторін), які попарно з'єднують ці точки (вершини).

... Якщо один з кутів у трикутнику *тупий*, то такий трикутник називають *тупокутним*...

У *гострокутному* трикутнику всі кути *гострі*.» [6, с. 136– 139].

Розвитку семантичних структур, що реалізуються в мовленні, сприяють тексти, які уможливають побудову учнями цілісної відповіді на поставлене запитання. Наприклад:

«Що таке пропорція? Наведи приклади. Сформулюй основну властивість пропорції» [6, с. 138]; «Як змінити відношення дробових чисел відношенням цілих?» [7, с. 138].

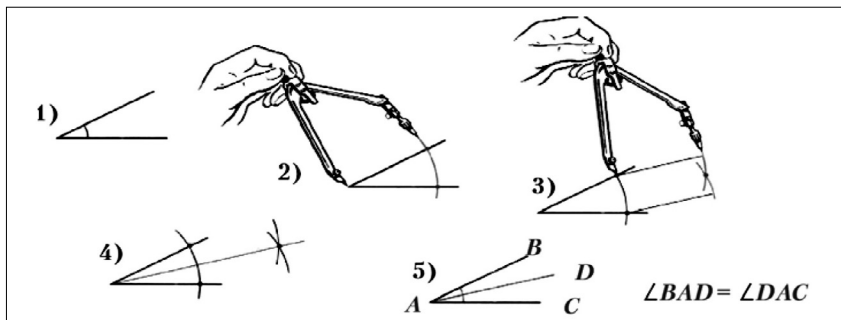
Прикладом таких завдань також є тексти, складені М. Б. Воловичем, у яких учням пропонують заповнити пропуски у відповідях. Тим самим учні набувають досвід мовленнєвої активності, пов'язаної з різними видами математичної діяльності [3, с. 199].

Для розвитку семантичних структур корисні і завдання для позакласної роботи, які створюють умови для активного використання термінів, що вивчаються. Наприклад: «Складіть розповідь на тему «Моє знайомство з багатокутниками»», «Складіть рекламу (антирекламу) дробу $7/15$ », «Складіть оповідання про число 99» [3, с.199].

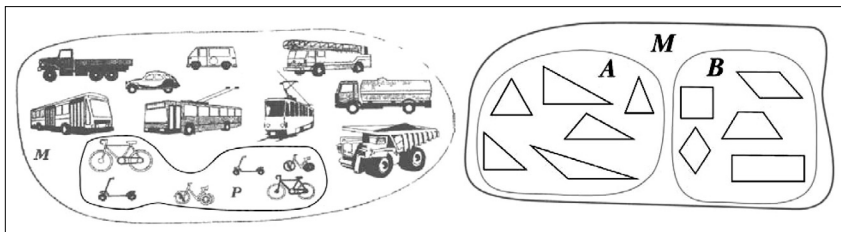
Пробудження індивідуальної мовотворчості учнів є важливим показником рівня якості задачних ситуацій шкільного підручника та мовленнєвого розвитку учня в процесі навчання математики.

«За допомогою букв, якими написано слово Україна, запиши будь-які інші слова. Наприклад: країна, рука, рак...» [7, с. 50]; «Скільки різних слів можна записати літерами, які використані у записі слова МАТЕМАТИКА?» [6, с. 22].

Цікавими і корисними для учнів є завдання за малюнками: «Запиши словами алгоритм поділу кута навпіл за допомогою циркуля» [6, с. 63]



«Дай назву кожній множині». Наведено приклади: «Множину корів називають чередою, множину коней – табунном, множину овець – отарою, множину птахів – зграєю, множину засушених рослин – гербарієм, множину фруктових дерев – садом тощо» [6, с. 12].



«Склади і розв'яжи задачі за малюнком. Постав різні запитання» [6, с. 68–69].



Тут рядів. У кожному ряду по дерева. Усього дерева.
Запиши буквені вирази, якщо: 1) рядів **a**; 2) дерев у ряду **b**.

Розвитку мислення і мовлення сприяють завдання:

«Обгрунтуй чи спростуй твердження:

1) якщо число с ділиться на 9, то воно ділиться і на 3;

2) якщо число ділиться на 10, то воно ділиться і на 5» [7, с. 35].

Активному використанню математичної мови сприяють тексти, в яких учням пропонують зробити взаємообернений переклад інформації з мови математики на рідну мову або навпаки. Наприклад:

1. Заповни таблицю [6, с. 159]:

Математична мова	Словесна мова
10 км = 10000 м	Десять кілометрів дорівнюють десяти тисячам метрів.
1 м = 100 см	
	Площа прямокутника дорівнює добутку довжин його сторін.
	Периметр квадрата дорівнює добутку довжини його сторони на 4.

2. Заповни таблицю за зразком [6, с. 61]:

Геометрична фігура	Графічне зображення	Словесний опис
Тупий кут		Кут більший від прямого
Гострий кут		
Прямий кут		
Бісектриса кута		

3. Заповни пропуски [7, с. 94]:

Словесний запис	Символічний запис
Один квадратний метр дорівнює ста квадратним дециметрам	
	1 га = 1000 м ²
П'ять гектарів дорівнюють п'яти тисячам квадратних метрів	

4. Заповни пропуски [7, с. 181]:

Твердження	Графічне зображення (модель)	Символічний запис (модель)
Числа більші -10 і менші -1		-10 < a < -1
		a > 9

Ще одна закономірність навчання української мови пов'язана із розвитком мовного чуття, даром слова, володіти яким має кожна інтелектуально розвинена людина, мовна особистість. Кожний підручник, якщо він написаний цікаво, захоплює, вносить свою частку у створення мовленнєвого середовища і сприяє розвиткові дару слова, мовного чуття учнів. Специфіка підручників з математики полягає у тому, що вони, реалізуючи розвивальні, виховні і навчальні функції, передбачені програмами і держстандартами, можуть містити тексти різної тематики, різних стилів, типів і жанрів мовлення, що дає змогу не лише забезпечити практичну спрямованість засвоєння учнями лінгвістичної теорії, а й розвивати особистість у морально-етичному та естетичному плані.

Завдання з кодом, що мають такий вигляд:

«Заповни пропуски. Запиши букви, користуючись кодом. Прочитай слова»

5 0 7 1 7											9 6 4 2 3 8
□ □ □ □ □	лікує, вчить, єднає, виховує, □ □ □ □ □ □ ...										
КОД	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
	л	в	и	т	н	с	а	о	ь	р	

У таких завданнях використовують прислів'я, приказки, поетичні рядки, наповнені виховним, морально-етичним і естетичним змістом: «Що багатша мова, то виразніша думка», «Нам пам'ять про мову вимели з долі, мов зерна з комори у голод», «Хочеш змінити світ на краще – почни з себе», «Яка голівонька, така і мовонька», «На все впливає мови чистота: зір глибшає, поліпшується слух, стають точнішими думки», «Не тиняйтесь по світу, немов жебраки, пам'ятайте, що ви України сини», «Неук у математиці – чужинець у бізнесі», «Людське в людині – це найвища цінність, цей дар нам треба берегти», «Нації вимирають, коли в них відбирають мову» тощо [6, 7]. Добираючи букви (цікава гра), на рівні підсвідомості учні засвоюють народну мудрість.

За дослідженням Л. М. Височан, у близько 20% завдань підручників з математики радянської доби представлена текстова інформація про історію СРСР, її культуру, успіхи у розвитку тощо. Водночас у сучасних підручниках з математики для початкових класів вагоме місце серед текстових матеріалів (43%) займає виробнича тематика і надто мало (усього 1,4%) завдань українознавчого змісту [2]. Відтак є очевидним, що важливою складовою сучасного підручника з математики можуть стати відомості про традиції, побут, вірування українського народу, мовленнєвий етикет, інформація про відомих українських і зарубіжних науковців, історичних діячів, письменників, художників. Зміст математичних задач може знайомити учнів з подіями, явищами, закономірностями навколишнього світу та науковими досягненнями. Наприклад, завдання, що спрямовані на формування в учнів обчислювальних навичок, умінь порівнювати числа та додавати іменовані числа, збагачують учнів цікавою інформацією, розширюючи їхні знання:

«Найбільша у Європі печера Оптимістична розташована в Україні (Тернопільська область). Довжина всіх її ходів 165 000 м. Озерна печера на 58 000 м менша від Оптимістичної. У цьому ж краї є печери Вертеба і Кришталева. Довжина ходів Вертеби на 9 918 м менша від довжини ходів Озерної і на 14 180 м менша від довжини ходів Кришталевої. Обчисли довжину ходів усіх печер» [6, с. 88].

«Користуючись довідковою літературою (пам'яттю) визнач:

1) скільки часу (років і днів) минуло з дня проголошення України незалежною державою?

2) скільки років минуло з часу запровадження християнства у Київській державі?

3) скільки часу проіснувала держава Київська Русь?

4) скільки часу (років і днів) пройшло від дня Чорнобильської катастрофи?

5) скільки часу (років, місяців, днів) Т. Г. Шевченко пробув у засланні?» [6, с. 276].

«У 1556 році на острові Мала Хортиця було засновано фортецю, яка поклала початок Запорізькій Січі. Скільки років тому була заснована Запорізька Січ?» [6, с. 276]

«Визнач вік кожного з поданих нижче всесвітньо відомих українських вчених:

1) Максим Федорович Берлінський (1764–1848) – історик, археолог, автор «Короткого опису міста Києва» та «Історичного огляду Малоросії та Києва»;

2) Володимир Іванович Вернадський (1867–1926) – основоположник геохімії, радіогеології, перший президент Української академії наук;

3) Микола Федорович Біляшівський (1867–1926) – археолог, етнограф і мистецтвознавець, академік, директор Київського міського музею;

4) Михайло Олександрович Максимович (1804–1873) – вчений-природознавець, історик, філолог, фольклорист, етнограф, упорядник «Збірника українських пісень»;

5) Павло Аполлонович Тутковський (1858–1930) – геолог, академік, автор ідеї про артезіанське водопостачання Києва...» [6, с. 278].

Додатковий текст: «Іван Пулюй (1845–1918) – всесвітньовідомий український учений, що вніс значний внесок у молекулярну фізику та електротехніку. Відкрив на 14 років раніше за К.Рентгена промені, які стали називати рентгенівськими» [6, с. 278].

За текстами підручників з математики можна проводити лексико-стилістичну роботу: виписати з тексту підручника слова професійної лексики, з'ясувати їхнє значення; розподілити слова в математичному тексті на власне українські й запозичені; з'ясувати значення слів (омонімів, синонімів, неологізмів); у визначеному тексті виділити загальнонавчальні слова тощо.

Розвитку мовленнєвих умінь і навичок сприятимуть такі завдання за підручником з математики:

виділення головного (учні самостійно читають текст і вибирають найважливіші з погляду математичного змісту речення та абзаци);

складання питань до тексту;
підбір заголовка до тексту (вчитель вказує межі невеликого фрагмента тексту (1–2 абзаци), до якого учні мають запропонувати варіанти заголовків; після обговорення у зошитах фіксують 1–2 найкращі заголовки) – такий прийом допомагає підготувати учнів до використання складніших способів роботи з текстом: складання плану, тезування, конспектування;
складання плану до тексту;
складання конспекту (завдання – показати, як зміст достатньо великого обсягу тексту чи інформації передається в компактній, схематичній формі);
складання тематичного словника, куди мають увійти означення чи приклади з поясненнями для усіх ключових понять курсу, основні правила і алгоритми (така форма роботи з текстом дає змогу організувати повторення і сформулювати вміння відшукувати інформацію в текстах великого обсягу);
складання предметного покажчика (необхідно сформувати список ключових термінів у вивченому матеріалі, темі, розділі) – таке завдання дає змогу створювати умови для встановлення зв'язків всередині вивченого матеріалу, що уможлиблює формувати термінологічні математичні знання учнів систематично, а не фрагментарно, а також сприяє формуванню в учнів уміння «сканувати» текст (читання-сканування): швидко переглядати його з вузькою концентрацією уваги лише на заданій інформації;
посторінковий аналіз (звертаючи увагу лише на ключові фрагменти тексту, в яких розкриваються найважливіші аспекти навчання матеріалу), рядковий аналіз тощо.

Висновки. Аналіз підручників з математики показує, що в них закладено значні можливості для реалізації інформаційних, розвивальних, навчальних і виховних функцій, розвитку мислення, мовлення, мовленнєвої та комунікативної компетентностей учня, становлення його мовної особистості. При недотриманні вимог до мови шкільних підручників (загальнодидактичних, лінгводидактичних, психолінгвістичних) навчальні тексти можуть гальмувати інтелектуально-мовленнєвий розвиток учнів.

Література

1. Біляєв О., Скуратівський Л., Симоненкова Л., Шелехова Г. Концепція навчання державної мови в школах України // Дивослово. – 1996. – № 1. – С. 16.
2. Височан Л. М. Дидактичні основи побудови підручників з природничо-математичних дисциплін для початкових шкіл України (1958–1991 рр.): автореф. дис. на здобуття наук. ст. канд. пед. наук.: 13.00.01 / Леся Михайлівна Височан. – Івано-Франківськ, 2008.
3. Гельфман Э. Г., Холодная М. А. Психодидактика школьного учебника. Интеллектуальное воспитание учащихся. – СПб.: Питер, 2006. – 380 с.
4. Лінгводидактика в сучасних закладах освіти / А. М. Богущ (заг. ред.). – О.: ПНЦ АПН України, 2001. – 270 с.
5. Мартинова Р. Ю. Цілісна загальнодидактична модель змісту навчання іноземних мов. – К.: Вища школа, 2004. – 454 с.
6. Математика, 5 клас: Підручник / Мацько Н. Д. та ін. – К.: Пед. думка, 2007. – 288 с.
7. Математика, 6 клас: Підручник / Мацько Н. Д. та ін. – К.: Пед. думка, 2007. – 288 с.

8. Методика навчання української мови в середніх освітніх закладах / Колектив авторів за ред. М. І. Пентиліук. – К.: Ленвіт, 2004. – 400 с.

UA У статті розглянуто лінгвістичні особливості шкільних підручників з математики, окреслено засоби і способи формування мовленнєвих умінь і навичок та обґрунтовано доцільність реалізації інформаційних, розвивальних і виховних функцій навчання.

Ключові слова: лінгводидактика, текст, інформаційність, функції, лексика, комунікативність, компетентність

RU В статье рассмотрены лингвистические особенности школьных учебников по математике, обозначены средства, способы формирования речевых умений навыков и обоснована целесообразность реализации информационных, развивающих, воспитательных функций обучения.

Ключевые слова: лингводидактика, текст, информационность, функции, лексика, коммуникативность, компетентность.

EN The article deals with linguistic features of school textbooks in mathematics, and determined the means, modes of speech development skills and the rationale of informational, developmental, educational functions of education.

Key words: lingvodidactic, text, information, functions, lexis, communication, competence.

Розділ IV

ПРОБЛЕМИ ШКІЛЬНОГО ПІДРУЧНИКА З ГУМАНІТАРНИХ ДИСЦИПЛІН

ТЕНДЕНЦІ РОЗВИТКУ ЗМІСТУ І ФУНКЦІЙ СУЧАСНОГО ШКІЛЬНОГО ПІДРУЧНИКА З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

*В. Г. Редько, канд. пед. наук,
Інститут педагогіки НАПН України*

Постановка проблеми. Сучасна парадигма шкільної іношомовної освіти орієнтована на таку організацію навчання, котра забезпечує комунікативну діяльність в інтеграції з особистісним і культурологічним спрямуванням її змісту. Ці тенденції зумовлені процесами глобалізації міжнародних контактів, де іноземній мові відведено визначальну роль важливого засобу міжкультурного спілкування, насамперед має бути чітко відображення у підручниках основних засобів навчання іноземної мови. У зв'язку з цим зміст сучасних підручників має забезпечувати:

- оволодіння учнями рівнем комунікативної компетенції визначеної чинною програмою;
- комплексне оволодіння всіма видами мовленнєвої діяльності (аудіюванням, говорінням, читанням, письмом), концентричність пред'явлення навчального матеріалу, ситуативна обумовленість вправ і завдань;
- взаємопов'язане і збалансоване навчання всіх видів мовленнєвої діяльності, враховуючи, що кожен із них є метою і засобом навчання;
- формування в учнів соціокультурної компетенції через використання відповідних текстових та ілюстративних матеріалів, виховання толерантного ставлення і поваги до культури, звичаїв, способу життя інших народів, мова яких вивчається;
- реалізацію культурологічного підходу до навчання, використовуючи завдання, що сприяють моделюванню ситуацій мовленнєвого спілкування за принципом діалогу культур;
- створення комунікативної атмосфери на уроках, наближення її до умов реального спілкування, забезпечення можливості багатоканальної мовленнєвої взаємодії (interaction) через виконання різноманітних індивідуальних, парних і групових вправ та завдань залежно від соціальних потреб спілкування;
- особистісну орієнтованість навчального матеріалу, зумовлену віковими особливостями учнів, їхніми інтересами, навчальним і життєвим досвідом, перспективами майбутньої діяльності;
- умови створення на уроках навчальних мовленнєвих ситуацій, що дають змогу відтворювати у навчальному процесі атмосферу реального спілкування, дотримуючись лінгвістичних і соціокультурних норм, прийнятих у країні, мову якої вивчають;
- виконання учнями не тільки практичної (комунікативної), а й виховної, розвивальної та освітньої цілей навчання;
- виконання діяльнісних, проблемних, творчих завдань що сприяє розвитку креативного мислення, загальнонавчальних умінь, об'єктивного оцінювання та переосмислювання рівня своїх навчальних досягнень;

- усвідомлене використання школярами власного навчального досвіду, в тому числі у вивченні рідної мови, міжпредметних зв'язків, що сприяє розвитку навичок систематизації та узагальнення.

Аналіз останніх досліджень. Проблема конструювання змісту і визначення функцій шкільних підручників, зокрема з іноземних мов, завжди була актуальною. Її досліджували в дидактичному, методичному, психологічному і лінгвістичному аспектах А. Р. Арутюнов, В. Г. Бейлінсон, В. П. Беспалько, І. Л. Бім, Н. М. Буринська, М. М. Вятютнев, Е. Г. Гельфман, Ф.-М. Жерар, К. Роеж'єр, І. К. Журавльов, Д. Д. Зуєв, Я. П. Кодлюк, В. В. Краєвський, І. Я. Лернер, Р. Ю. Мартинова, Ю. І. Пассов, В. М. Плахотник, О. Я. Савченко, А. В. Фурман, С. Г. Шаповаленко та ін. Саме праці цих авторів є методологічними засадами для дальших досліджень зазначених питань.

Утім в останні роки у зв'язку з відомими трансформаційними процесами у системі вітчизняної іншомовної освіти, певними її орієнтаціями на європейські стандарти об'єктивно з'явилася потреба в дослідженнях значної кількості проблем, зумовлених новим прочитанням окремих компонентів системи навчання іноземних мов у сучасній середній школі. Серед них пріоритетне місце належить змісту іншомовної освіти і засобів його реалізації. А відтак, дидактичний, методичний і психологічний аспекти цих компонентів одержали помітний розвиток в останнє десятиліття у зв'язку із упровадженням у шкільну практику державних документів, які запропонували нові стратегії функціонування сучасної середньої школи [1, 2]. Розроблення нового змісту навчання іноземних мов, конструювання нових засобів, зокрема підручників, які реалізують цей зміст, – ось найпріоритетніші проблеми сучасної шкільної іншомовної освіти. Вони зумовили створення нових концепцій шкільних підручників і появу наукових публікацій, пов'язаних із цими сферами діяльності (Н. П. Басай, В. М. Буренко, Л. В. Калініна, І. В. Самойлюкевич, О. Д. Карп'юк, А. М. Несвіт, М. М. Сидоренко, Н. П. Чумак та інші). Науковців, методистів, учителів і авторів підручників цікавили різноманітні питання реформування і тенденцій розвитку сучасної шкільної іншомовної освіти, що й було засадами для їхніх виступів у науковій пресі.

Мета статті. Визначити тенденції розвитку змісту і функцій сучасного шкільного підручника з іноземної мови в умовах запровадження комунікативно діяльнісного, особистісно зорієнтованого і культурологічного підходів до навчання та проілюструвати реалізацію їх у підручниках серії «HOLA» з навчання іспанської мови.

Основна частина. А протягом тривалого часу серед науковців, методистів і вчителів триває дискусія про залежність якості іншомовного навчання від змісту і функцій підручника у навчальному процесі. Наприкінці 80-х років ХХ ст. було зроблено спроби довести наявність кореляції між якістю підручників з іноземної мови і рівнем навчальних досягнень учнів. Дослідження, здійснені в Науково-дослідному інституті педагогіки УРСР (нині: Інститут педагогіки НАПН України) під керівництвом В. М. Плахотника, підтвердили окремі

позитивні результати щодо цієї проблеми і були опубліковані в науковій пресі, висвітлені в докторській та кількох кандидатських дисертаціях. З-поміж інших на той час новаторських наукових положень було доведено певну залежність якості навчальних досягнень учнів від методів, способів і форм організації навчальної діяльності, відображеної у змісті експериментальних навчальних посібників з англійської, французької та іспанської мов, апробованих у кількох регіонах України. Запропоновані технології навчання, втілені у названих посібниках, підтвердили ефективність наукових пошуків [10]. Загальний рівень навченості школярів, які використовували експериментальні посібники, був вищим від рівня, що показували учні, які навчалися за чинними на той час підручниками.

Посібники, а потім і підручники, сконструйовані на засадах запропонованої концепції, тривалий час користувалися популярністю серед педагогічної громадськості, оскільки забезпечували належний рівень якості іншомовної освіти школярів відповідно до вимог чинної на той час програми з іноземних мов. Отже, це свідчило, що якість іншомовних навчальних досягнень учнів певною мірою залежала від змісту підручників і їхніх функцій у процесі навчання. Проте із зміною деяких пріоритетів у сфері шкільної іншомовної освіти, пов'язаних із активним упровадженням комунікативно діяльнісного підходу до навчання, окремі положення усвідомлено практичного методу, на засадах якого, в основному, були сконструйовані згадані підручники, не в усіх школах забезпечували належний рівень усномовленевого спілкування, про який йшлося в програмі. А причину такої ситуації варто більше шукати у рівні професійної майстерності деяких учителів, аніж у змісті підручників, оскільки навіть ефективний підручник, яким користуються вчителі різного рівня професійної майстерності, буде показувати різні результати. Це означає, що професіоналізм учителя є вирішальним чинником оцінювання підручника. У зв'язку з цим слід погодитися з думкою Л. П. Величко, яка зазначає, що, за результатами педагогічних досліджень, не існує прямої залежності між якістю підручників і якістю знань учнів [4]. Цю думку висловлено щодо шкільного курсу з хімії, проте, на наш погляд, вона валідна і для інших предметів, у тому числі для іноземних мов. Шкільна практика визначає об'єктивність цього твердження. На його користь свідчить і історія використання підручників з іноземних мов різних авторів. Наприклад, у часи існування СРСР підручники з англійської мови (А. П. Старков), французької мови (В. А. Слободчиков), з іспанської мови (В. О. Белоусова), німецької мови (І. Л. Бім) протягом понад 20 років були чинними і отримали як схвальні, так і негативні відгуки від різних сфер педагогічної громадськості. Підручники А. П. Старкова в історії теорії та практики навчання іноземних мов витримали чи не найбільше критики з боку науковців, і вчителів, проте, не маючи альтернативи, їх широко використовували на всій території СРСР. Згодом їх було замінено альтернативними підручниками, створеними іншими авторськими колективами. Такими є закони діалектики, що своєрідно трансформуються на педагогічну сферу і, зокрема, на

галузь підручникотворення: нове заперечує старе, оскільки воно не забезпечує нові вимоги, не сприяє досягненню нових цілей, гальмує динамічний рух уперед. А відтак, нове покоління підручників прийшло на зміну попереднім. У сфері навчання іноземних мов такі зміни були зумовлені різними причинами, головна з яких – протиріччя між вимогами шкільної програми до рівня володіння учнями іноземною мовою і дійсними показниками, досягнутими у процесі навчання, де основним його засобом є підручник як своєрідний ретранслятор прийнятої моделі навчання. А це означає, що деякою мірою негативний вплив на рівень навчальних досягнень учнів здійснює і сама модель навчання, зокрема методи, принципи, способи і форми організації навчального процесу, що домінують на певному етапі розвитку іншомовної освіти. Тому, зазвичай, зміна парадигми освіти зумовлює зміну/оновлення засобів навчання, у тому числі й підручників. Чітко ці процеси можна було простежити в українській іншомовній освіті на початку 90-х років ХХ ст., коли на зміну (нео)прямого методу навчання [23] прийшов усвідомлено практичний [10]. Він же заперечив попереднє покоління шкільної навчальної літератури з іноземних мов і зумовив появу нових вітчизняних підручників з англійської, німецької, французької та іспанської мов, сконструйованих на засадах цього методу, основні положення якого розробив В. М. Плахотник [10].

Подібні процеси можна було спостерігати і на початку ХХІ ст., коли змінювалася система вітчизняної шкільної іншомовної освіти, у тому числі методичні підходи до навчання іноземних мов, а з ними і підручники, що мали реалізувати ці інновації [7].

У нових умовах розвитку сучасної вітчизняної школи змінюються або набувають нового звучання функції підручника як основного засобу навчання. Різні вчені дають їм різні назви, втім вони, здебільшого, втілюють у собі однаковий зміст. Зупинимося на деяких функціях, які має виконувати сучасний шкільний підручник з іноземної мови. На наш погляд, їх можна визначити пріоритетними з-поміж низки інших: 1) *функція надання знань/інформаційна*; 2) *функція розвитку навичок і вмінь/трансформаційна*; 3) *функція закріплення знань/систематизуюча*; 4) *функція оцінювання/самооцінювання знань*; 5) *функція інтеграції знань*; 6) *функція довідника*; 7) *функція соціального і культурного розвитку та виховання* [3, 5]. Розглянемо їх на прикладах змісту підручників серії «HOLA», сконструйованих нами для навчання іспанської мови учнів 2–10-х класів середньої школи.

Функція *надання знань* передбачає не тільки засвоювання правил, законів, фактів тощо, а й використання їх у практичній діяльності. Зокрема, у підручниках з іноземних мов учням не тільки надають лінгвістичну, соціокультурну та іншу інформацію, а й пропонують вправи і завдання, що стимулюють використовувати здобуті знання у мовленнєвій діяльності. Наприклад, у підручнику з іспанської мови для 6-го класу «HOLA-6» презентовано інформацію про формоутворення і функції у мовленні *Imperativo afirmativo* (Наказовий спосіб дієслів) [15]. Окрім правила, поданого під спеціальною рубрикою, та

мовленнєвих зразків, які ілюструють зміст правила, пропонують вправи і завдання на активізацію нового граматичного матеріалу в усному і письмовому мовленні. Після теоретичної інформації подано вправи, спрямовані на засвоєння форми граматичного явища, і вправи, що забезпечують оволодіння його функціями (сферою використання) у спілкуванні. Комплекс вправ завершує комунікативне завдання, що передбачає формування в учнів уміння комплексно використовувати операції та дії по формуутворенню і оволодінню функціями нового граматичного матеріалу. Таким завданням ми визначили навчально-мовленнєву ситуацію: «Imagina que vuestros padres se van de viaje y os piden a los niños hacer algunos trabajos domésticos. Escenificad la situación» (*Уявіть, що ваші батьки їдуть у подорож і просять вас зробити деяку домашню роботу. Інсценізуйте ситуацію*). Завдання інтегрує той навчальний досвід, який учні набули упродовж виконання різноманітних видів навчальної діяльності в усній і письмій формі з метою засвоєння *Imperativo afirmativo*. Успішність у виконанні цього творчого комунікативного завдання різнобічно залежить від кількох чинників, основним серед яких, на наш погляд, є методична доцільність дібраних вправ і завдань для засвоєння нової мовної одиниці та раціональна організація їх у змісті підручника (ці важливі чинники мають визначатись у процесі експериментальної діяльності на етапі підготовки підручника).

В останні роки підручник з іноземної мови розглядають не тільки як засіб оволодіння іншомовним спілкуванням, а й як інструмент засвоєння культурологічної інформації з життєдіяльності народу, мову якого вивчають [9]. У зв'язку з цим у змісті сучасних підручників значну увагу приділено культурологічним знанням, які надають учням інформацію про різноманітні (у межах програми) аспекти життєдіяльності країни/країн, мову якої/яких вивчають. Такі відомості зазвичай презентують у текстах для читання, у фотоматеріалах, вони є засадами для організації спілкування. Програма окреслює узагальнені питання із соціокультурної сфери і не дає чітких указівок щодо конкретних об'єктів, традицій, постатей тощо із історичного та культурного життя країн [12]. Автори визначають це самостійно. А через це у змісті паралельних підручників з навчання однієї іноземної мови можна побачити культурологічну інформацію про різні історико-культурні цінності, відомі постаті, традиції та звичаї, що не сприяє уніфікації змісту навчання.

Добір такої інформації для змісту підручників з іспанської мови ми здійснюємо за принципом її аналогії з підручниками іспанської як іноземної мови, надрукованими в Іспанії для не іспаномовного населення. Ми враховуємо думку іспанських авторів як носіїв мови і культури щодо об'єктів вивчення, оскільки вони краще усвідомлюють, яка культурно-історична інформація їхньої країни заслуговує на увагу іноземців. Таким чином добираючи навчальні матеріали та адаптуючи їх до змісту вітчизняних підручників, ми не порушуємо принципу автентичності, науковості й історизму.

Наведемо приклад із підручника з іспанської мови для 8-го класу «HOLA-8» [16]. Засобами тексту «Los bailes regionales de la tierra española» («*Регіональні*

танці іспанської землі») учні здобувають знання про національні танці різних регіонів Іспанії, а дібрані фотоматеріали доповнюють текст і дають змогу чіткіше уявити його зміст. Післятекстові вправи і завдання спонукають до аналізу культурологічних фактів, до зіставлення їх з аналогічними із життя співвітчизників і самих себе, навчають робити певні висновки. Виконуючи таку роботу, учні пізнають особливості життєдіяльності інших народів, глибше усвідомлюють життя своєї країни і своє місце у сучасному глобалізованому суспільстві. Мовленнєва діяльність у цій сфері здійснюється у формі діалогу культур [20], коли учні в навчальних умовах оволодівають комунікативними нормами спілкування на автентичних іншомовних матеріалах, використовуючи способи, прийоми і мовленнєві зразки, властиві реальним ситуаціям мовленнєвої взаємодії. Досить важливо, щоб автор доцільно здійснював добір навчального матеріалу, раціонально організував його у змісті підручника і визначав істотні засоби його засвоєння. Спілкування у формі діалогу культур буде проблематичним, якщо всією попередньою роботою школярі не підготовлені до такого виду діяльності.

Не менш важливою функцією підручника є *розвивальна*. Передусім об'єктами діяльності є творчі види роботи: навчально-мовленнєві ситуації, рольові ігри, проектна робота, діалогове спілкування. Саме під час виконання їх в учнів формуються особливі комунікативно діяльнісні уміння і навички. Ці засоби навчання ми зарахували до типу комунікативних завдань, які інтегрують у собі набутий навчальний досвід (внутрішня інтеграція), спонукають до аналізу, порівняння, узагальнення, самостійності, формулювання висновків – усього того, що сприяє оволодінню творчими методами навчання. У початковій школі, коли навчальний досвід учнів і їхні психофізіологічні особливості ще не дають змогу самостійно виконувати деякі види роботи (особливо творчі), у підручнику треба подавати зразок навчальних дій. Наприклад, організовуючи засвоєння конструкції «*estar+gerundio*» («*HOLA-3*» [13]), учням пропонують вправу: «Розгляньте малюнки і дайте відповіді на запитання». Після вправи дається зразок виконання її. Робота за зразком, в основному, превалює у підручниках для 2–4 класів.

Починаючи з 5-го класу, коли учні вже набули певного навчального і комунікативного досвіду і їхні вікові психічні особливості дають змогу виконувати складніші види творчих завдань (зростає обсяг пам'яті, починають активно формуватися здібності до аналізу, узагальнення, формується загальнонавчальний досвід тощо), утворюється можливість надавати перевагу творчим завданням, які виконуються без опори на зразок. Натомість з'являються такі види завдань, які супроводжуються мовленнєвою опорою (*Sugerencias*), що спрямовує діяльність учня і щодо змісту, і щодо структури його усного/письмового висловлювання. Наведемо приклад такого завдання з підручника «*HOLA-5*»: «*Imagina que eres reportero y haces una entrevista a tu compañero de clase de su trabajo futuro*» (*Уяви, що ти репортер і береш інтерв'ю у свого однокласника щодо його майбутньої професії*) [14].

У підлітковому віці (7–9 класи), коли в учнів активно розвиваються психофізіологічні процеси і починають формуватись індивідуальні пізнавальні інтереси [24], у змісті підручників помітно зростає кількість завдань, які сприяють активізації частково пошукової та дослідницької роботи. Це рольові ігри, проектна робота. Як і до інших творчих видів діяльності, до цих також потрібно готувати учнів змістом підручника. Рольова гра або проектна робота не можуть з'явитися на його сторінках, якщо вони не підготовлені попереднім навчальним досвідом. У цьому сенсі не можна погодитися з думкою Є. С. Полат, відповідно до якої особливості роботи, які треба здійснювати на етапах проектної діяльності, й базовий мовний матеріал, який будуть використовуватимуть у навчальному процесі, мають бути знайомі учням із попередніх уроків – засвоюватися порціями як окремі вправи і завдання [11]. Такого підходу ми дотримуємося на всіх етапах процесу навчання, де використовуємо проектну діяльність. Наприклад, у підручнику з іспанської мови для 9-го класу «HOLA-9» як підсумок комунікативної діяльності з теми учням пропонуємо виконати проект «Protección del medio ambiente» («*Захист навколишнього середовища*»); A crear un proyecto «La ecología empieza por mí mismo» («*Екологія починається з самого мене*») [17]. На попередніх уроках обговорювали екологічні проблеми, що потребують вирішення, засвоювали тематичний мовний матеріал, організовували окремі тематичні мікрорислювання. Основна мета проектної діяльності як творчого комунікативного завдання – навчити учнів інтегрувати попередній досвід, залучивши для цього здібності кожного учасника проекту, формувати в них відповідальність за наслідки своєї індивідуальної та колективної роботи.

Успішне виконання названих функцій можливе лише в поєднанні їх з *функцією закріплення знань*. У теорії навчання іноземних мов цю функцію реалізують через спеціальні вправи і завдання. Дидактично доцільно сконструйована їхня система сприяє активізації навчального матеріалу в практичній комунікативній діяльності. Особливостям змісту і структури системи вправ і завдань, уміщеної у підготовлених підручниках з іспанської мови, присвячено публікації у науковій пресі [18].

Підручник з іноземної мови як основний засіб навчання іншомовного спілкування має забезпечувати комплексне виконання цілей, визначених програмою. Він *інтегрує знання*, здобуті у процесі оволодіння іноземною мовою (лінгвістичні, соціокультурні, комунікативні, загальнонавчальні), та знання, одержані під час вивчення інших шкільних курсів. Міжпредметні зв'язки є особливим джерелом для удосконалення іншомовного навчального досвіду школярів. Підручник сприяє інтегуванню знань і, на думку Л. П. Величко, в такий спосіб полегшує встановлення внутрішніх і міжпредметних зв'язків, забезпечуючи вертикальну і горизонтальну інтеграцію [4]. Можна цілком погодитися з цією позицією, оскільки змістом підручника з іноземної мови передбачено використання опори на досвід, набутий учнями у процесі вивчення рідної мови, а відтак розуміння спільних лінгвістичних явищ, а також комуніка-

тивних норм і соціокультурних особливостей, характерних різним народам і країнам, сприяє кращому усвідомленню іншомовного матеріалу і удосконаленню досвіду, набутому під час засвоювання інших навчальних предметів. Усе це забезпечує не тільки глибше усвідомлення навчальної інформації, а й дає змогу раціоналізувати процеси навчання і вивчення. У шкільному курсі іноземної мови інтегруються знання з зарубіжної літератури, географії, історії, музики, фізики, хімії, математики, біології, образотворчого мистецтва. Із цих предметів учні одержують певну інформацію про відповідні сфери життя країни, мову якої вивчають: географічне положення, історичне минуле, політично-адміністративний устрій, культурне життя, літературу, мистецтво, видатних історичних, культурних, літературних і наукових постатей, наукові досягнення тощо. Важливо, щоб автори підручників доцільно визначали обсяг інформації для іншомовного спілкування – підручники з іноземної мови не повинні перетворитися на туристичні довідники або посібники з навчання окремих тем/курсів з інших предметів засобами іноземної мови.

Підручник з іноземної мови – це водночас і *довідник*, оскільки виконує функцію інформування учнів про різні аспекти змісту іншомовної освіти. Насамперед, у ньому вміщують двомовний словник, граматичний довідник, країнознавчий глосарій, граматичні таблиці, схеми тощо. Це саме та інформація, що має бути допоміжним матеріалом у навчальному процесі. Важливо, щоб учні могли усвідомлено ним користуватися на уроці і в позаурочний час, під час виконання домашніх завдань. Як свідчить шкільна практика, наприклад, уміння школярів користуватися двомовним словником потребує певних пояснень з боку вчителя, оскільки не всі учні раціонально це виконують. Окрім того, на початку навчального року вчителів слід ознайомити учнів зі змістом і структурою підручника, з яким вони будуть працювати, щоб у разі потреби вони могли вільно в ньому орієнтуватись і самостійно використовувати допоміжні довідкові матеріали.

Навчання учнів іноземної мови – це комплексний вплив на їхню особистість. *Функція соціального і культурного розвитку та виховання* тісно пов'язана з практичною (комунікативною), освітньою і розвивальною метою. Вона скеровує поведінку учня, його стосунки з іншими людьми, сприяє його культурному розвитку, формуванню життєвої позиції, навчає адекватно поводитись у сучасному полікультурному суспільстві, толерантно ставитися до інших народів і способів їхнього соціального та культурного життя. Тенденція сучасної шкільної іншомовної освіти на культурологічне спрямування навчального процесу різнобічно викликана функцією соціального і культурного виховання. Особливості змісту моделі культурологічно спрямованого навчання розкрито в наукових публікаціях [19] і реалізовано в підготовлених нами підручниках з іспанської мови.

Зміна парадигми сучасної шкільної іншомовної освіти зумовлена її чіткою переорієнтацією на особистість учня. Цій меті відповідає модель особистісно орієнтованого підручника. Вона ґрунтується на визнанні його двоєдиної

сутності: як носія освіти і засобу навчання та як втілення змістового і процесуального аспектів, взаємозв'язку викладання та учіння [6, 8]. Існує багато поглядів на проблему, яким він має бути. Так, М. С. Скаткін відстоює позицію, за якої підручник – це сценарій майбутнього процесу навчання [22]. Сучасний підручник має відображати певну модель навчальної діяльності учнів, а саме – особистісно орієнтовану, забезпечувати можливість самостійного оволодіння змістом предмета. Цій моделі підпорядковані виклад змісту, методичний апарат, засоби поліграфічного оформлення. Тенденція орієнтації змісту підручника на особистість учня зумовлює появу кількох точок зору. Як справедливо зазначає Л. П. Величко, ця дидактична проблема потребує передусім теоретичного обґрунтування, а поки що її розв'язують емпіричним методом [4]. Особистісно орієнтований підручник – це, як правило, дво/кількарівнева навчальна книга, розрахована на учнів з різними розумовими здібностями. Серед підручників з іноземної мови є такі, що містять диференційовані вправи і завдання для «сильних» і «слабких» учнів. Але такий підхід не є системним, не досліджено його дидактичну доцільність. Ми певною мірою поділяємо думку деяких учених, які вважають, що дво/кількарівневе викладання навчального матеріалу ускладнює його сприймання, оскільки він не має належної наочної підтримки [4]. А відтак, на наш погляд, *функція диференціації* навчання іноземної мови, що має бути реалізована у підручнику, ще потребує різнобічного дослідження.

У науковій літературі під *диференціацією* навчання розуміють діяльність, яка враховує індивідуально типологічні особливості у формі групування учнів і різної побудови процесу навчання у виділених групах [21]. Під час диференціації обов'язково існує інтеграція, виражена в об'єднанні школярів на групи (наприклад, група «сильних» і група «слабких» учнів). Отже, диференційоване навчання – це спеціально організований навчальний процес для певної групи школярів. А відтак, прикладом диференційованого навчання іноземної мови можуть бути класи/школи з поглибленим вивченням предмета (для обдарованих учнів). Для цієї категорії школярів і типів класів/шкіл існує спеціально підготовлена навчальна література – підручники з іноземних мов для спеціалізованих шкіл. Що ж стосується загальноосвітніх навчальних закладів, то в класах, де навчаються учні різних здібностей, можна говорити про індивідуалізацію навчання, що передбачає врахування індивідуальних особливостей кожного учня, а не груп учнів, як під час диференційованого навчання. Індивідуальні особливості школярів різні, як і різною є їхня кількість у класах/школах з тими чи іншими особливостями. Через те за таких умов досить складно авторові передбачити у змісті підручника спеціальні види діяльності, які б повною мірою задовольняли індивідуальні потреби всіх учнів (у тому числі «сильних» і «слабких»). Ця проблема ще очікує свого вирішення. Втім не викликає суперечностей доцільність вміщення у змісті підручників деякої кількості вправ і завдань (зазвичай, це вирішує автор на інтуїтивному рівні), призначених для «сильних» учнів, які за певних причин не змогли навчатись

у класах/школах з поглибленим вивченням іноземної мови. Учнів такої категорії не організують у групи (диференційоване навчання), а навчають у звичайних класах. Автор підручника не може прогнозувати точну кількість таких учнів, проте в його можливостях сприяти їхньому адекватному розвитку й передбачати спеціально підготовлені для них вправи і завдання, які вони можуть виконувати суто за бажанням під педагогічним керіванням учителя. Здебільшого, такі види діяльності у підручнику позначають певним символом.

У підручниках з іспанської мови серії «HOLA» проблему «сильних» учнів вирішено шляхом пред'явлення наприкінці кожного тематичного модуля під рубрикою «Información cultural» додаткових матеріалів у вигляді текстів для читання і завдань до них. Учні, які засвоїли обов'язковий навчальний матеріал тематичного модуля, мають змогу працювати з такими матеріалами, поглиблюючи свій навчальний досвід. Одержуючи з текстів додаткову інформацію по темі, що вивчається, передбачено, що учні зможуть використовувати її у своєму усному і писемному спілкуванні.

Надання підручнику *функції самоосвіти* зумовлює необхідність її оптимального поєднання з іншими функціями, особливо з інформативною. Ефективно вирішити цю проблему можливо за кількох умов:

1) усі текстові й позатекстові матеріали підручника мають бути доступними для користування учнями, їхню досконалість необхідно перевіряти експериментально;

2) вправи і завдання, вміщені у підручнику, мають відповідати віковим особливостям учнів, їхньому навчальному досвіду, а їхню доцільність треба перевіряти експериментально;

3) структура підручника (поділ на уроки/параграфи) має бути зрозуміла учням;

4) формулювання до вправ і завдань повинні бути чіткими і зрозумілими, не викликати подвійних асоціацій. Як свідчать наші дослідження, учні негативніше сприймають наказову форму формулювань, ніж діалогову, тому саме такий варіант ми використовуємо у підготовлених нами підручниках;

5) доцільно, щоб види навчальної діяльності, запропоновані автором, були уніфікованими – повторювалися в кожному тематичному модулі, що певною мірою полегшує їх виконання, оскільки перед учнями не виникає додаткових труднощів щодо усвідомлювання операцій або дій, які вони мають здійснювати. У підручниках з іспанської мови для кожного класу визначено уніфіковані вправи і завдання, що повторюються в усіх тематичних модулях, а тому учні психологічно готові до роботи з ними;

6) наповнюваність структурних компонентів підручника (уроків/параграфів) має бути рівномірною і раціонально збалансована як за обсягом, так і за складністю навчального матеріалу і трудністю його засвоєння (методичну організацію навчального матеріалу слід перевіряти експериментально на етапі конструювання підручника).

Отже, нова філософія сучасної шкільної іншомовної освіти потребує підручників, які були б багатоконпонентними і багатofункціональними засобами

навчання. Сучасне бачення ролі підручника пов'язане, насамперед, з визнанням того, що його функції та місце у педагогічному процесі істотно розвинулися. Підручник як засіб надання учням знань про мову, мовлення і культуру та формування у них умінь і навичок використовувати їх у практичній діяльності наділений виховним потенціалом впливу на особистість школяра. А відтак, забезпечуючи учня такими знаннями, уміннями і навичками, його культурними і соціальними цінностями, сам підручник можна вважати елементом культури [4], яка допомагає школяреві навчитись успішно і комфортно співіснувати у сучасному глобалізованому суспільстві.

Висновки. Розглянуті нами тенденції розвитку змісту і функцій сучасного шкільного підручника з іноземної мови зумовлені переорієнтацією процесу навчання на комунікативно діяльнісний, особистісно орієнтований та культурологічний підходи, дають змогу чіткіше уявити стратегічні напрями розвитку досліджуваної галузі, побачити її визначальні пріоритети. Здійснене дослідження доводить об'єктивну зміну тенденцій визначення і організації змісту шкільного підручника з іноземної мови та уможливило виявити його нові функції у навчальному процесі.

Література

1. Закон України про загальну середню освіту від 7 грудня 2000 року № 2120. – Освіта України. Нормативно-правові документи. – Львів: Міленіум, 2000.
2. Стратегія реформування освіти в Україні: рекомендації з освітньої політики. – К.: «К.І.С.», 2003.
3. *Буринська Н. М.* Створення українського підручника нового покоління / Буринська Н. М. // Освіта України, 2002.
4. *Величко Л. П.* Теорія і практика навчання органічної хімії у загальноосвітніх навчальних закладах / Величко Л. П. – К., 2006.
5. *Жерар Ф.-М.* Як розробляти та оцінювати шкільні підручники / Жерар Ф.-М., Роеж'єр К. – К., 2001.
6. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання. – К., 2003.
7. *Коваленко О. Я.* Модернізація системи іноземної освіти в Україні / Коваленко О. Я. // Іноз. мови в навч. закладах. – К., 2003.
8. *Краевский В. В.* Дидактические основания определения содержания учебника / Краевский В. В., Лернер И. Я. // Проблемы школьного учебника. – М., 1980.
9. *Пассов Е. И.* Коммуникативное иноязычное образование. Концепция развития индивидуальности в диалоге культур / Пассов Е. И. – Липецк, 1998.
10. *Плахотник В. М.* Теоретичні основи навчання іноземних мов на початковому етапі в середній школі: Дидактико-методичний аспект: Дис. ... докт. пед. наук у формі наук. доп. / Плахотник В. М. – 1992.
11. *Полат Е. С.* Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / Полат Е. С. – М., 2003.
12. Програми для загальноосвітніх навчальних закладів. Іноземні мови 2–12 класи. – К., 2005.
13. *Редько В. Г.* HOLA – 3: Підручник з іспанської мови для 3 класу / Редько В. Г., Іващенко О. Г. – К., 2003.
14. *Редько В. Г.* HOLA – 5: Підручник з іспанської мови для 5 класу / Редько В. Г., Береславська В. І. – К., 2005.

15. *Редько В. Г. HOLA – 6: Підручник з іспанської мови для 6 класу / Редько В. Г., Береславська В. І. – К., 2006.*
16. *Редько В. Г. HOLA – 8: Підручник з іспанської мови для 8 класу / Редько В. Г., Береславська В. І. – К., 2008.*
17. *Редько В. Г. HOLA – 9: Підручник з іспанської мови для 9 класу / Редько В. Г., Береславська В. І. – К., 2009.*
18. *Редько В. Г. Система вправ і завдань для шкільних підручників з іноземної мови (дидактико-методичний аспект) / Редько В. Г. // Зб. наук. праць «Педагогічна освіта: теорія і практика. – Вип. 1. – Кам'янець-Подільський, 2009.*
19. *Редько В. Г. Яким бути шкільному підручнику з іноземної мови? (Об'єкти та критерії оцінювання шкільних підручників з іноземної мови) / Редько В. Г. // Іноземні мови в навчальних закладах, 2007. – № 1.*
20. *Сафонова В. В. Изучение языков международного обучения в контексте диалога культур и цивилизаций / Сафонова В. В. – Воронеж, 1996.*
21. *Сікорський П. І. Теорія і методика навчання / Сікорський П. І. – Львів, 2000.*
22. *Скаткин М. Н. Проблемы современной дидактики / Скаткин М. Н. – М., 1980.*
23. *Старков А. П. Обучение английскому языку в средней школе / Старков А. П. – М., 1978.*
24. *Якиманская И. С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе / Якиманская И. С. – М., 1996.*

UA Стаття присвячена проблемам змісту і функцій сучасних шкільних підручників з іноземної мови. Автор визначає тенденції розвитку цих сфер в теорії і практиці сучасної середньої школи.

RU Стаття посвящена проблемам содержания и функций современных школьных учебников по иностранному языку. Автор определяет тенденции развития этих сфер в теории и практике современной средней школы.

EN The article deals with the problems of content and functions of modern foreign language school text-books. The author defines the tendencies of the development of these spheres in the theory and practice of the modern middle school.

ПЕДАГОГІЧНЕ ДІАГНОСТУВАННЯ УЧНІВ ДОПРОФІЛЬНОЇ ШКОЛИ З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

***Т. К. Полонська, канд. пед. наук,
Інститут педагогіки НАПН України***

Постановка проблеми. Ключовою ланкою успішної реалізації профільного навчання є його забезпечення та підготовка до нього в основній школі, що й передбачає Концепція профільного навчання в старшій школі через запровадження допрофільної підготовки учнів 8–9-х класів із метою їхньої професійної орієнтації, сприяння у виборі напряму профільного навчання в 10–11-х класах [4].

Допрофільна підготовка і профільне навчання покликані організувати нове освітнє середовище, яке створить умови для самовизначення школяра, забезпечить можливість перевірити його професійні якості, надасть право самостійно обрати профіль навчання, сформувані готовність нести відповідальність за

прийняте рішення. Отже, вибір профілю або профільне самовизначення – це не що інше, як особистісне самовизначення школяра щодо подальшого напрямку навчання з урахуванням його інтересів, здібностей, нахилів і потреб.

Аналіз останніх досліджень. Аналіз стану допрофільної підготовки учнів основної школи в педагогічній теорії та практиці показав, що за числом дисертаційних досліджень із цієї проблеми домінують російські науковці (В. Г. Вервекін, С. Ю. Горбатюк, А. Ю. Закаєва, О. С. Звягін, А. Ю. Кучма, Н. В. Лисих, В. І. Лях, О. О. Мороз, Л. В. Трифонова та ін.). Протягом 2003–2010 років дослідниками Росії захищено понад 60 кандидатських дисертацій, що охоплюють різні аспекти допрофільної підготовки учнів, зокрема: інтерактивні технології навчання, елективні курси, формування компетенцій, професійне самовизначення, наступність між допрофільною підготовкою і профільним навчанням, організація допрофільно-диференційованого навчання тощо. І лише одна дисертаційна робота О. І. Губачова, присвячена дидактичним умовам індивідуалізації допрофільної підготовки учнів основної школи, була підготовлена й захищена в Україні в 2009 році [1].

Окремі питання організації допрофільної підготовки учнів у загальноосвітніх навчальних закладах вивчали вітчизняні та зарубіжні дослідники, зокрема: Т. П. Алексєєва, Н. М. Бібік, Ю. Ю. Власова, О. В. Єрмолаєва, Т. В. Дьоміна, А. Ж. Жаф'яров, В. І. Кизенко, Н. І. Колесников, С. В. Кривих, Л. В. Лазаренко, Л. А. Липова, П. В. Матюхіна, Г. В. Пальчик, Н. В. Панова, Л. В. Романенко, Н. Л. Смакотіна, Н. В. Степченко, О. М. Топузов, О. Л. Юрчук та інші. Проте їхні дослідження в основному зводилися до визначення початку проведення допрофільної підготовки, її тривалості (із 7-го, 8-го чи 9-го класу; один рік, два, три) та окремих форм проведення (факультативи, предметні гуртки, наукові товариства, курси за вибором, поглиблене вивчення окремих предметів, профорієнтація).

На жаль, ні в Україні, ні в Росії фактично немає солідних наукових праць, дисертаційних досліджень саме з проблеми допрофільної підготовки учнів з іноземної мови, за винятком кандидатської дисертації М. Г. Петрової (м. Москва), присвяченої телеконкурсу, що має опосередковане відношення до навчання школярів іноземної мови на етапі допрофільної підготовки [7].

Переважну більшість опублікованих матеріалів із допрофільної підготовки учнів основної школи з іноземної мови також становлять публікації російських дослідників: С. І. Акопової, М. З. Біболегової, І. Л. Бім, М. Л. Вайсбурд, Н. П. Грачової, Т. М. Єгорової, В. В. Копилової, Є. С. Полат, В. І. Рижової, В. В. Сафонової, Л. В. Сухової, О. Ю. Фролової, А. В. Щепілової та ін. Щодо публікацій вітчизняних науковців із цієї проблеми, то їх лише одиниці – це зокрема статті наукових співробітників Інституту педагогіки НАПН України Т. К. Полонської і Ю. І. Федусенка.

Формулювання цілей статті. Цілями цієї публікації є обґрунтування ролі допрофільної підготовки з іноземної мови учнів основної школи як успішної передумови профільного навчання старшокласників і доцільності педагогічно-

го діагностування учнів допрофільної школи в здійсненні ними правильного профільного самовизначення з філологічного напрямку.

Основна частина. Мета допрофільної підготовки з іноземної мови учнів основної школи полягає, насамперед, у самовизначенні особистості школяра в усвідомленому виборі ним профілю подальшого навчання «іноземна філологія» у старшій школі.

Першочерговими завданнями допрофільної підготовки з іноземної мови учнів 8–9-х класів є: 1) виявлення інтересів, нахилів і здібностей школярів до іноземного профілю, зокрема на основі елективних курсів; 2) формування в учнів здатності до самовизначення, уміння робити самостійний вибір; 3) створення умов для адекватного вибору школярами філологічного напрямку профільного навчання і в перспективі – професії, пов'язаної саме із профілем «іноземна філологія»; 4) надання психолого-педагогічної та інформаційної допомоги учням основної школи у виборі ними профільного навчання в старшій школі.

Наприкінці 9-го класу учні мають досягти загальноєвропейського рівня підготовки з іноземної мови (A2+), який дасть їм змогу використовувати її для продовження профільного навчання в старшій школі, а також для подальшої освіти у відповідному вищому навчальному закладі та (або) у своїй майбутній професійній діяльності.

Вибір профілю *іноземна філологія* залежить, перш за все, від професійних прагнень школяра та його планів на майбутнє. У цьому профілі насамперед зацікавлені учні, які виявили інтерес до іноземної мови з перших років її запровадження в школі і планують продовжити профільне вивчення іноземної мови в спеціалізованому навчальному закладі – лінгвістичному університеті або на факультеті іноземних мов іншого вищого навчального закладу (університету чи академії).

Крім того, не байдужими до обрання цього профілю навчання є школярі, які впевнені, що без іноземної мови неможливо обійтися при вивченні іншої предметної галузі, і що необхідність цих знань супроводжуватиме їх у подальшому навчанні та професійній діяльності після закінчення вищого навчального закладу.

Є й така категорія учнів, які докладають максимум зусиль для оволодіння іноземною мовою в школі, оскільки вже після її закінчення планують спочатку спробувати себе в практичній діяльності – екскурсоводами, перекладачами, секретарями-референтами зі знаннями іноземної мови, працівниками в готельному, туристичному та іншому бізнесі, – а вже потім здобувати відповідну вищу освіту.

Необхідною умовою для реалізації індивідуального підходу в навчанні іноземної мови учнів і визначення їхньої сфери інтересів у галузі філології в цілому є педагогічна діагностика (або як процес – педагогічне діагностування).

Термін «діагностика» (від грец. *diagnostikos* – здатний розпізнавати) походить від грецьких слів «*dia*» – прозорий і «*gnosis*» – знання. Порівняльний

аналіз слова «діагностика» різними мовами (англ. мовою – *diagnostics*, німецькою – *Diagnostik*, французькою – *diagnose*, іспанською – *diagnóstico*) свідчить про наявність одного кореня – *diagnoz*, тобто йдеться про визначення рівня розвитку суб'єкта проблеми. У свою чергу діагностика є не що інше, як процес установлення діагнозу. У різні часи діагностика асоціювалася з певними сферами діяльності людини – медициною, психологією, технікою тощо, а згодом і з педагогікою.

Педагогічна діагностика розглядається науковцями як особлива галузь педагогічних знань і як специфічна практична діяльність учителя, яка спрямована на вивчення ходу та результатів навчально-виховного процесу з метою його вдосконалення.

Зокрема, Російська педагогічна енциклопедія визначає педагогічну діагностику як «сукупність прийомів контролю й оцінки, спрямованих на вирішення завдань оптимізації навчального процесу, диференціації учнів, а також удосконалення навчальних програм і методів педагогічного впливу» [11, с. 123]. На думку П. Є. Решетникова, «...педагогічна діагностика має забезпечувати вчителя оперативною орієнтовною інформацією, достатньою для прийняття безпомилкових рішень» [10, с. 34].

Варто зазначити, що вперше поняття «педагогічна діагностика» увів німецький учений Карлхайнц Інгенкамп у 1968 році. У країнах Європи та США педагогічне діагностування почало інтенсивно впроваджуватися на початку 70-х років ХХ ст. Цьому процесу передували насамперед дослідження британських (З. Стоунс), німецьких (А. Вульф, Л. Лаурмерман) та американських (Б. Біддл, Б. Розеншайн, Н. Фурст та ін.) учених.

У вітчизняній педагогіці методи педагогічного діагностування почали активно застосовуватися у 90-х роках минулого століття. Значний науковий внесок у цьому напрямі зробили українські вчені І. Є. Булах, П. І. Воловик, С. У. Гончаренко, О. Б. Ковальчук, Н. Є. Мойсеюк, І. П. Підласий, А. В. Фурман, Г. С. Цехмістрова тощо.

Проте аналіз наукової психолого-педагогічної літератури показав, що поняття «педагогічне діагностування» у вітчизняній науці ще й досі має обмежене використання і здебільшого застосовується з метою визначення рівня вихованості учнів. Що стосується навчального процесу, то в дидактиці переважно використовуються традиційні категорії: «контроль», «перевірка», «оцінювання», «оцінка», «облік». І значно рідше можна зустріти термін «педагогічне діагностування» в розумінні інтегрованого поняття, що не лише поєднує зазначені вище категорії, але й виявляє чинники впливу на результативність навчання, аналізує їх, а також прогнозує певні тенденції та динаміку розвитку навчального процесу.

За визначенням К. Інгенкампа, педагогічне діагностування (педагогічна діагностична діяльність) – це процес, у ході якого (із використанням діагностуючого інструментарію чи без нього) учитель, дотримуючись необхідних наукових критеріїв якості, спостерігає за учнями, здійснює анкетування, визначає

рівень засвоєння ними знань, умінь і навичок, деякі аспекти їхнього розвитку та вихованості, обробляє одержані результати, робить узагальнення та висновки про хід процесу навчання, а також аналізує динаміку, тенденції, мотиви поведінки школярів, прогнозує її подальший розвиток.

Учений вважає, що педагогічна діагностика покликана, по-перше, оптимізувати процес індивідуального навчання, по-друге, забезпечити правильне визначення результатів навчання, по-третє, керуючись виробленими критеріями, звести до мінімуму помилки учнів при переведенні їх із однієї навчальної групи в іншу або при направленні на різні курси чи виборі спеціалізації навчання.

Правильно організоване педагогічне діагностування, на думку К. Інгенкампа, забезпечує: підтвердження успішних результатів навчання; мотивацію та стимулювання учнів до навчально-пізнавальної діяльності за допомогою заохочення за досягнуті успіхи в навчанні; корегування результатів навчання; виявлення прогалин у знаннях і вміннях учнів; планування подальших етапів навчального процесу; поліпшення умов навчання [2, с. 7–12].

На сьогоднішній день учені умовно розрізняють чотири напрями педагогічної діагностики, серед яких: *дидактична діагностика*, орієнтована на вивчення результатів навчання (знань, умінь і навичок) і рівня навченості; *психолого-педагогічна діагностика*, орієнтована на вивчення суб'єктів освітнього процесу (освітні потреби тих, хто навчається; їхні індивідуально-особистісні особливості; поведінка); *соціально-педагогічна діагностика*, орієнтована на вивчення виховного потенціалу мікро- і макросередовища (сім'ї, учнівського колективу, найближчого середовища поза школою); *управлінська діагностика*, орієнтована на вивчення елементів і ланок освітнього процесу як цілісної керуваної системи (цілепокладання, організації навчально-виховного процесу в школі та на уроці; діяльності структурних підрозділів школи на всіх рівнях; методичного і технічного оснащення; підвищення кваліфікації педагогічного колективу тощо [3].

Дещо по-іншому бачать цю проблему російський дослідник В. С. Кукушін [5, с. 237] і український учений І. П. Підласий [8, с. 451–453; 9, с. 398], які виділять три напрями педагогічного діагностування, а саме: *дидактичне діагностування*, спрямоване на своєчасне виявлення, оцінювання й аналіз перебігу навчального процесу з огляду на його продуктивність; *діагностування навченості*, спрямоване на виявлення досягнутих результатів; *діагностування навчальності*, спрямоване на виявлення здатності учнів опанувати заданий зміст навчання.

Що стосується терміну «діагностика процесу і результатів навчання», то найбільше нам імпонує його коротке, але, на наш погляд, ємне визначення в сучасній педагогічній енциклопедії Є. С. Рапацевича – процедура виявлення рівня готовності школярів до навчальної діяльності певного змісту та складності [6, с. 128].

На етапі допрофільної підготовки важливо створити умови для випробування школяра в різних видах навчальної діяльності, що має здійснюватися на

діагностичній основі, і мати за мету не тільки виявлення професійних орієнтацій учнів, їхніх схильностей до різних галузей знань, а й формування інтересів, потреб, самостійного вмотивованого навчання як усвідомленої навчальної діяльності.

Потреба в застосуванні прийомів педагогічної діагностики в процесі вивчення іноземних мов у загальноосвітній школі безпосередньо пов'язана з трансформацією функції навчання та виховання у функцію сприяння освітній діяльності школяра. Ця функція вимагає створення умов для спільної діяльності педагога й учня, вимагаючи від школяра самооцінки, самостійної постановки цілей і корекції процесу учіння, а від учителя – проведення діагностики результатів навчання учнів і корекції навчального процесу. Педагогічна діагностика дозволяє здійснювати зворотний зв'язок, одержувати та передавати від школяра до педагога і навпаки інформацію про хід навчання, труднощі та досягнення учнів в оволодінні знаннями, формуванні та розвитку вмінь і навичок, здібностей, якостей особистості в цілому. Проведення педагогічної діагностики дозволяє як учителю, так і учню оцінювати результати, коректувати свої дії, будувати наступний етап навчання на основі вже досягнутого, диференціювати методи і завдання з урахуванням індивідуальних успіхів.

Педагогічна діагностика передбачає використання різних методів, зокрема: спостереження, бесіду, опитування, анкетування, тестування, аналіз документів і результатів діяльності, експеримент тощо. Проте ці методи не повинні вимагати від учителя спеціального обладнання, матеріальних витрат, багато часу і великих зусиль.

У своїй статті ми проаналізуємо окремі результати анкетування учнів однієї зі шкіл м. Сваляви Закарпатської обл. – як одного з найпоширеніших емпіричних методів масового збору інформації за допомогою анкет.

Так, відповідаючи на запитання *Анкети щодо навчання в школі та самоосвіти*, учні дев'ятих класів оцінили свої навчальні успіхи таким чином: «відмінні» – 12,5%, «добрі» – 62,5%, «задовільні» – 12,5%, «не дуже добрі» – 12,5%.

Викликають занепокоєння відповіді школярів на запитання, чи цікаво їм навчатися в школі. Переважна більшість дітей (62,5%) відповіла: «і так, і ні: буває по-всякому», і лише 37,5% учнів – навчатися «загалом цікаво».

Відповіді на запитання, чи знають учні, що таке профільне навчання (37,5% знають і 62,5% не знають) свідчить про відсутність або недостатність інформаційної роботи в школі з цього питання. Можливо, саме тому, відповідаючи на запитання, хто допоможе школярам у виборі профілю навчання, 37,5% опитаних покладається на своїх батьків, стільки ж учнів впевнені у своїх власних силах, 12,5% школярів сподівається на пораду вчителів, 12,5% дітей ще не знають відповіді на запитання, і жоден учень не розраховує на підказку друзів.

Щодо вибору напрямів навчання, то найбільше дев'ятикласників цікавлять суспільно-гуманітарний (50,0%) і технологічний (37,5%). Найменше їх приваблює природничо-математичний напрям (12,5%). Учні взагалі не виявили ніякого інтересу до філологічного, художньо-естетичного і спортивного напрямів.

Відповіді школярів на запитання про напрями і профілі навчання в багатьох випадках збігаються з відповідями про улюблені шкільні предмети. У середньому кожен учень назвав два-три таких предмети. Як показали результати анкетування, інтереси одних і тих самих школярів можуть бути досить різними і навіть полярними (українська мова – алгебра, іноземна мова – біологія тощо). Проте, на нашу думку, відповіді на це запитання є не зовсім усвідомленими, оскільки більшість учнів (75,0%) мотивує свій вибір улюблених предметів тим, що вони їм просто цікаві, і лише 12,5% дітей вважають, що знання з цих предметів необхідні для здійснення їхніх подальших навчальних і професійних планів. І жоден учень не мотивував вибору предмета через те, що його викладає улюблений учитель.

Для визначення уподобань учнів у галузі філології в цілому, та іноземної зокрема, учням дев'ятих класів було запропоновано відповісти на 5 запитань анкети «*Сфера інтересів учнів у галузі філології*», кожне з яких містило від 5 до 14 варіантів відповідей. Варто зазначити, що на кожне запитання школярі рідко обирали одну відповідь, а, як правило, від двох до чотирьох.

Відповідаючи за запитання про навчальні предмети філологічного профілю, що найбільше цікавлять учнів, усі вони (100,0%) віддали перевагу іноземній мові. Окрім того, 56,7% із них вподобали ще й українську мову та зарубіжну літературу, а 33,3% – українську літературу. Жоден із опитаних не зацікавився вивченням російської чи іншої мови національних меншин.

Вибір філологічного профілю переважна більшість учнів (76,7%) пов'язує зі своєю майбутньою професією. Окремі школярі мотивують свій вибір бажанням краще підготуватися до подальшого вивчення предмета, своїми успіхами в олімпіадах або інтересом до тих чи інших предметів філологічного профілю, бажанням стати ерудованою людиною тощо. І лише поодинокі учні обрали філологію, бо гірше навчаються з предметів інших профілів, або батьки наполягли на виборі саме цього профілю.

Відповідь на запитання «Для чого Вам потрібна допрофільна підготовка з іноземної мови у 8–9-их класах?» знову ж показала прогалини профорієнтаційної роботи в школі. Більшість учнів (70,0%) вважає, що така підготовка потрібна насамперед для вступу до вищого навчального закладу, де іноземна мова є спеціальністю. Значній частині школярів (40,0%) іноземна мова необхідна для здобуття професії, де ця мова не буде фахом, але знання її необхідні. І лише третина опитаних дев'ятикласників вважають доцільність допрофільної підготовки для навчання в профільному класі старшої школи з поглибленим вивченням іноземної мови.

На запитання про професії, що спонукали учнів обрати профіль іноземної філології, домінують такі відповіді: «журналіст-міжнародник», «перекладач», «гід-перекладач», «юрист-міжнародник», «працівник туристичної агенції». Хлопці віддали перевагу професіям журналіста-міжнародника, юриста-міжнародника, дипломата. Жоден дев'ятикласник не виявив інтересу до професій учителя іноземної мови, лінгвіста-дослідника, працівника туристичної

агенції. Дівчатам більше до вподоби виявилися професії працівника туристичної агенції, перекладача, гіда-перекладача, мистецтвознавця, учителя (викладача) іноземної мови. І взагалі дев'ятикласниці не виявили ніякого інтересу до професій юриста-міжнародника і дипломата.

Основні мотиви вибору тих чи інших професій учні вбачають у розкритті їхніх здібностей і можливостей (33,3%), престижності професії (30,0%), спілкуванні з людьми (16,7%), підвищенні соціального статусу (10,0%). Лише одне двоє школярів причинами свого вибору називають матеріальні блага, бажання продовжити династію батьків, шлях до влади, затребуваність у суспільстві. Серед запропонованих в анкеті мотивів ніхто не назвав «низький конкурс до вищих навчальних закладів».

Ми проаналізували результати лише двох анкет, але вже з цього можна зробити висновок, що більшість учнів допрофільної школи не має визначених професійних інтересів і нахилів, школярі ще не готові до усвідомленого вибору профілю навчання в старшій школі. І саме вчитель на основі результатів діагностування має надати учням допомогу у визначенні їхніх філологічних здібностей та професійної спрямованості щодо подальшого вивчення іноземної мови.

Висновки. Побудова процесу навчання іноземних мов у школі на основі компетентнісного підходу є одним із факторів визначення необхідності застосування методів педагогічної діагностики. Дані педагогічної діагностики є основою для диференціації навчання, оскільки, володіючи реальним інструментарієм для визначення як динаміки засвоєння учнями предметних знань, умінь і навичок, так і динаміки їхнього поступу в навчальній діяльності, учитель не діє наважання, а спирається на достовірну інформацію про рівень досягнень учнів у процесі навчання. Педагогічна діагностика покликана оптимізувати процес особистісно орієнтованого навчання, забезпечити вимірювання й оцінювання результатів навчальної роботи, звести до мінімуму помилки школярів щодо вибору ними профілю навчання в 10–11-х класах, а згодом професії чи спеціальності при переході із загальноосвітньої школи до вищого навчального закладу.

Література

1. Губачов О. І. Дидактичні умови індивідуалізації допрофільної підготовки учнів основної школи: автореф. дис.... канд. пед. наук: 13.00.09 / Губачов О. І. – К., 2009. – 20 с.
2. Ингенкамп К. Педагогическая диагностика / К. Ингенкамп; Пер. з нім. – М.: Педагогика, 1991. – 240 с.
3. Карпова Г. А. Методы педагогической диагностики: [учеб. пособие] / Г. А. Карпова. – Екатеринбург: Урал. гос. пед. ун-т, 2001. – 43 с.
4. Концепція профільного навчання в старшій школі // Інформаційний збірник МОН України. – 2003. – № 24. – С. 3–15.
5. Кукушин В. С. Дидактика: теория обучения: [учеб. пос. для педвузов] / В. С. Кукушин. – М.; Ростов н/Д; МарТ, 2003. – 368 с.
6. Педагогика: Большая современная энциклопедия / Сост. Е. С. Рапацевич. – Мн.: Соврем. Слово, 2005. – 720 с.
7. Петрова М. Г. Телеконкурс как эффективное средство реализации личностно-деятельностного подхода к обучению иностранному языку на этапе предпрофильной подготовки

школьників (на матеріалі англійського мови); дис... канд. пед. наук: 13.00.02 / Петрова М. Г. – М., 2007. – 167 с.

8. *Підласий І. П.* Практична педагогіка або три технології: Інтерактивний підручник для педагогів ринкової системи освіти / І. П. Підласий. – К.: Вид. Дім «Слово», 2004. – 616 с.

9. *Подласый И. П.* Педагогика: [учеб. для студентов высших пед. учеб. заведений] / И. П. Подласый. – М.: Просвещение; Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1996. – 432 с.

10. *Решетников П. Е.* Нетрадиционная технологическая система подготовки учителей: Рождение мастера. – М.: ВЛАДОС, 2000. – 304 с.

11. Российская педагогическая энциклопедия. В 2-х тт. / Гл. ред. В. В. Давыдов. – Т. 2. – М.: Большая Российская энциклопедия, 1999. – 672 с.

UA На основі аналізу наукової літератури і результатів проведення автором статті анкетування школярів обґрунтовується доцільність педагогічного діагностування учнів допрофільної школи з метою виявлення їх професійних інтересів і якостей, а також для здійснення ними правильного профільного самовизначення з іноземної філології.

RU На основании анализа научной литературы и результатов проведения автором статьи анкетирования школьников обосновывается целесообразность педагогического диагностирования учащихся предпрофильной школы с целью выявления их профессиональных интересов и качеств, а также для осуществления ими правильного профильного самоопределения по иностранной филологии.

EN The article deals with the problem of pedagogical diagnostics of pre-profile school students for determination their professional interests and personal qualities.

ОСОБЛИВОСТІ КОНСТРУЮВАННЯ ЗМІСТУ РОБОЧИХ ЗОШИТІВ З ІНОЗЕМНИХ МОВ

О. С. Пасічник,

Інститут педагогіки НАПН України

Постановка проблеми. Трансформаційні процеси, що мали місце у сфері шкільної іншомовної освіти на початку ХХІ ст., вимагали перегляду підходів щодо добору і конструювання змісту нової навчальної літератури, а також щодо її структури. Зокрема, відбувся перегляд ролі шкільного підручника – він залишається основним, але не єдиним засобом навчання. Прикметною рисою цього періоду є поява навчально-методичних комплектів (НМК) – сукупності навчальних засобів, дидактичних матеріалів, методичних видань і аудіовізуальних засобів навчання, які забезпечують реалізацію конкретної навчальної програми. Одним з їх основних компонентів є робочий зошит (РЗ).

Аналіз останніх досліджень. Уперше РЗ із друкованою основою з'явилися на пострадянському просторі у 60-х рр. ХХ ст. Їх періодично створювали для різних предметів і епізодично використовували на заняттях. Однак уже на початку ХХІ ст. вони утвердилися як обов'язковий компонент нових НМК з різних шкільних дисциплін. За тривалий час їхнього існування науковці

запропонували декілька альтернативних бачень функцій РЗ у дидактичній структурі шкільної освіти. Так, одні визначають їх як засоби, що сприяють реалізації цілісної системи навчання (В. Онищук); як дидактичний комплект для виконання самостійної роботи в школі та вдома безпосередньо на сторінках зошитів (Н. Преображенська); як набір завдань для організації самостійної роботи, складений відповідно до чинних програм (О. Нільсон). Варто зазначити, що останнє тлумачення найбільш точно корелює з міждержавним стандартом щодо термінів і визначень основних видів видань, де РЗ розглядається як навчальний посібник, що має власний дидактичний апарат і сприяє самостійній роботі учня у процесі вивчення навчального предмета (ГОСТ 7.60–2003).

Формулювання цілей. За умов оновлення змісту навчання іноземних мов у середній школі, перегляду ролі шкільного підручника як основного засобу навчання детальнішого вивчення потребує проблема визначення дидактичних передумов упровадження РЗ із друкованою основою у процес навчання іноземних мов, а також виявлення особливостей добору їхнього змісту.

Основна частина. Створення і впровадження РЗ у практику школи обумовлено рядом чинників. Одним із них є те, що психіка людини розвивається лише у процесі активної самостійної усвідомленої діяльності [1, с. 117]. Практика шкільної освіти свідчить, що систематичне застосування РЗ, з одного боку, посилює мотивацію учнів до навчання і позитивно впливає на їхній психологічний стан. Завдяки виконанню завдань безпосередньо на сторінках РЗ відбувається економія часу, внаслідок чого в учнів з'являється можливість виконувати більше завдань за коротший проміжок часу. З іншого боку, РЗ надає вчителю впевненість у тому, що учні виконують необхідні операції, які в комплексі вибудовуються у необхідну систему. РЗ дають змогу вчителю здійснювати індивідуальний підхід до учнів, допомагають з'ясувати й оцінити рівень їхніх досягнень у навчанні. Варто зазначити, що індивідуалізація, як зазначає Інґе Унт, зовсім не передбачає обов'язкового врахування індивідуальних особливостей кожного учня. Натомість, на її переконання, досить обмежитися урахуванням загальних особливостей груп учнів на основі певних ознак [11]. Тобто на практиці мова йде не про абсолютну, а *відносну індивідуалізацію*. Власне, такий принцип індивідуалізації покладено в основу конструювання змісту РЗ, у тому числі й з іноземних мов.

Розглядаючи питання створення РЗ, варто звернути увагу на деякі організаційні аспекти. Так, Міністерство освіти і науки України виділяє кошти на створення підручників, водночас залишаючи РЗ поза увагою, чим, на наше переконання, не повною мірою задовольняє потреби школярів у засобах навчання, а з іншого боку, свідомо порушує принцип цілісності НМК. Така ситуація спонукає батьків купувати РЗ самостійно. А це, зазвичай, створює сприятливі умови і заохочує деяких педагогів конструювати власні РЗ для роботи з відповідними підручниками. Внаслідок цього для одного підручника, окрім автор-

ського РЗ, на полицях магазинів з'являються альтернативні видання. Наприклад, для НМК з англійської мови О. Д. Карп'юк для різних класів створено три такі зошити (автори Т. В. Погарська, С. В. Мясоедова, А. А. Байдук); НМК А. М. Несвіт – два (С. В. Мясоедова, О. М. Павліченко) тощо. Хоча ці зошити одержали гриф Міністерства освіти і науки України, втім вони не завжди корелюють із авторською концепцією засобів навчання і не сприяють формуванню умінь і навичок, оскільки нерідко сконструйовані з використанням іншого лексичного матеріалу. Відтак, у межах статті ми не будемо розглядати альтернативні РЗ, а зосередимося на особливостях конструювання змісту авторських РЗ.

Сучасні РЗ характеризуються системним доббором вправ і завдань, що поступово ускладнюються, і сприяють формуванню навичок самостійної навчальної діяльності учнів по оволодінню іноземною мовою. За своєю структурою РЗ значною мірою подібні між собою. Зокрема, всі вони побудовані за тим самим принципом, що й підручники: структуровані на розділи й уроки, які співпадають з назвами розділів і уроків відповідного підручника, що полегшує орієнтування учнів у їхньому змісті. Завдання у межах кожного уроку, в основному, складені таким чином, що мають подібну структуру. Це дає змогу формувати в учнів алгоритм засвоєння нового навчального матеріалу.

Аналіз особливостей конструювання змісту РЗ з іноземних мов дозволив виявити існування двох точок зору стосовно того, на формування яких видів мовленнєвої діяльності має бути спрямована робота з цим компонентом НМК. Так, на переконання авторів Н. П. Басай, А. М. Несвіт, В. А. Плахотника, Т. К. Полонської, В. Г. Редька основне призначення РЗ з іноземних мов полягає у формуванні в учнів умінь і навичок виконання письмових форм роботи. Насамперед, це обумовлено їхньою складністю, порівняно з іншими видами мовленнєвої діяльності. Так, письмо вважають одним із найскладніших видів мовленнєвої діяльності навіть для носіїв мови, оскільки воно здійснюється в умовах відсутності адресата мовленнєвого акту і неможливості використовувати паралінгвістичні засоби. Спостереження російських учителів і методистів засвідчили, що уміння і навички писати значно відстають від рівня їхньої сформованості в інших видах мовленнєвої діяльності [4, с. 79]. Відтак, у школі ці мовленнєві механізми мають бути доведені до певного рівня досконалості.

Труднощі навчання письма іноземною мовою обумовлені тим, що для оволодіння ним необхідно сформувати в учнів особливі вміння і навички. Зокрема, рухо-моторні, графічні й каліграфічні, фонематичні. Також цей процес ускладнюється відмінностями між усною і писемною формами спілкування, зокрема на орфографічному рівні, що особливо актуально для англійської та французької мов. Вправи на формування орфографічних навичок письма найширше представлені у змісті РЗ для молодшої школи, коли учні знайомляться з технікою і правилами іншомовного написання окремих слів. Зокрема, з цією метою для учнів 2-го класу створено зошити-прописи. Виконуючи

завдання, представлені в них, учні оволодівають технікою написання іношомовних літер і слів. На цьому етапі навчання у змісті РЗ використовуються такі репродуктивні вправи для формування орфографічних навичок, як розгадування кросвордів, знаходження прихованих у квадраті слів, об'єднаних певною тематикою, дописування у словах пропущених літер, розшифровування слів, де літери переставлені місцями, прочитання і написання речень, які представлено суцільними рядками літер, підписуванням малюнків, написання правильних закінчень дієслів тощо.

Метою навчання писемного мовлення є формування в учнів писемної комунікативної компетенції, яка передбачає не лише оволодіння писемними знаками, а й уміння граматично правильно вибудовувати зміст і форму писемного висловлювання. У зв'язку з цим у РЗ поступово збільшується кількість репродуктивних і продуктивних вправ, які раціонально чергуються у структурі кожного уроку. Наприклад, під час опрацювання теми «*Wir helfen der Umwelt*» (Ми допомагаємо навколишньому середовищу) у 4-му класі за НМК Н. П. Басай вправи РЗ виконуються у такій послідовності: робота з тематичною лексикою → відповіді на запитання → написання запропонованих речень у необхідній послідовності → складання розповіді за темою «*Для чого ми збираємо сміття*» [2, с. 59–61]. Таким чином, відбувається поступове ускладнення завдань, причому опрацювання теми уроку завершується написанням власного повідомлення (висловленням власної точки зору на ту чи іншу проблему, опис події, складання меню [2, с. 29] тощо). Така схема є типовою для РЗ початкового етапу навчання іноземних мов і використовується більшістю авторів. Зокрема, спостерігаємо її в РЗ С. І. Сотникової. У РЗ з іспанської мови В. Г. Редька значно менше уваги звернено на роботу з ізольованими лексичними одиницями, що обумовлено фонетичним принципом написання слів. Натомість значний акцент зроблено на виконанні репродуктивних і продуктивних вправ на рівні мікровисловлювань. На середньому етапі навчання в РЗ усіх авторів збільшено кількість репродуктивних і продуктивних вправ.

Варто зазначити, що не всі автори поділяють думку про те, що в змісті РЗ мають бути представлені лише письмові завдання, але й вправи на аудіювання, читання, а подекуди і говоріння. Серед прихильників цієї точки зору – О. Д. Карп'юк, С. І. Сотникова, Т. Ф. Білоусова, Л. В. Биркун. Проте на початковому етапі навчання мови у РЗ цих авторів все-таки переважають вправи, спрямовані на формування навичок письма. Так, у РЗ С. І. Сотникової для 5-го класу (1-й рік навчання мови) не представлені тексти для аудіювання, види роботи для розвитку вмінь і навичок усного мовлення. Натомість основну увагу приділено письмовим вправам і вправам для читання [8]. Але в РЗ для 6-го класу спостерігаємо появу вправ на розвиток механізмів усного мовлення [9].

Так, вправи з використанням аудіозаписів передбачають такі форми роботи:

1) прослухати окремі слова і підкреслити в зошиті правильний варіант із запропонованих пар слів, наприклад: *Veter – Wetter, selten – zelten, Land –*

Wand [10, с. 2, 9]. Цей вид вправ широко використовується у змісті РЗ С. І. Сотникової. Вони представлені майже у 50% уроків. Виконуючи їх, учні не лише навчаються встановлювати відповідність між графічною і звуковою формою слова, а й знаходять відмінності між схожими за звучанням лексичними одиницями;

2) використати аудіозапис як засіб контролю правильності виконання письмового завдання. Наприклад, учням пропонують утворити іменники чоловічого роду від іменників жіночого роду: _____ – *die Kochin* [10, с. 7], або дописати в словах пропущені літери: *Hem_*, *blon_*, *Punk_* [10, с. 31];

3) на основі прослуханого тексту заповнити пропуски в реченнях;

4) завдання на розуміння змісту прослуханого тексту, що передбачає вибір правильного варіанта відповідей або виконання певного письмового завдання, наприклад, дати відповіді на запитання.

Аналіз змісту РЗ цієї групи дав змогу виявити, що вправи для навчання читання містять такі види роботи:

1) розмістити запропоновані речення або текстові блоки в логічній послідовності, відповідно до змісту тексту;

2) поєднати початок і закінчення речення;

3) іноді вправи на контроль рівня сформованості умінь і навичок читання передбачають прочитання тексту, вміщеного в змісті навчального підручника, з подальшим виконанням вправ у РЗ. Значна кількість таких вправ є в РЗ О. Д. Карп'юк і С. І. Сотникової.

Обсяг завдань на формування навичок усного мовлення у РЗ найменший, порівняно з вправами в інших видах мовленнєвої діяльності, й представлений у змісті лише деяких РЗ. Зокрема, в РЗ Л. В. Биркун, О. Д. Карп'юк, С. І. Сотникової. Зазвичай, ці вправи передбачають обговорення учнями тем, які мають проблемний характер або стосовно яких існують різні точки зору. Наприклад, у РЗ з англійської мови для 5-го класу Л. В. Биркун пропонує порівняти життя людей сьогодні й 10000 років тому [3, с. 27], розповісти наскільки цікавими, на їхню думку, є ті види діяльності, якими займаються учні в британських школах [3, с. 29]. У РЗ з англійської мови для 8-го класу О. Д. Карп'юк пропонує визначити тематичне спрямування і змістове наповнення журналів на основі їхніх обкладинок та обґрунтувати власну точку зору [5, с. 26]. Виконання таких усно-мовленнєвих вправ відбувається у два етапи: у переважній більшості випадків на початку учні мають коротко занотувати в РЗ, що вони думають з того або іншого приводу. Після цього, використовуючи власні записи як опорний конспект, пропонується обговорити ці питання з однокласниками. Такий підхід сприяє формуванню навичок підготовленого мовлення. Рідше використовується зворотна схема, коли учні мають провести опитування, після чого представити письмовий звіт, як спостерігаємо це в РЗ для 8-го класу С. І. Сотникової, коли учням пропонують дізнатися в однокласників про їхні інтереси, вподобання, і, як результат цієї діяльності, написати листа уявному другу про результат опитування [10, с. 41].

Таким чином, переважна більшість завдань з аудіювання, читання і говоріння, представлених у РЗ, не виключають письмових форм роботи. Навпаки – вони є невід’ємним компонентом цих вправ. Тобто формування умінь і навичок письма реалізується у комплексі з роботою в інших видах мовленнєвої діяльності.

Аналізуючи особливості конструювання змісту РЗ, варто зазначити, що це засіб, який доповнює підручник. З цього витікає, що навчальні завдання РЗ і послідовність їх виконання взаємопов’язані зі змістом підручника. Загалом, аналіз особливостей конструювання змісту РЗ дав змогу визначити такі варіанти роботи з ним:

1. Вправи РЗ слугують змістовою опорою для виконання завдань з підручника. У такому випадку в формулюванні завдання у РЗ вказується посилання на матеріал з підручника, який необхідно використати у процесі його виконання. Наприклад, *Look through the table of Ex. 27 in the SB...* [3, с. 11]. Найчастіше ці вправи використовують для перевірки розуміння змісту навчальних текстів, уміщених у підручнику та в аудіозаписі. Виконуючи такі завдання, учні повинні дати відповіді «так» або «ні», знайти відповідності, дати письмові відповіді на запитання, перефразувати речення, доповнити діалог тощо. На нашу думку, такий підхід не завжди зручний для організації навчальної роботи учнів і було б доцільніше помістити в РЗ лише ті вправи, що передбачають виконання письмових завдань на основі прочитаного або прослуханого тексту.

У деяких випадках передбачається, що завдання з підручника можна виконувати в класі усно, а вдома – в зошиті у письмовій формі. Так, у підручнику з іспанської мови для 4-го класу учням пропонують доповнити запропоновані фрази і таким чином скласти розповідь про літні канікули [7, с. 11]. Паралельно, в РЗ уміщено завдання, відповідно до якого учням необхідно виконати ту саму вправу з підручника, але в письмовій формі [6, с. 6].

2. Вправи РЗ, що продовжують комплекс вправ, початий у підручнику. Пропускати виконання таких вправ небажано, оскільки вони є тим необхідним мінімумом, що сприяє формуванню лексичних і граматичних умінь і навичок учнів, з якими вони ознайомилися у процесі роботи з підручником. Так, працюючи з підручником з англійської мови для 8-го класу О. Д. Карп’юк, учні знайомляться з новим лексичним матеріалом, а у відповідному уроці РЗ їм необхідно виконати вправу на заповнення пропусків у реченнях новими словами з підручника [5, с. 6]. У РЗ з англійської мови для 5-го класу Л. В. Виркун треба розглянути малюнки в підручнику і розподілити зображені предмети по відповідних групах [3, с. 3–4]. Після ознайомлення з новим граматичним явищем і виконання ряду письмових або усномовленнєвих тренувальних вправ із підручника, учні мають самостійно виконати подібні граматичні завдання в РЗ з метою закріплення цих навичок. Ці завдання можуть виконуватися як на уроці, так і вдома.

3. Вправи РЗ, що є додатковими і можуть використовуватися за бажанням учителя. За їх допомогою відбувається диференціація навчального процесу,

оскільки вони створюють додаткові можливості для удосконалення навичок і вмінь тих учнів, для яких «обов'язкових вправ» виявилось недостатньо. З цією метою у РЗ має бути надлишок вправ – резерв, який учитель зможе використовувати у разі необхідності.

Подібно до підручників, у змісті деяких РЗ в кінці навчальних розділів передбачено блок контролю сформованості вмінь і навичок учнів. Зокрема, він є у РЗ з англійської мови для 5-го класу Л. В. Биркун (*Test your Vocabulary, Test your Grammar*), німецької – С. І. Сотникової, Т. Ф. Білоусової і Н. П. Басай (*Wiederholung*). У цьому блоці проводиться комплексний контроль лексичних і граматичних навичок, набутих під час роботи з конкретним уроком.

Варто звернути увагу на те, що С. І. Сотникова й Т. Ф. Білоусова передбачили у змісті РЗ мовний портфель учня, на відміну від більшості НМК, де він представлений у кінці кожного розділу підручника. Портфель надає змогу проводити оцінювання рівня загальної успішності учня лише один раз наприкінці року. На наше переконання, такий портфель не дозволяє здійснювати систематичне оцінювання учнями рівня своєї успішності періодично протягом навчального року і простежувати її динаміку. Іншою його особливістю є те, що заповнювати його має не лише учень, а й учитель. Тобто з'являється можливість порівняти бачення власного успіху учнем з оцінкою його з боку вчителя.

У процесі конструювання РЗ для молодших школярів автори беруть до уваги ту обставину, що для них притаманна схильність відволікатися від навчального процесу. Тому в змісті навчальних засобів для цієї вікової категорії передбачено такі завдання, що компенсують цю психологічну потребу і сприяють неперервній роботі учня з предметом. З цією метою деякі автори використовують потенціал ілюстративного матеріалу, що в достатній мірі представлений у змісті РЗ і завжди викликає зацікавлене ставлення з боку дітей. Зазвичай, учням пропонують не просто виконати вправу, що супроводжується певним малюнком, а й деякі творчі дії над самим зображенням: розфарбувати його, сполучити контурні лінії, що представляють цей малюнок тощо.

Висновки. Проведений аналіз свідчить, що РЗ є невід'ємним компонентом сучасних НМК з іноземних мов. Однак серед авторів існує дві точки зору стосовно їхніх дидактичних функцій: 1) використовувати їх з метою формування в учнів вмінь і навичок письма і 2) сприяти формуванню вмінь і навичок у різних видах мовленнєвої діяльності.

Ми не ставимо за мету визначати, яка з цих точок зору доцільніша для конструювання РЗ, але констатуємо, що в РЗ авторів, які дотримуються другого підходу, кількість письмових вправ значно менша, що, на наше переконання, зрештою може негативно позначитися на сформованості відповідних вмінь і навичок. З іншого боку, кількість годин, відведених на вивчення іноземної мови в школі, розрахована на роботу з матеріалами підручника, а РЗ – це засіб, передбачений здебільшого для організації самостійної, а не колективної роботи учнів. А відтак, доцільніше, на наш погляд,

частіше використовувати РЗ в домашніх умовах під час самостійного виконання домашніх завдань.

Література

1. *Афанасьева О. Ю.* Принципы организации самостоятельной работы студентов на основе деятельностной теории / Афанасьева О. Ю., Афанасьев Ю. В. // Материалы Всеросс. науч.-практ. конф. «Проблемы модернизации высшего профессионального образования в контексте Болонского процесса». АлтГТУ. – Барнаул, 2004. – С. 117–119.
2. *Басай Н. П.* Добрий день! Робочий зошит до підручника з німецької мови для 4 кл. / Басай Н. П. – К.: Освіта, 2005. – 80 с.
3. *Биркун Л. В.* Наша англійська: Робочий зошит до підручника «Наша англійська» для 5 кл. загальноосвіт. навч. закл. / Биркун Л. В. – К.: Освіта, 2007. – 96 с.
4. *Гребенщиков Г. Ф.* Продуктивный метод обучения студентов академическому письму на английском языке / Гребенщиков Г. Ф., Назарова В. Н. // Перспективные информационные технологии и интеллектуальные системы. – 2006. – № 2 (26). – С. 78–84.
5. *Карп'юк О. Д.* Робочий зошит з англійської мови для 8 кл. загальноосвіт. навч. закл. / Карп'юк О. Д. – Тернопіль: Лібра Терра, 2008. – 56 с.
6. *Редько В. Г.* Іспанська мова: Робочий зошит для учнів 4 кл. загальноосвіт. навч. закл. / Редько В. Г. – К.: Генеза, 2007. – 80 с.
7. *Редько В. Г.* Іспанська мова: Підруч. для 4-го кл. загальноосвіт. навч. закл. / Редько В. Г., Іващенко О. Г. – К.: Генеза, 2004. – 168 с.
8. *Сотникова С. І.* Hallo, Freunde!: Робочий зошит до підручника з німецької мови для 5 кл. загальноосвіт. навч. закл. (2-га іноз. мова, 1-й рік навч.) / Сотникова С. І. – Х.: Веста, Вид-во «Ранок», 2005. – 62 с.
9. *Сотникова С. І.* Hallo, Freunde!: Робочий зошит до підручника з німецької мови для 6 кл. загальноосвіт. навч. закл. (2-га іноз. мова, 2-й рік навч.) / Сотникова С. І. – Х.: Веста, Вид-во «Ранок», 2006. – 112 с.
10. *Сотникова С. І.* Hallo, Freunde!: Робочий зошит до підручника з німецької мови для 8 кл. загальноосвіт. навч. закл. (2-га іноз. мова, 4-й рік навч.) / Сотникова С. І. – Х.: Веста, Вид-во «Ранок», 2008. – 112 с.
11. *Уит Инге.* Индивидуализация и дифференциация обучения. – М.: Педагогика, 1990. – 240 с.

UA У статті розглядаються особливості конструювання робочих зошитів з іноземних мов для загальноосвітніх навчальних закладів України. На основі проведеного аналізу їх змісту визначені дві точки зору авторів щодо їх дидактичних функцій: 1) використання для навчання письма та 2) для формування умінь і навичок в різних видах мовної діяльності. Проаналізовані підходи по відношенню вправ і завдань в робочих зошитах і підручниках.

RU В статье рассматриваются особенности конструирования рабочих тетрадей по иностранным языкам для общеобразовательных учебных заведений Украины. На основании проведенного анализа их содержания определены две точки зрения авторов касательно их дидактических функций: 1) использование для обучения письма и 2) для формирования умений и навыков в разных видах речевой деятельности. Проанализированы подходы к соотношению упражнений и заданий в рабочих тетрадях и учебниках.

EN The article deals with the problems of constructing modern school workbooks for foreign language teaching. The didactic functions of textbooks and workbooks are analyzed.

СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІЇ КОНСТРУЮВАННЯ ЗМІСТУ НАВЧАЛЬНИХ ПРОГРАМ СПЕЦКУРСІВ ДЛЯ ДОПРОФІЛЬНОЇ ПІДГОТОВКИ З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ УЧНІВ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ

*Ю. І. Федусенко, канд. пед. наук,
Інститут педагогіки НАПН України,
І. А. Сушко,*

Національний університет харчових технологій (м. Київ)

Постановка проблеми. Проблема професійної орієнтації учнів у сучасних умовах є однією з актуальних не тільки з точки зору розв'язання виробничих завдань, але передусім якнайповнішого розкриття творчого потенціалу кожної людини. Гуманізація цілей навчання і виховання сучасної шкільної молоді передбачає всебічний розвиток особистості учнів основної школи, вияв ними творчості, ініціативності та самостійності, зокрема під час вибору майбутньої професії. У зв'язку з цим виникає потреба у вивченні обдарувань учнів, їхніх інтересів і схильностей, а також дослідження умов, за яких ці інтереси і схильності перетворюються на дієві мотиви професійного самовизначення.

Уведення профільного навчання є одним із основних напрямів модернізації сучасної шкільної освіти. Основна мета профільного навчання – розвантажити шкільні програми і створити школярам умови для поглибленого вивчення тих навчальних предметів, які їх більше захоплюють і будуть необхідні для реалізації подальших життєвих планів.

Помилковий вибір профілю навчання у старшій школі може серйозно ускладнити учням подальше здобування освіти і вибір тієї професії, яка відповідає їхнім потребам, здібностям і можливостям. А відтак, невід'ємною складовою успішного переходу до профільної школи повинна стати допрофільна підготовка учнів 8–9-х класів. Очевидно, що її запровадження дозволить чіткіше уявити напрями подальшого вибору профілю навчання, створить школярам умови для реалізації професійних інтересів і намірів відносно продовження освіти у старшій школі.

Аналіз останніх досліджень. Теоретичні засади допрофільної підготовки учнів 8–9-х класів основної школи розробляли вітчизняні й зарубіжні вчені С. Антінова, С. Батишев, Н. Бібік, М. Бурда, Б. Бурнямова, М. Гінзбург, Т. Захарова, В. Кізенко, Н. Пряжнікова, Ю. Савінова, О. Топузов та ін. Вирішенню проблем, пов'язаних із визначенням і обґрунтуванням змісту допрофільної підготовки з іноземної мови, присвячено праці Л. Божович, Л. Липової, С. Мартиненко, Т. Полонської, В. Редька та ін.

Формулювання цілей статті. У статті розглянуто сучасні тенденції конструювання змісту навчальних програм спецкурсів для допрофільної підготовки з іноземної мови учнів основної школи.

Основна частина. Допрофільна підготовка, як її розуміють учені, – це система психологічної, педагогічної, інформаційної й організаційної діяльності,

що сприяє самовизначенню учнів відносно профілів подальшого навчання і сфери професійної діяльності. У нашому випадку таким профілем є «іноземна філологія». Більшість учених дотримуються позиції, за якої вибір профілю «іноземна філологія» залежить, передусім, від професійних прагнень школярів та їхніх планів на майбутнє. У цьому профілі насамперед зацікавлені учні, які виявляють інтерес до іноземної мови з перших років її запровадження в школі і планують продовжити профільне вивчення цього предмета в спеціалізованих навчальних закладах. Крім того, небайдужими до цього профілю навчання є школярі, які впевнені, що без знання іноземної мови неможливо обійтися під час вивчення іншої предметної галузі, і що необхідність цих знань супроводжуватиме їх у подальшому навчанні й професійній діяльності.

Мета допрофільної підготовки з іноземної мови учнів 8–9-х класів – формувати та всебічно підтримувати їхні пізнавальні інтереси до цього навчального предмета, виявляти і розвивати професійні нахили, забезпечувати умови для усвідомленого самовизначення у виборі профілю «іноземна філологія».

Відповідно до мети, сформулюємо завдання допрофільної підготовки з іноземної мови:

- формування практичного досвіду в різноманітних сферах пізнавальної діяльності, орієнтованого на вибір профілю «іноземна філологія» у старшій школі;
- надання психолого-педагогічної підтримки учням у процесі формування їхніх уявлень про життєві та соціальні цінності, у тому числі ті, що пов'язані з їхніми професійними становленням;
- розвиток широкого спектра пізнавальних і професійних інтересів і компетенцій, що дозволять забезпечити успішність майбутньої професійної діяльності, пов'язаної з іноземною мовою;
- формування здатності приймати усвідомлене рішення щодо подальшого вибору профілю освіти та ін.

Серед функцій допрофільної підготовки з іноземної мови можна назвати такі:

- виявлення інтересів і нахилів школярів, розширення їхніх уявлень про іноземну мову як навчальний предмет;
- залучення учнів основної школи до активної і творчої діяльності на уроках іноземної мови;
- підготовка до профільного навчання у старшій школі;
- умотивування навчальної діяльності школярів;
- розширення знань про країну, мова якої вивчається;
- забезпечення умов для оволодіння учнями засобами пізнавальної та практичної діяльності на уроках іноземної мови;
- розширення уявлень про власні можливості;
- розвиток умінь співвідносити свої здібності з вимогами до певної професії, пов'язаної з профілем «іноземна філологія».

Реалізація зазначених функцій створює для школярів такі умови:

- досягнення загальноєвропейського рівня підготовленості з іноземної мови, необхідного для подальшого навчання у профільних класах старшої школи;
- формування стійких мотивів до вивчення іноземної мови;
- розвиток навичок й умінь знаходити, аналізувати та використовувати у практичній діяльності одержану навчальну інформацію;
- усвідомлений вибір профілю «іноземна філологія»;
- популяризація професій, пов'язаних із іноземною мовою.

Однією з умов успішної реалізації допрофільної підготовки учнів основної школи є створення навчальних програм для курсів за вибором, навчальних планів для можливих профілів навчання, методик і підручників, а також різного виду навчальних посібників як засобів реалізації змісту допрофільної підготовки. Такі засоби допрофільного навчання не повинні дублювати зміст чинної програми й підручників із іноземних мов, а містити навчальну інформацію, яка розширює знання з цього навчального предмета, сприяє поглибленому вивченню окремих тем базових освітніх програм, удосконалює досвід учнів виконувати різні способи діяльності, необхідні для успішного опанування програмового матеріалу з профілю «іноземна філологія». Окрім того, вона допомагає школярам реально оцінити свої можливості і зорієнтувати їх на подальший вибір профілю навчання, сприяє розширенню уявлень школярів про іноземну мову й освітні програми з цього навчального предмета, а також усвідомленню вимог до учнів профільних класів, залучає їх до активної творчої, дослідницької та соціально значущої діяльності, розширює уявлення про власні здібності, можливість й розвиває уміння співвідносити їх з вимогами до певної професії.

Іншим аспектом проблеми, що розглядається, є розроблення, апробація та впровадження у процес допрофільного навчання різного виду курсів за вибором, які, на наш погляд, дозволять розв'язати сформульовані вище завдання та досягти мети допрофільної підготовки з іноземної мови.

Як засвідчили результати наших досліджень, учням основної школи пропонуються такі спецкурси з профілю «іноземна філологія»: «Література», «Країнознавство», «Технічний переклад», «Ділове мовлення», «Іноземна мова для молодих бізнесменів», «Іноземна мова у сільськогосподарській сфері», «Туристична діяльність», «Дипломатична діяльність», «Історія, культура та традиції країни, мова якої вивчається», «Усна народна творчість країни, мова якої вивчається» та інші.

Проведені нами дослідження дозволили з'ясувати, що запровадження курсів за вибором уможливило досягти таких цілей:

- поглибити мовні (фонетичні, лексичні, граматичні, орфографічні) знання учнів і сприяти вдосконаленню навичок і умінь у чотирьох видах мовленнєвої діяльності (аудіюванні, говорінні, читанні, письмі);
- сформувати вміння і навички усного й писемного спілкування у межах професійно орієнтованих комунікативних ситуацій: заповнити анкету,

написати ділового листа, прочитати і перекласти текст ділового, історичного, соціокультурного змісту тощо;

- забезпечити школярам активну комунікативну і пізнавальну діяльність за рахунок актуальної навчальної інформації у межах їхніх професійних намагаць;
- виробити стійкі мотиви та позитивне ставлення учнів основної школи до іноземної мови;
- сформувати у школярів уявлення про культуру, історію, традиції країни, мова якої вивчається;
- перетворити іноземну мову на реальний інструмент здобування знань про сучасне світове суспільство;
- практично оволодіти мовним матеріалом на базі реальних комунікативних ситуацій;
- розширити продуктивний і рецептивний словники учнів;
- ознайомити школярів з новими поняттями й термінами, пов'язаними з певною професією;
- сформувати в учнів уміння й навички самостійної пошукової креативної роботи та ін.

У процесі підготовки спецкурсів для допрофільної підготовки досить успішно використовують культурологічні тексти різних стилів, автентичні аудіо та відеоматеріали, інформаційні (комп'ютерні) програми, ресурси Internet, довідкову літературу, інформацію ЗМІ тощо. Формами проведення занять можуть бути міні-лекції, олімпіади, конференції, дискусії, семінари, виставки, практикуми, відеоуроки, творчі майстерні, уроки-дебати, ділові ігри, телемати, рольові ігри, екскурсії, творчі проекти тощо.

Не викликає сумніву той факт, що запровадження будь-якого курсу за вибором стане ефективним за умови, що його реалізація у процесі навчання буде спиратися на спеціально розроблену навчальну програму, яка чітко презентуватиме його зміст, регламентуватиме тривалість навчання, визначатиме кінцеві результати навчальної діяльності.

Зіставний аналіз сучасних вітчизняних і зарубіжних наукових напрацювань з цієї проблеми дозволив визначити такі компоненти навчальної програми курсу за вибором:

1. Титульна сторінка.

2. Пояснювальна записка.

- Вступ (актуальність, доцільність, спрямованість, відмінність від інших програм).
- Мета програми (навчати, виховувати, розвивати, удосконалювати, розширювати, сприяти).
- Завдання, що забезпечують досягнення мети.
- Форми, методи, засоби реалізації навчальної програми.
- Види контролю навчальних досягнень учнів.
- Тривалість навчання.

3. Навчально-тематичний план. Розробляється у вигляді таблиці, де вказується перелік усіх тем із зазначенням кількості навчальних годин, які відводяться на опрацювання кожної з них.

4. Зміст навчальної програми. У межах цього компонента деталізують й розкривають навчально-тематичний план.

5. Прогнозований результат реалізації навчальної програми. Під кінець реалізації програми учні повинні володіти уміннями й навичками з аудіювання, читання, письма, говоріння (монологічне і діалогічне мовлення).

6. Список використаної літератури.

7. Методичні рекомендації щодо застосування навчальної програми, методичні розробки окремих навчальних занять (блоків, тем, розділів).

Висновки. Результати проведеного нами дослідження засвідчили, що у процесі розроблення навчальних програм для спецкурсів доцільно дотримуватися таких рекомендацій:

- проаналізувати зміст навчального предмета у межах обраного профілю;
- з'ясувати відмінність курсу за вибором від базового курсу;
- визначити тему, зміст, мету курсу, його функції у межах обраного профілю;
- розподілити зміст навчальної програми курсу на модулі /розділи /теми та визначити необхідну кількість годин на кожен із них;
- дібрати (за необхідності) допоміжні засоби навчання: підручники, посібники, довідкову літературу (енциклопедії, словники, газети, журнали), дидактичний матеріал тощо;
- визначити основні види діяльності учнів, зміст самостійної роботи, творчої діяльності учнів у процесі вивчення курсу;
- передбачити проведення активних форм діяльності: екскурсій, конференцій, семінарів, виставок, конкурсів, виконання проектів, підготовку презентацій, виступів, рефератів;
- з'ясувати перелік освітніх продуктів, які будуть створені учнями у процесі засвоєння навчальної програми курсу;
- визначити критерії, що дозволять оцінити рівень засвоєння навчальної програми;
- підготувати список додаткової літератури для вчителя й учнів.

Література

1. Артемова Л. К. Профильное обучение: опыт, проблемы, пути развития / Артемова Л. К. // Школьные технологии. – 2003. – № 4. – С. 22–31.
2. Балл Г. О. Психолого-педагогичні засади професійної орієнтації школярів / Балл Г. О. // Газета «Психолог». – 2004. – № 8. – С. 2–11.
3. Божович Л. И. Проблемы формирования личности / Божович Л. И.; под редакцией Д. И. Фельдштейна; Вступительная статья Д. И. Фельдштейна. – 2-е изд. – М.: Издательство «Институт практической психологии». – Воронеж: НПО «МОДЭК», 1997. – 352 с.
4. Кленова Н. Как подготовит школу к профильному обучению / Кленова Н. // Народное образование. – 2003. – № 7. – С. 106–114.
5. Концепція профільного навчання в старшій школі: Навч. посіб. / Л. Д. Березівська, Н. Н. Бібік, М. І. Бурда та ін. – К., 2003. – Вип. 2. – С. 8–15.

6. Концепція загальної середньої освіти (12-річна школа) // Інф. зб. МОН України. – 2002. – № 2. – С. 3–22.

7. Кряжде С. П. Психологія формування професійних інтересів / Кряжде С. П. – Вільнюс, 1981. – 195 с.

8. Кузнецов А. Профильное обучение: проблемы; перспективы развития / Кузнецов А. // Народное образование. – 2003. – № 4. – С. 85–88.

9. Лернер П. С. Модель самоопределения выпускников профильных классов средней общеобразовательной школы / Лернер П. С. // Школьные технологии. – 2003. – № 4. – С. 50–61.

10. Полонська Т. К. Організація допрофільної підготовки з іноземної мови учнів основної школи / Полонська Т. К. // Іноземні мови в навчальних закладах. – 2008. – № 4. – С. 68–74.

UA Стаття присвячена проблемі обґрунтування сучасних тенденцій конструювання змісту навчальних програм спецкурсів для допрофільної підготовки з іноземної мови учнів основної школи.

RU Стаття посвящена проблеме обоснования современных тенденций конструирования содержания учебных программ спецкурсов для допрофильной подготовки по иностранному языку учащихся основной школы.

EN The article is devoted to the problem of syllabus design for pre-profile training students of 8–9 forms.

ЗМІСТ І СТРУКТУРА НАВЧАЛЬНО-МЕТОДИЧНОГО КОМПЛЕКТУ З НІМЕЦЬКОЇ МОВИ «GUTEN TAG! 9»

Н. П. Басай,

Інститут педагогіки НАПН України

Постановка проблеми. Основною метою предмета «Іноземна мова» є навчання практичного володіння мовою як засобом міжкультурного спілкування, а основним принципом навчання – комунікативна спрямованість.

Для виконання цієї мети потрібні якісні навчальні матеріали, проблема створення яких, незважаючи на багаторічну історію, залишається актуальною і нині. Досліджуючи питання організації навчальних матеріалів, ми здійснили спробу визначити основні елементи змісту навчання німецької мови учнів 9 класів загальноосвітніх навчальних закладів, які мають знайти чітке відображення у навчально-методичних комплектах (НМК) як основних засобах навчання іноземної мови (ІМ).

Актуальність дослідження зумовлена:

1. Наявністю вимог до якості навчання ІМ.
2. Усвідомленням необхідності реалізації особистісно орієнтованого навчання мови.
3. Необхідністю врахування національних традицій навчання, діалогу культур.

4. Потребою розроблення нових підручників і навчальних посібників.

Аналіз останніх досліджень. Проблемі створення шкільних підручників, зокрема з ІМ, присвячені фундаментальні праці багатьох вітчизняних і зарубіжних дидактів, методистів, психологів і лінгвістів (А. Р. Арутюнов, В. П. Беспалько, И. Л. Бім, Н. М. Буринська, М. Н. Вятютнев, Г. Г. Горділова, В. Г. Костомаров, О. О. Леонтєв, І. Я. Лернер, М. В. Ляховицький, Р. Ю. Мартинова, Ю. І. Пасов, В. М. Плахотник, О. Я. Савченко, С. Ф. Шатілов та інші). Саме праці цих авторів слугували нам методологічними засадами для дослідження питань щодо визначення змісту навчання ІМ учнів основної школи та його реалізації у сучасних НМК для середньої школи.

В останні роки у зв'язку із упродовженням у шкільну практику нових державних документів, які запропонували нові стратегії функціонування сучасної середньої школи, найпріоритетнішими проблемами іншомовної освіти стали розроблення нового змісту навчання ІМ, створення сучасних засобів навчання, зокрема підручників і навчальних посібників, які реалізують цей зміст. Вони зумовили появу нових шкільних підручників і навчальних посібників вітчизняних авторів (В. М. Буренко, Л. В. Горбач, Л. В. Калініна, О. Д. Карп'юк, А. М. Несвіт, В. Г. Редько, І. В. Самойлюкевич, М. М. Сидоренко, С. І. Сотникова, Н. П. Чумак та інші).

Мета статті. У цій статті ми пропонуємо детальніше ознайомитися зі структурою і змістом НМК «Guten Tag! 9» для восьмого року навчання німецької мови учнів загальноосвітніх навчальних закладів, який продовжує серію підручників під цією назвою для 11-річної школи.

Основна частина. Нині вчитель іноземної мови має можливість обирати з пропонуванних навчальних матеріалів ті підручники і посібники, які він вважає більш придатними і привабливими для себе і своїх учнів. Існування ринку вітчизняних і зарубіжних підручників надає вчителю можливість самому обирати основний засіб навчання для своїх учнів. Уміти раціонально і вмотивовано визначити необхідний підручник або НМК – важливе завдання для сучасного вчителя. При цьому він має враховувати особливості навчального закладу, в якому працює, а також вікові та індивідуальні особливості своїх учнів і специфіку своєї методичної та мовної підготовки.

Склад НМК «Guten Tag! 9» традиційний: підручник, робочий зошит і книга для вчителя. Усі його компоненти створені відповідно до вимог Державного освітнього стандарту у чинної програми з навчання ІМ і розраховані на дві тижневі години, що має забезпечувати базовий рівень навченості учнів.

У сучасній школі навчальний предмет «Іноземна мова» входить в освітню гаузу «Мови і літератури» і фактично є засобом одержання інформації про інші народи і країни, їхню культуру; інструментом міжкультурного спілкування; засобом глибшого осмислення рідної мови і культури, а це, в свою чергу, визначає мету навчання німецької мови як однієї з мов міжнародного спілкування. Головна мета навчання ІМ і, зокрема, німецької, визначається чинною програмою і полягає у формуванні в учнів комунікативної компетенції, базою

для якої є комунікативні вміння, сформовані на основі мовних знань і навичок. Саме ця мета навчання визначила ті загальнодидактичні та методичні принципи, на яких побудований НМК.

Отже, зміст НМК «Guten Tag! 9» дібрано відповідно до таких загальнодидактичних вимог:

- доступність навчального матеріалу, що відповідає віковим особливостям дев'ятикласників;
- науковість, яка виражена в тому, що НМК дає правильне уявлення про мовні явища, лінгвістичні поняття на рівні, доступному підліткам;
- системність і послідовність викладу матеріалу. НМК для 9 класу є складовою одиницею НМК для 2–11-х класів загальноосвітніх навчальних закладів, матеріал викладений в чіткій наступності зі змістом НМК для 2–8-х класів і формує вміння і навички мовленнєвої діяльності, необхідні для досягнення запланованого рівня комунікативної компетенції для 9 класу;
- НМК реалізує сучасну діяльнишу і особистісно орієнтовану концепцію підручника. Дібраний предметний зміст і пізнавальні, творчі вправи допомагають учням набути комунікативного, творчого, емоціонального, соціального і пізнавального досвіду. Рівномірна увага до навчального, розвивального і виховного компонентів змісту сприяє формуванню бажаного для сучасного суспільства типу особистості – людини пізнавально активної, соціально мобільної, творчої.

Методичними принципами добору змісту НМК «Guten Tag! 9» слугували такі пріоритети:

- зміст НМК дібрано відповідно до рівневих характеристик, визначених чинною програмою з ІМ у частині предметного змісту мовлення, переліку вмінь і навичок, рівня розвитку комунікативної компетенції, що має бути досягнутою до кінця 9 класу (A2);
- особливу увагу приділено відповідності навчального матеріалу віковим особливостям і інтересам підлітків;
- зміст НМК дібрано відповідно до принципу автентичності. Тексти автентичні на рівні лексики і граматики, пов'язані з ситуацією спілкування, ідіоматичні, експресивні. В НМК представлено різні типи текстів: уривки з художніх творів, епістолярний жанр (листівки, листи, в тому числі електронні), функціональні тексти (квитки, туристичні брошури, оголошення, географічні мапи тощо);
- зміст НМК має інтеркультурну спрямованість. Цей аспект навчання реалізують через аутентичні тексти, діалоги, героями яких є німецькі підлітки, ілюстративний матеріал, посилання на Інтернет, соціокультурні довідки тощо. Паралельно з інформацією про Німеччину подано інформацію про свою країну, яка дозволяє проводити соціокультурні порівняння;
- у НМК враховано принцип міжпредметних зв'язків. Тексти і проблеми, пов'язані з такими предметами як географія, історія, література, біологія, сприяють формуванню у школярів єдиної картини світу;

- зміст НМК організовано відповідно до принципу концентричної прогресії. Оволодіння новим лінгвістичним явищем починається з формування загального уявлення про нього, розвитку простіших умінь вживання його в мовленні. В подальшому уявлення збагачуються і деталізуються, уміння удосконалюються. Дотримання цього принципу дозволяє забезпечити доступність навчального матеріалу, тобто посиленість операцій з ним для учня, а також необхідну повторюваність.

Увесь матеріал, включений у підручник і робочий зошит, не слід розглядати як обов'язковий мінімум для вчителя і учнів. Але не рекомендовано пропускати окремі розділи підручника. Доцільніше послідовно виконувати завдання, оскільки вони запропоновані в системі та забезпечують необхідний зв'язок матеріалу в середині змісту підручника.

Одним із важливих принципів побудови і організації навчального матеріалу в НМК є принцип поступового засвоєння учнями мовного і мовленнєвого матеріалу. Оскільки умови навчання можуть бути різними (в тому числі й не завжди сприятливими), вважаємо доцільним ще раз підкреслити цей досить важливий чинник.

Створюючи НМК з німецької мови для 9-го класу, ми керувалися такими вимогами:

- раціональна організація навчального матеріалу, чіткість і уніфікація його структури;
- автентичність мовних та ілюстративних матеріалів;
- оптимальна система вправ і завдань, які забезпечують формування в учнів мовних навичок і мовленнєвих умінь;
- інформативність і доступність текстових матеріалів, які відповідають віковим особливостям учнів, їхнім інтересам і навчальному досвіду, комунікативно спрямовані та містять достатню інформацію для організації тематичного спілкування;
- чітко виражене соціокультурне (країнознавче і краєзнавче) спрямування змісту, використання міжкультурного підходу дозволяє організувати навчальний процес у вигляді діалогу культур;
- дидактично доцільне формулювання вправ і завдань, їхнє діалогове спрямування, що посилює мотиваційний аспект змісту навчання;
- цілісність, дидактична і методична доцільність організації кожної теми; її завершення комплексами тестових завдань для здійснення контролю і самоконтролю рівня навчальних досягнень учнів;
- дидактично доцільний добір комунікативних завдань, яким здебільшого характерне ситуативне спрямування, що дозволяє розвивати творчість учнів у добірї мовних засобів для оформлення мовленнєвого висловлювання та у визначенні його змісту;
- чітка і доступна система довідкових матеріалів, засобів орієнтування, рубрик, які стимулюють учнів до повторення вивченого матеріалу, його узагальнення і систематизації;

- зміст НМК забезпечує виконання вимог чинної програми і розвиває в учнів потребу розглядати іноземну мову як засіб міжкультурного спілкування.

У процесі навчання ІМ, як того вимагає програма, учні повинні оволодіти німецькою мовою як засобом спілкування. Передусім це зводиться до формування в учнів комунікативної компетенції, а отже, до формування у них навичок і вмінь у чотирьох видах мовленнєвої діяльності: аудіюванні, говорінні (усна форма), а також читанні й письмі (писемна форма).

Говоріння має переважно продуктивний характер. Мовленнєві ситуації та рольові ігри, запропоновані в підручнику, відіграють важливу роль у навчанні монологічного і діалогічного мовлення. Вони забезпечують формування в учнів умінь і навичок усномовленнєвого спілкування, надають їм знання соціальних ситуацій, в яких вони в реальних умовах зможуть використовувати набутий мовленнєвий досвід.

Паралельно з розвитком комунікативних навичок і вмінь НМК формує в учнів пізнавальні, інтелектуальні та мовленнєві здібності, розвиває культуру спілкування, збагачує уяву про Німеччину, поглиблює лінгвокраїнознавчі знання, виховує позитивне ставлення до мови і культури народу, який спілкується цією мовою, забезпечує порівняння елементів культури і побуту України і Німеччини.

У сфері аудіювання учні мають розуміти мовлення на слух у природному темпі у межах пропонуєваних їм навчальних ситуацій. Це невеликі за обсягом тексти монологічної або діалогічної форми, репліки вчителя, пов'язані з веденням уроку. Розвиток аудитивної пам'яті учнів є одним із важливих завдань навчання німецької мови, втім це досить тривалий процес, який потребує копійки, систематичної праці. Зазвичай після другого прослуховування більшість учнів може впоратися з запропонованими завданнями, але деяким може знадобитися третє, а можливо, й четверте прослуховування для їх виконання. У деяких випадках додаткове прослуховування може знадобитися лише для частини матеріалу, а не для всього завдання.

У сфері читання учням надається можливість удосконалювати основні види читання на матеріалі текстів різних стилів: публіцистичних (статті з журналів і газет), науково-популярних (у тому числі країнознавчих), художніх, прагматичних (рецепти, меню тощо), а також текстів з різних галузей знань, наприклад мистецтва. Маються на увазі такі види читання:

- ознайомлювальне читання з метою розуміння основного змісту повідомлень (оглядів, репортажів), уривків з творів художньої літератури, публікацій науково-пізнавального характеру;

- вивчальне читання з метою повного і точного розуміння інформації головним чином з прагматичних текстів (рецептів, інструкцій, статистичних даних тощо);

- переглядове /пошукове читання з метою вибіркового розуміння необхідної інформації з газетного тексту, проспекту, програми радіо- і телетрансляції тощо.

Для цього розвиваються такі уміння:

- виділяти головні факти;
- відрізнати основну інформацію від другорядної;
- передбачати можливі події / факти;
- розкривати причинно-наслідкові зв'язки між ними;
- одержувати необхідну інформацію;
- висловлювати своє ставлення до прочитаного.

Письмо залишається однією з цілей навчання. Працюючи за НМК, учні зможуть письмово передавати інформацію адекватно цілям і завданням спілкування, правильно оформлюючи повідомлення залежно від його виду (листи, листівки, записки, списки, формуляри тощо). Орфографічні навички учнів закріплюються у процесі виконання письмових домашніх завдань і під час опрацювання лексичного і граматичного матеріалу в класі. Кожна підтема завершується в зошиті письмовим повідомленням учня з використанням вивченої лексики і граматики.

У підручнику розроблено сім визначених чинною програмою тем, кожна з яких структурована на підтеми і завершується рубрикою «*Wiederholung*». При цьому враховано основний об'єкт засвоєння і домінуючий вид мовленнєвої діяльності, що формується:

ICH UND MEINE FAMILIE: Vier Generationen einer Familie; Persönliche Angaben; Mein Lebenslauf

JUGEND UND BERUFSWAHL: Jeder Beruf ist wichtig; Die Berufsausbildung; Mein Traumberuf; Ein Bewerbungsschreiben

JUGENDKULTUR: Kleidung und Mode; Deutsche Jugendkulturen damals und heute

MASSEN MEDIEN: Alle sehen gern fern; Hörst du gern Radio?; Wir machen Radio

WISSENSCHAFT UND TECHNISCHER FORTSCHRITT: Ein Referat; Aus dem Leben der berühmten Persönlichkeiten

UMWELTSCHUTZ IST AUCH DEINE SACHE: Umweltprobleme und wir; Wasser heißt Leben; Bäume sind unsere Freunde

DEUTSCHLAND: Durch die deutschen Bundesländer; Einige deutsche Großstädte; Zwei Tage in Dresden.

Розподіл матеріалу підручника за темами і підтемами надасть учителеві змогу творчо підходити до організації навчального процесу. Він сам зможе планувати серію уроків у межах кожної теми і дозуватиме матеріал одного уроку, враховуючи конкретні умови навчання і рівень підготовленості учнів. Символи у підручнику орієнтуватимуть учнів на конкретний вид навчальної діяльності. Підручник містить німецько-український і українсько-німецький словники, до яких увійшла нова лексика та основна лексика, засвоєна у попередні роки навчання.

Усі сім тем НМК розраховано на 50 шкільних занять тривалістю 45 хвилин. Решта уроків призначено для повторення, проведення уроків домашнього читання, підсумкового оцінювання.

Робочий зошит має чітку структуру. Він складається з семи розділів, які співвідносяться з відповідними темами підручника, і дає змогу збільшити обсяг тренування: в ньому містяться письмові вправи для виконання в класі або вдома, а також ігрові завдання для закріплення вивченого матеріалу. Основне призначення робочого зошита – сприяти формуванню та вдосконаленню лексичних і граматичних навичок. Учні виконують письмові вправи і завдання після опрацювання відповідного матеріалу підручника.

Під час виконання тестових завдань, які завершують кожний розділ робочого зошита, рекомендуємо різні форми заохочення, а те, що не зовсім успішно виконано, не слід оцінювати негативно, для цього педагогічно доцільно знайти привід, щоб підбадьорити учня, похвалити за будь-який, навіть незначний, крок уперед. Важливо, щоб учні в жодному разі не впадали в розпач від того, що вони щось не виконали.

Книга для вчителя містить загальні методичні положення і конкретні рекомендації щодо опрацювання матеріалу підручника і робочого зошита, які мають допомогти вчителю раціонально організувати навчальний процес. До кожної теми подано таблицю розподілу навчального матеріалу за підтемами. У ній зазначено комунікативні функції, виділено активну і пасивну лексику, основний граматичний і фонетичний матеріал. Додаток у кінці книжки містить пісні, вірші, ігри, що їх учитель може самостійно використовувати у своїй діяльності.

Отже, характерними особливостями нового НМК «Guten Tag! 9» є:

1. Простота і зручність у користуванні як для учнів, так і для вчителя.
2. Орієнтація на різні умови роботи (в тому числі й не завжди сприятливі: велика наповнюваність класів, відсутність сучасних технічних засобів навчання, неукomплектованість шкільних бібліотек необхідними лексикографічними джерелами, довідниками, посібниками країнознавчого характеру).
3. Поступове засвоєння мовного матеріалу.
4. Максимальна повторюваність навчального матеріалу.
5. Послідовне введення елементів культурознавчого навчання.
6. Формування навичок і вмінь у всіх видах мовленнєвої діяльності: аудіюванні, читанні, говорінні, письмі.
7. Особливості навчання: ретельне опрацювання лексико-граматичних структур за рахунок дещо заниженого темпу пред'явлення нового граматичного матеріалу.
8. Цілісність і логічний взаємозв'язок усіх компонентів НМК.
9. Робочий зошит – рівноправний і обов'язковий, разом із підручником, компонент НМК, розрахований на самостійну роботу школярів як у класі, так і вдома.

Висновки. Все зазначене вище свідчить, що новий НМК відповідає вимогам Державного освітнього стандарту, орієнтується на основні характеристики сучасного підручника з ІМ, створений відповідно до чинної програми, його зміст комунікативно спрямований, враховує основні методичні принципи побудови навчальної літератури нового покоління.

Література

1. Бим Л. И. Методика обучения иностранным языкам как наука и проблемы школьного учебника / Бим Л. И. – М.: Рус. яз., 1977. – 287 с.
2. Гальскова Н. Д. Современная методика обучения иностранным языкам: Пособие для учителя / Гальскова Н. Д. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: АРКТИ, 2003. – 192 с.
3. Марчан Н. Б. О некоторых приемах повышения эффективности изучения лексики / Марчан Н. Б. // Иностр. языки в школе. – 2004 – № 5. – С. 77–78.
4. Пассов Е. И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению / Пассов Е. И. – 2-е изд. – М.: Просвещение, 1991. – 223 с.
5. Редько В. Г. Особливості побудови змісту шкільних підручників з іноземних мов / Редько В. Г. // Іноземні мови в навчальних закладах. – 2006 – № 5. – С. 78–86.

UA У статті розкриті дидактичні й методичні принципи конструювання змісту і структури навчально-методичного комплексу з німецької мови для 9 класу загальноосвітніх навчальних закладів на основі комунікативного і особистісно зорієнтованого підходів.

RU В статье раскрыты дидактические и методические принципы конструирования содержания и структуры учебно-методического комплекта по немецкому языку для 9 класса общеобразовательных учебных заведений на основе коммуникативного и личностно-ориентированного подходов.

EN The didactical and methodical principles of construction the German school textbook for 9 form students are investigated in the article. The textbook is constructed on the basis of communicative and personality oriented aspects.

ІЛЮСТРАТИВНИЙ МАТЕРІАЛ ПІДРУЧНИКА З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ ПІЗНАВАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ УЧНІВ

М. М. Сидоренко,

Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя

Постановка проблеми. В умовах оновлення змісту навчання іноземних мов важливим завданням є створення шкільного підручника як моделі прийнятої системи навчання. Він – найважливіше джерело знань, умінь і навичок, носій змісту навчання, головний інструмент організації, управління, оптимізації діяльності школяра з метою засвоєння навчального предмета. Шкільний підручник є засобом розгортання змісту освіти і розвитку пізнавальної активності учнів, яка залежить від багатьох чинників, у тому числі від змісту підручника та дидактичної організації у ньому навчального матеріалу.

Очевидно, що в функціонуванні освітніх систем підручник посідає виняткове місце серед інших засобів навчання. Глибина розкриття специфіки навчального предмета, обсяг знань, умінь, норм і цінностей здійснюється через зміст, структуру та оформлення навчальної книги. Ілюстративний матеріал є вагомим складовою змісту шкільного підручника, покликаною забезпечити у єдності з іншими формами змісту гармонійний розвиток пізнавальної активності учнів.

Аналіз останніх досліджень. Сучасна теорія ілюстративного матеріалу базується на творах Я.-А. Коменського, Ж.-Ж. Руссо, І. Песталоцці, А. Дистервега, К. Ушинського. Ідеї цих учених розробляли для навчання різним шкільним предметам Вс. Флеров, М. Рибнікова, К. Бархін, Є. Петрова, Л. Ходякова та ін.

Проблема дидактичних основ використання ілюстрацій у змісті підручника була предметом вивчення учених за часів радянської педагогіки (В. Г. Бейлісон, Г. М. Донський, Д. Д. Зуєв, В. І. Ривчін), сучасних вітчизняних дослідників (В. П. Горпинюк, Я. П. Кодлюк, І. Д. Нілова, В. Г. Редько, А. В. Фурман) і зарубіжних вчених (Ю. Антал, Б. Карлаварис, Т. Проданович, Р. Радованович).

У дослідженнях останніх десятиліть ілюстрацію розглядають як джерело навчальної інформації, засіб ілюстрації пояснень учителя, основу для організації проблемного навчання (М. Махмутов); як засіб, що організує пізнавальну діяльність учнів (В. Шаталов); досліджують психологію наочності (В. Артемов). Усе більше місце займає ілюстративний матеріал, який програмує пізнавальну діяльність школярів, формує їхнє мислення як ініціативно – творче (Є. Шатова, С. Бондаренко). У методиці зберігається інтерес до картинної наочності (В. Бурмако).

Таким чином, у навчальному процесі роль ілюстративного матеріалу загальноновизнана, але резерви її невичерпані, зокрема, підхід до ілюстративного матеріалу як джерела розвитку пізнавальної активності учнів.

Формулювання цілей статті. Мета статті – розглянути функції та місце ілюстративного матеріалу як засобу розвитку пізнавальної активності учнів основної школи, визначити вимоги щодо використання ілюстрацій у підручнику іноземної мови.

Основна частина. Слово «ілюстрація» походить від латинського *illustrare* і як узагальнене поняття означає – висвітлювати, проливати світло, пояснювати. З позиції документознавства як науки ілюстрації розглядають як позатекстові форми передавання інформації. Від використання їх певною мірою залежить не лише сприйняття інформації, а й ставлення школяра як до навчального предмета, так і до знань [9].

В. Г. Бейлісон вважає ілюстративний матеріал комплексом зображень і елементів, безпосередньо пов'язаних із зображенням, які вміщені в підручнику для реалізації змісту освіти [1].

На думку Д. Зуєва, ілюстративний матеріал – наочна опора мислення. Його призначення полягає у посиленні пізнавальної, естетичної та емоційної функцій підручника [3]. За Р. Радовановичем, ілюстрація є ефективним засобом соціалізації дитини; вона сприяє формуванню певних розумових операцій, позитивних мотивів навчання, пізнавальних потреб та інтересів, розвиває естетичний смак [7]. М. Хитріна головним призначенням ілюстрації вважає роз'яснення шляхом показу [9].

Розкриття дидактичних основ ілюстративного матеріалу шкільного підручника вимагає аналізу функцій ілюстрацій. Я. П. Кодлюк вважає, що ілюстра-

тивний матеріал як структурний компонент підручника має повноцінно реалізовувати провідні функції навчальної книги – інформаційну, розвивальну, виховну, мотиваційну [4]. Відомий психолог О. М. Леонт'єв визначає такі функції ілюстративного матеріалу: конкретизація уявлень, одиночних знань; опора внутрішніх і розумових дій, які виконує учень у процесі засвоєння навчального матеріалу [4]. У дослідженнях методиста Л. Корепіної виділено просвітницьку (інформаційна, пізнавальна), художню та виховну функції, а також функцію наочності [5]. Р. Радованович вказує на соціально-ідеологічну, педагогічну, психолого-мотиваційну та естетико-ілюстративну функції [7].

На думку А. В. Фурмана, застосування ілюстративного матеріалу як вагомій структурної складової навчальної книжки буде ефективним лише за умови виконання ним сукупності функцій: інформаційної, розвивальної, естетичної, ергономічної, емоційної [8].

Досліджуючи питання розвитку пізнавальної активності учнів, ми дійшли висновку, що це – усвідомлений процес здобування знань, перетворення знань на переконання, розвиток інтересу до навчальної діяльності, самостійність думки і практичних дій школярів. Пізнавальна активність значною мірою залежить від наявності внутрішніх спонукальних сил до навчання, якими є мотиви, потреби, інтереси, цілі. Оскільки саме вони зумовлюють цілеспрямовану діяльність людини, підвищують ефективність навчального процесу, то цінними є такі функції ілюстративного матеріалу:

розвивальна, яка є домінуючою в умовах особистісно орієнтованого навчання. Вона передбачає, що ілюстративний матеріал має бути потужним проблемно-діалогічним джерелом освітнього процесу, котрий стимулює учня до безперервної пошукової активності й мисленнєвої діяльності, сприяє розвитку психічних процесів, пізнавального інтересу, творчих здібностей;

мотиваційна функція – ілюстративний матеріал впливає на формування мотивів учіння школяра, які спонукають і спрямовують його пізнавальну діяльність, формують інтелектуальні почуття. Він викликає в учнів внутрішню потребу в засвоєнні знань, глибоку зацікавленість, допитливість;

емоційна, її вплив – один із потужних шляхів стимулювання пізнавального інтересу. Використання ілюстрацій сприяє легшому і міцнішому запам'ятовуванню навчального матеріалу, підвищенню емоційності навчання. Ілюстративний матеріал має відповідати психологічним законам сприймання і покликаний забезпечити емоційно – позитивне ставлення до навчання, стимулювати волю і увагу, сприяти виробленню в учнів певної точки зору.

Призначення цих функцій ілюстративного матеріалу полягає у залученні суб'єкта діяльності до творчої чи пошукової роботи шляхом створення позитивного емоційного фону, в перевтіленні джерела здобування знань у засіб організації навчальної діяльності на якісно новому рівні, що уможливує засвоєння знань і розвиток умінь добровільно, із захопленням, достатньо самостійно.

Аналіз психолого-педагогічних особливостей розвитку пізнавальної активності учнів основної школи дає змогу визначити, що резервами активізації

навчально-пізнавальної діяльності у підлітковому віці є сталий інтерес до виявлення узагальнених закономірностей в навчальному процесі й до способів здобування знань, інтерес до спільних колективних форм навчальної роботи та інтерес школярів до використання результатів навчальної роботи в соціально значущих видах діяльності. Беручи до уваги, що пізнавальна активність підлітка – це його внутрішня готовність до дальшої участі в напруженій розумовій та практичній діяльності, зупинимось детальніше на таких функціях ілюстративного матеріалу:

інформаційна – ілюстративний матеріал допомагає сприймати об'єкт у розмаїтті його виявів і зв'язків, сприяє розкриттю основного матеріалу, доповнює і конкретизує його, тим самим підвищує ефективність засвоєння виучуваного;

комунікативна – ілюстративний матеріал підручника є засобом соціального спілкування з учасниками навчального процесу, оскільки допомагає засвоїти нарівні з текстом суспільно прийняті науково обґрунтовані положення;

дидактична – ілюстративний матеріал допомагає учневі засвоїти явища і факти, виявити ознаки і аспекти абстрактних понять, розвинути аналітичні, порівняльні й оцінювальні судження;

виховна – ілюстративний матеріал як засіб наочності сприяє формуванню в учнів системи цінностей, естетичних смаків, розвитку їхньої активності й самостійності. Важливим засобом виховного впливу на учнів є твори мистецтва (репродукції картин художників тощо), естетично виконані малюнки.

Аналіз переліку функцій ілюстративного матеріалу як засобу розвитку пізнавальної активності учнів основної школи, свідчить, що ілюстрації можуть виконувати різноманітні функції у навчанні, пов'язані з розвитком мислення учнів і спрямовані на активізацію їхніх пізнавальних процесів.

Крім перелічених функцій, використання ілюстративного матеріалу в шкільних підручниках іноземної мови має бути підпорядковане досягненню певних дидактичних цілей:

забезпечувати загальне розуміння тексту, візуально відображаючи сюжет, який презентується;

допомагати краще зрозуміти значення окремих слів, доповнюючи їх відповідним зображенням;

прагнути пояснити особливості побудови граматичних структур за допомогою схематичних зображень;

сприяти формуванню нормативної вимови через використання зображень, на яких ілюстровано відповідне положення губ і язика під час вимови [10].

Отже, ілюстративний навчальний матеріал виконує властиві йому функції лише за умови відповідності дидактичним вимогам, пред'явленим до нього:

загальні – науковість, інформативність, повнота відображення змісту, тематична взаємопов'язаність, естетична цінність, виховна спрямованість;

спеціальні, що визначають особливості зображень у підручнику з урахуванням типу навчального предмета, концепції конкретного підручника, вікових особливостей учнів, вимог навчальної програми [4].

Необхідно зазначити, що на ефективність навчання за підручником іноземної мови впливає не лише наявність чи відсутність у змісті підручника ілюстративного матеріалу, ступінь його зв'язку з текстом, а й стиль виконання малюнків, рівень їхньої естетичності [6].

В останнє десятиліття в поліграфічній галузі сталися якісні зміни, що сприяли забезпеченню навчальних закладів підручниками з широкою гамою кольорів уміщених у них малюнків і фотографій. Значно змінилося ставлення авторів і поліграфістів до кольорового оформлення навчальної літератури. Дослідження у сфері вивчення впливу кольору на свідомість людини показали, що колір здатен справляти значний вплив на психіку, а тому в оформленні навчальної літератури йому має належати важлива роль [2]. Раціональний добір кольорових ілюстрацій у шкільних підручниках здатен не лише привертати увагу, а й сприяти розвиткові пізнавальної активності учнів, тим самим підвищуючи продуктивність навчання [6].

Для підручників різних авторських колективів характерні свої особливості добору та організації ілюстративного матеріалу. На думку В. Г. Редька, це обумовлено сукупністю чинників, серед яких: а) концепція навчання, прийнята авторським колективом; б) вікові особливості сприйняття та уваги учнів; в) вплив культурологічних елементів країни, мову якої вивчають; г) авторське розуміння преференцій у визначенні ілюстративних об'єктів вивчення [6].

Що стосується серії підручників з німецької мови «Viel Spa?!» (авторів М. М. Сидоренко, О. А. Палій) для учнів основної школи, використанню ілюстративного матеріалу в змісті цієї навчальної книги приділено велику увагу. Відповідно до дидактичної мети, в підручник введено ілюстрації різних видів: малюнки, фото, схеми, графіки, діаграми, таблиці. Їх використовують як джерела для організації спостережень; для наочного зображення граматичних понять, що вивчаються; як частина умов завдання, задля створення зорової опори при його виконанні; для розкриття різного роду зв'язків, показу закономірностей, аналізу, виявлення подібного та відмінного; для узагальнення і класифікації матеріалу, що засвоюється. Креативний потенціал школярів розвивають уміщені в підручнику кросворди, ребуси, чайнворди тощо.

У 2006–2010 навчальних роках здійснювали апробацію підручника німецької мови «Viel Spa?!» (для 5–8 класів загальноосвітніх навчальних закладів) у п'яти регіонах України: загальноосвітні навчальні заклади Київської, Вінницької, Луганської, Рівненської, Хмельницької областей. Як свідчать результати апробації, оформлення підручника якісне і спрямоване на формування естетичного смаку. В підручнику вміщено достатньо цінного ілюстративного матеріалу, ілюстрації супроводжуються доречними підписами, що використовуються для презентації лексичного матеріалу. Як зазначають учителі, ілюстративний матеріал сучасний, його підібрано доцільно та якісно. Наочність підручника яскрава, цікава і може бути самостійним джерелом інформації.

На нашу думку, в підручнику «Viel Spa?!» ілюстративний матеріал призначений для виконання певних дидактичних завдань, що розкриваються у від-

повідному кадрі, в якому текст і ілюстрація становлять органічне ціле. Ілюстративний навчальний матеріал підручника стимулює освітню діяльність учнів, фіксує закономірності й узагальнення, діагностує їхній розумовий, соціальний і психосмисловий розвиток, відіграє роль взірця загальнолюдських норм і цінностей.

Висновки. Враховуючи особливості розвитку пізнавальної активності підлітків, результати дослідження вчених і власне бачення проблеми, сформулюємо вимоги до ілюстративного матеріалу підручника для учнів основної школи:

доцільність, функціональність, інформативність і дидактична цінність ілюстрації;

динамізм і реалістичність ілюстрації;

комунікативність ілюстрації, що передбачає розвиток умінь учня спостерігати і осмислювати власні спостереження, сприяє розвиткові зв'язного мовлення;

відповідність ілюстрацій змістові тексту: ілюстрації повинні мати тісний зв'язок з текстом підручника і між собою;

взаємозв'язок художнього і дидактичного;

відповідність психологічним законам сприймання, характерним для підлітків: кольорова гама повинна містити більше нюансів і півтонів, ілюстрації потрібно наситити більшою кількістю деталей, котрі б забезпечували цілісність сприйняття зображеного.

Отже, підручник іноземної мови є ядром системи засобів навчання, він може володіти значними мотиваційними можливостями, які здатні викликати інтерес і бажання учнів вивчати іноземну мову, що є гарантом розвитку їхньої пізнавальної активності.

Література

1. Бейлисон В. Г. Арсенал образования / В. Г. Бейлисон. – М.: Книга, 1986. – 288 с.
2. Гельфман Э. Г. Психодидактика школьного учебника. Интеллектуальное воспитание учащихся / Э. Г. Гельфман, М. А. Холодная. – СПб.: Питер, 2006. – 384 с.
3. Зуев Д. Д. Школьный учебник: друг или недруг? / Д. Д. Зуев // Семья и школа. – 1988. – № 1. – С.14–16.
4. Кодлюк Я. П. Теорія і практика підручникотворення в початковій освіті: Підручник для магістрантів і студентів пед. ф-тів / Кодлюк Я. П. – К.: Інформ.-аналітична агенція «Наш час», 2006. – 368 с.
5. Корепина Л. Работа с иллюстрациями на уроках чтения / Л. Корепина // Начальная школа. – 1990. – № 2. – С. 25–28.
6. Редько В. Г. Позатекстові матеріали сучасного шкільного підручника з іноземної мови / В. Г. Редько // Проблеми сучасного підручника: Зб. наук. праць / редкол. – К.: Пед. думка, 2009. – Вип. 9. – 664 с.
7. Функции художественно-графического оформления учебников: пер. с серб.-хорв. / Под ред. Г. М. Донского. – М.: Просвещение, 1986. – 128 с.
8. Фурман А. В. Теорія і практика розвивального підручника: Монографія / А. В. Фурман. – Тернопіль: Економ. думка, 2004. – 288 с.
9. Хитріна М. Сучасний навчальний документ: проблеми та інновації / М. Хитріна // Рідна школа. – 2004. – № 2. – С. 9–11.

10. Taggart Gilbert / Pictures in Second Language Teaching // The Canadian Modern Language Review 30, 1974.

UA У статті аналізуються останні теоретичні дослідження і методологічні експерименти з проблематики використання ілюстративного матеріалу в шкільних підручниках. Розкривається сутність поняття «ілюстрація», аналізуються дидактичні основи, функції ілюстративного матеріалу, його потенційні можливості в розвитку пізнавальної активності учнів основної школи.

RU В статье анализируются последние теоретические исследования и методологические эксперименты по проблематике использования иллюстративного материала в школьных учебниках. Раскрывается сущность понятия «иллюстрация», анализируются дидактические основы, функции иллюстративного материала, его потенциальные возможности в развитии познавательной активности учащихся основной школы.

EN The article is devoted to the latest theoretical investigations and methodological experiments concerning the usage of illustrations in foreign language textbooks. The term «illustration» is defined. Its didactic bases, functions and potential scope to develop pupils' cognitive activity in secondary schools are analyzed.

АВТЕНТИЧНИЙ ТЕКСТ – НЕВІД'ЄМНИЙ КОМПОНЕНТ СУЧАСНОГО ПІДРУЧНИКА З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Н. В. Грицик,

Чернігівський національний педагогічний університет імені Т. Г. Шевченка

Постановка проблеми. В загальноєвропейських рекомендаціях з мовної освіти зазначено, що одним із провідних принципів навчання іноземної мови на сучасному етапі є принцип культуровідповідності, в основу якого покладено загальнокультурні цінності, норми інтернаціональних культур і традицій [5]. У зв'язку з цим виникає потреба у новому підручнику з іноземної мови, який би містив матеріали країнознавчої тематики, відомості про культуру і традиції рідної країни і народу, мову якого вивчають. В умовах відсутності мовного та соціокультурного середовища, в якому залучають до іншомовної культури, є можливість її створення і єдиним способом розширити культурно-мовний простір є текст [1]. Саме тому одним із важливих елементів змістового наповнення підручника іноземної мови є автентичний текст.

Аналіз останніх досліджень. Проблема створення підручника з іноземної мови особливо значуща. Її досліджують і вітчизняні, і зарубіжні науковці: А. Р. Арутюнов, Н. П. Басай, І. Л. Бім, В. М. Плахотник, Н. К. Скляренко, М. М. Сидоренко, В. Г. Редько, О. Б. Тарнопольський, М. Breen, Н. Stern, Н. Widdowson та ін. Так, наприклад, В. Г. Редько стверджує, що на часі слід створювати інтегрований підручник як засіб навчання і формування в учнів

мовної, мовленнєвої та соціокультурної компетенцій і який всебічно надавав учневі найповнішу інформацію особливо про культурологічні аспекти життєдіяльності країн, мову яких вивчають [8]. Р. О. Гришкова розглядає підручник іноземної мови як ефективний засіб міжкультурного спілкування, який побудований у площині культуровідності навчального матеріалу інтересам того, хто вивчає мову, і містять відомості про історію, культуру, життєві цінності, вірування та манеру комунікативної поведінки народу, мову якого вивчають [3].

Розробленням змісту культурологічної складової сучасного підручника з іноземної мови займається Р. О. Гришкова (навчальний посібник «Social and Cultural Aspects of International Management»), Л. В. Калініна, І. В. Самойлюкевич («Click On Ukraine 1» та «Click on Ukraine 2») та ін. Навчальний посібник «Social and Cultural Aspects of International Management» Р. О. Гришкової призначений для студентів не філологічних спеціальностей, які вивчають англійську мову за професійним спрямуванням. Він містить спеціально підібрані тексти соціокультурного характеру та вправи на розвиток спонтанного мовлення. Головна мета посібника – розширити культурологічні знання студентів у сфері міжнародного менеджменту і сформувати практичні навички комунікативної поведінки у відповідних ситуаціях міжкультурного спілкування [4]. Посібники «Click On Ukraine 1» та «Click on Ukraine 2» Л. В. Калініна, І. В. Самойлюкевич створили за підтримки Вірджинії Аванс. Їхній матеріал охоплює різноманітні аспекти життєдіяльності України «Click On 1» та «Click on 2» [9, 10].

Формування цілей статті. Мета статті – дослідити проблему використання автентичних текстів культурологічного змісту в структурі сучасного підручника з іноземної мови.

Основна частина. Пріоритетним є введення у зміст підручника культурологічного компонента знань, що має сприяти засвоюванню учнями реалій іншої національної культури, розширенню їхнього загального кругозору, а також підвищенню інтересу до вивчення іноземної мови. А, відтак, традиційну технологію створення підручника доцільно змінити на сучасну, орієнтовану на поглиблене знайомство з іноземною культурою. На нашу думку, такий підручник буде ефективнішим, оскільки він дає змогу поєднувати елементи країнознавства з мовними елементами, тобто формує комунікативну і культурологічну компетенції. При цьому під терміном *«культурологічна компетенція»* розуміються комплекс екстралінгвістичних знань, умінь і навичок, прийомів адекватної поведінки в галузі іноземної культури [6]. У зв'язку з цим набуває поширення поняття «автентичних матеріалів». У методичній літературі існують різні підходи до опису всіх аспектів автентичності.

Автентичним традиційно прийнято вважати текст, створений носієм іноземної культури. У перекладі з англійської «автентичний» (authentic) означає «природний».

Так, Х. Уїддоусон розглядає автентичність не стільки як властивість, притаманну мовному твору, скільки як характеристику навчального процесу. Він розмежовує поняття «справжність» і «автентичність». На його думку, справ-

жніми є усі випадки використання мови не в навчальних цілях. Х. Віддоусон вважає, що недостатньо принести в клас вирізку з іноземної газети, потрібно зробити сам процес роботи над нею автентичним. З цією думкою важко не погодитися. Привчаючи учнів сприймати роботу над текстом не як вправу, а як автентичну комунікативну діяльність, учитель стимулює природну взаємодію на уроці [11]. Автентичність створюється у навчальному процесі, в ході взаємодії учнів з текстом, з учителем і один з одним. Автентичний текст, як зазначено в Рекомендаціях Ради Європи, є центром будь-якого акту мовленнєвого спілкування, зовнішньою предметною з'єднувальною ланкою між тим, хто продукує, і тим, хто сприймає, спілкуються вони безпосередньо чи на відстані [5, с. 93].

К. С. Кричевська дає визначення автентичним справжнім літературним, фольклорним, образотворчим і музичним творам, предметам реальної дійсності, таким, як одяг, меблі й посуд, і їх ілюстративним зображенням [6, с. 13–15].

К. С. Кричевська виділяє матеріали повсякденного і побутового життя в самостійну групу «прагматичних» матеріалів (оголошення, анкети-опитувальники, вивіски, етикетки, меню і рахунки, карти, рекламні проспекти з туризму, відпочинку, товарів, робочих вакансій тощо). Ці матеріали за доступністю та побутовим характером застосування є досить значущими для створення ілюзії прилучення до середовища проживання носіїв мови. На думку вченої, їх роль на порядок вище автентичних текстів з підручника, хоча вони можуть поступатися їм за обсягом.

До поняття «прагматичні матеріали» варто запроваджувати і аудіо- та аудіовізуальні матеріали, такі як інформаційні радіо- і телепрограми, зведення новин, прогноз погоди, інформаційні оголошення по радіо, в аеропортах і на вокзалах. Використання подібних матеріалів є вкрай важливим, оскільки вони є взірцем сучасної іноземної мови і створюють ілюзію участі в повсякденному житті країни, що є додатковим стимулом для підвищення мотивації учнів.

К. С. Кричевська класифікує прагматичні матеріали, залежно від їх використання у тій або іншій галузі:

- навчально-професійна сфера спілкування;
- соціально-культурне середовище спілкування;
- побутова сфера спілкування;
- торгівельно-комерційна сфера спілкування;
- сімейно-побутова сфера спілкування;
- спортивно-оздоровча сфера спілкування [6].

Класифікація Є. С. Кричевської багато в чому ідентична визначенню автентичних матеріалів Г. І. Вороніної, яка визначає автентичні тексти, як тексти що запозичені з комунікативної практики носіїв мови [2].

У праці «Критерії змістовної автентичності навчального тексту» Є. В. Носович і О. П. Мильруд висловлюють думку, що краще вчити мову на автентичних матеріалах, тобто матеріалах, узятих з оригінальних джерел і не призначених для навчальних цілей. З іншого боку, вони наголошують, що такі матеріали часом занадто складні у мовному аспекті й не завжди відповідають

конкретним завданням і умовам навчання, одночасно виділяючи окремо методично- або навчально-автентичні тексти. Під останніми розуміють складені авторами тексти з урахуванням усіх параметрів автентичного навчального виробництва [7, с. 6–12].

Автентичними матеріалами автори вважають особисті листи, анекдоти, статті, уривки зі щоденників підлітків, рекламу, кулінарні рецепти, казки, інтерв'ю, науково-популярні й країнознавчі тексти. Вони підкреслюють і важливість збереження автентичності жанру і те, що жанрово-композиційне різноманіття дає змогу познайомити учнів з мовними кліше, фразеологією, лексикою, пов'язаними з найрізноманітнішими сферами життя і належать до різних стилів.

Особливий інтерес становить присутність в автентичних матеріалах звукового ряду: шум транспорту, розмови перехожих, дзвінки телефону, музика та інше. Це допомагає краще зрозуміти особливості пропонованих обставин, формує навички сприйняття іноземної мови на тлі різноманітних перешкод.

Основним з критеріїв автентичності вважають критерій функціональності. Під функціональністю розуміють орієнтацію автентичних матеріалів на життєве використання, на створення ілюзії прилучення до природного мовного середовища, що є головним фактором в успішному опануванні іноземною мовою. Робота над функціонально-автентичним матеріалом наближає учня до реальних умов застосовування мови, знайомить його з різними лінгвістичними засобами і готує до самостійного вживання у мові.

Однак найефективнішому формуванню культурологічної компетенції сприяє використання на уроках автентичної зорової наочності, тобто предметів повсякденного життя, що з самого початку не мають навчально-методичної спрямованості, а створених виключно для використання носіями мови.

Ці матеріали виділяють в окрему групу так званих прагматичних матеріалів. До їх переліку потрапляють одноразові, повсякденні матеріали, такі як афіші-оголошення, театральні та інші програмки, анкети-опитувальники, квитки – проїзні й вхідні, вивіски, етикетки, меню і рахунки, карти, схеми-плани, рекламні проспекти з туризму, відпочинку, купівлі, найму на роботу і т.д.

Функціонально-цільове призначення прагматичних матеріалів може бути різним:

для здобування країнознавчих знань;

для організації мовного спілкування, для розвитку усного мовлення у різних сферах спілкування;

для семантизації мовних одиниць і розвитку значеннєвого і лінгвістичного здогадів, для розвитку компаративних умінь, оцінювальних суджень, для соціальної орієнтації.

Ефективність цих матеріалів забезпечено передусім їх автентичністю і, як наслідок, здатністю прилучатися до іноземної культури. Їх цінністю є і те, що вони стимулюють майже справжню комунікацію: учні ніби проживають усі події, грають певні ролі, вирішують проблеми (купівель, екскурсій, вибору навчального центру і професії, заповнення анкет, вибору меню тощо), задо-

вольняють свої пізнавальні інтереси. Таким чином, роль прагматичних матеріалів на порядок вище автентичних текстів з підручників, хоча вони і можуть поступатися текстам за обсягом країнознавчого матеріалу.

Безперечно, найкращий результат може бути досягнутий завдяки використанню аудіовізуальних джерел і, насамперед, навчальних фільмів для закордонних курсів іноземної мови. Щоб усвідомити специфіку поведінки носіїв мови, потрібно бачити їх, а також і обстановку, в якій відбувається акт спілкування (магазин, метро, аеропорт, навчальна аудиторія, театр тощо), оскільки специфіка обстановки істотно впливає на поведінку людей, які спілкуються. Крім того, фільм дає змогу познайомитися з характерними особливостями країни і життя людей. Тому слід використовувати всі можливі аудіовізуальні джерела.

Важливою умовою ефективності впровадження цих матеріалів у процесі навчання є дотримання відповідних даної навчальної ситуації принципів введення культурологічного матеріалу. Серед загальних принципів введення матеріалу Р. П. Мильруд вважає за необхідне дотримуватися принципу мінімізації (тематичний мінімум повинен відображати основні сфери вивчення країнознавства), а також добирати матеріал, який відповідає цілям вивчення іноземної мови в конкретній навчальній ситуації, залучати студентів у парну і групову роботу (роботу над проектами і т.д.) [7].

Крім того, при введенні матеріалу потрібно враховувати особливості культурологічного підходу і тип лінгвокраїнознавчого матеріалу (зорова наочність або матеріали для читання). Цим критеріям відповідає такий оптимальний спосіб введення культурологічного матеріалу, як прогресії, що враховують прагматичний критерій і ступінь труднощів вивчення фактів культури. Потрібно враховувати й індивідуальні психологічні особливості учнів, їхнє соціокультурне оточення та інтереси.

У сучасних підручниках зарубіжного видавництва міститься велика кількість відомостей про культуру країни, мову якої вивчають і способи подання цих відомостей дуже різноманітні. На жаль, не всі вітчизняні сучасні підручники подають у такому обсязі відомості про країну, мову, якої вивчають, що робить їх не досить цікавими для сучасної аудиторії.

Висновок. Сучасний підручник іноземної мови має містити автентичні матеріали, які сприятимуть формуванню культурологічної компетенції. Спираючись на автентичні матеріали, студенти не тільки знайомляться з цінностями культур інших народів, а й вчать розуміти культуру власного народу, бути толерантними до інших культур, манери поведінки, звичаїв і традицій, формуючи власне бачення світу і своє місце в ньому.

Література

1. Більченко Є. Проблема тексту культури в змісті освіти / Є. Більченко // Шлях освіти. – 2007. – № 3. – С. 8–12.
2. Воронина Г. И. Организация работы с автентичными текстами молодежной прессы в старших классов школ с углубленным изучением немецкого языка [Текст] / Г. И. Воронина // Иностр. яз. в школе. – 1999. – № 2.

3. Гришкова Р. О. Сучасний підручник іноземної мови як засіб формування міжкультурного спілкування. // [http:// bibl.kma.mk.ua / pdf / naukprac / pedagogika / 2003 / 28-15-27.pdf](http://bibl.kma.mk.ua/pdf/naukprac/pedagogika/2003/28-15-27.pdf).

4. Гришкова Р. О. Social and Cultural Aspects of International Management: Навчальний посібник. – Миколаїв: Вид-во МДГУ ім. Петра Могили, 2007.

5. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання. / Наук. редактор укр. видання доктор пед. наук, проф. С. Ю. Ніколаєва. – К.: Ленвіт, 2003. – 273 с.

6. Кричевская К. С. Прагматические материалы, знакомящие учеников с культурой и средой обитания жителей страны изучаемого языка [Текст] / К. С. Кричевская // Иностр. яз. в школе. – 1996. – № 12.

7. Носонович Е. В. Критерии содержательной аутентичности учебного текста [Текст] / Е. В. Носонович, Р. П. Мильруд // Иностр. яз. в школе. – 1999. – № 2.

8. Редько В. Г. Сучасний шкільний підручник іноземної мови у контексті процесу оновлення змісту освіти / В. Г. Редько // Проблеми сучасного підручника: Зб. наук. пр. – К.: Пед. думка, 2002. – Вип. 3. – С. 74–78.

9. Virginia Evans, Laryssa Kalinina, Inna Samoilyukevych. Click On Ukraine 1. Express Publishing, Center Com. – 2005. – 32 p.

10. Virginia Evans, Laryssa Kalinina, Inna Samoilyukevych. Click On Ukraine 2. Express Publishing, Center Com. – 2006. – 32 p.

11. Widdowson H. G. Explorations in Applied Linguistics. – Oxford, 1979.

UA У статті розглядається проблема використання аутентичних текстів культурологічного змісту в структурі сучасного підручника з іноземної мови.

RU В статье рассматривается проблема использования аутентичных текстов культурологического содержания в структуре современного учебника по иностранному языку.

EN The article discusses the problem of using authentic texts of cultural content in the structure of the modern textbooks of a foreign language.

ВІДОБРАЖЕННЯ ЗМІСТУ ІНШОМОВНОЇ ОСВІТИ У ШКІЛЬНІЙ НАВЧАЛЬНО-МЕТОДИЧНІЙ ЛІТЕРАТУРІ В УКРАЇНІ У 90-х роках ХХ ст.

І. В. Киян,

Чернігівський національний педагогічний університет імені Т. Г. Шевченка

Постановка проблеми. Освітні реформи в галузі іншомовної освіти у 90-х роках ХХ ст. в Україні були зумовлені появою стратегічних нормативних документів, якими є Державний освітній стандарт з іноземної мови, Концепція викладання іноземних мов, навчальні програми та плани, що стосуються іншомовної освітньої галузі. Так, у середині 90-х років ХХ століття Україна одержала проект Державного освітнього стандарту з іноземної мови. Розробкою цього проекту займався авторський колектив під керівництвом д. п. н. професора С. Ю. Ніколаєвої. До авторського колективу входили к. п. н., доц.

Н. О. Бражник, к. п. н., доц. Л. А. Сажко, ст. викладач Г. С. Багаянц, викл. О. М. Шерстюк, викл. Л. М. Пасічник. У розробці вказаного проекту взяли участь викладачі кафедри методики викладання іноземних мов Київського державного лінгвістичного університету д. п. н., проф. Л. П. Смелякова, к. п. н., проф. Н. К. Скляренко, к. п. н., проф. Г. А. Гринюк, к. п. н., доц. С. В. Гапонова, к. п. н., доц. О. П. Петрашук, к. п. н., доц. Л. П. Щербак та ст. викладач Є. Г. Хоменко, викладачі мовних кафедр університету, вчителі шкіл і провідний спеціаліст Міністерства освіти України В. В. Мошков. У цей час поживається національне підручникотворення, оскільки незалежна Україна потребувала нової вітчизняної навчально-методичної літератури для якісної реалізації нового змісту шкільної іншомовної освіти.

Аналіз останніх досліджень. Питання відображення змісту іншомовної галузі у вітчизняних підручниках 90-х років ХХ століття досліджували такі українські науковці: В. М. Плахотник, В. Г. Редько, О. Т. Тімченко, Р. Ю. Мартинова, С. Ю. Ніколаєва, О. Б. Бігич, Н. К. Скляренко, С. В. Роман, Г. С. Чекаль та інші.

Мета статті. Дослідити форми і способи відображення змісту шкільної іншомовної освіти у вітчизняних підручниках і посібниках 90-х рр. ХХ ст.

Основна частина. Для якісного навчання іноземних мов, для реалізації нового змісту шкільної іншомовної освіти в незалежній Україні необхідно було створити вітчизняну навчально-методичну літературу. На початку 90-х років з'являються перші експериментальні підручники для 5–11 класів з англійської мови (В. М. Плахотник, Р. Ю. Мартинова та ін.); з французької мови – (О. Т. Тімченко та Н. М. Васеливецька); з іспанської мови (В. Г. Редько, М. М. Вороніна та ін.). Спеціальна комісія Міністерства освіти України за наслідками перевірки зробила висновок про доцільність широкого використання підручників лабораторії навчання іноземних мов Науково-дослідного інституту педагогіки у школах України. За станом на початок 1995 року масовим тиражем видані підручники з англійської мови для 5, 6 і 8 класів (В. М. Плахотник, Р. Ю. Мартинова); з французької мови (О. Т. Тімченко та Н. М. Васеливецька); з іспанської мови (В. Г. Редько, М. М. Вороніна); з німецької мови (Н. П. Басай, В. М. Плахотник). Так, підручник з англійської мови для 5 класу, виданий у 1994 році, мав тираж 650000 примірників та містив такі навчальні матеріали: 24 фікції, 128 уроків, правила орфографічної вимови, додаток, англійський алфавіт, англо-український та українсько-англійський словники. Підручник був сконструйований досить логічно і послідовно, що давало змогу використовувати його навіть як самовчитель. Ця властивість дозволяла учневі, за незначної допомоги вчителя, засвоїти весь навчальний матеріал до необхідного рівня. З першого уроку в підручнику вміщено вправи в озвучуванні літер і написанні їх, читанні слів, що складаються з вивчених букв, та їх графічного відображення під час письма. Це відрізняло перші українські підручники з іноземних мов від їх радянських аналогів, в яких був закріплений вступний усний курс. Як стверджував автор підручників з англійської мови

професор В. М. Плахотник, «підручник побудовано так, що виконання усіх його вправ у заданій послідовності забезпечує досягнення поставлених у ньому цілей» [5, с. 12].

Підручники з німецької мови (Н. П. Басай) характеризуються насиченістю лексичним матеріалом. Так у підручнику для 5-го класу пропонуються 343 слова для засвоєння, для 6-го класу – 318 слів, для 7-го класу – 378 слів, що надає вчителям можливість формувати продуктивний і рецептивний словниковий запас учня на зазначеному у підручнику матеріалі. Зауважимо, що підручники з англійської і з німецької мов містять тексти для домашнього читання, що допомагає вчителів у навчанні школярів різних видів читання.

Підручники з французької мови (О. Т. Тімченко, Н. М. Василевецька) характеризуються насиченістю тематики і технологічністю. Як зазначає автор підручника О. Т. Тімченко: «Структура уроку задає певний алгоритм діяльності вчителя та учнів, а спосіб виконання багатьох вправ не потребує спеціальних коментарів, базуючись на загальновідомих положеннях методики викладання. Підручники були задумані для їх використання навіть без спеціальних методичних рекомендацій» [10, с. 51]. У підручнику для 6-го класу пропонується широке коло тем, деякі з яких містять країнознавчий матеріал. Так, серед суспільно-побутового циклу тем: «Погода в різні пори року» (уроки 12–14), «Навчальні предмети», «На уроці французької мови» (уроки 15–22), «Наша школа» (уроки 23–24), «Наша класна кімната» (урок 25), «Участь у роботі гуртків» (уроки 28–31), «Спорт» (уроки 40–41), «Зовнішність» (уроки 42–45), «Новий рік» (урок 46), «Зимові канікули» (уроки 49–55), «Фільм, який я подивився» (уроки 56–57), «Книжка, яку я прочитав» (урок 58), «Вихідний день» (урок 59), «Місто (село)» (уроки 56–70), «Весна» (урок 71), «Міжнародний жіночий день» (урок 72), «День Матерів» (урок 73), «Весняні канікули» (уроки 74, 79–81), «Космонавтика» (урок 82), містилися країнознавчі теми «Міста-побратими» (урок 83), «Ріки Франції» (урок 84), «Паризьке метро» (урок 85).

Підручники з іспанської мови (В. Г. Редько) побудовані за тематичним принципом з урахуванням вікових особливостей учнів та їхніх інтересів, а також відповідно до вимог програми. Кожний урок підручників є завершеною структурною одиницею тематичного циклу. Всі уроки логічно поєднані між собою. Вправи і завдання комунікативно спрямовані й сприяють формуванню в учнів умінь і навичок спілкування іспанською мовою в усній і письмовій формах у межах визначеної тематики і мовного матеріалу.

Зауважимо, що поява перших українських підручників з іноземних мов вирішила багато нагальних проблем, які постали перед іншомовною освітою незалежної України, оскільки саме ця подія надала підґрунтя до подальшого реформування змісту цієї освітньої галузі та видання різноманітної навчально-методичної літератури.

Так, у середині 90-х років з'явилася серія навчально-методичних комплексів (НМК) «English through Communication», створена колективом під керів-

ництвом професора Київського лінгвістичного університету Н. К. Скляренко на замовлення Міністерства освіти України. Слід зазначити, це була перша спроба створення підручника з використанням комунікативної моделі. Основними компонентами НМК для початкового і середнього ступенів були підручник, книга для вчителя та звуковий супровід (у вигляді касети). Навчальний матеріал підручника організовано за циклами уроків, об'єднаних певною тематикою та мовним і мовленнєвим матеріалом, на основі якого учні оволодівають навичками і вміннями спілкування англійською мовою. Кількість циклів уроків у підручнику залежить від кількості годин на предмет «Іноземна мова» в тому чи іншому класі: у підручнику для 5-го класу десять циклів, для 6-го – вісім, для 7–9 класів – по п'ять циклів. У межах циклу навчальний матеріал розділено на параграфи, кожний з яких відповідає одному уроку (45 хвилин) [9, с. 7]. У кінці кожного циклу є активний тематичний словник.

Новий навчальний матеріал першого уроку циклу подається у тексті-полілозі, сюжет якого залежить від вікових особливостей учнів. Так, у підручнику 5-го класу тексти-полілоги побудовано за казковими сюжетами, у 6-му – на фантастичних і реальних сюжетах з життя шестикласників, які приймають учнів з Великобританії у своїй школі. На середньому ступені навчання тексти-полілоги мають країнознавчо-орієнтований характер. Основний зміст текстів-полілогів у підручниках 7–9-х класів – уявна подорож українських учнів до англійських країн – Великої Британії (7 клас), США (8 клас), Канади та Австралії (9 клас) [9, с. 7]. Як бачимо, у НМК передбачено країнознавчі блоки тем, які знайомлять учнів з особливостями культури, побуту, традицій носіїв мови та їхнього повсякденного життя.

У всіх підручниках серії «English through Communication» передбачене комплексне навчання всіх видів мовленнєвої діяльності: аудіювання, говоріння, читання і письмо. Однак, на відміну від підручника для 5-го класу В. М. Плехотника, у підручнику для 5 класу цієї серії використовувався пропедевтичний курс. Як уже зазначалося, усну основу навчання застосовано і в навчально-методичних комплексах (НМК) А. П. Старкова. Але в українських НМК були деякі відмінності: навчання усного мовлення і техніки читання здійснювалися паралельно, але різнилися за обсягом навчального матеріалу. Читання текстів починалося з II чверті 5 класу [9, с. 7]. Загальна система вправ у підручниках серії «English through Communication» охоплювала вправи на оволодіння продуктивними видами мовленнєвої діяльності: говорінням і письмом, окрему систему вправ для навчання аудіювання та окрему систему вправ для навчання читання (рецептивні види мовленнєвої діяльності). Починаючи з 6 класу учням подаються тексти з художньої літератури англійських та американських авторів: «Вітер у вербах» К. Грема, «Робінзон Крузо» Д. Дефо, «Мері Поппінс» П. Треверс, «Маленькі жінки» Л. Елькот та інші, у 7–9 класах учні ознайомлюються не тільки з художніми творами, а й з текстами країнознавчого характеру. Для свідомого засвоєння і систематизації граматичних явищ наприкінці підручника вміщено граматичний коментар. Єдиним

недоліком НМК є відсутність у підручнику кольорових малюнків, а також робочого зошита. За поясненнями самих авторів, це було викликано фінансовими проблемами того часу [6, с. 20]

Книга для вчителя до вказаного НМК складалася з кількох розділів: у першому розділі розкривався задум авторського колективу, зміст і структура НМК; у другому подавався орієнтовний план навчання англійської мови у цьому класі; до третього входили методичні рекомендації до циклів уроків [1, с. 9]. Головною відмінністю від книги для вчителя НМК А. П. Старкова була відсутність планів уроків у книзі для вчителя НМК «English through Communication», оскільки це могло обмежити творчість та ініціативу вчителя. Експериментальна перевірка підтвердила ефективність зазначених НМК, які були дійсно кроком вперед на той час [6, с. 20].

Упровадження вивчення іноземної мови у початковій школі з 1-го або 2-го класів вплинуло на видання серії підручників для молодших школярів. Особливо цей процес активізувався після появи проекту програми з іноземних мов для початкової школи, підготовленого В. В. Мошковим і В. Г. Редьком. Адже у проекті програми зазначалася кількість лексичних одиниць, необхідних для засвоєння: 1-й клас – 100 слів, 2-й клас – 150 слів (разом – 250), 3-й клас – 250 слів (разом – 500), 4-й клас – 350 слів (разом – 850); та перелік умінь і навичок з іноземної мови, що мають бути сформовані у молодших школярів [4].

Так, базуючись на вимогах проекту програми, у 1996 році С. В. Роман, Г. С. Чекаль, О. О. Коломінова почали створювати НМК «English for Young Learners» («Wonderland»), призначений для інтенсивного навчання англійської мови у 1–3 класах різних типів шкіл. Зазначений НМК одержав гриф «допущено Міністерством освіти і науки України» у грудні 2000 року. До складу НМК входять книжки для вчителя, підручники, робочі зошити для учнів, а також звуковий супровід як засіб інтенсифікації процесу формування автентичних вимовних навичок учнів. За задумом авторів, протягом першого року за допомогою підручника в учнів формуються первинні уміння елементарного спілкування на міжкультурному рівні в межах засвоєного мовного і мовленнєвого матеріалу, а також вводиться система транскрипційних знаків для формування головних дій техніки читання. З опорою на ці дії, у підручнику для другого року навчання передбачено систему прийомів (ігрових, когнітивних, практичних), яка забезпечує перехід до озвучування букв, буквосполучень, слів, словосполучень, речень, мікротекстів. Під час навчання каліграфії у зошиті для учня застосовується шрифт, наближений до друкованого і до транскрипційних позначень звуків. Засвоєння матеріалу для другого року навчання сприяє розширенню можливостей формування комунікативної компетенції протягом третього року навчання. За курс навчання підручник забезпечує засвоєння 856 лексичних одиниць, а також фонетичного та граматичного матеріалу в обсязі, рекомендованому програмою тих часів [8, с. 29].

Підручник побудовано на сюжетно-ігровій основі (пригоди Незнайки в дивовижній країні) з використанням автентичних матеріалів (листів, оголошень,

інтерв'ю тощо) та моделюванням ситуацій спілкування з носіями мови. Однак, на нашу думку, підручник дещо перевантажений ілюстративним матеріалом, що унеможлиблює орієнтування учнів у його змісті, а надмірне використання казкових сюжетів порушує цілісність і послідовність змісту підручника. Це говорить про відсутність досвіду конструювання підручників з іноземної мови для початкової школи на теренах колишнього СРСР, хоча дослідження і розробки в галузі навчання іноземних мов молодших школярів, проведені професором В. М. Плахотником і лабораторією навчання іноземних мов АПН України, доводять існування величезного потенціалу українських науковців.

Крім підручників з англійської мови, у цей час (в 1997 році) з'являється і новий навчальний комплекс з німецької мови для першого класу загальноосвітньої школи «Deutsch im Spiel» (автори Н. Дручків і О. Паршикова). Навчальний комплекс складався з підручника і зошита для учня, книги для вчителя та аудіокасети. Підручник складався з 28 розділів – тематичних блоків, що відображали програмні вимоги. Робочий зошит забезпечував учнів 126 розрізними малюнками для участі в лексичних іграх, а також містив ігри-вправи на ідентифікацію словесних образів. Необхідно зазначити, що в підручнику не передбачалося навчання читання та письма, тобто автори дотримувалися позиції необхідності тривалого пропедевтичного курсу, що робило підручник недостатньо ефективним як за концепцією, так і за змістом.

У 1998 році видано «Німецьку абетку з прописами», укладену М. М. Сидоренко. Оскільки, згідно з новими програмами з іноземних мов, письмо стало самостійною метою навчання, школа відчула необхідність появи навчальних посібників та інших методичних розробок з навчання цього складного виду мовленнєвої діяльності. За допомогою «Німецької абетки з прописами» вчитель міг формувати в учнів графічні і орфографічні навички письма в період переходу від усного вступного курсу до основного. За посібником формування механізмів письма здійснювалося в нерозривному зв'язку з навчанням техніки читання, що вигідно відрізняло «Німецьку абетку з прописами» від інших посібників з навчання письма. Так, на заключному етапі роботи над кожною літерою у посібнику М. М. Сидоренко пропонувався матеріал для читання, починаючи з простих слів, коротких речень і закінчуючи зв'язним мікротекстом у вигляді лічилок або скоромовок. Таким чином, «Німецька абетка з прописами» відображала зміст іншомовної освіти у початковій школі та вирішувала завдання навчання письма молодших школярів.

Крім підручників для початкової школи, в цей час з'являються й підручники для середніх і старших класів. Так, у 1996 році у Дніпропетровську видано семирівневий багатокомпонентний НМК для 5–11-х класів середньої школи «Яскрава англійська» О. І. Литвинюк. Комплекс розроблений на основі запропонованої автором концепції багаторівневого діалогу культур та на засадах комунікативного підходу до навчання англійської мови. Комплекти для 10 і 11-го класів містили підручник, посібник для учнів з письмовими вправами, посібник для учнів з додатковими тренувальними вправами з граматики,

книгу для вчителя, дидактичні картки для парної роботи з розвитку усного мовлення, посібник з тестування, набір аудіокасет [2–3]. Звичайно, що отримати весь комплект, який складався з перелічених компонентів, можна було за умови бажання батьків сплатити за нього.

Слід зазначити, що матеріал для вивчення у підручниках «Яскрава англійська» для 10 та 11-го класів поділявся за навчальними чвертями і був викладений в окремих циклах. Тексти відображали в основному країнознавчу тематику, містили інформацію про демократію і демократичні традиції, молодіжні групи та організації, економіку, медицину, культуру і нові технології в Україні, США та Великій Британії. Тексти мали логічні дотекстові й післятекстові вправи на пошук інформації, продовження тверджень, підбір синонімів і антонімів та на обговорення прочитаного. Окремі теми були пов'язані з життям і проблемами підлітків. Так, у підручнику для 11-го класу вся III чверть присвячена вивченню блоку тем «Твоє майбутнє життя», які торкаються проблем стосунків між батьками і дітьми, планів на майбутнє, вибору майбутньої професії, ролі грошей у житті людини, проблеми досягнення успіху і щастя. В кінці підручників розміщено словники та розширені граматичні довідники з тренувальними вправами рецептивного та продуктивного характеру, хоча, як зазначалося раніше, існували ще два додаткові посібники з письмовими вправами та з додатковими тренувальними вправами з граматики. Вказаний НМК відповідав чинним на той час програмам з іноземних мов і був цікавим для учнів, проте через фінансові проблеми і недостатність інформації про нього не набув поширення.

У 1997 році видано підручник з англійської мови для 10–11-х класів середніх шкіл з поглибленим вивченням англійської мови, укладений М. С. Шпанько[11]. Структура підручника містить 10 тематичних циклів, розрахованих на вивчення протягом двох років, граматичний додаток з вправами, ключі до вправ і словник. Враховуючи виділення 5 тижневих годин на поглиблене вивчення іноземних мов у старших класах, вважаємо неможливим вмістити навіть основний матеріал для вивчення протягом двох років на 256 сторінках. Підручник був недостатнім за обсягом і поверховим за змістом. Незважаючи на те, що він був повністю побудований на країнознавчих текстах про географічне розташування, зовнішню політику, міста, освіту в Україні, Великій Британії та США, у підручнику бракувало лексичних і граматичних вправ. На наш погляд, на той час він міг виконувати лише функцію посібника з країнознавства. Крім того, розміщення у підручнику для поглибленого вивчення іноземної мови ключів до простих граматичних вправ є зайвим і дидактично неправильним. Через зазначене вище підручник майже не використовували у школах з поглибленим вивченням англійської мови.

Необхідно зазначити, що Україна мала тривалий перехідний період, коли в деяких школах навчання іноземних мов базувалося на підручниках радянських часів, що пояснювалося, на нашу думку, звичкою вчителів працювати за знайомими підручниками, їхньою недостатньою обізнаністю з новою нав-

чально-методичною літературою або тим фактом, що не всі школи вчасно одержали рекомендовані підручники з іноземних мов, а в окремих школах їх було просто недостатньо.

Крім того, до появи нових українських програм учителі використовували програми 1988 року та навчали за наявними в школах радянськими підручниками. Звичайно, кращі вчителі намагалися використовувати власні розробки, видавали посібники, але, як показує наш досвід роботи у школі, та, на думку В. Г. Редька, «шкільний учитель, який би стаж роботи він не мав, не може самотійно, без науковця, обізнаного з проблемами підручникотворення, підготувати достатньо ефективний підручник» [7, с. 149]. Те саме стосується і посібників з іноземних мов.

У середині 90-х років ХХ століття у школах України з'явилися підручники іноземних видавництв, таких як Oxford University Press, Longman, Express Publishing та ін. Підручники відрізнялися яскравим оформленням, наявністю аутентичних матеріалів, комунікативним спрямуванням навчання іноземних мов. Проте всі ці підручники мали, на наш погляд, низку недоліків. По-перше, вони не відповідали чинним у той час програмам з іноземних мов. По-друге, вони не узгоджувалися з чинними на той час навчальними планами. По-третє, ці підручники були розраховані на учнів з іншим менталітетом та з іншим середовищем спілкування. По-четверте, використання підручників іноземних видавництв привело деяких молодих учителів до ігнорування набутого позитивного вітчизняного досвіду в галузі іншомовної освіти, заперечення підтверджених досвідом наукових підходів до викладання іноземних мов і навіть до зухвалого ставлення до своїх старших колег. Звісно, все це негативно позначалося на навчальному процесі.

Висновки. Становлення національного підручникотворення в Україні у 90-х роках ХХ століття було досить активним: з'являлися нові підручники і НМК, які були сконструйовані на нових засадах, що значно відрізнялися від підходів, що домінували за радянських часів. Нова навчально-методична література висвітлювала новий зміст шкільної іншомовної освіти, відображений у програмах з іноземних мов, і характеризувалася комплексністю, країнознавчою тематикою, різноманіттям підходів до навчання іноземних мов.

Література

1. Воронина Г. И. Современное состояние преподавания иностранных языков в средней школе и основные направления деятельности по обновлению содержания обучения данному предмету / Воронина Г. И. // Иностранные языки в школе. – 1991. – С. 9–10.
2. Литвинюк О. І. Bright English: Підручник для 11-х класів середньої школи / Литвинюк О. І. – Д.: Навчальна книга, 1996. – 366 с.
3. Лучка А. На книжковому ринку з'явився українсько-французький проект / Лучка А. // Книжковий огляд. – 2001. – № 5. – С. 25–31.
4. Мошков В. В. Програма з іноземних мов для початкової школи (проект) / Мошков В. В., Редько В. Г. // Іноземні мови. – 1996. – № 1. – С. 3–8.
5. Програми для середніх загальноосвітніх шкіл. Іноземні мови. 5–11 класи // Іноземні мови. – 1997. – № 1. – С. 73–79.

6. *Редько В. Г.* Bienvenida Al Espanol! Або дорогу подолає той, хто йде / Редько В. Г. // Іноземні мови в навчальних закладах. – 2003. – № 3. – С. 148–151.
7. *Роман С. В.* Новий навчально-методичний комплекс з англійської мови для початкової школи / Роман С. В. // Іноземні мови. – 1997. – № 2. – С. 27–29.
8. *Скляренко Н. К.* Нова серія навчально-методичних комплексів English through Communication (для початкового та середнього ступенів середньої загальноосвітньої школи) / Скляренко Н. К. // Іноземні мови. – 1995. – № 2. – С. 6–9.
9. *Тімченко О. Т.* Навчання за новими підручниками французької мови на початковому етапі / Тімченко О. Т. // Іноземні мови. – 1996. – № 1. – С. 50–51.
10. *Тітова В. М.* Вимоги до рівня володіння іноземною мовою випускниками середніх навчальних закладів / Тітова В. М. // Іноземні мови. – 1999. – № 4. – С. 11–13.
11. *Шпанько М. С.* Англійська мова: Підручник для 10–11-х класів середньої школи з поглибленим вивченням англійської мови / Шпанько М. С. – К.: Равлик, 1997. – 256 с.

UA У статті досліджуються форми і способи відображення змісту шкільної іншомовної освіти у вітчизняних підручниках і посібниках 90-х років ХХ століття, розглядається якість основних компонентів змісту в навчально-методичних комплексах того часу.

RU В статье исследуются формы и способы отображения содержания школьного иноязычного образования в отечественных учебниках 90-х годов ХХ века, рассматривается качество основных компонентов содержания в учебно-методических комплексах того времени.

EN The article investigates the forms and ways of displaying the content of school foreign language education in the textbooks in 1990s of the twentieth century, considered the quality of the main components of content in teaching materials at the time.

ВИКОРИСТАННЯ МУЛЬТИМЕДІЙНИХ ПРОГРАМНИХ ЗАСОБІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ СПЕЦКУРСУ «НОВІТНЯ УКРАЇНЬСЬКА ЛІТЕРАТУРА (КІНЕЦЬ ХХ – ПОЧАТОК ХХІ СТ.)» В СТАРШІЙ ШКОЛІ

*Г. Л. Бійчук, канд. пед. наук,
Інститут педагогіки НАПН України*

Можливості використання комп'ютерних технологій на заняттях української літератури нині надзвичайно великі. Їх можна застосовувати на всіх практично етапах уроку, особливо цінним є використання навчально-методичного комплексу «Українська література, 11 класи», рекомендованого Міністерством освіти і науки України.

Навчально-методичний комплекс вдало структурований відповідно до програми вивчення української літератури і враховує вимоги Державного стандарту базової і повної середньої освіти. Він добре підходить як учителям, так і учням.

Для вчителя такий електронний варіант посібника – поєднання багатого біографічного матеріалу, доповненого великою кількістю ілюстрацій (фотографій, репродукцій картин, фрагментів творів, відео-слайдів, навчальних філь-

мів), висловлювань видатних особистостей української та світової науки, історії, культури і мистецтва, текстів літературно-критичних статей, зразків художніх творів.

У такому комплексі вміщено весь матеріал, необхідний учителеві для підготовки і проведення уроку літератури. Загалом комплекс складається з:

навчальних цілей, де чітко визначені тема, мета і вимоги до знань та вмій учнів;

біографічної довідки;
міжпредметних зв'язків;
хрестоматії;

відео, в якому можна переглянути відеофільм про письменника або ж за матеріалами його творів чи аудіозапису авторського читання творів;

тематичної атестації;
літературознавчого словника;
інформаційного покажчика.

Навчально-методичний комплекс – це перша спроба використання комп'ютерних технологій на уроці літератури. Для учнів такий посібник цінний тим, що дає змогу побачити творчість письменника в контексті української та світової літератури, історії, мистецтва, порівняти, узагальнити, тобто зрозуміти суть і нерозривний зв'язок з епохою, народом, людською цивілізацією.

Побуває думка, що нині старшокласники втрачають інтерес до читання художніх творів, тому дана програма може змінити і змінити цю ситуацію, оскільки такий підручник викликає в учнів захоплення і відповідно потребу повніше ознайомитися як з особистістю письменника, так і з його творчістю. А це не лише до збільшує багажу знання, а й формує певні естетичні погляди, розвиває творче мислення, активізує пізнавальну діяльність, збагачує духовний світ молоді людини.

Використання мультимедійних програмних засобів на уроках української літератури має свою специфіку, пов'язану з тим, що вчителю доводиться працювати з цілим класом, а, відповідно, провести, скажімо, тестування з кожної теми стає неможливим, важче організувати індивідуальну роботу і охопити нею всіх учнів.

Таким чином, можна легко перевірити засвоєння даної теми кожним учнем. Тим більше, що робота за комп'ютером над тестовими завданнями унеможливує списування, підказування, бо тестова програма передбачає:

- 1) різноманітні комбінації одного й того ж завдання;
- 2) певний час роботи;
- 3) одразу показує результат.

Звісно, такий підхід до роботи допомагає вчителю не лише в організації структури уроку, а й активізує пізнавальну і творчу діяльність учнів, сприяє розвитку їхнього критичного мислення.

Характерною ознакою сучасної парадигми освіти є поширення в загальноосвітніх навчальних закладах особистісно орієнтованих технологій навчання,

спрямованих на розвиток творчості людини, розвиток її критичного мислення, вміння приймати рішення у складних професійних і соціальних умовах. Одним із методів, що можуть комплексно реалізувати досягнення названих цілей, є організація самостійних навчальних досліджень, які виконують учні в процесі навчання із залученням до діяльності учіння адекватних сьогоденню і педагогічній ситуації; можливість аудіо візуалізації навчального матеріалу на екрані комп'ютера; активне втручання суб'єкта в навчально-виховний процес, зокрема, з застосуванням методів математичної статистики (тестування знань учнів); можливість реалізації різних алгоритмів і форм презентації знань і результатів експерименту на екрані комп'ютера (відеоконференції, семінарів, лекцій); використання інформаційно-довідкової підтримки процесу навчання (учитель, викладач) та процесу учіння (учень, студент).

Необхідною умовою інформатизації освіти є готовність педагогів до застосування мультимедійних технологій навчання в процесі здобування знань, що означає постійну, неперервну самоосвіту.

Головним питанням сьогодення в системі нової освіти є опанування учнями вмінь і навичок саморозвитку особистості, що значною мірою досягається шляхом упровадження інноваційних мультимедійних засобів навчання. Водночас слід пам'ятати, що педагогічну технологію необхідно розглядати як цілісну систему в єдності компонентів і взаємозв'язків. Тому серед найскладніших проблем, з якими стикається процес демократизації та реформування освіти, найсерйозніша зумовлена нестачею інформаційно-методичних видань і засобів навчання.

Нові форми розвитку вимагають нових правил і нових шляхів досягнення результатів. Така позиція вимагає від сучасної освіти реформаційних кроків щодо оновлення її змісту і застосування нових педагогічних підходів, впровадження інформаційних і мультимедійних електронних посібників з української літератури, які модернізують навчальний процес.

Використання мультимедійних засобів з метою узагальнення, повторення і систематизації знань не тільки допомагає створити конкретне, наочно-образне уявлення про вивчення життєвого і творчого шляху письменника, його історичну добу, родинне оточення і середовище, а й ознайомить із важливими подіями становлення особистості митця. Відбувається не лише процес пізнання, відтворення та уточнювання вже відомого, а й поглиблення здобутих знань під час виконання учнями творчої пошукової та індивідуальних завдань.

Методика застосування мультимедійних програмних засобів (МПЗ) саме і полягає в тому, що вони надають уроку літератури специфічну новизну, яка за змістом і формою викладання має змогу відтворити за короткий час значний за обсягом навчальний матеріал. Водночас подати його в незвичному для учителів аспекті, через проекцію електронного конструктора на мультимедійну дошку, викликаючи в учнів нові візуальні образи і творчі уявлення, поглибити здобуті знання під час самостійної роботи над власним проектом чи презентацією.

Мультимедіа – це сукупність комп’ютерних технологій, де одночасно використовують кілька інформаційних середовищ: *графіка, текст, відео, фотографія, анімація, звукові ефекти, високоякісний звуковий супровід*. Технологія мультимедійного навчання ґрунтується на спеціальних апаратних і програмних засобах.

Мультимедійні технології відіграють позитивну роль у мотивації навчальної діяльності. Вони допомагають учням зосередитися на конкретному матеріалі через поглиблений розгляд усіх його характеристик, в т.ч. графіку і звук, ізольоване висвітлення проблем і навіть створення власних навчальних матеріалів чи навчальних фільмів.

Ще одна істотна перевага такого типу навчання – це створення візуальних навчальних презентацій знань і захист проєктів з науково-дослідної роботи. Візуальні презентації навчального матеріалу можуть допомогти учням просуватися від конкретного до абстрактного мислення. Окрім того, дають учням змогу розв’язувати проблеми і розвивати вміння високого розумового рівня, переходити від зосередження на запам’ятовуванні й репродукуванні фактів до застосування знань, випробовуючи результати своїх досліджень на уроці, зокрема під час вивчення спецкурсу *«Українська постмодерна література»*.

Плануючи уроки з використанням мультимедійних програмних засобів, словесник має враховувати зміст виучуваної теми, мету уроків, стан забезпечення освітнього закладу засобами навчання, вікові й індивідуальні особливості учнів. Потрібно навчити учнів збирати, зберігати, копіювати, обмінювати, сортувати інформацію з різних навчальних джерел, у тому числі й з електронних бібліотек Інтернету. Це передбачає свідоме опановування кожним учнем технології передавання і використання знань на індивідуальному рівні, стає потребою самонавчання.

Структура уроку, залежно від мети, може бути такою:

1. *Мотиваційний етап*. Забезпечення емоційної готовності до уроку. Актуалізація суб’єктного досвіду.

2. *Організаційний етап*. Учитель повідомляє учням про види діяльності на уроці: робота з комп’ютерною програмою, групова чи індивідуальна робота.

3. *Етап підготовки учнів до активного свідомого засвоювання знань*. Учитель разом з учнями розглядає основні поняття, пов’язані з темою, користуючись відповідним наочним матеріалом мультимедійного супроводу.

4. *Етап засвоювання нових знань*. Засвоювання нових знань відбувається за допомогою демонстрування навчального матеріалу мультимедійного програмного засобу. Під час паузи, передбаченої розробником, учитель може коментувати розглянутий матеріал, проводити бесіду з учнями щодо узагальнення чи висновків з вивченого.

5. *Етап закріплення нових знань*. Контрольна перевірка засвоєння знань і первинне закріплення їх відбувається під час виконання учнями тестових завдань, представлених у мультимедійному посібнику. Обговорення результатів дає змогу з’ясувати розуміння школярами нового матеріалу.

6. Підсумок і повідомлення домашнього завдання. Узагальнюючи вивчення теми, учитель підбиває підсумок уроку щодо результатів здобутих знань. Урок завершується повідомленням домашнього завдання, яке учні можуть виконувати і за допомогою МПЗ.

Подасмо методика проведення мультимедійної лекції в 11-му класі.

Т е м а. Вивчення української постмодерної поезії. Творчість літературної групи «БУ-БА-БУ».

Для ознайомлення з творчістю представників цієї літературної групи відкриваємо файл «творчість БУ-БА-БУ» і завантажуюмо навчальний матеріал. Водночас пропонуємо учням розшифрувати напис абрєвіатури літературної групи «БУ-БА-БУ».

Учні висловлюють свої міркування, а вчитель коментує і доповнює, проєктує на мультимедійну дошку електронну сторінку посібника мистецький контекст із демонстрацією картин живопису про постмодерне мистецтво українського художника Івана Марчука, комп'ютерну графіку Ольги Лопати «Метаморфози», звертає їхню увагу на подвійність мистецьких форм як певної основної ознаки постмодерної доби (кінця ХХ – початку ХХІ ст.).

У меню «Словничок» учні читають визначення мистецько-культурного напрямку в літературі й основні ознаки постмодернізму. На завершення мультимедійної лекції учні прослуховують авторське читання поезій Ю. Андруховича. Доповнюють своїми вивченими на пам'ять і вибір поезій В. Неборака. О. Ірванця, О. Забужко. Водночас аналізуючи їх у вигляді своїх власних науково-мистецьких проєктів і створення презентації.

Учнівські мультимедійні презентації доцільно використовувати як для представлення результатів власних проведених досліджень, проєктів, самостійної роботи, так і для виконання випереджуючих завдань, як засіб ознайомлення з новою інформацією.

Висновок. Мультимедійний програмний засіб «Українська література, 11 клас» є дидактичним засобом підвищення ефективності навчання і заохочує учнів до творчого пошуку й самостійного засвоювання знань.

UA У статті розглянуто методичні аспекти вивчення української літератури в старшій школі з використанням мультимедійних сценаріїв уроків, які підвищують активну мотивацію та навчальну діяльність учнів.

Ключові слова: мультимедія, програмно-педагогічний комплекс, інформаційні технології, навчальні презентації.

RU В статье рассматриваются методические аспекты изучения украинской литературы в старшей школе с использованием мультимедийных технологий сценариев уроков, которые повышают активную мотивацию учеников и их учебную деятельность на уроке.

Ключевые слова: мультимедия, программно-педагогический комплекс, информационные технологии, научные презентации.

EN The article deals with the problems of implementation of multimedia scenarios of lessons in teaching Ukrainian literature of the secondary school, it is proved that these scenarios raise the activity of pupils and their motivation to the study of literature at school.

Key words: information-computer technologies, multimedia, remote education, software-methodical complex, information culture.

ПІДРУЧНИК УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ В СИСТЕМІ ОСОБИСТІСНО ЗОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ

*А. М. Фасоля, канд. пед. наук,
Інститут педагогіки НАПН України*

Постановка проблеми. Питання «Яким має бути шкільний підручник?» дебатуються упродовж століть. Але однозначної відповіді на нього, попри теоретичні напрацювання і багату практику, досі немає. І слова К. Ушинського: «...хороший оригінальний підручник, справа тривалого досвіду і спостережень, з'являється взагалі досить рідко» [1, с. 158] сказані ніби вчора.

Особливої актуальності проблема набуває нині, в умовах зміни освітніх парадигм. Побудова української школи на засадах розвивального, компетентісно і особистісно зорієнтованого навчання вимагає, серед іншого, нових підходів і до створення підручника.

Найвним є протиріччя між практикою написання підручників, зорієнтованих на передавання знань, формування предметних умінь і навичок, і необхідністю розроблення навчальної книги, яка була б засобом особистісного розвитку, допомагала учителеві, а ще більше учневі на шляху його самотворення.

Аналіз останніх досліджень. На розв'язування цього протиріччя спрямовані зусилля багатьох науковців. Уточнюють функції підручника, методологічні засади створення, відповідність певній педагогічній технології, дидактичні принципи і структуру, проблеми технологічності (В. Безпалько, С. Бондар, М. Бурда, І. Гудзик, Д. Зуєв, Я. Кодлюк, І. Лернер, В. Мадзігон, В. Плахотнік, О. Савченко, С. Трубачева, А. Фурман, А. Хуторської та ін.), різноманітні методичні аспекти (О. Бандура, Н. Волошина, І. Гудзик, В. Ільченко, Г. Іонін, О. Ісаєва, Л. Концева, О. Куцевол, Л. Сімакова та ін.). Визначають місце навчальної книги в епоху інформаційних технологій, питання створення електронного підручника (Н. Головка, К. Корсак, Г. Бійчук) та інші аспекти.

Однак чимало питань і досі залишаються не з'ясованими. Серед них ті, що стосуються підручника української літератури, побудованого на засадах особистісно зорієнтованого навчання.

Формулювання цілей статті. Дана стаття стосується вимог до особистісно зорієнтованого підручника української літератури, його змісту і структури, критеріїв оцінювання. Об'єктом аналізу є навчальні книги для 5–7 класів, відповідність їх визначеним критеріям.

Основна частина. Насамперед окреслимо засадничі підходи. Спочатку про дефініції. «Підручник – книга, у якій систематично викладено основи знань у

певній галузі на рівні сучасних досягнень науки і культури» [2, с. 480]. Як бачимо, Д. Зуєв наголошує на таких ключових ознаках, як: 1) це книга, 2) вона містить основи знань. З часом як наслідок змін у поглядах на сутність, зміст і структуру підручника визначення доповнюється. А. Хуторський зауважує, що підручником може бути не лише книга, а й «інший носій інформації, у якій міститься систематичний навчальний матеріал» [3, с. 243].

Водночас «підручник – це комплексна інформаційно-діяльнісна модель освітнього процесу, що відбувається в рамках відповідної дидактичної системи... Це модель, що відображає цілі, принципи, зміст, технологію відповідного освітнього процесу... Це модель у тому сенсі, що він не тільки відображає структуру певної дидактичної системи, а й проектує її реалізацію» [4]. Такий же погляд відстоює і О. Савченко: «Сучасний підручник повинен мати виразні ознаки певної педагогічної технології, тобто давати вчителю масової школи взірці добротної технології навчання і розвитку. Ознайомлюючись зі змістом підручника, вчитель може побачити майбутній сценарій організації навчальної діяльності... Підручник прогнозує діяльність учнів... Структура підручника, текст і позатекстові позначення, символи, колір, ілюстрації мають давати чітке уявлення, чого і як слід навчати за цим підручником» [5, с. 64]. Зрештою, з'являються поняття «розвивальний підручник» і «особистісно орієнтований підручник» [6].

Таким чином, результатом наукових пошуків є висновок про неможливість розробити універсальний підручник «на всі часи», а також неефективність спроб прилаштування існуючих підручників до нових вимог шляхом удосконалення їх, внесення часткових (чи навіть істотних) змін і доповнень. Продуктивним шляхом є створення підручника для роботи в умовах певної методичної системи. Цей підхід є методологічно значущим і для з'ясування, що являє собою особистісно зорієнтований підручник.

В ідеалі він має допомагати учневі в його особистісному зростанні. Засіб – організація продуктивної діяльності, спрямованої на розвиток особистісних якостей. Підручник повинен враховувати індивідуальні й особистісні особливості учня (провідний канал одержування інформації, тип мислення, особливості уваги, пам'яті, зацікавлення, пріоритети, ціннісні орієнтації тощо). Викладені предметні знання, а також запитання і завдання забезпечують дослідницько-творчу діяльність школяра, «його участь у діалозі з автором чи персонажами підручника, зіставлення різних поглядів і підходів, включення оцінювальної позиції стосовно вивчуваного матеріалу, рефлексивне осмислення прочитаного» [3, с. 245].

Які ж ознаки особистісно зорієнтованого підручника?

Насамперед змінюється співвідношення функцій: зменшується роль інформаційної і відтворювальної (в умовах традиційного навчання вони були провідними), зростає значення мотиваційної і розвивальної.

Реалізація мотиваційної функції забезпечує зацікавленість учня вивчуванним матеріалом, віднайдення в ньому особистісного смислу, усвідомлення по-

трібності й значущості. Розвивальний вплив підручника стосується становлення особистісних функцій, суб'єктності учня, формування способів розумової діяльності, загальнонавчальних умінь, розвитку творчих здібностей.

Досягається це шляхом розроблення відповідного змістового наповнення, структури і методичного апарату. У змісті зменшується кількість предметно орієнтованих текстів і збільшується ціннісно та інструментально орієнтованих. При цьому перевагу надають виробленню особистісних смислів, формуванню ієрархії морально-етичних цінностей (у розвивальному навчанні йдеться здебільшого про забезпечення пізнавальних інтересів, становлення загальнонавчальних умінь).

Методичний апарат особистісно зорієнтованого підручника містить вправи різного рівня складності й спрямованості: репродуктивні, продуктивні, творчо-пошукові; на актуалізацію суб'єктного досвіду, з'ясування первинних вражень від прочитаного, первинне засвоєння навчального матеріалу, вироблення умінь працювати з текстом і застосування їх у нових умовах, набуття досвіду творчої діяльності, визначення (вироблення) особистісного ставлення до вивчаного.

При цьому систему запитань і завдань обов'язково спрямовують і на формування здатності вчитися, самоусвідомлення учня. Для цього в підручнику має бути представлений «розгорнутий процес самонавчання» (О. Савченко): від усвідомлення мети діяльності й постановки цілей до рефлексії результатів і їхнього оцінювання, від відповідей на запитання автора до постановки індивідуальних (парних, групових) запитань, прогнозування змісту твору, результатів діяльності, вибору необхідних для цього засобів.

Особистісно зорієнтований підручник набуває ознак самовчителя, яким учень може користуватись самостійно без (чи за мінімальної) допомоги вчителя. Йдеться, власне, про технологічність підручника, яку забезпечують доступність змісту, логічність викладу, лаконічність і прозорість стилю, чіткість структури (виділяють концепт теми – (предмет, цілі вивчення, значення для особистісного розвитку), виклад навчального матеріалу, запитання і завдання для аналізу вивченого і досягнення запланованого, проведення підсумкової рефлексії). Такий підручник повинен містити достатній для забезпечення самостійної роботи довідковий апарат, інструкції, пам'ятки, запитання і завдання різних типів, які сприяють послідовному засвоєнню навчального матеріалу, виробленню предметних знань і вмінь, особистісного ставлення до вивчаного.

Особистісно зорієнтований підручник ґрунтується на засадах діалогічності. Підхід реалізують як на рівні стилю викладу через звернення до читача, відповідні форми і конструкції речень, так і через систему запитань, які уможливають налагодження діалогу учень-учитель, учень-автор підручника, учень-учень, учень-учні, учень-автор (герой) художнього твору.

Підручник сприяє вибору: змісту навчального матеріалу, його обсягу (обов'язковий мінімум і додаткова інформація), способів опрацювання (опис, графік, схема), форм роботи (самостійна, парна, групова), запитань різних

рівнів (репродуктивних, продуктивних, творчо-пошукових). При цьому надають перевагу двом останнім типам.

Одна з дидактичних вимог до змісту сучасного підручника – врахування типу навчального предмета за провідним компонентом: «знання» (математичні, природничі, суспільствознавчі дисципліни), «діяльність» (мови, креслення, фізкультура), «досвід емоційно-ціннісних відношень» (предмети естетичного циклу: література, музика, образотворче мистецтво). Стосовно літератури цю вимогу реалізують через запитання і завдання, які сприяють формуванню особистісного ставлення до вивчаного, ієрархії цінностей, спонукають учня до висловлення власної позиції, заохочують до творчості, забезпечують становлення власне читацьких (розвиток уяви, емпатії, уміння мислити образами, бачити художні засоби і розуміти їхню роль тощо) та загальноінтелектуальних здатностей (уміння аналізувати, порівнювати, зіставляти, інтерпретувати, робити висновки, оцінювати тощо).

На основі зазначених вимог можна сформулювати визначення дефініції: «Особистісно зорієнтований підручник з української літератури – навчальна книга або інший носій інформації, у яких зміст, його структурування, спосіб викладу навчального матеріалу, подані запитання і завдання, ілюстративні, інструктивні та інші допоміжні матеріали спрямовані на організацію навчальної діяльності, метою якої є формування особистісних функцій учня, його суб'єктності як читача, вироблення читацьких якостей і вмінь».

Структурно такий підручник міститиме такі елементи: запитання і завдання для актуалізації суб'єктного досвіду (з'ясування особистісного смислу, емоційно-ціннісного ставлення до морально-етичних проблем, пов'язаних з вивчаним матеріалом), концепт теми (предмет і цілі вивчення, значення), власне навчальний матеріал (літературознавча стаття про письменника і сам твір, художній текст), запитання і завдання для узагальнення і систематизації вивченого, організації дослідницько-творчої та рефлексивно-оцінювальної діяльності, порівняння досягнутого результату із запланованим, диференційовані домашні завдання, довідковий і допоміжний матеріал.

Критерієм оцінювання особистісної зорієнтованості підручника, на думку А. Хуторського, є співвідношення між компонентами: інформаційним і діяльнісним, репродуктивним і продуктивним, робота з «реальними» предметами (для підручника літератури такими будуть художні тексти) чи відомостями про них, зорієнтованість на створення освітньої продукції (для літератури – художнього, літературознавчого, публіцистичного тексту чи інших мистецьких творів, які свідчили б про особистісне вираження учня). Повнота реалізації означених вимог є критерієм відповідності підручника вимогам особистісно зорієнтованого навчання.

Узагальнено їх можна представити таким чином:

І. Зміст і структура підручника (наявність концепту теми, мотиваційного і рефлексивно-оцінювального компонентів, особистісно зорієнтованих ситуацій, матеріалу для формування суб'єктності учня-читача; різноманітність рубрик).

II. Стиль викладу (перевага монологічного, діалогічного, монологічного з ознаками діалогічності викладу; прозорість тексту).

III. Спрямованість запитань і завдань на формування: а) загальнонавчальних (інтелектуальних і оргдіяльнісних) умінь, особистісного ставлення до прочитаного, оцінювальних суджень; б) читацьких здатностей (уява, емпатія, образне мислення і мовлення тощо), суб'єктності читача; в) особистісних якостей.

IV. Варіативність запитань і завдань і можливість їх вибору: а) за складністю (репродуктивні, продуктивні; творчі); б) провідним каналом сприйняття (для аудіалів, візуалів, кінестетиків); в) для індивідуальної, парної, групової роботи; г) на вироблення діалогічних умінь (ставити запитання до тексту, автора, самого себе, передбачення, робота із заголовком тощо).

V. Відповідність ілюстративного, інструктивного та інших допоміжних матеріалів концептуальним засадам особистісно зорієнтованого підручника.

Як же реалізуються ці вимоги у підручниках з української літератури? Для розгляду було обрано навчальні книги О. Авраменка [7], Т. Дудіної і А. Панченкова [8], О. Міщенко [9], Р. Мовчан [10], В. Пахаренка [11], що дало змогу представити різні підходи до розв'язування проблеми.

Проведений аналіз показав стійку тенденцію посилення особистісної орієнтації підручників. Уже з перших сторінок – вступного слова – автори пропонують учневі включитися у розмову про літературу: «...[підручник] запрошує... до діалогу, до розмови, бо створений для активного навчання під час читання художніх текстів» [10, с. 3], «...перед вами... підручник-діалог. Він побудований так, щоб ви не просто заучували готовий матеріал, а постійно вели бесіду з письменником та прихильно й критично до нього налаштованими читачами, мали власну оцінку його творчості... вчилися дискутувати, самостійно аналізувати твір» [11, с. 5].

Важливо, що вже в цих вступних словах підкреслено практичне значення вивчуваного матеріалу, визначено цілі курсу: «Тут багато нового й цікавого, що тобі знадобиться в житті... Читаючи цю книжку, ти навчатимешся... Уроки української літератури сприятимуть...» [10, с. 3].

Автори знайомлять учнів з підручником, його змістом, структурою. Відчувається їхнє прагнення подати навчальну книгу як самовчитель. Цьому сприяє і структура, і методичний апарат. Скажімо, кількість рубрик: шість [8, 9], дев'ять [7, 11], одинадцять [10]. Дороговказом є вже самі назви, у яких автор і учень (навіть на рівні лексики) – співрозмовники: «Подумаймо разом», «Відтворюємо прочитане», «Перевіряємо себе. Аргументуємо», «Обдумаємо прочитане. Дискутуємо», «Факт», «Доказ», «Сумнів», «Судження».

Концепт теми у підручниках представлений лише частково. О. Міщенко відкриває кожен розділ відповідною за змістом цитатою або авторським текстом. О. Авраменко подає короткий виклад змісту, що допомагає учням зорієнтуватися у вивчуваному матеріалі й, певною мірою, може бути засобом пізнавальної мотивації. Р. Мовчан подає перелік тем і цілі вивчення їх:

«Працюючи над темою: ознайомитися із суспільно-побутовими народними піснями, коломийками; аналізуватимеш їхній зміст та художні особливості; поміркуюеш над значенням пісенної спадщини українців; вивчиш напам'ять дві народні пісні» [10, с. 10]. Зазначають завдання Т. Дудіна і А. Панченков: «Після вивчення цієї теми ви зможете: розповідати про виникнення народних календарно-обрядових пісень; називати різновиди обрядової пісенної поезії, коментувати її зміст; пояснювати магічну силу обрядів для наших предків; висловлювати власну думку про місце календарно-обрядових пісень у житті нашого народу» [8, с. 16].

Дотримано у підручниках принцип діалогічності. Окрім звертань до учня, це введення запитань і завдань перед або в ході подання тексту. Актуалізують знання і суб'єктний досвід (окремі запитання в О. Міщенко, рубрики «Пригадай» і «Подумаймо разом» у Р. Мовчан, «Творче завдання» у В. Пахаренка).

Т. Дудіна і А. Панченков відповідь на поставлені запитання пропонують пошукати у парі, малій групі, загальному колі. Зазначимо, що саме цей підручник відзначається активним залученням учнів до парної та групової роботи, що сприяє міцнішому засвоюванню предметних знань, виробленню відповідних умінь і формуванню здатності до саморегуляції та особистісних функцій. Ставлячи за мету сформувані відповідні вміння, автори подбали про інструкції щодо роботи в парах, малих групах, загальному колі.

Але загалом ця проблема поки що залишається «вузьким місцем» аналізованих підручників, а відтак невирішеним питання становлення суб'єктності учня-читача. Хоча зрозуміло, що це одне з ключових завдань особистісно зорієнтованого навчання на уроках літератури. З цього приводу В. Давидов зазначав: «Навчання може бути справді розвивальним тільки тоді, коли його пряма мета – формування суб'єкта навчання» [12, с. 390–391].

Запитання перед викладом змісту або в його ході забезпечують мотиваційну готовність учнів до сприймання навчального матеріалу, готують для цього ґрунт. Діти люблять відгадувати загадки, а цікаве запитання і є такою загадкою. Тому підручник не повинен нагадувати «зібрання відгадок на незадані загадки» [13, с. 107]. Запитання може стосуватися і суб'єктного досвіду, і передбачення змісту твору, розвитку подій тощо. Антиципація є потужним стимулом активізації пізнавальної активності й пошуку особистісних смислів.

Саме цим шляхом іде О. Міщенко, пропонуючи семикласникам подумати над тим, твори яких письменників справили на молодого І. Франка найбільше враження, яким вони уявляють героя із таким промовистим ім'ям – Захар Беркут. Т. Дудіна і А. Панченков спочатку актуалізують опорні знання. Потім учням надають для обговорення певні вислови, моральні сентенції, з приводу змісту яких вони повинні висловити власні думки чи обмінятися враженнями. В. Пахаренко пропонує творчі завдання: «Як ви вважаєте, чи пов'язані між собою три головні вияви людської духовності – віра, мистецтво, наука? Чому?» [11, с. 8]. Р. Мовчан, актуалізуювши знання, пропонує учням разом (з однок-

ласниками і автором) подумати над певними ціннісними проблемами. «Школа повинна допомогти дитині заглянути в себе й визначити набір цінностей, які узгоджуються з її неповторною людською сутністю», – писав А. Маслоу [14, с. 197]. Автори підручників згодні з ним.

Загалом серед представлених у підручниках запитань очевидною є перевага продуктивних, орієнтація авторів на розвиток інтелектуальної та особистісної сфери учнів (хоча в різних авторів співвідношення різняться). Ось що показав аналіз репрезентативності різних запитань у підручнику Т. Дудіної та А. Панченкова:

1. Рубрика «Перевірте себе» (проаналізовано 130 запитань і завдань): репродуктивні – 33 (25,4%); продуктивні – 73 (56,2%); творчі – 24 (18,4%).

2. Рубрика «Домашнє завдання» (проаналізовано 68 запитань і завдань): репродуктивні – відсутні; продуктивні – 27 (39,7%); творчі – 35 (51,5%).

3. Рубрика «Пригадайте» (назва, здавалося б, вказує на «чисте» відтворення, проаналізовано 156 запитань і завдань): репродуктивних – 88 (56,4%); продуктивних – 49 (31,4%); на з'ясування особистісного ставлення – 19 (12,2%).

Однак недостатньою, на наш погляд, у всіх підручниках є кількість запитань на розвиток уяви, емпатії, образного мислення і мовлення. Обійдено увагою авторів проблему парно-групової роботи, формування діалогічних умінь, зокрема передбачення, робота з заголовком, постановки запитань до тексту (за винятком підручника Т. Дудіної та А. Панченкова, де загалом подано 123 таких позиції). Чекає на вирішення проблема врахування інтересів учнів з різним стилем мислення, каналом сприйняття, тендерних особливостей, можливість вибору запитань.

Одним із показників ефективності підручника є «прозорість тексту», від чого залежить його зрозумілість. Визначення «показника прозорості» відбувається таким чином: 1) у тексті вибирають довільний фрагмент, у якому відраховують 100 слів. 100 ділиться на кількість речень у фрагменті; 2) вираховують кількість «важких» (4 і більше складів) слів у фрагменті; 3) результати позицій 1 і 2 додають; визначають 0,4 суми. Оптимальним є показник 8–10 пунктів. Більше 13 пунктів свідчить про складність тексту для сприймання. Для прикладу, в У. Черчілля, якого вважали хорошим промовцем, він становить 3,2 пункти [15, с. 110]. В аналізованих підручниках показник «прозорості тексту» становить 8–11 пунктів, тобто перебуває у допустимих межах.

Висновок. Сучасні підручники все більше набувають ознак особистісно зорієнтованих. Накопичений досвід потребує вивчення і узагальнення, проблема – подальшої теоретичної розробки. Найактуальнішими на сьогодні питаннями є: забезпечення засобами підручника становлення суб'єктності учня-читача, оволодіння діяльним циклом, створення можливості вибору в ході роботи з навчальною книгою.

Хороший підручник «має бути не тільки джерелом знань, а й робочою книгою, яка вчить школярів самостійно осмислювати і міцно запам'ятовувати

навчальний матеріал і здобувати нові відомості самостійно, мобілізує і спрямовує їхні розумові зусилля у потрібне русло» [16, с. 12]. А це забезпечує сходження особистості до самої себе через задіяння власного потенціалу розвитку. Пам'ятаймо про це.

Література

1. Ушинський К. Внутрішній устрій північноамериканських шкіл / Ушинський К. // Твори: В 6 тт. – К.: Рад. школа, 1954. – Т. 1. – С. 150–168.
2. Российская педагогическая энциклопедия. – М.: Большая российская энциклопедия, 1993–1999. – 861 с.
3. Хуторской А. Современная дидактика / Хуторской А. – СПб.: Питер, 2001. – 544 с.
4. Хуторской А. Место учебника в дидактической системе // <http://www.bestreferat.ru/referat-71258.html>.
5. Савченко О. Дидактика початкової школи / Савченко О. – К.: Генеза, 1999. – 368 с.
6. Зуев Д. Учебная книга – источник становления личности школьника / Зуев Д. // Педагогика. – 1995. – № 1. – С. 3–10.
7. Авраменко О. Українська література: підруч. для 7 кл. загальноосвіт. навч. закл. / Авраменко О. – К.: Грамота, 2007. – 296 с.
8. Дудіна Т. Українська література: підруч. для 6 кл. загальноосвіт. навч. закл. / Дудіна Т., Панченко А. – К.: А.С.К., 2006. – 288 с.
9. Міщенко О. Українська література: підруч. для 7 кл. загальноосвіт. навч. закл. / Міщенко О. – К.: Генеза, 2007. – 288 с.
10. Мовчан Р. Українська література: підруч. для 7 кл. загальноосвіт. навч. закл. / Мовчан Р. – К.: Генеза, 2007. – 256 с.
11. Пахаренко В. Українська література: підруч. для 9 кл. загальноосвіт. навч. закл. / Пахаренко В. – К.: Генеза, 2009. – 368 с.
12. Давыдов В. Теория развивающего обучения / Давыдов В. – М.: Интор, 1996. – 544 с.
13. Генденштейн Л. Анатомия интереса / Генденштейн Л. // Проблемы школьного учебника: Сб. статей. – Вып. 18. Язык и стиль школьных учебников. – М.: Просвещение, 1988. – С. 101–123.
14. Маслоу А. Дальние пределы человеческой психики / Маслоу А. – СПб.: ЕВРАЗИЯ, 1997. – 430 с.
15. Драйден Г. Революция в навчанні / Драйден Г., Вос Дж.. – Л.: Літопис, 2005. – 542 с.
16. Бандура О. Шкільний підручник з української літератури / Бандура О. – К.: Пед. думка, 2001. – 76 с.

UA У статті розглянуто підходи до визначення сутності особистісно зорієнтованого підручника, вимоги до його змісту, структури, критеріїв оцінювання. Проаналізовано відповідність розробленим критеріям чинних підручників української літератури для 5–9 класів.

Ключові слова: особистісно зорієнтоване навчання, підручник, особистісний досвід, зміст, структура, критерії оцінювання, учень, суб'єкт, предметні і загальнонавчальні вміння.

RU В статье рассматриваются подходы к определению сущности личностно ориентированного учебника, требования к его содержанию, структуре, критерии оценки. Проанализировано соответствие разработанным критериям действующих учебников украинской литературы для 5–9 классов.

Ключевые слова: личностно ориентированное обучение, учебник, личностный опыт, содержание, структура, критерии оценки, ученик, субъект, предметные и общеучебные умения.

EN The article covers approaches towards the definition of person-oriented exercise book, requirements towards its content, structure and grading criteria. The article gives the analysis of currently used exercise books of Ukrainian literature for 5–9 grades in terms of their ability to meet the developed criteria.

Key words: person-oriented education, exercise book, personal experience, content, structure, grading criteria, subject, subject based and general knowledge.

КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД У СТВОРЕННІ ІНТЕГРОВАНИХ ПІДРУЧНИКІВ З ЛІТЕРАТУРИ ДЛЯ 5–6 КЛАСІВ ШКІЛ З РОСІЙСЬКОЮ МОВОЮ НАВЧАННЯ

*Л. А. Сімакова, канд. пед. наук,
Інститут педагогіки НАПН України*

Постановка проблеми. Створення сучасного підручника з літератури обумовлено завданнями пошуку ефективних шляхів формування особистості, здатної до творчої діяльності, до самопізнання і вдосконалення, яка є носієм гуманістичного світогляду, громадянської позиції, вміє поважати цінності вітчизняної та світової культури. Підручник з погляду компетентісного підходу як навчальний засіб виконує інформаційно-пізнавальну, практичну, дослідницьку, самоосвітню функції, спрямовані передусім на формування і розвиток основних предметних і загальноінтелектуальних компетенцій учнів.

Аналіз останніх досліджень. Реалізацію компетентісного підходу в навчальному процесі розглянуто в працях А. Хуторського, О. Савченко, Т. Іванової, С. Трубачової та ін., присвячених розробленню нового теоретичного базису з цієї проблеми та умов її реалізації у практиці викладання шкільних предметів.

Формулювання цілей статті. Метою пропонованої статті є визначення методологічних принципів конструювання компетентісно орієнтованих підручників з інтегрованого курсу літератури для 5–6 класів, обґрунтування їхнього змісту і методики.

Основна частина. Проблема формування властивих шкільному предмету «Література» (російська і світова) компетенцій безпосередньо пов'язана з цілями і завданнями літературної освіти учнів шкіл України з російською мовою навчання. Вони полягають у визнанні особливої ролі літератури у вихованні творчого читача, збагаченні його духовного світу, розвитку мислення, емоцій, мовлення, творчих здібностей, формування високих моральних якостей, естетичних смаків і потреб. Розроблена концепція створення інтегрованих підручників з літератури передбачає формування в учнів таких компетенцій:

а) загальнокультурних літературних – сприйняття творів літератури як невід'ємної частини національної і світової культури (мистецтва), усвідомлення

специфіки літератури як мистецтва слова, знання і розуміння творів рідної (російської) та світової літератури, обов'язкових для вивчення;

б) ціннісно-світоглядних – розуміння моральних цінностей, відображених у літературі, вміння висловлювати і обґрунтовувати своє ставлення до цих цінностей, відстоювати гуманістичні моральні позиції;

в) читацьких – здатності до творчого читання, засвоєння художнього твору на особистісному рівні, вміння вступати в діалог «автор-читач», перейматися думками і почуттями героїв, відзначати і оцінювати переваги мови художніх творів; користуватися основними літературознавчими поняттями;

г) мовних – знання норм російської літературної мови, володіння основними видами мовленевої діяльності, здатність до написання переказів, різних літературних творчих робіт.

Звернемося до першої групи компетенцій – загальнокультурних літературних. Реалізацію їх закладено в самому змісті підручників, що містять видатні твори російської та світової літератури, які втілили в собі ідеали добра, любові, справедливості, честі та інших загальнолюдських цінностей. Значну увагу в них приділено темам природи, дитинства, сім'ї, рідного дому. Методичний апарат підручників дає змогу проводити літературні паралелі рідної (російської) та світової літератури, розвивати при цьому асоціативне мислення підлітків, формувати у них уявлення про спільне і відмінне у творах літератури різних народів, опановувати початковими вміннями компаративного аналізу.

Нові інтегровані підручники з літератури враховують специфіку вивчення рідної (російської) літератури в українській школі, тобто відображають російсько-українські літературні й культурологічні взаємозв'язки. Це акцентується при вивченні програмних творів, біографічних відомостей про письменників, у бесідах, що виявляють і стимулюють читацьку діяльність учнів.

Слід зазначити, що, незважаючи на виділення чотирьох груп компетенцій, усі вони формуються в єдиному процесі вивчення літератури в школі. Враховуючи, що середні класи є базовими у структурі літературної освіти, на етапі роботи над текстом художнього твору учні 5–6 класів навчаються вдумливо читати і розуміти прочитане, давати зв'язні, розгорнуті відповіді на запитання до тексту, створювати розповіді про героя виучуваного твору і твори-мініатюри, опановувати виразним читанням, різного роду переказом прочитаного (близьким до тексту, коротким, із залученням елементів художнього тексту), початковими вміннями коментування та аналізу художнього твору.

При виборі найефективніших методів і прийомів роботи над художнім твором на перший план виступають знання і врахування психологічних особливостей сприйняття учнями 11–12-річного віку художньої літератури. Проблема сприйняття пов'язана з головними завданнями виховання учня-читача, його ставлення до дійсності й мистецтва, формування його особистості (С. Рубінштейн, Л. Виготський, О. О. Леонтьєв, О. М. Леонтьєв, О. Никифорова, П. Блонський та ін.). Особливу увагу в працях психологів (Л. Виготський, П. Якобсон, О. Никифорова та ін.) звернено на те, що сприйняття – це не прос-

то засвоєння інформації, а активна діяльність, у якій величезну роль відіграють позитивна мотивація, потреба та інтерес. Однією з умов повноцінного сприйняття художнього твору є вміння оцінювати елементи тексту відповідно до їхньої ідейно-естетичної значимості. Дані наукових досліджень у зв'язку з цим демонструють важливість для підлітка не лише широти вже накопичених знань і запасу вражень, а й їхніх якісних характеристик.

Чим більше продумані й узагальнені життєві враження читача, тим ефективніше проходять у нього процеси асоціативного мислення, що лежать в основі правильного, глибокого розуміння художнього твору, формування моральних ідеалів, духовних потреб і естетичних смаків. Незважаючи на те, що підлітки чимало знають про характер і особистісні якості людей, оцінювання літературних персонажів у них буває не завжди правильним і повним. Це пояснюється не лише невеликим життєвим досвідом учнів підліткового віку, а й тим, що він у них ще недостатньо узагальнений. Характерною особливістю для них є і односторонність узагальнень, які ніколи не бувають такими багатоплановими, як у дорослих.

У запропонованій нами методиці роботи над художнім твором, представленій у підручниках з літератури для 5–6 класів, аналіз тексту поділено на кілька етапів, які в сукупності ведуть учня від безпосереднього сприйняття до поглибленого, створюючи при цьому сприятливі умови для зацікавленого, поглибленого читання і осмислення прочитаного, формування в учнів необхідних на даному етапі літературної освіти знань, умінь і компетенцій. Новизна підходу полягає в тому, що в основу системи завдань закладено співвіднесеність їх з етапами сприйняття та аналізу художнього твору. У порівнянні з традиційною рубрикою «Запитання і завдання», в розроблених підручниках пропонується градація її на підрубрики: «Ваші перші враження», «Подумаймо над прочитаним», «Для самостійної роботи», «Підведемо підсумки», «Для майбутніх філологів». Інноваційним у підручниках є те, що кожна з підрубрики відповідає певному етапу сприйняття художнього твору (безпосередньому, поглибленому, узагальнювальному). Пропоновані завдання чітко структуровано і об'єднано в рубрики, що робить їх особливо наочними і ефективними в роботі учнів і вчителя над художнім твором – від початкового читання і виявлення безпосередніх знань і вражень учнів до осмислення ними особливостей характерів, виявлення мотивів поведінки героїв і розуміння естетичної значущості художнього слова.

Перший етап вивчення передбачає виявлення безпосередніх знань і вражень. Завдання на цьому етапі формуються так, що кожен учень, незалежно від рівня його загального і літературного розвитку, може долучитися до роботи над твором. Головна мета цього важливого етапу вивчення полягає у створенні сприятливої атмосфери свободи і розкутості для самовираження учнів. У нашому підручнику для 5 класу цей перший етап роботи над твором дано під рубрикою «Ваші перші враження», в 6 класі – під рубрикою «Поділимося враженнями від прочитаного». Всі завдання, подані під цими рубриками,

спрямовані на вільне виявлення і розвиток у підлітків емоційно-ціннісного компонента, який проявляється в їхній читацькій та комунікативній діяльності і спрямований на формування читацьких компетенцій.

На другому етапі, який передбачає поглиблену роботу над текстом вивчаного твору, учні читають і коментують його фрагменти, аналізують образи, сюжет і композицію, ключові епізоди. Пропоновані завдання на цьому етапі спрямовані на осмислення подій, образів, художніх цінностей досліджуваного твору, а також осягнення авторського ставлення до зображуваного у творі. У підручниках для 5–6 класів завдання на етапі поглибленого вивчення творів представлено в рубриках «Подумаймо над твором» і «Для самостійної роботи». Особливу увагу тут приділено взаємозв'язку завдань, що містять емоційно-ціннісний компонент (підсилюють читацьку активність підлітків), із завданнями, спрямованими на розвиток інтелектуальної (словесно-логічної) діяльності школярів (уміння аргументувати власну точку зору, зіставляти, узагальнювати, робити висновки, оцінювати прочитане).

Особливу роль у методичному апараті підручників відведено структурі завдань, які посилюють мотивацію читання, стимулюють самостійну читацьку і творчу активність школярів. Завдання, які містять не лише запитання (що є традиційним), а й інформативний текст (І. Лернер, М. Беляєв), використовуються на всіх етапах роботи над художнім твором.

Інформативний текст може містити результати початкового читання учнями твору, а також відомості історико-літературного, критичного, культурологічного характеру, тобто відомості, залучені з різних джерел і певним чином пов'язані з досліджуваним твором.

Інформативний текст дає змогу загострити інтерес учнів до твору, допомагає їм відчутти неповноту свого сприйняття і звернутися до потрібного епізоду, вдумливо перечитати його і переосмислити в плані запропонованого завдання. Поглиблене, зацікавлене читання і перечитування тексту є важливою умовою повноцінного сприйняття його.

Організація такої роботи уможливить учням сприймати художній твір як мистецтво слова, повніше відчувати силу його естетичного впливу, емоційно відгукуватися на прочитане і глибоко осмислювати його. Завдання, що включають інформативний текст і підсилюють мотиваційну сферу учнів, у методичних апаратах підручників 5–6 класів є готовими прикладами діалогічної форми навчання, що сприяє ефективнішому формуванню читацьких, ціннісно-світоглядних і мовленевих компетенцій школярів.

Основним завданням третього, заключного, етапу аналізу є відтворення цілісності сприйняття твору мистецтва слова відповідно до авторського задуму і особистісного розуміння прочитаного. Завдання на цьому етапі вивчення твору подано під рубрикою «Підведемо підсумки», що дає змогу виявляти рівень ціннісно-світоглядних компетенцій учнів 5–6 класів.

Особливу увагу до процесу формування мовленевих компетенцій школярів у підручниках зосереджено в рубриці «Вчимося працювати самостійно над

текстом художнього твору», що уможливило учителям проводити спеціальні уроки з навчання різноманітним видам робіт над художнім текстом, передбачених програмою для 5–6 класів.

З метою підвищення результативності в оволодінні учнями 5–6 класів предметними компетенціями в методичному апараті підручників реалізуються можливості індивідуального і диференційованого підходу до учнів у процесі навчання. Пропоновані завдання розрізняють як ступенем складності аналітичної діяльності школярів під час роботи над художнім твором, так і різноманітністю типів завдань, які вчитель може використовувати вибірково, відповідно до психологічних особливостей сприйняття підлітками художньої літератури. У підручниках широко представлено завдання, що підсилюють емоційно-образне сприйняття і завдання, спрямовані на активізацію інтелектуальної (словесно-логічної) діяльності школярів. Індивідуалізації навчання сприяє і рубрика «Для майбутніх філологів», яка містить завдання підвищеної складності пошукового і творчого характеру для учнів, які виявили особливий інтерес до предмета.

Висновки. Таким чином, основні положення концепції компетентісно орієнтованого підручника з літератури визначено досягненнями сучасної педагогічної науки і практики, які полягають у гуманізації навчально-виховного процесу, особистісно орієнтованому навчанні, розвитку творчої діяльності в процесі викладання літератури, диференціації навчання, інтеграції навчальних предметів, наближення рівня викладання до рівня сучасної науки і культури, інтенсифікації методів викладання літератури.

Література

1. *Выготский Л. С.* Психология искусства / Выготский Л. С. – СПб.: Азбука, 2000.
2. *Голованова Н. Ф.* Общая педагогика / Голованова Н. Ф. – СПб.: Речь, 2005.
3. *Гудзик И. Ф.* Компетентностно-ориентированное обучение русскому языку в начальных классах / Гудзик И. Ф. – Черновцы: Букрек, 2007.
4. *Гельфман Э. Г.* Психодидактика школьного учебника / Гельфман Э. Г. – СПб.: Питер Пресс, 2006.
5. *Леонтьев А. Н.* Деятельность. Сознание. Личность / Леонтьев А. Н. – М.: Политиздат, 1975.
6. *Джон Равен.* Компетентность в современном обществе / Джон Равен. – М.: Когито-центр, 2002.
7. *Хуторской А.* Ключевые компетенции как компонент личностно ориентированной парадигмы образования / Хуторской А. // Нар. образование. – 2003. – № 2. – С. 58–64.
8. *Савченко О. Я.* Уміння вчитися як ключова компетентність загальної середньої освіти / Савченко О. Я. // Компетентнісний підхід у сучасній освіті. – К., 2004.

UA У статті розкрито теоретичні й методичні підходи створення компетентісно орієнтованих підручників з літератури для 5–6 класів шкіл з російською мовою навчання. Виділено види компетенцій з літератури, акцентовано увагу на нових, інноваційних підходах формування їх.

Ключові слова: загальнокультурні літературні, ціннісно-світоглядні, читацькі й мовні компетенції; етапи сприйняття і завдання; типи і структура завдань; рубрики.

RU В статье раскрываются теоретические и методические подходы создания компетентностно ориентированных учебников по литературе для 5–6 классов школ с русским языком обучения. Выделяются виды компетенций по литературе, акцентируется внимание на новых, инновационных подходах их формирования.

Ключевые слова: общекультурные литературные, ценностно-мировоззренческие, читательские и речевые компетенции; этапы восприятия и задания; типы и структура заданий; рубрики.

EN The article describes the theoretical and methodological approaches of competence-oriented creation of textbooks on literature for grades 5–6 from schools with Russian language. Distinguished types of competencies from the literature, focuses on new approaches innovanionnyh their formation.

Key words: general cultural literature, values and world outlook, reading and language competence; stages of perception and assignments; types and structure of jobs; headings.

ДО КОНЦЕПЦІЇ КОМПЕТЕНТІСНО ОРІЄТОВАНИХ ПІДРУЧНИКІВ З МОВ І ЛІТЕРАТУР ЕТНІЧНИХ МЕНШИН

Л. І. Курач, канд. пед. наук,

В. В. Снегірєва, канд. пед. наук,

Інститут педагогіки НАПН України

Постановка проблеми. До головних пріоритетів освіти (поряд із власне освітніми цілями) належать і цілі духовної консолідації багатонаціонального народу України в єдину політичну націю. Вони полягають у забезпеченні внутрішньої стійкості етнічно різнохарактерного суспільства, його згуртуванні у співгромадянство, поєднане спільними цінностями громадянського суспільства, забезпеченні міжнаціональної згоди, єдності й цільності України. Це передбачає узгодження в сфері освіти загальнодержавних інтересів і потреб з потребами та інтересами суспільства, його народів, громадян, формування відносин співробітництва між ними, розвиток мов і культур народів України.

Мови національних меншин України є важливим засобом навчання і виховання, оскільки сприяють долученню школярів до духовних цінностей людства, формуванню в них духовно-моральної, комунікативної та художньої культури в контексті мовної і літературної освіти, формуванню культурної особистості, спроможної до самоідентифікації, з власними поглядами і судженнями про навколишній світ, толерантної, здатної до спілкування з людьми, які мають інші погляди.

Національні меншини становлять нині понад третину населення України, і задоволення їхніх освітніх і культурних потреб є актуальною проблемою суспільства. У Конституції України зафіксовано, що український народ – це громадяни України всіх національностей; вони мають рівні права, зокрема у галузі освіти.

Одним із ключових елементів освітнього процесу є шкільний підручник.

Створення концепції підручників з мов і літератур національних меншин є актуальним завданням лінгводидактики, літературно-художньої освіти. У педагогіці розроблено нові моделі підручників: особистісно орієнтований, компетентісно орієнтований, комунікативно діяльнісний тощо. Сучасний підручник має репрезентувати певну освітню концепцію і відрізнятись системним підходом до вивчення предмета, оскільки він є, по суті, мікромоделлю системи навчання в цілому. Ця модель відображає всі компоненти системи: цілі, зміст і структуру навчального матеріалу, педагогічний процес (навчальну діяльність), методи і засоби навчання.

Згідно з компетентнісним підходом, основною метою навчання мови і літератури в школі є формування ключових компетентностей школярів, серед яких розрізняють предметні й надпредметні компетентності. Ключові компетентності передбачають оцінювання ситуації, усвідомлення проблеми і планування дій, які потрібні для її рішення, контроль та оцінювання виконання їх. Ці компетентності виявляються в готовності застосовувати засвоєні знання, навчальні вміння і навички, способи діяльності для вирішення практичних, пізнавальних і комунікативних завдань. Визначальним є досвід самостійної діяльності на основі здобутих знань, коли важлива не наявність знань, а здатність використовувати їх. Ключові компетентності затребувані в різних видах людської діяльності, вони свідчать про якість освіти, про те, наскільки вона наближається до проблем повсякденного життя, визначає успішність вирішення їх.

У розробленні Концепції конструювання компетентісно орієнтованих підручників з мов і літератур національних меншин беремо за основу три комплекси компетентностей, визначених у дослідженні І. Гудзик [2]: ціннісно-смысловий (світогляд, ціннісні орієнтації учня, здатність бачити і розуміти навколишній світ, брати на себе відповідальність за те, що відбувається в ньому, освоювати способи фізичного і духовного саморозвитку); комунікативний, що передбачає вміння успішно здійснювати усне і письмове спілкування в різних життєвих ситуаціях, співпрацювати у вирішенні різних завдань; навчально-пізнавальний, інформаційний, який забезпечує здатність учитися протягом усього життя, користуватися різними технологіями доступу до інформації, критично оцінювати її, включати нове знання в особистісні когнітивні структури.

Аналіз останніх досліджень. Концепція конструювання компетентісно орієнтованих підручників з мов і літератур національних меншин спирається на загальні положення документів, які визначають розвиток сучасної школи: Концепцію загальної середньої освіти, Національну доктрину розвитку освіти України в XXI ст., Державні стандарти загальної середньої освіти та ін. Ураховано і документи, що стосуються мовної і літературної освіти в її сучасних вимірах: Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти, Концепцію мовної освіти в Україні (О. Беляєв, М. Вашуленко, В. Плахотник), Концепцію літературної освіти в Україні (Є. Пасічник, Н. Волошина, Л. Сімакова та ін.),

Концепцію навчання мов національних меншин у загальноосвітніх школах України (І. Гудзик).

Зазначена концепція підручника з мов і літератур національних меншин ураховує дослідження загальних проблем шкільного підручника, що стосуються принципів добору, структурування і презентації навчального матеріалу, підходів до оцінювання підручника (Д. Зуєв, В. Краєвський, В. Беспалько, Л. Занков, Н. Тализіна, О. Сохор, Л. Добраєв, Я. Кодлюк, М. Бурда та ін.). Особливо актуальною є думка про те, що підручник має відображати стратегічну (загальну) і методичну моделі (І. Лернер), визначати сценарій навчального процесу, пропонувати не лише зміст, а й методи, прийоми навчання (М. Скаткін, А. Хуторської).

В основу створеної концепції покладено ідею гуманізації навчання, в центрі уваги якої – мовна особистість з її комунікативними і пізнавальними потребами, інтерес до змістового, семантичного і оцінювального боку мови, її функціонування, теорія мовленнєвої діяльності, теорія тексту, теорія аналізу художнього тексту.

Ураховано дослідження окремих аспектів підручників з рідної та іноземної мов, зокрема, таких як взаємодія комунікативної і предметної компетенцій у навчанні (О. Божович, О. Митрофанова), типи навчальних текстів (Г. Гранік, С. Бондаренко), роль зразків у підручнику (О. Божович), культурологічний аспект навчання, специфіка міжкультурної комунікації (Є. Верещакін, В. Костомаров, Д. Гудков); дидактичних принципів конструювання підручників з літератури (А. Хуторської та ін.).

Формулювання цілей статті. Метою цієї статті є визначення методологічних принципів конструювання компетентнісно орієнтованих підручників з мов і літератур національних меншин, обґрунтування їх змісту і методики.

Основна частина. Взаємозв'язок мови і культури, літератури і культури, ширший погляд на мову і літературу як надбання духовного багатства народу, підхід до мови і літератури як культурно-історичного середовища, яке формує мовну особистість, є основою культурологічного принципу запропонованої концепції.

Як органічна частина національної культури народу, духовна спадщина попередніх поколінь, мова і література є водночас найважливішим чинником розвитку культури. Мова і література народу зберігають його історичний досвід, відображають його внутрішній світ і своєрідність менталітету, забезпечують наступність і єдність культурної традиції народу.

Принцип комунікативного спрямування націлений на таку організацію навчального матеріалу в підручнику з мов і літератур, яка забезпечує формування в учнів умінь практичного володіння мовою в усній і писемній формах як засобом міжособистісного і міжкультурного спілкування.

Емоційно-смісловий підхід у вивченні мови і літератури оснований на єдності процесів смислоутворення і породження мовлення, що охоплює не лише раціональну, а й емоційно-вольову сферу людської психіки. Він передбачає

розвиток в учнів умінь і навичок володіння мовою, здатність включатися в міжособистісне спілкування з метою розв'язування життєвих ситуацій.

Принцип текстоцентризму передбачає текст (у тому числі – художній) як основну одиницю навчання у компетентнісно орієнтованих підручниках з мови і літератури. Текст є об'єктом аналізу і результатом мовленнєвої діяльності учнів у процесі роботи з підручником.

Інтегроване (комплексне) опанування мови враховує взаємозв'язок і взаємообумовленість усіх чотирьох видів мовленнєвої діяльності – слухання, говоріння, читання і письма, різних мовних рівнів із дотриманням цілісності сприйняття мовного матеріалу.

Диференціація навчального матеріалу у підручниках орієнтована на розвиток кожної дитини з урахуванням її здібностей, інтересів, мотивів і ціннісних орієнтацій.

Принцип індивідуалізації відіграє важливу роль у створенні комунікативної мотивації навчання. Він передбачає врахування відмінностей в інтелектуальній, емоційно-вольовій та дієво-практичній сферах особистості, особливостей психологічного розвитку кожного учня.

Урахування вікових особливостей учнів зумовлює добір змісту навчального матеріалу підручника, його адаптації та визначення відповідних методів і прийомів навчання.

Мета і завдання компетентнісно орієнтованих підручників з мов і літератур національних меншин:

формування і розвиток умінь користуватися мовою як засобом спілкування, пізнання, прилучення до культури народу – носія цієї мови;

поглиблення знань про мову, уявлень про культурний і мовний плюралізм, властивий сучасному суспільству;

здатність до повноцінного сприйняття художніх творів у контексті духовних цінностей національної і світової художньої культури;

готовність до самостійного спілкування з твором мистецтва, до діалогу з автором через текст;

оволодіння системою предметних компетенцій з мови і літератури;

розвиток мовленнєвих, інтелектуальних і творчих здібностей;

освоєння через предмети мови і літератури національних меншин уявлень про світ, що сприяють успішній соціокультурній адаптації учнів;

виховання національної самосвідомості учнів, почуття патріотизму, поваги до державної мови і до мов національних меншин, толерантності у ставленні до представників інших національностей; навичок спілкування з носіями інших мов і культур.

Важливою передумовою створення компетентнісно орієнтованих підручників з мов і літератур національних меншин є наукове обґрунтування змісту цих предметів. Визначення змісту підручників здійснюватиметься з урахуванням досягнень сучасних лінгвістики, літературознавства, психології, дидактики, соціолінгвістики, лінгводидактики, культурології з огляду на зміни,

що відбулися в суспільній свідомості впродовж останніх десятиліть. Переосмислення мети і завдань мовної і літературної освіти вимагає принципово іншого (порівняно з традиційним) підходу до побудови шкільних підручників з мов і літератур національних меншин. Вихідним при визначенні їхнього змісту і структури має бути забезпечення життєвих потреб особистості в усіх сферах практичної і духовної діяльності в поєднанні з інтересами сучасного соціуму.

Створення підручників з мов національних меншин спирається на варіанти шкільних курсів, визначених у Концепції навчання мов національних меншин у загальноосвітніх школах України. Згідно цього документа, мова тієї чи іншої національної меншини може бути:

- єдиною мовою викладання в школі;

- мовою викладання частини предметів;

- мовою навчання в початкових класах, а далі поступатися українській мові;

- окремим предметом (наскрізним або розрахованим на кілька років) у школі з іншою мовою викладання;

- факультативним курсом у школі з іншою мовою викладання;

- предметом вивчення (ознайомлення) на гурткових чи інших заняттях.

Застосування мови національної меншини як мови навчання (основної або єдиної в школі) можливо нині лише щодо декількох мов: російської, угорської, румунської та деяких інших. Частина мов у міру забезпечення навчального процесу може досягти статусу мови шкільного навчання (окремих або всіх предметів). Це стосується насамперед кримськотатарської, болгарської та деяких інших мов. Однак більшість мов національних меншин, очевидно, і надалі не буде виконувати роль мови шкільного навчання. Їх будуть вивчати лише як окремі предмети, факультативні курси та ін. Належне науково-методичне забезпечення саме цих мовних курсів є одним із пріоритетних напрямів мовної освіти в Україні.

Компетентісно діяльнісний підхід до розроблення мовних підручників обумовив обсяг у них роботи з мови з метою більшої її практичної спрямованості. Було уточнено і зміст роботи з усіх видів мовленнєвої діяльності; розроблено систему завдань для роботи над мовним і мовленнєвим матеріалом (із зазначенням ступеня їхньої самостійності у виконанні); розподілено навчальний час між цими двома основними напрямками навчання таким чином, щоб забезпечити пріоритет мовленнєвої роботи.

Зміст компетентісно орієнтованих підручників з мов національних меншин формується за трьома головними змістовими лініями і складається з трьох основних компонентів.

Мовленнєвий компонент визначає зміст роботи, спрямованої на формування і розвиток навичок мовленнєвої діяльності (рецептивні й продуктивні її види), визначає рівні сформованих відповідних навичок з урахуванням особливостей паралельного функціонування двох (декількох) мов, потреби підтримувати контакти з носіями інших мов і культур.

Мовний компонент окреслює певне коло відомостей про мову, його ролі в житті людини і суспільства, про мовні одиниці різних рівнів (переважно з урахуванням особливостей їхнього функціонування в усному і письмовому мовленні); а також про спільні й відмінні ознаки мов, які вивчають, їхні взаємозв'язки і взаємовпливи; визначає навчальні вміння, пов'язані з відповідним мовним матеріалом.

Соціокультурний компонент стосується відомостей про культуру, традиції народу, його минуле і сьогодення; про країну походження національної меншини; про його контакти з іншими народами, насамперед в Україні; визначає вміння застосовувати ці знання у спілкуванні в багатонаціональному середовищі. Соціокультурні матеріали розглядають насамперед у мовному і мовленнєвому аспектах. Це передбачає, наприклад, засвоєння учнями безеквівалентної лексики, яка позначає реалії життя народу; фразеологічних висловів, прислів'їв, приказок, що мають етнокультурний колорит і відображають характер, життєвий досвід тощо.

Діяльнісний (стратегічний) компонент змісту зазначених підручників, як і соціокультурний, доповнює роботу над мовними і мовленнєвими компонентами змісту і є його обов'язковою складовою. Він передбачає розвиток загальнонавчальних умінь, а також оволодіння стратегіями, що визначають успішність мовленнєвої діяльності.

У підручниках-хрестоматіях з інтегрованого курсу літератури для 5 – 6 класів¹ викладено основи наукових знань з літератури відповідно до цілей навчання, програми, вимоги дидактики і методики та включено художні тексти як основу літератури (вимоги основної школи). Основний навчальний текст у цих підручниках репрезентовано статтями – вступними до розділів, біографічними і з теорії літератури. Вступні статті до розділів готують учня до сприйняття художнього тексту. Біографічні відомості про письменників, теоретико-літературні статті супроводжують сприйняття і розуміння учнями художнього тексту.

Діяльність учня на уроках літератури пов'язана з досягненням художніх творів і тому має визначатися особливостями художнього сприйняття. Урахування особливостей сприйняття художньої літератури учнями певного віку є основою для створення методичного апарату підручника з літератури. Психологи (Л. Виготський, О. Нікіфорова, П. Якобсон, М. Арнаудов, Л. Добраєв та ін.) підкреслюють, що сприйняття – не просте засвоєння інформації, а активна діяльність, в якій величезну роль відіграють позитивна мотивація, потреба та інтерес. Процес сприйняття вони поділяють на етапи і виділяють як важливий момент етап «входження» у текст, завдяки якому виникає передбачення – **антиципація** (попередження розуміння) змісту, основана на минулому досвіді й знаннях читача. У компетентнісно орієнтованих підручниках з літератури

¹ Назва курсу «Література (російська та світова)» – для загальноосвітніх навчальних закладів України з російською мовою навчання.

цей етап представлено вступними статтями до розділів, що активізують читацький досвід школярів, створюють певний емоційний настрій, психологічну установку на сприйняття нових творів. З позицій комунікативного підходу до навчання, де етап (фаза) власне комунікації пов'язаний зі сприйняттям і осмисленням художнього твору, вступні статті до розділів виконують роль передкомунікативної фази.

Мотивацію вступних статей підсилює рубрика «Запрошуємо до бесіди», поміщена після кожної з них. Запитання і завдання, запропоновані в рубриці, організовують учнів на невимушений і зацікавлений діалог – із твором, учителем, однокласниками. Ця робота не передбачає перевірки знань, а лише спонукає учнів до висловлення власних вражень про прочитане, сприяє розвитку їхніх комунікативних компетенцій.

Найскладнішими для учнів є навчальні тексти з теорії літератури. В них розкривається предметно-понятійний зміст знань, значну частину яких становить інформація високого рівня абстрактності й узагальненості. Вони містять характеристику літературознавчих понять, законів і закономірностей літературного розвитку, жанрово-стильові ознаки тощо. Розуміння таких текстів передбачає здійснення складної системи розумових операцій, які не завжди під силу молодшим підліткам. Важливою з огляду на цю проблему є така організація навчального матеріалу з теорії літератури у підручниках, за якої вивчення того чи іншого літературознавчого поняття пов'язане з конкретним художнім твором, на прикладі якого не лише найбільш яскраво розкривається сутність певного поняття, а й оперування цим поняттям допомагає повніше зрозуміти ідейно-художній зміст твору.

У назви розділів компетентісно орієнтованих підручників з літератури для 5–6 класів² уперше винесено основні літературознавчі поняття, передбачені програмами для цих класів («Автор, тема, герой художнього твору», «Тема та ідея художнього твору», «Сюжет і композиція», «Герой і обставини» тощо). Ці поняття є структуротворчими в підручниках і водночас акцентують увагу школярів на важливих предметних компетенціях. Такий підхід не лише надає більше можливості для інтеграції навчального матеріалу в підручниках, а й акцентує увагу на спільних для всіх літератур особливостях творів мистецтва слова. Знайомлячись із кращими творами російської та зарубіжної літератури, учні 5–6 класів оволодівають такими загальними літературознавчими поняттями, як автор і його твір, художній текст і його компоненти тощо. Чинна програма з інтегрованого курсу літератури передбачає чітку і послідовну роботу із засвоєння, закріплення цих понять і збагачення знань про них від твору до твору і від класу до класу.

² Симакова Л. А. Література. Учебник-хрестоматия для 5 класса школ с русским языком обучения / Симакова Л. А. – К., 2005;

Симакова Л. А. Література. Учебник для 6 класса общеобразовательных учебных заведений с русским языком обучения / Симакова Л. А., Орлова А. Д., Снегирева В. В. – К., 2006.

Апробація вказаних підручників свідчить, що таке поєднання художнього і навчального тексту досить плідне, оскільки підвищує рівень розуміння учнями не лише художнього, а й теоретичного текстів.

На розвиток читацьких компетенцій школярів спрямовано методичні елементи аналізованих підручників, які з метою кращого орієнтування і сприйняття учнями виділено в окремі рубрики. Всі статті, що містять теоретико-літературний матеріал і відомості з виразного читання, подано під рубрикою «Вчимося бути читачами». У якійсь мірі ця назва умовна, оскільки читач формується в цілісному процесі читання і вивчення художнього твору. Однак освоення специфіки творів мистецтва слова та оволодіння учнями майстерністю виразного читання робить назву цієї рубрики цілком правомірною. Проблемний і емоційно забарвлений стиль викладу статей, що входять до цієї рубрики, доступний і цікавий для учнів. Це досягається і зверненням до особистого читацького досвіду учнів, їхніх предметних компетенцій, набутих у процесі всієї попередньої роботи над текстом художнього твору. Кожна така стаття закінчується абзацом з виділеною загальною фразою «Виділимо головне», де робиться висновок і дається коротке визначення того чи іншого літературознавчого поняття або правила виразного читання. Нове поняття, таким чином, додатково фіксується в модельній формі. Така структура і виклад статей у рубриці «Вчимося бути читачами» дає змогу учням відчувати себе особисто причетними не лише до роздумів з приводу того чи іншого літературознавчого поняття, а й до самого формулювання висновків про нього. Крім того, модельне зображення того чи іншого висновку є в подальшому загальним принципом орієнтації учнів в усьому змісті підручника.

Для реалізації змісту компетентісно орієнтованого підручника необхідно використовувати систему методів, в якій розмежовано *методи здобування учнями знань* (мовних, мовленнєвих, літературних), способи діяльності з мовним і мовленнєвим матеріалом, художнім твором і *методи формування умінь (мовних, мовленнєвих)*; в цій системі розмежовуються також *методи формування мовленнєвих, комунікативних та читацьких компетенцій*.

Успішне застосування такої системи методів навчання у компетентісно орієнтованих підручниках з мов і літератур національних меншин обумовлене регулярним використанням як індивідуальних, так і колективних форм навчання (переважно в парах і групах з 3–4 осіб). При цьому ступінь самостійності школярів у виконанні навчальних завдань поступово збільшується. Застосування колективних форм навчання в умовах парної і групової роботи, при широкому використанні самостійної роботи є вирішальним чинником у розвитку в учнів уміння застосовувати мовлення в комунікативних цілях, погоджувати з однокласниками дії, необхідні для виконання спільного завдання.

Висновки. Формування ключових компетентностей школяра є актуальним завданням сучасної освіти.

Це обумовлює переосмислення принципів, цілей, змісту і методів мовної та літературної освіти, вимагає принципово іншого підходу до конструювання

шкільних підручників з мов і літератур національних меншин. Вихідним при визначенні їхнього змісту і структури має бути забезпечення життєвих потреб особистості в усіх сферах практичної і духовної діяльності в поєднанні з потребами сучасного суспільства.

Література

1. Андреев А. Знания или компетенции? / А. Андреев // Высш. образование в России: науч.-пед. журн. – 2005. – № 2. – С. 3–11.
2. Гудзик И. Ф. Компетентностно-ориентированное обучение русскому языку в начальных классах / Гудзик И. Ф. – Черновцы: Букрек, 2007.
3. Гельфман Э. Г. Психодидактика школьного учебника / Гельфман Э. Г. – СПб.: Питер Пресс, 2006.
4. Зимняя И. А. Компетентностный подход. Каково его место в системе современных подходов к проблемам образования? (теоретико-методологический аспект) / И. А. Зимняя // Высш. образование сегодня: реформы, нововведения, опыт: журнал. – 2006. – № 8. – С. 20–26.
5. Колесов В. П. О классификации компетенций / В. П. Колесов // Высш. образование сегодня: Реформы, нововведения, опыт: журнал. – 2006. – № 2. – С. 20–22.
6. Радзиевская Т. В. Текстовая коммуникация. Textoобразование / Радзиевская Т. В. // Человеческий фактор в языке: Коммуникация, модальность, дейксис. – М.: Наука, 1992. – С. 79–108.
7. Тюпа В. И. Аналитика художественного / Тюпа В. И. – М.: Лабиринт, 2000. – 123 с.
8. Хуторской А. В. Место учебника в дидактической системе / Хуторской А. В. // Интернет-журнал «Эйдос». – 2005. – 8 июня. <http://www.eidos.ru/journal/2005/0608.htm>.
9. Ярулов А. А. Познавательная компетентность школьников / А. А. Ярулов // Школ. Технологи: науч.-практ. журн. школ. технолога (завуча). – 2004. – № 2. – С. 43–84.

UA У статті розглянуто концептуальні засади конструювання компетентісно орієнтованих підручників з мов і літератур національних меншин: визначення методологічних принципів, уточнення мети і завдань, обґрунтування змісту, методів і форм навчання.

Ключові слова: національні меншини, концепція, компетентність, компетенція, компетентнісний підхід, компетентісно орієнтований підручник, мова, мовлення, культура, література, текст, читання, сприйняття, діяльність, зміст, структура.

RU В статье рассмотрены концептуальные основы конструирования компетентностно ориентированных учебников по языку и литературе национальных меньшинств: определение методологических принципов, уточнения целей и задач, обоснование содержания, методов и форм обучения.

Ключевые слова: национальные меньшинны, концепция, компетентность, компетенция, компетентностный подход, компетентно ориентированный учебник, язык, речь, культура, литература, текст, чтение, восприятие, деятельность, содержание, структура.

EN The article reviews the conceptual framework of designing competence-oriented textbooks on the languages and literatures of national minorities: methodological principles for determination and adjustment of goals and objectives, study contents, methods and forms of education.

Key words: national minority concept, competence, competence, competence approach, competency-oriented textbook, language, speech, culture, literature, text, reading, listening, activity, content, structure.

АНАЛІЗ ТЕКСТОВОГО МАТЕРІАЛУ ПІДРУЧНИКІВ З УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ДЛЯ 5 І 6 КЛАСІВ З ТОЧКИ ЗОРУ МОЖЛИВОСТЕЙ ФОРМУВАННЯ В УЧНІВ ЧИТАЦЬКИХ УМІНЬ

Т. П. Хорошковська,

Інститут педагогіки НАПН України

Постановка проблеми. У даній статті ми розглядаємо текстовий матеріал підручників з української (рідної) мови для 5 і 6 класів з погляду можливостей формування в учнів читацьких умінь.

Аналіз останніх досліджень. Проблеми добору, змісту та мови текстів кількох підручників завжди були актуальними. Їм присвячено низку досліджень (Д. Зуєв, А. Мікк, Ф.-М. Жерар, І. Гудзик та ін.). Однак аналіз текстового матеріалу підручників з української мови з точки зору можливостей формування в учнів 5 і 6 класів читацьких умінь здійснюється вперше.

Формулювання цілей статті. Дане дослідження стосується вимірювання читацьких умінь учнів на уроках мови. Тому вважаємо доцільним проаналізувати текстовий матеріал підручників з української мови з метою визначення закладених у них можливостей для формування в учнів необхідних читацьких умінь.

Основна частина. Ми проаналізували 6 чинних підручників з української (рідної) мови для 5 і 6 класів [1, 2, 3, 4, 9, 10]. Із них для представлення видів текстового матеріалу ми обрали «Рідну мову» для 5 класу авторів С. Єрмоленко й В. Сичової. У цьому підручнику так само, як і в усіх інших, навчальну інформацію показано у двох формах: словесній та графічній. Словесною формою вираження інформації є текст у загальноприйнятому розумінні цього поняття. Так, під текстом розуміють певну з функціонально-сміслового погляду упорядковану групу речень, яка характеризується завершеною смисловою єдністю, цілісністю, зв'язністю, структурною організованістю тощо [6].

До графічної форми висвітлення навчальної інформації, яка посилює візуалізацію сприйняття навчального матеріалу, належать таблиці, схеми, малюнки. Більшість дослідників називають їх позатекстовим матеріалом підручника. Таблиці, схеми, малюнки в аналізованих підручниках представлені як окремо, так і в поєднанні з текстом. Поєднання позатекстового матеріалу з текстом подано в кількох варіантах: 1) виконання завдання передбачає користування таблицею, схемою, малюнком; 2) таблиця, схема доповнює інформацію, зміщену в тексті; 3) текст доповнює інформацію, подану в таблиці, схемі; 4) таблиця, схема унаочнює відомості, подані в тексті; 5) текст пояснює, конкретизує інформацію, зображену у вигляді схеми, таблиці.

За такого підходу позатекстовий матеріал (таблиці, схеми, малюнки) у поєднанні зі словесним (текстовим), на нашу думку, не можна розглядати як суто позатекстовий, оскільки, по-перше, таблиці й схеми містять словесну інформацію, а по-друге, часто супроводжуються словесними доповненнями, що

унеможливиює чітке розмежування текстової (словесної) та позатекстової (таблиці, схеми, малюнки) інформації. Для розмежування власне позатекстового матеріалу та позатекстового матеріалу в поєднанні з текстовим необхідно ввести інше поняття. Однак такого поняття в сучасній методиці й дидактиці немає. Тому з метою уникнення плутанини у визначеннях текстового й позатекстового матеріалу та поєднання їх нам вважається доцільним і коректним скористатися термінологією, прийнятою в Міжнародному дослідженні навчальних досягнень учнів PISA (Programme for International Student Assessment).

Спираючись на визначення, взяте за основу в міжнародному дослідженні PISA [7], під поняттям «текст» ми розуміємо всі друковані тексти, у яких використано природну мову, тобто ті графічні символи, які можна написати й прочитати. Такий текст може бути словесним (текст у загальноприйнятому розумінні) або містити статичні візуальні зображення у вигляді малюнків, таблиць, схем тощо. Залежно від наявності або відсутності візуальних зображень, тексти поділяють на суцільні, які не містять таких зображень, і несучільні, які містять малюнки, таблиці, схеми тощо. До несучільних текстів належать і самостійно представлені малюнки, таблиці, схеми, які не містять додаткових словесних пояснень до них. Такий поділ текстів на суцільні й несучільні, на нашу думку, враховує всі типи текстів, з якими доросла людина може мати справу в щоденному житті.

Таким чином, аналізовані підручники містять суцільні словесні тексти й несучільні, які містять статичні графічні зображення (малюнки, таблиці, схеми) зі словесними доповненнями або без них.

Аналіз текстового матеріалу підручників дає можливість виділити такі типи текстів, як завдання-інструкції, правила та вправи, які за формою подання інформації є суцільними та несучільними.

До суцільних текстів, представлених у підручниках з української мови, ми відносимо: 1) завдання-інструкції до виконання вправ; 2) словесні правила; 3) вправи, які містять словесні тексти різних типів і стилів мовлення.

Завдань-інструкцій, порівняно з іншими видами текстового матеріалу, у підручниках з української мови найбільше – 727 у підручнику для 5 класу (автори – С. Єрмоленко, В. Сичова). Така кількість їх дає можливість учням оволодіти вміннями читати мовчки й розуміти зміст текстів інструктивного характеру.

Серед завдань-інструкцій виділяємо дотекстові (розміщені перед текстом вправи), післятекстові (вміщені після тексту вправи) та інструкції до вправ, які не містять текстів.

Більшість дотекстових завдань-інструкцій (78%) передбачає лише роботу з мовним матеріалом, наприклад: «1. Спишіть текст. Випишіть іменники – власні назви, поясніть уживання великої літери» [3, с. 16]. Дотекстові завдання-інструкції, спрямовані на попереднє ознайомлення зі змістом тексту вправи та роботу над його розумінням, становлять лише 22%. Це, наприклад, такі завдання: «1. Прочитайте. Чого навчила вас ця історія? Доберіть до неї прислів'я, яке підтверджує головну думку» [3, с. 106].

Післятекстові завдання, зазвичай, стосуються мовного матеріалу, наприклад: «2. Випишіть із тексту іменники, вжиті у множині. Провідмініяйте слова *рука*, *жінка* в однині та множині. Сформулюйте правило про чергування приголосних звуків. Наведіть приклади» [3, с. 15]. Хоча й серед них є завдання-інструкції, спрямовані на розуміння прочитаного, наприклад: «2. Про що розповідається в тексті? Зробіть висновок, яке значення має мова в житті людини. 3. Використовуючи тлумачний словник, поясніть значення виділених слів» [3, с. 5].

Із загальної кількості дотекстових завдань-інструкцій до вправ 39% починається словом «прочитайте», що можна було б трактувати як обов'язкову роботу над змістом тексту. Однак аналіз завдань дає підстави зробити висновок, що слово «прочитайте» в завданні-інструкції до вправи не завжди означає, що авторами підручника передбачена робота над розумінням прочитаного. Наприклад, виконання інструкції «Прочитайте текст, поясніть відповідь дідуся. Хто виявився справжнім сином? Розкажіть про своє ставлення до матері, допомогу їй» [3, с. 15] вимагає розуміння учнем загального змісту тексту. Без останнього виконання поставлених завдань неможливе.

Слід зазначити, що 54% завдань-інструкцій, які починаються словом «прочитайте», передбачають лише роботу з мовним матеріалом, однак не виключають можливість роботи над змістом прочитаного (за бажанням учителя). Наприклад, завдання-інструкція «Прочитайте текст. Випишіть по шість – сім службових і самостійних частин мови. За якими ознаками ви розпізнаєте прикметники і прислівники?» [3, с. 11] не вимагає від учня розуміння тексту прочитаного. Таке завдання можна виконати, не заглиблюючись у зміст тексту вправи.

Інструкції, у яких немає вказівки «прочитайте», а завдання починаються словами «спишіть», «складіть», «виберіть», «утворіть» тощо, можна було б розглядати як такі, що не потребують попереднього читання й розуміння прочитаного, наприклад: «Спишіть, підкресліть дієслова, визначте дієвідміну» [3, с. 25]. Такі завдання-інструкції в підручнику становлять 61% (від загальної кількості дотекстових завдань-інструкцій). Однак серед них у підручнику є завдання, які хоча й не містять в інструкції прямої вказівки на те, що текст вправи треба попередньо прочитати, проте виконання завдання неможливе без його попереднього читання. Це, наприклад, завдання на заповнення в тексті пропусків шляхом добору з довідки необхідних за змістом слів. Правильно виконати завдання «Спишіть прислів'я, вставляючи потрібні слова з довідки» [3, с. 7] неможливо без розуміння змісту наведеного прислів'я.

Враховуючи те, що не всі завдання з вказівкою «прочитайте» передбачають читання й розуміння прочитаного, а завдання без відповідної вказівки, навпаки, можуть їх передбачати, до завдань, спрямованих на формування читацьких умінь, ми відносимо ті, які вимагають читання й розуміння, незалежно від наявності чи відсутності в інструкції слова «прочитайте».

Таким чином, з усіх завдань підручника 17% передбачає обов'язкове читання й розуміння тексту. До такого типу завдань переважно належать: дібрати до

тексту заголовка, визначити тему й/або основну думку тексту, дати відповіді на запитання за змістом прочитаного, пояснити поділ тексту на абзаци, продовжити розповідь, переказати текст, скласти план тощо. Наприклад, інструкція до вправи 57 [3, с. 34] містить декілька завдань: «1. Прочитайте. Доберіть заголовки до тексту. Визначте основну думку тексту. Спишіть. Поясніть чергування голосних і приголосних звуків у слові поріг. 2. Дайте відповіді на запитання...». Усі вони вимагають обов'язкового читання й розуміння тексту вправи.

Як правило, завдання-інструкції невеликі за обсягом (2–3 рядки). Усі вони вимагають виконання певних дій, наприклад, прочитати, списати, дібрати, вибрати, доповнити, пояснити тощо. Тому вміння розуміти завдання-інструкцію надзвичайно важливе, оскільки від цього залежить якість виконання вправи.

Більшість завдань у підручниках передбачають читання мовчки, що надзвичайно важливо, оскільки в житті людині найчастіше доводиться самостійно здобувати інформацію з різних текстів, використовуючи при цьому вміння читати мовчки.

До суцільних текстів підручника належать і словесні правила. Наприклад: «Слово, яке є об'єднувальною назвою до перелічуваних однорідних членів речення, називається *узагальнювальним словом*.

Наприклад: *Летять великі птахи: орли і соколи, зозулі і шпаки (Б. Грінченко)*. Узагальнювальне слово може стояти перед однорідними членами або після них. Якщо узагальнювальне слово стоїть перед однорідними членами, після нього ставиться двокрапка. Якщо узагальнювальне слово стоїть після однорідних членів, то перед ним ставиться тире. Узагальнювальне слово виступає тим самим членом речення, що й однорідні. Наприклад: *Усе було в холодному затінку: сад, степ, двір (Ю. Мушкетик)*. *Яскраву зелену траву, різнобарвні лугові квіти, кущі верболозу – все це можна побачити на картинах Степана Васильківського* [3, с. 63].

Уміння читати мовчки й розуміти суцільні тексти правил надзвичайно важливе, оскільки саме від цього залежить успішність учнів у навчанні. Читання й розуміння текстів правил передбачає розуміння їхнього змісту та найголовніше – уміння застосувати здобуті мовні знання на практиці. В аналізованому підручнику міститься 50 суцільних словесних текстів.

У підручниках з української мови представлено значну кількість *суцільних текстів вправ*. До них належать словесні тексти різних типів (опис, розповідь, роздум) і стилів (художній, науковий, розмовно-побутовий, діловий) мовлення діалогічного й монологічного характеру. Окремі слова, словосполучення й речення спрямовані на активізацію мовних знань і не передбачають формування в учнів читацьких умінь. Тому вони не є предметом даного аналізу.

Суцільні словесні тексти вправ підручників дають можливість формувати в учнів уміння мовчки читати й розуміти прочитане, а саме: визначати основну думку, тему тексту; виявляти логічні зв'язки, закладені в ньому; формулювати власне ставлення до прочитаного; робити висновки на основі прочитаного.

До несучільних текстів, які містять аналізовані підручники, належать:
 1) правила, що містять словесну й графічну інформацію; 2) правила-таблиці;
 3) вправи-таблиці, вправи-схеми та вправи-малюнки.

Несучільні тексти правил у підручниках представлені у двох варіантах:

1. Несучільний текст, тобто текст у вигляді самостійно представлених схем і таблиць. Наприклад:

Правила вживання м'якого знака [3, с. 132]

Б пишеться	Б не пишеться
1. Після м'яких <i>д, т, з, с, ц, л, н</i> : мідь, гість, зав'язь, вісь, олівець, сіль, олень.	1. Після <i>б, п, в, м, ф</i> : голуб, насип, любов, вісім, верф.
2. У дієсловах на <i>-ться</i> : вибачається, умивається.	2. Після букв <i>ж, ч, ш, щ</i> : ріж, річ, вишня, хвощ.
3. Після букви <i>л</i> , що позначає м'який приголосний, який стоїть перед іншим приголосним: ідальня, пальці, сільський.	3. Після букви <i>р</i> : базар, кобзар, писар.
4. У буквосполученнях <i>-льк-, -льч-, -льц-, -ньк-, -ньч-, -ньц-</i> : лялька – ляльчин – ляльці, ненька – неньчин – неньці.	4. Після <i>н, л</i> у буквосполученнях <i>-лк-, -лч-, -лц-, -нк-, -нч-, -нц-</i> : Наталка – Наталчин – Наталці, хустинка – хустинці.

2. Несучільний текст, який поєднує суцільний словесний текст зі схемами й таблицями. Наприклад:

«Основні правила чергування у – в, і – й»

Українська мова – одна з наймилозвучніших мов світу. Щоб у мовному потоці уникнути збігу кількох голосних чи приголосних, використовують чергування прийменників *у з в* та сполучників *і з й*. Можуть чергуватися початкові звуки слів *у – в* та *і – й*.

Уживасмо <i>у</i>	Приклади
1. Якщо попереднє слово закінчується на приголосний.	Багато троянд у вазі.
2. На початку речення перед приголосним.	У Герди калатало серце від страху і нестримного бажання побачити Кая.
3. Незалежно від закінчення попереднього слова перед <i>в, ф, льв, зв, дв, св, тв, хв</i> .	Діти повернулися у святковому настрої.
Уживасмо <i>в</i>	Приклади
1. Коли попереднє слово закінчується на голосний.	Маленька розбійниця всілася в карету.
2. На початку речення перед голосним.	В оленя заблищали очі.

Чергування *у з в* не відбувається:

1) у власних назвах: *Угорщина, Ужгород, Урал. Але: Україна – Вкраїна* (у поезії);

2) у словах, що вживаються тільки з *в* або *у*: *вдача, вказівка, вправа, удача, указ, ультиматум, уряд*» [3, с. 128].

Несуцільний текст, який поєднує суцільний словесний текст зі схемами й таблицями, представлений у кількох варіантах. Це можуть бути:

- а) схеми й таблиці для унаочнення суцільного текстового матеріалу;
- б) таблиці та схеми, які доповнюють інформацію, представлену за допомогою суцільного тексту, або, навпаки, текст, що доповнює інформацію, подану в таблиці, схемі;
- в) словесний текст, який конкретизує, пояснює або узагальнює матеріал, поданий у вигляді таблиці або малюнка.

У підручнику для 5 класу налічується 50 несуцільних текстів-правил. Із них 17 становлять таблиці, схеми, малюнки без словесних коментарів і доповнень до них та 33 тексти, які містять як словесний, так і графічний матеріал.

До *несуцільних текстів вправ* належать: вправи-таблиці, вправи-схеми і вправи-малюнки. Їх у підручнику для 5 класу налічується 41.

Більшість *вправ-таблиць* вимагають від учнів уміння заповнити таблиці, використовуючи відомості з прочитаних текстів. Наприклад, «Прочитайте вірш «Снігурі». Випишіть виділені слова в таблицю. Схарактеризуйте приголосні за зразком».

Цікавими є вправи-таблиці, які передбачають сформованість в учнів уміння прочитати таблицю й застосувати одержані з неї відомості на практиці, наприклад: «Розгляньте таблицю. Розкажіть за нею про частини мови, наводячи приклади з тексту» [3, с. 10].

Вправи-схеми переважно стосуються вміння скласти речення або текст за запропонованою схемою, наприклад: «Складіть текст за схемою» [3, с. 39] або «Складіть речення за схемами» [3, с. 60] тощо.

Трапляються також вправи, які вимагають від учнів уміння прочитати схему й порівняти одержану з неї інформацію з планом: «Розгляньте схему. Чим відрізняється схема від плану тексту...» [3, с. 37].

Несуцільні тексти вправ-таблиць і вправ-схем переважно пов'язані з мовним матеріалом. Однак правильне виконання їх передбачає вміння прочитати таблицю або схему.

Отже, несуцільні тексти вправ спрямовані на формування уміння застосовувати на практиці здобуті мовні й мовленнєві знання і вміння. Виконання їх вимагає від учнів сформованості вміння читати таблиці, схеми й малюнки.

Слід зазначити, що в кінці підручника С. Єрмоленко, В. Сичової є розділ «Читання». Однак він містить лише дві навчальні вправи з читання. Так само в підручнику М. Пентиліук є тема «Читання навчального тексту», яка містить один текст для читання, завдання до нього, спрямовані на розуміння прочитаного, та пам'ятку для учнів «Як навчитися виразно читати текст».

Окремо розглянемо текстовий матеріал підручників з української мови для 5 і 6 класів, що стосується вимірювань.

У підручниках авторів С. Єрмоленко й В. Сичової після кожного розділу представлені завдання для самоперевірки, зокрема тести з вибором однієї правильної відповіді. Аналіз їх свідчить, що вони спрямовані на перевірку мовних

знань і вміння застосовувати останні. Тестів, спеціально спрямованих на вимірювання читацьких умінь, у цих підручниках немає. Однак слід зазначити, що серед мовних завдань подекуди трапляються тестові завдання, котрі передбачають перевірку вміння читати (їх близько 6%).

В інших підручниках майже після кожної теми подано запитання для самоперевірки. Усі вони є відкритими, тобто такими, що вимагають від учнів зв'язної відповіді на поставлені запитання, і також спрямовані на перевірку мовних знань.

Крім того, у підручниках М. Пентилюк після кожного розділу вміщено рівневі завдання в закритій і відкритій формах, які передбачають вибір однієї правильної відповіді з кількох запропонованих. Вони також спрямовані на перевірку мовних знань і вміння застосовувати їх на практиці.

Перевірку вміння читати суцільні й несуцільні тексти в аналізованих підручниках не передбачено, хоча саме це готує учнів до дорослого життя, адже найважливіше не просто мати мовні знання, а вміти застосовувати їх.

Аналіз Програми з української (рідної) мови [8] свідчить про те, що в Державних вимогах до рівня загальноосвітньої підготовки учнів зазначені вміння читати, які повинні бути сформовані в учнів на уроках української мови протягом навчання в 5 і 6 класах. Серед них такі: умінь читати мовчки незнайомі тексти різних стилів, типів і жанрів мовлення; виділяти в прочитаному головне й деталі; визначати тему й основну думку тексту; добирати заголовки до його частин (складати простий план); ставити запитання до тексту й відповідати на них; швидко переглядати текст і знаходити в ньому вказані елементи (цифри, слова в лапках, слова зі зносками, слова, написані з великої літери, тощо); оцінювати прочитаний текст з погляду новизни, змісту, виразності мовного оформлення, задуму тощо.

Однак аналіз критеріїв оцінювання навчальних досягнень учнів 5–12 класів з української мови, що містяться в Програмі, свідчить, що підсумковій контрольній перевірці підлягають не всі з зазначених вище читацьких умінь, а лише вміння учнів читати незнайомі тексти з належною швидкістю, розуміти й запам'ятовувати після одного прочитування фактичний зміст, причинно-наслідкові зв'язки, тему й основну думку, виразально-зображувальні засоби прочитаного твору, умінь оцінювати прочитане [8]. Слід зазначити, що за новими критеріями оцінювання [5] контрольна перевірка сформованості в учнів 5 і 6 класів умінь читати мовчки здійснюється в I семестрі кожного класу. У II семестрі вимірювання читацьких умінь Програмою не передбачено. На нашу думку, перевірка умінь читати мовчки наприкінці I семестру повинна носити проміжний характер, а підсумкове контрольне вимірювання має здійснюватися наприкінці навчального року. Тоді вчитель матиме можливість простежити динаміку формування в учнів читацьких умінь.

Аналіз Програми свідчить, що вона визначає формування й вимірювання лише умінь читати суцільні тексти. Що ж стосується несуцільних текстів, то перевірка вміння читати їх Програмою не передбачена.

Незважаючи на те, що вміння читати несутільні тексти не зазначені в Програмі, вони в підручниках займають досить вагоме місце. Тому на уроках української мови обов'язково треба проводити роботу над формуванням в учнів умінь читати й розуміти таблиці, схеми, алгоритми тощо і, відповідно, здійснювати перевірку їх.

Висновки. Отже, аналіз чинних підручників з української мови для 5 і 6 класів та Програми дає можливість зробити такі висновки:

Текстовий матеріал підручників містить суцільні й несутільні тексти, які дають можливість формувати в учнів вміння читати мовчки й розуміти закладену в них інформацію та застосовувати одержані під час читання мовні знання на практиці. Серед цих текстів є вимірники. Однак аналіз останніх свідчить, що вони стосуються лише перевірки знань з мови, хоча Програмою передбачено формування читацьких умінь, а отже, і їхню перевірку.

У підручниках, крім суцільних текстів, як уже зазначалося, є і несутільні – таблиці, схеми, алгоритми тощо, вміння читати які надзвичайно важливе. Аналіз текстового матеріалу підручників дає можливість зробити висновок не лише про необхідність формувати в учнів вміння читати й розуміти суцільні й несутільні тексти, а й необхідність вимірювання рівня сформованості цих умінь. Однак у підручниках відсутні завдання, за допомогою яких можна перевірити вміння учнів читати несутільні тексти. Тож, формування умінь читати останні і, відповідно, їх перевірка ні в Програмі, ні в підручниках не передбачені.

Тому ми поставили своїм завданням розробити вимірники для перевірки вміння читати несутільні тексти.

Крім того, вимірювання читацьких умінь учнів приверне увагу вчителів до необхідності формувати вміння читати суцільні й несутільні тексти на уроках української мови.

Література

1. Глазова О. П. Рідна мова: Підруч. для 5 кл. загальноосвіт. навч. закл. / Глазова О. П., Кузнецов Ю. Б. – К.: Педагогічна преса, 2005. – 288 с.
2. Глазова О. П. Рідна мова: Підруч. для 6 кл. загальноосвіт. навч. закл. / Глазова О. П., Кузнецов Ю. Б. – К.: Зодіак-ЕКО, 2008. – 288 с.
3. Єрмоленко С. Я. Рідна мова: Підруч. для 5-го кл. / Єрмоленко С. Я., Сичова В. Т. – К.: Грамота, 2005. – 240 с.
4. Єрмоленко С. Я. Рідна мова: Підруч. для 6-го кл. / Єрмоленко С. Я., Сичова В. Т. – К.: Грамота, 2008. – 296 с.
5. Інформаційний збірник Міністерства освіти і науки України № 13–15 за 2008 р. – С. 20–36.
6. Загнітко А. П. Основи мовленнєвої діяльності: Навчальний посібник для студентів денної, безвідривної та очно-заочної прискореної форми навчання спеціальності 2001 / Загнітко А. П., Домрачева І. Р. – Донецьк: Український культурологічний центр, 2001. – 56 с.
7. Основные результаты международного исследования образовательных достижений учащихся PISA-2000 (полный отчет). – М.: Центр оценки качества образования ИОСО РАО, 2004 // www.centeroko.ru/public.htm
8. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів. Рідна (українська) мова для шкіл з українською мовою навчання. 5–12 класи / Л. В. Скуратівський, Г. Т. Шелехова, В. І. Тихоша, А. М. Корольчук, В. І. Новосолова, Я. І. Остаф. – К., 2004.

9. Рідна мова: Підруч. для 5 кл. загальноосвіт. навч. закл. / М. І. Пентилюк, І. В. Гайдаєнко, А. І. Ляшкевич, С. А. Омельчук; за заг. ред. М. І. Пентилюк. – К.: Освіта, 2006.

10. Рідна мова: Підруч. для 6 кл. загальноосвіт. навч. закл. / М. І. Пентилюк, І. В. Гайдаєнко, А. І. Ляшкевич, С. А. Омельчук; за заг. ред. М. І. Пентилюк. – К.: Освіта, 2006. – 272 с.

UA У статті проаналізовано текстовий матеріал підручників з української мови для 5 і 6 класів. Визначено типи текстів, які дають можливість формувати в учнів уміння читати мовчки й розуміти закладену в них інформацію, а також застосовувати одержані під час читання мовні знання на практиці.

Ключові слова: текстовий матеріал підручника, навчальна інформація, суцільний і несуцільний тексти, вимірювання читацьких умінь учнів, розуміння прочитаного.

RU В статье проанализирован текстовый материал учебников по украинскому языку для 5 и 6 классов. Определены типы текстов, которые дают возможность формировать у учащихся умения читать молча и понимать заложенную в них информацию, а также применять полученные во время чтения языковые знания на практике. *Ключевые слова:* текстовый материал учебника, учебная информация, сплошной и несплошной тексты, измерение читательских умений учащихся, понимание прочитанного.

EN The article analyzes the textual material on the Ukrainian language textbooks for grades 5 and 6. The types of texts that provide an opportunity to shape students' ability to read silently and understand the hidden in their information and to apply acquired during the reading language skills into practice.

Key words: text textbook material, educational information, continuous and discontinuous text, measuring reading skills of students, reading comprehension.

РОБОТА З НАВЧАЛЬНИМ ТЕКСТОМ СОЦІОКУЛЬТУРНОГО СПРЯМУВАННЯ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ МОВЛЕННЯ УЧНІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ГУМАНІТАРНИХ ПРЕДМЕТІВ

Гліада Стіліані,

Інститут педагогіки НАПН України

Україна початку ХХІ століття перебуває на етапі трансформації суспільного розвитку й радикальних перетворень у сфері освіти. Соціальні проблеми зумовлюють вироблення нових підходів до модернізації системи освіти в усіх її ланках. Стратегічні завдання модернізації й удосконалення освіти передбачають реформування її концептуальних, структурних, організаційних засад; розбудову освіти, ідеологічною основою якої повинна стати національна ідея. Переосмислення означених реалій та послідовне обґрунтування нового світоглядно-філософського дискурсу в розвитку освіти викладено українськими вченими В. Андрущенком, І. Зязюном, В. Кременем, В. Лутаєм, В. Огнев'юком, О. Пометун, О. Савченко та іншими.

У період оновлення всіх аспектів життєдіяльності суспільства й реалізації актуальних завдань Державної національної програми «Освіта» («Україна

XXI століття»), Національної доктрини розвитку освіти України в XXI столітті, основних положень загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти зумовлюють певним чином переглянути усталені погляди на процес навчання української мови і визнати комунікативні та соціокультурні вміння пріоритетними якостями випускника школи.

Новітня концепція розуміння освіти висуває вимогу якісної зміни розуміння учнем мовленнєвої діяльності, з огляду на те, що особисті досягнення стають контекстом цілісної картини оновлення стандартів та культурних смислів. Культуротворчість характеризує еволюцію культурних смислів при збереженні культурних архетипів через ствердження найвищих духовних ідеалів і прагнень об'єднання сукупного національного потенціалу [3, с. 63].

Вільне володіння мовними засобами сприяє реалізації творчих можливостей учнів в усіх сферах життя, їхньому духовному вдосконаленню, доступу до джерел української культури, науки, літератури, мистецтва, традицій, розвитку національної самосвідомості, вихованню української ментальності.

Одним із пріоритетних завдань навчання гуманітарних предметів визнається формування в учнів культури мовлення як складової загальної культури, що передбачає наявність знань про національно-культурні особливості українського етносу, норми мовленнєвої та немовленнєвої поведінки носіїв української мови і вміння будувати свою поведінку відповідно до цих особливостей і норм. Тим самим сучасна концепція гуманітарної освіти робить важливий акцент на необхідності не обмежувати вивчення української мови її вербальним кодом, а формувати у свідомості учня «картину світу», притаманну носієві цієї мови як представникові певної культури й певного соціуму.

Загальні аспекти ключових компетентностей знайшли послідовне висвітлення в роботах А. Вербицького, П. Горностая, В. Донія, І. Єрмакова, І. Зимньої, В. Ляшенка, Г. Несен, О. Овчарук, В. Серікова, Л. Сохань та інших [1].

Питання про народознавчий, етнолінгвістичний та соціокультурний аспекти навчання гуманітарних дисциплін, про зміст комунікативної компетенції знайшло теоретичне обґрунтування у працях багатьох учених (М. Аріян, А. Богуш, Є. Верещакін, І. Воробйова, Н. Гез, В. Кононенко, О. Леонтьєв, В. Сафонова та інші).

Таким чином, соціальна і педагогічна значущість проблеми формування культури мовлення учнів як вияву загальної їх культури в освоєнні соціокультурної реальності та необхідність визначення основних її характеристик й особливостей організації навчального процесу, який забезпечував би достатній рівень її сформованості в учнів на основі якостей досконалого мовлення відповідно до основної мети навчання гуманітарних дисциплін – формування національно свідомої особистості, яка органічно входить у соціокультурну дійсність і готова до полікультурної комунікації – зумовили актуальність публікації.

Мета публікації – виділити й охарактеризувати педагогічні умови ефективної організації роботи учнів із навчальним текстом соціокультурного спря-

мування як засобу формування культури мовлення у процесі вивчення гуманітарних предметів.

Концептуальні положення педагогіки компетентнісного підходу як стрижневих конструктивних ідей неперервної освіти, дидактичні теорії сучасної гуманітарної освіти дозволяють стверджувати діалектичний взаємозв'язок соціокультурної і комунікативної компетенцій, які забезпечують успішну реалізацію інформаційної, освітньої та виховної функцій національної культури; обмін культурними надбаннями, соціокультурним досвідом нації.

У сучасних соціологічних, культурологічних та педагогічних дослідженнях не знайшов належного висвітлення соціокультурний потенціал гуманітарних наук у руслі розкриття змістового компонента – вивчення продуктів культури людства і засобу культурної динаміки суспільства і людини; забезпечення культурного діалогу, обміну культурними досягненнями; усвідомлення й інтеріоризація в педагогічній діяльності культурологічних понять: духовність (показник існування певної ієрархії цінностей, цілей, смислів, вищого рівня освоєння світу людиною); соціальні цінності (ціннісне ставлення до сім'ї, нації, інших соціальних груп, до людини як соціальної істоти тощо); соціокультурний контекст (загальний сенс соціально-історичних і культурних умов, котрі дозволяють уточнити значення результатів діяльності людини).

Соціокультурна змістова лінія реалізується на основі дібраних текстів відповідної тематики, що використовуються як дидактичний матеріал мовної і мовленнєвої змістових ліній, а також за допомогою системи спеціальних та інтелектуально й емоційно орієнтованих завдань, передбачають детальне опрацювання цих текстів з метою опанування національних і загальнолюдських культурних і духовних цінностей, нормами, які регулюють стосунки між поколіннями, статями, націями, сприяють естетичному і морально-етичному розвитку особистості, органічному входженню її в соціум.

Використання педагогічної технології у школі вимагає дотримання наступних умов у ході організації навчального процесу в загальноосвітній школі:

- 1) залучення учнів до сучасних інноваційних технологій навчання порівняно із традиційним навчанням;
- 2) ознайомлення учнів із алгоритмами здійснення навчальної діяльності при опрацюванні мовного та на основі соціокультурного матеріалу;
- 3) застосування технологій, форм і методів при проведенні занять у школі;
- 4) організація відповідної структури занять із застосуванням педагогічної технології навчання і побудови позитивної мотивації в учнів у процесі засвоєння ними умінь аналізувати мовний матеріал;
- 5) розвиток творчих здібностей учня;
- 6) формування готовності до самоосвіти, побудови психологічно сприятливого розвиваючого, творчого середовища на занятті української мови.

Засобами педагогічної технології є рольові ігри, психодрами, проектування тощо.

Навчальні завдання, побудовані на принципах розвивального навчання із застосуванням проблемних та евристичних методів, із цікавістю сприймаються учнями. Проблемні соціокультурні ситуації, відтворені в навчальних текстах соціокультурного спрямування, включають задачі, що вимагають порівняльної оцінки, глибокого аналізу матеріалу, методів, засобів навчання, які спрямовані на обґрунтування, впевненість, доказ ефективності їх використання у школі.

Соціокультурна ситуація, відтворена в тексті, стає тоді особистісно значущою, коли ініціюється самими учнями. Потрібно навчити учнів не тільки бачити соціокультурні ситуації, які з'являються у тексті (у вигляді «соціокультурних пасток», недостатності знань), але і вирішувати їх.

Аналіз процесу побудови і розв'язання учнями соціокультурних проблемно-пошукових завдань дозволяє виділити наступні етапи:

мотиваційний – усвідомлення значущості вибраної проблемної соціокультурної ситуації і необхідності представити її іншим для розв'язання;

аналітичний – особистісне виявлення причин, які впливали на її появу; пошуковий – пошук і вибір форм і засобів представлення задач;

проективний – планування способу її вирішення;

альтернативний – розробка різних варіантів вирішення задач; виконавчий – представлення задач і власного способу їх вирішення; рефлексивний – оцінка й аналіз досягнутого результату.

Таким чином, вирішення соціокультурних проблемно-пошукових завдань зумовлює набуття нового досвіду учнем, накопичення необхідних знань, умінь і навичок, формування емоційно-оцінних суджень.

Виділені вченими компоненти змісту гуманітарної освітньої лінії (досвід творчої діяльності і досвід емоційно-ціннісного ставлення до діяльності), на наш погляд, можуть бути використані при оцінці формування соціокультурної компетенції, в основу якої закладено психологічні механізми творчої діяльності, алгоритми вирішення нестандартних соціокультурних завдань. Звідси випливає, що зміст технології формування соціокультурної компетенції має подвійну природу: з одного боку, це емоційний досвід, опредмечений у певній знаковій формі – мовній картині світу, а з іншого – діяльність учнів із цим формалізованим досвідом, яка організована за допомогою діяльності вчителя.

Тому, враховуючи єдність змістової і процесуальної сторін навчання при визначенні рівня сформованості якостей культури мовлення учнів, ми розглядаємо не тільки знання, вміння, навички, але й досвід діяльності, який формується, і ціннісне ставлення у процесі оволодіння учнями і засвоєння ними змісту соціокультурної компетенції на всіх етапах формування компетентності.

У дослідженні окресленої проблеми ми спиралися на положення про те, що основний спосіб підготовки людини до діяльності – це моделювання цієї діяльності в навчальному процесі у вигляді драматизації, ролєвої гри. Оскільки підготовка учня до його діяльності не є винятком, то ми припускали, що чим

повніше моделювання цієї діяльності у відповідних ситуаціях, тим більш цілісно нею оволодіває учень.

Моделювання навчальних ситуацій дозволяє цілеспрямовано навчати учнів досліджувати ці ситуації, бачити і формувати задачі та знаходити способи їх розв'язання.

Особливу значущість має логічний аналіз лінгвістичного навчального матеріалу окремого структурного блоку знань. Аналіз цієї порції навчального матеріалу має бути таким:

1) виявлення форми мислення, в яких зафіксовано знання, поняття і його визначення, умовивід тощо;

2) виконання логічного аналізу кожної з виокремлених форм мислення і встановлення логічної спільності поміж, наприклад, складом і структурою різних понять при осмисленні процесів чи в методах міркування [2; 3].

Осмислення зв'язку властивостей у визначеннях понять виводить учителя на спільність способу формування понять, які мають однакову логічну структуру, на методику одержання контрприкладів, методику виконання дії підведення під поняття, методику добору завдань для формування поняття, особливо його змісту. Логічний аналіз проблемних завдань сприяє спільності роботи над ними.

Логічний рівень аналізу забезпечує єдність роботи на формальному рівні з однаковими формами мислення: робота з визначеннями понять, подання узагальнення і висновків на основі однакової логічної конструкції може бути за формою єдиною у будь-якому гуманітарному предметі.

Організація навчальної діяльності учнів у процесі вивчення гуманітарних предметів шляхом аналізу навчального тексту соціокультурного спрямування сприяє виробленню якостей досконалого мовлення учнів, формуванню цілісної особистості.

Література

1. Компетентнісний підхід в сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: бібліотека з освітньої політики / під заг. ред. О. В. Овчарук. – К.: К.І.С.С., 2004. – 134 с.

2. Лінгвістичний аналіз: практикум: [навч. посібник] / за ред. Г. Р. Передерій. – К.: Вид центр «Академія», 2005. – 256 с.

3. Малько А. О. Культуролого-педагогічний підхід до виховання морально-духовної зрілості особистості в соціально-педагогічній системі України / А. О. Малько // Морально-духовний розвиток особистості в сучасних умовах: зб. наук. Праць: у 2 кн. – Кн. 1. – К.: Пед. думка, 2000. – С. 60–66.

4. Шанский Н. М. Лингвистический анализ художественного текста: [учебное пособие] / Н. М. Шанский. – Л.: Просвещение, 1990. – 415 с.

UA У публікації розкриваються педагогічні умови ефективної організації роботи учнів загальноосвітньої школи з навчальним текстом соціокультурного напрямку в процесі навчання гуманітарних предметів. Доведений взаємозв'язок між соціокультурною і комунікативною компетентностями, які забезпечують високий рівень культури мови як компонента загальної культури особистості.

Ключові слова: культура мови, навчальний текст соціокультурного напрямку, гуманітарні предмети.

RU В публикации раскрываются педагогические условия эффективной организации работы учеников общеобразовательной школы с учебным текстом социокультурного направления в процессе обучения гуманитарным предметам. Дана характеристика этапов работы с текстом социокультурного направления. Доказана взаимосвязь между социокультурной и коммуникативной компетентностями, которые обеспечивают высокий уровень культуры речи как компонента общей культуры личности.

Ключевые слова: культура речи, учебный текст социокультурного направления, гуманитарные предметы.

EN The article discloses pedagogical conditions of school students work with sociocultural teaching text in the humanitarian educational process. The stages of work with sociocultural teaching texts are described. The connection between sociocultural and communicative competences is approved. They provide a high level of speech culture as a part of a person general culture.

Key words: speech culture, sociocultural teaching text, humanitarian subjects.

МЕТОДИКА РОЗВИТКУ В ШКОЛЯРІВ УМІННЯ БАЧИТИ ПРОБЛЕМИ ЗАСОБАМИ ІЛЮСТРАЦІЙ ПІДРУЧНИКА ІСТОРІЇ СТАРОДАВНЬОГО СВІТУ

*П. В. Мороз, канд. пед. наук,
Інститут педагогіки НАПН України*

Постановка проблеми. Спрямування національної системи освіти на особистісно орієнтований, розвивальний процес навчання передбачає належну реалізацію у підручнику дослідницького підходу до засвоювання знань, що потребує від авторів підручників передбачати в тексті, завданнях і схемах розгорнутий процес самонавчання. У сучасному навчальному виданні недостатньо подавати лише інформаційний блок, його потрібно наповнювати елементами, домінуючою функцією яких є організація засвоювання навчального матеріалу. Важливою складовою повноцінного розвивального навчання на уроці історії є залучення у навчальний процес різних наочних засобів. Основним джерелом цих видів наочності має бути шкільний підручник історії. Це, на думку методистів, уможливить перетворити його на робочу книгу, яка спонукатиме учня працювати з нею самостійно [4].

Одним із найефективніших засобів активного учіння, вважає А. В. Фурман, є проблемність навчання, що різнобічно стимулює пізнавальний пошук і забезпечує прискорений розвиток розумових здібностей учнів. Проблемність, з цього погляду, – це закономірність навчального пізнання і творчого мислення, а відтак сутнісний чинник і показник розумового розвитку учня, його інтелектуальної ситуативної самореалізації [14, с. 43].

Аналіз останніх досліджень. Проблемі дидактичних засад використання ілюстрацій у структурі підручника присвячено чимало досліджень. Серед них – праці В. Бейлінсона, Г. Донського, О. Желіби, Д. Зуєва, Я. Кодлюк, І. Ривчина та ін. Відзначимо високий рівень розроблень у галузі теорії, водночас зазначимо, що проблема залишається відкритою, особливо це стосується практичного втілення їхніх ідей у конкретних підручниках.

Проведені дослідження дають змогу стверджувати, що в сучасних підручниках зростає роль позатекстових компонентів, оскільки вони сприяють організації навчальної діяльності учнів, є ефективним засобом мотивації навчання. Важливе місце в структурі позатекстових компонентів підручника належить ілюстративному матеріалу, під яким розуміють комплекс зображень і елементів, безпосередньо пов'язаних з викладеним матеріалом і вміщених у підручник для реалізації змісту освіти [3; 7]. Домінуючою функцією цього структурного компонента є те, що його використовують як наочну опору мислення, яка має посилювати пізнавальний, естетичний, емоційний та інші аспекти навчального матеріалу. Відомо, що графічна інформація нерідко є ефективнішою, ніж вербальна. Психологи і педагоги встановили, що близько 90% усієї інформації людина сприймає за допомогою зору. Пропускна спроможність зорового каналу в 100 разів вища, ніж слухового [12, с. 47]. У зв'язку з цим ілюстраціям підручника ми надаємо особливої важливості. Їхня роль в умовах дослідницького навчання зростає.

Дослідницьку діяльність у різних аспектах розробляли сучасні вчені К. Баханов, Л. Задорожна, Т. Кудрявцев, І. Лернер, О. Матюшкін, М. Махмутов, В. Паламарчук, О. Пометун, А. Сиротенко, А. Фурман та ін. В їхніх працях не лише розкрито роль дослідницької діяльності учнів у становленні особистості, а й визначено основні способи організації такої діяльності.

Значний внесок у розвиток теорії та практики дослідницького і проблемного навчання зробили видатні зарубіжні вчені психологи. Серед них – Х. Абушкін, С. Архангельський, Т. Льїна, В. Крутецький, Т. Кудрявцев, В. Оконь, О. Савенков, Т. Шамова та ін. У їхніх працях є відомості про розвиток психології мислення у процесі дослідницького навчання та його закономірності, висвітлення питань технології та дидактики дослідницького навчання, а також запровадження принципів проблемності у навчанні. Праці цих учених заклали психолого педагогічні основи розуміння проблемності як особливого типу навчання.

Однією з найважливіших рис справжнього творця, на думку психологів, є здатність бачити проблеми, особливо там, де іншим усе ясно і зрозуміло. Серед рис, що відрізняють творця дослідника від інших людей, надчутливості до проблем належить особливе місце [11, с. 114]. На думку науковців, правильна постановка проблеми – запорука успіху наукового пошуку.

Психологи стверджують, що продуктивне мислення завжди пов'язане з вирішенням проблеми. «Мислення завжди починається з проблеми або питання, здивування або враження, із суперечності. Цією проблемною ситуацією

визначається залучення особи в розумовий процес; він завжди направлений на вирішення якогось завдання» [10, с. 289]. Дослідники відзначають, що мислення не тільки починається із завдання, проблеми, а й надалі відбувається у формі виникнення і вирішення ряду послідовних пізнавальних завдань, проблеми в цілому. Таким чином, на думку Т. Шамової, активізація навчання є перш за все організація дій учнів, спрямованих на усвідомлення і вирішення конкретних навчальних проблем [16].

А. Фурман виокремлює наступні етапи проблемного знання (а відтак і мислення) учня:

незнання як невідомість про ситуативну наявність проблемності;

передчуття, передбачення проблемності під час вивчення певного навчального змісту;

угледіння учнем проблеми та її постановка в неявному, напівусвідомленому вигляді;

бачення навчальної проблеми та її постановка в чіткій, зрозумілій для себе та інших, формі;

самоусвідомлення учнем власної внутрішньої проблемності у формі запитань, задач, проблем і рефлексія способів їх вирішення, розв'язання чи повного зняття [14, с. 47-49].

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Завданням цієї статті є на основі узагальненого досвіду розкрити методіку розвитку в школярів умінь бачити проблеми засобами ілюстративного матеріалу підручника історії стародавнього світу.

Основна частина. Для початку з'ясуємо, що треба розуміти під словом «проблема». Давньогрецьке слово «*problema*» в буквальному перекладі означає «задача», «перепона», «трудність», а не просто питання. *Проблема* – це суперечність, внаслідок розв'язання якої розвиваються світ і людина. Знання, які здобувають у процесі навчання історії, дають змогу стверджувати про неперервність розвитку цього процесу. В класичному наукознавстві під словом «проблема», як правило, розуміють чітко сформульоване питання, а найчастіше комплекс питань, що виникають у ході пізнання. Сам процес пізнання, на думку психологів, у такому випадку трактують як послідовний перехід від відповідей на одні питання до відповідей на інші питання, що постають (виникають) після того, як перші були вирішені [11].

Проблема, як зазначає Т. Шамова, виражається у формі теоретичного або практичного пізнавального завдання (питання), вирішення якої створює цілісне уявлення про об'єкт вивчення [16, с. 89]. Проблема не дана поза пізнанням, народжується у процесі пізнання. Процес зароджування проблеми є пізнавальним актом. «Постановка проблеми є актом мислення... Сформулювати проблему означає вже піднятися до її розуміння, а зрозуміти завдання або проблему – означає якщо не вирішити її, то принаймні знайти шлях, тобто метод для її вирішення... Кожна людина бачить тим більше невирішених проблем, чим ширше коло його знань; умінь бачити проблему є функцією знання» [10, с. 294].

На думку психологів, вміння бачити проблеми є інтегральною властивістю, що характеризує мислення людини, і розвивається воно протягом тривалого часу в найрізноманітніших видах діяльності. Для розвитку цього вміння в процесі навчання того чи іншого предмета вони рекомендують розробляти спеціальні вправи і методики, які значною мірою допоможуть у вирішенні цього складного педагогічного завдання. «Одна з найважливіших властивостей у справі виявлення проблем – здатність змінювати власну точку зору, дивитися на об'єкт дослідження з різних точок зору. Природно, якщо дивитися на один і той самий об'єкт з різних точок зору, то обов'язково побачиш те, що випадає з традиційного погляду і часто не помічається іншими», – зазначає О. Савенков [11, с. 289]. Розглянемо декілька типів таких завдань, деякі з яких ми використали в експериментальному підручнику історії стародавнього світу. Іншу частину із розроблених завдань ми плануємо використати при дальшому доопрацюванні підручника.

Відповідно до принципу ситуативності навчання, освітній процес – це послідовність ситуацій, у яких учень проблематизує свою діяльність, самовизначається на пошук вирішення проблеми, на створення свого продукту; перебуває у творчому пошуку, співвідносить свої результати з аналогами [6]. Наприклад, у підручнику ми пропонуємо для учнів *завдання* – *«продовж розповідь»*. Воно формулюється приблизно так: «Уявіть, що ви потрапили до селища первісних хліборобів і скотарів. Складіть (використовуючи ілюстрацію підручника «Родове селище стародавніх землеробів і скотарів») розповідь про те, що ви побачили. Свою розповідь почніть приблизно так: *«Після тривалих мандрів я побачив невелике селище і рушив до людей, які займалися своїми справами»...*».

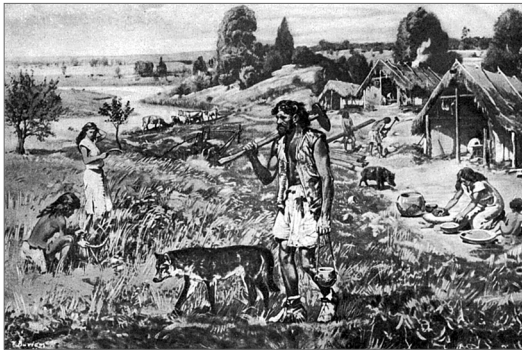


Рис. 1. Родове селище стародавніх землеробів і скотарів

При доопрацюванні підручника ми вирішили запропонувати завдання – *«подивись на світ чужими очима»*. Для прикладу, наведемо таке завдання: *«Після вдалого полювання весь рід зібрався разом. Але люди не просто відпочивали. Всі, навіть діти, були зайняті ділом... Продовж розповідь, використовуючи*

ілюстрацію «Родова община первісних мисливців». Але зробити це необхідно декількома способами. Наприклад, уяви, що ти дитина. Як ти поставишся до цієї події? Чим будеш зайнятий. Потім уяви, що ти дорослий член роду, або навіть член ради старійшин. Які обов'язки ти будеш виконувати?».



Рис. 2. Родова община первісних мисливців

Аналогічних завдань можна розробити чимало, використовуючи їхні сюжети, можна учити дітей дивитися на одні й ті ж явища і події з різних точок зору, тобто очима різних учасників подій і сторонніх спостерігачів. Принцип продуктивності навчання передбачає створення учнями в навчальному процесі освітніх продуктів. Причому чим більше освітні продукти відрізняються від загальноприйнятих зразків, тим вище вони оцінюються. Тому підручник історії повинен містити завдання, які б спонукали учнів до створення власних, оригінальних освітніх продуктів. З методичної точки зору важливо, щоб учні були розкуті й відповідали сміливо. Цілком очевидно, що у частини дітей відповіді будуть неминуче однотипними. Проте на перших порах, як радять психологи, слід утримуватися від критики і відзначати найяскравіші, цікавіші й оригінальніші відповіді. З часом такі вправи дадуть змогу розвинути у дітей здатність уявного переміщення. Як зазначає О. Савенков: «природно, що від такого простого, умовного пересування на місце іншої людини... ще нескінченно далеко до здатності талановитого творця, яка називається надчутливістю до проблем, але перші кроки в цьому напрямі ми вже зробили» [11, с. 291]. Науковець пропонує також обговорити з дітьми на цих заняттях думку, висловлену однією мудрою людиною: «ніщо так не заважає бачити, як точка зору». Що ж мав на увазі мислитель, кажучи це?

Завдання для розвитку вміння дивитися на світ «іншими очима» в підручнику ми використовували для надання матеріалу більшої образності, щоб «оживити історію», дати змогу учням «почути» голоси сучасників подій давнини, побачити наочні образи минулого, тобто дати змогу учням відчувати епоху через використання у тексті підручника документальних свідчень сучасників, уривків художньої літератури, ілюстративний матеріал тощо. Такі завдання

можна виконувати як письмово (запропонувавши дітям написати твір), так і усно. Найцікавіші, найвинахідливіші, оригінальні дитячі відповіді вчителям слід заохочувати оцінкою. На думку психологів, вчителеві треба відзначати кожен несподіваний поворот сюжетної лінії, кожную дрібничку, що свідчить про глибину проникнення дитини в новий, незвичний для себе, образ [11].

Обговорення на уроках різних точок зору і позицій, захист альтернативних творчих робіт на одну тему сприяють толерантному ставленню учнів до інших позицій і результатів. Крім того, одночасна презентація учнями різних робіт з одного і того ж питання створює особливу навчальну напругу, спонукаючи присутніх до саморозвитку та евристичного пошуку рішень [6].

Навчальний процес повинен супроводжуватися його рефлексивним усвідомленням суб'єктами освіти. Рефлексія передбачає усвідомлення вчителем і учнем своєї діяльності, себе в освітньому процесі. Для реалізації цього принципу вирішальне значення мають не тільки знання, якими володіє учень, а й його емоційний стан. Створення емоційного тла є необхідною умовою для перетворення знань на переконання. «Без особистісного ставлення учня до питання, що вивчається, не можна перетворити знання на його особисте надбання», – зазначає Т. Шамова [16].

Емоції створюють загальний настрій, від якого залежить успіх у навчанні. Вони визначають спрямованість уваги, особливості сприйняття, його вибірковість, обсяг, зрештою, активізують розумові процеси [13]. Крім того, «сприйняття предмета під час емоційного переживання стає змістовнішим, об'ємнішим, оскільки асоціації, які виникають, привносять щось із попереднього досвіду і таким чином конкретизують та збагачують здобуті уявлення, уточнюють поняття» [2, с. 15]. Емоційне переживання – одна з важливих умов переходу знань у внутрішній світ особистості. На думку психологів, емоційна пам'ять певною мірою може бути сильнішою від інших видів пам'яті [9]. Тому з метою емоційного впливу авторам потрібно в підручнику пропонувати школярам і парадоксальні завдання, розповідати цікаві епізоди з історії науки, пропонувати вирішити цікаві завдання і багато чого іншого.

Зокрема, таким є завдання «*Перелік можливих при чин*». Описується будь-яка ситуація із повсякденного життя людей давнини (можна її взяти з літературного твору, наукового джерела, чи самостійно змоделювати). Учням потрібно якомога швидше назвати більше можливих причин, які пояснюють те, що відбулося. Переміг той, хто назвав за певний проміжок часу більше різних варіантів [1, с. 18].

Ми рекомендуємо брати комбіновані завдання, використовуючи опис ситуації та ілюстрацію. Учитель пропонує розглянути сучасний малюнок з підручника чи будь-якого ілюстративного видання (у даному випадку для зразка використано ілюстрацію з книги «В школе и дома. История. Древний мир». – М.: «Росмэн», 1996.) і зачитує адаптований до ілюстрації уривок з твору К. Мойсеєвої «Учись, Сінгаміль!» [8, с. 149]: «*Захлинаючись од сліз, хлопчик зізнається батьку, що втік із «дому табличок», утік від побій.*

– Не хочу вчитися! Не піду більше в «дім табличок», – бурмоче хлопчик крізь сльози...».

Учням пропонують, використовуючи ілюстрацію, вказати (висловити власні здогади) хто і за що побив хлопчика в школі та висловити припущення, якими були дальші дії батька. Після відповідей учнів можна ознайомити їх з описом цієї ситуації автором книги.

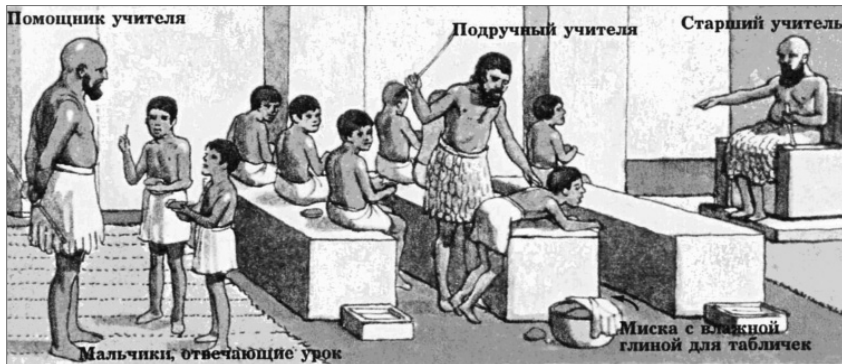


Рис. 3. Шумерська школа

(взято з книги «В школе и дома. История. Древний мир. – М.: «Росмэн», 1996. – 104 с.)

Досить цікавим є завдання «скільки способів застосування предмета». Вчитель просить роздивитися зображення будь-якого предмета побуту людей давнини, їхнє знаряддя праці тощо. Учням потрібно перерахувати якомога більше різних способів його застосування. Перемагає той, хто вкаже більшу кількість різних функцій предмета (спосіб застосування предмета може бути нетрадиційним, проте реальним).

Наприклад, таке завдання ми пропонуємо до ілюстрації підручника «Знаряддя праці неандертальця».

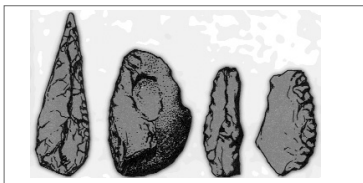


Рис. 4. Знаряддя праці неандертальця: гостроконечник, скребло, ніж з оббитим тильним боком, зазублена пилка

Заохочуються найоригінальніші, найнесподіваніші відповіді, разом з

тим варто зараховувати як правильні тільки ті варіанти відповідей, які дійсно можуть бути застосовані на практиці. На думку психологів, у ході виконання цього завдання активізуються і розвиваються усі основні параметри креативності, що, звичайно, фіксуються при її оцінюванні: продуктивність, оригінальність, гнучкість мислення тощо. «Це завдання дає змогу дитині навчитися концентрувати свої розумові можливості на одному предметі. Поміщаючи його в різні ситуації

і створюючи таким чином найнесподіваніші системи асоціативних зв'язків з іншими предметами, дитина вчиться відкривати в буденному нові, несподівані можливості», – зазначає психолог О. Савенков [11, с. 294].

Пропонуємо також використовувати при роботі з ілюстративним матеріалом підручника *завдання «Назвіть якомога більше ознак предмета»*. Вчитель вказує на ілюстрацію, де зображено який-небудь предмет з повсякденного життя давніх людей стародавності чи пам'ятку культури. Перемагає той, хто вирізнить і напише в своєму зошиті якомога більше ознак предмета чи пам'ятки. Це завдання можна провести і у вигляді командного конкурсу. Наприклад, колоси Рамзеса II перед входом до печерного храму в Абу-Симбелі (в підручнику є відповідна ілюстрація) можуть бути величними, розкішними, велетенськими, красивими тощо.

Сприяють формуванню у дитини досвіду дослідницької поведінки *завдання з елементами образотворчої діяльності*. Наприклад: *«Опишіть чи намалюйте пейзаж, який бачили мисливці на мамонтів, а також тварин, самих мисливців та їхнє житло. Використайте при цьому текст та ілюстрації підручника»*. На думку психологів, дитяче малювання таїть у собі величезні, справді невичерпні можливості інтелектуально-творчого розвитку дитини. Створення зображень учить дитину здатності спостерігати за живими і неживими об'єктами.

Цікаве завдання, що розвиває здатність порівнювати дивитися на одне і те саме явище або подію, запропонували В. Волков та В. Кузін [11, с. 295]. Дітям пропонують придумати і намалювати якомога більше сюжетів на одну і ту саму тему, приміром «Давній Єгипет». Завдання можна сформулювати так: *«Уявіть себе на місці єгиптянина, який потрапив у країну, де люди спілкуються малюнками. Як би ви зобразили історію Давнього Єгипту»*.

Хорошим завданням для розвитку вмінь бачити проблеми будуть колективні роздуми про те, як виглядає *світ із точки зору людини давнини*.

Наприклад, ми пропонуємо в підручнику таке завдання:

«На малюнках Озіріса завжди зображували або сидячим під гронами винограду, або біля дерева, а мумію Озіріса нерідко малювали зі сходами ячменю. Які уявлення єгиптян про явища природи відображено в міфі про Озіріса?».

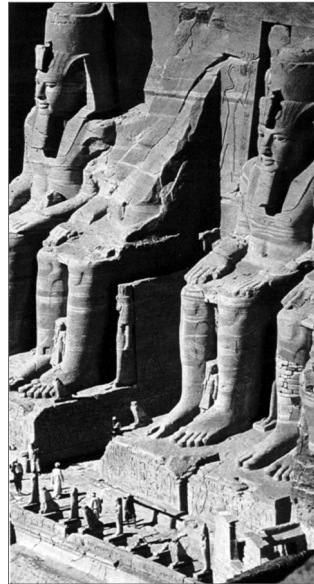


Рис. 5. Колоси Рамзеса II.
Храм в Абу-Симбелі

Інше завдання такого типу: «Уявіть, що ви побували в поселенні давніх єгиптян. Користуючись текстом підручника та ілюстраціями, складіть усну розповідь-репортаж на тему «Повсякденне життя єгипетського хлібороба».

Рекомендуємо при роботі з ілюстраціями підручника завдання – «спостереження очевидного». Дитині пропонують обговорити вже раніше розглянуту ілюстрацію, на якій зображено який-небудь добре знайомий їй об'єкт давнини чи історичну особу і сказати, що бачать його очі в дану хвилину. Причому важливо підкреслити, що говорити треба не про те, що може здаватися їй завдяки попередньому досвіду. Наприклад, як об'єкт у нас поступає історична особа. Пропонуємо учням під час вивчення культури імператорського Риму розглянути скульптурні зображення Помпея, Цезаря і римських імператорів III–V ст. (відповідні ілюстрації вміщено в підручнику і учні знайомилися з ними раніше при вивченні політичних подій Давнього Риму) та розповісти про те, яку інформацію можна одержати про осіб з цих зображень. Завдання може викликати певні труднощі у дітей, тому слід пояснити, що римські скульптори прагнули не лише точно відтворити зовнішній вигляд людини, а й розкрити характер героя, його гідність і вади.

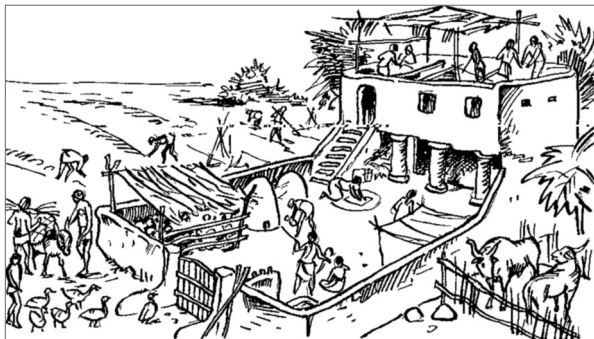


Рис. 6 Сільський будинок, який належав єгипетському землеробу та його сім'ї (сучасний малюнок)

Давайте розглянемо скульптурне зображення Помпея: застигле, широке, м'ясисте обличчя з коротким кирпатим носом, вузькими очима, глибокими і довгими зморшками на низькому лобі. Художник прагнув відобразити не хвилинний настрій героя, а притаманні йому риси: честолюбство і навіть марнославство, силу і водночас деяку нерішучість, схильність до вагань. Зовсім інші риси характеру відобразив скульптор в аскетичному, вольовому обличчі Цезаря. Якщо вдивлятися у скульптурні зображення імператорів III–V ст., то можна побачити грубі обличчя, які погано поєднуються з царською пишнотою (адже імператорів того часу часто висували з простих солдатів, які дослужилися до високих чинів).

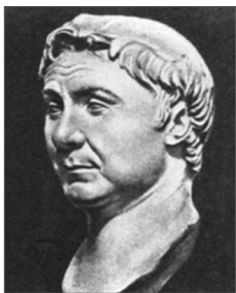


Рис. 7. Помпей

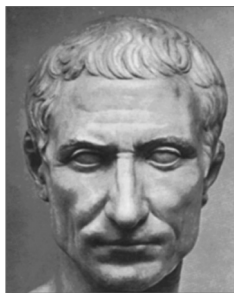


Рис. 8. Гай Юлій Цезар

Висновки. Деякі науковці зазначають, що знайти і правильно сформулювати проблему інколи важливіше і важче, аніж її вирішити. «Коли ми зможемо сформулювати проблему з повною чіткістю, ми будемо недалеко від її вирішення», – стверджував У. Р. Ешбі. «Часто правильно поставлене питання означає більше, аніж вирішення проблеми наполовину», – зазначав В. Гейзенберг. [5]. Отже, можемо констатувати, що творчий потенціал особи виявляється насамперед у її здатності підходити до конкретної справи нестандартно, шукати і знаходити найоптимальніші шляхи, ефективні методи вирішування проблем, що виникають.

Головна особливість дослідницького навчання – активізувати навчальну роботу дітей, надавши їй дослідницький, творчий характер, і, таким чином, поступово передати учням ініціативу в організації своєї пізнавальної діяльності. Такий підхід потребує, щоб зміст сучасного підручника історії ґрунтувався на засадах комунікативно-діяльнісного принципу. Автори підручників повинні використовувати позитивну мотивацію до навчання, планувати навчальний матеріал так, щоб процес навчання ґрунтувався на засадах співробітництва.

Одним із важливих завдань, яке стоїть перед автором підручника, – це навчити дітей «читати» і розуміти ілюстрації. Пізнавальні завдання до ілюстрацій підручника мають забезпечувати використання учнями відповідних методів і методології історико-соціального дослідження при аналізі певних типових сюжетів, навчати їх ставити запитання і усвідомлювати мету діяльності, прогнозувати і здійснювати самоконтроль та самокорекцію, оцінювати якість виконаної роботи.

Підсумовуючи зазначене, можна констатувати, що ілюстративний матеріал є важливим структурним компонентом шкільного підручника історії стародавнього світу, який є наочною опорою для учнів, тісно пов'язаний зі змістом навчального матеріалу, є носієм певної інформації, а також важливим засобом виховного впливу на учнів. Водночас дальших наукових досліджень потребує низка проблем функціонування підручника в умовах дослідницького навчання, а саме: логічний стиль і мова сучасного підручника історії, представлення у підручнику емоційно-ціннісного аспекту змісту освіти;

розроблення критеріїв добору навчального матеріалу з урахуванням досягнень історичної, педагогічної та психологічної науки.

Література

1. *Бадмаев Б. Ц.* Психология в работе учителя: в 2-х кн. / Кн. 2: Психологический практикум для учителя: развитие, обучение, воспитание / Б. Ц. Бадмаев. – М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2004. – 158 с.
2. *Батракова С. Н.* Педагогические приемы эмоционального воздействия на учащихся / С. Н. Батракова. – Ярославль, 1982. – 82 с.
3. *Бейлинсон В. Г.* Арсенал образования: характеристика, подготовка, конструирование учебных заданий / В. Г. Бейлинсон. – М.: Книга, 1986. – 286 с.
4. *Желіба О. В.* Концепція використання умовно-графічної наочності на сторінках підручника всесвітньої історії для 10 11-го класів / О. В. Желіба // Проблеми сучасного підручника: 36. наук. праць / Редкол. – К.: Пед. думка, 2003. – Вип. 3. – С. 212–215.
5. *Загвязинский В. И.* Методология и методы психолого-педагогического исследования: учеб. пособ. для студ. высших учеб. заведений / В. И. Загвязинский, Р. Атаханов. – 3-е изд., испр. – М.: Издат. центр «Академия», 2006. – 2008 с.
6. *Запрудский Н. И.* Моделирование и проектирование авторских дидактических систем: пособ. для учителя / Н. И. Запрудский. – Минск, 2008. – 336 с.
7. *Зуев Д. Д.* Школьный ученик / Д. Д. Зуев. – М.: Педагогика, 1983. – 240 с.
8. Історія стародавнього світу в літературних творах: Хрестоматія для 6 кл. серед. шк. / Упоряд. К. І. Криляч. – К.; Ірпінь: ВТФ «Перун», 1998. – 400 с.
9. *Общая психология* / под ред. А. В. Петровского. – М.: Просвещение, 1976. – 479 с.
10. *Рубинштейн С. Л.* Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – М., 1940.
11. *Савенков А. И.* Психологические основы исследовательского подхода к обучению: Учеб. пособ. / А. И. Савенков. – М.: «Ось 89», 2006. – 480 с.
12. *Середа Л. П.* На допомогу авторам навчальної літератури / Л. П. Середа, В. С. Павленко / за ред. В. С. Павленка. – К.: Вища школа, 2001. – 79 с.
13. *Филлипова В. П.* Соотношение интеллектуального и эмоционального компонентов в усвоении истории / В. П. Филлипова // Сов. педагогика. – 1975. – № 9. – С. 33–40.
14. *Фурман А. В.* Теорія навчальних проблемних ситуацій: психолого-дидактичний аспект: Монографія / А. В. Фурман. – Тернопіль: Астон, 2007. – 164 с.
15. *Хуторской А. В.* Методика личностно-ориентированного обучения. Как обучать всех по-разному?: пособие для учителя / Андрей Викторович Хуторской. – М.: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2005. – 383 с.
16. *Шамова Т. И.* Активизация учения школьников / Т. И. Шамова. – М.: Педагогика, 1982. – 208 с.

UA У статті на основі узагальненого досвіду розкривається методика розвитку в школярів уміння бачити проблеми засобами ілюстративного матеріалу підручника історії стародавнього світу. У структурі і змісті сучасного підручника історії, як стверджує автор, повинні бути засоби організації продуктивної діяльності учнів з ілюстративним матеріалом (дослідницька діяльність; використання методу аналогій, порівняння різних точок зору і підходів до висвітлення подій; наявність оціночної позиції відносно навчального матеріалу; рефлексивне осмислення прочитаного).

Ключові слова: дослідницькі уміння, дослідницька діяльність, ілюстративний матеріал шкільного підручника, мотивація навчання, проблемні завдання, задачі, запитання.

RU В статье на основе обобщенного опыта раскрывается методика развития у школьников умения видеть проблемы средствами иллюстративного материала учебника истории древнего мира. В структуре и содержании современного учебника исто-

рии, как утверждает автор, должны быть средства организации продуктивной деятельности учеников с иллюстративным материалом (исследовательская деятельность; использование метода аналогий, сравнения разных точек зрения и подходов к освещению событий; наличие оценочной позиции относительно учебного материала; рефлексивное осмысление прочитанного).

Ключевые слова: исследовательские умения, исследовательская деятельность, иллюстративный материал школьного учебника, мотивация обучения, проблемные задания, задачи, вопросы.

EN In the article on the basis of the generalized experience the method of development opens up for the students of ability to see problems facilities of illustrative material of school textbook on ancient history. In a structure and maintenance of modern textbook of history, as an author asserts, there must be facilities of organization of productive activity of students with illustrative material (research activity; use of method of analogies, comparisons of different points of view on historical events; presence of evaluation position in relation to educational material; reflection comprehension read).

Key words: research skills, research activity, illustrative material of school textbook, motivation of study, problematic targets, tasks, questions.

СВІТОГЛЯДНІ ЗМІНИ ПОЧАТКУ ХХ СТ. У ЗМІСТІ ПОСІБНИКА КУРСУ ЗА ВИБОРОМ «ДОСЛІДЖУЄМО ІСТОРІЮ УКРАЇНИ»

*Ю. Б. Малієнко, канд. пед. наук,
Інститут педагогіки НАПН України*

Постановка проблеми. Динаміка світових педагогічних процесів, пошуки ефективних шляхів розвитку вітчизняної шкільної історичної освіти привели державні інститути, освітню громаду до ідеї профілізації старшої школи. Перспективним завданням у цій сфері є створення цілісної системи базових і профільних курсів, що забезпечуватиме оптимальний баланс цих складових у старших класах загальноосвітньої школи. Поки тривають дискусії між науковцями і державними освітніми установами з приводу пріоритетів у змісті шкільної історичної освіти, профільні курси на локальному рівні здатні успішно реалізовувати науково-інформаційну, пізнавально-практичну та емоційно-оцінну складові навчання історії.

Аналіз освітніх правових документів та останніх досліджень свідчить про наступне. Нормативно-правові аспекти профільного навчання висвітлено у Концепції профільного навчання, відповідних документах Міністерства освіти і науки України, зокрема, у галузевій Програмі впровадження профільного навчання на 2008–2010 рр. Теоретико-методологічні й практичні проблеми досліджуються на Загальних зборах Національної академії педагогічних наук України, інших освітніх форумах, у працях провідних науковців, методистів і вчителів.

Перш ніж перейти до аналізу останніх вітчизняних досліджень, варто згадати, що власне самі ідеї світоглядної історії належать Марку Блоку та прихиль-

никам його історичної школи, які вивчали суспільну свідомість, громадську думку і поведінку, досліджували ментальні процеси, зосереджували увагу на процесах формування культури повсякдення, творчості людей, звичаях, переконаннях, сподіваннях і звичках, страхах та ідеях [3].

Методичні засади формування суспільно-гуманітарного профілю викладено у працях Н. Гулана, О. Пометун, Г. Фреймана. У контексті даної статті заслуговують на увагу публікації Г. Єгорова, В. Курилів, Я. Муценко, в яких розкрито основні тенденції розвитку історичної освіти в Європі. Необхідність дослідження світоглядних питань у шкільному курсі історії не раз підкреслювали учасники міжнародних зустрічей Ради Європи з питань освіти. Аналізуючи тематику цих зустрічей, слід зауважити, що вже у 1986 р. на семінарі в Ларколлені зроблено акцент на соціальній історії, особливо підкреслено історичну роль окремих груп людей з притаманним їм світобаченням. Це свідчить про зміну історичних пріоритетів, що відбулися у європейській освіті протягом 60–80-х рр. ХХ ст. і зберігаються й дотепер [5, с. 32]. Попри розуміння сучасними науковцями-освітянами важливості світоглядної складової у змісті історичної освіти, праць, присвячених цій тематиці, поки що недостатньо. Цим обумовлено актуальність нашої статті.

Завдання статті: розкрити актуальність вивчення світоглядних змін в українському суспільстві на початку ХХ ст. у посібнику курсу за вибором «Досліджуємо історію України», визначити особливості дослідження цих аспектів старшокласниками на профільних уроках, розкрити міждисциплінарний характер досліджень учнями світоглядних змін, що торкаються різних галузей гуманітарних наук – літератури, філософії, етнології, культурології, історії.

Основна частина. Зміст курсу за вибором закономірно залежить від його мети, завдань, викликів суспільства, від його вимог до різнобічного розвитку учнів. Мета курсу за вибором «Досліджуємо історію України» для профільних класів суспільно-гуманітарного напрямку – поглиблення системи знань учнів про історію України початку ХХ століття, яке забезпечується набуттям старшокласниками власного інтелектуального досвіду вивчення історичного матеріалу, розвитком навчально-пізнавальних умінь і ключових предметних компетенцій. Завдання курсу та відповідного посібника «Досліджуємо історію України» полягають у реалізації зазначених позицій через систему інформаційних, навчально-пізнавальних та ілюстративних матеріалів і завдань. Детальніше про це у пояснювальній записці до розробленої нами програми курсу, рекомендованої Міністерством освіти і науки України для використання у класах суспільно-гуманітарного напрямку [10, с. 33–38].

Одне з головних завдань посібника для профільного курсу «Досліджуємо історію України» – показати учням, що вивчення історії – це не тільки запам'ятовування фактів, а й засвоєння цінностей різних історичних епох, навчальна реконструкція вчинків і поглядів людей минулого, вміння «стати на певну позицію людини минулого», зрозуміти, чим вона була обумовлена [6, с. 61].

Відомо, що початок ХХ століття – це епоха становлення новітньої України, її залучення до європейських модерних процесів: індустріальні зрушення, розширення і зміцнення кола буржуазно-демократичних свобод, певна стабілізація рівня життя, зростання соціальної мобільності створювали сприятливі умови, за яких енергійні й талановиті люди могли змінити свій майновий і соціальний стан, а також і відповідне ставлення до життя. Розвиток транспорту і створення нових систем зв'язку впливав на сприйняття людиною світу як єдиного взаємозалежного організму. З-поміж розмаїття світоглядних змін, що відбулися у суспільстві в цей час, курс «Досліджуємо історію України» пропонує учням зупинитися на тих, що лежать у площині піднесення національної самосвідомості в Україні та політизації суспільства; розглядає вплив освіти, преси, темпів книгодруку на особливості світосприйняття, ментальності, сфери інтересів людей в Україні на початку ХХ ст.; розкриває роль нової техніки (електрика, телефон, ліфт, виробництво меблів), зрушень у будівництві тощо у світоглядних змінах повсякдення. Значну увагу приділено «фемінізації» суспільства, тобто зростанню ролі жінки у різних сферах, та молодіжному фактору – залученню молоді до активного політичного і суспільного життя.

Кожна із зазначених позицій досить важлива для дальшого розвитку українського суспільства. До історико-змістових аспектів додамо навчально-пізнавальну актуальність вивчення даної теми:

- дослідження новітніх політичних, індустріальних і духовних процесів початку ХХ ст. дає змогу учням розкрити історію України у контексті європейської та світової минувшини;
- аналіз світобачення різних груп українського суспільства, виявлення характерних рис їхнього мислення, інтересів і ментальності поглиблює людиноцентристський вимір вивчення історії;
- розгляд динаміки матеріального розвитку українського суспільства на початку ХХ ст., вивчення способу життя людини зазначеної епохи допомагає старшокласникам побачити складні процеси епохи крізь призму «мікроісторії повсякдення»;
- аналіз світоглядних процесів необхідний для формування в учнів цілісного уявлення про певний період вітчизняної історії.

Досвід свідчить, що одне з перших запитань, яке задають учителі учні, починаючи досліджувати певний період історії: «Як жили люди в той час?». В ньому проявляється пріоритетний інтерес учнів до суб'єктивних, повсякденних тем минулого. Зрозуміло, що відповіді на ці запитання не можуть дати розгорнутої характеристики всього історичного періоду, але вони допомагають учням відчувати образ епохи і побачити у ньому конкретну людину, закладають стійкі навчальні мотивації, сприяють розумінню важливих подій та явищ. Саме тому останнім часом цим питанням надається таке важливе значення у змісті й методиці викладання історії.

Вивчення багатовимірного модерного суспільства початку ХХ ст. передбачає дослідження учнями динаміки політичного розвитку, важливих питань

повсякденного життя людини, зокрема, впливу процесів модернізації на спосіб життя людини, еволюцію техніки, шляхів сполучення, транспорту і зв'язку, на ментальні процеси – власне усе, що відомий історик Ф. Бродель визначив як «множину множин» епохи [4, с. 116]. Узагальнене уявлення про взаємозв'язок і взаємозалежність різних сфер суспільного життя може дати схема, яка є зразком основних понятійних ліній і зв'язків, пам'яткою для характеристики окремих держав, соціальних змін, які відбувалися у відповідні історичні періоди.



*Рис. 1. Основні понятійні лінії і зв'язки історичної епохи
(за Л. Алексашкіною) [1, с. 37]*

Вивчення світоглядних змін на профільних уроках відбувається класичним поетапним алгоритмом, який ми конкретизуємо, виходячи із завдань профільного курсу та необхідності сформувати в учнів розуміння сутності світоглядних змін в українському суспільстві на початку ХХ ст. (див. табл. 1).

Ефективність навчального процесу закономірно залежить від методів, форм і засобів, що їх обирає учитель для досягнення поставленої мети. Усі види навчально-пізнавальної діяльності старшокласників на уроках історії мають бути тісно пов'язані між собою, що дає змогу вчителю за допомогою пізнавальної методики закласти основу для глибокого усвідомлення учнями історичних фактів, створити цілісний образ епохи, сприяти розвитку навчально-пізнавальних умінь, предметних компетентностей та емоційно-оцінних суджень.

Зупинимось на окремих методах, які сприяють реалізації поставлених учителем та учнями завдань.

Конкретизуючи завдання уроку, педагог вчить школярів виділяти головне, суттєве і другорядне, з'являти свої можливості з навчальними завданнями. Обираючи найефективніші форми і методи навчання, педагог учить аналогічним діям старшокласників, розвиваючи в них навички самоорганізації та самоконтролю. Безумовно, серед навчально-пізнавальних компетенцій, що їх вчитель формує у старшокласників на профільних уроках, дослідницькі посідають одне з найважливіших місць. Вивчаючи ці питання, відомий український педагог К. Баханов виокремив учнівські компетенції у дослідницькому навчанні:

- Описувати історичні джерела.
- Розрізняти факт і точку зору, виокремлювати джерела первинної і вторинної інформації.
- Аналізувати історичні джерела.
- Порівнювати факти та їхню інтерпретацію, дані різних джерел.
- Визначати причини різних інтерпретацій подій у джерелах.
- Відносити джерела до певної групи та інформацію до певної категорії.
- Тлумачити джерелознавчі поняття.
- Визначати ступінь достовірності інформації та цінність історичних джерел [2, с. 60].

Таблиця 1

Етапи	Зміст і результати етапу
Перший етап. <i>Формування уявлень</i>	формування в учнів уявлень про світоглядні зміни в українському суспільстві на початку ХХ ст.
Другий етап. <i>Формування понять та історичних зв'язків</i>	формування у старшокласників основних понять теми: індустріалізація, політизація суспільства, національного руху; фемінізація, менталітет, «мікросвіт» людини тощо; аналіз учнями суті світоглядних змін у контексті історичних подій і процесів вітчизняної історії, загальноєвропейських і світових тенденцій; формування в учнів розуміння історичних зв'язків, зокрема: зв'язки між індустріальними процесами і формуванням нових груп населення; вплив модерних процесів на становлення демократичних традицій, на світогляд людини, на розвиток засобів масової інформації тощо; зв'язок між політичними та освітніми процесами тощо.
Третій етап. <i>Формування емоційно-оцінних суджень</i>	розвиток в учнів емоційно-оцінних суджень про вплив індустріалізації та політизації на різні групи українського суспільства; про модерне і консервативне в моральних устоях суспільства; виокремлення учнями нових світоглядних позицій суспільства початку ХХ ст. та їхня оцінка; зіставлення старшокласниками нових явищ у суспільстві з традиційними моральними нормами.
Четвертий етап. <i>Формування предметних компетенцій</i>	використання учнями карти як джерела інформації для з'ясування впливу процесів індустріалізації на структуру населення, спосіб життя людей та відповідні світоглядні зміни на початку ХХ ст.; на основі критичного аналізу та інтерпретації альтернативних джерел інформації, обґрунтування старшокласниками зв'язку між причинами, сутністю, значенням і наслідками індустріалізації суспільства і демографічними процесами, становленням демократичних традицій та формуванням української політичної еліти; загальнення учнями основних рис світогосприйняття, сфер інтересів людей в українських землях у контексті аналогічних загальноєвропейських і світових процесів; застосування різних джерел як інструменту пояснення особливостей світоглядного розвитку українського суспільства на початку ХХ ст.

Зупинимося на окремих змістових позиціях теми, яким необґрунтовано мало приділено уваги в базових курсах. Однією з таких тем є українське благодійництво.

Початок ХХ ст. покликав на передній край суспільного життя торгово-промисловий прошарок, який з кожним наступним десятиліттям економічно міцнів і кількісно зростав. Джерелом його поповнення були представники різних соціальних верств і етносів. Промисловці й купці, пов'язані з передовим у технічному і організаційному планах господарством, справляли великий вплив не лише на економічне, а й на громадське і культурно-освітнє життя усього суспільства через виборні посади в міських, земських і господарських установах, як почесні члени добродійних товариств, фундатори і попечителі філантропічних, навчальних, лікувальних та інших закладів, що передбачало передусім добродійні пожертви. Водночас влада намагалася стимулювати громадську активність підприємців, підвищуючи їхній соціальний статус і престиж через надавання звань, чинів, державні нагородження. З останньої третини ХІХ ст. благодійна діяльність серед купців і промисловців набула престижної форми соціальної поведінки [9, с. 2]. Пропонуючи учням це питання для дослідження, учитель може спрямовувати їхню діяльність у бік широкої краєзнавчої роботи, до написання творчих робіт.

Серед нових життєвих орієнтирів початку ХХ ст. була і фемінізація суспільства. Щодо напрямів діяльності жінок, то слід назвати насамперед орієнтацію на професійну освіту як на основу економічної незалежності й рівноправності жінок, на освіту як основу духовного розкріпачення. Орієнтація жіночих організацій на власні сили давала змогу жінкам діяти незалежно у відстоюванні своїх інтересів [11, с. 333]. Щодо внеску жінок у розвиток української культури, то за відсутності профільних посібників у пригоді стануть і сторінки базового підручника, де у параграфах «Культура України на межі ХІХ – початку ХХ ст.» розкривається роль видатних письменниць Лесі Українки та Ольги Кобилянської, авторки відомого підручника з історії – Олександри Сфименко, відомої освітянки – Софії Русової та ін. Дослідження учнями гендерних проблем варто спрямовувати не тільки у бік загальних питань, а й у бік історії власної сім'ї.

Вивчення міграційних процесів варто проводити із залученням кількох джерел інформації, наприклад, історичних, літературних, матеріалів карти атласу.

- Спираючись на історичні й літературні джерела, поясніть причини міграційних процесів на рубежі ХІХ-ХХ ст.
- Встановіть за картою атласу напрямки міграцій українського населення, назвіть історичні області, що дали найбільшу кількість мігрантів, визначте основні регіони української діаспори.
- Спираючись на різні джерела інформації, напишіть історичне есе.

Розглядаючи зміст даної теми не можна не зупинитися на її важливому міжкурсовому і міжпредметному потенціалі. Розвідки учнів зі світоглядних питань

профільного курсу «Досліджуємо історію України» взаємодіють з вивченням видатних творів української та світової літератури, в центрі уваги яких теж людина, суспільство з притаманним їм світоглядом. На уроках біології, хімії та фізики старшокласники знайомляться з великими науковими, технічними і технологічними відкриттями, які впливали на становище людини та її світосприйняття. Така навчальна синергетика, реалізована у спільних учнівських проєктах, презентаціях, інших формах діяльності, покликана розкрити як розмаїття, так і взаємозалежність усіх явищ людського життя. Крім того, світ повсякденності досліджують і описують філософією, етнографією, культурою. Буденне життя відображають в образотворчому мистецтві і в історії. Відновлюючи хронологію подій і явищ у попередні періоди життя суспільства, історія описує і повсякдення: побут, традиції, право, звичаї, конкретний досвід, ту «плоть і кров», з якої формуються будь-які події: значущі й доленосні [12, с. 603].

Акценти, що ставлять останнім часом історики, методисти і вчителі, спрямовані на збільшення частки «мікроісторії» у змісті профільних шкільних історичних курсів. Тому серед методів учнівського дослідження важливу роль відіграє біографія як метод персоніфікації історії. В його основі лежить власне учнівське дослідження і писемний звіт про життєдіяльність, суб'єктивний досвід, характер та ін. певної історичної постаті або пересічної людини у відповідних історичних обставинах. За влучним висловом відомого російського науковця Є. Вяземського, у шкільному курсі історії людину почали розглядати не як приклад для наслідування, а в усьому розмаїтті її людської індивідуальності [5, с. 15]. Біографія може стати не тільки дослідницьким, а й оцінним продуктом пізнавальної діяльності учнів. Біографічний метод є доволі актуальним з огляду на зіставлення «макро-» та «мікроісторії». Цікаво, що й сто років тому, на зламі XIX-XX ст. наші колеги також звертали увагу на питання персоніфікації історичних курсів. В. Шульгін, автор одного з найкращих київських підручників початку XX ст., з цього приводу зазначав: *«Якомога менше голих чисел і невиразних імен і якомога більше живих людей (виділено Шульгіним) – ось головне правило історичного викладання і навчання»* [13, с. VIII].

Висновки. Пріоритети державної освітньої політики спрямовують науковців на пошуки нових механізмів її здійснення. Профілізація старшої школи дає змогу реалізовувати нові підходи до створення шкільної освітньої продукції: профільні історичні курси стають менш схематичними, змінюється співвідношення між політичною та економічною історією у бік ментальної, повсякденної, що відповідає європейським вимогам до змісту шкільних курсів.

Визначаючи особливості українського світогляду, В. Липинський у «Листах до братів-хліборобів» зазначав: «Світогляд наш – це не механічний зліпок цитат з недочитаних книжок, а виростає він з нашої минувшини, з цілого нашого життя» [8]. Вивчення комплексу тем, пов'язаних зі світоглядною історією, допомагає учителю наповнити уроки профільного курсу «Досліджуємо історію України» реальним життєвим змістом, стимулювати позитивну мотивацію навчання.

Література

1. *Алексашикина Л. Н.* Методологические основы школьного курса истории: Автореферат на соискание докторской степени / Алексашикина Л. Н. – М., 1999 – 51 с.
2. *Баханов К. О.* Навчання історії в школі: інноваційні аспекти / Баханов К. О. – Х.: Вид. група «Основа», 2005. – 128 с.
3. *Блок М.* Апология истории, или Ремесло историка // www.tuad.nsk.ru.
4. *Бродель Ф.* Матеріальна цивілізація, економіка і капіталізм, XV–XVIII ст. У 2-х т. / Бродель Ф. – К., 1995. – 585 с.
5. *Вяземський Є. Є.* Теория и методика преподавания истории: Учеб. для студ. высших учеб. заведений / Вяземський Є. Є., Стрелова О. Ю. – М.: ВЛАДОС, 2003. – 384 с.
6. *Єрохіна М. С.* Формирование исторической эмпатии на школьных уроках / Єрохіна М. С. // Преподавание истории в школе. – 2004. – № 5. – С. 61–63.
7. Концепція профільного навчання в старшій школі / Інформ. зб. МОН України, 2003. – № 24. – К.: Пед. преса, 2003. – 15 с.
8. *Липинський В. К.* Листи до братів-хліборобів // files.ukraine.cu.ua.
9. *Ніколаєва Т. М.* Внесок підприємців в освітньо-культурний розвиток України (остання третина XIX – початок XX ст.): Автореф. дис... канд. іст. наук: 07.00.01 / Т. М. Ніколаєва; Черкас. нац. ун-т ім. Б. Хмельницького. – Черкаси, 2005. – 20 с.
10. *Малієнко Ю. Б.* Досліджуємо історію України. Програма курсу за вибором для учнів профільних класів суспільно-гуманітарного напрямку. Новітня історія. 10 клас / Малієнко Ю. Б. // Історія України. – 2010. – № 25–27 (665–667), липень.
11. *Смоляр Л.* Минуте заради майбутнього. Жіночий рух Наддніпрянської України II пол. XIX – поч. XX ст. Сторінки історії / Смоляр Л. – Одеса: Астропринт, 1998. – 408 с.
12. Філософія. Підручник / За заг. ред. Горлача М. І., Кременя В. Г., Рибалка В. К. – Х.: Консум, 2000. – 672 с.
13. *Шульгин В.* Курс истории средних веков / Шульгин В. – К., 1881. – 256 с.

UA Стаття розкриває актуальність вивчення світоглядних змін в українському суспільстві на початку XX ст. в курсі за вибором «Досліджуємо історію України», визначає особливості дослідження цих аспектів старшокласниками на профільних уроках.

Ключові слова: профільне навчання, світоглядна складова змісту посібника, міждисциплінарний характер досліджень.

RU Статья раскрывает актуальность изучения мировоззренческих изменений в украинском обществе в начале XX в. в курсе по выбору «Исследуем историю Украины», определяет особенности рассмотрения этих аспектов старшеклассниками на профильных уроках.

Ключевые слова: профильное обучение, мировоззренческая составляющая содержания пособия, междисциплинарный характер исследований.

EN The article opens topicality of the studying of the ideological changes in the Ukrainian society in the beginning of the XX century in the optional course «We study Ukrainian History», determines features of these aspects research by the high school pupils during the specialized lessons.

Key words: specialized studying, ideological component of the allowance content, interdisciplinary nature of the researches.

РЕАЛІЗАЦІЇ КУЛЬТУРОЛОГІЧНОГО ЗМІСТУ В ШКІЛЬНОМУ ПІДРУЧНИКУ ІСТОРІЇ

Ж. М. Гаврилюк,

гімназія «Діалог» м. Києва

Одним з найважливіших напрямів освіти є його культурологізація, тобто введення елементів систематизованого культурологічного знання в усі сегменти загальної і спеціальної освіти. Нині в усіх країнах відбувається розширення культурного простору освіти, сучасна школа відходить від репродуктивної моделі освіти, що працює на відтворення і стабільність наявних суспільних відносин, до продуктивної, по своїй суті гуманістичної, культуроорієнтованої школи.

Постановка проблеми. Відомо, що *культурологічний підхід до навчання історії* передбачає оволодіння соціокультурною компетенцією, яка сприяє розвитку комунікативних здібностей учнів, набування ними ряду ключових компетентностей, які на універсальному рівні визначають освітні результати, досягнуті «не лише засобами змісту освіти, а й соціальної взаємодії в міжособистісному, і в офіційному культурному контексті» [9, с. 79] Саме це дає змогу переосмислити особливості викладання історії, визначення цілей та змісту навчання. Протириччя між активним впровадженням культурологічної освіти і недостатнім науковим обґрунтуванням деяких суттєвих аспектів цього процесу обумовлює *актуальність дальшого дослідження* окресленої проблеми.

Аналіз останніх досліджень. Практика викладання історії у школі засвідчує, що проблемі реалізації культурологічного змісту та методичного забезпечення вивчення культурологічних тем на уроках історії України не приділялося належної уваги, і тому важливо визначити пріоритетні об'єкти, на які варто зосередити увагу під час вивчення культурологічного змісту шкільного підручника.

Проблеми практики культурологічної освіти активно обговорюються у філософсько-педагогічних виданнях. У публікаціях українських педагогів Д. Берестовської, Є. Поліщука, М. Дорофєєвої, І. Кур'янової, І. Черкасової, Г. Альохіної та інших висвітлено проблеми нових освітніх технологій, продуктивних методів викладання культурологічних курсів, авторські моделі їхньої розбудови в навчальних закладах різного типу. Основи культурологічного підходу до освіти в новітній час розробляли Н. Алексєєв, Ш. Амонашвілі, А. Асмолов, Є. Бондарєвська, А. Валицька, О. Газман, В. Зінченко, І. Зязюн, С. Кульневич, В. Сериков, В. Сластьонін, Є. Шиянов, І. Якиманська та ін. Ці науковці створили теоретичні передумови для постановки і розроблення проблеми культурологічного підходу в освіті.

Для предмета даного дослідження цікавими були праці таких українських етнографів з питань матеріальної і духовної культури українців, етнічного складу населення України й сучасних етнічних процесів як: Л. Артюх, Г. Го-

ринь, В. Горленко, Ю. Гошко, Ю. Лащук, Г. Кожолянюк, Т. Косьміна, О. Кравець, О. Пошивайло, В. Наулко, Т. Ніколаєва, С. Павлюк, В. Самойлович, В. Скуратівський; українських педагогів з питань етнопедагогіки і етнокультурних чинників формування змісту шкільної, у т. ч. історичної, освіти Н. Волошина, Б. Кобзар, Т. Мацейків, М. Стельмахович та ін.

Проблемі висвітленню питань культури у шкільного підручника приділяли увагу: Косова, В. Васильєва, І. Карпов, Ф. Коровкін, В. Козинець, В. Котляр, Н. Киященко, Г. Цвікальська.

Важливими для даного дослідження були і праці з методики навчання історії останнього часу: К. Баханова, А. Булди, Т. Ладиченко, Ю. Малієнко, П. Мороз, О. Пометун, А. Приходько, О. Удода, Г. Фреймана, які досліджують методологію процесу навчання історії, питання змісту та організації історичної освіти.

Формулювання цілей статті. Далше дослідження окресленої проблеми пов'язане з тим, що значну частину художніх пам'яток знищено, перервано пам'ять поколінь, забуто цінні культурні традиції. Цілком зрозуміло, що відтворити втрачені знання та культурні цінності можна через систему освіти, саме на уроках культури шкільного курсу історії України, оскільки, як зазначає В. Власов, «питання культури є магістральними для вивчення історії, бо мають безпосередній вихід у сучасність і майбутнє, наснажені невичерпним виховним потенціалом, справляють значний вплив на розвиток особистості, формують естетичні смаки, гуманізують освіту і надзвичайно важливі для соціологізації молодого покоління». [7, с. 6].

Курс шкільної історії має особливе місце для реалізації принципів культуровідповідності школи, бо формує в учнів цілісне уявлення про історію людського суспільства, місце у ній України, сприяє освоюванню учнями історичної та культурної спадщини своєї країни і людства. Під час вивчення історії переважним є не фактологічний, а *культурологічний підхід* [15, с. 43]. Реалізація культурологічного компонента у змісті шкільного підручника передбачає врахування певних принципів, найважливішими серед них є:

1) *принцип культуровідповідності*, який передбачає прийнятність і значимість культурологічного матеріалу з погляду вікових особливостей, комунікативних і когнітивних можливостей учнів;

2) *принцип продуктивності* визначає спрямованість освіти на одержування навчального продукту, на активізацію мисленнєвої діяльності учнів і вирішення посильних проблем;

3) *принцип полікультурності*, який припускає можливість освіти розкрити розмаїття культури, створити умови для формування культурної толерантності учнів;

4) *принцип діалогу культур і цивілізацій*, націлює на культурне порівняльне вивчення двох культур (національної та світової).

Реалізація культурологічного компонента освіти має сприяти тому, щоб усі учасники процесу були громадянами, патріотами своєї країни, поважали наці-

ональні й загальнолюдські цінності, визнавали Людину вищою цінністю: а) були людьми мислячими, вмiли сприймати минуле і сьогодення, моральний досвід попередніх поколінь з урахуванням толерантності й розумної критичності; освоїли три кола цінностей – етнокультурний, загальнонаціональний, загальнолюдський (планетарний); б) мали власне ставлення до моральної, правової, економічної, політичної та екологічної культури; в) були інтегровані у сучасне суспільство і націлені на вдосконалення його; г) вмiли орієнтуватися у потоці різноманітної інформації й типових життєвих ситуаціях, застосовувати знання, аналітично оцінювати ситуацію і одержану інформацію, аргументувати особисті погляди, робити осмислений самостійний вибір; бути здатними до культурного творення, до творчого діалогу з природою, соціумом.

Інформаційний простір підручника має створюватись при рівних частках участі в ньому не тільки основних (текст, ілюстрації), ай допоміжних компонентів навчальної книги. Шмуцтитул, епіграфи, таблиці на форзацах, посторінкові виноски, пояснювальні тексти та інші «актори другого плану» несуть власну змістову інформацію. Причому відомості, що містяться у них, найчастіше приховані від прямого погляду читача, а розговорити їх знову-таки можуть аксіологічні, критичні й праксеологічні питання.

На жаль, не можна сказати, що шкільні підручники свiдомо і цілеспрямовано створюються у нашій країні як інформаційно надлишкові. Скоріше, у рамках напряму «підручник – основне джерело знань» навчальні книги виходять інформаційно перевантаженими. Слід пам'ятати, що інформаційна надмірність підручника історії дає змогу створювати моделі навчальних занять, які відповідають конкретним цільовим установкам і пізнавальним здібностям учнів. Важливо зазначити особливість підручників нового покоління, де зміст розбито на підпункти, назви яких представлено у питальному значенні й тому для школярів стає очевидно, що підручник не є «кінцевою інстанцією», носієм абсолютної істини, і представляє своїм читачам деякі (основні або можливі) теорії, точки зору, суб'єктивні думки, «завжди незавершені й відкриті для обговорення». Залучена до такого відносно молода людина не розгубиться, зустрівши в іншому джерелі інший погляд на знайому йому історичну подію.

Реалізацію культурологічного змісту шкільного курсу ми досліджуємо за такими напрямками: «Концепція змісту культурологічного матеріалу в сучасному підручнику», «Аналіз змісту сучасних підручників історії з питань культурологічного матеріалу», «Документи і цитати, ілюстрації та карти», «Пріоритети у культурологічному змісті сучасних підручників історії України» і висвітлюємо найдокладніше».

Культурологічний зміст шкільного підручника переважно має ілюстративно-реєстраційний зміст навчального матеріалу та описово-фактографічні дидактичні прийоми його викладу; коли культуру представлено як якийсь аукціон, де до кожного твору причеплено цінову бірку. Навпаки, хотілося б, щоб дитина відчула епоху, зрозуміла поняття культурного коду, могла з'ясувати специфіку стилів і напрямів мистецтва, багатомірність

світу культури, ролі й місця української культури в європейському і світовому контекстах.

Культурологічний навчальний матеріал підручників, за якими вивчають шкільний курс «Історія України» у 8-х і 9-х класах, в основному зосереджено на вивченні українського етносу, його історії етногенезу і формування української нації, території, духовної культури українського народу, мови, культури, освіти, обрядів, звичаїв, релігії та матеріальної культури (розвиток галузей господарства, економіки, художніх промислів тощо) [17, с. 46].

Культурологічний матеріал у шкільному курсі історії України можна розглядати у двох аспектах: а) широкому, враховуючи той факт, що культура містить такі складові, як політичну, правничу, господарсько-економічну, мілітарну, культуру повсякденності, екологічну, валеологічну та ін. Таким чином культурологічний матеріал присутній у кожному розділі і теми навчального курсу; б) у вузькому, взявши за дослідження тільки теми з культури [17, с. 32].

Висновки: 1. Найвірогіднішою бачиться поліконцептуальна модель підручника, де є змога представити різноманіття поглядів, теорій, оцінок історичного минулого і можливість підвести школярів до важливого світоглядного висновку про те, що з приводу одного і того самого факту в суспільстві й науковому середовищі може існувати безліч різних, часом діаметрально протилежних, думок. Причини цього різноманіття криються у полікультурному (поліетнічному, багатоконфесійному, гендерному, соціальному, політичному і т. д.) характері нашого суспільства і життя.

2. Підручник, перш за все, повинен навчити вчителя і учня способам роботи з різними історичними інтерпретаціями, а не підштовхувати до переказу «чужих думок». Він має допомогти школярам усвідомити свою самобутність і водночас успішно інтегруватися у суспільство з його багатими і різноманітними культурно-історичними традиціями.

3. Шкільний підручник з історії є засобом інтеграції історичної науки та освіти на всіх ланках її функціонування і повинен сприяти учням у конструюванні власного історичного оповідання, яке допоможе їм усвідомити свій зв'язок з минулим, краще зрозуміти сьогодення і планувати майбутнє.

Література

1. Баханов К. О. Інноваційні системи, технології та моделі навчання історії в школі / Баханов К. О. – Запоріжжя: Просвіта, 2000. – 168 с.
2. Булда А. А. Практична підготовка вчителів історії в педагогічних навчальних закладах України (етапи і особливості) / Булда А. А. – К., 1999 (Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова). – 498 с.
3. Вагин А. А. Методика обучения истории в школе / Вагин А. А. – М.: Просвещение, 1972. – 351 с.
4. Васильева В. М. Изучение вопросов культуры XI-XIII веков на уроках истории СССР. Из опыта работы: книга для учителя / Васильева В. М. – М.: Просвещение, 1989. – 173 с.
5. Власов В. Історія української культури першої половини XVII ст. Матеріали до уроків / В. Власов // Історія в школах України. – 2009. – № 1 2. – С. 6 12.

6. *Гаврилук Ж. М.* Методичне забезпечення вивчення культурознавчих тем на уроках історії України / Ж. М. Гаврилук // *Історія України. Уроки з історії культури по-новому.* 7–11 класи. – Х.: Основа, 2006. – С. 5–40.

7. *Голин Г. М.* Вопросы методологии в курсе средней школы / Голин Г. М. – М.: Просвещение, 2007. – 128 с.

8. *Зязюн І. А.* Світоглядні пріоритети педагогіки // *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми:* Зб. наук. праць. у 2-х ч. – Ч. 1 / Редкол.: І. А. Зязюн та ін. – Київ-Вінниця: ДОВ-Вінниця, 2002. – С. 75–84.

9. *Киященко Н. И.* Вопросы формирования системы эстетического воспитания / Киященко Н. И. – М.: Просвещение, 1971. – С. 30, 68.

10. *Козинець В. П.* Живопис на уроках історії / Козинець В. П. – К.: Рад. школа, 1969. – 108 с.

11. *Коровкин Ф. П.* Изучение вопросов культуры в V классе / Коровкин Ф. П. // *Преподавание истории в школе.* – 1980. – № 1. – С. 25–40.

12. *Косова Г.* Изобразительное искусство в преподавании истории / Косова Г. – М.: Просвещение, 1986. – 240 с.

13. *Крылова Н. Б.* Введение в круг культурологических проблем образования / Крылова Н. Б. // *Новые ценности образования.* – Вып. 4. – М.: Инноватор, 1996. – С. 132–152.

14. *Ладиченко Т. В.* Формування історичного мислення в процесі вивчення курсу всесвітньої історії в школі / Ладиченко Т. В. // *Розвиток історичного мислення як засіб формування особистості, її інтелекту та творчих здібностей:* Зб. Статей: Праці Всеукр. наук. – практ. конф. 7–10 грудня 1999 р. – Одеса: Асторпринт, 1999. – 108 с.

15. *Левит М. В.* Как сделать хорошую школу?! Книга первая / Левит М. В. – М.: Центр «Пед. поиск», 2000. – С. 28.

16. Книга для читання з історії середніх віків: Навчальний посібник для 7-го кл. загальноосв. навч. закл. / Клименко Н. П., Малієнко Ю. Б. – К., 2004. – 304 с.

17. *Мацейків Т. І.* Етнокультурна спрямованість змісту шкільної освіти / Мацейків Т. І. – Чернівці. – Вип. 78. – 2003. – С. 32.

18. *Мороз П. В.* Психологічний підхід до змісту шкільного підручника історії / Мороз П. В. // *Актуальні проблеми трансформації соціогуманітарної освіти:* Зб. наук. праць за підсумками Всеукр. наук.-практ. конф. (4–5 грудня 2003 р.). – Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський держ. унт., інформ.-вид. відділ, 2004. – С. 70–72.

19. *Приходько А. І.* Інтерактивний урок – шлях до реалізації діяльнісного підходу у навчанні історії / Приходько А. І. // *Історія в школах України.* – 2007. – № 1. – С. 33–42.

20. *Пометун О. І.* Актуальні проблеми шкільного підручника з історії / Пометун О. І. // *Історія в школах України.* – 2002. – № 6. – С. 1–318.

21. *Українська минувшина: Ілюстрований етнографічний довідник* / Пономарьов А. П., Артюх Л. Ф., Косміна Т. В. – 2-ге вид. – К.: Либідь, 1994. – 202 с.

22. *Шестаков В. А.* Дополнительные материалы к учебнику автора Дмитренко В. П. «История Отечества». 11 кл. / Шестаков В. А. – М.: Дрофа, 2002. – 132 с.

23. *Цвікальська Г. О.* Використання художньої літератури на уроках історії СРСР в 8–9 класах: Метод посіб. / Цвікальська Г. О. – К.: Рад. школа, 1958. – 215 с.

24. *Цвікальська Г. О.* Література і мистецтво в шкільному курсі нової історії. учить жити: Посіб. для вчителів / Цвікальська Г. О. – К.: Рад. школа, 1978. – 110 с.

UA Статтю присвячено проблемі реалізації культурологічного змісту шкільного підручника історії. Автор указує на особливість і відмінність тем культури в структурі курсу історії України, зазначаючи, що шкільний підручник з історії є засобом інтеграції історичної науки та освіти на всіх ланках її функціонування.

Ключові слова: гуманізація, культуровідповідність, інформаційна надмірність, культурологічний підхід, полікультурність.

RU Стаття посвячена проблеме реализации культурологического содержания школьного учебника истории. Автор указывает на особенность и отличие тем культуры в структуре курса истории Украины, отмечая, что школьный учебник по истории является средством интеграции исторической науки и образования на всех звеньях ее функционирования.

Ключевые слова: гуманизация, культуросоветствие, информационная избыточность, культурологический подход, поликультурность.

EN The article is sacred to the problem of realization cultural and educational science in the school textbook of history. An author specifies on a feature and difference culture s themes in the structure history's course of Ukraine, marking that a school textbook on history is the mean of integration of historical science and education in all links of its functioning.

Key words: humanization, information excess, culturological approach, poli culture.

СТАНОВЛЕННЯ ШКІЛЬНИХ КУРСІВ ВІТЧИЗНЯНОЇ ІСТОРІЇ В ПЕРШІЙ ПОЛОВИНІ ХІХ СТОЛІТТЯ

В. М. Мартинюк,

Інститут педагогіки НАПН України

Постановка проблеми. Питання розвитку історичної науки, шкільного навчання історії та методів навчання історії особливо актуальні сьогодні, в умовах реформування сучасної історичної освіти, формування її змісту та структури.

Аналіз сучасних досліджень. Проблеми змісту та методів викладання історії у закладах освіти ХІХ ст. відображені в історико-педагогічній та історико-методичній науках. У працях дорадянських істориків освіти (І. Альошинцев, С. Рождественський, Г. Шмід, Д. Толстой та ін.), в працях радянських учених (Л. Бущик, Ф. Коровкін, М. Васильєва та ін.), в працях сучасних українських дослідників (О. Пометун, М. Рапаєва та ін.) та їхніх російських колег (І. Берельковський, М. Студенікін та ін.) значну увагу приділено аналізу проблем шкільної історичної освіти і методики навчання історії переважно середини і другої половини ХІХ ст.

Формування цілей статті. Метою даної статті є аналіз розвитку шкільної методики навчання історії у першій половині ХІХ століття на українських землях, що входили до складу Російської імперії.

Основна частина. Як зазначає О. Пометун, у викладанні історії у першій половині ХІХ ст. панував прагматизм, який не обмежувався елементарним викладом подій [8]. Опис фактів супроводжувався встановленням причинно-наслідкових зв'язків і з'ясуванням психологічної зумовленості діяльності людей – учасників історичного процесу. При цьому основний зміст шкільних курсів, як і раніше, становили події політичної історії. Явища культури і соці-

ально-економічні процеси майже не висвітлювалися. З таких позицій були написані ті підручники, що використовувалися в цей період у школах Російської імперії: І. Кайданова, С. Смараглова, М. Устрялова.

Найпоширенішими методами навчання в першій половині XIX ст. залишалися читання підручника і відтворювальна бесіда, що складалася з безлічі дрібних питань. Для засвоєння навчального матеріалу визнавали важливим використання історичних і літературних джерел, історичних і географічних карт, синхроністичних порівнянь та порівнянь подій і їхніх наслідків з історії та сьогодення [8, с. 156]. А оскільки механічне запам'ятовування імен і дат виявлялося для учнів складним, учителі намагалися полегшити цей процес.

Наприкінці 20-х рр. XIX ст. вимоги до методів навчання історії змінювалися. Статут гімназій 1828 р. передбачав необхідність враховувати вікові особливості учнів, привчати їх до міркувань, до самостійного мислення. У старших класах гімназії «просте диктування уроку і механічне заучування матеріалу напам'ять ні в якому разі не дозволялись» [8, с. 157]. Учителям рекомендовано перед викладом знайомити учнів з планом уроку, використовувати пояснювальне читання історичної літератури. У ході перевірки бажано було активізувати учнів фронтальною постановкою питань, частіше повторювати вивчене, застосовуючи історичні карти, навчальні картини, генеалогічні таблиці.

Дидактичне керування 30-х рр. XIX ст. зазначала, що навчання повинно передбачати дві основні мети: 1) через підсилення потенціалу учня стимулювати його до самонавчання, 2) надавати учневі такий матеріал, який сприятиме його розвитку і як особистості, і як члена громадянського суспільства [6, с. 8].

Відомий дидакт першої половини XIX ст. О. Ободовський [6, 7] першим правилом методики навчання визначив поступовість навчання з опертям на ті «душевні сили, які властиві віковим учням» [6, с. 15]. Викладання навчальних дисциплін мало бути планомірним, неперервним і цілеспрямованим. Навчання повинно йти від легкого до складного, від нижчого до вищого.

Як зазначає О. Ободовський, кожний викладач повинен був володіти предметом навчання і бути обізнаним у «мистецтві передавати своє знання іншим» [6, с. 6]. Вважалося, що тільки через вивчення теорії викладання і методів, визнаних з досвіду кращими, педагог може опанувати мистецтво навчання.

Вчений, говорячи про навчання історії, застерігав учителя від бажання викласти дітям усе, що педагог зібрав і систематизував за тривалий час. Кількість знань не завжди гарантує високу якість засвоєння їх. Учитель, який порушував це правило – «думає тільки про себе, чує тільки себе і втрачає з поля зору учня» [6, с. 20].

Учитель повинен постійно стимулювати інтерес до предмета, враховуючи вікові особливості учнів, намагатися змінювати форми навчальної роботи.

Говорячи про початкове навчання, автор наголошував на поступовості й ґрунтовності навчальної роботи, з якої не повинні випадати окремі ланки, на необхідності закріплення раніше вивченого матеріалу. Для цього вчитель сам

мусить постійно готуватися до уроків, не сподіваючись, що «для дітей він завжди має достатні знання і без додаткової підготовки» [6, с. 22].

«Розвиток понять за сократичним способом, неперервність у кожному предметі, при кожній вправі, вимога до учнів знаходити у всьому підстави і причини, часте повторення вивченого, постійне порівняння відомого з невідомим, наполегливе намагання, щоб учень оволодів своїм предметом і вмів прикладати вивчене правило до життєвих випадків – ось справжній дух істинної методи» [6, с. 24].

Під час навчання від учня не можна вимагати того, що йому непосильно, потрібно стимулювати його старанність, необхідно підтримувати тих учнів, яким важко дається навчання. Популярний на той час табличний прийом навчання автор рекомендує не застосовувати в початковому навчанні [6, с. 27].

Учитель повинен постійно стимулювати інтерес до навчання, не забуваючи про те, що навчальна робота передбачає певне напруження і посильні вікові дитини зусилля для опановування предмета навчання. Тому педагог постійно має виявляти дітям любов до того предмета, якого навчає.

Оскільки навчання передбачає досягнення багатьох цілей (розвиток розуму, пам'яті, почуттів тощо), то й організація навчання мусить враховувати ці цілі в комплексі. Учні повинні мати певний час на самостійну роботу і на повторення.

Обираючи методику навчання, учитель має був знати, що всі предмети навчання в той час умовно поділяли на два види:

- історичні, емпіричні, довільні й позитивні предмети навчання (природничі історія, історія, мовознавство, правознавство);
- філософські предмети, що виходять з природи людини (Закон Божий, математика, філософія, загальна граматики, етика).

Перша група предметів потребувала синтетичного методу навчання, друга – аналітичного чи Сократичного [6, с. 38]. У XIX ст. була спроба ототожнення сократики і катехетики, але О. Ободовський наполегливо їх розмежує.

Він визначає два основні методи навчання (О. Ободовський називає їх формами навчання) дітей:

- катехізічний – передбачає діалог між учителем і учнем (має переважати в початковій школі);
- акроаматичний – передбачає односторонню промову вчителя (переважає у вищій школі) [6, с. 40].

На думку О. Ободовського, хороший учитель завжди поєднує ці два методи навчальної роботи.

В перекладі з грецької *katecheo* означає «повчати, наставляти». Вперше цей метод з'явився в середньовічний період, і вже тоді його почали широко застосовувати на практиці, повідомляючи учням нові знання. У церковній літературі є підручник під назвою «Катехізіс», побудований за тим же принципом. Усі релігійні догми в цьому підручнику розділені на запитання і відповіді. Проте метод катехізічної бесіди в XIX ст. мав одну істотну відмінність від середньо-

вічного аналогічного методу: якщо в Середньовіччі заучували матеріал без осмислення, то у XIX ст. від учнів очікували самостійності у розумовій роботі.

Катехізичний метод роботи полягав у попередньому викладі навчального матеріалу вчителем, а потім у запитаннях і відповідях учнів.

Цей метод за способом застосування називали:

- *гезристичним*, коли невідоме розкривається через бесіду і стає відомим, або коли учень завдяки розповіді й бесіді «починає розуміти те, що вже було в його душі» [6, с. 41];

- *докимастичним*, якщо, застосовуючи його, визначався рівень знань учня;
- *повторювальним*, коли «вишитувалося те, що було задано учневі» [6, с. 41].

У всіх цих варіантах досвідчений учитель повинен був якісно скласти запитання, ефективно осмислити відповіді на них і утримувати під власним контролем усю розмову з учнем. Запитання мали бути ясними, однозначними, короткими і такими, що «займають увагу, напружують розум і стимулюють душевні сили учня» [6, с. 44].

Акроаматичний метод рекомендовано використовувати у старшій школі, оскільки учні початкової школи ще не були готові сприймати лекційну форму викладу матеріалу. Але поступово вважали за необхідне привчати дітей до зазначеного методу.

Обидва методи повинні бути підкріплені «жвавістю викладання», яка підсилювалася і дотепною приміткою, і гумористичною вставкою, і витонченою іронією.

Навчання передбачало і застосування прийомів показу і повторення, особливо коли йшлося про механічні прийоми, які мусіли опанувати учні.

Учитель, обираючи методи навчання, зобов'язаний був ураховувати кількість учнів у класі й завжди орієнтуватися на рівень досягнень більшості учнів.

У першій половині XIX ст. між викладачами історії точилися дискусії, з якого курсу – вітчизняної чи всесвітньої історії – потрібно починати історичну освіту. О. Ободовський підтримав підхід тих, хто робив ставку на всесвітню історію, аргументуючи це висновками швейцарського історика Йогана Міллера [6, с. 148].

Учитель історії в процесі викладання одночасно мав впливати на пам'ять, розум і серце учня [6, с. 150]. Виходячи з цього, О. Ободовський сформулював такі принципи методики навчання історії:

- учитель повинен знати міру в процесі повідомлення учням нових історичних фактів;

- учитель має використовувати всі можливі засоби (синхроністичні й хронологічні таблиці, наочності, розігрування ситуацій в особах тощо) для полегшення запам'ятовування навчального матеріалу;

- учитель повинен використовувати записи учнів, історичні джерела, географічні карти.

Повторення матеріалу рекомендували проводити у формах усного і письмового опитування, письмових творів, історичних ігор [6, с. 154]. Щодо хронології, то рекомендували спосіб, запропонований А. Язвинським.

Антон Феліксівич Язвинський, випускник Віленського університету, доктор філософії, розробив власну методику запам'ятовування історичних дат, яку удосконалював протягом десяти років у Франції, Італії, Швейцарії.

У 1835 р. кореспондент Міністерства народної освіти при посольстві Росії в Парижі князь Мещерський доповів міністрові про новий метод і поінформував, що А. Язвинський бажає повернутися в Петербург, познайомивши співвітчизників із своїм відкриттям [2, с. 519]. Імператор дав дозвіл на переїзд, а міністр народної освіти доручив винахідникові здійснити експериментальне навчання в нижчому відділенні Головного педагогічного інституту.

В експерименті брали участь 12 осіб, серед яких одна група – учні віком від 12 до 14 років, друга група – вихованці старші за віком.

Протягом серпня 1835 р. тривало експериментальне навчання, а 29 серпня 1835 р. у присутності міністра всі учні успішно склали іспит [5, с. 520].

Суть «методи Язвинського» ґрунтувався на двох теоретичних началах:

- будь-який символ нагадує певну ідею, яку представляє;
- системою символів можна окреслити цілу сукупність ідей [5, с. 202].

Буква може нагадати слово, слово – фразу, фраза – подію. Тобто знаком (символом) можливо окреслити низку подій. Оскільки цей знак може займати певне місце у просторі, то тільки образ його місця може спричинити в пам'яті дію і без самого знака [5, с. 202]. Для кожного року визначалося місце у наочній таблиці, що робило зайвим використання цифр. Таблиця часу – це сукупність квадратів, кожний з яких уособлює століття і складається із сотні дрібних квадратиків – років. Потрібно було тільки літерою, знаком чи малюнком означити подію певного року на клітинці, яка символізує рік, і можна було охарактеризувати століття за порядком розташування клітинок. Відповідно, було можливим скласти таблиці окремих хронологій, поєднуючи стільки стоклітинних квадратів, скільки століть у тій історії, що вивчається [5, с. 204].

Послідовність століть (кольори великих квадратів) визначали кольорами: червоним, жовтим, зеленим, синім і фіолетовим. Запропонований прийом, на думку А. Язвинського, замінив пам'ять уявою, що спростило вивчення хронології.

Якщо таблиці А. Язвинського використовувалися для повторення історичних фактів у їхньому взаємозв'язку на початковому етапі навчання історії, то історичні таблиці В. Жуковського передбачено для заключного етапу у вивченні історичних курсів [3, с. 524].

Педагоги того часу визнавали, що систему основних історичних подій і фактів учень має сприймати наочно і чуттєво, щоб глибше запам'ятати їх. Саме тому придумали історичні таблиці, які містили найважливіші історичні події, що виявлялися у взаємозв'язку і послідовному, і синхронічному [3, с. 416]. Серед цих таблиць – «Ріка часу» Страсса (Фрідріх Штрасс) (рис. 1), історичний атлас Ласажо (Еммануель Огюст де Ласказ) [4], таблиці Кольрауша (Фрідріх Кольрауш) [1], синхроністичні таблиці Ніссена (Ніколаї фон Ніссен), які використовували у вітчизняній школі першої половини XIX ст.

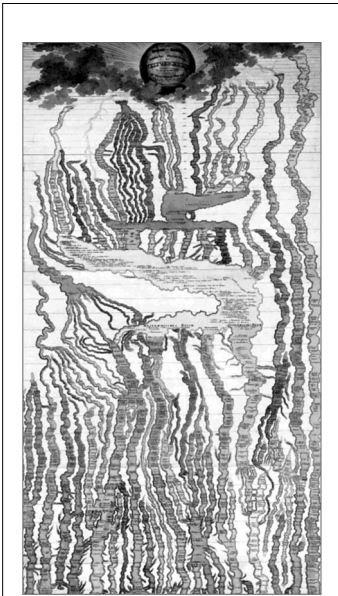


Рис. 1. «Ріка часу» Страсса –
наочна синхроністична
таблиця основних подій
всесвітньої історії

Але зазначені таблиці й атласи мали суттєві недоліки. Так, схема-таблиця Страсса характеризувалася непослідовністю вибору кольорів і неповнотою відображених на ній фактів.

Атлас Е. Лесажа за змістом і обсягом був більше схожий на книгу: значна кількість дрібного тексту робила атлас мало придатним для використання як опорної таблиці.

У творі Ф. Кольрауша історичні події не зазначалися, а розкривалися, тому тексти займали стільки місця, що таблиця розривалася і охоплювала кілька десятків сторінок. Крім того, вона скоріше нагадувала хронологічний реєстр без будь-якого синхроністичного зв'язку, ніж таблицю [3, с. 417].

Синхроністичні таблиці Н. Ніссена мали такі самі недоліки, що й атлас Е. Лесажа: значний обсяг, дріб'язок фактажу і безсистемність.

На цьому тлі історичні таблиці В. Жуковського в 30-х рр. XIX ст. стали методичною подією і були високо оцінені сучасниками [3, с. 430].

Зрозуміло, що таблиці не могли і не повинні були підміняти шкільний підручник. Як зазначав у рецензії А. Краєвський, таблиці потрібні для того, щоб учитель і учень мали перед

собою путівник для осмислення значних за кількістю історичних подій, допомагали б учням запам'ятовувати у взаємозв'язку історичні події і були для учнів засобом для повторення вивченого матеріалу [3, с. 430].

Таблиці В. Жуковського відрізнялися від зазначених вище чіткою класифікацією історичних подій, наочністю і компактністю.

Ці таблиці не могли замінити програмні знання, але допомагали закріпити знання у пам'яті учнів.

Серед загальних методичних правил-кроків для користування своїми таблицями В. Жуковський визначив такі:

- учитель заздалегідь повинен сам детально ознайомитися зі змістом і структурою таблиці;
- учитель має коротко ознайомити учнів з тими історичними фактами і подіями, які показані у таблиці, з метою дати дітям поняття про певний відрізок історії, визначений таблицею;
- педагог має пояснити дітям перебіг зазначених історичних подій, використовуючи таблицю;

- учень повинен повторити вивчений матеріал за таблицею;
- роботу з конкретними таблицями за певними історичними періодами слід узагальнити на основі узагальнюючої таблиці.

Висновки. Таким чином, у першій половині XIX ст. вітчизняна методика навчання історії збагатилася новими теоретичними положеннями і класифікаціями методів навчання, прийомами використання на уроках історії хронологічних таблиць і атласів.

Саме ці науково-методичні досягнення у другій половині XIX ст. підштовхнули дальший розвиток шкільної методики навчання історії.

Література

1. *Кольрауш Ф.* Хронологическое и синхронистическое обозрение всемирной истории. Кн. 1: Таблицы хронологические / Соч. Фридриха Кольрауша, пер. на рус. яз. с многими доп. [и предисл.] Евстафием Ольдекопом. – (Кн. 1. Таблицы хронологические). – СПб.: Изданием книгопродавца Я. Брифа, 1833. – 67 с.
2. *Краевский А.* Новая метода обучения хронологии, изобретенная г. Язвинским и вводимая в русские учебные заведения / А. Краевский // Журнал М-ва нар. просвещения. – 1836. – № 11. – С. 517–525.
3. *Краевский А.* Об исторических таблицах В. А. Жуковского / А. Краевский // Журнал М-ва нар. просвещения. – 1836. – № 10. – С. 409–438.
4. *Ласказ Эммануэль Огюст де.* Исторический, генеалогический, хронологический, географический атлас г. Лесажа / Пер. с франц. Егор Михайлович Шавров. – СПб.: Имп. Акад наук, 1809. – 33 с.
5. Новая метода преподавания хронологии // Журнал М-ва нар. просвещения. – 1834. – № 2. – С. 196–214.
6. *Ободовский А. Г.* Руководство к дидактике или науке преподавания, составленное по Нимейеру Александром Ободовским... / Александр Григорьевич Ободовский. – Изд. 2-е. – СПб.: Тип. Конрада Вингебера, 1837. – 166 с.
7. *Ободовский А. Г.* Руководство к педагогике или науке воспитания, составленное по Нимейеру Александром Ободовским... / Александр Григорьевич Ободовский. – СПб.: Тип. Конрада Вингебера, 1835. – 234, [6] с.
8. *Пометун Е. И.* Школьное историческое образование в Украине: пути развития и проблемы / Е. И. Пометун; под ред. чл.-корр. АПН Украины Г. П. Шевченко. – Луганск: Изд. Восточноукраинского гос. ун-та, 1995. – 200 с.

UA У статті аналізуються проблеми навчання історії у школах України першої половини XIX століття.

Ключові слова: історична освіта, зміст, методи та прийоми навчання історії, навчальні книги.

RU В статье анализируются проблемы преподавания истории в школах Украины в первой половине девятнадцатого века.

Ключевые слова: историческое образование, содержание, методы и приемы обучения истории, учебные книги.

EN The article examines the issue of history teaching methods in schools in Ukraine in the first half of the nineteenth century.

Key words: hystorical education, contents, methods and means of hystorical education, manuals.

ІНВАЙРМЕНТАЛЬНИЙ ПІДХІД ДО РОЗРОБЛЕННЯ НАВЧАЛЬНОГО ЗМІСТУ ОСВІТНЬОЇ ГАЛУЗІ «ТЕХНОЛОГІЇ»

*В. П. Тищенко, доктор пед. наук, доцент,
Інститут педагогіки НАПН України*

Основними напрямками наукових досліджень Інституту педагогіки НАПН України є такі: «Методичні проблеми педагогіки», «Теорія і методика навчання», «Якість освіти», «Управління розвитком освіти». У дослідженнях приділено значну увагу питанням розвитку шкільної освіти і педагогічної думки в Україні в загальнокультурному та історичному контекстах; вивченню сучасних концепцій громадянської освіти у світовій практиці; теоретико-методологічним засадам організації навчання у сучасних загальноосвітніх навчальних закладах; дидактичним умовам реалізації сучасних освітніх технологій та засобів навчання. Але вплив на учнів предметного середовища, «середовищний зміст» навчання (термін А. Хуторського), інвайрментальний (середовищний) підхід до розроблення варіативного змісту навчання не досліджується. На нашу думку, інвайрментальний зміст навчання може бути сприятливим для виявлення і підтримки обдарованих учнів загальноосвітньої школи, якщо створити відповідне програмове і навчально-методичне забезпечення, а предметно-розвивальне середовище розглядатимуть як інвайрментальний принцип дидактики.

Із зазначеної актуальності проблеми виокремлено мету: теоретично обґрунтувати конструктивну функцію дидактики, зумовлену розробкою стандартів з освітньої галузі «Технології» для загальноосвітньої початкової школи.

У ході фундаментальних і прикладних досліджень співробітники творчих колективів мають дотримуватися спільних поглядів на взаємодію дидактики і методики. Тоді експериментальне підручникотворення матиме єдині методологічні й теоретико-методичні засади, що поліпшить конкурентоспроможність підручників, позитивно впливатиме на успішне впровадження програмового і навчально-методичного забезпечення у загальноосвітніх навчальних закладах України.

Дидактика і методика – це дві суміжні теоретичні галузі знань, між якими має бути взаємодія. Функції дидактики однаковою мірою поширюються на всі освітні галузі, а методика обмежується науковою специфікою окремих освітніх галузей.

Взаємодія дидактики і методики як теоретичних галузей знань стає можливою завдяки затвердженню стандартів для загальноосвітніх навчальних закладів. Для прикладу виокремимо положення стандарту з освітньої галузі «Технології». У згаданому державному документі зазначено, що основою реалізації змістових ліній стандарту є проектно-технологічна та інформаційна діяльність, в якій інтегровано всі види сучасної діяльності людини – від виникнення творчого задуму до реалізації готового продукту. Проектно-технологіч-

ний підхід дасть змогу реалізувати варіативність у змісті трудової підготовки учнів. Проектно-технологічний підхід не обмежується структурною (предметно-речовинною) інформацією, а однаковою мірою поширюється на педагогічні технології, у яких може переважати вербальна або сенсорна інформація, а відтак і на освітні галузі, де вербальна, сенсорна або структурна інформація є пріоритетною. В такому широкому розумінні проектно-технологічний підхід набуває якості нової дидактичної функції, його можна розглядати разом з компетентнісним і особистісно орієнтованим підходами до наукового розроблення теорії навчання.

Необмежені можливості для актуалізації «золотого правила дидактики» (інвайрментального принципу) має зміст проектно-технологічної освіти. Предметом наукових досліджень дизайну і технологій є архітектоніка, пластика формотворення, перетворення предметного світу на засадах гармонійного поєднання краси із доцільністю. Мисленева наукова творчість, емоційно-почуттєва художня творчість і предметно-перетворювальна технічна творчість виявляються у синтезі завдяки дизайну і технологіям.

У зв'язку з прийняттям педагогічною громадськістю Державних освітніх стандартів, у дидактики, окрім навчальної, з'явилася нова функція – конструктивна, якою забезпечують зближення теорії та практики. Конструктивна функція дидактики полягає, передусім, у розробленні програм: базових, варіативних і альтернативних. Але, на жаль, співробітники Інституту поки що звертають недостатньо уваги на можливість реалізації конструктивної функції дидактики у процесі експериментального підручничотворення. Ми пропонуємо зробити перший крок до реалізації конструктивної функції дидактики і розробити варіанти програм. Сутність понять «базова програма», «варіативна програма», «альтернативна програма» вимагають адекватних робочих формувань і впровадження у кожен освітню галузь.

Сутністю базових, варіативних і альтернативних програм зумовлено формування методичних основ їхньої реалізації. Як і програми, методика можуть бути базовими, варіативними і альтернативними. Різниця між ними полягає в меті, тематичному наповненні змістових ліній стандарту, в організаційних формах взаємодії учасників навчального процесу, сукупності способів, прийомів і засобів впливу на учнів, в особливостях предметно-розвивального середовища, способах оцінювання навчальних досягнень учнів. Наприклад, у тій же освітній галузі «Технології» чинними стандартами передбачено розроблення варіативних програм, які дадуть змогу реалізувати варіативність у змісті трудової підготовки учнів.

Справді варіативними в освітній галузі «Технології» ми вважаємо програми і методики, які були б розроблені з урахуванням домінанти проектної або домінанти технологічної складових, тоді як у базовій програмі має зберігатися рівноцінно поданий проектно-технологічний підхід до розроблення змісту трудового навчання. А тому необхідно проектно-технологічний підхід реалізувати у базовій програмі «Трудове навчання: дизайн і технології», де проектний підхід

рівноцінно забезпечуватиметься дизайном, а технологічний підхід – ручними і механічними способами та засобами оброблення матеріалів.

З урахуванням практичного досвіду шкіл нового типу (ліцеїв, гімназій, навчально-виховних комплексів) бажано створити варіативну програму з домінуванням проектного підходу, а у всіх інших навчальних закладах впровадити варіативну програму, розроблену на засадах техніко-технологічного підходу. Для шкіл з поглибленим вивченням тих чи інших предметів можливим є розроблення альтернативних експериментальних програм, у яких поєднуються змістові лінії суміжних освітніх галузей. З урахуванням зазначених дидактичних і методичних основ експериментальне підручникомтворення в Інституті педагогіки можна значно поліпшити і тоді, можливо, обдаровані учні матимуть змогу для індивідуальної траєкторії в інвайрментальному змісті навчання.

Обдарованість дитини виявляється в умовах особистісно значимого для неї предметно-розвивального середовища, з яким вона взаємодіє через неповторну, генетично зумовлену систему особистісних конструктів: форм предметів, контурів фігур, кольорів, текстури і фактури матеріалів. У педагогічній ситуації адекватного вибору учнями «свого місця» у навколишньому середовищі створюються сприятливі умови для трансформації задатків у здібності, здібностей – у таланти, для проектно-ігрової діяльності. Проектно-ігрова діяльність, якою забезпечують визрівання в учнів інтегрального конструктивного уміння, стає можливою завдяки інвайрментальному (середовищному) підходу до розроблення стандартів з освітньої галузі «Технології». Такий новітній науковий підхід нами було запропоновано для розроблення стандарту з технологій. Обґрунтування інвайрментального підходу подано нижче.

Метою початкової технологічної освіти є формування в учнів конструктивного ставлення до праці, яке виявляється у графічних і мовленнєво-творчих уміннях та предметно-перетворювальних практичних діях.

Завданнями початкової технологічної освіти визначено: створення педагогічних умов для розвитку уявлень учнів про світ професій; виявлення і підтримка пізнавальної, художньої і технічної обдарованості учнів; навчання формулюванню творчих задумів; формування елементарних техніко-графічних і художньо-графічних умінь; розвиток художньо-образної уяви (фантазії); розвиток елементарного технічного мислення; пропедевтичне формування в учнів інформаційної культури; пропедевтичне ознайомлення з інформаційно-комунікаційними технологіями; формування в учнів навичок роботи ручними знаряддями праці з різними матеріалами; виховання культури праці й формування навичок безпечних прийомів роботи інструментами; виховання внутрішньої потреби до самообслуговування і поважного ставлення до праці; навчання активній та інтерактивній взаємодії у процесі праці.

З урахуванням мети і завдань ми виокремили **предметну компетентність** – продуктивну проектно-ігрову діяльність: предметно-перетворювальну, графічну і мовленнєво-творчу. Відповідно до предметної компетентності, запропоновано змістові лінії стандарту: «Технічна творчість» (середовище типу

«людина-техніка»), «Художні ремесла і дизайн» (середовища типів «людина-природа» і «людина-художні образи»), «Самообслуговування» (середовище типу «людина-людина»), «Інформаційно-комунікаційні технології» (середовище типу «людина-знакові системи»).

Системотворчою є змістова лінія «Світ професій», спрямована на формування у учнів уявлень про фізичну, художню і розумову працю і їхнього конструктивного ставлення до таких видів праці.

Змістовими лініями забезпечують формування *ключових компетенцій*. Завдяки інформації про світ професій, техніку оброблення матеріалів формують підприємницьку і соціальну компетенції; засобами технічної праці – підприємницьку та інформаційно-комунікативну компетенції; в умовах художньої праці виявляють і підтримують загальнокультурну та громадянську компетенції; самообслуговування сприяє формуванню здоров'язбережувальної компетенції.

Орієнтовний зміст освіти і державні вимоги до рівня загальноосвітньої підготовки учнів подано у табл. 1.

Як видно із таблиці, зміст проектно-технологічної освіти професійно спрямований і структурований на окремі середовища: людина-техніка («Технічна творчість»), людина-природа і людина-художні образи («Художні ремесла і дизайн»), людина-людина («Самообслуговування»), людина-знакові системи («Професійна інформаційно-комунікаційних технологій»).

Змістові лінії стандарту конкретизовано у програмах: типовій, варіативних, альтернативних. Розроблення базової програми обумовлено науково обґрунтованими дидактичними вимогами спільними для всіх навчальних предметів. У структурі базової навчальної програми змістові лінії стандарту подано рівноцінно, розгорнуто з урахуванням основних дидактичних принципів, а кількість годин на вивчення предмета розподілено за тематичними блоками.

Розроблення варіативної програми зумовлено особливостями культурно-освітнього середовища різних регіонів України, освітньо-культурним рівнем учителя і його методичними пріоритетами. Варіативну програму складено на основі базової програми з виокремленням системотворчих змістових ліній у межах однієї освітньої галузі. Автори варіативної програми розподіляють години за темами з урахуванням усіх змістових ліній стандарту, але кількість годин обирають, виходячи із методичної доцільності.

Розроблення альтернативної програми зумовлено не лише навчальною, а й конструктивною функціями дидактики. В альтернативній програмі поєднано змістові лінії не однієї, а кількох освітніх галузей. Альтернативні – це експериментальні програми з інтегрованим змістом, які апробуються у межах локального (місцевого), регіонального та всеукраїнського експериментів. Структура альтернативної програми вимагає об'єднання кількості годин, відведених на предмети різних освітніх галузей. Результатом поєднання змістових ліній різних освітніх галузей є виникнення якісно нового змісту (інтегрованого навчального курсу).

Таблиця 1. Варіант стандарту В. П. Тименка

Зміст освіти	Державні вимоги до рівня загальноосвітньої підготовки учнів
<p>Види праці: фізична, художня і розумова. Основні типи професій: людина-природа, людина-техніка, людина-художні образи, людина-людина, людина-знакові системи. Рання профінформація. Види творчості: технічна, художня і наукова.</p>	<p>Світ професій</p> <p>Розрізняти предмети, засоби і результати фізичної, художньої і розумової праці.</p> <p>Називати основні типи професійної діяльності людини.</p> <p>Розпізнавати зовнішні атрибути, предмети і засоби, мету і умови праці у найосновніших типах професій.</p> <p>Мати уявлення про творчу обдарованість людини: технічну, художню, наукову.</p>
<p>Технічне ігрове проектування: раціоналізаторство, винахідництво. Елементи технічної графіки.</p> <p>Технічне конструювання з використанням ігрових наборів і конструкторів. Властивості матеріалів. Найпростіші знаряддя ручної праці. Технічне моделювання з різних матеріалів.</p>	<p>Технічна творчість</p> <p>Наводити приклади раціоналізаторства, винахідництва з казок, історії техніки.</p> <p>Пояснювати найпростіші креслення. Виконувати елементарні ескізи. Уміти конструювати з деталей ігрових наборів і конструкторів.</p> <p>Знати назви і призначення деталей у технічних конструкціях з різних матеріалів, а також найпростіших знарядь ручної праці.</p> <p>Дотримуватися правил безпечної праці, правильних прийомів користування інструментами.</p>
<p>Традиційні художні ремесла України.</p> <p>Народні іграшки. Види сучасного дизайну: ландшафтний, промисловий, графічний, дизайн костюма, дизайн середовища (інтер'єрів).</p> <p>Художньо-ігрове проектування.</p> <p>Світ реклами.</p>	<p>Художні ремесла і дизайн</p> <p>Мати уявлення про художньо-трудова традиції та ремесла українського народу.</p> <p>Уміти користуватися народними іграшками, виготовляти ляльки, найпростіші атрибути календарно-обрядових свят.</p> <p>Називати основні види сучасного дизайну. Володіти елементарними художніми техніками творення фігур на площині (аплікацією, мозаїкою, витинанкою, художнім розписом) і форм у просторі (ліпленням, пап'є-маше, оригамі тощо).</p> <p>Уміти створювати елементарні проекти: втілювати словесну і графічну інформацію у пошукових макетах.</p>
	<p>Самообслуговування</p>
<p>Самообслуговування у побуті, у процесі навчання, культура зовнішнього вигляду.</p> <p>Суспільно корисна господарська діяльність.</p>	<p>Мати уявлення про азбуку домашнього господарювання.</p> <p>Дотримуватися культури зовнішнього вигляду.</p> <p>Володіти уміннями з самообслуговування, догляду за квітами, дотримання норм культури поведінки за столом.</p> <p>Систематично брати участь у суспільно-корисній та побутовій праці.</p>
<p>Пропагандистика інформаційно-комунікаційних технологій.</p> <p>Види інформації, способи і засоби її передавання.</p> <p>Призначення комп'ютера, його основні частини.</p> <p>Використання комп'ютера.</p> <p>Поєднання мовленнєво-творчих, образотворчих і предметно-перетворювальних засобів інформації.</p>	<p>Мати уявлення про те, як людина сприймає, збирає, зберігає, опрацьовує, передає та використовує інформацію (вербальну, сенсорну, структурну).</p> <p>Мати уявлення про можливості комп'ютерів, види діяльності, в яких використовують комп'ютер, основні частини комп'ютера та їх призначення.</p> <p>Уміти вмикати і вимикати комп'ютер, вибирати об'єкти та переміщувати їх з допомогою «мишки», відкривати і закривати вікна, запускати програму на виконання та завершувати роботу програми, використовувати елементи керування.</p> <p>Уміти користуватися програмовими педагогічними засобами навчання з предметів освітньої галузі «Технології».</p>

Наприклад, на основі синтезу трудового навчання і образотворчого мистецтва утворюється якісно новий зміст – дизайн (художнє проектування і конструювання).

Зазначені характеристики програм є орієнтовними і вимагають доопрацювання. Важливо поставити проблему варіативності й альтернативності змісту, щоб удосконалити навчання, виховання і розвиток обдарованих учнів початкової школи, забезпечити потреби учасників навчального процесу в сучасному програмовому і навчально-методичному забезпеченні. Але, на жаль, МОН України ігнорує структурований і науково обґрунтований варіант змісту освітньої галузі у початковій школі. Подаємо спотворений варіант стандарту.

*Варіант стандарту з освітньої галузі «Технології» МОН України
для початкової школи*

Метою освітньої галузі є формування і розвиток в учнів технологічної, інформаційно-комунікаційної та ключових компетентностей для реалізації їхнього творчого потенціалу та соціалізації у суспільстві. Технології у початковій школі – це ланка неперервної технологічної освіти, яка є логічним продовженням дошкільної освіти, створює базу для успішного опановування учнями технологій основної школи і здобування професійної освіти.

Зазначена мета передбачає розв'язання таких завдань: формування уявлення про предметно-перетворювальну діяльність людини, про світ професій, про шляхи одержування, зберігання та оброблення інформації; здатності до формулювання творчих задумів, до усвідомленого дотримування безпечних прийомів роботи та користування інструментами та матеріалами; розвиток пізнавальної, художньої і технічної обдарованості, технічного мислення у процесі творчої діяльності; навичок ручних технік оброблення матеріалів, уміння користуватися технічною термінологією, художньою і графічною інформацією; вміння працювати з комп'ютером; виховання готовності до вирішення побутових питань шляхом застосовування алгоритмів вирішування технологічних завдань, застосовувати навички технологічної діяльності у практичних ситуаціях.

Зміст технологічної освіти реалізують через змістові лінії: «Ручні техніки оброблення матеріалів», «Технічна творчість», «Декоративно-ужиткове мистецтво», «Самообслуговування», «Ознайомлення з інформаційно-комунікаційними технологіями» (див. табл. 2).

Наш коментар. У меті повністю ігноруються вікові особливості учнів. У дошкільній технології немає і бути не може. «Технологічна та інформаційна компетентність» – це занадто для учнів початкової школи. «Здобування професійної освіти» ніяк не зумовлено дошкільням і початковою школою.

Невідповідність завдань віковій дітей. Технічне мислення, уміння користуватися технічною термінологією, готовність до вирішування побутових питань шляхом застосовування алгоритмів вирішення технологічних завдань, застосовування навичок технологічної діяльності у практичних ситуаціях недостатні у чинних початкових класах.

Таблиця 2. Змістові лінії технологічної освіти

Зміст освіти	Державні вимоги до рівня навчальних досягнень учнів
<i>Ручні техніки оброблення матеріалів</i>	
<p>Площинні: аплікація, художній розпис, мозаїка, витинанка. Об'ємні: ліплення, пап'є-маше, оригамі</p>	<p>Виконувати: аплікацію з паперу, тканини, інших природних, синтетичних матеріалів; художній розпис; мозаїку з природних і штучних матеріалів; витинанки. Ілюструвати творчий задум художньо-графічними зображеннями. Дотримуватись правил безпечної праці, правильних прийомів користування інструментами. Виконувати: ліплення з пластиліну, глини, інших матеріалів; пап'є-маше посуду, ужиткових предметів; оригамі.</p>
<i>Технічна творчість</i>	
<p>Конструювання з використанням ігрових наборів і конструкторів та їхніх електронних версій. Моделювання предметів навколишнього середовища з різних матеріалів. Властивості матеріалів.</p>	<p>Знати назви та призначення деталей у технічних конструкціях. Уміти конструювати з деталей ігрових наборів і конструкторів та їхніх електронних версій. Виконувати просторове формотворення архітектурних споруд і предметів побуту. Добирати матеріали для моделювання, зважаючи на їхні властивості. Поєднувати словесну, графічну і предметну інформацію у цілісній композиції.</p>
<i>Декоративно-ужиткове мистецтво</i>	
<p>Традиційні художні ремесла в Україні. Виготовлення атрибутів народних свят. Виготовлення народної іграшки (ляльки)</p>	<p>Мати уявлення про художньо-трудова традиції та ремесла на території України. Виготовляти найпростіші атрибути народних свят: писанки, карнавальні маски, ялинкові прикраси, оберіги. Виготовляти народну іграшку (ляльку). Конструювати композиції за власним задумом і образною уявою.</p>
<i>Самообслуговування</i>	
<p>Самообслуговування в побуті</p>	<p>Мати уявлення про предмети домашнього побуту; про організацію процесу харчування та приготування їжі. Знати призначення та використовувати простий побутовий інвентар та прилади. Дотримуватися правил користування столовими приборами. Уміти користуватися ножем для різання продуктів.</p>
<i>Ознайомлення з інформаційно-комунікаційними технологіями</i>	
<p>Комп'ютер та його можливості. Інформація та інформаційні процеси. Використання комп'ютера. Комунікаційні технології</p>	<p>Мати уявлення про можливості комп'ютерів, види діяльності, в яких використовується комп'ютер, основні частини комп'ютера та їх призначення. Мати уявлення про те, як людина сприймає інформацію, збирає, зберігає, опрацьовує, передає та використовує інформацію, про об'єкти та їх властивості, називає приклади властивостей конкретних об'єктів та значення цих властивостей. Уміти вмикати і вимикати комп'ютер, вибирати об'єкти і переміщувати їх з використанням «миші», відкривати і закривати вікна, запускати програму на виконання та закінчувати роботу програми, використовувати елементи керування. Мати уявлення про мережу Інтернет, про її основні послуги, вміти здійснювати простий пошук інформації, одержувати і надсилати електронні листи.</p>

Ручні техніки оброблення матеріалів характерні для всіх змістових ліній. Тому недоцільно виокремлювати це поняття як окрему змістову одиницю. Зав'язано завдання «формування уявлення про світ професій», але змістова лінія для його виконання відсутня.

Між колонками «змісту освіти» і «державними вимогами до рівня навчальних досягнень учнів» немає різниці.

Усі змістові лінії разом узяті займають стільки положень змісту і вимог, скільки відведено одній змістовій лінії: «Ознайомленню з інформаційно-комунікаційними технологіями». Учителі початкових класів не мають фахової підготовки з методики інформаційно-комунікаційних технологій. Тому години з трудового навчання будуть віддані спеціалістам з ІКТ, які не підготовлені до навчання у початковій школі.

У тлумачному словнику вміщено визначення вжитих вище термінів:

Технологія – сукупність знань, відомостей про послідовність окремих виробничих операцій у процесі виробництва чого-небудь.

Техніка – сукупність засобів і знарядь праці, що удосконалюються в системі суспільного виробництва і служать для створення матеріальних цінностей.

Отже, у своєму стандарті МОН України вважає можливим вивчення виробничих технологій у початковій школі, незважаючи на відсутність технічних засобів і знарядь праці для дітей у вітчизняному виробництві. Більш того, найпріоритетнішими для учнів 1–4 класів мають бути інформаційно-комунікаційні технології.

За наявності таких державних нормативних документів стає проблематичним розроблення програмового і навчально-методичного забезпечення з технологій у початковій школі.

UA У статті розглянуто інвайрментальний принцип, конструктивну функцію дидактики. Запропоновано варіант стандарту з освітньої галузі «Технологія». Наголошено на необхідності створення програмового і навчально-методичного забезпечення для початкової школи з урахуванням інвайрментального принципу. Передбачено ефективність застосування інвайрментального підходу для виявлення і підтримки обдарованих учнів.

RU В статье рассматривается инвайрментальный принцип, конструктивная функция дидактики. Предлагается вариант стандарта для образовательной области «Технология». Подчеркивается необходимость создания программно и учебно-методического обеспечения для начальной школы с учетом инвайрментального принципа. Прогнозируется эффективность применения инвайрментального подхода для отыскания и поддержки одаренных учеников.

EN Invaurnmental'ny principle, structural function of didactics, is examined in the article. The variant of standard is offered from educational industry «Technology». Marked on the necessity of creation of the programmatic and teoretiko-metodichni providing for initial school taking into account invaurnmental'ny principle. Efficiency of application of invaurnmental'ny approach for an exposure and support of the gifted students is forecast.

**СУЧАСНИЙ ПІДРУЧНИК З «ТЕХНОЛОГІЙ»
ДЛЯ ПРОФІЛЬНОГО НАВЧАННЯ СТАРШОКЛАСНИКІВ
ЗА СПЕЦІАЛІЗАЦІЮ ІНЖЕНЕРНО-ТЕХНІЧНОГО СПРЯМУВАННЯ
«ТЕХНІЧНЕ ПРОЕКТУВАННЯ»**

*А. М. Тарара, канд. фіз.-мат. наук,
І. А. Сушко,*

Інститут педагогіки НАПН України

Постановка проблеми. Формування здатності до самовизначення відповідно до інтелектуальних якостей особистості, підготовка майбутніх висококваліфікованих фахівців нині можливо завдяки впровадженню профільного і спеціалізованого (технічні ліцеї тощо) навчання, спрямованого на реальне життєве і професійне самовизначення учнівської молоді.

Підвищення рівня механізації та комплексної автоматизації виробничих процесів у різних галузях сучасного виробництва вимагає не тільки вдосконалення професійної підготовки фахівців, а й творчого підходу до вирішування виробничо-технічних проблем, систематичної участі у раціоналізаторській та винахідницькій діяльності. Тому творчість і підготовка молоді до творчої діяльності за інженерно-технічним спрямуванням є однією із вузлових проблем у житті суспільства. На цьому наголошено у «Національній доктрині розвитку освіти в Україні у XXI столітті»: «Держава має забезпечувати: ... розвиток творчих здібностей молоді, ... підготовку кваліфікованих кадрів, здатних до творчої праці...». Таким чином, створення умов для реалізації особистісно орієнтованого навчання, формування творчої особистості є актуальним.

Усе це потребує суттєвої перебудови технологічної освіти, яка має забезпечувати не лише технологічну компетентність сучасного фахівця інженерно-технічного спрямування, уміння проектувати і виготовляти вироби, а й готовність аналізувати процес і результати своєї діяльності, приймати відповідальні рішення з урахуванням своїх інтересів, інтересів інших співробітників і суспільства в цілому.

Особливо актуальним зазначене є нині, коли у країні склалася кризова ситуація із інженерно-технічною підготовкою кадрів для сучасного промислового розвитку України. Згубно вплинули на свідомість батьків і учнів популярні («модні») спеціальності: юрист, економіст тощо. Ринок праці перенасичений такими фахівцями (часто неналежної кваліфікації). Провідні технічні вузи не мають достатнього вибору серед абітурієнтів у період вступних іспитів.

З метою відновлення передової індустріальної галузі, інтенсивного розвитку промисловості України необхідне розроблення передусім допрофільної і профільної підготовки учнів виробничо-технічного спрямування у загальноосвітній школі, що забезпечить свідомий вибір старшокласниками факультетів і ВНЗ інженерно-технічного спрямування.

Окрім того, навчання учнів технічних ліцеїв і підготовчих відділень вузів інженерно-технічного спрямування має здійснюватися за науково-обґрунтованими інноваційними програмами і відповідними їм підручниками. Такий підхід є перспективним у контексті забезпечення інженерно-технічного майбутнього України і одним із пріоритетних завдань національної ваги з точки зору підготовки нової генерації науково-технічних фахівців.

Вирішенню цієї проблеми сприятиме впровадження у старшу школу профільного навчання за спеціалізацією інженерно-технічного спрямування «Технічне проектування» і розроблення сучасного підручника «Технічне проектування» з відповідним інноваційним змістом. Важливо, щоб цей підручник могли з успіхом використовувати учні технічних ліцеїв, слухачі підготовчих відділень і студенти вузів інженерно-технічного спрямування.

Аналіз останніх досліджень. Проблемі розроблення сучасного підручника в останні роки приділено значної уваги науковців Інституту педагогіки НАПН України та інших закладів [4, 5]. Коло дисциплін, за яким розглядають принципи створення сучасних підручників, досить широке. Проте наукові праці, які були б присвячені особливостям розроблення підручників за інженерно-технічним спрямуванням і вирішенню відповідних цьому проблем, практично відсутні. У наявних на цей час працях наголошують на особливостях і принципах створення підручників, які можна вважати універсальними у педагогіці. Багато з них можуть бути використані і під час розроблення підручників техніко-технологічного спрямування. [1, 2, 6]. Звичайно, створення підручника «Технічне проектування» потребує впровадження і низки інших принципів – специфічних, на чому буде наголошено у цій статті.

Формування цілей статті. Мета статті – висвітлити особливості й принципи розроблення сучасного підручника «Технічне проектування», структура і зміст якого забезпечили б ґрунтовну профільну підготовку старшокласників (учнів ліцеїв тощо) за основними видами технічної творчості фахівців (раціоналізація, проектування, конструювання, винахідництво, розроблення технології) і свідомий вибір ними дальшого навчання інженерно-технічного спрямування. При цьому важливо, щоб навчальний матеріал підручника ґрунтовно знайомив учнівську молодь із особливостями низки споріднених професій зазначеного спрямування для забезпечення вибору учнями особистісно привабливого напрямку дальшого навчання.

Основна частина. Ураховуючи викладене вище, попередньо визначені нами принципи і особливості створювання підручників інженерно-технічного спрямування, сформулюємо завдання підручника «Технічне проектування».

«Технічне проектування» – це навчальний предмет, в якому ґрунтовно розглядають:

етапи і сутність проектування і конструювання технічних об'єктів фахівцями і старшокласниками (під час профільного навчання);

сутність і місце у цьому процесі основних видів технічної творчості фахівців (раціоналізація, проектування, конструювання, розроблення технології, ви-

нахідництво), диференційованих до рівня учнів, і особливості відповідних їм професій;

а також забезпечують:

розвиток творчої особистості старшокласників засобами технічної творчості; формування знань і вмінь учнів з технічного моделювання і конструювання (оволодіння відповідними методами, принципами, прийомами тощо) та технологій, що сприятиме ефективному виконанню учнями процесів проектування і конструювання технічних об'єктів.

Гіпотеза, закладена в основу розроблення підручника – розгляд широкого спектра видів технічної творчості фахівців (і відповідних професій), оволодіння учнями знаннями з виробничого технічного проектування і практичними компетенціями творчого навчального проектування сприятиме свідомому вибору ними майбутньої професії інженерно-технічного спрямування на основі адекватного оцінювання у процесі навчання своїх знань, умінь, уподобань, нахилів.

Зміст підручників «Технічне проектування» для 10 і 11 класів розроблено у лабораторії трудової підготовки та політехнічної творчості відповідно до програми «Технології» для профільного навчання учнів загальноосвітніх закладів (технічних ліцеїв тощо) за спеціалізацією інженерно-технічного спрямування «Технічне проектування» (автори В. М. Мадзігон, А. М. Тарара, В. В. Вдовченко), на яку одержано гриф МОН України.

Зупинимось на розгляді інновацій, принципів, особливостей, концептуальних засад тощо, які були попередньо сформульовані (розроблені) і використані у процесі розроблення підручника «Технічне проектування».

Передусім необхідно зазначити, що в основу створення підручника «Технічне проектування» покладено чотири інновації.

Інновація 1. Найголовніше завдання підручника «Технічне проектування» – розвиток творчої особистості старшокласників, а не оволодіння техніко-технологічними знаннями і навичками.

Опис інновації. Структура розроблення учнівського творчого проекту певного технічного об'єкта передбачає діяльність проектувальників, конструкторів, технологів, винахідників, раціоналізаторів, техніків. Проте успішне і ефективне виконання дій та операцій, що відповідають зазначеним професіям, можливо лише за умови досить високого розвитку таких якостей особистості, як творче технічне мислення, кмітливість, винахідливість, інтуїція, асоціативне мислення, вміння знаходити вірне рішення в складних чи суперечливих технічних ситуаціях та ін., що є складовими загального творчого потенціалу людини.

Отже, основним завданням підручника за спеціалізацією інженерно-технічного спрямування «Технічне проектування» є *формування творчої особистості* старшокласників з достатньо високим рівнем розвитку зазначених якостей. Лише творча особистість зможе не тільки успішно працювати в будь-якій галузі сучасного виробництва, виконувати операції відповідних професій, а й адекватно оцінювати своє покликання, свідомо обрати свою майбутню професію.

Таким чином, інноваційною особливістю у визначенні домінуючих елементів структури підручника «Технічне проектування» є те, що на перший план поставлено не процес проектування відповідно до назви профілю, а особистість майбутніх проектувальників.

Виконання зазначеного завдання, забезпечується навчальним матеріалом розділу підручника «Психологія технічної творчості», який містить три підрозділи: «Психологічні якості творчої особистості, необхідні для процесу проектування технічних об'єктів» (інтуїція, асоціації, уява, фантазування тощо), «Активізація процесу творчої діяльності» (детально розглянуто методи вирішення творчих технічних задач і розвитку творчого мислення), «Розвиток творчого технічного мислення майбутнього проектувальника» (проаналізовано широкий спектр цікавих, ефективних засобів творчості).

Інновація 2. У підручнику «Технічне проектування» технічну творчість старшокласників розглянуто і подано у формі основних видів технічної творчості фахівців, диференційованих до учнівського рівня учнів, а не у вигляді традиційної гуртової (позакласної) роботи.

Відомо, що основними видами технічної творчості фахівців є раціоналізація, проектування, конструювання і винахідництво. У підручнику «Технічне проектування» у доступній для засвоєння старшокласниками формі проаналізовано всі ці різновиди творчості в галузі техніки. У процесі навчання старшокласники оволодівають ними за допомогою розробленої системи педагогічних умов реалізації змісту технологічного профілю навчання, що забезпечує *компетентність* у технічній творчості в цілому та в галузі технічного проектування зокрема.

Завдяки розробленим інноваційним структурі й змісту підручник «Технічне проектування» зможе забезпечити ефективну підготовку старшокласників до свідомого вибору майбутньої професії, що відповідатиме одному із видів творчої професійної діяльності:

раціоналізаторській діяльності фахівців загальнотехнічного спрямування (техніків різного типу, токарів і слюсарів інструментальних цехів тощо);

пошуково-конструкторській діяльності фахівців інженерно-технічного спрямування у процесі проектування нових технічних об'єктів (проектувальників, інженерів-конструкторів, інженерів-технологів тощо);

діяльності винахідників у процесі проектування нових технічних об'єктів.

У таблиці 1 наведено навчальний матеріал підручника «Технічне проектування», який відповідає описаним вище інноваціям 1 та 2 і є основним (зрозуміло, не повним) змістом підручника «Технічне проектування».

Інновація 3. Синтез (з точки зору реального промислового виробництва) технічних характеристик виробу і його естетичних якостей у процесі розроблення старшокласниками творчих проектів (*інтеграція техніко-технологічних і художньо-естетичних знань і вмінь, забезпечення практичної спрямованості їх*).

Важливим значенням для старшокласників має оволодіння техніко-технологічними знаннями, вміннями, компетенціями (чільне місце серед них ма-

ють зайняти глибокі знання головних вимог до промислового виготовлення виробів: технічна досконалість, естетичність, економічність) та ефективно втілення їх у кожному виробі, способі забезпечення головних вимог до виробу.

Таблиця 1. Зміст профільного навчання старшокласників за спеціалізацією «Технічне проектування»

Зміст системної інженерно-технічної інформації	Основні види технічної творчості фахівців	Класи	Зміст навчальної діяльності старшокласників
	Раціоналізація	10	Психологія раціоналізаторської діяльності
			Раціоналізаторська пропозиція
			Стиль мовлення раціоналізатора. Технічна графіка
	Проектування	10–11	Проектний задум, проект
			Ескізний проект. Технічний проект. Робочий проект
			Презентація проекту
	Конструювання	11	Психологія пошуково-конструкторської діяльності
			Конструкторський задум.
			Стратегія і тактика конструкторської діяльності
Стиль мовлення конструктора. Технічна графіка			
10–11		Технічне моделювання – етап навчання конструюванню. Технічні моделі	
	Принципи і прийоми конструювання.		
	Рівні перетворень		
	Методи конструювання		
		Захист конструкторського розроблення	
Винахідництво	10–11	Психологія творчості винахідника	
		Етапи створення винаходу	
		Стиль мовлення винахідника. Технічна графіка	
		Техніки і прийоми винахідництва	
Технології	11	Різновиди технологій	
		Розроблення технології виготовлення технічних об'єктів	
Психологія творчості. Активізація творчої діяльності. Розвиток технічного мислення. Творчі проекти.	10–11	Інтуїція, асоціація та інші поняття в технічній творчості	
		Техніки творчого мислення, методи вирішування творчих технічних задач, ділові ігри тощо	
		Технічна проблема, технічні протиріччя, прийоми вирішування технічних протиріч, компроміс у техніці та його значення тощо	
		Основні етапи створення творчого проекту. Особливості розроблення творчих проектів. Технологія виготовлення виробів. Випробування і особисте оцінювання виробу. Презентація проектів	

Це уможливить:

добре усвідомити старшокласникам, що у кожному виробі слід реалізувати гармонійне поєднання краси і доцільності (технічної естетики і технічної

досконалості, технологічності, функціональності), забезпеченої шляхом зазначеного синтезу;

набування старшокласниками *компетентностей* враховувати зазначені вимоги у процесі самостійного розроблення і виготовлення виробів, важливість якого підтверджують експериментальні дослідження у загальноосвітніх школах.

Інновація 4. Проектно-технологічна система у змісті профільної технологічної освіти у 10–11 класах.

Реалізація проектно-конструкторської і проектно-технологічної діяльності старшокласників дасть змогу інтегрувати всі види технічної творчої діяльності – від появи творчого задуму пристрою до реалізації готової продукції (див. табл. 1).

Навчальний матеріал підручників «Технічне проектування» (для 10 і 11 класів) складено з дотриманням важливих принципів розроблення підручників: доступність, логічність, перспективність.

Структуру підручників для 10 і 11 класів побудовано так, що навчальний матеріал кожного розділу вивчають в обох класах з диференціацією питань за складністю і дотриманням послідовності їхнього розгляду відповідно до етапів, логіки навчального проектування і конструювання. Зокрема, щодо визначеної мети у підручниках застосовано *двоступеневий підхід* до оволодіння старшокласниками процесом навчального технічного проектування. Так, у 10 класі спочатку в спрощеній і дохідливій формі формують уявлення учнів про виробничий процес проектування технічних об'єктів. Зазначене розкрито у темах: «Технічне завдання на проектування нового технічного об'єкта»; «Ескізне проектування»; «Пошукова об'ємно-просторова конструкція». Завершується проектування у 10 класі розробленням старшокласниками навчального творчого проекту початкового рівня.

Розглянутий спрощений підхід ґрунтується на послідовності процесу виробничого проектування технічних об'єктів, умовно поділяючись на такі етапи: уточнення технічного завдання, ескізне проектування, технічне і робоче проектування.

В 11 класі оволодіння старшокласниками процесами проектування реалізується на якісно і принципово новому, значно вищому навчальному рівні, що здійснюється під час вивчення тем: «Розуміння технічного завдання», «Конструкторський задум», «Стратегії конструкторської діяльності», «Ескізна перевірка конструкторського задуму. Ескізний проект», «Технічне та робоче проектування», «Експериментально-дослідний зразок». Вивчення матеріалу в 11 класі завершується розробленням старшокласниками творчого проекту, вищого рівня складності.

Усе це відповідає одній із *змістових ліній підручника* «Технічне проектування».

В структурі навчальної програми матеріал усіх розділів для кожного класу розташовано в такій логічній послідовності, яка дає змогу виконувати нав-

чальні проекти у певному класі на достатньому інформаційному рівні з обов'язковим урахуванням матеріалу, вивченого у попередньому класі. При цьому обсяг матеріалу, який необхідно використовувати у процесі навчального проектування, і його рівень складності, як видно із зазначеного вище, зростають із класу в клас.

Обов'язковим у процесі проектування виробів є комплексне застосування теоретичних знань і практичних умінь і навичок, засвоєних у попередньому класі.

Після засвоєння старшокласниками теоретичних питань, які мають важливе значення для процесу проектування, програмою передбачено практичні роботи (вправи, завдання, етап або його складову), у процесі виконання яких закріплюють уміння старшокласників застосовувати на практиці різного типу прийоми, специфічні поняття, правила, принципи і т. ін., засвоєні під час розгляду теоретичного матеріалу. Ці вміння є *окремими елементами, складовими загальних проектувальних умінь і навичок* практичного виконання операцій навчального проектування.

Для забезпечення вироблення у старшокласників навичок *самостійного пошуку знань, самоконтролю за рівнем навчальних досягнень у структурі підручника* передбачено виконання учнями творчих завдань за навчальним матеріалом кожної теми. Слід зазначити, що виконання старшокласниками творчих завдань передбачає ще одну мету – *цілеспрямовану підготовку учнів до проектування* обраних технічних об'єктів у процесі виконання творчих проєктів. Особливо це стосується логічного ланцюжка тем, присвячених розгляду етапів виробничо-професійного проектування нового технічного об'єкта: «Розуміння технічного завдання», «Конструкторський задум», «Ескізна перевірка конструкторського задуму. Ескізний проєкт», «Технічне та робоче проектування», «Експериментально-дослідний зразок».

У додатку до підручника «Технічне проектування» вміщено систему тестових завдань *для перевірки учнями своїх знань, самоконтролю рівня навчальних досягнень* практично з усіх тем.

Зупинимось на розгляді концептуальних засад, сформульованих у процесі дослідження теми «Педагогічні умови реалізації змісту технологічного профілю навчання у старшій школі» (аналітико-константувальний і теоретико-модельовальний етапи) і покладених в основу розроблення структури і змісту підручників для 10 і 11 класів «Технічне проектування».

Концептуальні засади профільного навчання старшокласників за спеціалізацією «Технічне проектування», покладені в основу розроблення підручника «Технічне проектування»:

1. Зміст профільного навчання старшокласників має бути орієнтованим на сучасний синтез проєктно-конструкторського, проєктно-технологічного, особистісно орієнтованого та компетентнісного підходів.

2. На перший план у профільній підготовці за підручниками «Технічне проектування» (як найголовніше завдання) поставлено виявлення і далі фор-

мування творчої особистості старшокласників особистісно орієнтованими засобами психології технічної творчості (інженерно-психологічний аспект).

3. У профільному навчанні старшокласників за підручниками «Технічне проектування» реалізовано диференційований підхід до подання навчальної інформації у 10 та 11 класах. Він полягає у тому, що інформацію певного класу (зокрема, складну і важливу тему) у 10 класі викладають у простішій формі. В 11 класі її розглядають на якісно вищому рівні, ширше і глибше, проводять узагальнення і систематизацію, вихід на узагальнюючі поняття, формування компетентності старшокласників у галузі технічного проектування.

4. Методика викладання навчального матеріалу підручника базується на методах проєктів, компетентнісному підході в оволодінні навчальним матеріалом з метою професійного самовизначення, особистісної самореалізації учнів у навчальному проектуванні в галузі техніки.

5. Організаційні форми в доцільній кількості випадків мають ознаки ділових навчальних ігор за прикладом конструкторського бюро, відділу технолога, експериментального макетного цеху, експериментального виробництва. Забезпечують умови для виконання індивідуальних і колективних творчих проєктів (аспект психології успіху) з обов'язковою презентацією учнями своєї діяльності.

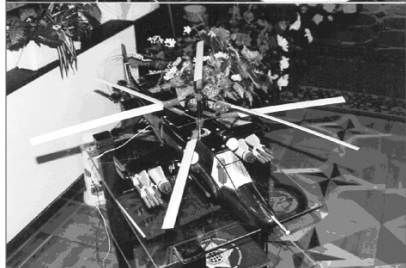
6. Предметно-розвивальне середовище під час навчання за підручниками «Технічне проектування» має бути максимально наближеним до реального виробничого середовища. Незважаючи на професійну орієнтованість, у доцільній кількості випадків воно має бути навчально-ігровим. Зокрема, у навчальній проєктно-конструкторській майстерні необхідно передбачити дільниці: конструкторське бюро, відділ технолога, експериментальний макетний цех, експериментальне виробництво, виставкову залу. Вони мають бути організовані й облаштовані за проєктом, в якому передбачено робочі місця для фронтального навчання, колективного та індивідуального виконання навчальних завдань і творчих проєктів.

7. Діяльнісний підхід у навчанні учнів, характерний для проєктно-технологічної діяльності, має бути домінуючим у навчанні старшокласників.

8. Гармонійне поєднання художньої і технічної творчості є особливо важливим для старшої школи. Це дає змогу згармонізувати художньо-технічну творчість учнів в особисто привабливій професійній діяльності. Тобто старшокласники мають добре засвоїти принцип гармонійного поєднання доцільності й краси (технологічної естетики і функціональності). Важлива вимога до виготовлення виробів – економічність підтверджує необхідність формування в учнів підприємницької компетентності.

Як приклад, наводимо модель літака-гелікоптера, *спроєктованої і виготовленої* студентами індустріально-педагогічного факультету Національного педагогічного інституту ім. М. П. Драгоманова під керівництвом А. М. Тарари (вона зображена першою на рисунку), яка на виставці технічної творчості вузів міста Києва посіла перше місце (2007 р.). На цьому ж рисунку наведені й ін-

ші моделі, виготовлені студентами з дотриманням вимог засади 8. Всі ці розроблення студентів вміщено у підручнику з відповідним коментуванням з метою використання старшокласниками під час своєї діяльності.



9. У старшій профільній школі у процесі реалізації проектно-технологічної системи навчання особливого значення необхідно надавати сучасній актуальній раціоналізаторській і винахідницькій діяльності старшокласників у новостворених учнівських бюро винахідників і раціоналізаторів.

10. Чільне місце у профільній підготовці старшокласників мають зайняти вміння оформляти і презентувати творчі розроблення та оцінювати власні навчальні досягнення (презентаційний аспект).

11. Важливого значення у профільній підготовці старшокласників необхідно приділяти ґрунтовному ознайомленню з особливостями і змістом діяльності фахівців, пов'язаних з проектуванням у галузі техніки, що також сприятиме свідомому вибору ними дальшого навчання, діяльності у сфері інженерного проектування (профпрорієнтаційний аспект) (Інновація 2).

Висновки. Ураховуючи нагальність виконання завдань національної ваги, обґрунтовану у вступній частині статті, мету профільної підготовки старшокласників за спеціалізацією «Технічне проектування», концептуальні засади розроблення структури і змісту підручника «Технічне проектування», дидактичну спрямованість функцій змісту підручника, можна сформулювати основні принципи створення підручника «Технічне проектування» і відповідні завдання: розвиток творчих здібностей і формування творчої особистості старшокласників; компетентнісний підхід до формування знань і вмінь з технічного

проектування, свідомого вибору старшокласниками майбутньої професії; ґрунтовне ознайомлення з особливостями професій, що відповідають основним видам технічної творчості фахівців; інтеграція знань і вмінь з різних дисциплін виробничого спрямування та відповідних загальноосвітніх предметів; логічність, доступність і перспективність у викладі навчального матеріалу підручника; вироблення вмінь і навичок самостійного пошуку знань і самоконтролю за рівнем особистих навчальних досягнень з технічного проектування; зв'язок із повсякденним життям і виробництвом навчального матеріалу і можливість його практичного застосовування; диференційований підхід до подавання навчального матеріалу; застосовування методу проєктів, організаційних форм у вигляді ділових навчальних ігор; використання предметно-розвивального середовища, близького до реального виробничого середовища та ін.

Література

1. Бугайов О. І. Нове покоління підручників для профільного навчання фізики у середніх загальноосвітніх навчальних закладах. Яким йому бути? / Бугайов О. І., Головка М. В.; гол. ред. М. Т. Мартинюк // Уманський держ. пед. ун-т ім. Павла Тичини: Зб. наук. праць. – К.: Наук. світ, 2006. – С. 28–31.
2. Головка М. В. Особливості формування структури і змісту курсів фізики і астрономії в старшій профільній школі / Головка М. В. // Ін-т педагогіки АПН України. – К.: Пед. думка, 2008. – Вип. 8. – С. 230–238.
3. Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті // Освіта України. – 2002. – № 33.
4. Проблеми сучасного підручника: Зб. наук. праць / Редкол. – К.: Пед. думка, 2008. – Вип. 8. – 544 с.
5. Проблеми сучасного підручника: Зб. наук. праць / Редкол. – К.: Пед. думка, 2009. – Вип. 9. – 664 с.
6. Шелехова Г. Т. Сучасний підручник української мови як засіб розвитку комунікативної компетенції старшокласників / Шелехова Г. Т. – К.: Педагогічна думка, 2009. – Вип. 9 – С. 472–477.

UA У статті розглянуто роль підручника «Технічне проектування» в процесі профільної підготовки старшокласників як майбутніх спеціалістів інженерно-технічного напрямку, особливості, функції і принципи розробки його структури і змісту, які доцільно враховувати при створенні нових підручників для старшої школи.

Ключові слова: профільне навчання, технічне проектування, технічна творчість фахівців, інновація, творча особистість, проектування, конструювання, концептуальні засади.

RU В статье рассмотрено роль учебника «Техническое проектирование» в процессе профильной подготовки старшеклассников как будущих специалистов инженерно-технического направления, особенности, функции и принципы разработки его структуры и содержания, которые целесообразно учитывать при создании новых учебников для старшей школы.

Ключевые слова: профильное обучение, техническое проектирование, техническое творчество специалистов, инновация, творческая личность, проектирование, конструирование, концептуальные засады.

EN] In the article the role of the textbook «Technical projection» was considered in the process of the profile training of the senior pupils as the future specialists of engineering-and-technical direction, peculiarities, functions and principles of the elaboration of its structure and contents, which must be taken into account expediently when creating the new textbook for the higher school.

Key words: profile training, technical projection, technical work of specialists, innovation, creative personality, projecting, construction, conceptual grounds.

ПЕДАГОГІЧНІ ФУНКЦІЇ ПІДРУЧНИКА ДЛЯ ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ

*О. О. Белошицький, канд. пед. наук,
Інститут педагогіки НАПН України*

Постановка проблеми. Внаслідок скорочення годин на викладання предмета «Трудове навчання» в загальноосвітній школі та згасання зацікавленості учнів обирати професії, які створюють матеріальні блага, зростає роль написання підручників з трудового навчання. Особливо до функціональності навчальної літератури з трудового навчання, що породжують проблеми їх створення.

Аналіз останніх досліджень. Розглядові проблеми написання навчальної літератури приділяють увагу науковці Безпалько В., Бурда М., Буринська Н., Жук Ю., Кузьменко Н., Мадзігон В., Савченко О. та інші вітчизняні дослідники. Серед зарубіжних педагогів зазначену проблему досліджували Андрус С., Байд С., Браун Р., Бутирський Г., О'Доннел С., Караванова А., Роежер К, Таббер Р. та інші.

Формування мети статті. Розкрити педагогічні функції підручника.

Основна частина. Розглядаючи підручник як головний засіб навчання, призначений для опанування учнем змісту освіти по визначеному учбовому предмету, де викладено навчальний матеріал у повній відповідності з учбовою програмою і принципами навчання, варто звернути увагу на педагогічні функції при написанні підручника для трудового навчання. Знайомлячись з певними теоретичними розробками та практикою складання таких підручників, звертає на себе увагу той факт, що функції підручника стають все складнішими і різносторонніми. Проаналізувавши їх ми наводимо їхні результати. Основою для виокремлення переліку функцій є такі джерела:

1. Загальнодержавний стандарт навчальної галузі «Технологія».
2. Принципи трудового навчання, що характеризують способи використання законів навчання відповідно до мети навчання, виховання, розвитку, віддзеркалюючи нормативні основи навчально-виховного процесу.

3. Результати вибіркового аналізу підручників і навчальних посібників з трудового навчання для загальноосвітньої школи.

4. Педагогічні й психологічні дослідження, присвячені проблемам підручника для трудового навчання.

Спираючись на триєдність: навчання, виховання і розвиток, ми можемо відповідним чином класифікувати функції навчального матеріалу. В кожному з цих процесів, що визначають становлення майбутнього працівника, обов'язково присутній і управлінський аспект, який у даному випадку потрібно виокремити. Тому функції навчального матеріалу підручника можна класифікувати на функції викладу знань, виховання, розвитку та управління опанованих знань. Відзначимо певну умовність цієї класифікації із-за безпосереднього перетинання функцій. Припускаємо, що класифікаційні погіршеності здебільшого пов'язані з труднощами, які виникають при визначенні меж базових понять. Саме по собі існування понять і термінів «виховне навчання», «розвиваюче навчання» підтверджує особливості труднощів такого роду.

До певної міри кожна функція несе навантаження, пов'язане з викладом знань, вихованням, розвитком і управлінням. З викладом знань здебільшого і пов'язана інформаційна функція підручника.

Інформаційна функція вочевидь є одна з найзначніших функцій підручника. Підручник з трудового навчання або посібник вміщує в собі певний обсяг знань, який відповідає державному стандарту, а отже, обов'язковий обсяг знань про види засобів праці, техніку безпеки при роботі, технологію обробки матеріалів, викладених відповідно до пізнавальних можливостей учнів.

Реалізація інформаційної функції безпосередньо пов'язана із виконанням дидактичних принципів, що забезпечать нормативні вимоги науковості викладу у поєднанні із доступністю, яку потрібно розглядати як міру можливості учнем розуміти навчальний матеріал тексту, вміщений в підручник.

З метою забезпечення інформаційної функції, що є дуже важливим завданням на сучасному рівні, потрібно вмістити у навчальний матеріал теоретичні відомості про техніку, технології та застосування сучасних засобів праці. Сюди потрібно внести і суть головних понять фізико-технічних процесів. Сортування на другорядний матеріал відхиляється. Забезпечується відповідність матеріалу сучасному виробництву, діючим стандартам та нормативам, встановленим науково-технічної термінології і так далі. Отже, підручник повинен вміщувати матеріал про сучасні методи наукового пізнання, вказувати на актуальні й значущі в майбутньому напрями розвитку певних галузей техніки, технології, засобів праці, організації виробництва, вдосконалення прийомів праці та інше.

Доступність викладу матеріалу передбачає враховувати попередні досягнення учня і його пізнавальні можливості, щоб усунути зайву складність навчального матеріалу, перевірши механічне запам'ятовування на свідоме засвоювання.

Вдосконалення інформаційної функції пов'язано з покращенням мови і стилю викладу навчального матеріалу. Дидактичні вимоги до підручника можуть бути тільки тоді реалізовані, коли підручник написано лаконічно, зрозумілою мовою, навіть коли буде використана науково-технічна термінологія.

Інший аспект реалізації інформаційної функції підручника – раціонально логічна структура підручника, внутрішня цілісність розділів, параграфів, чітка логічна послідовність навчального матеріалу, надійна та обґрунтована система зв'язку між окремими елементами навчального матеріалу.

Таке обґрунтування інформаційної функції підручника дає змогу зовсім по іншому поглянути на проблеми класифікації навчального матеріалу в цілому і його складових частин, взаємодії матеріалу і його «споживачів», які навчаються на основі ревалентності та існуючого нині надлишку інформації.

Зміст поняття «інформація» за останній час зазнало значних змін, ставши об'єктом прискіпливої уваги і вивчення не тільки науковцями.

Створення і розповсюдження ідей, методів і технічних засобів інформатики сприяло значному розширенню об'єму, змісту і галузі використання цього поняття.

Інформація, що відносяться до процесу навчання і, зокрема, до навчального матеріалу, притаманні ряд специфічних рис, які уможливають провести конкретний аналіз і класифікацію цього поняття. Навчальна інформація належить до соціальної інформації, бо вона притаманна носіям свідомості. Її показниками є такі категорії, як *значимість*, *сенса*, *цінність*. Матеріал підручника здебільшого зводиться до насичення інформацією, яка відібрана, згрупована та узагальнена укладачем. Якщо діяльність укладача розглядати як єдність діяльності укладача навчальної програми і навчального матеріалу, втіленого в підручниках та інших засобах навчання.

Розглянемо головні види навчальної інформації у рамках її «робочої» класифікації.

1. *Нові знання* з галузі науки, яку вивчають, відібрані й структуровані в навчальному матеріалі відповідно до мети навчання, вікових і пізнавальних можливостей учнів: факти, поняття, судження, гіпотези, теорії концепції, у тому числі й опис техніки і технології виготовлення, прийомів експлуатації та засобів праці. Вимоги, які стосуються новизни, не є протиріччям наведеного трактування, бо до цього виду знань належать знання, які засвоюються у процесі навчання, оскільки ступінь новизни знань тут визначається не в плані наукового пізнання, а відповідно до особливостей системи, в якій вони циркулюють. Знання, які не задовольняють вимоги «новизни» в галузі науково-технічного пізнання, можуть цілком задовольнити ці вимоги в системі навчання. Нові знання про узагальнені й конкретні прийоми і способи діяльності, введені в навчальний матеріал для вирішення навчальних і практичних задач (правила, норми, вказівки, приписи тощо), та знання про методи пізнання і прийоми отримання знань.

Особливий вид навчальної інформації складають знання, що безпосередньо відносяться до обслуговуючих способів діяльності, які пов'язані з формуванням вмінь і навичок, зокрема алгоритми та алгоритмічні приписи застосування засобів праці.

2. *Апріорні знання* (тезаурус учня, попередня підготовка) – знання, які засвідчують про ступінь адекватності засвоєння знань і повноту прийомів діяльності, міцності запам'ятовування, вміння відтворювати і застосовувати знання, переносити їх у нові умови. Хоч ця навчальна інформація і не відноситься безпосередньо до матеріалу підручника.

Ідеї теоретико-інформаційного підходу, розуміння об'єму інформації та надлишку, що виникає в рамках цього підходу, дозволяє запропонувати інший, відмінний від наведеного вище, принцип класифікації тієї частини інформації підручника, яка складає зміст освіти. В основу класифікації ми пропонуємо покласти ознаки релевантності й надлишку. Зміст навчального матеріалу підручника, навчально-методичного посібника, пояснення вчителя, наочні посібники, навчальні фільми, навчальні телепередачі, Інтернет і таке інше можливо привести до наступних видів інформації.

Релевантна нова інформація. До цього класу належать усі види наукової інформації, яку учні вперше вивчають та яка охоплює усі ступені ієрархії знань від наукових факторів до теорій і концепцій, а також знання про прийоми діяльності, норми, відношення та інше. Отже, мається на увазі наукова інформація, яка відповідає меті загальноосвітньої і трудової підготовки, тимчасовим лімітам, віковим і пізнавальним можливостям учнів і вперше їм повідомлена або засвоєна ними самостійно.

Нерелевантна нова інформація. Наукова інформація, що належить до такої, як і попередня. Різниця між ними лише у ступені відповідності інформації загальним і приватній меті загальноосвітнього матеріалу і трудової підготовки. В даному випадку мається на увазі переваження навчального матеріалу науковою достовірною інформацією, але несуттєвою з точки зору реалізації задач трудової підготовки. При бажанні ці знання учні можуть здобути на курсах за вибором.

Релевантна надлишкова інформація. До цього класу навчальної інформації відносяться виправдані повторення найбільш важливих елементів навчального матеріалу – основні поняття, доведення; уявлення науково-технічних закономірностей двома або декількома шляхами. Наприклад, якщо автор підручника у розділі електротехніки знайомить учнів із законом опору проходження струму в провіднику та дає ще графік функцій, зв'язуючи силу струму на відрізку ланцюжка змінного струму з прикладеною напругою, то мова йде про виклад релевантної надлишкової інформації, оскільки нової наукової інформації порівняно з формулою і формулюванням закону, в графіку немає. І це не дивлячись на те, що ця інформація є новою навчальною інформацією, бо дозволяє глибше зрозуміти фізичну залежність, полегшує порівняння електричних ланцюгів з різними параметрами. Не зважаючи на

це, такі знання учень також може отримати самостійно, вивчаючи додаткову технічну літературу або відвідуючи позашкільний заклад технічного профілю. До ревалентної наукової інформації належать і такі елементи структури підручника, як висновки і підсумок, які бажано привчати учнів робити самостійно шляхом застосування питань.

Отже, при написанні підручника потрібно виявляти раціональні форми ревалентної надлишкової інформації та співвідношення між новою і надлишковою інформацією, метою навчання, віковими та пізнавальними особливостями учнів.

Неревалентна надлишкова інформація. Введення надлишкової інформації в підручник не завжди адекватно її меті й задачам. Вкажемо на найбільш очевидні випадки одночасної неревалентності й надлишкової навчальної інформації:

а) матеріал повторюється частіше, ніж це потрібно для запам'ятовування інформації;

б) навчальна інформація невиправдано дублюється в навчальному матеріалі різних загальноосвітніх предметів (найбільш поширена);

в) в навчальному матеріалі наводяться чисельні приклади вирішення типових задач і прикладів розрахунків кількості потрібного металу, обертів шпинделя токарного верстату та інше, замість формування прийомів самостійної діяльності, коли учню будуть поставлені такі педагогічні умови, коли він буде змушений самостійно згадати формули і застосувати їх на практиці;

г) багатослівність викладу навчального матеріалу.

Помилкова інформація. До цього виду належать повідомлення, наведення яких у навчальному матеріалі не потрібні: помилкові факти, концепції, висновки; помилки у вирішенні задач і проведенні розрахунків; стилістичні огріхи, беззмстовні абзаци.

Виховна і світоглядна функції. Здійснення інформаційної функції невід'ємне від виховної, світоглядної спрямованості навчальної літератури. Саме тому доведено, що учень почне відчувати потребу в світоглядності, лише впевнившись у його цінності, в ефективності його функцій.

Кожен підручник повинен до певної міри сприяти формуванню основ діалектики. Виконання цієї задачі включає вивчення взаємодії та взаємозалежності законів еволюції людини, техніки та технічних систем.

Проявом світоглядної функції варто вважати і забезпечення системи міжпредметних зв'язків в навчальному матеріалі, за допомогою яких формуються основи діалектичного підходу до сутності зв'язків в природі, техніці, технології і суспільстві.

У підручнику, де зміст викладає науково-технічні знання, має бути система міжпредметних зв'язків як дидактичний еквівалент зв'язків між науковими і технічними галузями, який є важливим елементом розвитку пізнавальної самостійності та логічного мислення. Навчальний матеріал з трудового навчання має для цього найкращі можливості та емпіричний досвід.

Важливим засобом реалізації між предметних зв'язків у трудовому навчанні є сам учбовий матеріал.

Мотиваційна функція. Ця функція, особливо сьогодні, є потребою виховання пізнавального інтересу до учбового предмету, матеріалу підручника. Автори сучасних підручників для трудового навчання повинні враховувати неадекватні зміни, що відбулися з цим предметом. По перше – зменшено кількість годин, що призвело до вербального вивчення змісту навчального матеріалу, лишивши його дієвої сторони, яка йому притаманна і є невід'ємним навчальним процесом. По друге – оцінки цього предмету не впливають на вступ учня до вузу, що теж знижує зацікавленість учнів. По третє – із-за недолугої політики держави в оплаті праці виробників матеріальних благ і споживачів учні апріорі не бачать перспективи здобувати освіту у галузі «Технології», щоб потім працювати в бруді за мізерну платню.

Багато авторів учбової літератури для трудового навчання, не враховують вище перелічені факти і як результат навчання учня за невдало складеним підручником призводить до зниження їх інтересу та втрати віри у те, що отримані знання можуть йому знадобитися. Саме тому укладачі навчальної літератури для трудового навчання повинні у їх змісті формувати в учнях усвідомлення, що все це йому може знадобитися в житті. Від того як це буде відтворено у підручнику і залежить пізнавальний інтерес, який визначає рівень активності учнів в процесі навчання і самостійності в отриманні нових знань. Тому вважаємо за доцільне присутність у навчальній літературі для трудового навчання мотиваційної функції підручника, яка сприяє вихованню в учнях зацікавленості і потягу до технічних знань.

Важливу роль в забезпеченні мотиваційної функції має не тільки відбір і методичні прийоми викладу учбового матеріалу, але мова і стиль написання.

Політехнічна функція. Не дивлячись на те, що суцільна технізація відійшла в минуле ця функція завжди буде присутня у предметі трудового навчання. Вона здійснюється у підручнику у тому випадку, коли навчальний матеріал підводить учнів до сприйняття сутності наукових принципів усіх виробництв на прикладі певного виробництва. Ось чому в навчальній літературі для трудового навчання потрібно вказати взаємозв'язок і взаємозалежність між предметами праці, його процесом і засобами, розкривши багатообразність в одиничному, загального в частковому, конкретному. Політехнічна функція тісно пов'язана з висвітленням зв'язку теорії з практикою, ролі знань і прийомів діяльності у підвищенні ефективності виробництва і якості продукції, економії сировини і матеріалів.

Профорієнтаційна функція. Ця функція має безпосереднє відношення до процесу трудового виховання. Тому навчальний матеріал підручника повинен бути складений таким чином, щоб пояснити учням ті аспекти професійної діяльності, які пов'язані із змістом навчального предмету. Профорієнтаційна функція дотична інформаційній, але не тотожна їй. В підручнику потрібно розглянути формування політехнічних знань та вмій на матеріалі

навчання конкретним професійним знанням і вмінням. Потрібно підвести учня до розуміння сутності наукових принципів в усьому виробництві.

У рамках реалізації профорієнтаційної функції підручника, незважаючи на скорочення дієвого чинника предмету, потрібно виконати умову, яку можна сформулювати таким чином – більше приділяти увагу практичним і лабораторним заняттям, демонстрацією технологічного застосування законів фізики, хімії, біології і математики. Це створює основу сучасного трудового навчання. Зрозуміло, що сьогодні це мають бути і вимоги профвідбору, питання історії професії та інше. Все це має бути лаконічно відтворено в навчальному матеріалі підручника або вказано в яких інформаційних засобах учень може з цим ознайомитися.

Функція управління опанування знань. Сучасний підручник з трудового навчання повинен і стає моделлю реального навчального процесу. Його задача – не тільки викласти основи науково-технічних знань, але й забезпечити управління учбово-пізнавальною роботою учня в процесі засвоєння знань та оволодіння прийомами розумової і практичної діяльності.

Виклад знань та управління їх засвоєнням об'єднані в підручнику з контрольним апаратом, призначення якого, з одної сторони – сприяти опануванню знань та формувати вміння управляти цим процесом, з другої – впевнитися в адекватності засвоєних знань і прийомів діяльності, з третьої – стимулювати технічно-творче мислення у певній категорії учнів. Контрольні запитання і завдання в підручнику можуть слугувати і засобом самоперевірки, використовуватися при підготовці до уроку, залікової роботи, самоосвіті. Удосконалення цієї функції забезпечується покращенням якості запитань та завдань, за допомогою яких і досягається цілеспрямоване і продуктивне засвоєння навчального матеріалу.

Орієнтовна, довідникова функція. Завдяки їй учні можуть здійснювати управління, орієнтуватися в тексті підручника та іншій навчальній літературі. Вона реалізується шляхом посилання, що містяться в кінці розділу, або параграфу підручника. В деяких підручниках з трудового навчання це забезпечується відповідною рубрикацією, вказівкою, виділенням в тексті кольором, шрифтом та іншим.

Координуюча, системоутворююча функція. Укладачам навчальної літератури, при складанні підручника, варто пам'ятати, що в навчанні використовується система дидактичних засобів а сам підручник створюється та використовується як складова частина учбового комплексу. Розробка учбових комплексів, перетворення їх у функціональну єдність елементів (систему) створює нову якість, а самі елементи комплексу, перш за все підручник, отримують нові системні якості. Підручник – ведучий організуючий засіб, призначений координувати використання інших засобів, є взаємопов'язаним елементом для методично виправданого переходу від матеріалу підручника до нових засобів. Інший прояв системної функції підручника в тому, щоб при його складанні враховувати необхідність взаємодії учня і

вчителя з навчальним матеріалом. Підручник повинен активно виступати в ролі інтегруючого і організуючого засобу навчання.

Функція самоосвіти. Ця функція пов'язана з інформаційною, але має і самостійне значення. Підручник – автономне джерело навчальної інформації, відповідно відібраної та структурованої. Ідея «автономності» підручника як джерела інформації та її реалізація дозволяє ширше використовувати підручник для самостійної пізнавальної діяльності.

Такий підхід є протиріччям точці зору, що підручник є засобом закріплення знань після їх викладу вчителем. Саме тому підручники створені тільки вчителями, або в поєднанні авторства з чиновниками від освіти, страждають таким підходом при створенні навчальної літератури.

У ній пропонується учням конспект, або тези системи знань всупереч функції самоосвіти, яка сприяє виконанню важливої соціальної задачі – забезпечення можливості безперервної освіти. Функція самоосвіти спирається на послідовність формування вмінь самостійно працювати з учбовою книжкою і здійснювати самоконтроль засвоєння знань.

Недаремно науковцями доведено, що підручник – важливий інструмент в руках вчителя – покликаний допомогти йому сформувати в учнях потребу оволодіти не тільки конкретним змістом предмету, визначеним об'ємом інформації, але і вмінням узагальнювати вивчене, перевіряти достовірність знань в тій чи іншій ситуації.

Функції розумового розвитку спирається на прийнятту точку зору, відповідно до якої ця функція одна з головних цілей освіти. І це повинно стати основою створення підручника для трудового навчання тому що складається з виховання продуктивного творчо-технічного мислення, прийомів раціональної розумової роботи.

Потрібно, щоб утвердилося твердження, що підручник з трудового навчання сприяє розвитку мислення та пам'яті учня. Тоді він зможе створювати умови, потрібні для всебічного розвитку пізнавальних здібностей учнів, формувати у них логічні прийоми і доказовість викладених знань (порівняння і протиставлення, виділення головного, аналогія і доказовість тощо).

Такі вимоги можна реалізувати тільки за умови написання навчальної літератури вчителем разом з науковцем. Саме в таких підручниках ці вимоги будуть реалізовані на достатньому рівні багатьма засобами, в тому числі за допомогою проблемного методу викладу навчального матеріалу, введенням у навчальний текст знань про прийоми судження, систем навчально-пізнавальних завдань та інше.

Висновок. Запропоновані функції підручника не відокремлені, а взаємопов'язані, доповнюють одна одну. Інформаційна функція тісно пов'язана з виховною та світоглядною, оскільки світоглядна певною мірою визначає вибір навчального матеріалу, його змістову спрямованість. Так само і світоглядна функція взаємодіє із мотиваційною. Існує і тісний зв'язок інформаційної функції з функцією управління і самоосвіти, оскільки мова йде про

управління засвоєння інформації як в умовах навчання під керівництвом учителя, так і при самоосвіті.

Можна простежити і зв'язок між функцією інформації та розумовим розвитком, політехнічною і профорієнтаційною функцією.

Література

1. Буринська Н. М. До проблеми оцінювання якості підручникотворення / Буринська Н. М. // Наук. світ. – 2003. – № 6. – С. 12–13.
2. Згуровський М. З. Інформаційні мережеві технології в науці і освіті / Згуровський М. З., Якименко Ю. І., Тимофєєв В. І. // Системні дослідження та інформаційні технології. – 2002. – № 3. – С. 43–57.
3. Лукіна Т. О. Якість українських підручників для середніх загальноосвітніх шкіл: проблеми оцінювання і результати моніторингу: метод. посібник / Лукіна Т. О. – К.: ВЦ «Академія», 2004. – 200 с.
4. Франсуа-Марі Жерар. Як розробляти та оцінювати шкільні підручники / Франсуа-Марі Жерар, Ксав'є Роежер.. – К.: Анод, 2001. – 352 с.
5. Назаров Т. С. Стратегія учебної книги / Назаров Т. С., Господарик Ю. П. // Педагогика. – 2005. – № 3. – С. 10–19.
6. Крупская Н. К. Национальный учебник: Пед. сочинения. / Крупская Н. К. – Т. 3. – М., 1969. – С. 465–474.
7. Зуев Д. Д. Школьный учебник / Зуев Д. Д. // Педагогика. – М., 1983. – С. 72.
8. Перовский Е. И. Методическое построение и язык учебника для средней школы (общие требования) / Перовский Е. И. // Известия АПН РСФСР. – Вып. 63. – 1955. – С. 8–140.
9. Розенберг Н. М. К вопросу о функциях и классификации учебной информации / Розенберг Н. М. // Новые исследования в педагогических науках. – 1974. – Вып. 10. – С. 11–13.
10. Розенберг Н. М. Использование научной терминологии в школьных учебниках / Розенберг Н. М. // Проблемы учебника. – 1978. – С. 73–88.

UA У статті на основі аналізу зростаючих вимог до функцій підручника висвітлено його результати, що, на думку автора, може стати в нагоді тим, хто причетний до написання навчальної літератури для трудового навчання.

Ключові слова: трудове навчання, функції підручника, учень.

RU В статье на основе анализа увеличивающихся требований к функциональности учебника рассматриваются его результаты, которые, как полагает автор, могут оказать помощь тем, кто занимается составлением учебников для трудового обучения.

Ключевые слова: трудовое обучение, функции учебника, ученик.

EN On the basis of analysis of increase of requirements of functionality of textbook which are got, as an author considers, can give a help that, who is engaged in writing of textbooks for the labour teaching, are presented in the article.

Key words: labour teaching, functions of textbook, student.

**СТРУКТУРА І ЗМІСТ ПІДРУЧНИКА
«ТЕХНОЛОГІЯ СІЛЬСЬКОГОСПОДАРСЬКОГО ВИРОБНИЦТВА»
ДЛЯ УЧНІВ 10–11 КЛАСІВ**

А. І. Романчук,

О. М. Романчук,

Інститут педагогіки НАПН України

Постановка проблеми. У зв'язку з формуванням в Україні ринкових відносин відбувається переорієнтація економіки на ринкові механізми господарювання, реформування економічної, соціальної та політичної сфер. Розвивається конкурентне середовище, закладаються основи дальшого демократичного розвитку країни – інтеграція і глобалізація соціальних, економічних і культурних процесів, які відбуваються у світі.

Перспективи розвитку української держави на найближчі два десятиліття вимагають глибокого оновлення системи освіти, зумовлюють її випереджувальний характер.

Одночасно підвищуються вимоги до змісту і рівня спеціалізованої сільськогосподарської і психологічної підготовки фермерів, зокрема посилення у них підприємництва, соціальної відповідальності. Сільську школу можна розглядати як соціальну інституцію, здатну ефективно розв'язувати комплекс проблем, пов'язаних із підготовкою молоді до праці у сільському господарстві в умовах ринкової економіки. Як наслідок все більшої актуальності набуває проблема профільного навчання, орієнтації молоді на здобуття сільськогосподарських професій, зокрема формування професійної спрямованості старшокласників на сільськогосподарські спеціальності і фермерську діяльність.

Державний стандарт базової і повної середньої освіти передбачає мету освітньої галузі «Технологія» – формування технічно і технологічно освіченої особистості, підготовленої до життя та активної трудової діяльності в умовах сучасного високотехнологічного інформаційного суспільства, набування школярами життєво необхідних знань, умінь і навичок ведення домашнього господарства і сімейної економіки [1].

У процесі впровадження профільного навчання підручник є основним засобом навчання. Тому проблема створення нових якісних підручників з трудового навчання, у зв'язку із переходом до профілізації старшої школи, є дуже актуальною.

Аналіз останніх досліджень. Працюючи над створенням підручника для забезпечення навчально-виховного процесу з трудового навчання у профільній школі, ми спиралися на загальновідому практику створювання підручників з трудового навчання, яку розробляли науковці: В. М. Мадзігон, Г. Є. Левченко, Л. І. Денисенко, В. К. Сидоренко, О. М. Коберник, Г. А. Кондратюк, А. М. Тарара, В. П. Тименко, Д. М. Тхоржевський, та на загальноте-

оретичний підхід до проблеми профільної диференціації змісту освіти, над якими працювали такі відомі вчені, як Н. М. Бібік, Л. Д. Березівська, М. І. Бурда, В. І. Кизенко та ін. [3, с. 3–15].

Формулювання цілей статті. Метою запропонованої статті є аналіз особливостей структурної побудови та змістового наповнення підручника профілю навчання технологічного напрямку «Технологія сільськогосподарського виробництва» для учнів 10–11 класів загальноосвітніх навчальних закладів.

Основна частина. Основними завданнями профільного технологічного навчання, відповідно до проекту Концепції технологічної освіти, є:

створення умов для врахування і розвитку навчально-пізнавальних і професійних інтересів, нахилів, здібностей і потреб учнів старшої школи в процесі загальноосвітньої підготовки;

виховання в учнів любові до праці, забезпечення умов для життєвого і професійного самовизначення, формування готовності до свідомого вибору та оволодіння майбутньою професією;

формування соціальної, комунікативної, інформаційної, технічної компетенції учнів на допрофільному рівні, спрямування підлітків на самовизначення щодо майбутньої професійної діяльності;

забезпечення наступних перспективних зв'язків між загальною середньою і професійною освітою відповідно до обраного профілю. [2, с. 8].

У розв'язуванні зазначених завдань, важливу роль відведено підручнику, який є джерелом знань і забезпечує формування основ наукового світогляду.

Зміст підручника для старшої школи поділено на два роки навчання – 10, 11 класи для того, щоб учні поступово змогли опанувати необхідні у сільськогосподарській діяльності знання, уміння і навички роботи у фермерському господарстві.

Основні розділи підручника:

Вступ.

Розділ 1. Правові та економічні основи ведення фермерського господарства.

Розділ 2. Технологія отримання продукції рослинництва.

Розділ 3. Технологія отримання продукції тваринництва.

Розділ 4. Основи переробки та зберігання продукції фермерського господарства.

Розділ 5. Механізація та автоматизація сучасного фермерського господарства.

Передбачений у підручнику розділ «Правові та економічні основи ведення фермерського господарства», дає змогу учневі ознайомитись і з шляхами становлення фермерства в Україні, законодавчим регулюванням фермерської діяльності, особливостями вибору напрямку господарської діяльності. У розділі передбачено і матеріал з основ менеджменту і маркетингу у фермерській діяльності.

Учні ознайомлюються з процедурою кредитування фермерських господарств і видами кредитів. Вивчають види податків, які повинне сплачувати

фермерське господарство, та загальні положення проведення бухгалтерського обліку в сільському (фермерському) господарстві. Ознайомлюються з видами бухгалтерських документів, що відображають господарську діяльність фермера, та особливостями обліку виробництва.

Характеризують поняття «трудових відносин у фермерському господарстві». Вивчають форми кооперації та матеріальні витрати на виробництво у фермерському господарстві. Вивчають поняття «валової» і «товарної продукції», здійснюють розрахунок вартості товарної продукції, пізнають особливості комерційної діяльності й ринкових відносин у фермерському господарстві. Вивчають поняття «попиту», «пропозиції» та показники ефективності фермерського господарства.

Мета вивчення розділу «Технологія отримання продукції рослинництва» полягає у тому, щоб учні оволоділи елементами знань і практичних умінь по вирощуванню сільськогосподарських рослин, які є головними в даній місцевості, навчилися економічно обґрунтовувати доцільність сільськогосподарського виробництва.

Йдеться про формування в учнів цілісних уявлень про повний замкнений цикл виробництва продукції рослинництва; закріплення і розширення знань і набутого досвіду; орієнтація на вибір професії працівника, найнеобхіднішої для свого регіону в галузі сільськогосподарського виробництва.

У підручнику передбачено розділ «Технологія отримання продукції тваринництва», завданням якого є ознайомити учнів з основними галузями тваринництва: свинарство, ВРХ, птахівництво, вівчарство.

Учні здобувають знання з основ розведення та утримування тварин, вивчають породи і правила безпечної праці під час догляду за ними. Розробляють моделі фермерського господарства тваринницького профілю.

Працю учнів у рослинництві й тваринництві орієнтовано на усвідомлення ними сутності технологічних, доступних їхньому рівневі, знань про одержання готової продукції харчування, необхідної кожній людині.

Відомо, що для досягнення високих якісних і кількісних показників праці, потрібно мати різнобічні знання з суміжних наук, народних традицій, досягнень науки і техніки в різних галузях знань.

У розділі «Основи переробки та зберігання продукції фермерського господарства» учні здобувають знання зі способів перероблення овочів, фруктів і продуктів тваринництва. Вивчають економічну ефективність перероблення продукції рослинництва і тваринництва.

При вивченні розділу «Механізація та автоматизація сучасного фермерського господарства» учні здобувають знання про потреби фермерського господарства в техніці залежно від напряму господарської діяльності, ознайомлюються з основними ґрунтообробними знаряддями і машинами для обробки ґрунту. Одержують розуміння трудомісткості процесів, знайомляться з основними видами машин і агрегатів, їхньою будовою, налагодженням і застосуванням у тваринництві і рослинництві.

Завдання розділу – дати учням знання про сільськогосподарську техніку, сучасний рівень механізації та автоматизації процесів.

Запропонований підручник має на меті забезпечити оволодіння учнями знаннями про технологію одержування сільськогосподарської продукції, сутність і принципи процесу роботи сільськогосподарських машин, які застосовуються у конкретній ґрунтово-кліматичній зоні, про умови їхнього ефективного, науково обґрунтованого використання, організацію, планування та економіку ведення господарства в цілому, заходи охорони навколишнього середовища.

На основі здобутих знань учні набуватимуть уміння і навички керування механізованим агрегатом на основних сільськогосподарських роботах, навчатимуться готувати машини до роботи, налагоджувати робочі органи; виявляти і ліквідувати дрібні неполадки машин, раціонально здійснювати технічне обслуговування, правильно оформляти технічну документацію на експлуатацію машин і технологію вирощування сільськогосподарських культур, дотримуватися правил безпечної роботи і виробничої санітарії, охорони природи, зокрема ґрунту, водоймищ, рослинного і тваринного світу.

У змісті підручника виділено такі структурні елементи: вступ, узагальнюючі тексти, наочні схеми, таблиці, висновки, тлумачний словник термінів, список сучасної довідкової літератури.

Відповідно до зазначеного, навчальним планом передбачено на вивчення профільного предмета «Технологія сільськогосподарського виробництва» 5 год на тиждень – 175 год річних.

На основі тематичного плану вчитель розробляє календарно-тематичний план, у якому конкретизує обсяг навчального матеріалу. При цьому слід враховувати, що приблизно 25% навчального часу відведено на теоретичне навчання, а 75% – на виконання практичних і лабораторних робіт, які проводять відповідно до тем. У кожному класі передбачено компонент резервного часу. Він становить 20–30% від загальної кількості годин на клас. Викладач використовує цей резерв на теми, які, на його думку, потребують найбільшої уваги. Кожну тему завершує урок узагальнювання, на який відведено окрему годину.

Наприкінці вивчення кожної теми передбачено контрольні запитання, спрямовані не тільки на перевірку сприйняття навчального матеріалу, а й на його закріплення. Вони активізують розвиток творчого мислення учнів, привчають їх до самостійної роботи, вчать міркувати, порівнювати, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, робити самостійні висновки.

В основу підручника покладено освоєння теоретичних знань у поєднанні з практичною роботою, що дає змогу зорієнтувати учнів на одну із масових сільськогосподарських професій, розширює знання з біології, вчить гармонійним відносинам з природою, виховує бережливе ставлення до довкілля, уможлиблює усвідомити, що лише при тісному зв'язку людини і світу, який її оточує, виникає гармонія у природі.

Практична робота учнів дає змогу краще засвоїти теоретичний матеріал. Учні складають раціон ВРХ, підраховують собівартість продукції свинарства, вивчають особливості перероблення і зберігання молока та м'яса, заповнюють документи, що використовуються у фермерському господарстві, визначають потреби в коштах для початку організації фермерського господарства, знайомляться з досвідом роботи зарубіжних фермерів.

Після проведення інструктажу з техніки безпеки і перевірки засвоєння їх учнів допускають до виконання практичних робіт. Під час інструктажів звертають увагу учнів на обережне поводження з технікою.

Оцінювання якості трудової підготовки здійснюють у двох аспектах: рівень володіння теоретичними знаннями, який можна виявити у процесі усного чи письмового опитування, якість практичних умінь і навичок, тобто здатність до застосування вивченого матеріалу у практичній роботі, дотримання техніки безпеки під час використання засобів праці, організації праці й робочого місця. Тому критерії оцінювання навчальних досягнень учнів є комплексними. До них належать:

- рівень теоретичних знань та умінь застосовувати ці знання у практичній роботі;
- умінь користуватися різними видами технічної документації та іншими джерелами інформації;
- дотримування технічних вимог у процесі виконання робіт;
- умінь організовувати робоче місце і підтримувати порядок на ньому в процесі роботи;
- рівень сформованості трудових прийомів і вмій виконувати технологічні операції;
- дотримування правил безпечної праці й санітарно-гігієнічних вимог;
- рівень самостійності у процесі організації та виконання роботи (планування трудових процесів, самоконтроль і т. п.).

Змістове наповнення підручника розроблено відповідно до Державних стандартів освітньої галузі «Технологія», концепції трудового навчання, базового навчального плану середніх навчальних закладів освіти та концепції профільного навчання учнів старшої школи.

Навчальний матеріал підручника з профільного предмета «Технологія сільськогосподарського виробництва» для 10–11 класів технологічного напрямку викладено з урахуванням санітарно – гігієнічних норм. Зміст підручника побудовано так, що кожен параграф займає 4–5 сторінок і відповідає одному уроку. Нові поняття і терміни рівномірно розподілені в теоретичній частині підручника, зокрема за один урок їх вводять не більше п'яти. Система понять, які застосовують у підручнику, чітко визначена і спеціально виділена в тексті.

Актуальність тематики підручника незаперечна, оскільки школярі мають змогу здобути достатні знання для самостійного ведення фермерського господарства в майбутньому на належному рівні, що зумовить розширення га-

лузі. Вивчення предмета забезпечить і умови для дальшої професійної освіти, сприятиме виробленню в учнів самостійної творчої діяльності.

Навчальний підручник «Технологія сільськогосподарського виробництва» має урівноважену структуру і зміст.

Зміст підручника побудовано таким чином, що він охоплює процес становлення та напрями діяльності фермерського господарства, детально розкриває його особливості.

Науково обґрунтований та експертно перевірений зміст підручника буде цікавим для тих, хто цікавиться дидактичними, профорієнтаційними аспектами профільної освіти: вчителям трудового навчання, керівникам гуртків, викладачам і студентам сільськогосподарських факультетів, ВНЗ, науковцям, батькам майбутніх абітурієнтів сільськогосподарських факультетів, ВНЗ.

Висновки. Отже, сучасний підручник з трудового навчання для профільної школи виконує такі основні функції:

- освітню – функція підручника, що полягає у забезпеченні процесу засвоєння учнями певного обсягу систематизованих знань щодо сучасного рівня розвитку науки і техніки, формування в учнів пізнавальних умінь і навичок;
- розвивальну – функція підручника, яка сприяє розвиткові учня, формує його розумові здібності;
- виховну – функція підручника, яка полягає у його здатності впливати на світогляд учня, його моральні й естетичні почуття, ставлення до праці й навчання, формувати і вдосконалювати певні риси особистості школяра;
- управлінську – функція підручника, яка полягає у програмуванні певного типу навчання, його методів, форм і засобів, способів застосування знань у різних ситуаціях;
- дослідницьку – функція підручника, яка полягає у спонуканні учня до самостійного розв'язування поставлених завдань.

Основні функції підручника пов'язані із системою дидактичних принципів науковості, доступності, цілеспрямованості, систематичності й послідовності, всебічності, зв'язку з життям тощо.

Розроблення змісту і структури підручника проведено з урахуванням передового досвіду фермерських господарств, рівня соціально-економічного розвитку суспільства, базується на принципах диференціації, індивідуалізації та гуманізації навчання.

Література

1. Державний стандарт базової і повної загальної освіти (від 04.01.2004 р. № 24).
2. Коберник О. М. Концепція технологічної освіти учнів загальноосвітніх навчальних закладів України (проект) // Коберник О. М., Сидоренко В. К. // Трудова підготовка в закладах освіти. – 2010. – № 6.
3. Концепція профільного навчання в старшій школі // Інформаційний збірник Міністерства освіти і науки України. – 2003. – № 24. – С. 3–15.

UA У статті розглядаються особливості структурної побудови і змісту підручника профілю навчання технологічного напрямку «Технологія сільськогосподарського виробництва» для учнів 10–11 класів загальноосвітніх навчальних закладів. Автори обґрунтовують мету і функції підручника.

Ключові слова: трудова підготовка, трудове профільне навчання, професійне самовизначення учнів.

RU В статье рассматриваются особенности структурного построения и содержания учебника профиля обучения технологического направления «Технология сельскохозяйственного производства» для учащихся 10–11 классов общеобразовательных учебных заведений. Авторы обосновывают цель и функции учебника.

Ключевые слова: трудовая подготовка, трудовое профильное обучение, профессиональное самоопределение учеников.

EN The article deals with the peculiarities of structure construction and content filling of the text-book for profile education of technology trend for 10–11 forms students of secondary school «The technology of agricultural production». The authors grounded the aim and the functions of the text-book.

Key words: labour profile education, labour training, the professional self-determination of personality.

Розділ V

ШКІЛЬНИЙ ПІДРУЧНИК ДЛЯ ПОЧАТКОВИХ ТА СПЕЦІАЛЬНИХ ШКІЛ

ПОЗАУРОЧНА РОБОТА У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ ЯК ЗАСІБ МОТИВАЦІЇ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ

*Н. Лалак, канд. пед. наук,
Мукачівський державний університет*

Постановка проблеми. Організація позаурочної роботи у молодшій школі є однією з важливих складових сучасної системи освіти і виховання. Її проведення значно підвищує інтерес учнів до навчання, сприяє розвитку їхніх творчих здібностей, розширенню діапазону їхніх можливостей у навчальному процесі, оскільки саме завдяки умовам проведення такої роботи (невимушеність, необмеженість у часі, враховування індивідуальних особливостей, вільне спілкування у колі близьких за інтересами дітей тощо) учні здобувають знання, формують практичні вміння і навички. Окрім того, позаурочно навчальна діяльність є чи не найкращим способом реалізації потреб молодших школярів у спілкуванні, у самовираженні й самореалізації, у нових видах діяльності, в іграх. Вона розкриває перед педагогом ширші можливості у виборі засобів і методик для розвитку творчих здібностей кожної дитини, аніж діяльність на уроках.

Аналіз останніх досліджень. Проблема організації позаурочної роботи з учнями не є новою у педагогічній науці. Означену проблему досліджували українські вчені М. Боришевський, Б. Грінченко, В. Демиденко, С. Карпенчук, О. Киричук, С. Коваленко, В. Лозова, А. Макаренко, Г. Пустовіт, М. Стельмахович, В. Сухомлинський; російські вчені М. Алпасьєв, О. Богданова, І. Каїров, А. Капто, В. Кутьєвий, Є. Мар'єнко, Л. Рувинський, В. Петрова, Ю. Сокольниковий та ін. Висвітленню питань, пов'язаних з позаурочною навчальною діяльністю школярів, присвятили наукові праці зарубіжні вчені Д. Брубекер, А. Валлон, О. Вільман, А. Дистервег, Дж. Дьюї, Р. Еджвардт, А. Маслоу, Й. Песталоцці, М. Хайдегер, З. Хемус, С. Шуман та ін.

Проблему змісту і напрямів позаурочної роботи в сучасній школі досліджують українські вчені І. Бех, С. Гончаренко, В. Дем'янюк, С. Мартиненко, Г. Пустовіт, С. Свириденко, П. Щербань та ін. Питанням гуманізації відносин учнів у позаурочній роботі присвячено наукові розвідки І. Беха, В. Білоусової, В. Кобзара, М. Красовицького та ін. Питання зв'язків шкільної системи виховання з роботою позашкільних закладів досліджують В. Вербицький, С. Кириленко, Р. Науменко, Т. Суцєнко та ін.

Формування цілей статті. Автор цієї статті намагалася розкрити вплив позаурочної роботи на мотивацію навчальної діяльності учнів початкової школи.

Основна частина. Одним із критеріїв оцінювання якості роботи вчителя початкових класів загальноосвітньої школи є вміння пробудити інтерес учнів до процесу пізнання протягом усього періоду навчання не лише в школі, а й стійке бажання вчитися протягом усього життя. В умовах сучасного інформаційного суспільства, яке потребує все більшого обсягу інформації, найголов-

нішим завданням загальноосвітньої школи є підготовка учнів до адаптації у соціальному середовищі й самореалізації їх як особистостей. Тому школа повинна не лише дати учням знання, певні практичні навички і вміння, а й сформувати здатність «долати стереотипи, прогнозувати проблеми, виявляти передбачливість, гнучкість мислення, самостійність, цілеспрямованість тощо» [11, с. 60], тобто бути компетентним у різних життєвих ситуаціях, мати відповідний потенціал для вирішення різноманітних життєвих проблем. І саме початкова школа має виконати найважливіше завдання у цьому процесі: навчити дитину вчитися, сформувати глибокий інтерес до пізнання і відкриття нового, дати відчуття і зрозуміти цінність інтелектуального надбання. В. Сухомлинський, звертаючись до учителів, писав: «Не забувайте, що ґрунт, на якому будеться ваша педагогічна майстерність, – у самій дитині, в її ставленні до знань і до вас, учителю. Це – бажання вчитися, натхнення, готовність до подолання труднощів. Дбайливо збагачуйте цей ґрунт, без нього немає школи» [11, с. 112].

Формування особистості й психічний розвиток молодшого школяра є біологічно і соціально зумовленим процесом. «Онтогенез людського організму визначається біологічною спадковістю, онтогенез особистості – соціальною спадковістю», – вважає психолог Г. Костюк [7, с. 145]. Ці дві детермінанти тісно пов'язані в процесі розвитку людини. Біологічна спадковість має своїм джерелом генетичний апарат людини, що сформувався у процесі біологічної еволюції і визначає розвиток організму. Соціальна спадковість представлена сукупністю культурних досягнень людства, накопичених у процесі його історичного і суспільного розвитку. Психологи відзначають, що «діти цього віку, як правило, слухняні, з готовністю виконують вимоги дорослих. У них яскраво виявляється наслідувальність – важливе джерело успіхів у початковому навчанні. Молодші учні схильні до приучування та емоційного сприймання» [Там само]. Особливістю їхньої розумової діяльності є те, що вони часто обмежуються сприйняттям зовнішніх ознак, понять і явищ. Такі вікові особливості, як беззастережне підкорення авторитетові, підвищена сприйнятливість, вразливість, багато в чому визначають навчальні досягнення молодших школярів. Учителі початкових класів відзначають зрослою поінформованість своїх вихованців про навколишнє життя. Багато дітей приходять до школи, вмючи читати, лічити, добре володіючи мовою. Однак непоодинокі випадки, коли інтелектуальний розвиток випереджає розвиток мотивації та вольових якостей. Зрозуміло, у цій ситуації важливо не просто передавати дитині певні знання і вміння, а набагато ціннішим є здатність викликати в неї відповідну активність, пізнавальну чи практичну. Важливим структурним елементом цієї активності є мотивація, в якій виявляється ставлення школярів до навчання. Мотив (від латинського *moveo* – штовхаю, рухаю) – спонукальна причина дій, вчинків людини (те, що штовхає до дії). В учінні – це пробудження, які спрямовують діяльність учнів. Ступінь навчальної активності школяра є наслідком сильної або слабкої мотивації навчання (мотивація – це система мотивів).

Можна сказати, що мотиви учіння – це активізуючі сила, одна з основних умов навчальної діяльності [4, с. 24].

Зі вступом дитини до школи докорінно змінюється її об'єктивне становище в суспільстві й конкретні взаємовідносини з навколишнім середовищем. Головною діяльністю є навчання, яке ставить до неї нові, складні умови, пов'язані з виконанням нових обов'язків. У світлі цих вимог перебудовується весь перебіг життя дитини, який віднині визначається вимогами школи, вчителя, специфікою її навчальної діяльності. Водночас відбуваються зміни загальної спрямованості особистості дитини, а отже, й значення основних мотивів діяльності. Якщо в дошкільному віці основними були ігрові мотиви, то в шкільному віці вони поступаються навчальним. Звичайно, ця зміна відбувається поступово, є закономірною, хоча є й індивідуальні варіації [4].

Особливо важливо у цьому віці пробудити інтерес молодшого школяра власне до самого процесу навчання. Далеко не в усіх випадках молодші учні пов'язують його з прагненням до нових знань, умінь. Їх приваблює дійовий бік навчання: писати, читати, лічити, розповідати, малювати. Їм подобається виконувати завдання вчителя, чути оцінюючі судження. Діти із задоволенням виконують усе, що їм задає учитель. Усі вони, у переважній більшості, слухняні виконавці й навіть часто розгублюються, коли учитель надає їм змогу проявити власну ініціативу.

І лише після появи інтересу до результатів своєї навчальної праці, як вважають психологи, формується інтерес до змісту навчальної діяльності, потреба оволодіти знаннями. Центром уваги маленьких школярів стає навчання як суспільно значуща діяльність, і саме в цьому розкриваються провідні мотиви їхньої поведінки в навчанні. На думку психологів, у 3–4 класах, порівняно з 1–2, дещо змінюється зміст і характер пізнавальних мотивів, розвивається інтерес до розумової діяльності. Для них поступово розкривається змістовний бік учіння, виявляється інтерес до змісту навчальних предметів, до читання літератури з певної тематики (про природу, рослини, історію). Навчання перетворюється для них на засіб пізнання дійсності. Водночас виявляється прагнення до виконання складніших завдань, робити самостійні висновки, аналізувати факти в доступних формах. Виникають інтелектуальні почуття: радість від успіху в пізнанні нового, сумнів, задоволення від розумового напруження тощо, які при вмілому керуванні й відповідних методах навчання стають стійкими мотивами учіння [7].

У процесі формування і розвитку інтересу молодших школярів до змісту навчальних предметів, як і до навчання в цілому, важливу роль відіграє позаурочна робота. Про важливість навчальної позаурочної роботи свідчать ті функції, які вона виконує в розвитку особистості школяра. Навчальна позаурочна робота сприяє:

- розвиткові пізнавального інтересу учнів;
- поглибленню і закріпленню учнівських знань, умінь і навичок;
- підготовці до самоосвіти і творчої діяльності;

поглибленню різнобічних інтересів і здібностей учнів;
розвитку кращих особистісних якостей підростаючого покоління [10, с. 23].
Як вважають дослідники означеної проблематики (А. Самодрін, М. Болдирев, Л. Канішевська, Л. Глущенко та ін.) процес участі учня у позаурочних заходах дає змогу ознайомитися з новою інформацією, виконувати якісь обов'язки і вимоги, вчитися оцінювати як власну навчальну діяльність, так і своїх однокласників, стикається з природою різних стосунків тощо. Як і на уроці, дитина, відповідно до загальних засобів діяльності, сприймає все це і формує до нього своє ставлення: відбувається об'єктивний природний процес становлення, оцінювання, корекції власної моделі поведінки [2; 6; 8; 10].

Серед специфічних особливостей позаурочної роботи сучасні дослідники називають те, що, на відміну від навчальної, вона не регламентована єдиними обов'язковими програмами (програми мають характер рекомендацій). Її зміст, методи і організаційні форми менш регламентовані, ніж у навчальному процесі, продовжує час цілеспрямованого педагогічного впливу на учнів, має додаткові стосовно процесу навчання можливості виховного впливу; дає змогу розширити і поглибити знання учнів, закріпити надбані на уроках уміння і навички, розвинути здібності дітей, задовольнити їхні різноманітні інтереси, організувати практично суспільно-корисну діяльність, дозвілля дітей; сприяє формуванню самостійності учнів, створює умови для формування нових інтересів, накопичення досвіду колективного життя для повнішого розкриття і вияву особистості [Там саме].

Важливим моментом в організації позаурочної роботи в початковій школі є врахування вікових особливостей дітей молодшого шкільного віку. Психологи відзначають, що молодші школярі на початку свого шкільного життя почувуються дискомфортно через присутність незнайомих дітей, соромляться один одного, проте такий стан у них досить швидко минає. Близьче до кінця згаданого вікового періоду в стосунках між дітьми відбуваються певні зміни: виникають міжособистісні стосунки, формується взаємна вимогливість і оцінювання. Такі взаємовідносини, як правило, розвинуті слабо і побудовані в основному на емоційній основі. Тому непересічного значення за таких умов набуває створення невимушеної атмосфери спілкування дітей, яке має відбуватися на позитивному емоційному тлі. Навички спілкування з однокласниками є важливим чинником не лише для дальшого формування комунікативних умінь учнів, а й визначатимуть рівень володіння ними однією із складових ключових компетентностей, яка охоплює здатність особистості орієнтуватися у нормах і етиці взаємовідносин, взаємодіяти з різними соціальними групами та соціальними інститутами суспільства, вибудовувати ефективні комунікації. Зрозуміло, що це не може не впливати на ступінь її успішності у подальшому житті.

Дослідження свідчать, що саме структура навчальної діяльності, адекватна цілям навчання, є чинником формування в учнів не тільки знань, а й навчальних і пізнавальних інтересів, бажання вчитися, допитливості, любові до книги,

прагнення до самоосвіти. Тому треба так організувати роботу, щоб зацікавити всіх дітей, створивши умови виховання позитивних рис характеру, бажання і вміння вчитися. Прикладом такої роботи, на нашу думку, є організація позаурочного заходу для учнів початкової школи «**Обереги – наші давні й добрі символи**».

Мета: ознайомити учнів з символами українського народу і показати місце оберегів у їхній багатогранній низці.

Після цього учні зможуть: розповідати про символи українського народу; розуміти значення оберегів як символів захисту від зла.

Для проведення заходу школярів поділяють на групи по 4–5 учнів. Кожна з утворених груп одержує картку із завданням: розповідь про обереги-рослини як символи захисту від зла – полин, барвінок, верба, часник, калина.

Одержавши завдання, учні у групах обговорюють ідеї, розподіляють обов'язки, збирають матеріал про рослини-обереги, малюють малюнки на відповідну тему, виготовляють нескладні костюми. З допомогою учителів і батьків учні можуть підібрати загадки, прислів'я, вірші, пісні про рослини-обереги, оформити виставку символів-оберегів українського народу.

Пропонований позаурочний захід можна провести для усіх бажаних учнів початкової школи або паралелі 3-х класів. У ході його проведення кожна група представляє свій оберіг у формі розповіді, інсценування, пісні, легенди, танцю тощо. Заключне слово мають учні групи, які готували вступну розповідь про обереги-символи і виступали протягом усього заходу в ролі ведучих.

Л. Виготський наголошував, що навчання буде мало ефективним, якщо воно орієнтоване на вже розвинуті форми психічної діяльності дитини – на сприйняття, пам'ять і форми наочно-образного мислення, властиві попередньому періоду розвитку. Навчання, побудоване таким чином, закріплює вже пройдені етапи розвитку. Воно плентається у хвості розвитку і тому не просуває його вперед. Отже, необхідно так організувати дидактичний процес, щоб навчання йшло в зоні найближчого розвитку молодшого школяра [5, с. 85]

Література

1. Балаєва Н. І. Активізація пізнавальної діяльності учнів на уроках у початкових класах / Н. І. Балаєва // Педагогіка і психологія. – 2004. – № 278. – С. 8–10.
2. Болдырев Н. И. Методика воспитательной работы в школе / Н. И. Болдырев. – М.: Просвещение, 1974. – 223 с.
3. Болотина Л. Р. Методика внеклассной воспитательной работы в начальных классах: уч. пособ. для студентов пед. вузов / Болотина Л. Р., Латышина Д. И. – М.: Просвещение, 1978. – 128 с.
4. Борецький А. Активність у пізнанні / А. Борецький // Початкова школа. – 2006. – № 9. – С. 23–28.
5. Выготский Л. С. Мышление и речь: Собр. соч. в 6-ти т. / Выготский Л. С. – М.: Педагогика, 1982. – Т. 2.
6. Глущенко А. Г. Внеклассная работа в начальных классах / А. Г. Глущенко. – К.: Радянська школа, 1982. – 124 с.
7. Костюк Г. С. Развитие и воспитание / Г. С. Костюк // Общие основы педагогики. – М., 1967. – С. 139–197.

8. *Канішевська Л. В.* Формування гуманних відносин учнів I-IV класів шкіл-інтернатів для дітей-сиріт і дітей, що залишилися без піклування батьків у позаурочній діяльності: автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.01 / Ін-т педагогіки АПН України. – К., 1995. – 23 с.

9. *Кобзарь Б. С.* Внеурочная воспитательная работа в школах и группах продленного дня / Б. С. Кобзарь. – К.: Рад. школа, 1984. – 149 с.

10. *Самодрин А. П.* Технологія відбору учнів до профілів навчання в умовах профільно-диференційованої школи (формування профілів 5–11(12), 5–9 кл., гімназії, 8–11(12) кл. ліцею) / А. П. Самодрин. – Кременчук, 1999. – 406 с.

11. *Сухомлинський В. О.* Серце віддаю дітям / В. О. Сухомлинський // Вибрані твори: В 5 т. – Т. 3. – К.: Радянська школа, 1976.

12. *Хуторской А.* Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования / А. Хуторской // Народное образование. – 2003. – № 2. – С. 58–64.

UA У статті розглядаються деякі аспекти мотивації навчальної діяльності учнів початкової школи засобами позаурочної роботи, намічені шляхи її підвищення.

Ключові слова: позаурочна робота, мотивація навчальної діяльності.

RU В статье рассматриваются некоторые аспекты мотивации учебной деятельности учащихся младшей школы средствами внеурочной работы, намечены пути ее повышения.

Ключевые слова: внеурочная работа, мотивация учебной деятельности.

EN The article pay attention to the motivation of pupils of primary school by means of extracurricular work, it also shows the ways of its increasing.

Key words: extracurricular work, motivation of pupils of primary school.

РОЛЬ ПІДРУЧНИКІВ У НАВЧАННІ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ПІД ЧАС ГРУПОВОЇ РОБОТИ НАД ТЕКСТОМ УЧНІВ 2 КЛАСУ

Л. М. Шевчук,

Інститут педагогіки НАПН України

Постановка проблеми. Модернізація початкової освіти на засадах компетентнісного підходу передбачає спрямованість навчального процесу на формування і розвиток основних компетентностей особистості. Зокрема, актуальною є інформаційна компетентність, складова якої – здатність самостійно, активно і цілеспрямовано сприймати текст, оцінювати і творчо опрацьовувати його залежно від вікових і пізнавальних можливостей та потреб.

Ефективне формування інформаційної компетентності потребує творчого підходу до добору сукупності прийомів, методів і форм навчальної діяльності. Одним із шляхів вирішування цієї проблеми є використання у навчально-виховному процесі початкової школи групової роботи учнів, що значно полегшує процес читання, розуміння, опрацьовування тексту школярами і сприяє формуванню вміння працювати разом.

Аналіз наукових досліджень з означеної проблеми показав важливість використання групової роботи у навчально-виховному процесі загальноосвітніх

навчальних закладів, зокрема для підвищення індивідуалізації, самостійності й успішності навчання (В. В. Котов, Х. Й. Лійметс, І. М. Чередов, М. Д. Виноградова, І. Б. Первін). На сьогодні зроблено значний внесок у розвиток теорії групової навчальної діяльності (К. Гарсія, С. Френе, Р. Галь, Р. Кузіне, В. Оконь, Р. Петриківський, Д. Джонсон, Р. Джонсон, Р. Славін та ін.), розглянуто окремі дидактичні аспекти групової роботи учнів початкових класів (В. О. Вихрущ, Є. С. Задоя, Г. А. Цукерман, К. Ф. Нор, О. В. Кузьміна та ін.), особливості організації групової роботи на уроках з навчальних предметів (Т. М. Кружиліна, І. Н. Турро, Г. І. Цукерман).

Технологія роботи в групах над текстом описана у методичній системі «Розвиток критичного мислення у навчанні різних предметів», підготовленого для проекту «Читання та письмо для критичного мислення» (Д. Стил, К. Мередит, Ч. Темпл). На основі цієї програми І. П. Гудзик розробила матеріали для використання групової роботи під час вивчення російської мови у початкових класах.

Разом з тим спостерігається недостатність теоретичних розроблень, присвячених груповій роботі над текстом учнів 2 класу під час навчання української мови та, зокрема, специфіки використання підручників під час співпраці учнів.

Формулювання цілей статті. Мета статті полягає у розгляді видів завдань для групової роботи над текстом учнів 2 класу, вміщених у чинних підручниках для навчання української мови, та способів використання підручників під час організації різних форм групової роботи над текстом.

Основна частина. Групова робота учнів початкової школи – це організована вчителем спільна навчальна діяльність 2 або 4 (рідше 3, 5, 6) учнів одного класу, під час якої група (а не окремих учень) одержує завдання, виконання яких потребує спільних зусиль учнів (спільне планування роботи, обговорення і вибір способів вирішення навчальних задач, взаємодопомога і співробітництво, самооцінка), однак може містити й елементи індивідуальної навчальної діяльності. Кінцевий продукт групової роботи – це не механічне об'єднання окремих зусиль (сума результатів членів групи), а якісно новий результат завдяки прояву групового ефекту (збагачений колективними зусиллями думки і різноманітними почуттями).

Систематичне застосування групових форм роботи надає змогу кожному учневі розширити коло навчального спілкування, що надзвичайно важливо для покращення ефективності засвоєння та соціалізації школярів. Важливість і актуальність групової роботи визначають ще й тим, що кожна дитина має більшу потенційну можливість висловити власну думку з приводу навчальної теми та бути почутою. Особливо актуальним це є у процесі роботи молодших школярів над текстом.

Відповідно до чинних програм з української мови (автори М. С. Вашуленко, І. П. Гудзик, К. І. Пономарьова, К. І. Прищепа і В. О. Мартиненко) та читання (автори О. Я. Савченко, В. О. Мартиненко) для учнів 2 класу передбачено різноманітну роботу над текстом. Види роботи над текстом на уроках української мови і читання частково збігаються, а багато в чому відрізняються, що обумовлено

специфікою кожного предмета. Однак це має позитивний ефект завдяки функціям взаємодоповнення і розширення кількості видів і обсягу роботи над текстом. Зокрема, учні спостерігають за структурою тексту, вчать розпізнавати його ознаки, визначати зачин, основну частину, кінцівку тексту. Вони удосконалюють уміння читати і розуміти текст, запам'ятовувати його фактичний зміст, послідовність подій, основну думку висловлювання; переказувати прослухані чи прочитані твори, визначати тему і мету (основну думку) тексту, добирати до тексту заголовки, розрізняти типи текстів, їхні жанрові особливості, ділити текст за змістом на частини, фіксувати незнайомі слова, вислови та з'ясовувати їхнє значення, виокремлювати у тексті героїв, їхні вчинки і поведінку, висловлювати емоційно-оцінювальне ставлення до змісту прочитаного твору тощо.

Виконання частини перелічених вище завдань є доцільним у умовах групової роботи учнів з використанням чинних підручників. Зокрема, у підручнику «Рідна мова» для 2 класу (автори М. А. Білецька, М. С. Вашуленко) вміщені такі завдання для парної роботи:

- повторення теоретичних відомостей про текст (вписування пропущених слів у правила);
- читання тексту (читання незнайомого тексту потішок, скоромовок, уривків з відомих українських казок з відповідною силою та емоційним забарвленням голосу, читання діалогу в особах);
- змагання на швидкість у промовлянні скоромовок;
- знаходження у тексті слів одного з героїв;
- переказ тексту (розповідь уривка казки, переказ потішки в особах);
- редагування, вдосконалення тексту;
- придумування початку або продовження тексту.

У підручнику «Читанка» для 2 класу (автор О. Я. Савченко) вміщено такі завдання для парної роботи: підготувати і розіграти із сусідом по парті діалог по телефону; знайти у тексті прислів'я і пояснити один одному його зміст та ін. Крім того, О. Я. Савченко, поділяючи погляди В. О. Сухомлинського, наголошує на важливості запитань до тексту і вважає доцільними у методичному апараті підручника звернення до учнів: «Запитайте один одного про зміст твору». Науковець радить на деяких уроках відвести 2–3 хвилини для такої парної роботи («Я запитую – ти відповідаєш») та пропонує схему-опору, за якою учні мають ясно і коротко запитувати, коли їм щось незрозуміло, коли є сумнів або заперечення. Відповідати на запитання потрібно чітко, про головне, не повторюючись. При цьому важливим є самостійність «суджень учнів, опора на їхній читацький і життєвий досвід; розгорнутий обмін думками, репліками, враженнями від прочитаного..., короткі дискусії» [3, с. 165].

Констатуючи ефективність діалогу під час роботи у парах, О. Я. Савченко наголошує на використанні його як прийому під час вступної бесіди і роботи над текстом, розгляду малюнків; «колективних творчих справ, проектів; творчої роботи на доповнення, конструювання текстів, продовження віршів-діалогів, передавання частини тексту через інсценізацію (діалог)» [3, с. 122].

Під час роботи учнів у парах учитель, повільно проходячи класом, слухає учнівські висловлювання, доповнює і коментує їх.

Разом з тим слід зауважити, що поради в організації групової роботи дружокласників вміщені і в методичних посібниках зазначеного вище автора. Зокрема, О. Я. Савченко у посібнику «Методика читання у початкових класах» наголошує: «Зміст, структура, методичні засоби уроків читання мають ... забезпечувати різні форми співпраці учнів» [3, с. 155]. Науковець рекомендує забезпечувати на кожному уроці поєднання колективних і групових завдань з індивідуальними для того, щоб дати змогу всім дітям відповісти, висловитись та упередити статичність пози. Доцільність застосовування групової роботи учнів визначає система роботи вчителя над завданнями програми, бачення ролі загальної теми уроку та окремого уроку в розвитку і вихованні дитини, враховування готовності класу до використання зазначеної форми навчальної діяльності й вмотивованість із точки зору раціонального використання навчального часу.

О. Я. Савченко зазначає, що працюючи у парах та використовуючи тексти підручника, школярі можуть запитувати один одного про значення виділених слів; напівголосно читати текст в особах; знаходити у вірші риму і придумати ланцюжок із слів, які римуються; відновлювати розсипаний текст вірша; складати речення із розсипаних слів; розташувати поетичні рядки у правильному порядку; складати план твору та ін.; спільно навчаючись у більших групах – вправлятися у читанні багатоскладових слів, маловживаних або сумнівних щодо вимови, які вказані одразу після текстів підручника, читаючи їх спочатку повільно, потім швидше, тихіше або голосніше. Доцільно також час від часу використовувати групову роботу для перевірки домашніх завдань.

Разом з тим слід зауважити, що добірка текстів, запропонованих укладачами згаданих вище чинних підручників з української мови та читання для 2 класу, є достатньою для систематичної групової роботи учнів. Тому, крім завдань, запропонованих авторами чинних підручників, радимо використовувати під час навчання української мови для групової роботи учнів 2 класів над текстом ще й такі завдання (виконувати їх на основі текстів підручників):

- переглядання і вибіркоче читання тексту: лічба букв або слів у рядку, рядків або рядків або абзаців у текстів, заданих розділових знаків у тексті, знаходження у тексті слова (за заданим номером по порядку в рядку і номером рядка; найдовшого або найкоротшого слова; слова, у якому є заданий склад); знаходження у тексті заданого речення (за першими або останніми словами); знаходження у тексті заданого рядка (за заданим номером і номером абзацу); знаходження у тексті заданого абзацу (за заданим номером; за поданим початком; найбільшого або найменшого абзацу); виявлення у тексті початку, основної частини, кінцівки тексту; знаходження у тексті й читання речення, яке є відповіддю на запитання; знаходження у тексті й читання слів героя, слів автора, опису, характеристики героя; знаходження у тексті слів, які найбільше сподобалися, вразили;

- відтворення тексту: переказ тексту за малюнковим планом з титрами, з опорою на малюнки або план у розповідних або питальних реченнях; створення серії ілюстрацій; переказ епізоду тексту, частини тексту до (або після) заданої частини; розгляд ілюстрації до тексту, розповідь про те, що на ній зображено;

- завдання для покращення розуміння слів, абзаців, цілого тексту: знаходження у тексті незрозумілих слів; співвіднесення слова і малюнка, слова і тлумачення; добір пар слів за смыслом; опрацювання тестів тощо.

Перелічені вище завдання для групової роботи учнів 2 класу над текстами підручників з української мови та читання можливо використовувати для розширення і поглиблення знань учнів, подолання неуспішності або відставання у навчанні на різних етапах різних типів уроків: під час перевірки домашніх завдань, вивчення нового матеріалу, закріплення вивченого матеріалу, опрацювання навчального матеріалу, закріплення і відпрацювання знань та формування навичок, перевірки якості вивченого матеріалу.

Водночас варто зазначити, що залежно від форми групової роботи (кооперативно-групова – лише спільне виконання завдань учнями або індивідуально-групова – крім колективної, містить ще й індивідуальну навчальну діяльність) вважаємо, за потрібне виокремити два способи використання підручників: учні можуть разом виконувати завдання, користуючись одним підручником на всіх, або кожен своїм. Використання спільного підручника, на нашу думку, є доцільним для групи із 2–3 школярів (для того, щоб кожен учень міг бачити сторінку підручника). Якщо ж для виконання завдання кожен школяр користується власним підручником, чисельність групи може зростати до 4, інколи 5–6 учнів, однак можуть виникнути труднощі із концентрацією уваги на товаришах та одночасністю виконання завдань (через різний темп роботи над текстом підручника).

Разом з тим слід зауважити, що внаслідок аналізу навчальної літератури було виявлено, що у методичному апараті окремих чинних підручників з української мови і читання для 2 класу взагалі не передбачено завдання для групової роботи учнів над текстом, що, на нашу думку, є серйозним упущенням, яке негативно впливає на загальну позитивну оцінку підручників. Тому радимо авторам і укладачам виправити зазначене.

Висновки. Отже, підсумовуючи сказане вище, зауважимо, що внаслідок аналізу навчально-методичної літератури виявлено, що у підручниках «Рідна мова» (автори М. А. Білецька і М. С. Вашуленко) та «Читанка» (автор О. Я. Савченко) вміщено ряд завдань для групової роботи над текстами підручників. Слід також зауважити, що добірка текстів підручників є достатньою для систематичної групової роботи над текстом. Тому радимо на їхній основі виконувати і завдання на переглядання та вибіркоче читання тексту, відтворення тексту, покращення розуміння слів, речень, абзаців і цілого тексту.

Окрім того, у сучасному навчально-виховному процесі початкової школи використовують підручники з української мови і читання, у методичному

апараті яких взагалі відсутні завдання для групової роботи учнів 2 класу над текстом, що є недоліком, який потребує виправлення шляхом введення перелічених вище завдань.

Література

1. Білецька М. А. Рідна мова: Підруч. для 2 кл. / Білецька М. А., Вашуленко М. С. – 2-е вид. – К.: Освіта, 2006. – Ч. I. – 127 с.
2. Білецька М. А. Рідна мова: Підруч. для 2 кл. / Білецька М. А., Вашуленко М. С. – 2-е вид. – К.: Освіта, 2006. – Ч. II. – 127 с.
3. Савченко О. Я. Методика читання у початкових класах: Посіб. для вчителя. / Савченко О. Я. – К.: Освіта, 2007. – 334 с.
4. Савченко О. Я. Читанка: підруч. для 2 кл. / О. Я. Савченко. – 3-тє вид., перероб. – К.: Освіта, 2009, 2010. – Ч. I. – 144 с.
5. Савченко О. Я. Читанка: Підруч. для 2 кл. / О. Я. Савченко. – К.: Освіта, 2002 – Ч. II. – 126 с.
6. Форми навчання в школі: Кн. для вчителя / Ю. І. Мальований, В. Є. Римаренко, Л. П. Вороніна та ін.; за ред. Ю. І. Мальованого. – К.: Освіта, 1992. – 160 с.

UA У статті проаналізовано наявність завдань для групової роботи учнів 2 класу над текстом у чинних підручниках для навчання української мови. А також запропоновано додаткові завдання для спільного виконання школярами на основі текстів використовуваних підручників.

Ключові слова: групова робота, робота над текстом, підручники, українська мова, читання, навчання учнів другого класу.

RU В статье проанализировано наличие заданий для групповой работы учеников 2 класса над текстом в современных учебниках для обучения украинскому языку. А также предложено дополнительные задания для совместного выполнения школьниками на основе текстов используемых учебников.

Ключевые слова: групповая работа, работа над текстом, учебники, украинский язык, чтение, обучение учеников второго класса.

EN In the article the presence of tasks is analysed for the group prosecution of students of 2-th class of text in modern textbooks for the studies of Ukrainian. Additional tasks are offered for general implementation by schoolboys in groups on the basis of texts of operating textbooks.

Key words: group prosecution, work of text, textbook, Ukrainian, reading, studies of students of 2-th class.

РЕЗУЛЬТАТИ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ ПІДРУЧНИКІВ З МОВИ ІВРИТ ДЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ШКІЛ УКРАЇНИ

Н. В. Бакуліна,

Інститут педагогіки НАПН України

Постановка проблеми. Нові тенденції оновлення змісту загальної середньої освіти України потребують запровадження нових технологій навчання і мають

відповідати новим науково-методичним вимогам. Це, безумовно, стосується і мовної освіти як однієї з невід'ємних складових освітньої системи полікультурної України. Тому на часі одним із пріоритетних напрямів сучасної освітньої політики нашої держави постає проблема конструювання підручників, зокрема підручників з мов національних меншин.

З 2008 року лабораторія навчання російської мови та мов інших етнічних меншин Інституту педагогіки НАПН України досліджує проблему науково-методичних засад конструювання підручників з мов і літератур етнічних меншин для початкової та основної шкіл. Однією з підтем дослідження є проблема добору змісту, способів презентації навчального матеріалу, типів завдань у підручниках з мови іврит для початкових класів шкіл України.

Треба зазначити, що на сучасному етапі мова іврит є складовою частиною мовної освіти полікультурної України. Цей мовний курс викладають як окремий предмет у школах з українською мовою навчання (як мова національної меншини) та як іноземна мова в спеціалізованих школах з поглибленим вивченням іноземної мови. Оскільки більшість учнів не володіють або майже не володіють мовою іврит на початок шкільного навчання, її вивчення передбачає переважно практичне оволодіння мовою. Тому постає проблема розроблення концептуальних засад конструювання підручників для такого типу мовних курсів. Крім цього, застосування зарубіжних підручників у шкільній практиці та не розробленість українських підручників з мови іврит обумовлює актуальність зазначеної проблеми.

Аналіз останніх досліджень. Теоретичною основою даного дослідження є дидактичні й лінгводидактичні концептуальні положення щодо структури, сутності та орієнтованості підручника, а саме – про дворівневу структуру теорії підручника (Д. Д. Зуєв [1], І. Я. Лернер [3]), про двоєдину сутність підручника (Я. П. Кодлюк [4]), про орієнтованість мовної системи навчання на формування ключових компетентностей – мовної, мовленнєвої, соціокультурної та прагматичної (І. П. Гудзик [2]) та про спрямованість змісту початкової освіти на загальний і різнобічний розвиток дітей та повноцінне оволодіння всіма компонентами навчальної діяльності (О. Я. Савченко [7]).

На основі теоретичних положень було проаналізовано чинні підручники з початкового навчання мови іврит, серед них – серія підручників «Алеф Бет Єладім ломдім іврит» [8], який є провідним у навчанні говорінню на основі мовленнєвих моделей; підручник «Алеф Бет Отійот медаброт» [9], метою якого є навчання усного мовлення учнів; підручник «Алеф Бет Отійот корот» [10] – для навчання читання, «Алеф Бет Отійот котвот» [11] – для навчання письма і підручник «Аколь Хадаш» [5] – для навчання мови іврит на початковому етапі.

Формулювання цілей статті. Основною метою і завданнями проведеного дослідження було визначення відповідності зазначених підручників концептуальним лінгводидактичним засадам. Для оцінювання якості даних підручників було проведено анкетування вчителів з мови іврит і батьків учнів.

В анкетуванні взяли участь 40 учителів з 26 шкіл України, де вивчають мову іврит, і 29 батьків.

Основна частина.

Анкета № 1 для респондентів-учителів складалася із 28 запитань, об'єднаних у групи за значущістю критеріїв оцінювання якостей підручника:

1. Зв'язок змісту підручника з цілями навчання (відповідність змісту підручника рівневі, визначеному Державним стандартом, формування загальнонавчальних умінь і навичок тощо).

2. Відповідність підручника сучасним методичним вимогам (рівень теоретичної інформації, кількість і різноманітність вправ, завдань, творчі особливості, практична спрямованість навчального матеріалу і т. п.);

3. Мова підручника (чіткість, зрозумілість, доступність лексичного матеріалу, відповідність віковому рівневі учнів).

4. Доступність підручника (зрозумілість для самостійного сприймання навчального матеріалу учнем, відповідність змісту навчальної книги рівневі розвитку дитини, її попередній загальноосвітній підготовці).

5. Виховний потенціал підручника (вплив навчального матеріалу на виховання у дитини позитивних моральних якостей, громадянської позиції, естетичної культури).

6. Оформлення підручника (добір ілюстративних засобів, повнота реалізації їхніх функцій).

7. Підручник – учителеві (зручність у користуванні, допомога в роботі).

Аналіз анкети № 1 виявив такі результати:

1. Зв'язок змісту підручника з цілями навчання: підручники «Алеф Бет: Єладім ломдім іврит» та «Аколь Хадаш» лише частково забезпечують наявність матеріалу для засвоєння змісту навчання мови іврит на рівні, визначеному Державним стандартом початкової загальної освіти;

у підручниках з початкового навчання мови іврит розкрито не всі розділи програми;

підручники частково або взагалі не забезпечують формування загальнонавчальних умінь і навичок.

2. Відповідність підручника сучасним методичним вимогам:

у зазначених підручниках немає достатньої теоретичної інформації для виконання вправ і завдань;

лише у підручнику «Алеф Бет Єладім ломдім іврит» є достатня кількість вправ (завдань) для засвоєння учнем вивченої теми; в інших – недостатня;

у підручниках обмаль різноманітних завдань і вправ;

існуючі завдання і вправи не відрізняються різноманітністю;

підручники не передбачають колективних форм роботи, хоча надають широкі можливості для застосування індивідуальних форм роботи;

у підручниках не вистачає творчих завдань, які б давали змогу проявити здібності талановитим дітям;

лише підручник «Алеф Бет Єладім ломдім іврит» передбачає систематичне повторювання основних тем;

усі проаналізовані підручники пропонують ситуації, які можуть стати в пригоді учневі в його повсякденному житті.

3. Мова підручника:

у підручниках не зрозуміло і не чітко дано визначення головних програмових понять;

лише частково словникове наповнення підручників відповідає віковому рівневі учнів;

тексти підручників обтяжено незрозумілими для дітей словами і виразами.

4. Доступність підручника:

навчальний матеріал підручників викладено не доступно для самостійного сприймання учнем, незважаючи на те, що зміст начального матеріалу і система вправ (завдань) відповідають віковим особливостям учнів.

5. Виховний потенціал підручника:

навчальний матеріал підручників сприяє формуванню в учнів морально-етичних норм і загальнолюдських гуманістичних цінностей;

лише підручник «Аколь Хадаш» містить навчальний матеріал, що сприяє вихованню в учнів громадянської позиції та патріотичних почуттів;

навчальний матеріал підручників не спрямовано на виховання дбайливого ставлення учнів до природи, відповідальності за її збереження та на формування в учнів почуття прекрасного і естетичної культури.

6. Оформлення підручника:

у підручниках недостатня кількість ілюстрацій та не збалансовано їхню кольорову гаму;

ілюстрації підручників у недостатній мірі відображають сучасність;

у підручниках наявні різноманітні схеми, таблиці, пам'ятки, винесені на форзац.

7. Підручник – учителіві:

підручники зручні у користуванні, але вони не відповідають новим змістовим лініям і не є взірцем сучасного шкільного підручника.

Анкета № 2 для вчителів містила запитання стосовно представлення різних способів презентації навчального матеріалу і видів завдань у підручниках, а також можливість застосовування самостійної, парної та групової роботи.

Аналіз анкети № 2 дав змогу одержати такі результати:

всі вчителі користуються на уроці підручниками;

використовуючи матеріал підручника, учні не можуть самостійно засвоїти новий матеріал або потребують додаткової допомоги;

підручники з початкового навчання мови іврит не передбачають організацію парної або групової самостійної роботи;

із серії запропонованих способів презентації навчального матеріалу в підручниках учителі відмітили як ефективні у роботі з учнями початкових класів такі: а) матеріал представлено за допомогою предметних і сюжетних малюнків

та текстів до них; в) матеріал з мови і мовлення подано традиційно основним текстом про те чи інше мовне явище на початку параграфа з наступною роботою у вправах, або введено безпосередньо у вправи або в декілька вправ; ж) матеріал подано у вигляді гри;

на думку вчителів, дітям до вподоби наступні способи презентації навчального матеріалу: а) матеріал представлено за допомогою предметних і сюжетних малюнків та текстів до них; г) представлення матеріалу з використанням підставних таблиць, на основі яких складають необхідні формулювання; ж) матеріал подано у вигляді гри;

на запитання, «чи достатньо у підручниках навчальних мовленнєвих завдань, спрямованих на розвиток умінь користуватися різними видами мовленнєвої діяльності?» більшість учителів відмітила, що мовленнєвих завдань недостатньо з аудіювання і письма;

про достатність у підручниках навчальних мовних завдань, спрямованих на формування знань про мову і мовних умінь учителі одноставно дали негативну відповідь;

учителі відмічали, що у наявних підручниках немає контрольних завдань для оцінювання навчальних досягнень учнів, таких як тестові завдання, читання мовчки, списування, переказ тощо; деякі вчителі зазначали наявність завдань для проведення диктантів;

на запитання «які завдання та вправи подобається виконувати учням?» учителі відмітили ігрові завдання під керуванням учителя; продовження тексту і творчі завдання;

щодо можливості самостійно виконати завдання, подані у підручниках, то більшість учителів відповіли «ні, або за умови попереднього опрацювання у класі».

Анкета для батьків складалася з 6 запитань, які дали змогу одержати додаткову інформацію про якість підручника з точки зору опосередкованих користувачів. Респонденти оцінювали оформлення навчальної книги, можливість дорослим орієнтуватися у матеріалі й надавати допомогу дитині, а також рівень доступності змісту підручника для дитини під час самостійного вивчення теми і підготовки домашнього завдання. Батьки висловлювали свою точку зору на те, якою мірою навчальні книги відповідають їхньому уявленню про сучасний якісний шкільний підручник.

За оцінками батьків, навчальний матеріал підручника з мови іврит «Аколь Хадаш» лише частково викликає зацікавленість у дитини; їм не завжди подобаються ілюстрації та загальне оформлення підручника. Батьки зазначають, що діти часто звертаються по допомогу при вивченні змісту параграфа або виконанні завдання, а батькам складно розібратися в навчальному матеріалі, щоб надати дитині допомогу. Аналіз анкет батьків щодо серії підручників «Алеф Бет» виявив наступні результати:

55,2% респондентів-батьків вважають, що матеріал підручників викликає зацікавленість у дітей, а 31% визначає лише часткову зацікавленість;

58,6% батьків відзначили, що їхній дитині подобаються ілюстрації та загальне оформлення підручника, 13,8% дали відповідь «деколи» та 13,8% – «ні»;

на запитання «Чи легко Вам розбиратися в навчальному матеріалі підручника, щоб надати дитині допомогу?» лише 20,7% батьків дали позитивну відповідь; 31% батьків може надати допомогу лише частково, а 34,5% взагалі не можуть надати допомогу дитині у процесі опрацювання навчального матеріалу підручника;

такі самі результати виявились і при відповіді на запитання «Чи часто дитина звертається по допомогу при вивченні змісту параграфа або виконанні завдання?»: 20,7% – часто, 31% – деколи, 34,5% – не звертається;

на запитання «Чи може дитина в разі відсутності на уроці самостійно вивчити тему, користуючись підручником?» лише 13,8% батьків дали позитивну відповідь, 41,4% – можуть частково, а 31% – взагалі не в змозі;

31% батьків вважають, що даний підручник з мови іврит відповідає їхнім уявленням про якісний шкільний підручник, а по 27,6% вважають, що дані підручники взагалі або частково не відповідають високому рівневі.

Висновки. Одержані в ході експериментального дослідження *результати показали* переваги і недоліки чинних підручників з мови іврит для початкової школи. Крім цього, проведений *аналіз підручників виявив* основоположні аспекти теорії та практики підручникотворення, які необхідно враховувати у процесі конструювання нових, власне українських, компетентісно орієнтованих підручників з мови іврит. Також ці *результати допомогли визначити* основні критерії конструювання якісних підручників з мови іврит для початкових класів, а саме:

матеріал підручника має забезпечувати засвоєння змісту курсу «Мова іврит» на рівні, визначеному Державним стандартом початкової загальної освіти;

у підручнику мають бути розкриті всі розділи програми з даного мовного курсу;

підручник має сприяти формуванню загальних навчальних умінь і навичок;

підручник має надавати достатню теоретичну інформацію для виконання вправ (завдань), враховуючи вікові особливості дітей та рівень їхньої підготовки;

у підручнику має бути достатня кількість вправ (завдань) для засвоєння учнями вивченої теми;

у підручнику має бути достатня кількість різнорівневих вправ (завдань) для здійснення диференційованого навчання і враховування індивідуальних особливостей учнів;

навчальні завдання підручника мають бути зрозумілими і доступними для виконання учнями, містити приклади виконання або необхідний допоміжний матеріал;

у компетентісно орієнтованих підручниках з мови мають бути наявні мовленнєві завдання, спрямовані на формування умінь користуватися різними видами мовленнєвої діяльності (аудіювання, говоріння, читання, письмо) та

навчальні мовні завдання, спрямовані на формування знань про мову та мовних умінь;

матеріал підручника має передбачати різні форми роботи – індивідуальну, парну, групову, колективну, самостійну;

у початковій школі доцільно застосовувати такі способи презентації навчального матеріалу, як практичний, практичний з елементами теорії та ігровий;

підручник має містити творчі завдання для того, щоб талановиті діти мали змогу проявити свої здібності;

у підручнику слід передбачити матеріал для систематичного повторення основних тем, а також завдань для контролю і самоконтролю;

у підручниках з мови мають бути наявні контрольні завдання для оцінювання навчальних досягнень учнів (тестові завдання, завдання для читання мовчки, списування, переказу, диктанту тощо);

зміст підручника має містити теми і ситуації, які можуть стати в пригоді учневі в його повсякденному житті;

програмовий матеріал підручника необхідно викладати зрозумілою і чіткою мовою, а словникове наповнення має відповідати віковому рівневі учнів;

тексти підручника не повинні бути обтяжені незрозумілими для дітей словами, архаїзмами, неологізмами тощо;

навчальний матеріал підручника слід викладати доступно для самостійного сприйняття;

навчальний зміст і система вправ (завдань) мають відповідати віковому рівневі розвитку учнів, їхній попередній загальноосвітній підготовці й життєвому досвіду;

доцільно, щоб навчальний матеріал підручника сприяв формуванню в учнів морально-етичних норм, загальнолюдських гуманістичних цінностей, почуття прекрасного та естетичної культури; вихованню в учнів громадянської позиції, патріотичних почуттів, поваги до культур народів, які живуть на теренах України, толерантного ставлення до інших, дбайливого ставлення учнів до природи та відповідальності за її збереження;

у підручнику має міститися достатня кількість ілюстративного матеріалу, представленого у збалансованій кольоровій гамі, що відображає сучасність;

на форзаці й сторінках підручника доречно використовувати схеми, таблиці, пам'ятки, алгоритми виконання вправ (завдань) тощо;

підручник має бути зручним у користуванні вчителів і учнів;

матеріал підручника має відображати всі змістові лінії методичної системи;

підручник має відповідати санітарно-гігієнічним нормам. (Так, відповідно до «Гігієнічних вимог до друкованої продукції для дітей» [6], навчальний матеріал повинен займати певну кількість знаків (літер) на одній сторінці й сторінок підручника на одну навчальну годину. Для гуманітарних дисциплін, у тому числі й мови, у молодшому шкільному віці (6–10 років) у початковій школі (1–4 кл.) на одній сторінці може бути розміщено від 2000 до 4000 знаків, що становить не більше 2 сторінок без ілюстрацій. На одному уроці у початко-

вій школі можна вводити один термін на одній сторінці та 1–2 слова (0,1–0,2 на один друкований аркуш), яке є новим поняттям. На одній повній сторінці без ілюстрацій може бути 8 перенесень. Обсяг безперервного читання визначають від 50 до 100 друкованих знаків. Довжина рядка у тексті підручника може бути від 81 мм до 171 мм, мінімальні розміри поля – корінцеве – 13 мм, верхнє і зовнішнє – по 15 мм. Також у початковій ланці кількість ілюстрацій (картин, пейзажів, креслень, схем, малюнків, таблиць тощо) на одному друкованому аркуші обмежується від 30% до 50%. Вага підручника для 1–4 класів має бути 300–360 г).

Вважаємо, що одержані результати експериментального дослідження підручників з мови іврит будуть корисними не тільки для створення нових підручників з давньої єврейської мови, а й для інших мов, які вивчають у початкових класах шкіл України.

Література

1. *Бейлінсон В. Г.* О функциональном подходе к оценке школьных учебников / Бейлинсон В. Г., Зуев Д. Д. // Проблемы школьного ученика. – М.: Просвещение, 1977. – Вып. 5.
2. *Гудзик И. Ф.* Компетентностно ориентированное обучение русскому языку в начальных классах / Гудзик И. Ф. – Черновцы: Букрек, 2007.
3. *Каким быть учебнику: Дидактические принципы построения* / Под ред. И. Я. Лернера, Н. М. Шахмаева. – М.: Изд-во РАО, 1992. – Ч. 1.
4. *Кодлюк Я. П.* Теорія і практика підручникотворення в початковій освіті / Кодлюк Я. П. – К.: Наш час, 2006.
5. *Оуэн М. Аколь Хадаш.* Учебник иврита для детей младшего школьного возраста. Ч. 1 / Оуэн М., Хаят Ш. – Тель-Авив: Махат, 1990.
6. *Покиданов Г. О.* Педагогічні вимоги до якості підручника для 12-річної загальноосвітньої школи України / Покиданов Г. О., Волинський В. П. – К., 2003.
7. *Савченко О. Я.* Дидактика початкової школи / Савченко О. Я. – К.: Генеза, 1999.
8. *Талмуд І. Алеф Бет Єладім ломдім іврит.* Ч. 1, 2, 3 / Талмуд І. – Тель-Авів: Дійнон, 2003–2005.
9. *Талмуд І. Алеф Бет Отійот медаброт* / Талмуд І. – Тель-Авів: Дійнон, 2004.
10. *Талмуд І. Отійот Корот* / Талмуд І. – Тель-Авів: Дійнон, 2005.
11. *Талмуд І. Отійот котвот* / Талмуд І. – Тель-Авів: Дійнон, 2005.

UA Стаття присвячена проблемі аналізу результатів експериментального дослідження підручників з мови іврит для початкових класів шкіл України. Зміст статті спрямовано на визначення відповідності впроваджувальних у шкільну практику підручників з мови іврит з огляду на концептуальні лінгводидактичні засади. Висновки статті містять основні критерії конструювання якісних компетентісно орієнтованих підручників з мови іврит для початкових класів шкіл України, які можуть бути використані у процесі розроблення підручників з інших мовних курсів.

Ключові слова: мова іврит, початкові класи, компетентісно орієнтовані підручники, критерії конструювання, аналіз результатів дослідження.

RU Стаття посвящена проблеме анализа результатов экспериментального исследования учебников по языку иврит для начальных классов школ Украины. Содержание статьи направлено на определение соответствия используемых в школьной практике учебников по языку иврит концептуальным лингводидактическим основам. Выводы статьи содержат основные критерии конструирования качественных

компетентно орієнтованих учебників по мові іврит для початкових класів шкіл України, які можуть бути використані в процесі розробки учебників по іншим мовним курсам.

Ключевые слова: мовна іврит, початкові класи, компетентно орієнтовані учебники, критерії конструювання, аналіз результатів дослідження.

EN The article deals with the analysis of the results of experimental studies textbooks in Hebrew for elementary school classes in Ukraine. Contents of the article is aimed at determining compliance used in the practice of school textbooks in Hebrew linguodidactic conceptual frameworks. Conclusions of the article contains the basic criteria for designing high-quality competency oriented books on the Hebrew language for elementary school classes in Ukraine, which can be used in the development of textbooks for other language courses.

Key words: Hebrew language, primary classes, competency oriented textbooks, the criteria for designing, analyzing results.

ОСОБЛИВОСТІ ПОБУДОВИ УКРАЇНСЬКОГО БУКВАРЯ ДЛЯ УЧНІВ ШКІЛ З УГОРСЬКОЮ МОВОЮ НАВЧАННЯ

К. З. Повхан,

Інститут педагогіки НАПН України

Постановка проблеми. В Україні, крім шкіл з українською і російською мовами навчання, функціонують загальноосвітні навчальні заклади, в яких викладання ведеться румунською, угорською, молдовською, польською і кримськотатарською мовами. В усіх цих ЗНЗ вивчається українська мова як державна. Вона є обов'язковим компонентом змісту освіти національних меншин України, окремим навчальним предметом з 1 по 11 класи. З огляду на те, що вивчення української мови в цих школах було запроваджено вперше, з наданням українській мові статусу державної, виникла нагальна потреба у визначенні змісту і структури курсу, підготовці програм і підручників, розробці методики навчання української мови як другої.

Розв'язання цих проблем МОН України поклато здебільшого на управління освіти і науки відповідних обласних державних адміністрацій. Нині для зазначених вище загальноосвітніх закладів укладено програми для 1–4, 5–11 класів, видано підручники для учнів 1–4, 5–10 класів, окремі навчальні посібники для школярів.

Проте ознайомлення зі станом викладання державної мови в цих школах засвідчує, що чинні програми та підручники є недосконалими і тому недостатньо забезпечують основну мету навчання державної мови в школах національних меншин України – формування комунікативних умінь, тобто вмінь спілкуватися українською мовою в усній та писемній формах. Крім того, учителі не володіють належним чином методикою навчання української мови як другої. У цьому нас переконують спостереження на уроках, безпосереднє спілку-

вання з учнями, результати державної підсумкової атестації випускників, зокрема шкіл з угорською мовою навчання. Такий стан, на нашу думку, пояснюється ще й тим, що зміст і структура курсу (тобто програми та підручники) української мови здебільшого побудовані за аналогією до програм і підручників з української (рідної) мови. В них не враховано психолінгвістичні особливості формування і розвитку українського мовлення, нехтування під час побудови підручників такими лінгводидактичними принципами, як урахування особливостей рідної мови учнів, комунікативної спрямованості навчання, оптимального співвідношення між знаннями з мови і мовними та мовленнєвими вправами тощо.

Аналіз підручникотворення з державної мови для зазначених вище шкіл показує, що спочатку творчими колективами, насамперед Закарпаття і Чернівецьчини, було підготовлено орієнтовне календарне планування уроків і навчальні матеріали до них для початкових і середніх класів. Потім із середини 90-х років розпочалася робота над підручниками. Проте в цей час намітилась тенденція коригування, вірніше «приспосовування» одного підручника з української мови для всіх шкіл з мовами національних меншин. Так, наприклад, підручник «Українська мова», підготовлений для 5 класу шкіл з румунською мовою навчання, було видано для шкіл з угорською і польською мовами викладання. В усіх трьох підручниках презентація теоретичного матеріалу, система вправ і завдань були ідентичні. Відмінність полягала лише в тому, що українські терміни і нові слова наприкінці кожного параграфу було перекладено на відповідну мову навчання. Такий підхід виявився неефективним і навіть хибним, оскільки не враховував особливості рідної мови учнів. Натомість він і нині частково залишився в чинних підручниках для 1 – 4-х класів шкіл з румунською та угорською мовами навчання.

Як відомо, румунська, угорська і польська мови належать до різних мовних сімей. У їх звуковій, лексичній і граматичній системах багато розбіжностей. Дані типологічних досліджень різних мов засвідчують, що навіть у системі споріднених мов немає повного збігу, не кажучи вже про мови різних груп, оскільки «... кожна мова становить своєрідну самобутню і неповторну систему зовнішніх розбіжностей, та індивідуальну самобутню і неповторну систему значень» [1]. Порівняльний аналіз української та угорської мов (української і румунської), здійсненого в лабораторії навчання української словесності в школах національних меншин України з навчальною метою, свідчить, що в обох мовах є як однаковий, так і відмінний матеріал. Причому ці явища (однакові й різні) спостерігаються на всіх мовних рівнях (фонетико-орфоепічному, лексичному, граматичному тощо). Наприклад, у результаті порівняльного аналізу зазначених мов, виявлено, що в угорській мові відсутня категорія роду, у ній, на відміну від української, слова граматично неоформлені, тобто не мають закінчень, за якими можна було визначити їх граматичні ознаки, внаслідок чого імена не розрізняються за родовими формами. Крім того, відмінювання імен в угорській мові, в якій 25 відмінків (до речі, в шкільному курсі

угорської мови ці відмінки не вивчаються), значно відрізняється від українського. Воно здійснюється не заміною закінчень, а приєднанням певних показників (множини, належності тощо). Натомість у румунській мові, на противагу українській, три відміни, п'ять відмінків, відрізняється й граматичне значення середнього роду іменників, розгалуженіша система форм дієслова тощо.

У зв'язку з цим постає питання: чи може бути ідентичним зміст навчального матеріалу та чи слід його однаково презентувати в підручниках з української мови для шкіл національних меншин. Безперечно, ні. Отже, в кожному випадку необхідно враховувати специфіку рідної мови дітей. Так, наприклад, ознайомлення учнів-угорців з категорією роду, явищем не властивим угорській мовній системі, треба починати з перших уроків української мови. Висвітлювати таке мовне явище слід поетапно і цілеспрямовано, систематично вводити в підручники систему вправ і завдань на засвоєння і повторення цього матеріалу.

Навчання української мови як державної у школах з національними мовами викладання починається з першого класу. На цей час діти вже володіють рідною мовою: мають певний словниковий запас, уміють правильно висловлювати свої думки. У процесі засвоєння української мови у свідомості учнів починають співіснувати дві мови, між якими встановлюються певні контакти. Перенос умінь і навичок оперування рідною на мову, що вивчається, є складовим явищем людської психіки, механізм якого дає змогу людині використовувати в своїй діяльності те, чим вона вже оволоділа. Дослідження свідчать, що перенос знань, умінь і навичок з рідної мови у деяких випадках полегшує опанування другої мови (транспозиція), в інших – утруднює (інтерференція). На жаль, ці психологічні явища укладачі програм та автори підручників з української мови для шкіл з мовами навчання національних меншин України поки що ігнорують.

Наукові дослідження з проблем навчання другої мови, проведені в Україні і за її межами засвідчують, що результати порівняльного аналізу мовних систем рідної та вивчуваної мов слугують передусім науково обґрунтованому визначенню оптимального змісту навчання і структури з другої мови.

Зважаючи на реальну потребу представників національних меншин України у знанні державної мови та сучасний стан навчання української мови у школах з мовами національних меншин, можна зробити висновки, що серед нагальних питань української лінгводидактики є переосмислення змісту і структури курсу української мови, чинних методів, прийомів і засобів навчання, удосконалення їх, пошук нових, ефективніших, спрямованих на формування та розвиток комунікативних умінь школярів, зокрема учнів-угорців.

Meta mammi – розкрити можливості реалізації лінгводидактичних підходів (принципів врахування особливостей угорської мови та знань, умінь і навичок, сформованих у процесі засвоєння грамоти рідної мови) під час укладання підручників для навчання української грамоти учнями шкіл з угорською мовою викладання.

Учні шкіл з угорською мовою навчання приступають до опанування української грамоти у другому класі, після пропедевтичного усного курсу, який

сприяє насамперед формуванню певного словникового запасу, оволодінню фонетичними особливостями української мови та елементарними граматичними вміннями, необхідними для побудови усних висловлювань. Окрім того, школярі на цей час уже засвоїли рідномовну грамоту. Знання, уміння і навички, здобуті на уроках української та угорської мов у першому класі, з одного боку, полегшують і прискорюють формування початкових навичок читання і письма, з іншого – викликають неабиякі труднощі, зумовлені здебільшого розбіжностями у звуковій і графічній системах української та угорської мов.

Нині учні-угорці опановують українську грамоту за підручником, укладеним за лінгводидактичною системою букваря з української (рідної) мови, у якому порядок вивчення літер визначено частотністю їх уживання. Тому вчителі на уроках використовують методи і прийоми, притаманні здебільшого навчанню грамоти в українських школах, не враховуючи психологічні особливості формування навичок читання і письма з другої мови, що й позначається на якості писемного мовлення.

Спостереження на уроках української мови та результати констатувального зрізу засвідчують, що понад 70% учнів-угорців початкових класів припускаються помилок на вимову звуко-букв у процесі читання і вживання угорських літер замість українських. Слід зауважити, що вживання таких угорських літер, як и, в, п, с, р трапляються в письмових роботах з української мови в 5–9 класах і навіть у старшій школі, оскільки не враховано співвідношення систем української та угорської мов (тотожність і відмінність, характер і форми інтерференції та транспозиції рідної мови), що дає змогу спрогнозувати певні труднощі, які виникають у процесі засвоєння другої мови, і запобігти їм.

Нині в лабораторії навчання української словесності в школах національних меншин України та діаспори Інституту педагогіки НАПН України підготовлено новий підручник для навчання української грамоти учнів-угорців. У процесі створення букваря автори спиралися на загально-дидактичні принципи (всебічний розвиток особистості, доступність, систематичність, наочність тощо), і на основні принципи лінгводидактики, насамперед на принцип урахування особливостей рідної мови, випереджувального формування усного мовлення, комунікативної спрямованості навчання, позитивної мотивації навчального процесу та ін.

Загальновідомо, що підручник з навчання грамоти традиційно поділяється на три періоди – добукварний, букварний і післябукварний. Зміст кожного із цих розділів має свої особливості. Так, дидактичний матеріал добукварного періоду передбачає:

- активізацію засвоєного в 1-му класі словникового запасу та його збагачення; подальше формування і розвиток аудіативних умінь; удосконалення орфоепічних і граматичних умінь і навичок усного мовлення;
- можливості позитивного переносу знань, умінь і навичок, здобутих на уроках рідної мови, зокрема знань про голосні й приголосні звуки (вміння розрізняти їх, виділяти в слові), склад, наголос, речення (розповідне, питальне,

вміння їх інтонувати); робити звуковий аналіз знайомих слів, а також створювати речення за малюнками чи схемами.

З огляду на це у центр уваги добукварного періоду було покладено слово, його номінативне значення. Вперше такий підхід запропонувала О. Н. Хорошківська у букварі «У світі чарівних букв» (1997, 2001), у посібнику для дітей дошкільного віку «Дошколярик» (1996), «Дзвіночок» (2006), у підручнику «Буквар» для 2-го класу ЗНЗ з польською мовою викладання (2004). Такий підхід впроваджено і в згаданому вище підручнику з навчання грамоти учнів 2-го класу шкіл з угорською мовою навчання, створеному О. Н. Хорошківською і К. З. Повхан. Так, у добукварній частині учні ознайомлюються з номінативним значенням слова, основною його роботою – називати предмети, їх дії, ознаки, кількість і т. ін. Кожне з таких слів у підручнику позначено прямокутниками різних кольорів: коричневим – слово-назва предмета, блакитним – ознаки, червоним – дії, фіолетовим – слова, які позначають кількість предметів. Слова, що служать для зв'язку слів, позначено прямокутником меншого розміру, але не зафарбовано кольором, оскільки не мають лексичного значення.

Після ознайомлення з номінативним значенням слова в розділі «Добукварний період» уміщено матеріал про звукову структуру, складову будову слова, наголос. Загалом цей матеріал не новий для учнів, адже на уроках пропедевтичного українського усного курсу і рідномовної грамоти вони здобули певні знання про звуки мовлення, голосні й приголосні, склад, оволоділи навичками звукового аналізу слів. Головне завдання вчителя полягає в організації позитивного переносу знань, умінь і навичок з рідної (угорської) мови в українську. Передусім школярі мають ознайомитися з відповідними термінами української мови, активізувати і застосувати здобуті знання, уміння і навички на матеріалі української мови. Водночас дидактичний матеріал розділу дає змогу вдосконалити і закріпити вимову м'яких приголосних звуків української мови (як відомо, в угорській звуковій системі відсутня кореляція звуків за твердістю – м'якістю).

Важливим завданням добукварного періоду, як і всього букваря в цілому, є і забезпечення роботи з розвитку аудіативних навичок і усного мовлення. З огляду на це в підручник уміщено ситуативні й сюжетні малюнки, спрямовані на активізацію засвоєної лексики, граматичних форм, формул українського мовленнєвого етикету, розвиток умінь діалогічного і монологічного мовлення відповідно до тем: «Школа. Клас. Навчальні речі. Лічба», «Овочі та фрукти», «Родина», «Дикі та свійські тварини». У цей розділ введено тексти для слухання-розуміння, проговорювання, серії малюнків, які ілюструють ці тексти, здебільшого казки.

У букварний період учні мають засвоїти букви українського алфавіту та їх звукове значення, навчитися читати і писати. Цей період побудовано на основі врахування результатів порівняльного аналізу звукової і графічної систем української та угорської мов (друкованих і рукописних, великих і малих літер), що дав змогу виокремити букви української мови в такі групи:

I група – букви, однакові за написанням і звуковим значенням (*Li, Ee, Oo, Aa, Kk*, великі друковані *M* і *T*, рукописна літера *D*);

II група – букви, однакові за написанням, але відрізняються звуковим значенням (*Vv*, рукописна *G*, мала рукописна *d, u, n, t*; літери *H, Cc, Pp, Yy*);

III група – букви, які мають однакові звуки і в обох мовах, але по-різному позначаються (*Bb, Gg, Zz, Jj, Ll, m, Yy, Pp, Чч*, велика рукописна буква *T*; *Ff, Цц, Шш, Ддз, Дждж, Єє, Юю, Яя*);

IV група – букви, що позначають звуки та звукосполучення, характерні лише для української мови (*Гі, Хх, Щщ*).

Процес засвоєння букв кожної з груп відбувається по-різному, що обумовлено передусім психологічними особливостями їх сприйняття. Саме цим визначається і порядок вивчення букв української мови.

Так, наприклад, букви I групи можна презентувати разом, а не кожен окремо, як це проводиться нині. Оскільки літери та їх звукове значення відомі учням з рідної мови, тому вже на початку букварного періоду учні мають змогу читати склади, знайомі за значенням слова і найпростіші речення. Проте певної корекції потребує вимова голосного [а], оскільки в угорській мові літерою а позначається лабіалізований голосний, середній між українським [а] і [о], а також написання малих літер *к, м*. Натомість під час читання спеціальної уваги потребують слова з м'якими приголосними [т'], [д'] – *тітка, дім, дід*. З огляду на те, що у фонетичній системі угорської мови відсутні м'які приголосні, школярі під час читання вимовляють їх як тверді. Для формування правильної вимови ефективно використовувати наявність в угорській звуковій системі палатальних звуків [ty], [dy]. З огляду на це на сторінках букваря учням запропоновано для читання склади, слова з твердими і м'якими приголосними (*те-ті, де-ді, так-тік, дома-дім, Тома-Тім* тощо). Протиставлення твердих і м'яких приголосних у складах, словах дає змогу сформуванню правильної вимови українських м'яких приголосних під час читання.

Порівняльний аналіз друкованих і рукописних великих і малих літер угорської і української груп показав, що між деякими з них є певні відмінності, зокрема розбіжності у позначенні малих друкованих і рукописних літер, що викликає інтерферуючий вплив на засвоєння відповідних літер в українській мові. Наприклад, в угорській мові *Mm*, в українській – *Мм*, в угорській – *Tt, Dd*, а в українській – *Тт, Дд*. Такий матеріал теж потребує корекції знань, умінь і навичок опрацювання цього матеріалу на окремих уроках. Складність у засвоєнні їх вимагає, щоб дидактичний матеріал підручника і зошита забезпечував подолання інтерференції, формував нові асоціативні зв'язки «буква – звук», був достатнім для вироблення вмінь. Навчальний матеріал добирається таким чином, щоб учні опанували читання і написання літер, які не збігаються в позначенні.

Засвоєння букв II групи (однакові за написанням і різні за звуковим значенням) викликає неабиякі труднощі, пов'язані з інтерференцією буквених знаків, оскільки в учнів уже сформований стереотип *звук – буква*, який впливає

на засвоєння буквених знаків української мови. Тому на етапі ознайомлення учнів з літерами цієї групи важливо диференціювати буквене позначення однакових чи подібних в обох мовах звуків. Так, звук [б] в українській мові позначають буквою Бб, а в угорській – Вв. Для запобігання інтерференції доцільно було подати в букварі спочатку літеру *Бб*, тим самим допомогти школярам усвідомити, що звук [б] в українській мові позначають іншою буквою, ніж в угорській. Сприяє цьому запровадження в букварі зіставлення буквених знаків української та угорської мов, читання складів, які однаково звучать, але позначаються на письмі різними літерами (укр. – *бе*, угор. – *ве, бо-во, бі-ві* тощо), слів, що мають тотожне лексичне значення і подібне звучання, проте відрізняються буквеним позначенням (укр. *бук*, угор. – *bükk*). Як бачимо, методика презентація букв II групи має бути спрямована на диференціацію буквеного позначення однакових звуків в угорській та українській мовах. Таким чином засвоюються й інші букви II групи, наприклад, Сс, Рр, д, Н. Ця група літер, як показує досвід, є найскладнішою для засвоєння, оскільки тут діятиме подвійна інтерференція.

Опанування букв III групи (звуки, які по-різному позначаються в українській та угорській мовах), потребує спеціальної уваги з причин інтерференції. Вони в підручнику подані в зіставленні з відповідними буквами угорської мови, щоб допомогти учням диференціювати їх.

Букви IV групи є специфічними, тобто властивими лише українській мові. Вони не потребують зіставлення і їх вивчають як нові. Особлива увага вчителя має зосереджуватись на етапі пояснення звукового значення цих літер.

Як правило, матеріалом для читання в букварній період є склади, слова, тексти. Склади здебільшого є матеріалом для вправлянь у правильній вимові того чи іншого звука, своєрідною орфоепічною зарядкою. А незнайомі слова потребують спочатку семантизації, а потім постають як тренувальний матеріал для формування навичок правильної вимови і читання. Правильність вимови слова забезпечує постановка наголосу. Тексти, представлені в букварній частині підручника, найчастіше є авторськими, складені з урахуванням уживання виучуваної літери.

Як показало дослідження, за змістом вони доступні учням, у них використовують прості за структурою речення. Якщо в тексті треба вжити слово, у якому є ще не засвоєні літери, тоді подають маленький малюнок чи прямокутник відповідного кольору або звукову схему звука.

Зазначимо, що обов'язковою умовою, яка забезпечує свідомість читання, є знання значення кожного слова. З цією метою в кінці підручника (додаток) подано посторінковий словничок.

У післябукварній частині, яка, на жаль, невелика за обсягом через невелику кількість відведених на цей період годин, продовжується розвиток уміння читати вголос цілими словами, плавно, дотримуючись акцентологічних норм української мови і правильної інтонації розповідних, питальних та окличних речень, і найголовніше – формування вмінь читати свідомо.

Текстовим матеріалом є невеликі оповідання, вірші, казки, українські дитячі ігри. Зауважимо, що тексти здебільшого адаптовані, до кожного з них є ілюстрації, що допоможе школярам краще зрозуміти зміст прочитаного.

Перед текстом подано тренувальний матеріал для формування вмінь правильного читання. Це насамперед узяті з тексту слова, які можуть викликати в учнів певні труднощі під час читання.

Таким чином, підручник з навчання української грамоти – Буквар є багатоаспектним, комплексним, спрямованим на формування усіх видів мовленнєвої діяльності, передусім читання. Навички письма формуються за допомогою спеціальних зошитів з друкованою основою, дидактичний матеріал яких спрямований на запобігання інтерференції буквених знаків української та угорської мов.

Література

1. *Ахманова О. С.* Очерки по общей и русской лексикологии / Ахманова О. С. – М., 1957.
2. *Хорошковська О. Н.* Лінгводидактичні підходи до укладання букварів з української мови для шкіл національних меншин України / Хорошковська О. Н. // Укр. мова і література у школі. – 2008. – № 5. – С. 29–33.
3. *Шанский Н. М.* Содержание и структура учебников русского языка для нерусских: В кн. / Русское языкознание и лингводидактика / Шанский Н. М. – М.: Русский язык, 1985. – С. 203–215.

UA У статті подано матеріал про структуру і зміст нового підручника для навчання української грамоти учнями шкіл з угорською мовою викладання, розкрито особливості презентації навчального матеріалу.

RU В статтю представлено матеріал о структурі і содержанию нового учебника по обучению украинской грамоте учащихся школ с венгерским языком преподавания, раскрыты особенности презентации учебного материала.

EN The article discloses the material about the structure and content of new text-books in Grammar for schools with Hungarian language. The peculiarities of teaching material exhibition are developed.

ОСОБЛИВОСТІ КОНСТРУЮВАННЯ ЗМІСТУ СУЧАСНИХ НМК З АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ДЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ УКРАЇНИ

Л. М. Тонконог,

Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя

Постановка проблеми. Соціальні зміни, що відбуваються у світі, зумовлюють необхідність кардинального перегляду традиційних підходів до освіти як найважливішого інструменту суспільного розвитку. Розбудова української державності й орієнтація на євроінтеграцію має на меті вільне володіння іноземною мовою (ІМ). Така необхідність потребує вивчення ІМ, починаючи з

раннього шкільного віку, що є одним із пріоритетів вітчизняної освіти і має допомогти реалізуватися основному принципу Болонського процесу – мобільності тих, хто навчається. Раннє навчання ІМ має великий практичний ефект підвищення якості оволодіння першою іноземною мовою, створює базу для продовження вивчення в основній школі, відкриває можливості для вивчення другої, третьої іноземної мови, потреба опанування якими стає все очевиднішою.

Перехід початкової школи на новий зміст і структуру навчання (2000, 2005 рр.) і відповідно до чинних програм останніх років посилюється потреба у створенні якісних підручників, покликаних бути провідниками позитивних змін у навчанні ІМ. Головна проблема на сучасному етапі – конструювання змісту сучасного шкільного підручника, який є основним засобом навчання і сприяє оновленню змісту освіти. Удосконалення якості підручників є одним із ефективних засобів підвищення якості освіти в цілому. Адже якісний підручник допомагає успішно реалізувати головні завдання навчання ІМ у початковій школі.

Аналіз останніх досліджень. Аналіз наукових праць дає змогу виокремити основні напрями наукового пошуку вітчизняних і зарубіжних учених у зазначеному контексті: проблеми теорії сучасного шкільного підручника (В. Г. Редько), особливості навчання іноземної мови на початковому етапі в середній школі (В. М. Плахотник, Т. К. Полонська), створення оптимальної моделі повторення навчального матеріалу під час навчання німецької мови (Н. П. Басай); розроблення прогностичної цілісної загальнодидактичної моделі змісту навчання іноземних мов (Р. Ю. Мартинова); сутність підручника, його структура і функціональне забезпечення (В. Г. Бейлінсон, Д. Д. Зуєв, А. Й. Сиротенко); психодидактичні умови створення підручника (Н. О. Менчинська, Д. Д. Зуєв, Я. П. Кодлюк, І. Я. Лернер); особливості підручників для початкової школи (Н. М. Бібік, О. Я. Савченко); аналіз і оцінювання шкільних підручників іноземної мови (А. П. Карабанов, О. Г. Гохман, І. П. Підласий, А. В. Фурман, І. Л. Бім, Т. Хатчинсон та ін.).

Формулювання цілей статті. Мета статті – дослідити і проаналізувати особливості змісту навчально-методичних комплексів (НМК) з іноземної мови для учнів початкової школи України.

Основна частина. У навчально-виховному процесі загальноосвітніх закладів шкільний підручник з ІМ відіграє важливу роль як основний засіб передавання знань, формування в учнів умінь і навичок у різних видах мовленнєвої діяльності: говорінні, письмі, аудіюванні, читанні. Реформа в галузі освіти передбачає неминучу модернізацію підручників.

Як відомо, під терміном «підручник іноземної мови» у широкому значенні цього поняття розуміють поліграфічно викладені знання на рівні сучасних досягнень науки і культури, за допомогою чого здійснюють організацію процесу засвоєння змісту навчання і самонавчання учнів [1, с. 301]. Усі ці матеріали можуть бути представлені однією книгою або комплектом посібників, допов-

них відео- та аудитивними матеріалами, комп'ютерною програмою тощо, у межах концептуально єдиного НМК.

Зазначимо, що підручник має становити складну підсистему загальної мовної освіти, зумовлену цілями, програмою, змістом навчального предмета, методами і засобами навчання, педагогічним процесом, а також взаємодією із середовищем. Необхідність орієнтації на вимоги програми викликана тим, що програма для початкової школи – це державний документ, який визначає мовну політику на початковому ступені навчання і є основою для функціонування і вдосконалення системи початкового навчання ІМ (Н. Д. Гальскова, З. М. Никитенко).

Чітка, науково обґрунтована програма з ІМ для початкової школи – передумова створення якісних підручників нового покоління. Головним для досягнення запланованих цілей є врахування адресата. Для початкових класів загальноосвітньої школи важливо брати до уваги рівень комунікативного розвитку в рідній мові та унікальність світу дитини молодшого шкільного віку: її уподобань, фантазій, морально-етичних і естетичних цінностей. Методисти (О. Б. Бігич, О. В. Шепілова та ін.) однастайні в тому, що всі аспекти змісту підручника повинні відповідати віковим особливостям учнів [13, с. 132–133]. Вдалий підручник, на думку О. Я. Савченко, Н. Д. Гальскової, З. М. Никитенко, Т. Хатчинсон та ін., дає змогу вчителю краще сконцентруватись на якості запланованого уроку і не витратити час на пошук або виготовлення потрібних для цього навчальних матеріалів та унаочнень. А для учня такий підручник є засобом раціонального вправління, керованого вчителем, а також інструментом, який допомагає йому будувати своє спілкування з учителем і самостійну роботу з ІМ свідомо, економічно, творчо, цілеспрямовано і ефективно [12, с. 51]. В цілому підручник є інформаційною моделлю певної педагогічної системи, яка містить такі компоненти: мету, зміст, методи, форми, засоби, вчитель, учень, очікуваний результат. Кожний з цих компонентів у різних формах присутній у підручнику [14, с. 10].

Передусім проаналізуємо найістотніші вимоги до підручника. Проблему критеріїв оцінювання шкільних підручників не раз порушували в педагогічній і методичній літературі, але єдиних науково обґрунтованих критеріїв не існує. У «Положенні про всеукраїнський конкурс навчальних програм та підручників відповідно до державного стандарту початкової загальної освіти» (2001) до головних елементів аналізу підручників віднесено такі: дотримувannya у тексті підручника вимог Державного стандарту загальної середньої освіти; відповідність змісту чинній навчальній програмі з іноземних мов щодо структури і обсягу матеріалу (актуальність і науковість змісту); відповідність навчального матеріалу віковим і психофізіологічним особливостям учнів; урахування інтересів, життєвого і лінгвістичного досвіду у рідній та ІМ учнів (змістова насиченість тексту, темп подавання змісту, наочність, конкретність, особливість навчальних завдань, наявність дидактичного контролю рівня засвоєння пройденого матеріалу); відображення у змісті підручника діалогу

культур країни мови, яку вивчають, та України; забезпечення самостійної навчальної пізнавальної і творчої діяльності учня.

У науці існує думка (Я. Кодлюк), що узагальненою характеристикою якості шкільного підручника мають бути дидактичні показники, в основу яких покладено основні функції шкільного підручника. Зупинимося докладніше на цьому питанні. Більшість дослідників виокремлюють від 7 до 12 функцій підручника для середньої школи. Завдяки подрібненню цих функцій перелік їх може досягати 40 [3, с. 7–8]. Маючи на увазі те, що шкільний підручник повинен не лише сприяти засвоюванню знань, умінь і навичок, а й підготувати до різних видів діяльності у житті, французькі педагоги Ф.-М. Жерар і К. Рожер'єр підкреслюють такі функції підручника (найчастіше виокремлені функції): **надання знань (інформаційна функція)** шляхом ознайомлення учнів з концепціями, формулами, фактами, термінологією; **закріплення знань**, що забезпечується системою вправ і тестів; **оцінювання знань** за допомогою контрольних завдань для самоперевірки; **інтеграція знань (інтегруюча функція)**, що полягає в постійному зв'язку між знаннями і вміннями від простого до складного в межах однієї дисципліни (вертикальна інтеграція) та між навичками і вміннями, набутими при вивченні різних дисциплін (горизонтальна інтеграція). Важливими є **довідникові функції** підручника як джерела інформації, а саме – отримання точної інформації особливо там, де доступ до неї утруднений; **функції соціального і культурного виховання**, що сприяють становленню життєвої позиції школяра в умовах соціального і культурного розмаїття [10, с. 14].

Поява великої кількості підручників з англійської мови для учнів початкової школи нині зумовлена тенденцією сьогодення на функціонування альтернативних навчальних книг. Проаналізувавши НМК авторів О. Д. Карп'юк [5; 6; 7], А. Несвіт [9], М. О. Кучми, Л. І. Морської і В. М. Плахотника [8], В. М. Плахотника і Т. К. Полонської [11], можна стверджувати, що організовані вони за тематико-ситуативним принципом, відповідають вимозі підручника щодо актуальності й науковості змісту і орієнтовані на:

формування умінь і навичок для самостійного виконання комунікативних завдань англійською мовою в усному і писемному мовленні в межах тем і сфер, зазначених у Програмі з іноземних мов;

навчання міжособистісного спілкування;

надання лінгвокраїнознавчих знань;

залучення до культур країн, мову яких вивчають.

На увагу, безперечно, заслуговують форми організації уроку (гра як основний засіб тренування) і постановка комунікативних завдань. Адже, відповідно до чинної програми, головна мета навчання ІМ у початковій школі полягає саме у формуванні в учнів елементарної комунікативної компетенції, базою для якої є комунікативні вміння. Мовний матеріал підручників охоплено наскрізним сюжетом, що бере свій початок з першого розділу. Створення однієї сюжетної лінії забезпечує повторюваність основних лексичних одиниць, мовленевих зразків, що полегшує процес запам'ятовування учнями матеріалу. У

текстах використовують англійські імена (Ann, Jane, Jim) та назви свят, привітання, знайомства, команди, елементи англійського дитячого фольклору у вигляді його малих форм (лічилки, вірші, римовки, пісні тощо), в основу добору яких покладено психофізіологічні особливості дітей молодшого шкільного віку, серед героїв НМК – наприклад, славнозвісні Санта Клаус і Мері Поппінс. При цьому не ігнорується опора на лінгвістичну базу рідної мови та загальні навчальні вміння учнів; оперування базовими лінгвістичними поняттями – звук, транскрипція тощо; спонування дітей цікавими засобами до систематизації знань, самостійного узагальнювання.

Грамотичний матеріал у більшості проаналізованих нами НМК репрезентований у вигляді таблиць і схем, правил-інструкцій, викладених у доступній і розважальній формі, і лише деяким характерна наявність правил [11]. На жаль, у жодному із них не вміщено грамотичного довідника, за допомогою якого учні мають змогу пригадати засвоєний за минулі роки матеріал. Відомо, що програмою навчання ІМ передбачено вивчення учнями того грамотичного матеріалу, яким вони вже оволоділи з курсу рідної мови. Саме таке навчання, при якому існує можливість зіставлення грамотичних явищ, дає змогу уникнути труднощів під час введення і пояснення граматики англійської мови. При цьому необхідно пам'ятати, що рідна й ІМ засвоюються різними шляхами. Якщо рідною мовою учні оволодівають шляхом імітації, спроб і помилок, шляхом інтуїтивної побудови мовленнєвих моделей, то процес вивчення ІМ відбувається шляхом від усвідомлення особливостей мовних одиниць і правил їхнього функціонування у мовленні до практичного оволодіння мовленням [4, с. 28].

Ще однією вимогою до підручників є наявність засобів полегшення роботи з навчальною книгою, зокрема довідкового матеріалу (словник або алфавітний чи тематичний покажчики, коментарі, пояснення, підписи до ілюстрацій, пам'ятки тощо). Обов'язковим компонентом проаналізованих нами НМК з ІМ [5; 6; 7; 8; 9; 11] є двомовний словник, який, зазвичай, вміщено в кінці підручника і складено в алфавітному порядку. Такий словник містить лексику, що використовується у змісті тематичних розділів, з транскрипцією і перекладом. А представлення учням соціокультурної інформації здійснюється за допомогою використання лінгвокраїнознавчих коментарів як засобів забезпечення адекватних пояснень [13, с. 60]. На ефективність навчання впливає і ілюстрований матеріал, який, як правило, передусім, привертає увагу дітей і допомагає глибше зрозуміти пропонувані для оволодіння матеріал, а саме: краще і глибше розуміння тексту, пояснення грамотичних структур, введення нового лексичного матеріалу (малюнки забезпечують безперекладне розуміння і засвоєння). При чому більший вплив на психіку дитини справляють різнокольорові ілюстрації.

Крім інформаційного забезпечення і навчальних завдань, підручники обов'язково мають сприяти самостійній навчальній пізнавальній і творчій діяльності учнів, наприклад виконання учнівських проектів. Так, у НМК А. Несвіт [9] учням пропонується виконання міні-проектів, які вимагають

попереднього усного обговорення в класі під час роботи в групах під керівництвом учителя та продовження виконання завдання вдома. Наприклад, write your profile; make a poster; make a weather chart for this week тощо. А що ж таке проєкт і проєктна діяльність? Німецький педагог А. Флітнер образно характеризує проєктну діяльність як навчальний процес, у якому обов'язково беруть участь розум, серце і руки, тобто осмислення самостійно добутої інформації здійснюється через призму особистого ставлення до неї й оцінювання результатів діяльності в «кінцевому продукті» [2, с. 56]. Такі міні-проєкти допомагають учням реалізувати їхні творчі потреби.

Між тим виникає слушне запитання: чому молодші школярі не завжди демонструють належний рівень знань з цього навчального предмета? Поясненням є кілька причин. Передусім слід вказати на проблему комплексності (важливої вимоги до підручника) НМК з ІМ для початкової ланки (відсутність книги для вчителя, друкованого зошита тощо), бо в ідеалі, як зазначають методисти (Н. Ф. Бориско, С. Ю. Ніколаєва та ін.), НМК є основним засобом навчання у всій повноті його компонентів [15, с. 65]:

комплекту для вчителя, який складається з Державного стандарту, програми з ІМ, книжки/зошита для вчителя та інших засобів, передбачених відповідними НМК;

комплекту для учня, який складається з підручника, робочого зошита на друкованій основі, книжки для читання, звукового супроводу та інших дидактичних засобів, наприклад, комп'ютерних програм.

Типовими недоліками цих підручників / НМК є перевантаженість і складність навчального матеріалу, що не завжди відповідає можливостям його засвоєння учнями початкової школи на належному рівні, тобто спостерігається порушення принципу доступності й посильності. Зміст деяких із них не завжди комунікативно спрямований. Часто спостерігається тенденція до використання вправ, які розраховані на учнів, здатних повністю засвоїти програму. Але пред'явлення матеріалу не свідчить про засвоєння його всіма учнями. Внаслідок цього більша частина учнів неспроможна виконати домашнє завдання, воно їм здається занадто складним, що, зазвичай, призводить до зниження інтересу до навчального предмета. Загальновідомо, що результативність навчання зумовлена його доступністю і посильністю для учня. У деяких посібниках, на нашу думку [8; 11] не приділено достатньої уваги навчанню письма. Нагадаємо, що наприкінці навчання в початковій школі учні повинні вміти зафіксувати і передати письмово елементарну інформацію, наприклад, оформити з опорою на зразок особистий лист, листівку-вітання, написати адресу, оголошення, описувати предмет, особу, явище, фіксувати на письмі (обсягом до 8 речень) прослухану інформацію [15, с. 143]. Аналіз чинних вітчизняних підручників переконує у необхідності пошуку правомірного співвідношення між застосуванням культурознавчого і соціокультурного підходів (ми залучаємо дітей до іншої культури, позбавляючи їх можливості повністю усвідомити себе представниками того суспільства, в якому вони живуть).

Висновки. Таким чином, підручник як інформаційна модель педагогічної системи, змісту освіти з певного навчального предмета має відповідати вимогам освітнього середовища. Відтак до нього є ряд важливих вимог: оновлення його змісту (актуальність і науковість), відповідність індивідуальним особливостям і потребам учнів, комплексність підручника, наявність творчих навчальних завдань. Зміст підручника повинен обов'язково забезпечувати оволодіння учнями елементарним іншомовним спілкуванням у межах, визначених програмою та державним стандартом; взаємопов'язане навчання всіх видів мовленнєвої діяльності (аудіювання, читання, говоріння, письма); поетапність; залучення до нової культури; створення комунікативної атмосфери (за допомогою гри, драматизації, роботи учнів у парах, малих групах, командах); наявність проблемного навчання і здійснення опори на життєвий досвід учнів.

Хоча нині прогресивним є курс на створення комплектів шкільних підручників, проте не всі чинні підручники виконують вище зазначені функції і не повністю відповідають сучасним критеріям оцінювання якості й ефективності НМК з ІМ. Сподіваємося на появу альтернативних НМК, які відповідатимуть усім вимогам сучасності, сприятимуть успішному виконанню практичної мети – навчання ІМ як засобу міжкультурного спілкування.

Література

1. *Бим-Бад Б. М.* Педагогический энциклопедический словарь / Гл. ред. Б. М. Бим-Бад; Редкол.: М. М. Безруких, В. А. Болотов, Л. С. Глебова и др. – М.: Большая Рос. энциклопедия, 2003. – 528 с.
2. *Думенко Л. Г.* Навчання з задоволенням (метод проєктів при вивченні іноземних мов як засіб розвитку творчої особистості) / Л. Г. Думенко // *Наук. записки.* – № 1. – 2006. – С. 54–61.
3. *Жук Ю. О.* Моделювання рівня якості шкільних підручників: модель опрацювання результатів апріорної експертизи / Ю. О. Жук // *Проблеми сучасного підручника: Зб. наук. праць / редкол.* – К.: Пед. думка, 2009. – Вип. 9. – 664 с.
4. *Зимняя И. А.* Психология обучения иностранным языкам в школе / И. А. Зимняя. – М.: Просвещение, 1991. – 221 с.
5. *Карп'юк О. Д.* Англійська мова: Підручник для 2 класу загальноосвітніх навчальних закладів / О. Д. Карп'юк. – К.: Навч. книга, 2002. – 144 с.
6. *Карп'юк О. Д.* Англійська мова: Підручник для 3 класу загальноосвітніх навчальних закладів / О. Д. Карп'юк. – К.: Навч. книга, 2003. – 160 с.
7. *Карп'юк О. Д.* Англійська мова: Підручник для 4 класу загальноосвітніх навчальних закладів / О. Д. Карп'юк. – К.: Навч. книга, 2004. – 160 с.
8. *Кучма М. О.* Англійська мова: Підручник для 4 класу (3-й рік навчання) загальноосвітніх навчальних закладів / О. М. Кучма, Л. І. Морська, В. М. Плахотник. – К. – Ірпінь: ВТФ «Перун», 2004. – 160 с.
9. *Несвіт А.* Англійська мова: Підручник для 3 класу загальноосвітніх навчальних закладів / А. Несвіт. – К.: Генеза, 2004. – 168 с.
10. *Петько Л. В.* Проблеми шкільного підручника з англійської мови / Л. В. Петько // *Іноземні мови.* – № 3. – 2007. – С. 14–15.
11. *Плахотник В. М.* Англійська мова: Підручник для 3 класу (2-й рік навчання) загальноосвітніх навчальних закладів / В. М. Плахотник, Т. К. Полонська. – К.-Ірпінь: ВТФ «Перун», 2003. – 160 с.

12. Роман С. В. Функції підручника англійської мови для початкової школи // С. В. Роман, О. О. Коломінова. – Іноземні мови. – № 1. – 2006. – С. 51–56.

13. Роман С. В. Методика навчання англійської мови у початковій школі: Навч. посібник. – К.: Ленвіт, 2005. – 208 с.

14. Шамелашвілі Р. М. Підручник для загальноосвітньої школи як феномен навчально-методичного комплексу та деякі питання його експертного оцінювання / Р. М. Шамелашвілі // Проблеми сучасного підручника: Зб. наук. праць / Редкол. – К.: Пед. думка, 2008. – Вип. 8. – 544 с.

15. Шевченко С. І. Методика навчання англійської мови у початковій школі: [навч. посібник] / С. І. Шевченко. – Ніжин: Вида-во НДУ ім. М. Гоголя, 2010. – 155 с.

UA У статті вивчаються питання змісту, якості й відповідності вітчизняних НМК з англійської мови для початкової школи вимогам їх побудови, оцінюється їх ефективність у досягненні висунутих програмою цілей навчання дітей молодшого шкільного віку.

RU В статье изучаются вопросы содержания, качества и соответствия отечественных УМК английского языка для начальной школы требованиям их построения, оценивается их эффективность в достижении выдвинутых программой целей обучения детей младшего школьного возраста.

EN The article deals with the tendencies of creating English primary school course books. The author analyses some course series of English from the point of view of their contents and their effectiveness in achieving the curriculum goals of teaching English to primary schoolchildren.

ПРОСТОРОВА МОДЕЛЬ НАВКОЛИШНЬОГО СВІТУ У ПІДРУЧНИКАХ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

О. В. Гармаш,

Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя

Постановка проблеми. Формування просторового бачення, уяви і мислення лежать в основі просторової моделі навколишнього світу, просторового бачення, сформованих у початковій школі, що постійно розширюється, збагачується не лише у школі, а й протягом усього життя людини. Сформовані просторові образи у ранньому віці залишаються на все життя дієвими, динамічними, здатними до конструктивних видозмін, активізують уяву, фантазію і мислення.

Аналіз останніх досліджень. Проблемі формування просторових уявлень в останні роки приділяють особливу увагу в психолого-педагогічних дослідженнях в Україні й світі у зв'язку з реформуванням освітньої галузі, змінами у шкільних програмах. У дослідженнях Ю. М. Колягіна, В. А. Маляко, С. О. Скворцової, Н. Д. Мацько, А. М. Пишкала, С. С. Якиманської, І. Ф. Тесленка приділено значну увагу різним аспектам просторового мислення, графічної діяльності конструювання, моделювання просторових образів і вико-

ристкування їх на уроках трудового навчання, математики, природознавства, фізкультури, ритміки, малювання, образотворчої діяльності тощо.

У процесі навчання учні 1–4 класів здобувають знання про різноманітні форми (предметні, геометричні, знакові), вчать орієнтуватись у просторі, оперувати зоровими образами, накопичують просторові уявлення, графічні знання, осмислюють термінологію, набувають досвіду. З перших кроків навчання в школі учнів ознайомлюють з розміщенням, формою і розмірами предметів, вчать орієнтуватися на площині аркуша паперу під час написання букв і цифр, які розташовують на певній відстані від країв зошита та одну від одної. Проведені лінійки (клітинки) зошита привчають учнів писати всі цифри (букви) однакової висоти і визначеного розміру, вчать просторово орієнтуватися на площині, ознайомлюють з потребою дотримуватись пропорцій. На уроках малювання діти на прикладі предмета, який малюють, осмислюють його форму і співвідношення розмірів (пропорції), вчать проводити криві й ламані лінії, визначати напрям проведення ліній (товстих, тонких, пунктирних), зображувати невидимі грані предметів тощо. На уроках математики учні поступово осмислюють, що геометричними фігурами є точка, пряма, крива, ламана, вчать (зображувати їх товстими, тонкими, пунктирними), будують за клітинками зошита трикутники і чотирикутники, вчать розрізняти зображення кола і круга тощо.

Малювання є підґрунтям геометричних знань, сприяє накопичуванню в учнів необхідних для геометрії зорових образів, графічних умінь і навичок, сприяє формуванню просторового бачення, уяви, конструкторських умінь і навичок, необхідних у повсякденному житті.

На уроках математики поступово аналізують істотні й неістотні ознаки форми геометричних фігур та утворення на цій основі загальних уявлень і елементарних понять про прямокутник, квадрат, куб, периметр, площу, об'єм тощо. На уроках малювання і математики геометричні форми вивчають у синтезі з розмірами, в кількісних відношеннях, які є органічною частиною процесу вимірювання та побудови.

У програмах трудового навчання передбачено формування практичних навичок і вмінь виконувати вимірювання та побудови. На уроках математики, малювання, природознавства, трудового навчання та інших учні застосовують, закріплюють і збагачують здобуті знання. Учні вчать обводити за трафаретом геометричні фігури, вирізують і наклеюють їх, створюючи цікаві орнаменти, сюжети, будують прямокутники, трикутники, квадрати, за допомогою клітинок зошита, круги проводять за допомогою трафаретів і циркуля, готуючи деталі для візерунків, орнаментів з геометричних фігур, виготовляють моделі куба, паралелепіпеда, коробок різної форми і розмірів, ялинкових прикрас тощо. Для всебічного пізнання форми предметів, розмірів, пропорцій велику роль відіграє ліплення, моделювання, конструювання. Все це сприяє формуванню в учнів просторової моделі світу, в якому вони живуть.

На думку К. Д. Ушинського, ліплення дає змогу поєднати роботу руки і ока, доповнюючи зорове пізнання форми дотиком.

На уроках природознавства при ознайомленні з географічним матеріалом учні осмислюють окреслення контурів карт, форм різних географічних зображень, розташування частин світу, морів, океанів, континентів, державних кордонів тощо. Це сприяє поглибленню знань щодо визначення сторін горизонту та вміння розташовувати їх на малюнках і схемах. Схеми, плани місцевості формують просторову уяву учня, вміння просторово орієнтуватись на місцевості за географічною картою, полегшують вивчення математики та інших предметів.

На уроках фізкультури діти вчаться орієнтуватись за сторонами свого тіла, рухатись праворуч, ліворуч, прямо, вбік, уперед, назад, уверх, униз удосконалюють окомір, просторові бачення, і орієнтацію, осмислюють просторову модель навколишнього світу. Знання про простір формуються в учнів у процесі різноманітних видів навчальної і трудової діяльності, збагачуються при вивченні всіх шкільних предметів. Накопичення і розвиток просторових уявлень є метою і результатом вивчення різних шкільних предметів і позакласної роботи. У процесі найрізноманітніших форм і видів навчальної діяльності важливо інтегрувати просторові уявлення, формувати опору для успішного засвоєння знань про навколишній світ, у якому живуть учні, просторове бачення, мислення, розширення пізнавальних можливостей і інтересів учнів, стимулює розвиток інтелектуальних здібностей, вироблення навичок само оцінювання і самоконтролю. Графічні зображення сприяють аналітико-синтетичній діяльності учнів у процесі засвоєння навчального матеріалу, розвитку уяви, мислення, дають змогу виділити істотне (підкреслити кольоровим потрібні форми, розміри, виділити товщиною ліній розташування предметів тощо) і залишати поза увагою інші неістотні ознаки, показати предмет у потрібному масштабі, переміщенні чи перетворенні фігури.

На жаль, у шкільних програмах і підручниках початкової школи відсутня чітка цілеспрямована система розвитку графічної грамотності, просторових уявлень, просторової уяви, інформація розпорошена та використовується епізодично при вивченні різних шкільних предметів.

Як відомо, сприймання предмета лише за його графічним зображенням чуттєво збіднене, якщо воно не поєднується зі словесною інформацією та з опорою на реальні предмети навколишнього світу. Графічні зображення утруднюють сприймання і осмислення геометричних властивостей предмета, оскільки око бачить не сам предмет, а лише його абстрактне зображення. Тому при навчанні сприйманню зображень важливо використовувати як унаочнення самі предмети (оригінали), формувати в учнів здатність до прямих і обернених переходів від зображення до зображуваного, від моделі до оригіналу, переходів, у яких не втрачається предметність і осмисленість сприймання зображень, їх непросторове бачення, що полегшує вивчення масштабу та засвоєння масштабних перетворень.

Уміння і навички сприймання графічних зображень мають бути аналогічними до навичок осмисленого читання. Прочитати зображення предмета – оз-

начає уявити просторово цей предмет на основі сприймання елементів зображення. Сприймання учнем контурів зображення в цілому і його частин супроводжується складними розумовими операціями – аналізом, синтезом і абстрагуванням. У процесі навчання ми домагаємося, щоб кожне геометричне поняття узгоджувалось з адекватним йому просторовим образом.

При переході від сприймання зображення до уявлення предмета образ змінюється на основі поданих розмірів (масштабу). Для проведення масштабних перетворень, тобто мисленневого збільшення (зменшення) пропорцій предмета, який уявляємо, важливо мати розвинену просторову уяву та необхідні знання, уміння, навички оперування зоровими образами. Зв'язок просторових уявлень з кількісними уявленнями досягають практикою вимірювання, побудови, ліплення, конструювання. При сприйманні будь-якого зображення доцільно вміти розчленувати його, аналізувати, в якому відношенні з цілим перебувають окремі частини, співвідносити їх із цілим, просторово бачити образ. На жаль, у шкільних програмах і підручниках не передбачено ні часу, ні різнорівневої системи завдань, яка б забезпечила реалізацію міжпредметних зв'язків і інтеграцію знань та формування цих важливих якостей розумової діяльності, які лежать в основі природничо-математичних знань.

У шкільних підручниках для початкової школи важливо мати єдину чітку систему вимог і правил щодо ознайомлення з малюнком, різноманітними графічними зображеннями, ескізом, географічною картою, діаграмою, графіком, схемою тощо. Застосовування різних видів зображень на уроках потребує високого рівня графічної грамотності учнів. Графічна грамотність формується і розвивається в наслідок нагромадження її елементів при вивченні майже всіх шкільних предметів, особливо малювання, математики, природознавства, трудового навчання тощо. Графічні зображення при вивченні інших предметів використовують лише як унаочнення для полегшення розв'язування основних завдань програми. Недостатня увага до графічних зображень є причиною гальмування осмисленого засвоєння знань.

У процесі вивчення різних предметів у учнів формуються просторові розрізнення (співставлення і протиставлення), виробляється диференціювання між просторовими ознаками і відношеннями предмета, формуються вміння розрізнити їх між собою за категоріями просторових властивостей (форма, величина, напрям, розташування і т. д.), вони оволодівають диференціюванням між різними окремими формами, протяжностями, напрямками тощо. Вміння учнів відрізяти (розпізнавати) прямокутник від квадрата, метр від дециметра і сантиметра, праву сторону від лівої, розташування предметів вище і нижче тощо поступово складаються у відомі окремі системи, утворюючи загальні уявлення учнів про форми, систему лінійних мір, про напрями і т. д.

Важливо, щоб учень у процесі навчання відчув тривимірність простору, в якому він живе, вмів у знайомому іграшковому кубі розрізнити грані (квадрати), ребра, вершини, навчився будувати за клітинками зошита його розгортку та склеювати модель. Щоб учні поєднували планіметричні й стереометричні

фігури в уяві доцільно розглядати одночасно з плоскими геометричними фігурами і об'ємні тіла, системи мір довжини, площі, об'єму, відшукувати напрямки за сторонами тіла і горизонту тощо.

Цю важливу інформацію в раціональному поєднанні (слова, графічного зображення, моделі чи оригіналу об'єкта) з системою різнорівневих задач і вправ, практичних завдань доцільно передбачити у системі шкільних підручників для початкової школи, прогнозуючи кінцевий результат інтегрованих знань.

Для успішного розвитку просторових уявлень у дітей вчителів, крім глибоких знань навчального матеріалу, основних ідей шкільного курсу математики в наступних класах, методики викладання, важливо розуміти психологічні та фізіологічні умови формування уявлень: які виникають відчуття, які шляхи розвитку сприймань, уявлень, як відбувається перехід від відчуттів до мислення.

Як показали психологічні дослідження, процес запам'ятовування матеріалу, що сприймається, ефективний тільки в тому випадку, якщо він тісно пов'язаний з мислительними процесами, з виразною наочністю, мотиваційною потребою самостійної діяльності.

Важливу роль у формування образів уяви в учнів відіграють завдання вміщені у підручнику, спрямовані на формування прийомів створення образів уяви при виконанні й читанні зображень. Перехід учнів від дій з додатковою опорою до розумових дій при формуванні образів уяви є закономірністю, яка полягає в тому, що для засвоєння знань і вмінь велику роль відіграє перехід від фактичних дій, або дій з наочним матеріалом до мисленевих дій. Важливо, щоб цей перехід здійснювався своєчасно.

Добираючи ефективні методи, форми і засоби організації самостійної діяльності учнів через систему задач і вправ, таблиць, схем, зображень, відповідно до мети навчання, завдань шкільних програм, вимог державних стандартів, враховуючи дидактичні принципи, педагогічні закономірності, пізнавальні інтереси та можливості учнів, орієнтувалися на виділені вміння, через які найповніше проявляється рівень сформованості просторових уявлень:

1. Вміння розпізнавати об'єкт серед інших об'єктів довкілля.
2. Вміння розпізнавати даний об'єкт серед зображень об'єктів.
3. Вміння пов'язувати зображення з об'єктами навколишнього середовища.
4. Вміння зображувати об'єкти на площині.
5. Вміння відтворювати в уяві даний об'єкт.
6. Вміння створювати в уяві нові об'єкти.
7. Вміння зображувати і створювати (виготовляти модель, ліплення) тощо.

Підручник був і залишаються все ще основним джерелом знань для учня, засобом розумового розвитку учня, виховання морально-етичних норм, духовності через зміст задач і вправ, їхню структуру, систему різнорівневих запитань, ілюстративний матеріал, узагальнюючі схеми і таблиці.

Виділені нами вміння доцільно використовувати не лише як засіб контролю і оцінювання знань учнів, рівня сформованості просторових уявлень і уяви, й як метод формування навичок самоконтролю, самооцінювання, як засіб уп-

равління процесом формування просторових уявлень, просторового бачення, просторового мислення.

Послідовне цілеспрямоване формування в учнів зазначених умінь при вивченні різних предметів є інтегруючим компонентом навчання, стрижнем природничо-математичних навчальних досягнень учнів. Крім того, інтегруючим засобом передбачених знань є формування в учнів мовленнєвої культури, збагачення словникового запасу, уніфікація термінології.

Література

1. *Богданович М. В.* Методика викладання математики в початкових класах / Богданович М. В., Козак М. В., Король Я. А. – Тернопіль: Навч. книга – Богдан, 2001. – 368 с.
2. Державний стандарт початкової загальної освіти / Початкова освіта. – 2006. – № 2 (338). – С. 8–14.
3. *Мацько Н. Д.* Формування геометричних понять в учнів 4–5 класів. / Мацько Н. Д. – К.: Рад. школа, 1988. – 160 с.
4. *Якиманская И. С.* Развитие пространственного мышления школьников / Якиманская И. С. – М.: Педагогика, 1989, – С. 240.

UA У статті розкрито на основі аналізу наукової і навчально-методичної літератури розглянуті психолого-педагогічні закономірності просторових уявлень у школярів в процесі навчання шляхом:

- а) спостереження;
- б) осмисленого сприймання інформації (словесної, графічної, просторової моделі);
- в) практичної діяльності (вимірювання, побудови, малювання, моделювання, конструювання);
- г) уявного оперування просторовими уявленнями.

Ключові слова: простір, просторові уявлення, уява, форма, розміри, розташування, просторова модель, навколишній світ.

RU В статье раскрыто на основании анализа научной и учебно-методической литературы рассмотрены психолого-педагогические закономерности пространственных представлений у школьников в процессе учения путем:

- а) наблюдения;
- б) осмысленного восприятия информации (словесной, графической, пространственной модели);
- в) практической деятельности (измерения, построения, рисования, моделирования, конструирования);
- г) мысленного оперирования пространственными представлениями.

Ключевые слова: пространство, пространственные представления, воображение, форма, размер, расположение, пространственная модель, окружающий мир.

EN On the basis of studying of scientific and methodological literature philosophic and psychological views on formation of pupils' spatial mental images have been revealed. The investigation showed that pupils' spatial mental images are formed in the process of learning by means of:

- a) observing;
- b) perception of information (verbal, graphic, modelled);
- c) practical activities (doing measurements, drawing, building, modelling, solving problems);
- d) mental operating with spatial images.

Key words: space, space imagination, imagination, form, shape, placement, space model, visual environment.

НАСТУПНІСТЬ ПРОБЛЕМИ ПАТРІОТИЧНОГО ВИХОВАННЯ СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ ТА МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Л. П. Шкретієнко,

Інститут проблем виховання НАПН України

В умовах розбудови Української держави та її входження до Європейської спільноти особливої уваги набувають зміни поглядів на освітній простір та виховання особистості в ньому. У цьому контексті важливе значення має наступність у сфері виховання, пошук нових підходів, форм і методів роботи дошкільної та початкової ланок освіти з проблем виховання підростаючого покоління. Характерною ознакою сучасних змін у системі української освіти є її реформування на засадах неперервності. Основними напрямками цього процесу є реалізація його в контексті особистісно орієнтованої освітньої парадигми, спрямованість на виконання державних освітніх стандартів і забезпечення наступності між окремими ланками освіти.

Постановка проблеми. Сучасний стан проблеми наступності характеризується різнобічністю охоплення багатьох питань та неоднозначністю їх трактування і має комплексний характер. Це пояснюється тим, що дана проблема знаходиться на перетині актуальних напрямів педагогіки, психології, філософії, соціології і фізіології. Поняття «наступність» вперше отримало теоретичне обґрунтування в працях Е. Баллера, М. Махмутова, В. Сластьоніна та ін., ставши згодом предметом багатьох досліджень у вітчизняній та зарубіжній педагогіці.

Проблема наступності в навчанні та вихованні дітей старшого дошкільного і молодшого шкільного віку досліджувалась такими педагогами та психологами, як Л. Артемова, О. Богданова, Л. Божович, В. Кузь, Г. Люблінська, О. Проскура, С. Рубінштейн, О. Савченко, В. Сухомлинський, О. Усова та ін.

Нині невідірваними залишаються питання практичної реалізації основних положень нормативних документів, які визначають сучасну законодавчу базу дошкільної та початкової освіти, – «Базового компонента дошкільної освіти» (1998 р.), «Закону про загальну середню освіту» (1999 р.), «Державного стандарту початкової освіти» (2000 р.), «Закону про дошкільну освіту» (2001 р.), Базової програми розвитку дітей дошкільного віку «Я у світі» (2008 р.).

Під наступністю розуміють систему неперервного навчання і виховання для досягнення високих освітніх рівнів, забезпечення можливостей постійного духовного самовдосконалення особистості, формування інтелектуального потенціалу як найвищої цінності нації, яка відкриває можливості для досягнення

цілісності й наступності в навчанні й вихованні, перетворення освіти у «процес, що триває все життя» [4].

Аналіз досліджень. Сучасні науковці (А. Богущ, О. Кононко, О. Савченко) та педагоги-практики звертають увагу на неузгодженість у змісті, методах керівництва і формах організації педагогічного процесу дошкільних закладів і шкіл. Як наслідок, у першому класі не реалізується набутий дітьми в дитячому садку досвід, що призводить до зниження пізнавального інтересу першокласників, ускладнює їх адаптацію до умов школи [2, 1, 5].

Багато проблем існує і в реалізації наступності між методами навчання: в той час, як у початковій школі широко застосовуються проблемні методи навчання, в дитячому садку перевага надається різноманітним формам наочності та ігровим методам. Розв'язання зазначених суперечностей можливе за умови наступності у роботі цих освітніх ланок. Розглядаючи психолого-педагогічний аспект проблеми наступності, вітчизняні учені (З. Борисова, В. Гурська, О. Киричук, Ф. Шелухін) виділяють три напрями її забезпечення в роботі дитячого садка та школи. Перший напрям пов'язаний із усією виховною роботою в дитячому садку, що спрямована на загальну підготовку дитини до шкільного навчання. Другий напрям передбачає спеціальну підготовку дітей до тих предметів, які вони вивчатимуть у початкових класах. Третій напрям наступності у роботі дитсадку і школи – це, з одного боку, взаємодія дошкільної установи і загальноосвітньої школи, а з іншого – спільна діяльність школи, дитячого садка і батьків з підготовки дітей до шкільного навчання [3, с. 3–4].

Формулювання цілей статті. Одним із пріоритетних завдань неперервності та наступності освіти є патріотичне виховання молодих поколінь відповідно до Конституції України, Законів України «Про освіту», Указів Президента України «Про Національну доктрину розвитку освіти» (№ 347 від 17.04.2002 р.), Постанови Кабінету Міністрів України «Про затвердження Національної програми патріотичного виховання населення, формування здорового способу життя, розвитку духовності та зміцнення моральних засад суспільства» (№ 1697 від 15.09.1999 р.).

Основна частина. Виховання патріотичних почуттів дітей старшого дошкільного та молодшого шкільного віку висвітлено у низці дисертаційних дослідженнях (Н. Базидевич, Л. Никонова і т. д.), зокрема, вирішенню проблематики патріотичного виховання у молодших школярів та дітей 6-річного віку присвячено ряд дисертаційних робіт Б. Гільзентрахт, А. Мкртчян (засобами дитячої літератури), А. Давлетгішина (засобами мистецтва), П. Новіков (засобами Сталінградської битви), І. Руссу (на уроках читання), І. Тукаєв (в умовах національної школи), Р. Халікова (засобами народної творчості), Р. Гусейнов, Т. Охупкіна, В. Пермінова і т. д. (з проблеми патріотичного виховання молодших школярів у позакласній діяльності та на уроках читання про Радянську Армію), П. Павленко (патріотичне виховання на матеріалі творчості П. Тичини), Л. Біляєва, Х. Годай-Карбонель, Р. Жуковська, С. Козлова та ін. радили дітям дошкільного віку повідомляти історичні відомості з метою патріотично-

го виховання. Зокрема, Л. Біляєва вивчала методику ознайомлення дошкільників з Радянською Армією, Х. Годой-Карбонелль вивчала історичне минуле як чинник патріотичного виховання дітей цього ж віку, Р. Жуковська вивчала методику ознайомлення дітей з окремими аспектами суспільного життя, С. Журат, К. Назаренко надавали важливого значення вихованню любові до рідного краю та ін.

Інтерес представляє для нас дисертаційне дослідження О. Денисюк на тему «Формування уявлення дітей старшого дошкільного віку про історію України» присвячене формуванню уявлень про історію України у дошкільників (у якому дослідниця подає рекомендації по ознайомленню старших дошкільників з історичним минулим нашої держави, відзначаючи, що ознайомлення дітей з історією держави впливає на виховання у них патріотизму).

Патріотичні почуття починають формуватися ще у ранньому дитинстві – зі сприйняття рідного краю, близького оточення. За П. М. Якобсоном, патріотичні почуття – це перший, із яскравих проявів моралі, що формується і розвивається, стає більш зрілим і свідомим: «Тому і суттєво, щоб всі моменти ознайомлення дитини з рідною країною, з її культурою, з її минулим, з її духовним багатством породжували у ній глибокий емоційний відгук» [6, с. 203].

Аналіз літературних джерел дав змогу виокремити основні напрями виховання патріотичних почуттів, якими є наступні:

народознавчий напрям – суб'єктивне ставлення до батьків (любов, турбота, повага і т. д.), сім'ї, родини, роду, народу, який має спільну батьківщину (чуття єдиної родини);

українознавчий напрям – ціннісне ставлення до духовного світу своєї нації: історії, культури, мови, народних традицій, звичаїв, національних символів; здатність до національного самовизначення;

краєзнавчий напрям – суб'єктивне ставлення до місця народження, проживання та поховання членів роду; знання про вулицю, місто (село), край, природу та географію своєї держави.

Метою патріотичного виховання є становлення громадянина-патріота України, готового розбудувати її як суверенну, незалежну, демократичну, правову державу, забезпечувати її національну безпеку, знати свої права і обов'язки, цивілізовано відстоювати їх, сприяти єднанню українського народу, громадянському миру і злагоді в суспільстві [1]. Означеної мети можна досягти шляхом реалізації таких виховних завдань:

виховання етнічної та національної самосвідомості, любові до родини, рідної землі, держави, народу;

визнання духовної єдності населення усіх регіонів України, спільності культурної спадщини та майбутнього;

виховання толерантного ставлення до інших народів, культур і традицій;

формування мовної культури, оволодіння і вживання української мови як духовного утвердження в почуттях особистості патріотичних цінностей, поваги до культурного та історичного минулого України;

виховання поваги до Конституції України, Законів України, державної символіки;

визнання й забезпечення в реальному житті прав дитини як найвищої цінності держави і суспільства;

усвідомлення взаємозв'язку між індивідуальною свободою, правами людини та її патріотичною відповідальністю.

Складний та багатогранний процес патріотичного виховання здійснюється за допомогою різноманітних форм роботи, вибір яких залежить від змісту та завдань, вікових особливостей вихованців з урахуванням основних напрямів діяльності старших дошкільників та молодших школярів. Основними формами патріотичного виховання є:

інформаційні (інтелектуальні аукціони, вікторини, подорожі до джерел рідної культури, історії держави, «жива газета», створення книг);

діяльнісно-практичні (творчі вправи та завдання, бесіди, екскурсії, свята, театралізовані ігри, ігри-драматизації);

індивідуальні (доручення, творчі роботи, індивідуальна робота тощо);

інтегративні (співпраця батьків, вихователів, вчителів та дітей);

наочні (виставки дитячої творчості, книжкові виставки, тематичні стенди, групові та класні куточки тощо).

Висновки. Таким чином, у дошкільному та молодшому шкільному віці важливо виховувати здатність дитини пізнавати себе як члена сім'ї, родини, дитячого колективу, жителя міста чи села; виховувати у неї любов до рідного дому, дитячого садка, школи, вулиці, природи, рідного слова, звичаїв та традицій, своєї країни – Батьківщини.

Література

1. Базова програма розвитку дітей дошкільного віку «Я у світі» / Науковий ред. та упор. О. Л. Кононко – 2-ге вид. випр. – К.: Світлич, 2008. – 430 с.
2. *Богущ А.* Наступність, перспективність, спадкоємність – неперервності освіти: З доповіді на II Всеукраїнському з'їзді працівників освіти / Богущ А. // Дошкільне виховання. – 2001. – № 11. – С. 11–12.
3. *Борисова З.* Подвижница національного дошкільного виховання / Борисова З. // Дошкільне виховання. – 2006. – № 3. – С. 3–4.
4. Педагогічний словник / Під ред. М. Д. Ярмаченка. – К.: Педагогічна думка, 2001. – 516 с.
5. *Савченко О. Я.* Наступність і перспектива в роботі двох перших ланок освіти / Савченко О. Я. // Дошкільне виховання. – 2000. – № 11. – С. 4–5.
6. *Якобсон П. М.* Эмоциональная жизнь школьника (психологический очерк) / Якобсон П. М. – М.: Просвещение, 1966. – 291 с.

UA У статті актуалізується проблема наступності старшого дошкільного та молодшого шкільного віку. Розкривається одне із пріоритетних завдань наступності – патріотичне виховання. Аналізуються сучасні дослідження даної проблеми у педагогічній та науковій літературі. Розглядаються напрями (народознавчий, краєзнавчий, українознавчий) та форми патріотичного виховання старших дошкільників та молодших школярів.

Ключові слова: наступність, патріотичне виховання, старші дошкільники, молодші школярі.

RU В статье актуализируется проблема преемственности старшего дошкольного и младшего школьного возраста. Раскрывается одно из приоритетных заданий приемственности – патриотическое воспитание. Анализируются современные исследования этой проблемы в педагогической и научной литературе. Рассматриваются направления (этнографический, краеведческий, украиноведческий) и формы патриотического воспитания старших дошкольников и младших школьников.

Ключевые слова: преемственность, патриотическое воспитание, старшие дошкольники, младшие школьники.

EN In the present article the problem of sequence of the senior preschool and younger school age will be actualized. One reveals from priority problems of sequence – patriotic education. Modern researches of the present problem in the pedagogical and scientific literature are analyzed. Directions (ethnography, study of local lore, ukrainian knowledge) and forms of patriotic education of the senior preschool and younger schoolboys are considered.

Key words: sequence, patriotic education, the senior preschool children and younger schoolboys.

ШКІЛЬНИЙ ПІДРУЧНИК У ФОРМУВАННІ ІНТЕГРОВАНІХ ЗНАНЬ

*Н. Д. Мацько, канд. пед. наук,
Інститут педагогіки НАПН України*

Постановка проблеми. Впровадження в школи особистісно орієнтованої моделі навчання потребує істотних змін шкільних програм і вдосконалення змісту структури підручників, підсилення гуманізації, інтеграції знань, рівня алгоритмізації мислення, мовленнєвої культури та всіх інших функцій.

Аналіз останніх досліджень. Інтерес до інтеграції знань сягає часів Аристотеля, Архімеда, Платона, Піфагора. Особливу увагу інтеграції знань, зокрема, природничо-математичних приділяли Я. А. Коменський, Г. С. Сковорода, К. Д. Ушинський, О. М. Астряб, К. Ф. Лебединцев та ін.

Постановка цілей статті. Обґрунтувати доцільність інтеграції знань з перших днів навчання учнів у школі та визначити шляхи, способи, методи і засоби реалізації їх у шкільних підручниках.

На сучасному етапі підручникотворення створюються інтегровані навчальні курси, пишуть підручники і навчальні посібники (О. І. Ляшенко, В. Р. Ільченко, К. Ж. Гуз, Ю. О. Жук, Л. П. Величко, О. М. Топузов, І. А. Ткаченко).

Основна частина. Питання формування цілісності знань, як процесу досягнення продуктивності знань природничо-математичної освіти в педагогічній теорії широко досліджується в Україні і в світі.

К. Д. Ушинський, Й. Г. Песталотці, С. Й. Гессен, П. Ф. Каптерев, Дж. Дьюї, М. Вертмейер, Л. С. Виготський, О. М. Леонтьєв, В. А. Роменець значну при-

діляли увагу активній пізнавальній діяльності учнів, розвиткові дослідницьких здібностей, кмітливостей, винахідливості, формуванню цілісних знань, цілісного мислення у процесі пізнання світу, в якому вони живуть.

Вирішення проблеми цілісності знань учнів загальноосвітньої школи про навколишній світ, його закономірності, події, явища і процеси тісно пов'язане з проблемою інтеграції змісту природничо-математичної освіти, яка є визначальною складовою цілісної наукової картини світу, наукового світогляду, цілісності знань про світ у якому ми живемо.

Зміст природничо-математичної освіти поєднує загальні закономірності знань про світ (мікро- і макро), які важливо поступово і цілеспрямовано у тісному взаємозв'язку формувати при вивченні всіх шкільних предметів.

На думку В. Р. Льченко досягнення природничо-наукового світорозуміння цілісності знань є наслідком особистісної орієнтованості навчального процесу під час засвоювання учнем предметів природничого циклу і є свідченням розуміння учнем усіх ланок цього процесу, його екологічної культури.

Освітня галузь «Природознавство», передбачена Базовим навчальним планом, має забезпечити засвоєння учнями основ природничих наук, необхідних для формування природничо-наукової картини світу, наукового світогляду, екологічного мислення.

Розробникам змісту підручників природничо-математичного циклу (фізики, астрономії, хімії, біології, фізичної географії) доцільно спільними зусиллями створити умови для формування в учнів інтегрованих знань, реалізації ідей міжпредметних зв'язків і цілісності уявлень про навколишній світ, його закони, закономірності, явища, події, які відбуваються навколо, спираючись на математичні поняття і закони.

На основі пізнавальних інтересів і індивідуальних можливостей учнів при пізнаванні навколишнього світу і цілісному формуванні наукової картини світу враховувати психологію пізнання учнів, не забуваючи, що природа діє цілісно у тісному взаємозв'язку фізичних, хімічних, біологічних та ін. процесів.

Знання про природу поділили люди на окремі галузі, щоб легше, глибше і повніше було їм збагнути суть, опанувати закономірності, явища, події на рівні професійної діяльності. Повноцінний психічний розвиток учнів потребує цілісного сприйняття явищ і закономірностей природи, інтегрованих знань про світ, у якому вони живуть, та формування умінь, навичок використовувати ці знання. У шкільному навчанні учневі доцільно самостійно пізнавати природу в цілісності її явищ і подій, враховуючи специфіку, мету і завдання кожного шкільного предмета. Такий підхід сприятиме формуванню природо-відповідного ставлення до дійсності, розвиватиме критичне мислення, уяву і фантазію.

Процес формування цілісності інтегрованих знань, загальнотрудових умінь, накопичення необхідного досвіду в процесі навчання є актуальною проблемою сучасної української педагогіки (С. У. Гончаренко, Ю. О. Жук, В. Р. Льченко, О. І. Ляшенко, А. В. Степанюк, Н. В. Груздева, А. Я. Данилюк, В. М. Максимова, І. А. Ткаченко).

Зміст освіти визначають як соціальний досвід, що являє собою систему знань про природу, суспільство, людське мислення, способи діяльності, поведінки, які має опанувати учень у процесі навчання. При складанні шкільних навчальних планів і програм, створенні підручників необхідно керуватись принципом цілісності й інтегративності знань учнів про навколишній світ та інтересами учнів щодо розвантаження і полегшення процесу навчання.

Якість природничо-математичної освіти учня проявляється: у процесі теоретичних знань і вмінь оперувати ними в ході самостійного навчання; умінні розв'язувати прикладні задачі; у використуванні здобутих знань, досвіду в повсякденному житті; у кмітливості, винахідливості, раціоналізаторських пропозиціях та ініціативах; алгоритмічності мислення, володіння методами пізнання; в активній самостійній дослідницькій діяльності; в умінні застосовувати в раціональному поєднанні хімічні, біологічні, географічні, фізичні, астрономічні, природознавчі й математичні знання на практиці в повсякденному житті й при вивченні різних шкільних предметів у процесі осмислювання наукової картини світу на основі інтеграції знань.

Особливо важлива для учня мотивація, потреба самоствердитися, досягти значних успіхів.

Входження України до Європейського освітнього простору, участь у міжнародних порівняльних дослідженнях якості навчальних досягнень учнів і освіти в цілому дає змогу побачити недоліки і переваги освітньої системи України на тлі досягнень учнів інших держав та визначити пріоритети для формування мовної культури, осмисленого читання і оволодіння системою природничо-математичних знань, застосування їх застосування до найрізноманітніших прикладних завдань повсякденного життя.

Результати досліджень TIMSS (Третє міжнародне дослідження по оцінюванню якості математичної та природничої освіти), PIRLS Міжнародне дослідження якості читання і розуміння тексту), які є у відкритому доступі й на які можна одержати дозвіл ІЕА, дають змогу об'єктивно оцінити стан природничо-математичної освіти в Україні та рівень осмисленого читання. Аналітичні звіти таких досліджень надають не лише інформацію про результати, і рекомендації щодо змісту освіти, методик викладання, використання підручників до формування освітньої політики щодо проблем однакового доступу до освіти, якості надавання освітніх послуг, оптимізації мережі навчальних закладів і т.п.

Аналізуючи результати проведених досліджень «TIMSS» орієнтованих на виявлення рівня якості природничо-математичної освіти учнями 8-х класів, О. І. Ляшенко звернув увагу на те, що учні достатньою мірою не володіють глибоким розумінням змісту фізичних понять, неспроможні застосовувати теоретичні знання у розв'язуванні практичних завдань.

Вдосконалення якості природничо-математичної освіти учнів загальноосвітньої школи потребує: високого рівня системи шкільних інтегрованих підручників; своєчасної, чіткої й послідовної пропедевтики основних природничо-математичних понять з початкової школи; однозначності й уніфікації природ-

ничо-математичної термінології, єдиного підходу до формування системи основних понять; формування загально трудових алгоритмічних умінь і навичок в єдиній системі інтегрованих природничо-математичних знань; цілісної системи методики індивідуального підходу на різних етапах навчання, зокрема, при розв'язуванні задач і вправ як засобу управління самостійною пізнавальною діяльністю учнів; раціонального використання комп'ютерних технологій навчання як засобу динамічного унаочнення при формуванні абстрактних понять; реалізації особистісноорієнтованої моделі, навчально-виховного процесу, оптимізації пізнавальних здібностей та інтересів при формуванні в учнів навичок самоконтролю, самооцінювання, самонавчання, самовдосконалення; своєчасне і раціональне використання результатів моніторингових досліджень з метою усунення помилок, труднощів і запобігання виникненню їх; створення сприятливих комфортних умов для самоусвідомлення власних можливостей, здібностей, потреби саморозвитку, самовизначення, мотивації, самореалізації та самоутвердження.

З метою поглиблення знань з фізики, астрономії, математики, хімії, біології, географії та інтеграції їх доцільно пропонувати учням задачі насамперед логічні й прикладні з нескладними математичними обчисленнями, не відволікаючи їх від основної ідеї, приділяючи більше уваги формуванню дослідницьких здібностей, розв'язуванню прикладних і винахідницьких творчих задач.

При вивченні фізики, астрономії, хімії, біології, географії математичні знання є важливим інтегруючим компонентом систематизації та узагальнення знань, формування наукової картини світу. Обчислювальні й графічні уміння і навички, алгоритмічна культура мислення лежать в основі практичної діяльності й розв'язування прикладних задач у процесі вивчення природничих дисциплін, що є ефективним засобом оперування інтегрованими знаннями.

У шкільних підручниках доцільно передбачити систему практичних завдань, розв'язування яких потребує одночасного використання знань, здобутих при вивченні різних предметів, що сприятиме їхньому поглибленню, збагаченню, систематизації та інтеграції. Важливим компонентом інтеграції знань є термінологія, однозначність понять, використання єдиних мовних конструкцій в системі прикладних задач, алгоритмічних приписах.

Алгоритмічність, технологічність процесу навчання, інтегрованість знань, досягнення належного рівня, розуміння прочитаного тексту значно полегшує самостійну діяльність учнів, створює умови для творчості, ініціативності й розкутості, сприяє розвиткові кмітливості й винахідливості, формує навички само оцінювання і самоконтролю, виховує потребу самонавчання і самовдосконалення, підвищує рівень обчислювальної, графічної та мовленнєвої культури. Сучасні психолого-педагогічні дослідження спрямовані на виявлення ефективних умов особисто-орієнтованого навчання, гуманітаризації освітнього процесу, потребують створення умов для розуміння учнем кожної ланки цього процесу, що неможливо без формування цілісності знань і цілісності свідомості.

Природничо-наукова картина світу є формою систематизації інтеграції знань у природничо-науковій сфері.

Добираючи питання і завдання підручника відповідно до визначеної мети, доцільно враховувати специфіку кожного шкільного предмета, особливості змісту основних видів навчально-пізнавальної діяльності (засвоєння теорії, розв'язування прикладних задач, дослідницької дії) та передбачати системний контроль навчальних досягнень учнів, враховувати процедуру вимірювання та оцінювання їх з метою поглиблення вмінь самоконтролю і самооцінювання.

Взаємодія фізичних і астрономічних знань, на думку І. Ф. Ткаченка, є ефективним засобом інтеграції знань, розвитку природничого наукового знання.

Інтеграція змісту фізичної і астрономічної освіти обумовлена формуванням природничо-наукової картини світу на основі астрофізичних уявлень (як у мікросвіті й мегасвіті).

Комплекс понять і явищ, наголошує Я. С. Яцків, вивчає астрономія, яка узагальнює і завершує цикл природознавчого навчання в школі

Поєднання змісту загальної фізичної і астрономічної шкільної освіти при формуванні природничої наукової картини світу є природним, оскільки спільним є об'єкт вивчення і методи наукового пізнання фізики і астрономії.

Передбачити інтеграцію знань учнів про просторову модель навколишнього світу, природничу і наукову картину мікросвіту макросвіту і мегасвіту як систему знань доцільно в програмах і підручниках загальноосвітньої школи.

Кожний навчальний предмет відтворює певні властивості, явища, події, закономірності й процеси, які мають у свідомості учнів об'єднатися у загальне світосприйняття, світорозуміння. Формуванню цілісного уявлення про довкілля, взаємозв'язки між фактами і явищами, подіями, що спостерігаються у природі й житті суспільства, сприяє інтеграції знань у навчальному процесі.

Ефективним засобом інтеграції знань учнів є широке застосування у процесі навчання методу проектних технологій, які потребують використання знань, здобутих учнями при вивченні різних предметів.

Висновок. Інтеграція знань – тривалий процес, який потребує відповідних технологій навчання та єдиного підходу шкільних підручників, уніфікації термінології, однозначності понять, її узагальнення та систематизації.

Література

1. *Ляшенко О. І.* Результати моніторингу якості засвоєння навчального матеріалу з фізики / Ляшенко О. І. // *Фізика та астрономія в школі.* – 2000. – № 4. – С. 13–24.
2. *Ткаченко І. А.* Вплив контролю знань учнів при вивченні астрономії / Ткаченко І. А. // *Фізика та астрономія в школі.* – 2003. – № 1. – С. 53–56.
3. *Яцків Я. С.* Про концепцію викладання астрономії в середній школі України / Яцків Я. С. – К.: Наше небо, 1999 (липень – серпень). – С. 25–26.
4. *Ляшенко О.* Вимоги до підручника та критерії його оцінювання / Ляшенко О. // *Підручник ХХІ століття.* – 2003. – № 1–4. – С. 60–66.
5. *Ляшенко О. І.* Особистісно орієнтовне знання, як сучасна парадигма проектування змісту освіти в сучасній Україні / Ляшенко О. І. // *Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції.* – К., 1997. – С. 339–343.

UA У статті розглянуті ідеї інтеграції знань школярів на основі математики та української мови. Виділено основні вимоги до побудови інтегрованого підручника.

Ключові слова: інтеграція, система, мікросвіт, макросвіт, закономірності, явища, події, процеси.

RU В статье рассмотрены идеи интеграции знаний школьников на основе математики и украинского языка. Выделены основные требования к построению интегрированного учебника.

Ключевые слова: интеграция, система, микромир, макромир, закономерности, явления, события, процессы.

EN In the article the idea of integrating knowledge of the pupils on the basis of mathematics and the Ukrainian language. The basic requirements for building an integrated textbook

Key words: integration, system, micro world, macro world, objective laws, phenomena, events, process.

РЕАЛІЗАЦІЯ МІЖПРЕДМЕТНИХ ЗВ'ЯЗКІВ І КОМПЕТЕНТІСНОГО ПІДХОДУ В НОВИХ КУРСАХ З ТЕХНІЧНИХ ДИСЦИПЛІН

М. А. Вайнтрауб, канд. пед. наук,

Інститут професійно-технічної освіти НАПН України

Постановка проблеми. Сучасний підручник з технічних дисциплін повинен враховувати міжпредметні зв'язки і компетентнісний підхід. Як відомо, міжпредметні зв'язки відображують об'єктивні, фундаментальні закони, які діють у природі і дають змогу активізувати і поглибити знання. Компетентнісний підхід передбачає формування «загальної здатності, що базується на знаннях, досвіді та цінностях особистості» [1], включає інтелектуальну діяльну сферу. У структурі компетентнісного підходу має бути розглянута пізнавальна, практична, творча і соціальна компетентність. А це передбачає формування особливих навчальних ситуацій, які грають роль моделей реальних життєвих ситуацій, а також здійснення ефективного контролю при роботі з цими моделями. Особливо це стосується загальнотехнічних дисциплін, спрямованих на формування технічної культури і оволодіння учнями системою науково-технічних знань, умінь і навичок та творчого мислення.

Отже, зміст нових курсів з технічних дисциплін має бути побудованим таким чином, щоб сприяти розвитку компетентностей майбутніх фахівців, зокрема творчій, яка формує розвиток власної творчої діяльності, винахідливості, просторового і логічного мислення, уяви, фантазії, здатності проявляти творчу ініціативу.

Аналіз основних досліджень. Ідею компетентнісного підходу досліджували Д. І. Зязюн, Н. Л. Ничкало, В. О. Радкевич, Р. С. Гуревич та багато інших. Дослідження, присвячені розвитку інтелектуальних здібностей, розглядали

В. Давидов, Д. Ельконін, Г. Костюк, В. Біблер, М. Скаткін та ін. Однак ці загальні ідеї не були реалізовані належною мірою у практиці створювання підручників нового покоління.

У багатьох технічних дисциплінах у змісті мало приділено уваги базовим політехнічним знанням, міжпредметним зв'язкам, творчим задачам з інтегрованим змістом різних суміжних дисциплін, класифікації та порівнянні об'єктів, розумінню природи як цілісної системи.

Метою статті є аналіз і визначення ролі реалізації міжпредметних зв'язків та компетентнісного підходу в нових курсах з технічних дисциплін для кращої організації навчально-виробничого і виховного процесу.

Основна частина. Реалізувати компетентнісний підхід у технічних дисциплінах з урахуванням міжпредметних зв'язків можна, якщо змінити подавання змісту навчального матеріалу. Для цього потрібно протягом усього курсу технічної дисципліни вивчати її зміст, врахувавши:

- систему політехнічних знань,
- використання основ теорії розв'язання винахідницьких задач (ТРВЗ),
- використання інтегрованих розвивальних курсів,
- поліпшення змістового наповнення підручника [2].

Розглядаючи техніку за відповідною класифікацією М. А. Вайнтрауба [3, с. 80–84], можна поглибити і краще з'ясувати базисні політехнічні поняття, а також новий матеріал, вивчаючи окремий елемент в загальній системі технічних приладів, пристроїв, машин тощо.

Загальновідомо, що теорія розв'язування винахідницьких задач разом з розв'язуванням творчої яви та алгоритмом розв'язування винахідницьких задач, оснований Г. С. Альтшуллером, уможливує розв'язати будь-яку задачу. Ось чому використання основ ТРВЗ, навіть фрагментами, протягом усього навчального процесу дасть змогу реалізувати принцип креативності, який виявляється у здатності до творчості, розвитку винахідливості й творчих здібностей.

Розвиток цілісного уявлення, формування дослідницької компетенції, принцип взаємозв'язку навчання, виховання і розвитку, орієнтований на забезпечення гармонійної реалізації основних загальноосвітніх функцій навчального предмета, формує інтегровані розвивальні курси [3, с. 10–18].

Так, використання у змісті навчального матеріалу законів логіки і математичної логіки призводить до кращого розуміння створення нових технічних об'єктів, формування умінь і навичок переконливо викладати свої думки, дискутувати, використовуючи різні способи аргументації та ілюстрування прикладами, вести діалог зі співрозмовниками тощо.

У сучасному підручнику, на відміну від існуючих, має бути велика кількість проблемних завдань, які можна розв'язувати як традиційними, так і нетрадиційними методами. Основи ТРВЗ разом з використанням інтегральних розвивальних курсів допоможуть визначити шляхи, способи і прийоми вирішування цих завдань.

У зміст навчального матеріалу, крім теоретичних і практичних знань, повинні увійти завдання, які формують якості особистості, що забезпечують успішність дій в обраній галузі. Лише в такому випадку сучасний підручник може допомогти сформувати компетентність майбутнього фахівця.

Оскільки компетентність випускника будь-якого технічного навчального закладу з певного профілю визначена в освітньо-кваліфікаційній характеристиці (ОКХ) та освітньо-професійній програмі (ОПП), то сучасний підручник має увійти матеріал, в якому відображено вимоги до змісту, обсягу і рівня освітньої та професійної підготовки учня.

Наявність інтегрованого розвиваючого компонента у змісті навчального матеріалу, а також систематизація політехнічних знань сформують у учнів розумові дії, що уможливллять забезпечити свідоме засвоєння навчального матеріалу і дальшу самоосвіту.

Сучасна ситуація на ринку праці диктує необхідність підвищення рівня професійної підготовки фахівців, здатних ефективно працювати в умовах постійних змін. Це вимагає створювати такі підручники, які б формували певний рівень компетентності. Зазначені якості дадуть змогу майбутньому фахівцеві забезпечити відносно стабільну роботу в умовах постійних технологічних змін, здатність учитися протягом усього життя і набувати нові компетентності.

Мотивація до навчання, а також пізнавальна активність учнів підсилюються завдяки зв'язку з іншими дисциплінами. Ось чому розгляд навчального матеріалу з використанням міжпредметних зв'язків – характерна ознака сучасного підручника.

Досвід показує, що формувати компетентність у майбутнього працівника можливо за умови вдосконалення змісту, методів та організації навчально-виробничого і виховного процесу.

Враховуючи це, в підручнику нового покоління слід передбачити зміст матеріалу разом із структурованими комплексами практичних завдань, розв'язування яких формує компетентність майбутнього фахівця. Для покращення змістового наповнення підручника бажано ввести кількість вправ і задач, розподілених за п'ятьма рівнями складності – початкового, середнього, достатнього, високого і поглибленого.

Теоретичний матеріал, набір вправ і методичні рекомендації щодо розв'язування їх мають базуватись на фундаментальних законах науки, з використанням інтегрального розвивального навчання. Завдання, запропоновані до самостійного розв'язування, повинні мати не тільки відповіді, а й послідовні вказівки до розв'язування. Самі завдання мають бути підібраними від простих до складних, що дасть змогу відпрацювати знання, уміння, навички і творче мислення з теми та набувати навички розв'язування певного виду завдань.

Теоретичний матеріал у нових курсах з технічних дисциплін має бути викладеним максимально простою, доступною мовою, проілюстровано достатньою кількістю прикладів, з раціональним поєднанням словесної мови з графічною та символічним записом.

У наявності – достатня кількість таблиць, графіків, малюнків, креслень тощо. Змістове наповнення підручника поліпшиться, якщо в матеріалі буде виокремлено за допомогою позначок, що треба запам'ятати, або те, на чому робиться акцент.

Сприятимуть інтересу учнів до предмета, якщо до кожної теми підібрати вислови видатних учених. Для ліквідування прогалин у знаннях або для систематизації своїх знань, умінь, навичок і творчого мислення за попередні теми можна ввести вправи та завдання на повторення. Означення, твердження, викладення усього матеріалу слід формулювати науково коректно, з чіткими відповідними ілюстраціями і доведеннями.

Основні принципи, за якими буде утворюватися початковий матеріал мають містити наступність, послідовність, доцільність, повноту і поступовість.

Наступність полягає у тому, що учні перед вивченням нового матеріалу повинні ліквідувати свої прогалини в знаннях, вміннях, навичках і творчому мисленні, а також систематизувати їх.

Послідовність курсу полягає у тому, що всі теми кожного розділу розташовані в чіткій послідовності відповідно до програми його вивчення.

Доцільність враховує вікові особливості учнів, сприяє розвитку достатніх умінь, знань, навичок і творчого мислення.

Повнота в тому, що програма охоплює весь матеріал, передбачений для освоєння компетентності майбутнього фахівця, відповідність програмам і вимогам державних стандартів.

Послідовність враховує поступове навантаження учнів, щоб зменшити їхню перевантаженість.

Висновки. Отже, для реалізації міжпредметних зв'язків і компетентнісного підходу в нових курсах з технічних дисциплін слід змінити подавання змісту навчального матеріалу. Для цього потрібно протягом усього курсу технічної дисципліни вивчати її зміст, врахувавши:

- систему політехнічних знань,
- використання основ теорії розв'язування винахідницьких задач (ТРВЗ),
- використання інтегрованих розвивальних курсів,
- поліпшення змістового наповнювання підручника [2, 3].

Наступні дослідження будуть присвячені оцінюванню якості підручника.

Література

1. Про затвердження критеріїв оцінювання навчальних досягнень учнів у системі загальної середньої освіти: наказ МОН № 371 від 05.05.2008.
2. *Воронцов А. Б.* Практика развивающего обучения / Воронцов А. Б. – М.: Русская энциклопедия, 1998. – 360 с.
3. *Вайнтрауб М. А.* Інтегроване розвивальне навчання у професійній школі: Монографія / М. А. Вайнтрауб. – К.: Т. Ключко, 2009. – 179 с.

UA Розглянута і обґрунтована необхідність у підручниках нового покоління реалізовувати компетентнісний підхід з врахуванням міжпредметних зв'язків, змінивши

подачу вивчуваного матеріалу введенням системи політехнічних знань, використан-ням основ теорії вирішення винахідницьких задач й інтегрованих розвиваючих курсів, а також покращенням змістового наповнення предмета.

Ключові слова: компетентність, система політехнічних знань, система розвиваючих курсів.

RU Рассмотрена и обоснована необходимость в учебниках нового поколения реализовать компетентностный подход с учетом межпредметных связей, изменив подачу учебного материала введением системы политехнических знаний, использованием основ теории решения изобретательских задач и интегрированных развивающих курсов, а также улучшением содержательного наполнения предмета.

Ключевые слова: компетентность, система политехнических знаний, система развивающих курсов.

EN Considered and the necessity to implement a new generation of textbook competence hike, taking into account interdisciplinary communication by changing the supply of training material for introducing a system of polytechnic knowledge, using the basic theory of inventive problem solving and developing integrated courses, as well as the improvement of content of the subject.

Key words: competence, knowledge polytechnic system, the system develop a course.

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ПРОФІНФОРМАЦІЙНОЇ РОБОТИ ЗІ СТАРШОКЛАСНИКАМИ

*М. І. Піддячий, доктор пед. наук,
Інститут педагогіки НАПН України*

Надання допомоги у професійному самовизначенні передбачає організацію спеціальної навчально-виховної роботи, в основі якої – раціонально-чуттєвий вплив на учнів у напрямі свідомого вибору професії за допомогою використання психолого-педагогічних засобів. Одним з таких засобів є профорієнтаційна система, до складу якої входить професійна інформація.

Як окремих і відносно самостійний елемент профорієнтації професійна інформація є системою організації і проведення навчально-виховної роботи, спрямованої на: опанування особистістю необхідних знань про психологічні, психофізіологічні й соціально-економічні умови правильного вибору напрямку професійної діяльності (професії); формування індивідуальних знань і вмінь, необхідних для аналізу вимог різних професій до психологічної структури особистості; аналіз особистісних професійно значущих якостей, шляхів і засобів їхнього розвитку на різних вікових етапах.

Профінформація є одним з основних елементів профорієнтаційної системи загальноосвітньої ланки, яка за своїми завданнями і засобами має бути нерозривно пов'язана зі всією системою навчально-виховної роботи загальноосвітньої ланки. Головним завданням профінформаційного комплексу як елементу структури професійної орієнтації є послідовна цілеспрямована підготовка

старшокласників до свідомого професійного самовизначення, що допоможе гармонійному розвитку особистості в процесі дальшого навчання або професійної діяльності після закінчення загальноосвітнього навчального закладу. Але завдання виховання вирішуються через взаємозв'язок елементів профорієнтації. «У взаємозв'язку елементів, що розглядаються, маємо певну послідовність (профінформація, профконсультація, профвідбір), визначену завданнями виховання. [...] Формування відношення і інтересів є головною метою профінформаційної роботи. Вибір професії можливо здійснювати, використовуючи матеріали профконсультації. Але при цьому професійне самовизначення відбуватиметься на основі неповноцінних професійних інтересів, нестійкого, слабо мотивованого відношення до обраної професії» [4, с. 7].

Комплекс заходів у напрямі професійної інформації старшокласників передбачає вирішення таких основних завдань: розкриття значущості професійної інформації про наймасовіші й потрібні певним регіонам професії; інформування про умови оволодіння тими чи іншими професіями (про навчальні заклади, умови вступу до них, предмети, терміни навчання, кваліфікаційні перспективи тощо); формування позитивного ставлення до різних видів професійної діяльності і особливо до тих, у яких є нагальна потреба для соціально-економічного розвитку регіону і держави; формування професійних інтересів і мотивованих професійних намірів, в основі яких – усвідомлення психологічних особливостей і можливостей особистості й соціально-економічних потреб регіону і суспільства в кадрах. При цьому завдання перших двох – відображення інформаційно-довідкових функцій профінформації, а двох інших – формування виховних функцій. У процесі профінформаційної роботи ці функції виявляються у взаємозв'язку і взаємодії одна з одною.

Цілеспрямоване формування інтересів і відносин особистості передбачає опановування старшокласниками довідковою інформацією. Зауважимо, необхідна довідкова інформація з метою активного її використання у дальшій самостійній профінформаційній роботі не може бути ефективною при нейтральному або негативному ставленні до неї. Удосконаленню функціональності управлінської інформації, її ефективності, на переконання Є. Клімова, сприяють: «Розроблення методів формування професійної спрямованості молоді, професійних здібностей і профпридатності, вирівнювання соціального престижу різних професій, економічного і морального регулювання процесу розподілу та закріплення трудових ресурсів; розроблення системних заходів підвищення привабливості сфер матеріального виробництва і обслуговування, ефективності впливу засобів масового виховання, спрямованого на формування мотивів вибору професії; визначення системи роботи загальноосвітньої школи по профорієнтації, профконсультації, профінформації в єдності з родиною і соціально-економічними об'єктами [...]» [1, с. 35].

Отже, систему професійної інформації необхідно будувати так, щоб інформаційний матеріал був основою для формування у старшокласників необхідних знань про професії, про вплив їх на внутрішній світ і щоб ці знання допомага-

ли приймати обґрунтовані рішення у напрямі свідомого професійного самовизначення кожним суб'єктом освітньо-виховної системи.

Процес формування свідомого, стійкого і адекватного ставлення до певної професії відбуватиметься за умови викладу інформаційного матеріалу доступно, правдиво і всебічно, з використанням різноманітних організаційних форм (виготовлення наочностей, професіографічні заходи – екскурсії, зустрічі, бесіди, дослідництво, уроки професійної інформації тощо), для активізації сприйняття і мислення старшокласників.

Особливого значення в профінформаційній роботі набуває вміння педагога, психолога і представника певного підприємства сформулювати стійкий професійний інтерес або зацікавленість до певного виду професійної діяльності. Для цього під час бесіди із старшокласниками в загальноосвітній школі, міжшкільному навчально-виробничому комбінаті чи безпосередньо на підприємстві представник має надавати професіографічну за змістом інформацію (соціально-економічне значення професії та виробничої технології, фактори, які обумовлюють успішність в професійній діяльності тощо).

«Позитивне відношення та інтерес до професії зумовлюються пізнавальною активністю особистості» [2]. При підготовці та проведенні профорієнтаційних заходів у загальноосвітніх школах і міжшкільних навчально-виробничих комбінатах враховують психологічні умови розвитку пізнавальної активності старшокласників. З цією метою старшокласникам створюють умови для самостійного пошуку нової професіографічної інформації, що дасть їм змогу частково розв'язувати інформаційні, пошукові й дослідницькі проблеми. Прикладом може бути професіографічна екскурсія на підприємство, під час якої старшокласникам розповідають про структуру підприємства, знайомлять з матеріально-технічною базою, задіяною для виробництва кінцевого продукту, і технологічним процесом.

Під час підготовки до екскурсії виділяють професії, які є суспільно необхідними і максимально розкривають їхню сутність і вимоги, які вони пред'являють до психологічної структури особистості. Бажано провести порівняльний аналіз рівня професійності (рівень кваліфікації, стиль роботи, результати роботи) окремої групи працівників. Така екскурсія готує старшокласників до сприймання психологічної структури особистості, до її розуміння і використання.

Підвищення рівня пізнавальної активності досягається за допомогою самостійних професіографічних досліджень, у процесі підготовки до яких учитель і старшокласник готують запитання, відповіді на які дадуть інформацію для складання професіограми, яка допоможе зробити перелік і опис загальнотрудових і спеціальних умінь і навичок, необхідних для успішного виконання певної професійної діяльності.

Наступним завданням педагогічних працівників є активізація емоційно-почуттєво-вольових механізмів. При певній динаміці розвитку ці механізми формують ініціативність як складову характеру особистості, що дає змогу

покращити самостійну пізнавальну діяльність. Водночас розвиток самостійної пізнавальної діяльності залежить від емоційно-почуттєво-вольових компонентів психологічної структури особистості, але подальший розвиток їх перебуває в прямій залежності від рівня активності особистості в самостійній діяльності.

Організовувати профорієнтаційну роботу з учнями потрібно з першого до останнього року навчання в загальноосвітній ланці. Залежно від віку і загальноосвітнього рівня учня вона має набувати певних форм і змісту. Сутність профорієнтаційних заходів в умовах міжшкільних навчально-виробничих комбінатів аналізують В. М. Мадзігон, В. З. Моцак та інші: «Систематичне вивчення особистості учня в умовах роботи комбінатів проводиться на основі цілеспрямованих індивідуальних спостережень, аналізу даних лікарської комісії, анкетування, бесіди з батьками учня, оцінювання його успішності у всіх видах трудової і виробничої діяльності. Відомості про спостереження фіксуються у відповідній документації – журналі спостережень, картці інтересів, щоденнику тощо» [3, с. 135]. Одним із перших завдань профорієнтаційної роботи є формування позитивного ставлення до всіх видів трудової діяльності. Цей стан формує основу готовності учнів до системного вивчення і успішного опанування курсу «Основи вибору професії». На рівні цього етапу не потрібно домагатися стійких професійних інтересів, за винятком випадків, коли учень виявляє надзвичайні здібності (фізико-математичні, суспільно-гуманітарні, художньо-естетичні тощо). Динамічний розвиток психологічної структури неможливо здійснити при формуванні професійного інтересу в пропонуваному загальноосвітньому ланкою напрямі, але педагоги, які проводять профорієнтаційну і виховну роботу, мають спрямовувати зусилля на вивчення динаміки інтересів учнів. Інтерес є каталізатором пізнавальної діяльності й водночас поштовхом для виявлення здатності учня до розвитку і саморозвитку, формування нових здібностей, які диференціюються, вирізняються і в майбутньому стануть ядром професійних здібностей.

На цій основі розгортається профорієнтаційна робота загальноосвітньої ланки, яка надалі спрямовується на розширення і поглиблення інтересів учнів за допомогою профорієнтаційної інформації, яку можна збільшувати в процесі вивчення загальноосвітніх дисциплін, екскурсій на різні об'єкти регіону, а також під час зустрічей з фахівцями, бесід, диспутів, гурткової роботи, суспільно корисної праці, профільного навчання тощо.

Під впливом профорієнтаційних заходів і зовнішніх спеціальних чинників в учнів 8–9 класів виявляється психологічна готовність до переходу на новий рівень сприймання профорієнтаційної інформації. В цей період починається формування груп учнів за загальним профілюючим інтересом щодо вибору професії. На даному етапі потрібно зменшувати діапазон інтересів з метою концентрації та поглиблення, що з часом уможливить позитивні результати в процесі професійного самовизначення учнів.

Наступна умова, яка має відношення до впровадження методики профінформаційної роботи в старших класах, стосується соціально-економічної сфе-

ри її застосування. Досягнення позитивного результату засобом професійної інформації можливе за умови дотримання певних закономірностей, про що зазначають Б. О. Федоришин, С. Є. Карпиловська та інші: «Основне завдання професійної інформації не повинно залежати від місцеперебування загальноосвітньої школи чи міжшкільного навчально-виробничого комбінату. Воно має бути разом із суб'єктом професійної орієнтації – старшокласником, з його індивідуальними психологічними особливостями, закономірностями розвитку його психологічної структури, потребами і можливостями» [5, с. 23]. Але методи активної професійної інформації мають дві передумови: центральне завдання і закономірності розвитку психологічної структури особистості учня. Тому основний методичний зміст профінформаційної роботи не повинен залежати від соціально-економічних умов регіону, в якому розташований певний навчальний заклад. Головний методичний зміст системи і його основа може змінюватись лише у випадку зміни і корегування завдань, мети професійної орієнтації та закономірностей розвитку психологічної структури особистості старшокласника.

Важливим є те, що провідний методичний елемент системи не потрібно отожнювати з матеріалом, який використовують у системі. Його зміст визначають на основі реальних соціально-економічних умов за місцем розташування освітнього навчального закладу. Ці умови враховують при проведенні профінформаційної роботи. Старшокласникам пропонують професіографічні дослідження, виходячи з регіональних особливостей соціально-економічного розвитку.

У зазначеному контексті старшокласників ознайомлюють з професіограмами і психограмами професій, які потрібні в усіх регіонах держави (вчителі, медики, будівельники, працівники сфери обслуговування тощо) та професіями, які є специфічними для певних регіонів. Для заходу України – професії, пов'язані з народними промислами, туристичним бізнесом, лісовим господарством тощо. Східні регіони України потребують фахівців для забезпечення функціонування вугледобувних шахт, металургійно-збагачувальних і металопрокатних комбінатів тощо.

Слід підкреслити, що соціально-економічні умови вносять корективи у вибір інформаційного матеріалу для забезпечення профінформаційної роботи з старшокласниками. Але при цьому основою для методичної роботи є завдання професійної орієнтації та закономірності формування особистості. Це дає змогу забезпечити педагога різноманітними методиками профінформаційної роботи з старшокласниками і стимулює розвиток особистісної творчості в напрямі варіативного використання цих методик, залежно від змісту інформаційного матеріалу.

Потрібно враховувати, що інформація може надходити до старшокласників джерелами, які не контролює загальноосвітня школа і міжшкільні навчально-виробничі комбінати, що призводить до неадекватного ставлення до певних професій. Цьому негативному явищу протиставляють інформацію, посилену для сприймання старшокласниками, яка обґрунтовано і всебічно розглядає

сутність професії, її творчі можливості, вимоги до психологічної структури особистості, відображає соціальне значення тощо. Дану інформацію подають у загальноосвітньому плані з врахуванням особистісних, функціональних особливостей старшокласників і порівнюють з їхніми можливостями, активізуючи в цьому напрямі процес самооцінювання учнів.

Для того, щоб інформація була активною, дієвою і здатною протистояти формальному впливові при підготовці до професіографічних досліджень, відстежують професії, які мають попит на ринку праці на даному етапі соціально-економічного розвитку регіону.

Підсумовуючи, слід зазначити, що сьогодення вимагає від освітян і науковців допомоги старшокласникам у підготовці до свідомого професійного самовизначення за допомогою спеціально організованої навчально-виховної роботи, одним з елементів якої є професійна інформація. Вона є для старшокласників життєвим засобом, який на основі психологічних особливостей і можливостей проаналізує професійні інтереси і мотиви професійних намірів, підготує їх до свідомого професійного самовизначення, що, безумовно, допоможе частково розв'язати соціально-економічні проблеми молодого покоління і регіонального устрою.

Література

1. Вопросы теории и практики профориентации в средней школе: сборник статей / [под ред. Зверева И. Д.]. – М.: Педагогика, 1972. – 248 с.
2. Лавриченко Н. М. Професійна орієнтація як рушій прогресивного реформування системи освіти (на прикладі Франції) / Н. М. Лавриченко. – К.: МДП Кварк, 1996. – 37 с.
3. Навчально-виховна робота в міжшкільних навчально-виробничих комбінатах / [В. М. Мадзігон, В. З. Моцак, Д. М. Тарнопольський та ін.]. – К.: Рад. школа, 1979. – 174 с.
4. Піддячий М. І. Виховання та розвиток дітей засобами праці / М. І. Піддячий // Трудова підготовка в закладах освіти. – 2007. – № 3. – С. 6–9.
5. Система профинформационной работы со старшеклассниками / [В. А. Федоришин, С. Е. Карпиловская, Р. И. Миттельман, В. В. Синявский, Е. М. Ткаченко, О. Е. Ящинин]. – К.: Рад. школа, 1988. – 176 с.

UA У статті йдеться про проблему розвитку профорієнтації учнів, вибір і використання психолого-педагогічних засобів у її проведенні; завдання, зміст і структуру профінформаційного комплексу у формуванні мотивації та ціннісних орієнтацій старшокласників.

Ключові слова: інтерес, мотивація, розвиток, готовність, професійна орієнтація, професійна інформація, професійна діяльність, формування.

RU В статье анализируются проблемы развития профориентации учащихся, выбор и использование психолого-педагогических средств в ее организации; задание, содержание и структура профинформационного комплекса в формировании мотивации и ценностных ориентаций старшеклассников.

Ключевые слова: интерес, мотивация, развитие, готовность, профессиональная ориентация, профессиональная информация, профессиональная деятельность, формирование.

EN In the article the problem of development of vocational orientation of students, choice and use of psychology-educational facilities, is violated in its organization; a task,

maintenance and structure of professional-informational complex, is in forming of the valued orientations of senior pupils.

Key words: interest, motivation, development, readiness, professional orientation, professional information, professional activity, forming.

ОРГАНІЗАЦІЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ОРІЄНТАЦІЇ УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ. ІСТОРІЯ ТА СУЧАСНІСТЬ

*В. І. Доротюк, канд. психол. наук,
Інститут педагогіки НАПН України*

Постановка проблеми. Професійна орієнтація старшокласників – кінцева і основна мета функціонування профільної школи. Завданням профільної освіти є підготовка всебічно розвиненої, професійно орієнтованої особистості. Таке бачення загальної середньої освіти відповідає загальним тенденціям розвитку суспільства і держави. Нині повсюди можна спостерігати результат незлагодженості процесів профілізації і професійної орієнтації та запитом суспільства і держави відносно кадрового ресурсу. Така проблема обумовлена поверхневим підходом до організації навчально-виховного процесу в профільній школі, комплектування профільних класів, проведення профорієнтаційних заходів для молоді. Для створення і розбудови потужної профільної освіти, налагодження професійної орієнтації необхідно звернутися до передумов становлення відомого професійного вибору.

Актуальність останніх досліджень. Теоретико-прикладні основи проблеми розробляє науковий колектив Інституту педагогіки НАПН України та лабораторія профільного навчання (Н. М. Бібік, Л. Д. Березівська, М. І. Бурда, Г. І. Іванюк, Л. М. Калініна, В. І. Кизенко, О. К. Корсакова, Л. А. Онищук, С. Е. Трубачева, В. І. Доротюк, Г. О. Покиданов, М. І. Піддячий).

Формулювання цілей статті. Дослідити розвиток професійної орієнтації учнівської молоді в історичному аспекті та в умовах сьогодення.

Основна частина. Історія питання професійного добору як складової сучасної професійної орієнтації пов'язана з випробуваннями і виявленням різних здібностей, знань, умінь і навичок людини.

Так, у середині 2-го тисячоліття до н. е. в стародавньому Вавилоні проводили добір серед випускників шкіл, де готували писців. На той час професійно підготовлений писець, будучи центральною постаттю месопотамської цивілізації, повинен був знати всі чотири арифметичні дії, вміти виміряти розмір земель, ділити майно, розбиратись у тканинах, металах, рослинах, володіти мистецтвом співу, гри на музичних інструментах.

У давньому Єгипті справі жерця, навчався лише тільки той, хто був здатний витримати іспити за певною системою.

Давньогрецький мислитель Платон наголошував, що під час виховання молоді слід враховувати взаємодію вродженого і набутого в процесі життєдіяльності. З цього приводу кому та що надано від природи домінувала ідея щодо створення людини (боги, створюючи людей, підмішували до них золото, срібло і мідь). Люди з золотом покликані займатись наукою, мистецтвом і державним управлінням; люди зі сріблом можуть бути військовими і державною охороною; «мідні» люди повинні ставати ремісниками і землеробами. Такий розподіл вважали державною справою.

У 1575 році в Іспанії був написаний вислів: «Для того, щоб ніхто не помилявся у виборі професії, яка найбільше підходить його природному обдаруванню, цареві слід призначати відповідальних осіб великого розуму і знань, які б відкривали в кожному його таланти ще в дитинстві; тоді вони змусили б його обов'язково вивчати ту галузь знань, яка йому найбільше підходить».

Під час розвитку феодальної формації суспільства, на підставі зростання виробничих потужностей, відбулось розділення ремесла від землеробства та зародження товарного виробництва, що зазвичай потягло за собою відокремлення торгівлі від виробництва.

Розділення праці – якісна диференціація трудової діяльності в процесі розвитку суспільства, що призводить до відокремлення і співіснування різних її видів. Генеральною умовою для розділення праці є зростання виробничих потужностей суспільства та диференціація знарядь праці, що веде до розвитку виробничих потужностей і зростанню продуктивності праці.

Розвиток великого капіталістичного виробництва привів до необхідності у вузькоспеціалізованих робітниках, які б виконували постійну, одноманітну, разом с тим напружену роботу. Праця таких робітників ставала втомливою, що призводило до великої кількості випадків виробничого травматизму, багатьом робітникам довелося змінювати свої професії. Так, у Німеччині було встановлено, що значна кількість робітників щорічно змінювала професію, особливо це стосувалось молоді у віці від 14 до 20 років. Така плінність кадрів сталася внаслідок відсутності організованої професійної орієнтації молоді.

Питання щодо необхідності проведення професійного добору, внаслідок якого кожній людині було надано можливість опанувати професію, що відповідала б її індивідуальним якостям, уперше було поставлено в 1907 році на XIV Міжнародному конгресі з питань гігієни і демографії у Берліні.

У XIX столітті з'являються перші літературні джерела, присвячені питанням професіональної орієнтації молоді, а саме – у 1849 році у Франції видано «Керівництво з вибору професії».

З метою діагностичного оцінювання особистості, її здатності виконувати ту чи іншу роботу у 1883 році англійський психолог Френсіс Гальтон у науковій праці «Дослідження людських здібностей» уперше запропонував використовувати тестові випробування.

Російський історик М. І. Кареев у 1897 році видав книгу «Вибір факультету і проходження університетського курсу».

У 1908 році у Бостоні професор Гарвардського університету Ф. Парсонс відкрив «Бюро орієнтації», основною метою якого було надання допомоги школярам у визначенні їхнього професійного шляху. Діяльність саме цього бюро прийнято вважати початком «Професійного орієнтаційного руху». З часом аналогічні бюро були створені в Нью-Йорку та інших містах США. В завдання цих бюро входило вивчення вимог до людини з боку різних професій і вивчення професійних нахилів школярів. Такі заходи в той час проводились в Англії, Бельгії, Іспанії, Чехословаччині, Швеції.

У той самий період у Росії аналогічну роботу почав проводити Педагогічний музей будинку вчителя (Москва). Науковці цього закладу досліджували проблеми вибору професії випускниками шкіл і мотивації цього вибору.

Профконсультаційні заклади початку ХХ ст. використовували в своїй діяльності, як правило, лише анкетні методи вивчення особистості. Однак застосування лише таких методик не давало можливості продуктивно розв'язувати задачі профорієнтації. Водночас було покладено початок роботи з профорієнтації.

Дальшим кроком у розвитку системи профорієнтації вважають розроблення і впровадження у практику профорієнтації німецькими психологами Г. Мюнстербергом і В. Штерном так званих психотехнічних тестів. Психотехніка – це галузь психології, що вводить у сферу своїх досліджень проблеми застосування психології до розв'язування практичних питань, пов'язаних з трудовою діяльністю людини. Її основними завданнями було проведення професійного відбору і професійної орієнтації; вивчення втоми під час праці, адаптації людини до машини і машини до людини; тренування психічних функцій під час підготовки робочих кадрів та інші.

У низці держав (Німеччина, Франція, Англія, США) створено психологічні інститути і лабораторії для дослідження питань профорієнтації. У Німеччині в 1922 році прийнято закон про систему профорієнтації та консультації. Об'єктивною основою виникнення проблеми профорієнтації як суспільного явища є соціально-економічні передумови, що проявляється у професійному розподілі суспільної праці, особистісно-психологічні особливості, що зумовлюють індивідуальні розходження між людьми як виробниками матеріальних і духовних благ. З метою розв'язування проблем профорієнтації у багатьох державах з'являються численні служби (бюро, лабораторії, інститути). Поряд із своєю основною роботою ці служби фактично розв'язували і інше завдання – подальшу інтенсифікацію виробництва.

На сучасному етапі визначено основні вимоги до загальноосвітньої школи. Це розвиток індивідуальних здібностей учнів, розширення диференційованого навчання відповідно до їхніх запитів і схильностей, розвиток мережі спеціалізованих шкіл і класів з поглибленим вивченням різних предметів, забезпечення відповідності рівня середньої освіти вимогам науково-технічного прогресу.

Профільну освіту в Україні впроваджують на підставі Концепції профільного навчання в старшій школі, яку розроблено на виконання Закону України «Про загальну середню освіту», постанови Кабінету Міністрів України від

16.11.2000 р. № 1717 «Про перехід загальноосвітніх навчальних закладів на новий зміст, структуру і 12-річний термін навчання». Вона ґрунтується на основних положеннях Концепції загальної середньої освіти (12-річна школа) і спрямована на реалізацію Національної доктрини розвитку освіти, затвердженої Указом Президента України від 17.04.2002 р. № 347/2002 р., Концепції профільного навчання у старшій школі, схваленої спільною колегією МОН і президії АПН України.

У названих документах закладено нові підходи до організації освіти в старшій школі. Вона має функціонувати як профільна. Це створюватиме сприятливі умови для врахування індивідуальних особливостей, інтересів і потреб учнів, для формування у школярів орієнтації на той чи інший вид майбутньої професійної діяльності. Профільна школа найповніше реалізує принцип особистісно орієнтованого навчання, що значно розширює можливості учня у виборі власної освітньої траєкторії.

Вищезгадана концепція передбачає навчання десяти-, дванадцятикласників за п'ятьма основними напрямками: суспільно-гуманітарним, природничо-математичним, технологічним, художньо-естетичним і спортивним. А ті юнаки і дівчата, котрі не планують вступати до вузу, зможуть продовжити навчання на рівні стандарту – обов'язкового мінімуму змісту навчальних предметів.

Щоб виявити схильність дітей до тих чи інших видів діяльності, типовий план розглядає дев'ятий клас загальноосвітньої середньої школи як допрофільний. Причому не можна сприймати допрофільне навчання як період, коли дитині треба починати посилено вивчати певні науки. Навпаки – дев'ятикласник має спробувати себе в усьому, побувати на всіх факультативах і лише потім визначитися, що йому до душі.

Профілізація школи може створити сприятливі умови для реалізації індивідуальних особливостей старшокласників, їхніх інтересів і потреб, зорієнтувати завтрашніх випускників на той або інший вид майбутньої фахової діяльності. Загальною тенденцією переходу старшої школи на профільне навчання є його широка диференціація, варіативність, багатопрофільність, інтеграція загальної та допрофесійної освіти.

Диференціація – одна з ключових проблем організації сучасної школи. Вона є об'єктом гострої полеміки серед педагогів у багатьох країнах світу. Різні й навіть протилежні погляди на ідею диференційованого навчання певною мірою відображають дві діалектично протилежні тенденції у розвитку сучасної науки, виробництва і освіти. Одна з них – інтеграція, яка обумовлена об'єктивними процесами взаємозв'язку і взаємозалежності різних наукових дисциплін, що потребує від кваліфікованого працівника широкої загальної культури і обізнаності у багатьох суміжних галузях.

Водночас існує і інша тенденція, що унеможлиблює «універсалізм» в умовах величезного нарощування наукових і професійних знань. Важливою умовою досягнення успіху в будь-якій діяльності вважають спеціалізацію працівника, хоча ознаки цієї спеціалізації зазнають суттєвих змін. Послідовники цієї тен-

денції справедливо вважають, що спеціалізація не тільки сприяє розвиткові виробничих сил, науки і культури, а й відповідає різноманітності задатків і здібностей людини, її індивідуальним нахилам до того чи іншого виду діяльності.

Початковий – попередній, орієнтовний – етап диференціації починається у дев'ятих класах середньої школи. А в останніх класах у більшості країн світу запроваджено профільну диференціацію навчання (при цьому слід врахувати, що там повна середня освіта не є обов'язковою). Діти навчаються у спеціалізованих секціях і відділеннях, котрі можна вважати аналогами профілів, усе розмаїття їх зводиться до двох напрямів – академічного (загальноосвітнього) та практичного (технологічного, допрофесійного). Обов'язкових предметів у старших класах, як правило, менше, ніж в основній школі. А профільна диференціація навчання здійснюється завдяки поглибленому вивченню дисциплін певного профілю.

Кількість обов'язкових предметів (курсів) на старшому ступені середньої школи набагато менша, ніж в основній. Профільна диференціація навчання здійснюється внаслідок поглибленого вивчення навчальних дисциплін певного профілю. Учні академічних потоків керуються вимогами вищих навчальних закладів, навчальний план яких складається з традиційних загальноосвітніх дисциплін, що не відхиляє вибір нових навчальних курсів.

Учні, які не орієнтуються на вступ до вищих навчальних закладів, обирають головним чином навчальні курси практичного циклу, що в багатьох випадках не обмежує можливості продовження навчання.

В Україні існує єдиний для всієї країни державний стандарт загальної середньої освіти. Тобто визначено набір навчальних предметів, які викладають у загальноосвітніх навчальних закладах, вимоги до знань учнів, кількість годин, відведених на засвоєння знань з різних предметів, розподіл цих годин за різними роками навчання. Однак даний стандарт не є цілком однорідним і містить в своєму складі дві частини – інваріантну (незмінну) та варіантну (змінну).

Інваріантна частина – це перелік навчальних предметів і кількості годин для них, вивчення яких є обов'язковими для всіх навчальних закладів України і називається державним компонентом змісту навчання.

Варіантна частина – кількість годин, відведених на навчальні предмети і курси, вивчення яких відбувається за вибором місцевих органів управління (регіональна компонента змісту навчання) та безпосередньо навчальних закладів (шкільна компонента).

Співвідношення навчального часу між інваріативною частиною і варіантною повинно бути близько 65%, до 35%.

Варіантна складова навчального процесу кожної школи, орієнтуючись на обраний профіль (або профілі), повинна забезпечуватися самостійно.

Реалізація сучасних вимог, пред'явлених загальноосвітній школі, значно активізувала розроблення наукових і практичних проблем профорієнтації. Можна виділити ряд напрямів, що сприяють вирішенню практичних питань професійного самовизначення підростаючого покоління. До них належать:

система профорієнтації, що озброює школярів необхідними знаннями для орієнтації у світі професій, уміннями об'єктивно оцінювати свої індивідуальні особливості; діагностичні методики вивчення особистості школярів для надання індивідуальної допомоги у виборі професії; теоретичні й методичні основи професійної консультації молоді, банк професіокарт; системний підхід до профорієнтації школярів; суспільнозначущі мотиви вибору професії; особливості профорієнтації студентів в умовах вищої школи; формування елементів духовної культури в процесі підготовки учнів до свідомого вибору професії.

Проте, незважаючи на деякі позитивні результати, профорієнтація у сучасних умовах все ще не досягає своїх головних цілей – формування у учнів професійного самовизначення, відповідного індивідуальним особливостям кожної особи і запитам суспільства в кадрах, його вимогам до сучасного працівника. Значно уповільнює розвиток профорієнтації те, що вона, як правило, розрахована на дещо усередненого учня; відсутній індивідуальний, диференційований підхід до особистості, яка обирає професію; використовуються в основному словесні, декларативні методи, без надання можливості кожному спробувати себе в різних видах діяльності, у тому числі і в обраній. Багато міст і районів не забезпечені поточною інформацією про потреби в кадрах; слабко здійснюється підготовка кваліфікованих фахівців – профорієнаторів.

Про низьку результативність роботи профорієнтації з школярами свідчать і суперечності, пов'язані з професійним самовизначенням учнів: між їхніми схильностями, здібностями і вимогами обраної професії; усвідомленням рівня свого загального розвитку і можливістю менш кваліфікованої роботи; їхніми бажаннями і реальними можливостями заповнення вакантних місць; схильністю і уявленням про престиж професії; бажанням завчасно спробувати себе в обраній професійній діяльності й відсутністю такої можливості в школі й найближчому її оточенні; невідповідністю здоров'я, характеру і звичок вимогам, які висуває професія, та ін. Дані суперечності можна зараховувати до групи внутрішніх, особистісно-психологічних.

Але не менше значущими є і соціально-економічні суперечності: між підвищеними вимогами до сучасного фахівця і чинними формами і методами, що склалися на основі уявлень про екстенсивні шляхи розвитку народного господарства, його кадрового забезпечення; професійними планами молоді з високим рівнем освіти і економічною необхідністю народного господарства заповнити вакантні робочі місця з важкою фізичною працею; потребою загальноосвітньої школи і інших соціальних інститутів у фахівцях-профорієнаторів і відсутністю стабільної комплексної підготовки їх у вищих навчальних закладах країни; необхідністю координації та інтеграції профорієнтаційних дій і вирішенням її (інтеграції) вузьковідомчими шляхами і засобами.

Аналіз накопиченого досвіду в галузі теорії та практики профорієнтації, виявлених суперечностей, шляхів їхнього розвитку і вирішення дає змогу таким чином сформулювати визначення профорієнтації. Це багатоаспектна, цілісна система науково-практичної діяльності суспільних інститутів, відповідальних

за підготовку підростаючого покоління до вибору професії, яка вирішує комплекс соціально-економічних, психолого-педагогічних і медико-фізіологічних завдань по формуванню у школярів професійного самовизначення, відповідного індивідуальним особливостям кожної особистості й запитам суспільства в кадрах високої кваліфікації.

Система профорієнтації є підсистемою загальної системи трудової підготовки школярів, безперервної освіти і виховання, метою яких є всебічний розвиток особистості, гармонійне розкриття усіх творчих сил і здібностей, формування духовної культури підростаючого покоління. Вона реалізується вирішенням комплексу вищезазначених задач, що забезпечують професійне самовизначення учнів.

Профорієнтація як цілісна система складається із взаємопов'язаних підсистем (компонентів), поєднаних спільними цілями, задачами і єдністю функцій. Організаційно-функціональна підсистема – діяльність різних соціальних інститутів, відповідальних за підготовку школярів до свідомого вибору професії, що виконують свої задачі й функціональні обов'язки на основі принципу координації.

Логіко-змістова підсистема – професійна освіта учнів, розвиток їхніх інтересів і схильностей, максимально наближених до професійних; професійна консультація, професійний підбір, соціально-професійна адаптація.

Особистісна підсистема – особистість школяра розглядають як суб'єкт розвитку професійного самовизначення. Останнє характеризується активною позицією, тобто прагненням до творчої діяльності, самовираженням і самоствердженням у професійній діяльності; спрямованістю, тобто стійкою домінуючою системою мотивів, переконань, інтересів, ставленням до засвоєваних знань і умінь, соціальних норм і цінностей; рівнем етичної та естетичної культури; розвитком самосвідомості; уявленням про себе, свої здібності й особливості.

Процес професійного самовизначення зумовлений розширенням і поглибленням творчої, суспільнозначущої (трудової, пізнавальної, ігрової, комунікативної) діяльності учнів, формуванням етичної, естетичної та екологічної культури.

Управлінська підсистема містить збирання і оброблення інформації про процеси, явища або стан системи профорієнтації, вироблення програми дій, регулювання процесу реалізації та розроблення рекомендацій щодо її удосконалення. Програма управління профорієнтацією шкіл є складовою частиною управління соціально-економічним розвитком району, міста, регіону. Всі підсистеми профорієнтації взаємопов'язані між собою і в цьому взаємозв'язку набувають нові, інтеграційні якості. Система профорієнтації виконує діагностичну, повчальну, формуючу і розвиваючу функції.

Висновки. Профорієнтація є безперервним процесом і здійснюється цілеспрямовано на всіх етапах розвитку особистості й суспільства. Професійна орієнтація учнівської молоді вимагає якісно нового підходу до організації освіти, побудови особистісно орієнтованого, узгодженого з потребами

сьогодення, прогностичного, а значить актуального у різних вимірах навчально-виховного процесу.

Література

1. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания / Ананьев Б. Г. – Л., 1986. – С. 195–197.
2. Березівська Л. Д. Концепція профільного навчання в старшій школі. / Березівська Л. Д., Бібік Н. М., Бурда М. І. та ін.. – К., 2003. – 14 с.
3. Гузев В. В. Планирование результатов образования и образовательные технологии / Гузев В. В. – М.: Нар. образование, 2001. – С. 42–44, 57; Дидактика средней школы. – М., 1982.
4. Методи психодіагностики підлітків: Навч. посібник / За ред. О. Д. Кравченко, В. Ф. Моргуна. – Полтава, 1999. – 124 с.
5. Профконсультационная работа со старшеклассниками / Под ред. Б. А. Федоришина. – К.: Рад. школа, 1980. – 158 с.
6. Фридман Л. М. Психологический справочник учителя / Фридман Л. М., Кулаги И. Ю. – М.: Просвещение, 1991. – 288 с.

UA У статті описані теоретичні аспекти становлення профорієнтації. Основний наголос зроблено на історію питання професійного відбору як складову сучасної професійної орієнтації, пов'язану з випробуваннями і виявленням різних здібностей, знань, умінь і навичок людини.

Ключові слова: професійна орієнтація, профілізація, вибір професії, учні, професійний вибір, історія.

RU В статье описаны теоретические аспекты становления профориентации. Основное ударение сделано на историю вопроса профессионального отбора как составляющую современной профессиональной ориентации, связанную с испытаниями и выявлением различных способностей, знаний, умений и навыков человека.

Ключевые слова: профессиональная ориентация, профилирование, выбор профессии, учащиеся, профессиональный выбор, история.

EN This article describes the theoretical aspects of the formation of vocational guidance. The main emphasis is made on the history of the issue of professional selection as a component of a modern, professional orientation, associated with the testing and identification of various abilities, knowledge and skills of the person.

Key words: vocational training, profiling, career choices, students, professional choice, is history.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСАДИ ПРОФЕСІЙНОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ ОСОБИСТОСТІ

В. В. Рогоза,

Інститут педагогіки НАПН України

Постановка проблеми. Найважливішим критерієм усвідомлення і продуктивності професійного становлення особистості є її здатність знаходити особисте значення в професійній праці, самостійно проектувати, творити своє

професійне життя, відповідально ухвалювати рішення про вибір професії, спеціальності й місця роботи. Звичайно, ці життєво важливі проблеми постають перед людиною протягом усього її життя. Особистість же постійно змінюється, розвивається. Отже, на різних стадіях її розвитку одні й ті самі завдання професійного самовизначення розв'язуються по-різному. Постійне уточнення свого місця в світі професій (або конкретної професії), осмислення своєї соціально-професійної ролі, ставлення до праці, колективу і самого себе стають важливими компонентами життя людини. Іноді виникає відчуження від професії, вона людину починає обтяжувати, відчувається незадоволеність своїм професійним становищем, непоодинокі випадки вимушеної зміни професії (спеціальності) й місця роботи.

Формування цілей статті. Розкрити теоретичні основи професійного самовизначення особистості у світлі досягнень сучасної педагогічної та психологічної науки.

Аналіз останніх досліджень. У вітчизняній педагогічній і психологічній науці напрацьовано великий доробок у сфері професійної орієнтації та професійного самовизначення учнівської молоді. Теоретико-прикладну базу ґрунтовних досліджень становлять класичні роботи вітчизняних та зарубіжних дослідників І. А. Зязюна, Н. М. Бібік, Л. Д. Березівської, М. І. Бурди, Г. І. Іванюк, Л. М. Калініної, В. І. Кизенко, О. К. Корсакова, Е. А. Климова, Г. С. Костюка, Л. І. Йоваши, В. М. Мадзігона, Н. С. Побірченко, К. К. Платонова, А. В. Полякова, Н. С. Пряжникова, Р. М. Рогової, Б. А. Федоришина, С. Н. Чистякової та ін.

Основна частина. Можна констатувати, що перед індивідом постійно виникають проблеми, які вимагають від нього визначення свого ставлення до професій, іноді аналізу і рефлексії власних професійних досягнень, ухвалення рішення про вибір професії або її зміну, уточнення і корекції кар'єри, рішення інших професійно обумовлених питань. Увесь цей комплекс проблем у професіознавстві пояснюють поняттям «професійне самовизначення». Природно, що таке складне психологічне явище не змогло одержати «єдине правильне» пояснення у педагогічній та психологічній науках.

А. Маслоу запропонував концепцію професійного розвитку і виділив центральними поняттям «само актуалізацію» як прагнення людини удосконалюватися, виражати, проявляти себе в значущій для нього справі. В його концепції близькими до поняття «самовизначення» є такі поняття, як «самоактуалізація», «самореалізація», «самоздійснення». П. Г. Щедровицький розглядає самовизначення як здатність людини будувати саму себе, свою індивідуальну історію, уміння переосмислювати власну суть.

У людини протягом розвитку складається певне ставлення до різних галузей праці, уявлення про світ професій і самооцінювання своїх можливостей, орієнтування в соціально-економічній ситуації, уявлення про «запасні варіанти» вибору професії та багато іншого, що характеризує стан внутрішньої готовності до чергового професійного самовизначення.

Узагальнюючи логіку міркувань Е. А. Климова, можна констатувати, що професійне самовизначення не зводиться до одномоментного акту вибору професії і не закінчується завершенням професійної підготовки по вибраній спеціальності, воно триває протягом усього професійного життя.

Безперечною актуальністю цієї концепції є системний підхід до аналізу професійного самовизначення, проте обмеження проблеми дослідження лише віком ранньої юності істотно збіднює евристичні можливості концепції.

Професійне і особистісне самовизначення є предметом ґрунтовних досліджень Н. С. Пряжнікова. Узагальнюючи проведений аналіз професійного становлення особистості, можна виділити основні моменти цього процесу:

1. Професійне самовизначення – це вибіркове ставлення індивіда до світу професій в цілому і до конкретної обраної професії.

2. Ядром професійного самовизначення є усвідомлений вибір професії з урахуванням своїх особливостей і можливостей, вимог професійної діяльності й соціально-економічних умов.

3. Професійне самовизначення здійснюється протягом усього професійного життя: особистість постійно рефлексує, переосмислює своє професійне буття і самостверджується у професії.

4. Актуалізація професійного самовизначення особистості ініціюється різними подіями – закінчення загальноосвітньої школи, професійного навчального закладу, підвищення кваліфікації, зміна місцепроживання, атестація, звільнення з роботи тощо.

5. Професійне самовизначення є важливою характеристикою соціально-психологічної зрілості особистості, її потреби в самореалізації та самоактуалізації.

Розглянемо професійне самовизначення на різних стадіях становлення особистості:

Дошкільне дитинство. Загальновідоме прагнення дітей в своїх іграх наслідувати дорослим і відтворювати їхні дії та діяльність. У дошкільному віці набувають поширення сюжетно-рольові ігри, частина з них є професійно орієнтованими. Діти грають, привласнюючи собі ролі лікарів, продавців, вихователів, водіїв транспортних засобів, кухарів і ін.

Важливе значення для дальшого професійного самовизначення мають первинні трудові проби – виконання нескладних дій по догляду за одягом, рослинами, прибиранню приміщень та ін. Ці трудові дії розвивають інтерес до праці, становлять основу виховання позитивної мотивації до будь-якої діяльності взагалі, збагачують знання дітей про працю дорослих.

Результатом професійно-рольових ігор, виконання найпростіших видів праці, спостереження за працею дорослих є «самовизначення» дошкільників на основі розрізнення видів праці й порівняння різних професій.

Молодший шкільний вік. Психологічною особливістю молодших школярів є наслідування дорослим. Звідси і орієнтації на професії значущих для них дорослих: учителів, батьків, родичів, близьких знайомих сім'ї. Спостерігається свого роду професійна індукція. Розвиток здібностей до кінця молодшого

шкільного віку призводить до значного зростання індивідуальних відмінностей між дітьми, що впливає на істотне розширення спектра професійних переваг. Навчальна і трудова діяльність сприяє розвитку уяви дітей як відтворюючої, так і продуктивної (творчої). На основі цієї здатності відбувається збагачення уявлення про зміст різних видів праці, формується уміння розуміти умовність окремих подій, уявляти себе в певній професії. У дитини з'являються професійно забарвлені фантазії, які зроблять у майбутньому великий вплив на професійне самовизначення особистості. Наслідкування зовнішнім формам поведінки дорослих призводить до того, що хлопчики-підлітки орієнтуються на романтичні професії «справжніх чоловіків», які володіють сильною волею, витривалістю, сміливістю, мужністю (льотчик-випробувач, космонавт, автогонщик і ін.). Дівчатка починають орієнтуватися на професії «справжніх жінок», привабливих і популярних (топ-модель, естрадна співачка, телеведуча та ін.). Орієнтація на романтичні професії відбувається під впливом засобів масової інформації, що тиражують зразки «справжніх дорослих». Формуванню такої романтичної професійної орієнтації сприяє і прагнення підлітків до самовираження і самоствердження. Диференційоване ставлення до різних навчальних предметів, заняття у гуртках художньої і технічної творчості формують у підлітків навчально-професійні наміри і професійно орієнтовані мрії. Ці орієнтації сприяють появі нових професійно орієнтованих мотивів навчання, ініціюють саморозвиток якостей і здібностей, властивих представникам бажаних професій.

Рання юність. Найважливіше завдання цього віку – вибір професії. Це період реалістичної оптації. Професійні плани підлітка досить розпливчасті, аморфні, мають ознаки мрії. Він найчастіше уявляє себе в різних емоційно привабливих для нього професійних ролях, але остаточний психологічно обґрунтований вибір професії зробити не може. Адже на самому початку юнацького віку ця проблема виникає перед тими дівчатами і хлопцями, які змушені залишити основну загальноосвітню школу. Це, для прикладу, третина старших підлітків: одні з них вступають до закладів початкової і середньої професійної освіти, інші будуть вимушені приступити до самостійної трудової діяльності. В 14–15 років досить складно вибрати професію. Професійні наміри дифузні, невизначені. Професійно орієнтовані мрії та романтичні прагнення реалізувати в теперішньому часі неможливо. Невдоволення майбутнім, що реально настало, стимулює розвиток рефлексії – усвідомлення власного «Я» (хто я? які мої здібності? який мій життєвий ідеал? ким я хочу стати?). Самоаналіз стає психологічною основою відстроченого професійного самовизначення для багатьох учнів професійної школи. Хоча, здавалося б, саме вони, одержуючи професійну освіту в профтехучилищах, профліцеях, технікумах і коледжах, професійно вже визначилися. Але статистика свідчить про те, що вибір навчально-професійного закладу психологічно не обґрунтований.

На основі оцінювання своїх здібностей і можливостей, престижу професії та її змісту, а також соціально-економічної ситуації дівчата і хлопці передусім

самовизначаються у шляхах здобування професійної освіти і резервних варіантах залучення до професійної праці.

Таким чином, для старших підлітків і дівчат, і хлопців актуальним є навчально-професійне самовизначення – усвідомлений вибір шляхів професійної освіти і професійної підготовки.

Загальноосвітня школа з її романтичними прагненнями і професійно орієнтованими мріями залишилася у минулому. Бажане майбутнє стало справжнім. Проте багато хто переживає невдоволення і розчарування в зробленому (вимушено або за бажанням) виборі навчально-професійного поля. Намагаються внести корективи в професійний старт.

У більшості ж молоді в ході професійного навчання зміцнюється упевненість у виправданості зробленого вибору. Триває неусвідомлюваний процес кристалізації професійної спрямованості особистості. Поступове засвоювання майбутньої соціально-професійної ролі сприяє конституюванню себе як представника певного професійного співтовариства. Відсутність реальних професійних досягнень, невизначеність перспектив кар'єри актуалізують рефлексію свого буття, породжують самоаналіз і самооцінювання «Я-концепції».

Настає період душевної смуги. Ревізія професійного життя ініціює визначення нових життєво значущих цілей, наприклад:

- удосконалення і підвищення професійної кваліфікації;
- ініціація підвищення на посаді й зміна роботи;
- вибір суміжної спеціальності або нової професії;

Очевидне одне: для багатьох молодих людей до 30 років знов актуальною стає проблема професійного самовизначення. Можливі два шляхи: або залишатися у вибраній професії та утверджувати себе в ній, ставати професіоналом, або професійна міграція, що означає зміну місця роботи або професії.

Зрілість. Це найпродуктивніший вік – період реалізації себе як особистості, використання свого професійно-психологічного потенціалу.

Саме в цьому віці реалізуються життєві й професійні плани, виправдовується сенс самого існування людини. Професія надає унікальну можливість застосовувати свої здібності в конкретній трудовій діяльності, виробити індивідуальний стиль діяльності, реалізувати свою потребу бути особистістю, індивідуальністю у професійній праці.

Високий професіоналізм дає змогу особистості реалізувати і свою схильність до наднормованої активності, яка максимально виражає понаднормовані можливості людини.

Повна зануреність у професійне життя, задоволення обраною професією, усвідомлена професійна позиція, постійне підтвердження своєї професійної значущості, необхідності й корисності призводять до виникнення особливого емоційного стану – професійного оптимізму.

Усі ці професійно обумовлені зміни сприяють професійному самостверженню, конституюють самовизначення особистості в професійній культурі й означають повну інтеграцію у професійне середовище.

Поряд із цим відбуваються і деструктивні зміни. Частина професіоналів, які здебільшого зорієнтовані на визнання свого професійно-психологічного потенціалу, незадоволені своїм професійним і посадовим статусом, знову ревізують своє професійне життя. «Аудит» власних професійних досягнень приводить їх до думки про необхідність кардинальної зміни роботи, посади і навіть професії. Однак великий професійний досвід і досягнення знижують професійну мобільність, ускладнюють можливість професійної міграції. Роль компенсації при звуженому професійному просторі грає ініціювання одержання, «добування» різного роду професійних нагород, соціально значимих посад, премій, звань і т. п.

Похилий вік. Досягнення пенсійного віку призводить до відступу з професійного життя. До 55–60 років особистість не встигає повністю вичерпати свій професійний потенціал. Усе ще високий професіоналізм, незважаючи на наявну професійну втому, породжує сумніви у виправданості виходу на пенсію. Настає тривожний час, відразу руйнуються стереотипи, спосіб життя, що склалися десятиріччями. Професійно важливі якості, професійні знання і вміння, досвід і майстерність – усе стає незатребуваним. Ці негативні моменти прискорюють соціальне старіння. Професійне життя після кар'єри можливе для тих літніх людей, які знаходять у собі сили продовжувати активну професійну діяльність у формі менторингу – наставництва, передавання професійного досвіду. Для більшості пенсіонерів характерні психологічна розгубленість, відчуття «професійної безпритульності», дезінтеграція з професійного середовища, що викликає обтяжливі переживання своєї непотрібності й безпорадності.

Знов виникає проблема самовизначення, але вже не в професійному житті, а в соціальному, суспільно-корисному. Одні пенсіонери знайдуть себе в суспільно-політичному житті, інші зануряться у сімейно-побутові проблеми, треті займуться всерйоз садівництвом, а дехто продовжить трудове життя у сфері дрібного приватного бізнесу. Це період активного соціально-трудового самовизначення і продовження себе як особистості.

Самовизначення – це завжди утвердження власної позиції у проблемній ситуації. Професійне самовизначення припускає вироблення власної позиції у ситуації, що характеризується великим ступенем невизначеності. Насправді, куди піти вчитися після закінчення основної загальноосвітньої школи? Яку вибрати професію? Яка можливість працевлаштування за цією професією? Які матеріальні можливості цієї професії? Щоб визначитися у проблемно-орієнтаційній ситуації, особистості потрібно співвіднести свої потреби, позиції, інтереси, мрії з власними можливостями: підготовленістю, здібностями, емоційно-вольовими якостями, станом здоров'я. Можливості, зазвичай, необхідно співвіднести з вимогами професійного навчального закладу, професії, спеціальності, конкретної трудової функції.

Нерідко узгодження всіх цих позицій утруднюється. Якщо звертати увагу ще і на соціально-економічні чинники, позиції родичів, то стає очевидним, що

професійне самовизначення, як правило, означає конфлікт. Оскільки йдеться про самовизначення, то цей конфлікт є внутрішньоособистісним. Його ліквідація здійснюється шляхом ревізії та корекції професійних прагнень.

Можна виділити конфлікти, зумовлені наступними факторами:

1. Неузгодженість складових спрямованості – суперечностями між соціально-професійними експектаціями і професійною дійсністю, між мотивами професійного зростання, успіху і матеріального благополуччя, між високим рівнем домагань (самооцінювання) і самоповагою, між неусвідомлюваними мотивами (прагнення до влади, підкорення), ціннісними орієнтаціями тощо.

2. Незбіганням особливостей професійної діяльності й рівня професійної компетентності, що породжує внутрішньоособистісні конфлікти між усвідомленою необхідністю у підвищенні кваліфікації та недостатньою професійною активністю, між незадоволенням змістом праці й небажанням змінити професію, між відсутністю перспектив кар'єри і рівнем професійної компетентності тощо.

3. Протиріччям між спрямуванням особистості на досягнення успіху, кар'єри, високих матеріальних благ і недостатнім рівнем розвитку соціально-професійних здібностей, якостей, психофізіологічних властивостей, станом здоров'я та ін.

4. Незбіганням уявлення про свої професійні достоїнства і реальні професійні можливості – суперечностями між «Я-можливим» і «Я-реальним», між «Я-ідеальним» і «Я-деформованим». Найважливішим конфліктоутворюючим чинником постає мотив відповідності самому собі. Цей мотив пов'язаний з самооцінюванням і забезпечує гармонію «Я-образів».

5. Суперечностями між професійними можливостями, потенціалом, здібностями і соціальними обмеженнями, обумовленими віком, статтю, етнічною приналежністю, зовнішністю; між необхідністю професійної мобільності й яскраво вираженою віковою ригідністю; між потребою в продовженні професійної кар'єри і вимушеним виходом на пенсію та ін.

Внутрішньоособистісні конфлікти, на відміну від міжособистісних, людина не завжди усвідомлює. Як правило, вони виявляються у вигляді астеничних емоційних переживань, пригніченого настрою, фрустрації, підвищеної дратівливості, агресивності, тривожності тощо. Симптоми емоційного неблагополуччя спонукають людину до пошуку шляхів зняття психічної напруги. Вирішення внутрішньоособистісного конфлікту професійного самовизначення вимагає високої психологічної компетентності й не завжди під силу самій людині. Психологічну допомогу і підтримку у вирішенні цих конфліктів може надати спеціально підготовлений практичний психолог. Способи вирішування внутрішньоособистісних конфліктів залежать від специфіки суперечностей, узгоджень, що виникають у процесі професійного розвитку людини.

Подолання внутрішньоособистісних конфліктів професійного самовизначення можливе шляхом розвитку психологічної компетентності, розроблення альтернативних сценаріїв професійного життя, підвищення професійної ак-

тивності, створення оптимістичної професійної перспективи, посилення «авторства» свого професійного життя, визначення нових значень професійної діяльності, узгодження амбівалентних установок і відносин, постійного підвищення своєї кваліфікації, зниження рівня домагань, самозбереження професійної цілісності особистості, передбачення можливих труднощів і втрат примусового звільнення або зміни професії, запобігання можливих деформацій, криз і ін.

Висновки. Отже, можна констатувати, що професійне самовизначення – це емоційно забарвлене ставлення особистості до свого місця у світі професій. На професійне самовизначення особистості впливають соціально-економічні умови, міжособистісні відносини в професійному колективі, професійний розвиток, вікові й професійні кризи. Але пріоритетне значення у професійному самовизначенні належить самій особі, її активності, відповідальності за своє становлення. Професійне самовизначення є важливим чинником самореалізації особистості в конкретній професії та в культурі взагалі. Постійний пошук свого місця у світі професій дає змогу особі знайти сферу діяльності для повної реалізації, «виконання» себе. Становлення особистості реалізується різними способами професійного самовизначення. Аналіз цих способів показує, що професійне самовизначення припускає прояв власної позиції у проблемній ситуації, яка досить невизначена. Професійне самовизначення неминуче породжує зіткнення різних цілей, інтересів, позицій, незбігання потреб у самоздійсненні й реальних можливостей, суперечності між «Я-реальним», «Я-відображеним» і «Я-можливим». Ці суперечності призводять до виникнення внутрішньоособистісних конфліктів, подолання яких, як правило, вимагає супроводу і допомоги з боку кваліфікованого спеціаліста.

Література

1. Барановский А. Б. Система методов профессиональной ориентации. Основы профессиональной ориентации: Учебно-методич. пособие / Барановский А. Б., Потапенко Г. М., Щепкин Г. В. – К., 1991. – С.32–34.
2. Божевич Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте: Психологич. исследование / Божевич Л. И. – М., 1968. – 464 с.
3. Вилюнас В. К. Психологические механизмы мотивации человека Вилюнас В. К. – М., 1986. – 206 с.
4. Захаров Н. Н. Профессиональная ориентация школьников / Захаров Н. Н., Симоненко В. Д. – М.: Просвещение, 1989. – 132 с.
5. Ендальцев Е. А. Выбор профессии. Социальные, экономические и педагогические факторы / Ендальцев Е. А. – К.: Вища школа, 1982. – 149 с.
6. Кенкманн П. О. Роль системы образования в жизненном самоопределении молодежи: Докт. дис: 19.00.07 / Кенкманн П. О. – Тарту, 1985. – С. 54–58.
7. Калугин Н. И. Профессиональная ориентация учащихся / Калугин Н. И., Сазонов А. Д., Симоненко В. Д. – М.: Просвещение, 1983. – 248 с.
8. Професійна орієнтація молоді / Випуск 1. – Тернопіль, 1995. – С. 18–20.

UA У статті розглядаються питання професійного становлення особистості учня. Найважливішим критерієм усвідомлення та продуктивності професійного станов-

лення особистості при цьому є її здатність знаходити особисте значення в професійній праці, самостійно проектувати, творити своє професійне життя, відповідально приймати рішення про вибір професії, спеціальності та місця роботи.

Ключові слова: особистість, професійне самовизначення, професійна орієнтація, вибір професії, самореалізація, самоздійснення.

RU В статье рассматриваются вопросы профессионального становления личности ученика. Важнейшим критерием осознания и продуктивности профессионального становления личности при этом является ее способность находить личное значение в профессиональном труде, самостоятельно проектировать, творить свою профессиональную жизнь, ответственно принимать решения о выборе профессии, специальности и места работы.

Ключевые слова: личность, профессиональное самоопределение, профессиональная ориентация, выбор профессии, самореализация, самоосуществление.

EN The article deals with the individual pupil's professional development. The most important criterion of awareness and productivity of professional growth it is ability to find personal meaning in professional work, own design, to create his professional life, responsible decisions about choosing a career, profession, place of work.

Key words: personality, professional self-determination, vocational counseling, career choices, self-realization, self-fulfillment.

ПОНЯТІЙНО-ТЕРМІНОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ЛІЦЕЇСТІВ ДО СВІДОМОГО ВИБОРУ МАЙБУТНЬОЇ ПРОФЕСІЇ

С. І. Карп,

Інститут педагогіки НАПН України

Постановка проблеми. Нині майже всі – від політиків і державних службовців до пересічних громадян – погоджуються, що ефективна економіка країни – це, передусім, ефективне управління. Досвід функціонування і розвитку системи освіти в Україні переконує, що в державі розпочате приділяти увагу пролонгованій підготовці підростаючого покоління до інтелектуальної праці, зокрема в галузі менеджменту. Підтвердженням цього, зокрема, є діяльність створених за роки незалежності загальноосвітніх навчальних закладів для здібної та обдарованої учнівської молоді – гімназій, класичних і профільних ліцеїв, у яких не лише реалізують профільне навчання, а й забезпечують цілеспрямовану допрофесійною підготовкою учнівської молоді.

У багатьох наукових і державних документах визнано значне зростання ролі середньої освіти у сучасному суспільстві, оскільки вона не тільки надає учням потрібні знання, формує базові вміння і навички, а й різнобічно розвиває їх, виявляє і вдосконалює природні здібності й нахили, формує життєві цінності й майбутню професійну спрямованість. При цьому професійне самови-

значення учнів ліцеїв нині є невід’ємною складовою єдиного процесу їхнього життєвого самовизначення і продуктом розвитку особистості.

Актуальність останніх досліджень. У вітчизняній педагогіці й психології накопичено чималий доробок у сфері професійної орієнтації та професійного самовизначення учнівської молоді. Теоретико-прикладну базу ґрунтовних досліджень становлять класичні праці вітчизняних і зарубіжних дослідників А. Голомштока, І. Зязюна, Е. Клімова, Г. Костюка, Л. Йоваши, В. Мадзігона, В. Назімова, Є. Павлютенкова, Н. Побірченко, К. Платонова, В. Полякова, Н. Пряжнікова, Р. Рогової, В. Сластьоніна, Н. Тюхтенко, Б. Федорішина, С. Чистякової та ін. Цінними для розкриття визначеної теми також є доробки А. Асмолова, Л. Божович, Л. Виготського, А. Вайсбурга, М. Рожкова, С. Рубінштейна та ін., в яких відображено питання формування готовності до професійного вибору.

Формулювання цілей статті. Висвітлити поняття формування готовності ліцеїстів до свідомого вибору майбутньої професії та особливості профорієнтації учнів старшої школи.

Основна частина. Аналіз мережі ліцеїв України свідчить, що серед них є певна кількість закладів, профільність навчання у яких певним чином пов’язана з підготовкою майбутніх менеджерів – ліцеїв менеджменту і права, бізнесу, ліцеїв економічного профілю, ліцеїв журналістики і права. Разом з тим, вивчення практики переконує, що випускники ліцеїв іншої профільності також виявляють бажання і здібності до управлінської діяльності. Саме через це проблема підготовки ліцеїстів будь-якого профілю навчання до свідомого вибору професії у сфері менеджменту потребує окремого розв’язування на теоретичному і практичному рівнях.

Аналіз результатів наукових досліджень багатьох авторів показує, що готовність є передумовою ефективної професійної діяльності людини. Саме тому це поняття стає відправною точкою наукового пошуку.

Вивчення джерел дослідження переконує, що поняття «готовність» у філософській, соціологічній і психолого-педагогічній літературі не має однозначного тлумачення.

Аналіз змісту численних наукових праць свідчить, що його використовують дослідниками багатьох галузей, які визначають його по різному, зокрема, як: *установку* на певну діяльність або завдання; *умову* успішного виконання діяльності; *вибіркову активність*, що налаштовує особистість на майбутню діяльність; *вираження згоди* або *бажання* зробити що-небудь; *передумову* і *регулятор* діяльності. Окремі автори розглядають «готовність» як: *цілісну систему властивостей* (В. Крутецький) або *синтез властивостей* особистості (Л. Карамушка); *сукупність здібностей* (Б. Ананьєв; С. Рубінштейн); *інтегральну якість* особистості (К. Платонов) або *структуровану систему якостей* особистості; *активний стан* особистості, що забезпечує її самореалізацію у підготовці й виконанні певних завдань (Т. Лаврикова); *цілісний прояв особистості* (Н. Левітов).

Класифікація наведених вище визначень поняття «готовність» дає змогу виокремити два підходи до тлумачення його змісту: *процесуальний* (умова або передумова, бажання або активність, установка або регулятор діяльності) та *особистісний* (система властивостей або якостей, сукупність здібностей, стан або прояв особистості). Отже, «готовність» ми вважаємо можна розглядати як характеристику певної діяльності людини або як психічний феномен, який зумовлює стійкість такої діяльності у полімотивованому просторі.

У контексті дослідження поняття «готовність до діяльності» і «готовність до вибору професії» є тотожними за змістом, і, базуючись на положеннях наукових праць, зазначених вище, та інших авторів, *готовність до вибору професії* означає складне особистісне новоутворення, що об'єднує такі компоненти:

1) *психофізіологічний – розумова* (інтелектуальний розвиток, пізнавальні процеси), фізична (стан здоров'я, фізіологічна працездатність), *психологічна* (характерологічні особливості, професійно необхідні якості), *мотиваційна* (позитивне ставлення до професії) підготовленість;

2) *соціальний – моральна* (життєві цінності, потреби), *комунікативна* (вміння спілкуватися, взаємодіяти) підготовленість;

3) *операціональний – теоретична* (обсяг і якість здобутих знань і умінь), *практична* (соціально значущий досвід) і *технологічна* (навички роботи з комп'ютерними системами та інформаційними технологіями) підготовленість.

Зауважимо, що всі компоненти готовності до вибору професії зазвичай мають складну динамічну структуру, певним чином субпідрядні, взаємозалежні й взаємообумовлені. Розгляд їхнього змісту і взаємозв'язку, на наш погляд, доцільним є через поняття «самовизначення» особистості, оскільки саме цей процес відбувається у підлітковому віці, тобто під час навчання учнів у старшій школі. Зважаючи на це, *готовність до вибору професії* постає як результат багатоступеневого процесу вирішування серії практичних завдань щодо самовизначення особистості, її входження до соціальних структур і сфер життєдіяльності, а *процес формування готовності* до вибору професії визначають як послідовні й цілеспрямовані впливи на психофізіологію та емоційно-вольову сферу особистості, що спрямовані на розвиток її певних якостей і властивостей, формування мотивації.

Отже, виникла необхідність розгляду поняття «самовизначення» та підходів до трактування його змісту. У психологічному словнику зазначено, що самовизначення – це діяльне відношення особистості і результат вибору особистістю своєї позиції, цілей і засобів самоздійснення у конкретних обставинах. В енциклопедії освіти це поняття розглядають як вибір життєвого шляху і наголошують на його зв'язку із самовихованням. Визнаючи різноплановість підходів до трактування цього поняття, П. Щедровицький зауважує, що сенс самовизначення полягає у здатності людини *будувати саму себе*, власну історію. Аналіз наукових джерел показує, що поняття «самовизначення» використовують у соціальному, життєвому, професійному, особистісному і моральному значеннях, виокремлюючи при цьому «зовнішні умови» та «рушійні сили».

С. Рубінштейн наголошує, що *професійна поведінка людини залежить від соціальної ситуації*, соціальну детермінацію можна вважати провідною зовнішньою умовою життєвого самовизначення ліцеїстів, а рушійною силою цього процесу – їхню зростаючу самостійність.

Вивчення наукової та публіцистичної літератури свідчить, що більшість дослідників і практиків провідну роль у формуванні готовності до вибору професії відводять саме професійному самовизначенню – складному процесу, особливості якого залежить від віку, статі й рівня інформованості учнів, і визначає, насамперед, рівень їхніх соціальних претензій (які залежать від соціального статусу, матеріального забезпечення сім'ї, престижності обраної професії).

Аналіз наукових джерел показує, що це поняття одна група авторів трактує як погляд людини на світ професій, на конкретну професію, якою вона цікавиться, на її можливості в сучасному суспільстві; інші дослідники – як наміри людини щодо можливостей самореалізації у визначеній професійній діяльності в конкретних соціальних умовах. Окремі науковці пропонують професійне самовизначення учнів трактувати як процес формування ставлення особистості до професійно-виробничого середовища або способі реалізації сформованого ставлення. Узагальнення педагогічного досвіду переконує, що професійне самовизначення – це не одноразовий акт вибору професії, а довготривалий процес самопізнання, формування професійних інтересів, визначення основних і резервних напрямів професійного розвитку, з'ясування професійної перспективи.

Слід наголосити, що розвиток суб'єктності у професійному, соціальному та особистісному самовизначенні ліцеїстів у даній статті розглянуто у контексті формування їхньої готовності до побудови і реалізації професійного Я-ідеалу, тобто головну мету професійного самовизначення ліцеїстів вбачаємо у поступовому формуванні їхньої внутрішньої готовності до планування професійної кар'єри, її корекції та реалізації перспектив розвитку. Отже, проводячи паралелі між змістом понять «самовизначення особистості» і «готовності до вибору професії», можна відмітити такі взаємозв'язки: між психофізіологічним компонентом готовності до вибору професії та особистісним самовизначенням, що відображується у розвитку індивідуальних особистісних характеристик індивіда; між соціальним компонентом готовності й соціальним самовизначенням, що виражається у накопичуванні досвіду взаємодії учнів з оточенням; між операціональним компонентом готовності й професійним самовизначенням, під час якого відбувається оволодіння змістом майбутньої професії. Процесуально ці зв'язки реалізуються під час життєвого самовизначення ліцеїстів, результатом якого є цілеспрямоване становлення конкурентоспроможної особистості.

Як зазначалося, поняття «самовизначення» пов'язане з поняттями «самодетермінація», «самоактуалізація» та «самореалізація», які посідають чільне місце у практичній підготовці учнів до вибору професії. Тому варто детальніше розкрити їхній зміст. Аналіз наукових досліджень показує, що поняття «самодетермінація» здебільшого пов'язують науковці із здатністю людини

відчувати і реалізовувати у своїй поведінці свободу вибору, незважаючи на об'єктивні чинники середовища або внутрішні особистісні процеси. Окремі дослідники під самодетермінацією розуміють уроджену схильність людини до певної діяльності.

Самоактуалізацію зазвичай трактують як прагнення людини до реалізації своїх здібностей і талантів, творчих потенцій. У психологічному словнику це поняття визначено як «дії, спрямовані на задоволення потреб». Деякі науковці розглядають самоактуалізацію як творчу тенденцію, основу розвитку і вдосконалення особистості. В енциклопедії освіти наголошено, що самоактуалізація особистості зумовлює адекватніше сприйняття реальності, незалежність від оточення, що виявляється у свободі дій і вчинків. Це дає змогу розглядати її як певну автономію особистості, яка, зокрема, зумовлює автономію діяльності – одну з ключових компетентностей сучасного фахівця.

Професійне самовизначення ліцеїстів у сфері менеджменту – це усвідомлення підлітком себе у межах певної професійної ситуації, осмислення певної професійної ролі. *Готовність до вибору професії у сфері менеджменту* – це продуманий, аргументований, усвідомлений намір людини, оснований на сформованій здатності особистості виконувати весь діапазон функціональних ролей менеджера. *Готовність до професійної діяльності менеджера* – це особливий стан мобілізації індивідуальних психофізіологічних систем суб'єкта праці, що ґрунтується на особливостях його особистісного досвіду, зокрема у галузі управління.

Спираючись на зазначене вище, можна сформулювати досліджуване поняття. Таким чином, *готовність ліцеїста до свідомого вибору професії у сфері менеджменту* – це інтегроване особистісне новоутворення, що охоплює психофізіологічну, когнітивну та емоційно-вольову сфери особистості, сферу її взаємодії з соціальним оточенням, відображає рівень особистісного розвитку підлітка, базується на його індивідуальному досвіді й віддзеркалює найближчу професійну перспективу.

У рамках становлення профільної освіти особливого значення набуває процес управління формуванням готовності ліцеїстів до вибору професії у сфері менеджменту. Зупинимось на цьому аспекті детальніше.

Мета управління формуванням готовності ліцеїстів до вибору професії у сфері менеджменту детермінована як створення умов для виявлення учнями активності й творчості у таких видах діяльності, які допомагають ліцеїстам оволодіти обраною професією. Аналіз останніх наукових доробок та власний досвід дав змогу виокремити наступні функції управління формуванням готовності ліцеїстів до вибору професії:

1) загальні – планування (встановлення мети і визначення способів її досягнення), організація (вибір змісту і структури діяльності педагогічного колективу, визначення механізму взаємодії з учнями), координація (актуалізація необхідних аспектів та регулювання їх), реалізація (проведення визначених заходів), контроль (облік та аналіз результатів);

2) специфічні – моніторинг, корекція і нормування діяльності основних суб'єктів навчально-виховного процесу ліцею.

Головними принципами управління формуванням готовності ліцеїстів до свідомого вибору професії визначено: інтегративність розвитку особистості; проєктивність траєкторії побудови кар'єри; синергетичність (відкритість і нелінійність); дієвий зворотний зв'язок. Слід зауважити, що ці принципи суттєво відрізняються від принципів формування готовності ліцеїстів до свідомого вибору професії у сфері менеджменту, а саме: поєднання особистих інтересів і суспільних потреб; дотримування відповідності і адекватності; орієнтація на професійні перспективи й особистісні резерви, що відповідають віковим особливостям та специфіці майбутньої професії; включення в активну діяльність (поєднання пізнавальної, соціальної та творчої активності).

Основними методами управління формуванням готовності ліцеїстів до свідомого вибору професії у сфері менеджменту є: прогнозування – враховування при побудові кар'єри особистісної та галузевих перспектив в обраній сфері професій; моделювання – створення різнопланових ситуативних моделей професійної діяльності; проєктування – розроблення і реалізація на практиці соціально значущих, професійно орієнтованих проєктів.

Висновки. Отже, здійснений аналіз психолого-педагогічних досліджень і практики з проблеми *формування готовності ліцеїстів до свідомого вибору майбутньої професії у сфері менеджменту* дає змогу тлумачити цей процес як діяльність педагогічного колективу ліцею по забезпеченню послідовного і цілеспрямованого формування *професійних потреб* (бажання оволодіти майбутньою професійною діяльністю шляхом виконання окремих дій), *намірів* (формування свідомого позитивного ставлення до професії), *мотивації особистості* (побудова системи чинників, що визначає поведінку учня, зокрема професійну) та розвитку *професійних інтересів* (безпосереднього емоційного практико-пізнавального ставлення до професії), а також здобування відповідних *знань, умінь і навичок*.

Провідним завданням цього процесу є створення «простору реальних дій» для самостійного пошуку ліцеїстами особистісного сенсу у майбутній професійній діяльності; керованого вибору умов, що сприяють професійному і соціальному самовизначенню та спільного визначення шляхів і способів реалізації професійних перспектив, побудови кар'єри. Ґрунтуючись на результатах аналізу наукових джерел доведено, що система роботи ліцеїв по формуванню готовності до вибору професії у сфері менеджменту має базуватись на актуалізації когнітивно-пізнавальної, емоційно-вольової та комунікативно-дієвої сфер особистості, на усвідомленні суспільної значущості професій сфери менеджменту і ролі, яку вони відіграють на сучасному етапі розвитку суспільства і виробництва.

Таким чином, готовність ліцеїстів до свідомого вибору професії у сфері менеджменту, з одного боку, – це складне структуроване особистісне новоутворення, що містить систему певних особистісних якостей, які зумовлюють

ефективність оволодіння майбутньою професією; з іншого – результат цілеспрямованого багатоступеневого процесу вирішування серії практичних завдань щодо розвитку особистості майбутнього менеджера та оволодіння визначеними рольовими функціями.

Література

1. *Ананьев Б. Г.* Избранные психологические труды: В 2-х т. / Ананьев Б. Г. – Т. 1. – М.: Педагогика, 1980. – 232 с.
2. *Вітковська О. І.* Професійне самовизначення особистості і практичні аспекти професійної консультації / Вітковська О. І. – К.: Наук. світ, 2001. – 91 с.
3. *Вудкок М.* Раскрепощенный менеджер / Вудкок М., Френсис Д.; Пер. с англ. – М.: Дело, 1991. – 320 с.
4. *Головаха Е. И.* Жизненная перспектива и профессиональное самоопределение / Головаха Е. И. – К.: Наук. думка, 1988. – 144 с.
5. *Енциклопедія освіти / Академія пед. наук України; гол. ред. В. Г. Кремень.* – К.: Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
6. *Законодавство України про загальну середню освіту: Зб. офіційних нормативних актів.* – К.: Юрінком Інтер, 1999. – 448 с.
7. *Карамушка Л. М.* Психологія управління закладами середньої освіти / Карамушка Л. М. – К.: Ніка-центр, 2000. – 332 с.
8. *Маслоу А.* Самоактуалізуюча особистість / Маслоу А. // Психологія особистості. – М.: Просвещение, 1985. – С. 9–11.
9. *Побірченко Н. А.* Формування особистісної готовності учнів загально-освітньої школи до підприємницької діяльності / Побірченко Н. А. – К.: Знання, 1999. – 285 с.
10. *Психологический словарь / Под ред. В. П. Зинченко, Б. Г. Мещерякова.* – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Педагогика-пресс, 1988. – 440 с.
11. *Профессиональное самоопределение и профессиональная карьера молодежи.* – М., 1993.
12. *Педагогический энциклопедический словарь / Под ред. О. Д. Грекулова.* – М., 2003. – 520 с.

UA У статті здійснено понятійно-термінологічний аналіз таких важливих категорій, як «готовність до вибору професії» і «формування готовності до вибору професії». Таким чином, готовність старшокласника до свідомого вибору професії – це інтегроване особистісне новоутворення, що охоплює психофізіологічну, когнітивну і емоційно-вольову сферу особистості, сфери її взаємодії з соціальним оточенням, яке відображає рівень особистісного розвитку підлітка, що базується на його індивідуальному досвіді і відбиває найближчу професійну перспективу.

Ключові слова: готовність, формування готовності, особистість, професійне самовизначення, вибір професії, менеджмент.

RU В статье осуществлен понятийно-терминологический анализ таких важных категорий, как «готовность к выбору профессии» и «формирование готовности к выбору профессии». Таким образом, готовность старшеклассника к сознательному выбору профессии – это интегрированное личностное новообразование, охватывающее психофизиологическую, когнитивную и эмоционально-волевую сферу личности, сферу ее взаимодействия с социальным окружением, отображающее уровень личностного развития подростка, базирующееся на его индивидуальном опыте и отражающее ближайшую профессиональную перспективу.

Ключевые слова: готовность, формирование готовности, личность, профессиональное самоопределение, выбор профессии, менеджмент.

EN The paper carried out an analysis of concepts and terminology such important categories as «the willingness to choose a profession» and «the formation of preparedness for the choice of profession.» Thus, the willingness of senior to the conscious choice of profession – an integrated personal neoplasm encompassing psycho-physiological, cognitive and emotional-volitional sphere of the individual, the scope of its interaction with the social environment that displays the level of personal development of adolescent, based on his personal experience and reflects the immediate job prospects.

Key words: commitment, the formation of readiness, personality, professional self-determination, choice profession and management.

ДОВУЗІВСЬКА ПІДГОТОВКА ЯК СТАН СТАНОВЛЕННЯ СОЦІАЛЬНОЇ ЗРІЛОСТІ СТАРШОКЛАСНИКІВ

М. О. Ассанов,

Інститут педагогіки НАПН України

Постановка проблеми. Нині в методологічних і науково-методичних публікаціях все частіше трапляється термін «соціалізація», що охоплює підготовку людини до виконання різних соціальних ролей і одночасно розвиток здатності до саморозвитку і зміни свого буття. Висунувши на перший план розвиваючу функцію освіти, якісно перетворюючи функцію адаптивну, системі освіти належить вирішити головне завдання – виховати відповідальних громадян, здатних конструктивно працювати в проблемних ситуаціях і бути морально свідомими, творити сьогодення і майбутнє України.

У нинішній ситуації, яку соціологи називають «революцією домагань» зростає значення вищої освіти як пріоритетної життєвої цінності для молоді. Тому в сучасних концепціях реформування системи освіти особливого значення надають довузівській підготовці, яка має забезпечувати наступність загальної середньої та вищої освіти; сприяти фундаментальності й цілісності освіти, вирішувати завдання професійно орієнтованої підготовки майбутнього фахівця відповідно до профілю ВНЗ та обраної спеціальності.

Актуальність порушеної проблеми полягає у тому, що розвиток форм довузівської підготовки набуває особливого значення для забезпечення конституційного права громадян України на освіту, оскільки довузівська підготовка – це не тільки ступінь до здобування вищої освіти, а й найважливіший етап у житті молодих людей у добуванні професії.

Формування цілей статті. Мета даної статті наголосити на питаннях довузівської підготовки старших школярів та її ролі в реформуванні й модернізації вітчизняної освіти.

Аналіз останніх досліджень. Теоретичні проблеми неперервної освіти, питання професійного самовизначення молоді висвітлено в працях вітчизняних і зарубіжних учених. Численні дослідження професійної і довузівської підго-

товки старшокласників присвячені здебільшого аспектові формування когнітивного компонента. На наш погляд, не достатньо вивчено вплив доузівської підготовки на соціалізацію, індивідуально-особистісний розвиток, становлення соціальної зрілості майбутнього студента.

Підсумковим показником ефективності педагогічної діяльності прийнято вважати життєву успішність випускників, якість життя дорослого суспільства. Це можна досягти тільки в разі формування у випускників школи соціальної зрілості. Проведені дослідження показують, що багато абітурієнтів, які успішно склали вступні іспити в той чи інший ВНЗ, відчувають труднощі у навчанні вже на першому курсі. І це, на наш погляд, пов'язано з соціальною незрілістю абітурієнтів, тоді як когнітивний компонент у них був сформований. Таким чином, ВНЗ отримують соціально незрілу молодь, що негативно позначається на підготовці фахівця.

Соціальна зрілість молодої людини системна і містить кілька показників (за різними джерелами): системність знань про світ, цілісність світогляду; стійкий професійний вибір і високу мотивацію досягнень життєвого успіху; здатність до адаптації у соціумі й самореалізації у діяльності; готовність до збереження свого здоров'я в інтенсивних умовах навчання і праці; до створення здорової сім'ї; стійкість соціально-моральних орієнтацій; громадянську позицію, високий духовно-моральний і інтелектуальний потенціал розвитку особистості.

Останній показник особливо важливий для життєвого самовизначення випускника школи, тому що уможливорює визначити якість професійного вибору випускника і прогнозувати його успішність у реалізації особистого потенціалу. Практика показує, що майбутні студенти ВНЗ не готові повною мірою до виконання нових соціальних ролей, що пов'язано, передусім, з об'єктивними передумовами раннього формування молодих людей як особистостей і уповільненим процесам введення їх у професійне життя і набування самостійних соціальних ролей. Аналіз педагогічного досвіду показує, що рівень соціальної зрілості випускників шкіл не відповідає вимогам суспільства. Так, за нашими даними, досить великому числу респондентів властива низька самоорганізація, пасивне ставлення до подій у суспільстві просвітнім процесам. У багатьох випускників відзначено здатність до самовдосконалення, до самовираження, але при цьому недостатня потреба в реалізації громадської активності, відсутність прагнення зробити особистий внесок у суспільно-політичне життя суспільства. Лише небагато з старших школярів володіють стійкими соціальними зв'язками з навколишнім світом. Вони свідомо і цілеспрямовано набувають накопичений суспільством соціальний досвід, керуючись ним у своїй діяльності, удосконалюють себе в різних напрямках.

Основна частина. Проблеми соціалізації особистості привертають увагу філософів, соціологів, психологів і педагогів. І всі вони одноголосно стверджують, що соціальна зрілість особистості ефективніше здійснюється при диференційованому навчанні. Диференціація освіти – це поділ навчальних планів

і програм у спеціалізованих школах, класах або в старших класах середньої школи, здійснюваний на факультативах. Принципи диференційованого освітнього процесу найкраще сприяють особистісному розвитку учнів і підтверджують сутність і цілі загальної середньої освіти і довузівської підготовки старшокласників.

Актуальність проблеми розвитку особистості в рамках єдиного освітнього простору «школа – ВНЗ» полягає у тому, що диференційований процес навчання – це широке використання різних форм, методів навчання і організації навчальної діяльності на основі результатів психолого-педагогічної діагностики навчальних можливостей, нахилів і здібностей учнів.

Класи, профільовані на вищій навчальній заклад, ліцейські й гімназичні класи – це форма диференційованого навчання, підставою якої є проєктована професія учня. Нині створюють умови в старших класах для підготовки учнів до навчання в обраному ВНЗ. Відбір у такі класи з профілюванням на ВНЗ здійснює школа. Профілюючи навчальні дисципліни зазвичай ведуть викладачі ВНЗ. Характерною особливістю класів, профільованих на ВУЗ, є введення у зміст освіти спецкурсів, тісно пов'язаних з профілем обраного навчального закладу.

Одним з методів навчання у таких класах є рівнева диференціація, яка ґрунтується на індивідуальних особливостях учнів, створення сприятливих умов для розвитку особистіснівособистісноорієнтованому освітньому процесі.

З цього випливає:

побудова диференційованого навчання неможлива без урахування індивідуальності кожного учня як особистості й властивим тільки йому особистісним особливостям;

навчання, основане на рівневі диференціації, не є метою, це засіб розвитку особистісних особливостей як індивідуальності;

тільки розкриваючи індивідуальні особливості кожного учня у розвитку, тобто в диференційованому процесі навчання, можна забезпечити здійснення особистісно-орієнтованого процесу навчання.

Диференційоване навчання допомагає виявленню і максимальному розвитку задатків і здібностей кожного учня. Істотно важливо, що при цьому загальний рівень освіти в середній школі має бути однаковий для всіх. Розвиток особистості школяра в умовах диференційованого навчання в особистісно-орієнтованому утворенні ставить за мету забезпечити учням вільний вибір навчання на варіативній основі державного освітнього стандарту освіти, введеного в смисловий рівень. Нормативними документами передбачено стандартизовану і нестандартизовану частини змісту освітнього процесу. Стандартизована частина являє мінімум, нижню планку змісту освіти і є рефлексією на замовлення суспільства. Нестандартизована, варіативна, частина змісту освіти виходить за рамки стандартів, передбачає широкий вибір предметних і освітніх галузей самим учнем і його батьками і, таким чином, є рефлексією на замовлення самої особистості.

Диференціація навчання і виховання – це реальний шлях до доувзівської підготовки учнів, їхньої готовності до освіти, розвитку інтересів і бажання пізнати конкретну освітню галузь.

Навчання у старшій ступені середньої школи ставить перед учнями питання про визначення свого місця у житті: про вибір ВНЗ для продовження освіти і одержання професії. Тому навчання у школі має бути орієнтоване на ті тенденції розвитку учнів, які є домінуючими для кожного віку, іншими словами – бути корисним для кожної вікової групи на сьогодні або на найближче майбутнє.

Розроблення цілей і змісту навчання має враховувати специфічні потреби людини, яка розвивається. Реалізація особистісно-орієнтованої освітньої парадигми означає звернення до об'єктивного досвіду пізнання кожного учня і закріплення навичок освоювати ці пізнання.

Будь-яка наукова інформація перетворюється на знання, якщо вона має особистісний сенс. Саме тоді вона буде ціннісною. Кожен учень як носій власного (суб'єктивного) досвіду унікальний. Тому завдання школи – створити для кожного учня не ізольоване, а різнобічніше шкільне середовище, що дає змогу проявити себе. І тільки тоді, коли ця можливість буде професійно виявлена педагогом, можна рекомендувати найсприятливіші для розвитку учнів диференційовані форми навчання.

Беручи це до уваги, необхідно чітко уявляти, в чому полягає розвиток особистості в умовах диференційованого навчання, які рушійні сили визначають якісні зміни учнів у структурі особистості, коли ці зміни відбуваються найінтенсивніше і під впливом яких зовнішніх, соціальних, педагогічних і внутрішніх чинників. Розуміння цих питань дає змогу виявити як спільні, так і індивідуальні тенденції у формуванні особистості, наростання вікових внутрішніх протиріч та обрати найефективніші способи допомоги учням.

Із соціальної точки зору диференційоване навчання має цілеспрямований вплив на формування творчого, інтелектуального, професійного потенціалу суспільства, який на сучасному етапі розвитку цього суспільства викликає прагнення до повного і раціонального використання можливостей кожного члена суспільства в його взаєминах із соціумом.

Стрімке зростання обсягу інформації у сучасному світі, постійне розширення сфери людської діяльності роблять неможливим засвоєння її у повному обсязі кожною людиною. Це обумовлює необхідність його спеціалізації у певній сфері і спеціалізації його підготовки тепер уже і на рівні загальної освіти. На реалізацію цього завдання звернено профільну диференціацію змісту освіти. У сучасній педагогіці мету профільної диференціації змісту освіти визначають спрямованою спеціалізацією освіти, сферою стійких інтересів, нахилів і здібностей учнів з метою максимального розвитку їх в обраному напрямі. З профільною диференціацією змісту освіти пов'язані можливості максимального розкриття індивідуальності, творчих здібностей і схильностей особистості учня, ефективнішої і цілеспрямованішої підготовки його до продовження освіти в обраній галузі, передбачуваній професійної діяльності.

Таким чином, вирішення проблеми диференціації змісту навчання відіграє велику роль у реалізації особистісно-орієнтованої моделі навчання, а значить і в довузівській підготовці учня.

Саме особистісно-орієнтована модель навчання, яку розробляють тепер у ряді психолого-педагогічних, дидактичних і методичних дослідженнях, спрямована на розвиток розумових здібностей школярів на основі максимального враховування і використання індивідуальних особливостей їхньої пізнавальної діяльності й мислення.

Обґрунтоване поєднання диференціації та інтеграції, розроблення структури навчальної діяльності майбутніх студентів, що максимально розвиває їхні здібності, мотивацію, прагнення; надання школярам досвіду діяльності різного типу – комунікативної, когнітивної, трудової, естетичної та ін.; враховуючи, що в цьому випадку відбувається вплив на всі сфери особистості: когнітивну, волюву, соціально-психологічну, діяльнісно-практичну.

Але розвиток особистості обов'язково має здійснюватися при реалізації активності самого учня, його самостійності, ініціативності. Лише тоді суспільство матиме соціально зрілу особистість, а ВНЗ – гідного студента.

Найважливішим чинником розвитку здібностей учнів є формування стійких спеціальних інтересів. Це інтереси до певної сфери людської діяльності, які потім переростають в устремління професійно займатися цим видом діяльності. Аналогічно виникнення інтересу мотивації до тієї чи іншої навчальної діяльності тісно пов'язане з пробудженням певних здібностей до неї та ініціює їхній розвиток, тобто дальше навчання у ВНЗ. Практика профільної диференціації показала, що:

профільна диференціація змісту навчання є для старшокласників засобом самореалізації, можливістю реально оцінити свої пізнавальні здібності, професійні наміри, намітити шляхи дальшої освіти і професійного самовизначення;

профільне, поглиблене вивчення ряду дисциплін у старших класах мають довузівські, передпрофесійні особливості, дають змогу забезпечити достатню підготовку випускників школи до успішного продовження освіти, а саму таку підготовку розглядають як одне з основних завдань старшої ступені школи;

найважливішим напрямом профільної диференціації змісту освіти є предмети вивчення наукових дисциплін, основи яких представлені в шкільній освіті, тобто предметний підхід до диференціації.

Слід зауважити, що в більшості випадків інтерес до вивчення того чи іншого предмета або до того чи іншого виду діяльності найчастіше збігається зі здібностями до вивчення цього предмета чи до цього виду діяльності. Внаслідок схильності, бажання і інтересу, об'єднуючись із здібностями, стають внутрішніми підставами для вибору того чи іншого навчального закладу та майбутньої професії.

Наявність певного зв'язку між навчальними інтересами учнів, їхньої дальшої освітньої діяльності й професійними намірами встановлено дослідженнями психологів. І. С. Кон зазначає, що на етапі «школа – ВНЗ – професія»

різні види діяльності сортуються і оцінюються спочатку з точки зору інтересів підлітка, потім з точки зору його здібностей і, зрештою, з точки зору його системи цінностей. При цьому ціннісні аспекти, суспільні чи особисті, як більш громадські дозрівають і усвідомлюються пізніше, ніж інтереси і здібності. Інтерес до предмета стимулює старшокласника займатися ним, це розвиває його здібності, а виявлення здатності підвищує успішність діяльності й приносить визнання оточуючих, підкріплюючи інтерес. Чим старші школярі, тим частіше збігаються у них освітні й професійні наміри. Школярі, які виявили інтерес і здібності до певних навчальних предметів, упевненіше вибирають собі ВНЗ і майбутню професію. І навпаки – учням, які не виявили свого інтересу до жодного предмета, дуже важко при виборі ВНЗ або йдуть учитися туди, де менший конкурс, часто вагаються у виборі професії. Велику роль у довузівській підготовці учнів відіграє такий фактор, як навчальна мотивація, тобто спрямованість учнів до різних сторін навчальної діяльності. Звідси впливає необхідність враховування індивідуальних особливостей учнів у сфері мотивації. Мотиви поділяються на дві великі групи: пізнавальні й соціальні. Серед пізнавальних мотивів найдієвішим є пізнавальний інтерес. Своєрідність пізнавального інтересу полягає у тенденції людини, яка володіє пізнавальним інтересом, заглиблюватися у суть пізнання, а не бути на поверхні явища. Пізнавальний інтерес постає як найцінніший мотив навчальної діяльності школяра-абітурієнта. Будучи сильним мотивом навчання, створюючи «внутрішнє серцевище», суттєво змінює саму діяльність, впливає на її специфіку, перебіг і результати.

Сутність пізнавального інтересу полягає у прагненні школяра проникнути в пізнавальну сферу глибше і ґрунтовніше, в постійному спонуканні займатися предметом свого інтересу. Як відомо, мотивація і пізнавальний інтерес мають величезний вплив на диференціацію навчання.

Висновки. Зі сказаного впливає, що в процесі навчання необхідним є облік пізнавальних інтересів як з метою підвищення мотивації активної роботи, так і з метою поглиблення наявних інтересів і формування нових.

Пізнавальний інтерес може бути засобом навчання, поставити мотив, і на вищому рівні ставати властивістю особистості, тобто переходить в емоційно-пізнавальну спрямованість особистості, її соціальну зрілість.

Що стосується рівня розвитку пізнавальних інтересів, то елементарний рівень характеризується потягом до фактів, опису конкретних явищ, до дій за зразком.

Значно вищим рівнем є інтерес до залежностей, до причинно-наслідкових зв'язків, до закономірностей, до самостійного відшукування їх у процесі пізнавальних дій.

Вищим рівнем розвитку пізнавального інтересу є творчий, який пов'язаний з інтересом до глибоких творчих проблем, до виконання діяльності не за утвореним шляхом, а за особливим задумом, і за здібностями, знайденими самим учнем.

Якщо в шкільному навчальному закладі панує дух творчості, успішно реалізується диференціація навчального процесу, основана на індивідуальному підході до учнів, розвитку в них пізнавального інтересу, то випускникам буде набагато легше адаптуватися у ВНЗ, який вони обрали для продовження освіти і одержання професії.

Отже, довузівська підготовка має величезне значення у процесі соціальної зрілості старшокласника.

Література

1. *Авдучевская Е. П.* Социальные представления в ранней юности. Магистр 1 / Авдучевская Е. П. – 1991.
2. *Адыкулов А.* Ценностные ориентации и особенности профессиональной направленности учащихся VIII–X клас сов: Автореф. дис. канд. психол. наук / Адыкулов А. – М., 1990.
3. *Батаршев А. В.* Современные теории личности: краткий очерк. Текст / А. В. Батаршев. – М.: ТЦ Сфера, 2003.
4. *Пуришева Н. С.* Диференційоване навчання фізиці в середній школі / Пуришева Н. С. – М.: «Прометей», 1993.
5. *Унт И. Э.* Индивидуализация й диференціяція навчання / Унт И. Э. – М.: «Педагогіка», 1990.
6. *Рабунський Е. С.* Індивідуальний підхід у процесі навчання школярів / Рабунський Е. С. – М.: «Педагогіка», 1975.
7. *Шукіна Г. І.* Проблема пізнавального інтересу в педагогіці / Шукіна Г. І. – М.: «Педагогіка», 1971.
8. *Гільбух Ю. З.* Темперамент і пізнавальні здібності школяра / Гільбух Ю. З. – К.: Інститут психології АПН України, 1993.

UA У статті розглядаються питання підготовки старшокласників до професійного навчання за допомогою диференціації навчально-виховного процесу в школі. Диференційоване навчання допомагає виявленню і максимальному розвитку задатків і здібностей кожного учня. Суттєво важливим є те, що при цьому загальний рівень освіти в середній школі повинен бути однаковий для всіх.

Ключові слова: довузівська підготовка, старшокласники, становлення особистості, диференціація навчання, соціалізація.

RU В статье рассматриваются вопросы подготовки старшеклассников к профессиональному обучению посредством дифференциации учебно-воспитательного процесса в школе. Дифференцированное обучение помогает выявлению и максимальному развитию задатков и способностей каждого ученика. Существенно важным есть то, что при этом общий уровень образования в средней школе должен быть одинаков для всех.

Ключевые слова: довузовская подготовка, старшеклассники, становления личности, дифференциация обучения, социализация.

EN The article deals with the preparation of high school students to vocational training through the differentiation of educational process at school. Differentiated instruction helps to identify and maximize the development of instincts and abilities of each student. Essential is that while the overall level of education in secondary school should be the same for everyone.

Key words: Pre-university preparation, high school, becoming a person, the differentiation of education, socialization.

ПЕРЕДУМОВИ ПРОФЕСІЙНОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ УЧНІВ СТАРШОЇ ШКОЛИ

Н. Л. Трушкова,

О. Г. Доротюк,

Інститут педагогіки НАПН України

Постановка проблеми. В умовах глобальної інформатизації суспільства формуються підвищені вимоги соціального середовища до гнучкості людського мислення і поведінки, до самостійності, готовності розраховувати тільки на самого себе, до спроможності конкурувати з іншими, до відкритості стосовно нових форм самореалізації та здатності переглядати і аналізувати її попередні форми. У цих умовах змінюється розуміння ролі школи як соціального інституту, готового надати освітню підтримку самовизначенню молодих людей. Вибір професійного шляху багато в чому визначає долю людини. Задоволеність і невдоволеність життям приблизно на 50% пов'язана з улюбленою і нелюбимою роботою. У свій час кожній людині перед тим, як почати працювати, необхідно зробити свій професійний вибір. Особливо гостро проблема професійного самовизначення постає перед старшокласниками. Ускладнення даного процесу часто обумовлені багатогранною системою впливів на учня. Такий тиск визначають інформатизацією усіх сфер суспільного простору, а значить, виводить явище самореалізації на інший складніший рівень. У час домінантності інтелектуальної праці над натуральним виробництвом проблемою є рівномірний розподіл кадрового потенціалу, що безпосередньо залежить від позиції професійної освіти. Не секрет, що конкурс на деякі спеціальності перевищує усі допустимі межі. Разом з тим робітничі професії майже не затребувані. Не зважаючи на це, випускник має ще в школі визначити життєві й професійні орієнтири, тим самим закладаючи фундамент для дальшого свого розвитку.

Актуальність останніх досліджень. *Теоретико-прикладні основи проблеми розробляє науковий колектив Інституту педагогіки НАПН України та лабораторія профільного навчання (Н. М. Бібік, Л. Д. Березівська, М. І. Бурда, Г. І. Іванюк, Л. М. Калініна, В. І. Кизенко, О. К. Корсакова, Л. А. Онищук, С. Е. Трубачева, Г. О. Покиданов, М. І. Піддячий).*

Формулювання цілей статті. Визначити основоположні елементи системи формування професійного спрямування учнівської молоді.

Самовизначення в сучасному світі, що характеризується швидкими змінами, найважливішим аспектом особистісного розвитку і повноцінної життєдіяльності людини.

Основна частина. Сучасна соціальна реальність, що характеризується ламкою системою цінностей, відсутністю жорстко структурованих нормативних моделей, своєрідно представлена у свідомості підростаючого покоління. Для педагогіки і психології значущими є дані про нормативно-ціннісні орієнтації сучасних старшокласників, оскільки вони дають змогу уявити об-

раз юнацтва ХХІ століття, підібрати адекватні засоби впливу на особистість, яка формується.

Простежується наявність чітко вираженого протиріччя між сподіваннями суспільства поповнити свої лави грамотними фахівцями, які люблять свою роботу, прагнуть до професійного самовдосконалення і складності для старшокласників розібратися у безлічі професій, визначити їхню затребуваність на ринку праці, виявити відповідність своїх домагань здібностям, схильностям і набутим навикам.

Професійне самовизначення – своєрідна перевірка громадянської зрілості людини в справі вибору професії: перевірка на її причетність до історичного часу, на відповідальність за майбутнє не тільки своє, а й всього суспільства. Людина, яка вдало зробила свій професійний вибір, любить свою справу, творчо і повноцінно живе, може називатися щасливою і здатною подарувати щастя і впевненість іншим людям.

Важливу роль у профільному і професійному самовизначенні відіграють педагогічні впливи на учня. Педагогічні впливи – це багатофакторне, комплексне поняття, що містить систему чинників, які тим чи іншим чином позначаються на процесі навчання і виховання. Саме через це педагогічні впливи на учня не суттєво розглядати лише у межах школи та діяльності шкільного колективу. Педагогічними впливами у цьому випадку доцільніше вважати дію тих чинників соціуму, які відіграють важливу педагогічну роль у тривалому процесі формування освіченої та вихованої особистості й професійній орієнтації молоді людини.

Гарантії позитивного наслідку педагогічних впливів виявляться у абсолютно новій системі координат педагогічної особистісної взаємодії. Цей блок містить три компонентні чинники впливу на учня у системі профільного навчання: держава, школа, сім'я. Розглянемо основні складові цих чинників:

1. *Держава.* Вплив соціально-економічної та політичної ситуації у країні: вибір життєвих і професійних пріоритетів, віяння моди і субкультур, планування і осмислення перспектив, пропускаючи їх через призму соціально-економічного добробуту і політичних процесів у державі.

2. *Школа.* Вплив педагогів і шкільного психолога на процес виховання, навчання і професійної орієнтації учня (змістове наповнення занять, використання профорієнтаційних навчальних програм, які допомагають визначитись у дальшій професійній спрямованості й виробляють в учня цінні практичні вміння та навички). Як позитивний вплив можна розцінювати і використання діагностичного комплексу в навчальному процесі, що уможливить провести розрахунок індивідуального прогнозуючого критерію успішності навчання за профілем. Знаючи такі прогнози успішності, значно легше провести диференціацію учнів за профілями навчання, а самим учням зробити свій вибір. Спираючись на психодіагностичні профорієнтаційні дослідження, педагогу-психологу легше здійснювати консультації з учнями, уточнювати рекомендовану спрямованість розвитку інтелектуальних функцій, а також обґрунтованіше

визначити вибір профільного навчання і надати рекомендації стосовно успішного адаптаційного процесу в новому оточенні й новій системі взаємовпливів.

3. *Сім'я*. Вплив на учня батьків (виховання, формування системи цінностей, рекомендації стосовно вибору майбутньої професії, що зумовлені історично-спадковою ситуацією в родині, матеріальним забезпеченням, соціальним статусом і системою життєвих цінностей батьків).

Мотиви вибору професії досить різні, серед них головну роль відіграє змістовна сторона майбутньої професії, менш значимими є уподобання самостійніших друзів і поради батьків, найменш вагомими є вплив засобів масової інформації та малозначні фактори (близьке розташування від дому і т. п.). Інформаційний бум дає змогу молодій людині самостійно відшукувати необхідну інформацію і черпати потрібні знання. Але процес самостійного пізнання, синтезу, аналізу і формування висновків потребує значної уваги з боку школи та батьків, адже тільки в умовах контролю і скеровування можна здійснити необхідну селекцію інформаційних потоків.

На думку Є. О. Климова, існує вісім кутів ситуації вибору професії. Адже старшокласник бере до уваги зведення не тільки про особливості різних професій, а й масу іншої інформації.

- 1) позиція старших членів родини;
- 2) позиція товаришів, подруг (однолітків);
- 3) позиція учителів, шкільних педагогів, класного керівника;
- 4) особисті професійні плани;
- 5) здібності;
- 6) рівень домагань на суспільне визнання;
- 7) поінформованість.

Самовизначення особистості – це свідомий акт виявлення і утвердження власної позиції у проблемних ситуаціях. Його особлива форма – професійне самовизначення. У світі існує кілька десятків тисяч професій. Усі вони відрізняються метою праці, умовам праці, знаряддям праці, предмета праці. Щоб прийняти правильне рішення, необхідно враховувати безліч факторів – свої бажання, психологічні особливості й можливості, а також потреби суспільства. Негативні наслідки неправильно обраної професії торкаються як самої людини, так і всього суспільства. За підрахунками американських учених, правильний вибір професії у 2–2,5 раза зменшує плинність кадрів, на 10–15% збільшує продуктивність праці й у 1,5–2 рази зменшує вартість навчання кадрів.

Поняття «самовизначення» цілком співвідноситься з такими поняттями, як «самоактуалізація», «самореалізація», «самоздійснення», «самосвідомість». При цьому багато вчених пов'язують самореалізацію і самоактуалізацію саме з трудовою діяльністю, з роботою. Наприклад, А. Маслоу вважає, що самоактуалізація виявляє себе «через захопленість значимою роботою»; К. Ясперс пов'язує самореалізацію зі справою, що робить людина; І. С. Кін наголошує, що самореалізація виявляється через працю, роботу і спілкування; П. Г. Щедровицький відзначає, що «зміст самовизначення – у здібності людини будова-

ти самого себе, свою індивідуальну історію, в умінні постійно переосмислювати власну сутність».

Є. О. Климів виділяє два рівні професійного самовизначення:

- 1) гностичний (перебудова свідомості й самосвідомості);
- 2) практичний (реальні зміни соціального статусу людини).

Відповідно до такого поділу, можна оцінити роль школи у формуванні першого (гностичного) рівня професійного самовизначення, адже саме вона вибудовує образ вихованої та свідомої особистості.

Самовизначення припускає не тільки «самореалізацію», а й розширення своїх початкових можливостей – «самотрансценденцію»: «повноцінність людського життя визначається через його трансцендентність, тобто здатність «виходити за рамки самого себе», а головне – в умінні людини знаходити нові змісти в конкретній справі і у всьому своєму житті». Таким чином, саме зміст визначає сутність самовизначення.

Усе це уможливорює визначити сутність професійного самовизначення як пошук і перебування особистісного змісту в обраній, освоюваній і вже виконуваній трудовій діяльності, а також перебування змісту в самому процесі самовизначення. Стосовно допрофесійного самовизначення можна виділити узагальнений зміст: пошук такої професії та роботи, що давала б змогу одержувати заробіток (суспільне оцінювання праці) по справедливості, тобто відповідно до затрачених зусиль (чи у відповідно до внеску людини в суспільство).

Підсумовуючи вищезазначене, звернемось до класифікації, у якій Гінзбург виділяє наступні типи особистісного самовизначення, що впливають на професійне самовизначення:

гармонійне (благополучне сьогодні при позитивному майбутньому);

стогнірувальне (благополучне сьогодні при негативному майбутньому; страх перед майбутнім);

безтурботне (благополучне сьогодні, бачення майбутнього без цілеспрямованого планування; очікування благополуччя і того, що все буде відбуватися «само собою»);

безперспективне (благополучне сьогодні; планування майбутнього при відсутності його цінності як «вимушене»);

негативне (неблагополучне сьогодні, негативне майбутнє; відчуття безнадійності);

захисне (неблагополучне сьогодні, позитивне планування майбутнього; «втеча в майбутнє»);

фантазійне (неблагополучне сьогодні, позитивне майбутнє при відсутності його планування; «втеча в мрії про майбутнє»);

прагматичне (успішна самореалізація за відсутності цінностей і екзистенціальної орієнтації; «адаптивність», проекція в майбутнє запозичених цінностей);

гедоністичне (успішна самореалізація при відсутності цінностей, екзистенціальної орієнтації, позитивних образів майбутнього і планування; гонитва за сьогочасними задоволеннями);

залежне (успішна самореалізація, позитивне майбутнє при відсутності цінностей, екзистенціальної орієнтації та планування; гонитва за задоволеннями, проекція в майбутнє запозичених цінностей);

бездуховне (успішна самореалізація і планування при відсутності цінностей, екзистенціальної орієнтації та негативному майбутньому; практичність, «емоційна ущільненість»);

пасивне (нереалізовані цінності в сьогоденні, позитивне плановане майбутнє; нереалізованість у сьогоденні);

невротичне (нереалізовані цінності в сьогоденні, негативне плановане майбутнє; переживання незатребуваності, відсутність перспективи);

бездіяльне (нереалізовані цінності в сьогоденні, позитивне неплановане майбутнє; відхід від нереалізованості в сферу емоційних переживань);

відстрочене (нереалізовані цінності в сьогоденні, негативне плановане майбутнє; відкладення реалізації нереалізованих цінностей).

Позитивно орієнтований саморозвиток наповнює майбутнє змістом, структурує його і за визначенням робить людину суб'єктом власного становлення. Успішність самовизначення багато в чому розкривається присвоєнням і осмисленням соціально набутих цінностей.

Нерозривний зв'язок професійного і особистісного самовизначення вважають останнім часом загальноновизнаним. Більш того, на перший план часто постає ціннісно-моральне самовизначення особистості. В цілому виділяють наступні основні типи самовизначення: професійне, життєве і особистісне. На вищих рівнях свого прояву ці типи майже взаємопронизують один одного. Наприклад, професіонал, який знайшов у роботі зміст усього свого життя, безсумнівно, реалізує себе і як особистість. В іншому випадку людина у своєму хобі досягає таких висот, яким міг би позаздрити будь-який професіонал, успіхів, що одержують суспільне визнання. Основними відмінностями (специфічними ознаками) цих типів самовизначення можуть бути наступні.

Для професійного самовизначення: 1) характерна велика формалізація (професіоналізм відображається у дипломах і сертифікатах, у трудовій книжці, у наслідках праці й т. п.); 2) вимагаються сприятливі умови (соціальний запит, що відповідає організації, устаткування для праці тощо).

Для життєвого самовизначення характерні: 1) глобальність, всеохоплення того образу і стилю життя, що відповідає середовищу, у якому живе людина; 2) залежність від стереотипів суспільної свідомості даного соціокультурного середовища; 3) залежність від економічних, соціальних, екологічних та інших об'єктивних факторів, що визначають життя даної соціальної і професійної групи.

Для особистісного самовизначення: 1) характерна неможливість формалізації повноцінного розвитку особистості; 2) більш підходять не «сприятливі» в повсякденному уявленні умови, а навпаки – складні обставини і проблеми, які дають змогу проявитися кращим особистісним якостям людини, сприяють розвитку таких якостей.

Крім того, у вивченні питань професійного самовизначення в умовах інформатизації суспільства значну увагу необхідно приділяти віковим особливостям розвитку. Прихильники концепції вікового розвитку вважали, що професійний розвиток безупинний, складається з ряду фаз, містить типи професійного розвитку, а стадії професійного розвитку спираються на віковий розвиток. Такі фактори відіграють важливу роль у визначенні підходів до особистісного і професійного самовизначення молоді, адже в епоху випереджувального розвитку інформаційного поля спостерігається гіперболізований фізичний і психологічний розвиток людини. Знання цих процесів та їх причин мають бути взяті для озброєння усіма учасниками навчально-виховного процесу.

Усновок. Реалізація сучасних вимог, пред'явлених загальноосвітній школі, значно активізувала розроблення наукових і практичних проблем профорієнтації. Проте, не зважаючи на деякі позитивні результати, профорієнтація в сучасних умовах все ще не досягає своїх головних цілей – формування у учнів професійного самовизначення, відповідного індивідуальним особливостям кожного індивіда і запитам суспільства в кадрах, його вимогам до сучасного працівника. Значно уповільнює розвиток профорієнтації те, що вона, як правило, розрахована на деякого усередненого учня; відсутній індивідуальний, диференційований підхід до особистості, яка обирає професію; використовуються в основному словесні, декларативні методи, без надання можливості кожному спробувати себе в різних видах діяльності, в тому числі і в обраній. Багато міст і районів не забезпечені поточною інформацією про потреби в кадрах; слабо здійснюється підготовка кваліфікованих фахівців – профорієнтаторів. Тому, впроваджуючи профорієнтаційну роботу на місцях, слід пам'ятати про передумови вибору професії, адже саме вони формують професійні інтереси та визначають спрямування майбутньої професійної траєкторії.

Література

1. Климов Е. А. Введение в психологию труда / Климов Е. А. – М., 1988. – 300 с.
2. Костюк Г. С. Роль професійного самовизначення у формуванні особистості / Костюк Г. С. // Професійна орієнтація учнів. – К., 1977. – С. 17–26.
3. Методичні матеріали для шкільного психолога / За ред. В. Г. Панка. – К., 1992. – С. 32–36.
4. Профконсультационная работа со старшеклассниками / Под ред. Б. А. Федоришина. – К.: Рад. школа, 1980. – 160 с.
5. Рабочая книга школьного психолога // Под ред. И. В. Дубровиной. – М.: Просвещение, 1991. – 303 с.
6. Реан А. А. Психологический анализ проблемы удовлетворённости избранной профессией / Реан А. А. // Вопросы психологии. – 1988. – № 1. – С. 83–88.
7. Сахаров В. Ф. Профессиональная ориентация школьников / Сахаров В. Ф., Сазонов А. Д. – М.: Просвещение, 1982. – 192 с.
8. Татенко О. С. Профориєнтаційна робота в школі / Татенко О. С. – К.: Т-во «Знання», 1982. – 16 с.

UA У статті розглянуто та проаналізовано основні фактори впливу на учня в процесі професійного самовизначення. Професійне самовизначення розглядається як своє-

рідна перевірка громадянської зрілості людини у справі вибору професії: перевірка на його причетність до історичного часу, перевірка на відповідальність за майбутнє не тільки своє, а й усього суспільства.

Ключові слова: передумови, професійне самовизначення, особистість, професійна орієнтація, педагогічні впливи, старшокласники.

RU В статье рассмотрены и проанализированы основные факторы влияния на ученика в процессе профессионального самоопределения. Профессиональное самоопределение рассматривается как своеобразная проверка гражданской зрелости человека в деле выбора профессии: проверка на его причастность к историческому времени, проверка на ответственность за будущее не только свое, но и всего общества.

Ключевые слова: предпосылки, профессиональное самоопределение, личность, профессиональная ориентация, педагогические воздействия, старшекласники.

EN The paper reviewed and analyzed the main factors influencing on a pupil in the process of professional self-determination. Professional self-determination is regarded as a test of maturity of civil rights in the selection of a profession: checking for his involvement in historical time, checking the responsibility for not only his future but also the entire society.

Key words: background, professional self-determination, personality, professional orientation, pedagogical impact, high school students.

Розділ VI

ПРОБЛЕМИ ПІДРУЧНИКОТВОРЕННЯ У ВИЩІЙ ШКОЛІ

МОДЕЛІ КОМПЕТЕНТНІСНОГО ПІДХОДУ В УПРАВЛІННІ ЗАГАЛЬНОЮ СЕРЕДНЬОЮ ОСВІТОЮ У ЗМІСТІ ПІДРУЧНИКА ДЛЯ МЕНЕДЖЕРА ОСВІТИ

*Л. М. Калініна, доктор пед. наук,
І. М. Рябуха,
Інститут педагогіки НАПН України*

Постановка проблеми. Новою метою освіти є підготовка учня як суб'єкта власної життєдіяльності – детермінує педагогічну науку до пошуку тієї парадигми, у якій суб'єктність є нічим іншим, як внутрішньою, сутнісною активністю. Ця очевидність зорієнтує педагогічну науку на пошук змістових засобів розвитку практики, для чого і необхідна реалізація головної функції науки – прогнозування і теоретичного обґрунтування випереджального розвитку практики. Необхідність розгляду компетентнісного підходу в системі освіти і управління нею, який розробляється і теоретично обґрунтовується у вітчизняній і зарубіжній науці та впроваджується у практику управління освітою, зумовлена і світовими інтеграційними процесами, тенденцією глобалізації освітньої сфери, специфікою власне сутності й розуміння Людини ХХІ ст. з її цілями, цінностями, потребами, самовизначенням і можливостями самореалізації у суспільстві.

Аналіз останніх досліджень. У цьому контексті важливими для проведення даної розвідки мають результати досліджень вітчизняних [3, 5, 9] і зарубіжних [1, 4, 6–8, 10–19] учених щодо цивілізаційних проривів у різних сферах суспільних устроїв і зміни ролі освіти за сучасних умов у глобалізаційному вимірі, від яких залежить науково-технічний та інноваційний розвиток держав.

Мета статті. Розкрити моделі компетентнісного підходу за результатами досліджень вітчизняних і зарубіжних учених.

Основна частина. Розглянемо як відбувається концептуалізація різних інтерпретацій компетентнісного підходу на основі порівняльно-зіставного аналізу вітчизняних і зарубіжних моделей компетентнісного підходу в управлінні системою освіти. Як відомо, компетентнісний підхід ще й нині залишається предметом жвавих наукових дискусій у різних країнах світу і в Україні також. Компетентнісний підхід проголошено одним із напрямів стратегії розвитку національної освіти в Україні, що підтверджено у змісті освітніх галузей у Державних стандартах загальної середньої освіти, Концепції 12-річної середньої загальноосвітньої школи (2000 р.), Критеріях навчальних досягнень з низки предметів навчального плану загальноосвітньої школи, навчальних планах і програмах та інших нормативних документах

Аналіз праць зарубіжних і вітчизняних науковців, учених і дослідників, у яких розкривається феномен компетентності в освіті Н. М. Бібік, М. І. Бурди, Н. В. Кузьміної, В. М. Мадзігона, А. К. Маркової, О. В. Овчарук, О. І. Пометун, Л. І. Паращенко, Дж. Равена, В. Г. Редька, О. Я. Савченко, С. Е. Трубаچهвої,

Р. Уайта, М. Хомського, А. В. Хуторського та інших дав змогу умовно виділити три етапи становлення і розвитку СВЕ (competence-based education)-підходу в освіті. *Перший етап* – 1960–1970 рр. – характеризується виникненням компетентнісного підходу в педагогіці й введенням у понятійно-категоріальний апарат науки категорій «компетенція», «компетентність», створенням передумов розмежування цих понять. Аналіз наукових праць і публікацій у педагогічній пресі, дисертаційних досліджень дає змогу дійти висновку, що в ці роки не проводилися комплексні дослідження, не було наукової та методичної літератури, в якій би системно розкривався компетентнісний підхід в освіті. У цей час розгляд співвідношення понять «компетенція / компетентність», орієнтований на відмінність їхніх сутностей та на компетенції в освіті (competence-based education – СВЕ), є характерним для теорії мови і трансформаційної граматики в загальному контексті терміна «компетенція», запропоновано М. Хомським в Америці (70-і роки ХХ ст.). Тільки починаються дослідження різних видів мовної компетенції у руслі трансформаційної граматики і теорії навчання мовам, введено у науковий обіг Д. Хаймсом поняття «комунікаційна компетентність» та розкрита його сутність.

Другий етап – 1970–1990 рр. – характеризується значним використанням категорії «компетенція / компетентність» у теорії та практиці навчання мовам, особливо іноземним, соціальному управлінні, професійній педагогіці, психології праці, теорії комунікації та освіти. Третій етап розвитку феномена компетентності у зарубіжній і вітчизняній науці починається з другої половини 90-х років ХХ ст. і характеризується обґрунтуванням різних моделей (європейської – країн-членів ОЕСР, американської, російської, української) компетентнісного підходу в освіті, вивченням складної його інтегративної природи і теоретико-експериментальними дослідженнями ключових компетентностей. Цей етап розвитку СВЕ-підходу характеризується тим, що в документах Європейської комісії (ЄК), ЄС, ЮНЕСКО, рекомендаціях міжнародної спільноти (Біла книга, 1996 р., Меморандум з освіти впродовж життя, 2000 р., План дій Євросоюзу та Ради Європи, 2002 р., План дій з навичок та мобільності Єврокомісії, 2002 р.) запропоновано класифікацію ключових компетентностей як бажаний результат освіти і стратегічну умову впровадження освіти протягом життя, а «...українська освіта тільки починає оперувати поняттям компетентності в тому сенсі, який пропонують європейські країни» [5, с. 14].

Розглянемо європейський контекст поняття компетентності, репрезентований в документах Міжнародної комісії Ради Європи, де воно розглядається як загальні, або ключові вміння, базові вміння, фундаментальні шляхи навчання, ключові кваліфікації, кроснавчальні вміння або навички, ключові уявлення, опори, або опорні знання [13]. Експерти країн Європейського Союзу розкривають у публікаціях сутність категорії «компетентність» як «...здатність застосовувати знання і вміння...» (Eurydice, 2002), що забезпечує активне використання навчальних досягнень у нових ситуаціях; як поєднання знань, умінь, цінностей і ставлень, застосованих у повсякденні (Rychen &

Tiana, 2004); як здатність використовувати знання і вміння ефективно і творчо в міжособистісних відносинах – ситуаціях, що передбачають взаємодію з іншими людьми в соціальному контексті так само, як і в професійних ситуаціях. Компетентність – це поняття, що логічно походить від ставлень до цінностей та від умінь до знань [17]. Міжнародний департамент стандартів для навчання, досягнення та освіти (International Board of Standards for Training, Performance and Instruction (IBSTPI), тлумачить категорію компетентності як спроможність кваліфіковано провадити діяльність, виконувати завдання ... роботу. При цьому поняття компетентності містить набір знань, навичок і ставлень, що дають змогу особистості ефективно діяти або виконувати певні функції, спрямовані на досягнення певних стандартів у певній діяльності. Для того, щоб полегшити процес оцінювання компетентностей, Департамент пропонує виділити з цього поняття такі індикатори, як здобуті знання, вміння, навички та навчальні досягнення [5, с. 8].

Для проведення нашої розвідки важливими є думки експертів Ради Європи щодо компетентностей, які передбачають спроможність особистості сприймати і відповідати на індивідуальні й соціальні потреби, комплекс ставлень, цінностей, знань і навичок [5, с. 9] та є ключовими.

У доповіді міжнародної комісії з освіти для XXI століття «Освіта: прихований скарб» (1996 р.) Жак Делор сформулював «чотири стовпи», на яких ґрунтується освіта: навчитися пізнавати, навчитися робити, навчитися жити разом, навчитися жити [8, с. 37], що за сутністю визначають основні глобальні (ключові) компетентності. Так, згідно з Ж. Делором, «навчитися працювати для того, щоб одержати не тільки професійну кваліфікацію, але ширшому контексті компетентність, що дає змогу впоратися з різними численними ситуаціями і працювати в групі» [8, с. 37].

У березні 1996 року на симпозіумі з програми Ради Європи в Берні [14] було поставлено питання про те, що для реформ освіти суттєвим є визначення ключових компетенцій (key competencies), які повинні бути ті, хто навчається, як для успішної роботи, так і для здобування дальшої вищої освіти. У доповіді В. Хутмахера (Mr Walo Hutmacher) наголосено, що хоча саме поняття «компетенція», входячи в низку таких понять, як «уміння», «компетентність», «здатність», «майстерність», змістовно дотепер точно не визначене, проте, усі дослідники погоджуються з тим, що поняття «компетенція» ближче до понятійного поля «знаю, як», ніж до поля «знаю, що». Вслід за М. Хомським, В. Хутмахер підкреслює, «що застосовування є компетенція в дії...» [14], а заснований на компетенції підхід, насамперед, підкреслює практичну, діяльнісну сторону. Тоді як підхід, оснований на понятті «компетентність», що містить власне особистісні якості – мотивація, якісні, мотиваційно-вольові та інші, визначається як ширший, що співвідноситься з цінностями людини і гуманістичними цінностями суспільства та освіти.

Російські автори «Стратегії модернізації змісту загальної освіти» доповнюють висвітлену вище точку зору в детальному структурному розкритті понят-

тя «компетентність», що «...включає не тільки когнітивну і операціонально-технологічну складову, а й мотиваційну, етичну, соціальну і поведінкову... результати навчання (знання і вміння), систему ціннісних орієнтацій, звички тощо» [8, с. 14]. При цьому відзначимо, що компетентність завжди є актуальним проявом компетенції. Однак з урахуванням того, що багато дослідників не розділяють поняття «компетенція / компетентність», далі в ряді випадків вони також будуть наводитися разом з розкриттям їхніх особливостей та авторських інтерпретацій. Завершуючи розгляд питання стосовно співвідношення понять «компетенція / компетентність», зазначимо, що підхід оснований на компетентності, а не на компетенції, характеризується посиленням як власне прагматичної, якісної, так і гуманістичної спрямованості освітнього процесу.

Угорський педагог Г. Халаж (G. Halasz) вважає, що поняття «компетентність» «включає в себе широкий спектр соціальних, комунікативних умінь, базованих на знаннях, досвіді, цінностях, які були одержані у процесі навчання». У доповіді на конференції Ради Європи «Ключові вміння для Європи» (Берн, Швейцарія, 1996 р.) він наголошує, що це поняття акцентує «...реальну здатність застосовування знань» [10, с. 15]. Ірландський учений-педагог Дж. Куллахан розуміє під компетентністю «загальні здатності, що базуються на знаннях, досвіді, цінностях, здібностях, які особистість розвинула шляхом освіти та практики». Він також розрізняє три терміни – уміння (competencies), навички (skills), компетентність (competence). Б. Рей, автор праці «Ключові уміння для Європи», застосовує термін «ключові уявлення», маючи на увазі те, як людина розуміє світ. «Ключові уявлення» розкривають значення різних ситуацій, а також допомагають вирішити їх, застосовуючи логіку і раціоналізм здобутих знань, умінь і навичок [7, с. 20].

Під час розгляду кількісного складу компетентностей передусім відзначимо, що, згідно з «Глосарієм термінів ринку праці, розробки стандартів...» ЄФО [3], існують чотири моделі (способи) визначення компетенцій: а) основані на параметрах особистості; б) основані на виконанні завдань і діяльності; в) основані на виконанні виробничої діяльності; г) основані на управлінні результатами діяльності. Як вихідну під час проведення дослідження ми приймаємо перші дві моделі з включенням елементів четвертої. Ця перша модель текстуально, згідно з Глосарієм, містить «...особисті якості й досвід, яким володіє Людина: знання, освіта, підготовка та інші особисті характеристики, що дають змогу їй ефективно виконувати діяльність» [3, с. 69].

У доповіді В. Хутмахера [14] відзначено, що є різні підходи до того, як визначають основні (key) компетенції. Їх може бути всього дві – уміти писати і думати (scriptural thought (writing) і rational thought), чи сім: навчання (learning), дослідження (searching), міркування (thinking), спілкування (communicating), кооперація, взаємодія (co-operating), уміння робити справу, доводити справу до кінця (getting things done), адаптуватися до себе, приймати себе (adopting oneself). Зауважимо, що кожна з названих вище компетенцій є не жорстко структуроване формулювання, а лише окреслення

в загальних ознаках проблем для розв'язування освітніми системами різних європейських країн.

Основний розробник компетенцій Г. Халаж (G. Halasz) розглядає їхню формулювання як відповідь на виклики, що постають перед Європою: збереження демократичного відкритого суспільства, мультилінгвізм, мультикультура, нові вимоги ринку праці, розвиток комплексних організацій, економічні зміни та ін.

При цьому цікаво відзначити, що поряд з поняттям «компетентність», а іноді і як його синонім постає термін «базова навичка». Так, один з учасників проекту ДЕЛФІ Б. Оскарссон наводить список базових навичок, що змістовно, а іноді й прямо за текстом можуть інтерпретуватися як компетентності. На переконання Б. Оскарссона, вони об'ємні, «...розвиваються на додаток до специфічних професійних. Такі ключові компетентності містять, крім іншого, здатність ефективної роботи в команді, планування, вирішення проблем, творчість, лідерство, підприємницька поведінка, організаційне бачення і комунікативні навички» [6, с. 42–44]. До таких базових навичок, інший дослідник – С. Шо в 1998 році, слідом за Б. Оскарссоном, зарахував: «основні навички», наприклад, грамота, рахунок; «життєві навички», наприклад, самоврядування, відносини з іншими людьми; «ключові навички», наприклад, комунікація, вирішення проблем; «соціальні й громадянські навички», наприклад, соціальна активність, соціальні цінності; «навички для одержання зайнятості», наприклад, оброблення інформації; «підприємницькі навички», наприклад, дослідження ділових можливостей; «управлінські навички», наприклад, консультування, аналітичне мислення; «широкі навички», наприклад, аналіз, планування, контроль» [6, с. 43]. Більш того, автор співвідносить компетентності не тільки з базовими навичками, а й з ключовими кваліфікаціями. При цьому важливе саме компетентнісне визначення базових навичок, які репрезентовані через «...особистісні й міжособистісні якості, здібності, навички і знання, що відтворені в різних формах і різноманітних ситуаціях праці й соціального життя» [6, с. 44].

Російські вчені С. Є. Шишов і І. Г. Агапов [12] вводять у науковий обіг і обґрунтовують новий термін «загальна компетенція». На їхню думку, власне загальні компетенції визначають сутність усіх видів діяльності, зокрема і соціальної. Ядро загальних компетенцій, в уявленні вчених, утворюють адаптація, соціалізація, інтеграція у соціум і самореалізація особистості. На їхню думку, «освіта перестає бути тільки механізмом трансляції культури, а більшою мірою стає механізмом її породження. У зв'язку з цим, траєкторію розвитку освітніх процесів у новій соціокультурній ситуації можна сформулювати таким чином: досягнення нової якості підготовки молодих людей завдяки розвитку їхніх загальних компетенцій на базі відновлювання гармонійного розвитку взаємопов'язаних систем «Людина – Соціум – Природа».

Аналіз літератури з проблеми розвитку СВЕ-підходу показує, що на даний момент перед освітою постала не тільки достатньо важка і неоднозначно

розв'язувана дослідниками задача визначення змісту поняття ключових компетентностей, а й проблема основ їхнього розмежування, класифікації та управління розвитком ключовими компетентностями. Про це свідчить, наприклад, найменування основних ключових компетенцій, наведених академіком МПА А. В. Хуторським, до переліку яких входять: цінносно-значеннєва, загальнокультурна, навчально-пізнавальна, інформаційна, комунікативна, соціально-трудова, особистісна компетенція чи компетенція особистісного удосконалювання [11]. Кожна з яких, зазвичай, представляє набір не менш значущих компетенцій / компетентностей, що співвідносяться з основними сферами діяльності людини, виділеними розробниками «Стратегії модернізації змісту загальної освіти» в Росії. Вони пропонують найзагальніше підґрунтя розмежування компетентностей – за сферами [8, с. 15]. Таким чином, по-перше, на основі аналізу праць нами розкрито авторські спроби вітчизняних і зарубіжних дослідників виділити і теоретично обґрунтувати підстави групування ключових компетенцій / компетентностей в системі освіти, по-друге, визначити деяку основну необхідну їхню номенклатуру і, по-третє, визначити за умов застосування системології вхідні в кожну з них компоненти чи складники. При цьому ще раз відзначимо, що, згідно з Глосарієм термінів, де виділено чотири моделі компетентностей, ми при досліджування будемо орієнтуватися на дві перші – особистісну і діяльнісну з включенням елементів четвертої.

Для проведення нашої дослідно-пошукової роботи важливе значення мають результати дослідження феномена компетентності в освіті академіка РАО І. О. Зимньої. Вона визначила теоретичні основи виокремлення трьох груп ключових компетенцій у вигляді таких положень: а) людина є суб'єктом спілкування, пізнання, праці за теорією російського вченого Б. Г. Ананьєва; б) людина виявляється в системі відносин до суспільства, інших людей, себе, праці за теорією та ідеями В. М. Мясіщева; в) компетентність людини має вектор акмеологічного розвитку згідно з концептуальними положеннями Н. В. Кузьміної, А. О. Деркача та є складовою професіоналізму (А. О. Деркач). Розкриємо ці групи ключових компетентностей [4]: компетентності, що відносяться до самого себе як особистості, як суб'єкта життєдіяльності; компетентності, що відносяться до взаємодії людини з іншими людьми; компетентності, що відносяться до діяльності людини у всіх її типах і формах.

Для нас важливою є точка зору І. О. Зимньої, що «...компетенції – це деякі внутрішні, потенційні, приховані психологічні новоутворення: знання, уявлення, програми (алгоритми) дій, системи цінностей і відносин, які потім виявляються в компетентностях людини як актуальних і діяльних проявах». Нею виділено десять основних компетенцій (видів) за трьома основними групами, які матимуть дальший прояв в якості компетентності. 1. Компетенції, що відносяться до самої людини як особистості, суб'єкта діяльності, спілкування. 2. Компетенції, що відносяться до соціальної взаємодії людини і соціальної сфери. 3. Компетенції, що відносяться до діяльності людини [4]. Ці три групи компетентностей, що містять комплекс різних груп компетенцій,

виявляючись у поведінці, у різних видах діяльності людини, зокрема і соціальної діяльності стають, як відзначалося нами вище, його особистісними якостями, властивостями та відображають особистісні й суспільні аспекти життя людини і від яких залежить особистісний та соціальний розвиток учнівської молоді й суспільний інноваційний прогрес країни. Якщо ці компетенції стають актуальними, то вони знайдуть прояв як компетентності й будуть містити такі характеристики, як готовність до прояву, і характеризуватися і мотиваційною, і значеннєвою, і ставленнєвою, і регуляторною складовими, поряд з когнітивною (знанням) і досвідом.

У другій половині 90-х років ХХ ст. в Україні все відчутним був прояв суперечностей між потребами суспільства до трансформаційних демократичних процесів, відкритості інформаційного простору, світових наукових здобутків та існуючою шкільною системою, що «...залишалася «академічною» за цілями та хаотично реагувала на потреби часу», як зауважує академік НАПН України О. Я. Савченко [5, с. 35] з переважно з адміністративно-бюрократичним управлінням.

Загальний аналіз сутності компетентнісного підходу, характеристику компетентностей в освітніх системах зарубіжних країн і бачення українських педагогів ключових компетентностей здійснено вітчизняними вченими О. І. Локшиною, О. В. Овчарук, О. І. Пометун в рамках проекту «Освітня політика та освіта «рівний-рівному»» за підтримки Програми розвитку Організації Об'єднаних Націй і висвітлено в колективній монографії [5].

За результатами термінологічного аналізу сутності компетентнісного підходу О. В. Овчарук наголошує, що експерти програми «DeSeCo» визначають поняття компетентності (competency) як здатність успішно задовольняти індивідуальні та соціальні потреби, діяти і виконувати поставлені завдання. Кожна компетентність побудована на поєднанні взаємовідповідних пізнавальних ставлень і практичних навичок, цінностей, емоцій, поведінкових компонентів, знань і вмінь, усього того, що можна мобілізувати для активної дії [5, с. 10]. Як приклад наведено внутрішню структуру компетентності, орієнтованої на потреби суспільства і особистості, а саме здатності до співпраці, що містить такі складники, як знання, пізнавальні й практичні навички, відношення, емоції, цінності та етику, мотивацію.

На думку експертів «DeSeCo», наголошує О. В. Овчарук, компетентність проявляється в діяльності особистості в різних контекстах (наприклад, у соціально-економічному і політичному оточеннях). При цьому не тільки школа відповідальна за набування особистістю необхідних компетентностей; на формування їх впливають сім'я, робота, мас-медіа, релігійні й культурні організації тощо. Цікаво з точки зору предмета даного дослідження звернути увагу на твердження експертів «DeSeCo», які акцентують на необхідності створювання баз даних для порівняння, які будуть корисним ресурсом для розроблення стратегії освітянських, соціальних та економічних секторів. Вони вважають, що така порівняльна база даних дасть змогу визначити, як впливає або переш-

коджає відсутність тих чи інших компетентностей на розвиток ринку праці, соціальні процеси в країні. Моніторинг наявних рівнів компетентностей буде важливим показником ефективності освітньої системи [13, с. 8].

«...Для презентації змісту освіти, який відповідав би таким вимогам, узвичаєних у вітчизняній педагогіці понять недостатньо...», – стверджує академік НАПН України Н. М. Бібік. Водночас запозичення термінології з зарубіжних видань через неточності перекладу внесло безліч непорозумінь у з'ясування явищ, які за своєю суттю не є новими ні для української термінологічної традиції, ні для педагогічної дійсності [5, с. 48]. Аналіз контексту вживання поняття «компетенції» дає змогу розуміти його як соціально закріпленій освітній результат. Тобто компетенції можуть бути виведені як реальні вимоги до засвоєння учнями сукупності знань, способів діяльності, досвіду ставлень з певної галузі знань, якостей особистості, яка діє в соціумі. Знаходимо спробу «компетентність», «компетенції» передати через усталені поняття: «комплекс умінь», «умілість», «готовність до...», «здатність до...». Цей рівень компетентностей може характеризувати, на думку науковців, предметні вимоги до засвоєння багатокомпонентного змісту освіти. Необхідно розглянути і компетентність, і компетенції в контексті загальної мети шкільної освіти, їхню дію на предметному і міжпредметному рівнях [5, с. 49]. Важливою є переконлива думка вченої «... не перевантажувати педагогіку новою термінологією, обмежитись терміном «компетентність» (без «компетенції»), наголосити на засвоєння методів здобуття знань, що насправді становить сутність компетентнісного підходу...» [5, с. 50].

Проведений аналіз існування різних підходів у науці й практиці до визначення термінів «компетенцій /компетентностей» уможливив дійти кількох **висновків**. По-перше, більшість дослідників в освіті СВЕ-підходу відзначають діяльнісну, актуальну сутність компетентності, підкреслюючи, що у відмінності від знаннєвої характеристики – опановування знаннями тобто характеристики «що», тут акцентується спосіб і характер дії «як». По-друге, більшість дослідників відзначають особистісну, зокрема включення мотиваційної, ціннісної, поведінкової компоненти компетентності. По-третє, дослідники фіксують складність цього явища як у визначенні змісту компетентності й добору ключових компетентностей, так і в оцінюванні за показниками її сформованості або розвиненості за відповідними критеріями. Узагальнене визначення надає і професор О. І. Пометун, що «...під компетентністю людини педагоги розуміють спеціально структуровані (організовані) набори знань, умінь, навичок і ставлень, що їх набувають у процесі навчання. Вони дозволяють людині визначити, тобто ідентифікувати і розв'язувати, незалежно від контексту (від ситуації) проблеми, характерні для певної сфери діяльності [5, с. 18].

Науковий інтерес становлять визначення базових понять компетентнісного підходу, здійснені учасниками проекту ПРООН «Освітня політика та освіта «рівний-рівному» та працівниками МОН України за результатами роботи семінару «Компетентнісний підхід до формування навчальних програм з

базових дисциплін для 12-річної школи». «Компетентність є інтегрованою характеристикою якості особистості, результативний блок, сформований через досвід, знання, вміння, ставлення, поведінкові реакції. Компетентність побудована на комбінації взаємовідповідних пізнавальних відношень і практичних навичок, цінностей, емоцій, поведінкових компонентів, знань та умінь, всього того, що можна мобілізувати для активної дії. Компетенція – об'єктивна категорія, суспільно визнаний рівень знань, умінь, навичок, ставлень тощо у певній сфері діяльності людини як абстрактного носія» [5, с. 93].

Конструктивно-критичне вивчення феномена компетентності й аналіз наведених вище означень понять «компетенції / компетентність» дає змогу створити логічно завершену поняттєво-категоріальну конструкцію дослідження проблеми у сучасному світоглядному контексті педагогіки та зробити висновки, що фахівці мають різні точки зору щодо розуміння сутності й структурних елементів і воно дістало десятки означень до його витлумачування переважно через здатності, дії, знання, вміння, цінності, досвід або компетентності для життєдіяльності.

Аналіз теоретичних висновків науковців і практиків, проведений термінологічний аналіз понять, що визначають сутність компетентнісного підходу слугує переконливим аргументом для такого висновку. Європейські педагоги та науковці використовують такі терміни: загальні або ключові вміння, базові вміння, «компетентність широкого спектра», фундаментальні шляхи навчання, ключові кваліфікації, крос-навчальні вміння або навички, ключові уявлення, опори або опорні знання тощо. Всі ці терміни не є тотожними і відображають різні точки зору дослідників і різні підходи, які вони використовували під час обґрунтування феномена компетентності з урахуванням національних особливостей освітніх систем і ступеня розвитку науки. Проте в основу всіх педагогічних концепцій, на думку І. Г. Тараненко, покладено ідею необхідності формування компетентної особистості, здатної застосовувати знання, вміння і досвід відповідно до ситуації [9]. Учня вважають компетентним, якщо він здатний застосовувати засвоєне на практиці, тобто «перенести компетентність» на певні ситуації реального життя або на наступне навчання.

Компетентнісний підхід у його первісному варіанті, запропонований розробниками ключових компетенцій для молодих європейців [2], лише підсилює практичну орієнтованість освіти, необхідність посилення акценту на операційний, навичковий бік результату. У вітчизняній психолого-педагогічній науці, орієнтованій переважно на ціннісно-значеннєву, змістову, особистісну складові освіти, компетентнісний підхід не протиставляється традиційному знаннєвому чи точніше «ЗУНівському», а розуміється необхідність посилення його практико-орієнтованості, що істотно розширює його зміст власне особистісними складовими та зумовлює необхідність розмежування понять «компетенція / компетентність», робить його і гуманістично спрямованим.

Аналіз результатів досліджень учених і практиків з даної проблематики дав змогу виявити, що поняття «компетенція компетентність» є загальнона-

уковим і базовим, які служили для розкриття суті моделей компетентнісного підходу, їхніх відмінностей, переваг і шляхів застосування в практичній діяльності.

Враховуючи викладені вище положення щодо сутності компетентнісного підходу можна зробити узагальнення, що природа феномена компетентності є двояко зумовленою. По-перше, вона є соціально зумовленою, оскільки людина є істотою соціальною і за цією суттю компетентність є умовою її інтеграції у соціумі. По-друге, особистісно зумовленою та особистісно значущою, оскільки відбувається вихід на самореалізацію особистості. Таким чином, компетентності задовольняють і потреби соціуму, і особистісним цілям, і настановам людини; всі компетентності є соціальними в широкому сенсі цього слова, тому що вони є соціальними за своїм змістом, виробляються, формуються, виявляються і розвиваються в соціумі; у вузькому сенсі цього слова – оскільки характеризують взаємодію людини із суспільством, соціумом, іншими людьми.

Література

1. Бермус А. Г. Проблемы и перспективы реализации компетентностного подхода в образовании. – Центр «Эйдос» <http://www.eidos.ru/journal/2002/0423.htm>.
2. Большой энциклопедический словарь. – 2-е изд. – М.: Большая Российская Энциклопедия; СПб.: Норинт, 2000. – С. 1456.
3. Глоссарий терминов рынка труда, разработки стандартов образовательных программ и учебных планов. Европейский фонд образования. ЕФО, 1997. – С. 63, 68.
4. Зимняя И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата современного образования // Интернет-журнал «Эйдос». – 2006. – 5 мая. <http://www.eidos.ru/journal/2006/0505.htm>. – В надзаг: Центр дистанционного образования «Эйдос», e-mail: list@eidos.ru.
5. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Колективна монографія / Під заг. ред. О. В. Овчарук. – К.: «К.І.С.», 2004. – С. 7–112 с.
6. Оскарссон Б. Базовые навыки как обязательный компонент высококачественного профессионального образования / Оценка качества профессионального образования. Доклад 5 / Оскарссон Б.; Под общ. ред. В. И. Байденко, Дж. ван Зантворта, Европейский фонд подготовки кадров. Проект ДЕЛФИ. – М., 2001. – С. 42–44.
7. Рей Бернар. Рассуждения. Симпозиум «Ключевые компетенции для Европы». – Страсбург, Совет Европы, 1996. – (DECS /SE (96, 20).
8. Стратегия модернизации содержания общего образования. Материалы для разработки документов по обновлению общего образования. – М., 2001. – С. 14, 15.
9. Тараненко І. Г. Розвиток життєвої компетентності та соціальної інтеграції: досвід європейських країн / Тараненко І. Г.; За ред. І. Єрмакова // Кроки до компетентності та інтеграції в суспільство. – К.: Контекст, 2000. – С. 38.
10. Халаж Г. Индивидуальные компетенции и запросы общества. – Страсбург, Совет Европы, 1996. – (DECS /SE (96, 15).
11. Хуторской А. В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты. Доклад на отделении философии образования и теории педагогики РАО 23 апреля 2002. Центр «Эйдос» <http://www.eidos.ru/journal/2002/0423.htm>
12. Шишов С. Е. Компетентный подход к образованию как необходимость / Шишов С. Е., Агапов И. Г. // Мир образования – образование в мире. – 2001. – № 4. – С. 8–12.
13. Definition and Selection of Competencies. Theoretical and Conceptual Foundations (DESECO). Strategy Paper on Key Competencies. An Overarching Frame of Reference for an Assessment and Research Program. – OECD (Draft). – P. 8

14. *Hutmacher Walo*. Key competencies for Europe // Report of the Symposium Berne, Switzerland 27–30 March, 1996. Council for Cultural Cooperation (CDCC) a Secondary Education for Europe. Strasburg, 1997. – p. 10–35.

15. Longman Dictionary of Contemporary English. – Harlow: Longman Dictionaries, 1995. – 1668 p.: ill., p. 270.

16. Meriam-Webster's Collegiate Dictionary. – Springfield, Massachusetts: Merriam-Webster, Inc., 1998. – 1559 p., p. 235.

17. Quality education and competencies for life / Workshop 3 / Background Paper – 2004. – P. 6. (46)

18. *Sadker M. P., Sadker D. M.* Teacher-School and society. – New-York: McGraw-Hill Ink., 1997. – 633 p.: ill., p. 613.

19. The Oxford Russian Dictionary: Oxford: Oxford University press, 1977. – 1841 p., p. 725.

UA У статті розкриті моделі компетентнісного підходу в освіті на основі аналізу результатів дослідження вітчизняних і зарубіжних вчених, термінологічний аналіз понять, які визначають його сутність.

Ключові слова: компетенція, компетентність, компетентнісний підхід, феномен компетентності, ключові компетентності, самореалізація особистості, знання, вміння, досвід, цінності.

RU В статье раскрыты модели компетентностного подхода в образовании на основе анализа результатов исследования отечественных и зарубежных ученых, терминологический анализ понятий, которые определяют его сущность.

Ключевые слова: компетенция, компетентность, компетентностный подход, феномен компетентности, ключевые компетентности, самореализация личности, знания, умения, опыт, ценности.

EN The article «Competence Approach Models in Management of Education for Education Manager's Text-book Contests» disclosures the competence approach models in education grounding on the analysis of the results of domestic and foreign scholars' research, and the terminological analysis of notions defining its essence.

Key words: competence, competency, competence approach, competency phenomenon, key competencies, self-development of individuality, knowledge, skills, experience, values.

АСПЕКТИ ПІДРУЧНИКА З МОВИ НАВЧАННЯ ДЛЯ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ ТА МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЇХ

*Н. І. Ушакова, доктор пед. наук,
Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна*

Постановка проблеми. Завдання розвитку мовної освіти іноземних студентів українських ВНЗ формуються відповідно до вимог суспільства. Сучасна загальна освітня парадигма визначає структуру методичного конструкту, що одержав назву «методична парадигма у викладанні мови навчання іноземним студентам» [12]. Розроблення науковців у цій галузі та наші власні досліджен-

ня доводять, що такий конструктор має ієрархічну побудову і складається з методологічного, соціолінгвістичного, лінгводидактичного рівнів. Інтерпретація вимог сучасної освітньої парадигми для завдань підручника з мови навчання та розроблення методичного забезпечення реалізації таких завдань є актуальною проблемою.

Аналіз останніх досліджень. Методологічний рівень парадигми визначає головні вимоги до сучасної системи освіти. Цей рівень є актуальним для вивчення будь-якого предмета. Головні характеристики методологічного рівня – аксіологічність (або аксіологічний підхід), тобто особистісно-ціннісна орієнтація, і акмеологічність (акмеологічний підхід, чинники особистісного зростання і професійного успіху). Ці головні характеристики реалізуються у менш глобальних підходах: особистісно орієнтованому, компетентнісному, освітньому (самостійної освіти і самооцінки), проблемному, стратегічному [12].

Соціолінгвістичний рівень освітньої парадигми актуальний у ситуації навчання іноземної мови. Його формують комунікативно-когнітивний і міжкультурний підходи, підхід ефективного освітнього мовного середовища, система рівнів володіння мовою, що відповідає європейській шкалі мовних компетенцій.

Лінгводидактичний рівень втілює вимоги методологічного та соціолінгвістичного. Його складають метамовний підхід і семіотика навчальної книги.

Формулювання цілей статті. Усвідомлення освітніх потреб і розроблення теоретичних засад створення підручника з мови навчання вимагає побудови методичного апарату, що може втілити їх у реальний навчальний процес. Вважаємо за необхідне запровадити механізми методичної реалізації у підручнику підходів освітньої парадигми і розробити відповідні до них аспекти підручника.

Основна частина. На методологічному рівні підручника аксіологічний аспект втілює ціннісні характеристики оволодіння мовою та здійснення повноцінної комунікації. Нами з'ясовано, що наявні в навчальному процесі лінгвістичні одиниці передавання змісту тексту з об'єктивним і суб'єктивним оцінюванням інформації, що застосовується при написанні реферату, недостатні для формування умінь аргументації власного судження, знаходження компромісу в конфліктних ситуаціях, досягнення взаєморозуміння. Такі вміння важливі для здійснення спілкування в усіх комунікативних сферах, а реальний навчальний процес забезпечує тільки реферування наукового тексту. Крім того, засоби вираження власної емоційної діяльності також не відображено в навчальному процесі. Володіння мовою як освітньою цінністю [9] формує параметри особистісного розвитку людини. Уміння висловлювати власну оцінку є важливою складовою мовної особистості. Для методичного забезпечення аксіологічного аспекту підручника ми запропонували емоційно-оцінювальний дієслівний мінімум, а також використали блок фразеологічних одиниць [15], що виражають згоду – незгоду комуніканта зі співрозмовником.

Орієнтири розвитку, задані ззовні, мають стати особистісно значущими. Готовність до самовдосконалення визначають привабливістю мети і можливість

її досягнення [6]. *Акмеологічний аспект підручника* реалізує цілепокладання у засвоюванні майбутньої спеціальності засобами мови навчання. Тому першим кроком буде створення акмеологічної моделі особистості у вигляді програми для студента, побудованої за принципом «я вмію». Підручник відповідатиме такій моделі, якщо в ньому будуть представлені матеріали для особистісного оцінювання розвитку в засвоєнні мови, сигнали зростання рівня навченості.

Етапами акмеологічної мотивації є порівняння бажаного і реального в образі «Я», прийняття рішення про саморозвиток, планування такого розвитку, його реалізація та самоконтроль. Оскільки акмеологія концентрує свою увагу на досягненні професійних вершин, акмеологічний аспект підручника має бути реалізований на мовному матеріалі зі спеціальності. Це наочно демонструватиме зростання професійної компетенції, засвоєння нових алгоритмів вирішення професійних завдань. Оцінювати особистісний розвиток студент має самостійно. Формування умінь самостійної діяльності й самооцінки стосується акмеологічного та освітнього аспектів підручника. Освітній аспект передбачає, що матеріали визначення особистісного зростання мають бути доступними для самостійного оцінювання. Рівень сформованості умінь самостійної діяльності визначають такими показниками: здатністю до її планування, моделювання, програмування та оцінювання [5]. На етапі планування підручник допомагає студентові усвідомити мету виконання завдань для самостійної роботи, на етапі моделювання пояснює, що потрібно зробити, на етапі програмування пропонує алгоритм виконання навчальних дій. Особливості завдань визначають рівнями самостійної навчальної діяльності: репродуктивним, напівтворчим, творчим. Репродуктивний рівень формує лексико-граматичну базу, на якій відбувається засвоювання мовного матеріалу. Напівтворчий рівень здійснює перенесення набутих навичок на аналогічні ситуації, творчий (креативний) рівень формує вміння вирішувати нові комунікативні завдання [4]. Результати виконання завдань порівнюють з еталоном, наведеним у підручнику.

Еталон буде мати мотивуючі ознаки, якщо система контролю пропонуватиме завдання різного рівня складності, легкий рівень даватиме змогу одержати низьку оцінку, складний – високу. Виконати завдання високого рівня складності можливо, якщо студент володіє евристичними загальнонавчальними вміннями [10].

Базовими (навчально-керувальними) загальнонавчальними вміннями вважають уміння цілепокладання, організацію та контроль діяльності. Група навчально-інформаційних умінь пов'язана з добуванням, переробкою та застосуванням інформації. Це вміння працювати з письмовими і усними текстами та реальними об'єктами. Уміння працювати з текстами є вміннями мовленнєвими і комунікативними. Навчально-логічні вміння, що забезпечують постановку і вирішення завдань або проблем, співвідносяться з проблемним та стратегічним аспектами підручника. Це підкреслює єдність аспектів навчальної книги та їхнє виділення лише в дослідницьких цілях.

Ми описали зміст діяльності викладача, студента і апарату підручника на етапах планування, моделювання, програмування та контролю самостійної діяльності студента, навели приклади формулювань навчальних завдань для кожного етапу. Освітній аспект підручника реалізується послідовністю етапів самостійної роботи, поетапним введенням матеріалів репродуктивного, напівторчого і творчого характеру, точною характеристикою навчальних дій студента засобами дієслів, що називають такі дії, наявністю матеріалів для самооцінки навчальної діяльності.

Розроблення *стратегічного аспекту* підручника базується на розумінні стратегій як мисленнєвої діяльності, спрямованої на оптимізацію процесу засвоєння мови. Це можуть бути когнітивні, мета когнітивні й комунікативні стратегії. Когнітивні стратегії – запам'ятовування та маніпулювання структурами мови, метакогнітивні – управління (планування, цілепокладання, самоконтроль). Метакогнітивні стратегії співвідносяться з загальнонавчальними вміннями, які формуються освітнім аспектом підручника. Комунікативні стратегії зосереджені на участі в спілкуванні, розумінні, з'ясуванні того, що має на увазі співрозмовник. Соціальні стратегії – уміння контактувати з носіями мови, що вивчається.

Розуміючи актуальність розроблення всіх видів стратегій, виділених дослідниками [7, 8], особливо важливими вважаємо комунікативну складову стратегічної компетенції та лінгвістичні параметри її формування для засвоєння іноземними студентами мови навчання, тобто мови як засобу здобування освіти в іношомовному середовищі. У такій ситуації неминуче виникнення дефіциту лінгвістичних ресурсів. Для вирішення цієї проблеми використовуються компенсаційні (компенсаторні) стратегії. Ми запропонували методіку формування групи тактик компенсаторної стратегії, актуальних у ситуації недостатнього володіння мовою: тактика «синонімічна заміна», «використання антонімів», тактика «опис», тактика «уточнення», тактика мовленнєвої підтримки співрозмовника.

Проблемний, компетентнісний, особистісно орієнтований аспекти підручника передбачають проблемність навчальної ситуації у колі особистісно значущих для студента чинників, поєднання самостійної пошукової діяльності з засвоєнням висновків науки, організацію освітньої діяльності студента в співробітництві з викладачем. Аналіз комунікативних потреб студентів виявив, що проблемні ситуації можуть виникати в будь-яких сферах спілкування, але найзначущішою є навчально-професійна сфера. Тому актуальними є навчально-професійні проблемні ділові комунікативні ситуації, у яких можуть опинитися молоді фахівці кожної спеціальності. наприклад, влаштування на роботу і складання власного резюме.

Матеріали для реалізації проблемного, компетентнісного, особистісно орієнтованого аспектів підручника будуються за таким алгоритмом: розуміння проблеми, виділення проблемних чинників, визначення власного рівня готовності до спілкування, надання еталону навчального матеріалу (резюме),

засвоєння лінгвістичних засобів забезпечення мовленнєвої взаємодії, виконання індивідуальних завдань, активізація знань і вмінь у професійно орієнтованій проблемній грі (інтерв'ю).

Методичне забезпечення *соціолінгвістичного рівня* підручника складають комунікативно-когнітивний і міжкультурний аспекти, аспект ефективного мовного середовища та нова система рівнів володіння мовою, що відповідає європейській системі мовних компетенцій.

Базисною формою когнітивної організації результатів відображення дійсності в свідомості людини є знання. Вони передаються мовними структурами в процесі комунікації. Мовні знання важливі для оперування інформацією, структурування речення, висловлювання, тексту. У створенні комунікативно-когнітивного аспекту підручника виділяємо два рівні: інформаційний (аспекти мови) та операціональний (види мовленнєвої діяльності – аудіювання, говоріння, читання, письмо). Ми систематизували існуючі в методиці засоби оволодіння аспектами мовної системи (фонетикою, лексикою, граматику) та методику навчання видів мовленнєвої діяльності. Розглянуто поняття аспектності (О. О. Леонтьєв, А. М. Щукін) та взаємопов'язаного навчання видів мовленнєвої діяльності. Показ системності мови сприяє оволодінню комунікативними вміннями, реалізації єдності лінгвістичної та операціональної складових підручника.

Міжкультурний аспект підручника реалізує вимоги сучасних концепцій «діалогу культур» і міжкультурної комунікації (Т. Є. Владимірова, С. Г. Тер-Мінасова). Він містить тематичний, текстовий, лексичний рівні. Тематичний рівень представлено програмами для студентів різних профілів та етапів навчання. Він реалізується через тексти, що входять до складу підручника або супровідних посібників для навчання спілкування у соціокультурній сфері. Відбувається засвоєння відповідного шару лексики. Вважаємо за необхідне доповнити цей список спеціальною групою дієслівних словосполучень – соматичними висловленнями і дієсловами, що позначають процес мовлення. Вони доповнюють характеристики комунікації її невербальними і паравербальними компонентами, що є невід'ємною частиною спілкування.

Міжособистісна взаємодія представників різних культур є природним порівнянням систем цінностей учасників комунікації. Простежено зв'язок міжкультурного й аксіологічного аспектів підручника за напрямом зіставлення систем цінностей різних культур засобами використання лінгвокраїнознавчого та аксіологічного потенціалу російських паремій, що відображають загальнолодські цінності (Т. Є. Владимірова). Отже, міжкультурний аспект може бути представлений соматичними висловленнями, дієсловами мовлення і пареміями.

Функцією аспекту *ефективного освітнього мовного середовища* для іноземних студентів українських ВНЗ є адаптація до навколишньої іноземної дійсності. Головні складові мовного середовища визначені програмами: навчально-професійна, соціокультурна, суспільно-політична, ділова, побутова сфери спілкування. Навчальні матеріали для професійної сфери спілкування

створено з урахуванням міжпредметних зв'язків та профілюючих предметів. Іншим сферам приділено набагато менше уваги. Для усунення цього протиріччя необхідне вирішення завдань соціокультурної адаптації.

Урахування *рівня володіння мовою* повинно бути відображене у формулюванні вимог до корегування програм з російської мови для іноземних студентів відповідно до європейської системи мовних компетенцій.

Іноземні студенти протягом навчання у ВНЗ повинні досягти рівня, який має назву «незалежний користувач» за версією ALTE та «просунутий рівень» за версією CEFR. Це рівень бакалавра-філолога. Рівень «компетентний користувач» за версією ALTE або рівень «ефективного володіння» за версією CEFR відповідає програмним вимогам до бакалавра-філолога. Рівень «ефективний користувач» за версією ALTE, або рівень «досконалого володіння» за версією CEFR, відповідає кваліфікаційним вимогам до магістра-філолога. Останній рівень дорівнює компетенції носія мови.

Інформація про рівень володіння мовою у дипломі про вищу освіту спрощує вирішення проблем працевлаштування та доведення своєї кваліфікації. Українська система оцінок від «задовільно» до «відмінно», навіть переведена в систему A, B, C, D, E, F, FX, не надає відомостей про володіння мовою. Відмінна оцінка може бути виставлена на різному рівні (на підготовчому факультеті або п'ятому курсі філологічного факультету). Структурування програми для іноземних студентів за європейськими рівнями є мотивуючим чинником оволодіння мовою незалежно від курсу навчання в університеті.

На *лінгводидактичному* рівні підручника функціонують *метамовний та семіотично-поліграфічний аспекти*. Вони є втіленням вимог методологічного та соціолінгвістичного рівнів. На базі існуючої у методиці системи мовних, умовно-мовленневих, мовленневих вправ і комунікативних завдань (Ю. І. Пасов) пропонуємо систему трьохкомпонентних пізнавальних завдань. Метамова керує пізнавальною діяльністю студентів і є єдиною для комплексу навчальних посібників. Її формують елементи лінгвістичної та методичної термінології, формулювання завдань. Нами запропоновано термінологічний лінгвістичний мінімум, складено список операторів комунікативних навчальних завдань – «метамовне дерево», що має інваріантні особливості й може наповнюватися конкретним змістом залежно від цілі та етапу навчання.

Текстотече навчальної книги створюють усі матеріали презентації – друковані та аудіотексти, малюнки, ілюстрації, інструкції, схеми, тобто всі види інформації, з якими студенти зустрінуться у навчальному процесі. Це робить підручник керуючим елементом навчання в усіх комунікативних сферах і організації комплексу навчальних посібників. Ідеї інтердискурсу та інтертексту (А. Р. Габідулліна) втілюються у методичну практику граматичними, лексичними, стилістичними і діяльними зв'язками підручника та супровідних посібників.

Семіотично-поліграфічний аспект підручника – матеріальне вираження методів і прийомів авторів. Його реалізація відбувається засобами візуального

представлення та розташування елементів навчальної книги. Психологією розроблено теорію сприйняття, відповідно до якої пізнавальна діяльність складається з операцій, детермінованих стимулами, що сприймаються. Знакова система підручника поєднує семантичний і семіотичний простори. Цей аспект виконує керуючі функції за допомогою обкладинки, титульного аркуша, змісту, назв параграфів, уроків, тем, зірочок, довідкових матеріалів тощо. Підручник керує процесом засвоєння додаткових джерел інформації, формує інформаційну культуру студента.

Структурною складовою підручника, що об'єднує методичні одиниці різного рівня та їх матеріальне семіотично-поліграфічне вираження, є багатоаспектний модуль. У його структурі простежено реалізацію всіх аспектів. Зокрема, його важливою складовою є не тільки навчальні, а й контролюючі матеріали для самостійного оцінювання студентом рівня володіння мовою. Поєднання змістової та функціональної складових, вербального і невербального просторів робить багатоаспектний підручник головним чинником формування ефективного освітнього мовного середовища. Логічним завершенням розроблення методичних засад підручника вважаємо створення його моделі.

Ми розробили теоретичне моделювання навчальної книги на базі існуючого в сучасній педагогіці принципу моделювання. Модель, відображаючи об'єкт дослідження, здатна замінювати його таким чином, що надає інформацію про сам об'єкт. Модель – посередник між теорією на навчальним процесом.

Метод моделювання має поетапну структуру. На першому етапі виділяють складові об'єкта, що моделюється. Такими складовими вважаємо рівні моделі: методологічний, соціолінгвістичний, лінгводидактичний, а також аспекти кожного рівня підручника. Аспекти функціонують у складі багатоаспектних модулів. З нашої точки зору, багатоаспектна модель підручника має такий схематичний вигляд (рис. 1):



Рис. 1. Рівні багатоаспектної моделі підручника

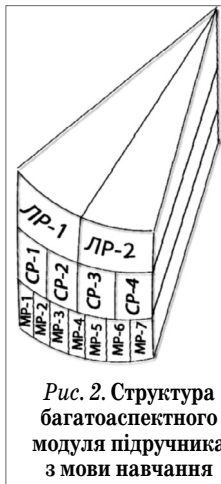


Рис. 2. Структура багатоаспектного модуля підручника з мови навчання

Наступна схема (рис. 2) відображає структуру кожного модуля.

Аспекти методологічного рівня позначено як МР-1, 2, 3, 4, 5, 6, 7. Аспекти соціолінгвістичного рівня мають позначення СР, лінгводидактичного – ЛР.

Рис. 3 демонструє вплив функціональної складової моделі – аспектів трьох визначених нами рівнів на її структурно-змістову складову – терміносистему, систему операторів навчальних завдань, інтегративну гнучку систему вправ, текстотеку, матеріали для самостійної роботи, контрольні матеріали. Такі елементи складають

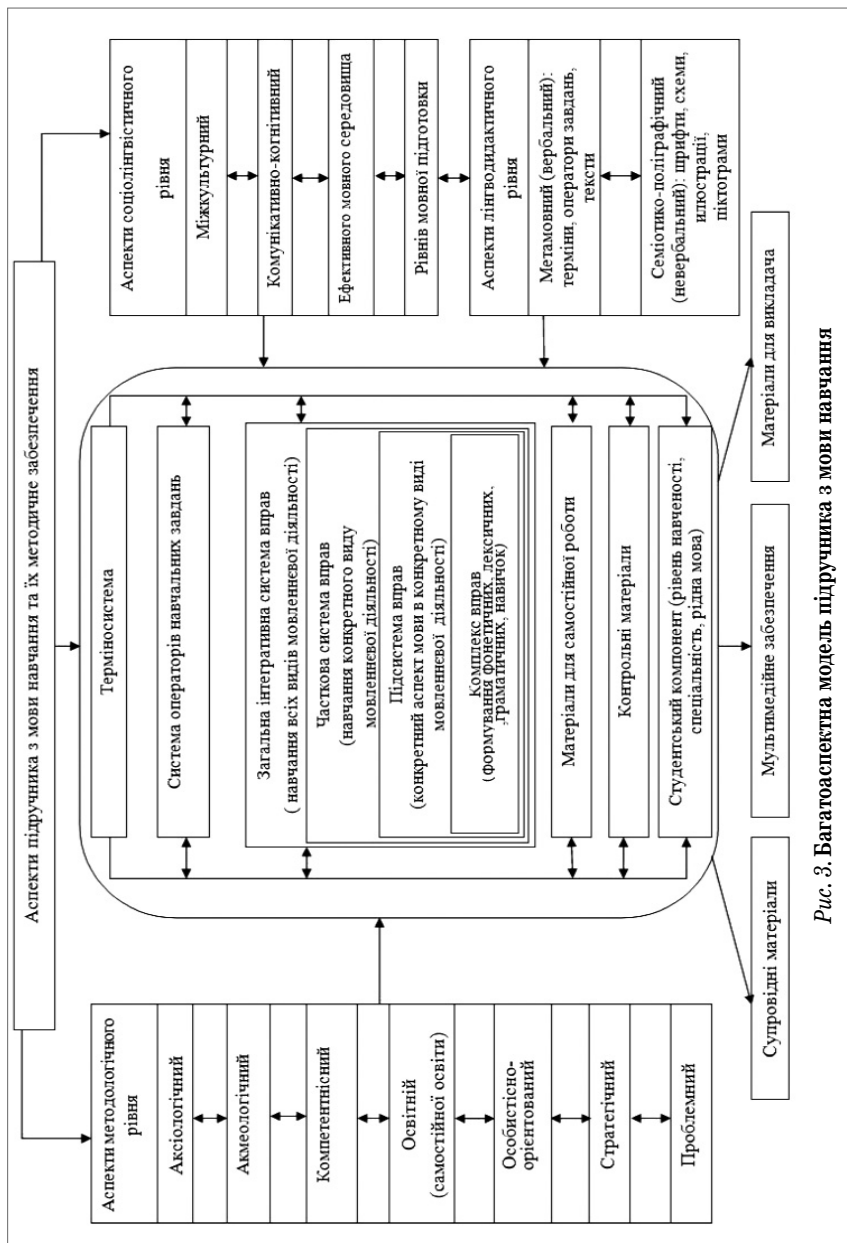


Рис. 3. Багатоаспектна модель підручника з мови навчання

методичне забезпечення аспектів підручника. Показано зв'язок підручника з елементами навчального комплексу: супровідними матеріалами, мультимедійним забезпеченням, матеріалами для викладача.

Другий етап моделювання – з'ясування взаємозв'язку складових та особливостей функціонування об'єкта. Третій – розроблення прогнозу розвитку системи. Для здійснення другого і третього етапів створено навчальні матеріали, що втілюють багатоаспектну модель підручника, проведено експериментальну перевірку їхньої ефективності.

В експериментальному навчанні застосовано і матеріали наших посібників («Знакомьтесь: Украина», «Введение в специальность: Введение в языковедение», «Практическое пособие по грамматике русского языка. Филологический профиль», «Грамматика русского языка. Филологический профиль»).

Експеримент моделює основні параметри навчального процесу: мета навчання, урахування психологічних властивостей студентів, організація навчання, контроль [14]. У проведенні дослідження експеримент виконує пошукову, генеруючу, інтегруючу, уточнюючу функції. Остання функція враховує результати експерименту для вдосконалення навчального процесу. Експеримент розглядають як втілення методичної теорії у навчальну практику [13].

Для перевірки запропонованої моделі ми провели кілька серій експерименту.

Констатувальний експеримент виявив початковий рівень сформованості умінь і навичок іноземних студентів філологічного та нефілологічного (гуманітарного і природничо-наукового) профілів. Перевірено володіння студентами всіма видами мовленнєвої діяльності. Виявлено недостатній рівень навченості, його невідповідність програмним вимогам. Експериментальні й контрольні групи мали приблизно однаковий рівень навченості

Під час проведення формувального експерименту перевірено ефективність матеріалів, що реалізують запропоновані аспекти моделі підручника і складають багатоаспектні модулі. Протягом 2006–2009 навчальних років проведено 4 серії експериментального навчання.

Упровадження аксіологічного, акмеологічного, особистісно орієнтованого та міжкультурного аспектів і аспекту ефективного мовного середовища здійснено на матеріалах соціокультурного тексту. Запропоновано два варіанти контрольних матеріалів. Студенти експериментальних груп мали змогу вибрати рівень складності контролю. Результати вибору не збігалися з реальним рівнем мовної підготовки студентів. Ця серія експерименту підтвердила тісний зв'язок між самосприйняттям і мотивацією навчання. Студенти експериментальних груп продемонстрували високий рівень засвоєння матеріалу на 9,8% вищий ніж студенти контрольних груп, середній рівень – на 16,8% вищий ніж студенти контрольних груп. Низький рівень виявили на 26,5% більше студентів контрольних груп. Середня різниця на користь експериментальних груп становила 17,7%. Результати першої серії експерименту подано в діаграмі (рис. 4).

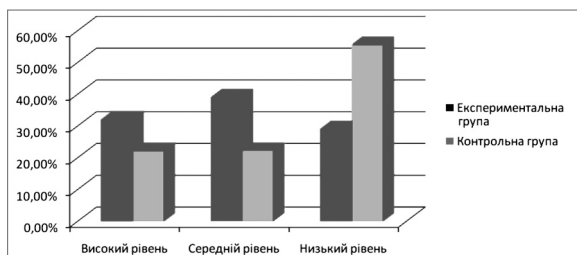


Рис. 4. Результати впровадження аксіологічного, акмеологічного, особистісноорієнтованого та міжкультурного аспектів і аспекту ефективного мовного середовища

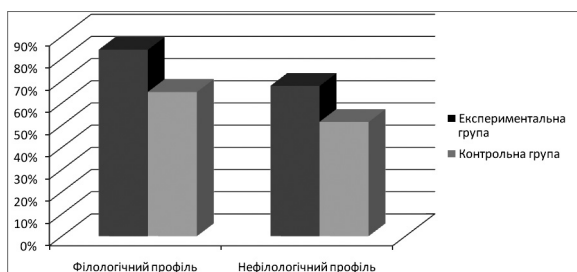


Рис. 5. Результати впровадження комунікативно-когнітивного та стратегічного аспектів підручника

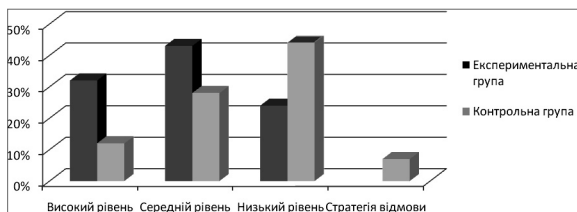


Рис. 6. Результати впровадження міжкультурного і стратегічного аспектів підручника

Для перевірки доцільності комунікативно-когнітивного аспекту використано систему завдань до тексту «Зачем нужно правильное произношение». Серія реалізувала і стратегічний аспект підручника, бо сприяла ефективному використанню компенсаторних стратегій. У групах студентів-філологів реалізовано компетентнісний аспект підручника, тому що навчальні матеріали пояснюють важливість фонетичних знань для адекватного розуміння співрозмовника. У другій серії формувальні результати експериментальних груп були на 16–19% вищі, ніж результати контрольних для студентів філологічного і нефілологічного профілів навчання. Вважаємо, що матеріали про комунікативну значущість різних аспектів мови будуть корисними для студентів незалежно від профілю навчання та формувати-

муть когнітивний компонент мовної освіти іноземних студентів (рис. 5).

Третя серія перевіряла ефективність впровадження міжкультурного аспекту підручника за допомогою вивчення соматизмів, які сприяють подоланню ускладнень у спілкуванні, тому їх можна віднести і до засобів реалізації стратегічного аспекту підручника.

Студенти експериментальних груп засвоїли список найпоширеніших соматизмів. Студентам експериментальних і контрольних груп було запропоновано

тест з описом комунікативних проблемних побутових ситуацій. Середня різниця результатів становить 17,5% на користь експериментальних груп. Як бачимо з діаграми, стратегію відмови («не знаю, що робити (говорити)») використовували тільки студенти контрольних груп (рис. 6).

Перевірку ефективності аксіологічного, акмеологічного, компетентнісного, проблемного, особистісно орієнтованого аспектів здійснено на матеріалі професійної проблемної ситуації Порівняння результатів традиційного навчання і результатів діяльності студентів у професійно-проблемній ситуації довело ефективність запропонованої методики. При підготовці до тестування частина студентів засвоїла емоційно-оцінювальний мінімум, що реалізує аксіологічний аспект підручника.

Студенти експериментальних груп продемонстрували результати на 13,8% вищі для високого рівня навченості, на 13,4% – вищі для середнього рівня і на 27,2% – вищі для низького рівня. Середня різниця становить 18,1% на користь експериментальних груп.



У процесі проведення формувального експерименту і контрольних заходів було впроваджено в навчальний процес та перевірено ефективність таких аспектів: у першій серії – аксіологічного, акмеологічного, особистісно орієнтованого, міжкультурного, аспекту ефективного мовного освітнього середовища; у другій – реалізовано комунікативно-когнітивний і стратегічний аспекти; у третій – верифіковано доцільність використання міжкультурного і стратегічного аспектів. Четверта серія – впровадження професійно-проблемної ситуації – продемонструвала ефективність аксіологічного, акмеологічного, компетентнісного, проблемного, особистісно орієнтованого аспектів.

Метамовний аспект реалізовано у матеріалах усіх серій. Семіотично-поліграфічний аспект та аспект урахування рівнів навченості, що відповідають європейській системі мовних компетенцій, пройшли експертне оцінювання викладачами в процесі анкетування та обговорення ходу і результатів експериментального навчання.

Висновки. Відповідно до функцій і значення для організації мовної підготовки іноземних студентів, підходи освітньої парадигми розподілено на три рівні. Реалізація вимог підходів у підручнику відбувається засобами, що одержали назву аспектів. На методологічному рівні виділено аксіологічний, акмеологіч-

ний, компетентнісний, освітній, особистісно орієнтований, стратегічний і проблемний аспекти. Соціолінгвістичний рівень становлять міжкультурний і комунікативно-когнітивний аспекти, аспект ефективного мовного середовища і рівні володіння мовою. На лінгводидактичному рівні виділено метамовний і семіотико-поліграфічний аспекти.

Нами описано методичне забезпечення виділених аспектів підручника. На методологічному рівні здійснено відбір мовних одиниць, що забезпечують реалізацію аксіологічного аспекту, сформульовано алгоритм побудови акмеологічного аспекту, розвинуто методичні засади компетентнісного, особистісно орієнтованого, стратегічного і проблемного аспектів.

На соціолінгвістичному рівні для комунікативно-когнітивного аспекту викремлено когнітивну складову вправ і завдань, що формують мовленнєві вміння. Запроваджено нові методичні рішення для навчання міжкультурного спілкування, описано вимоги до аспекту ефективного мовного середовища, обґрунтовано засади переходу на рівневу систему оцінювання володіння мовою, відповідну до європейської.

На лінгводидактичному рівні підручника складовими метамовного аспекту є терміносистема, оператори навчальних завдань, гнучка інтегративна система вправ. Уточнено вимоги до створення текстотеки підручника, до семіотико-поліграфічного аспекту.

Теоретичні висновки дослідження перевірено і підтверджено результатами формувального та контрольного експериментів.

Висновки дослідження мають значення для розвитку теорії підручника з російської мови для іноземних студентів, експертизи навчальних книг, систематизації вимог до підручника з мови навчання.

Перспективами дальшого наукового пошуку можуть бути: розроблення методичних засобів реалізації кожного з аспектів (систем вправ, операторів навчальних завдань, текстотеки тощо); студентський компонент (параметри аспектів для конкретного контингенту і рівня навченості студентів, урахування особливостей рідної мови); міждисциплінарні дослідження семіотико-поліграфічного аспекту, що потребує взаємодії лінгвістів, методистів, психологів, дидактерів.

Система аспектів підручника може доповнюватися новими складовими відповідно до майбутніх вимог суспільства і завдань розвитку вищої освіти в галузі мовної підготовки іноземних фахівців.

Література

1. Андрущенко В. Ціннісний дискурс в освіті / В. Андрущенко // Вища освіта України. – 2008. – № 1. – С. 5–8.
2. Владимірова Т. Е. Призванные в общение. Русский дискурс в межкультурной коммуникации / Т. Е. Владимірова. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Книжный дом «Либроком», 2009. – 304 с.
3. Габидуллина А. Р. «Диалог текстов» в школьном учебнике / А. Р. Габидуллина // Рус. язык, литература, культура в школе и вузе. – 2008. – № 6. – С. 29–38.

4. Гальскова Н. Д. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика / Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез. – 4-е изд. – М.: Академия, 2008. – 336 с.
5. Гордеева А. Й. Як організувати позааудиторну самостійну роботу студентів / А. Й. Гордеева // Іноз. мови. – 2009. – № 2. – С. 24–28.
6. Деркач А. А. Акмеология / А. А. Деркач, В. Г. Зазыкин. – СПб.: Питер, 2003. – 256 с.
7. Иссерс О. С. Коммуникативные стратегии и тактики русской речи / О. С. Иссерс. – Изд-е 5-е. – М.: Изд-во ЛКИ, 2008. – 288 с.
8. Мангус И. Ю. Стратегии овладения языком и развития приемов познавательной деятельности как реализация когнитивного подхода в учебнике русского языка как иностранного (на примере учебников в эстонской школе): автореф. дис. ... докт. пед. наук: спец. 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (русский язык как иностранный)» / И. Ю. Мангус. – М., 2001. – 45 с.
9. Пассов Е. И. Концепция коммуникативного иноязычного образования (теория и ее реализация). Метод. пособ. для русистов / Е. И. Пассов, Л. В. Кибирева, Э. Колларова. – СПб.: Златоуст, 2007. – 200 с.
10. Перминова Л. М. Формирование общеучебных умений и навыков: логико-дидактический подход / Л. М. Перминова, Л. Н. Николаева // Педагогика. – 2009. – № 2. – С. 18–25.
11. Тер-Минасова С. Г. Язык и межкультурная коммуникация: учеб. пособ. / С. Г. Тер-Минасова. – М.: Слово, 2000. – 624 с.
12. Ушакова Н. И. Учебник по языку обучения для иностранных студентов в русле современной образовательной парадигмы. Теория и практика создания учебника по языку обучения для иностранных студентов вузов Украины / Н. И. Ушакова. – Х.: ХНУ им. В. Н. Каразина, 2009. – 263 с.
13. Шатилов С. Ф. Место и роль эксперимента в методике обучения иностранному языку / С. Ф. Шатилов, Б. П. Годунов // Русский язык как иностранный и методика его преподавания / Под ред. В. И. Кодухова. – Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1983. – С. 116–126.
14. Штульман Э. А. Методический эксперимент в системе методов исследования / Э. А. Штульман. – Воронеж: Изд-во Воронеж. ун-та, 1976. – 156 с.
15. Янковичова М. Реплики-клише как выражение согласия и несогласия в русской и словацкой фразеологии / М. Янковичова // Русский язык в центре Европы. – 2006. – № 6. – С. 41–52.

UA У статті побудована методична проєкція завдань сучасної освітньої парадигми на вимоги до підручника з мови навчання для іноземних студентів, що здобувають вищу освіту в іншомовному середовищі, описано методичні основи реалізації аспектів підручника.

Ключові слова: сучасна освітня парадигма, аспекти підручника з мови навчання, іноземні студенти.

RU В статье построена методическая проекция задач современной образовательной парадигмы на требования к учебнику по языку обучения для иностранных студентов, получающих высшее образование в иноязычной среде, описаны методические основы реализации аспектов учебника.

Ключевые слова: современная образовательная парадигма, аспекты учебника по языку обучения, иностранные студенты.

EN The Methodic projection of the modern educational paradigm tasks to the requirement of the Second Language Textbook for Foreign Students has been built in this article. The Methodic base of the Textbook aspects is formulated.

Key words: modern educational paradigm, aspects of the Second Language Textbook, Foreign Students.

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ОРГАНІЗАЦІЇ САМОСТІЙНОЇ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ ВИЩИХ ПЕДАГОГІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

*О. В. Малихін, доктор пед. наук,
Криворізький державний педагогічний університет*

Постановка проблеми. Для виявлення сутності системоутворювальних факторів і побудови системи організації навчального процесу, для встановлення шляхів оптимального функціонування її компонентів, першоосновою є генезис зовнішніх і внутрішніх умов, що визначають зміст вищої освіти в цілому, шляхи та форми її розвитку [1, с. 168–169].

Сукупність провідних педагогічних умов виступає структурним елементом педагогічної моделі системи організації самостійної навчальної діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів і дозволяє керувати організацією та здійсненням даної діяльності, чинити комплексний, інтегративний системний вплив на процеси САМО студентів вищих педагогічних навчальних закладів, а також передбачає контроль за організацією та здійсненням самостійної навчальної діяльності.

Аналіз останніх досліджень. Відносно сучасної вищої освіти розробляється новий підхід до розуміння й організації процесу навчання, а саме: від навчання як нормативно побудованого процесу до навчання як індивідуальної діяльності, її корекції й педагогічної підтримки, а також до розробки такого змісту освіти, який включає би не лише наукові знання, але й метазнання, тобто прийоми та методи пізнання (В. Володько, П. Гусак, І. Лернер, І. Якіманська).

Мета даної роботи полягає у визначенні та теоретичному обґрунтуванні сукупності педагогічних умов організації самостійної навчальної діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів.

Основна частина. Нами сформульовано сукупність педагогічних умов, створення яких у реальному навчальному процесі у вищій педагогічній школі підпорядковано підвищенню результативності й ефективності функціонування досліджуваної педагогічної моделі системи організації самостійної навчальної діяльності студентів. Розкриємо сутність кожної з визначених і теоретично обґрунтованих вище педагогічних умов.

Перша з визначених педагогічних умов організації самостійної навчальної діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів передбачає *малтифакторне діагностування індивідуально-психологічних особливостей студентів як комплексного заходу*, результати якого можуть бути покладені в основу реалізації індивідуального підходу щодо організації самостійної навчальної діяльності кожного студента з урахуванням притаманних саме йому індивідуально-психологічних особливостей.

Під *малтифакторним діагностуванням* розуміємо процес розпізнавання й оцінки властивостей, особливостей і станів особистості, що полягає в цілеспря-

мованому дослідженні різних аспектів індивідуально-психологічних якостей особистості та специфічного перебігу її психічної діяльності.

Отримані результати малтифакторного діагностування студентів у їх комплексному й індивідуальному сприйнятті дозволять кожному викладачеві, задіяному в навчальному процесі, отримати всю необхідну інформацію про кожного студента щодо його здатності до самоактуалізації, рівня сформованості відповідних умінь, готовності реалізовувати самооцінювальну діяльність, а також здійснювати самоорганізацію й самоконтроль, урахувати ступінь ініціативності у виконанні самостійної навчальної діяльності й самоуправлінні, а також можливості переходу на рефлексивну позицію щодо здійснюваної діяльності. Така діагностика є малтифакторною, тобто різноплановою, багатоаспектною й такою, що охоплює всі функціональні компоненти системи організації самостійної навчальної діяльності (мотиваційно-цільовий; організаційно-структурний; процесуально-діяльнісний; контрольо-оцінювальний; аналітико-прогностичний і рефлексивний).

Проведення комплексного малтифакторного діагностування індивідуально-психологічних особливостей студентів вищих педагогічних навчальних закладів забезпечує додаткові можливості щодо покращення всієї структури практичної організації їх самостійної навчальної діяльності, до них належить:

- добір форм, методів і засобів;
- методичне забезпечення;
- розробка індивідуальних завдань на ґрунті максимальної професіоналізації їх змісту, а також реалізації диференційованого підходу відповідно до особливостей кожного суб'єкта самостійної навчальної діяльності;
- системно-блочне структурування змісту самостійної навчальної діяльності на основі диференціації, індивідуалізації та професіоналізації;
- реалізація задачного підходу;
- упровадження системи інтерактивної суб'єкт-суб'єктної взаємодії викладача і студентів;
- виконання самостійних робіт із використанням новітніх інформаційних технологій.

Друга педагогічна умова організації самостійної навчальної діяльності *передбачає професіоналізацію й індивідуалізацію змісту самостійної навчальної діяльності студентів на основі реалізації задачного підходу в організації навчання*. Саме створення даної умови забезпечить абсолютну проєкцію всієї самостійної навчальної діяльності (від мотивації до усвідомлення рефлексивної позиції) на майбутню професію вчителя, оскільки здійснення будь-яких навчальних дій студентом вищого педагогічного навчального закладу має бути спрямовано на якісну підготовку до майбутньої професійно-педагогічної діяльності.

За такого підходу припускається засвоєння знань у вигляді метазнань (опис прийомів дій, алгоритмів, правил, логічних операцій, іншими словами, знань про те, як опрацьовувати навчальний матеріал, у тому числі й самостійно, тоб-

то, що для цього потрібно зробити тощо). За умови такого засвоєння складаються індивідуальні засоби самостійної навчальної діяльності, які виступають як вияв індивідуального стилю самостійної діяльності. Саме цим і зумовлюється включення до другої педагогічної умови організації самостійної навчальної діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів індивідуалізації на основі реалізації задачного підходу в організації навчання.

Звернення до реалізації основних вимог індивідуалізації навчання студентів у вищій школі взагалі й у вищій педагогічній школі зокрема також пояснюється наявною необхідністю розв'язання однієї з провідних суперечностей між потребою людини цілісного вдосконалення себе як культурної, суспільної, а також природної сутності та неможливістю задовольнити цю потребу повною мірою за допомогою сучасної освіти [5].

У сучасній дидактиці ця проблема все частіше розв'язується за допомогою «задачного методу», «задачного підходу» до навчання (Г. Балл, Л. Спірін, А. Усова, Л. Фрідман, Н. Яковлева). Сутність «задачного» підходу визначено Г. Баллом: у кожній навчальній ситуації виділяються певні визначені системи задач і паралельно з ними системи, що забезпечують їх розв'язання [2].

Наведемо приклад, який, на нашу думку, проілюструє переваги задачного підходу на відміну від загальноприйнятого нормативного підходу до організації самостійної навчальної діяльності.

Студентам зазвичай пропонують у якості того чи іншого змісту певний матеріал для засвоєння. Він може формулюватися приблизно за такою структурою: надання теми розділу й певного переліку понять, законів, які, на думку авторів програми, мають бути засвоєні студентом, списку рекомендованої літератури. Цей підхід також активно використовується у точних науках із додаванням окремим блоком умов задач для розв'язання. Як правило, у студента виникає питання: що має на увазі викладач, який обсяг розкриття даного поняття, чи треба наводити приклади, яким має бути рівень засвоєння пропонованих знань тощо. Задачний підхід передбачає не перелік, а формулювання конкретної настанови до дії: «визначити», «записати», «дослідити», «довести», «знайти взаємозв'язки», «законспектувати», «ознайомитися» тощо.

Отже, реалізація задачного підходу до організації навчання має забезпечувати функціонування у свідомості студентів механізмів перетворювального відображення зв'язків між теоретичними положеннями; варіативного відтворення навчального матеріалу з постановкою різних цілей; виконання способів застосування знань у подібних і творчих ситуаціях; систематизацію й самостійний пошук доведень і відповідей на поставлені запитання [3].

Задача в самостійній навчальній діяльності повинна являти собою відібрану й зафіксовану логіку розвитку подій і первинну поведінку дійових осіб. Система таких задач буде виконувати свої навчальні функції лише в тому випадку, коли вона буде пов'язана з конкретним змістом досліджуваної теми, а її вирішення забезпечить глибоке засвоєння навчального матеріалу студентами [3]. У розробленій моделі системи організації самостійної навчальної діяльності

студентів вищих педагогічних навчальних закладів наголошуємо на тому, що задача або завдання для самостійної роботи незалежно від дисципліни, яка вивчається, повинні мати вихід на майбутню педагогічну діяльність студента.

Реалізація задачного підходу до організації навчання передбачає таку постановку навчальних задач, які сприяють формуванню у студентів умінь самоорганізації й самоконтролю, що відбувається в ході інтенсивної розумової продуктивної діяльності. Задачі, які мають застосовуватися, повинні містити інтелектуальне напруження, необхідність у вирішенні протиріч. Навчальна задача в задачному підході є не просто вимогою, яка висувається перед студентом і тому потребує вирішення, а розглядається в якості найпростішої моделі елемента практики (Г. Балл, В. Давидов, Л. Кондрашова, А. Сохор), а тому є керівництвом, спонукою до дії, до практичного перетворення нових знань в елемент практики. Саме тому дослідники, які активно впроваджують задачний підхід у навчанні, наголошують на необхідності врахування закономірностей перебігу інтелектуальних процесів під час розробки змісту навчальних задач.

На цьому етапі у психолого-педагогічній науці розмежовують поняття «задача» і «навчальне завдання». У даному дослідженні послуговуємося терміном «задача» як відображенням одиниці реалізації задачного підходу в навчанні.

Зміст задач, таким чином, повинен забезпечувати засвоєння студентами визначених понять, теоретичних положень навчальної програми, розкривати закономірності та спонукати до практичного перетворення, перевірки й упровадження у практику матеріалу, що вивчається.

Основу змісту навчальних задач, у загальнодидактичному розумінні, має складати:

- усвідомлення змісту теоретичного матеріалу;
- постановка та вирішення проблеми: аналіз ситуації, установлення причинно-наслідкових зв'язків, вияв прихованих залежностей, необхідність обґрунтування й обміркування, передбачення, виявлення наслідків;
- побудова висновків на основі синтезу й інтегрування інформації;
- активізація творчого мислення й уваги: вияв гнучкості, рухливості, оригінальності мисленнєвих процесів, практичне їх утілення, моделювання;
- досвід здійснення процесу пізнання й отримання його практичного результату.

Задача в навчанні – результат усвідомлення студентом необхідності виконання навчальних дій, які включають ціль, предмет і спосіб виконання діяльності. Дане визначення ставить студента в позицію суб'єкта своєї діяльності, передбачає наявність рефлексивного компонента під час її вирішення.

Добір навчальних задач із урахуванням індивідуальних особливостей перебігу вищезазначених процесів кожного суб'єкта самостійної навчальної діяльності сприятиме індивідуалізації змісту досліджуваної діяльності. Це, звісно, дозволить свідомо впливати на становлення індивідуальності студентів вищих педагогічних навчальних закладів, формувати в них уміння самоорганізації й самоконтролю, проте не вирішує всіх завдань становлення особистості майбутнього

вчителя. У дослідженні теоретично обґрунтовано необхідність побудови змісту навчальних завдань за принципом професійно-педагогічної спрямованості.

Задача повинна містити відібрану й зафіксовану логіку розгортання певної педагогічної ситуації, представляти собою змістовну інформацію, конкретну педагогічну проблему й передбачати її вирішення. Але задача може виконувати свої мобілізуючі функції лише в тому випадку, якщо суб'єкт свідомо прийняв її зовні або самостійно для себе сформулював.

Сьогодні існує низка *класифікацій навчальних задач* відповідно до різних підстав: за описом компонентів предмету дії в умовах задачі (задачі виконання, відтворення, перетворення, побудови тощо); за ступенем повноти інформації в змісті задачі (задачі згорнуті, розгорнуті, пошукові, непошукові, задачі з надлишковою інформацією тощо); за складністю (прості, складні й інші задачі); за ступенем узагальненості задач (задачі предметні, наочно-географічні, знаково-символічні тощо); за ступенем самостійності того, хто розв'язує задачу (звичайні задачі або вправи; задачі, що розв'язуються за відомим алгоритмом (типові); задачі, алгоритми розв'язання яких відомі тому, хто розв'язує, але він не володіє способами їх застосування; задачі пошуку алгоритму; задачі розробки способу розв'язання); за характером психічної діяльності, що викликається ними (задачі мисленнєві, перцептивні, імажитивні, мнемічні, комунікативні тощо); за роллю задач у формуванні знань, умінь (вступні, тренувальні, навчальні, пізнавальні, на закріплення тощо) та ін.

Сукупність навчальних задач повинна являти собою систему, що відповідає наступним показникам:

- охоплює основні типи доступних аспектних проблем для тих, хто навчається, у визначеній галузі;
- інтегрує важливі наукові методи, утілені в узагальнених способах розв'язання задач;
- передбачає вияв характеристик творчої діяльності;
- охоплює різні рівні складності задач;
- ураховує дидактичні вимоги до структури задач, їх змісту, повторюваності й інше.

Ураховуючи об'єкт і предмет нашого дослідження пропонуємо класифікацію задач за наступними підставами.

1. Виходячи з *цілей і структури системи формування* у студентів вищих педагогічних навчальних закладів операційних компонентів організації самостійної навчальної діяльності, виділяємо шість груп задач: 1) задачі на цілепокладання, 2) задачі на діагностування, 3) задачі на конструювання, 4) технологічні задачі, 5) задачі на самооцінку, 6) задачі на самокорекцію.

2. *За характером діяльності* виділяємо теоретичні та практичні задачі на підставі того, що процес навчіння складається з накопичення знань й оволодіння способами їх здобуття й застосування. Розв'язання теоретичних задач спрямовано на отримання нових знань за допомогою вже відомих і нових способів розв'язання. Практичні задачі спрямовано на досягнення нових

результатів відомими способами або їх новою комбінацією (на застосування знань). Дані типи задач охоплюють основні сфери розв'язання задач – теоретичну та практичну.

3. *За способом розв'язання* виділяємо п'ять груп задач: пошукові, аналітичні, дослідницькі, оцінювально-рефлексивні, творчі. Ці типи задач охоплюють важливі наукові методи, утілені в узагальнених способах розв'язання задач.

Наведена класифікація дозволяє виділити в якості основних – теоретичні та практичні задачі, які також поділяються на типи за цілями, структурою, характером самостійної навчальної діяльності та способом вирішення різноманітних пізнавальних проблем під час її здійснення: пошукові, аналітичні, дослідницькі, оцінювально-рефлексивні, творчі. Крім того, її доповнено тими задачами, які відбивають професійну спрямованість організації самостійної навчальної діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів (див. табл. 1 і 2).

Як бачимо, пошукові задачі пов'язуються переважно з імітаційним і репродуктивним видами діяльності студентів. Аналітичні, дослідницькі й оцінювально-рефлексивні задачі, асоціюються з комбінуючо-продуктивною діяльністю. Для розв'язання задач такого типу студентові необхідно переосмислити свої знання, досвід, знайти та застосувати нові способи розв'язання задач на основі комбінацій відомих способів і засвоєння невідомих. Творчі задачі характеризуються наявністю проблемності у своєму змісті, що виражається в наявності певних протиріч умов і вимог таких задач і слугує передумовою для неоднозначності їх суб'єктивного розуміння й множинності можливих відповідей.

Така сукупність задач є не випадковою добіркою, а утворює строго впорядковану систему з науково обґрунтованою структурою. Задачі самостійної навчальної діяльності слід ставити перед студентами таким чином, щоб навчати їх виявляти в самостійно досліджуваному матеріалі суттєве, загальне, професійно необхідне, таке, що сприяє їх розвитку й самовдосконаленню. Відповідно, це можуть бути вступні, тренувальні, мотиваційні, діагностичні, навчальні, рефлексивні, практичні, контролюючі завдання. Основною вимогою задачного підходу до організації навчання є поступове нарощування складності задач, їх варіативність, диференційованість, наступність, різноманітність.

Під час побудови системи організації самостійної навчальної діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів на засадах задачного підходу особливий акцент створюється на побудові цілісної системи завдань. Система завдань має підпорядковуватися наступним вимогам.

1. Слугувати відображенням системно-блочного структурування змісту самостійної навчальної діяльності, навчальної інформації й виділяти елементи змісту такої діяльності.

2. Передбачати певну роль і місце того чи іншого типу навчальної задачі в сукупності методів і можливостей окремого модуля навчального матеріалу.

3. Ураховувати зв'язки між елементами змісту блоків навчальної інформації, міжпредметні зв'язки навчальної дисципліни.

Таблиця 1

Типи та перелік теоретичних задач самостійної навчальної діяльності

Типи задач	Перелік задач
1. Пошукові задачі	<ul style="list-style-type: none"> • на засвоєння основних понять, категорій, провідних дидактичних ідей і теорій; • на відбір і групування матеріалу; • на оволодіння методами вивчення різних навчальних дисциплін; • на оволодіння методами педагогічного дослідження; • на засвоєння технологій підготовки, здійснення й керування навчальною діяльністю різних видів; • на вивчення основ організації й контролю навчального процесу у вищому педагогічному навчальному закладі, його специфіку по відношенню до контролю в загальноосвітніх закладах;
2. Аналітичні задачі	<ul style="list-style-type: none"> • на опис і пояснення механізмів здійснення самоорганізації й самоконтролю навчальної діяльності; • на встановлення характеру причинно-наслідкових зв'язків у навчальному матеріалі; • на доказ існування взаємозалежності між рівнем сформованості вмінь самоорганізації та самоконтролю й успішністю навчальної діяльності; • на виявлення основного та другорядного, часткового й загального; • на аналіз та аргументацію фактів; • на постановку цілей навчальної діяльності; • на виділення цілей майбутньої педагогічної діяльності; • на комбінування фактів, явищ, теорій, методів і форм діяльності у вирішенні конкретних проблем; • на перенесення методів науки в педагогічну практику;
3. Дослідницькі задачі	<ul style="list-style-type: none"> • на постановку й вирішення проблеми; • на оволодіння теоретичними й емпіричними методами дослідження; • на аналіз та аргументацію різних підходів; • на пошук і пояснення протиріч у навчальній діяльності; • на прогнозування перспектив власного розвитку; • на прогнозування перспектив навчально-виховного процесу в загальноосвітньому навчальному закладі;
4. Оцінювально-рефлексивні задачі	<ul style="list-style-type: none"> • на оволодіння методами рефлексивної оцінки дійсності; • на оволодіння різними способами та формами рефлексивної оцінки ефективності навчальної діяльності; • на визначення свого ставлення до проблем самовдосконалення як майбутнього фахівця; • на самоаналіз і самооцінку навчальної діяльності; • на оцінку ролі рефлексії у процесі формування й розвитку особистості того, хто навчається; • на формування педагогічної рефлексії; • на розвиток критичного мислення; • на вибір й обґрунтування критеріїв оцінки ефективності навчальної діяльності; • на корекцію змісту процесу формування вмінь самоорганізації й самоконтролю навчальної діяльності;
5. Творчі задачі	<ul style="list-style-type: none"> • на виявлення проблем у своїй навчальній діяльності; • на розвиток здатності знаходити варіативні шляхи розв'язання виявлених проблем; • на формування власного стилю навчальної діяльності; • на формування власного стилю педагогічної діяльності; • на становлення професійної позиції педагога; • на розвиток нестандартного мислення, здатності відходити від стереотипів при розв'язанні навчальних проблем; • на розвиток самостійного мислення і творчого використання ефективного досвіду інших людей.

Таблиця 2

Типи та перелік практичних задач самостійної навчальної діяльності

Типи задач	Перелік задач
1. Пошукові задачі	<ul style="list-style-type: none"> • на пошук й узагальнення інформації; • на застосування різних джерел знань; • на відбір найбільш ефективної методики організації пізнавальної діяльності, здійснення її самоорганізації й самоконтролю; • на фіксацію та формулювання проблем у навчальній діяльності; • на оволодіння методиками діагностування рівня і ступеня сформованості операційних компонентів діяльності; • на формулювання цілей навчальної діяльності; • на конструювання змісту своєї навчальної праці; • на конструювання змісту своєї педагогічної праці; • на планування й організацію навчальної діяльності; • на алгоритмізацію організаційних і контролюючих дій; • на оволодіння інформаційними навчальними технологіями;
2. Аналітичні задачі	<ul style="list-style-type: none"> • на виявлення й аналіз факторів, що сприяють успішному здійсненню запланованої діяльності; • на пошук шляхів корпоративного вирішення навчальних проблем; • на виявлення факторів успіху педагогічної діяльності; • на виявлення труднощів і протиріч у матеріалі чи діяльності; • на діагностування причин відхиленя отриманого результату від бажаного або заданого, а також умінь успіху; • на збір й аналіз максимального обсягу інформації про хід навчальної діяльності; • на відбір, обґрунтування й застосування оптимальних способів, форм організації й контролю навчальної діяльності; • на відбір, обґрунтування й застосування оптимальних способів вирішення педагогічних ситуацій; • на встановлення причинно-наслідкових зв'язків, що виникають у процесі навчальної діяльності;
3. Дослідницькі задачі	<ul style="list-style-type: none"> • на вивчення, аналіз й узагальнення позитивного досвіду; • на вивчення, аналіз і узагальнення передового педагогічного досвіду; • на спостереження й аналіз процесу та результатів навчальної діяльності; • на виявлення особливостей навчальної діяльності студентів на конкретному факультеті вищого педагогічного навчального закладу, особливостей навчання учнів; на прогнозування результатів своєї навчальної діяльності; • на моделювання навчальної діяльності; на моделювання образу майбутньої педагогічної діяльності та здійснення навчально-виховної роботи; • на систематизацію й узагальнення матеріалу, накопиченого з вивченої теми в ході спостережень і аналізу результатів діяльності; • на виділення критеріїв і показників розвитку необхідних якостей; • на визначення рівня сформованості необхідних якостей; • на визначення оптимальних і раціональних шляхів усунення недоліків і помилок у навчальній діяльності; • на планування навчальної діяльності;
4. Оцінювально-рефлексивні задачі	<ul style="list-style-type: none"> • на пояснення характеру мотивів навчальної діяльності; • на оцінку впливу факторів на успішність навчальної діяльності; на оцінку результатів навчальної діяльності відповідно до застосованих засобів; • на оволодіння технологіями оцінювання ефективності навчальної діяльності, а також рівня її самоорганізації й самоконтролю; • на відбір і аргументацію критеріїв оцінки ефективності навчальної діяльності; • на критичну оцінку й корекцію змісту змодельованої діяльності; • на формування звички педагогічної рефлексії;

Типи задач	Перелік задач
5. Творчі задачі	<ul style="list-style-type: none"> • на розвиток нестандартності, активності, критичності, гнучкості, самостійності мислення; • на розвиток здатності коригувати цільовий і змістовий компоненти навчальної діяльності; • на модифікацію технології організації навчальної діяльності; • на розвиток здатності закріплювати досягнуті результати й потреби в їх покращенні; • на стимуляцію творчої уяви; о на розвиток здатності широкого переносу знань і вмінь; • на вироблення творчого ставлення до професійної діяльності; • на розробку власних методів формування необхідних якостей на основі творчої переробки позитивного власного та чужого досвіду.

4. Охоплювати обсяг і характер знань, що засвоюються самостійно, необхідних умінь і навичок.

5. Містити різнорівневий, варіативний набір задач різних типів.

6. Угрупувати серії елементарних задач і навпаки передбачати багаторівневе (поетапне) вирішення однієї складної.

7. Переносити акценти з абстрактних задач на користь розвивальних, конкретних, практичних.

8. Передбачати прикінцевий детальний аналіз, підведення підсумків, формування суджень, здійснення рефлексії навчальних дій.

9. Проекуватися на майбутню педагогічну діяльність.

Упровадження задачного підходу в організації самостійної навчальної діяльності передбачає деталізацію й конкретизацію визначених вище положень. Усі перелічені типи задач повинні подаватися в різних формах, зокрема як: текстові задачі; алгоритмічні задачі; якісні й розрахункові задачі; матричні задачі, коли умова формулюється у вигляді питань, а дані містяться в таблиці (такий спосіб дозволяє подати велику кількість завдань у компактній формі, а їх зміст об'єднати логічними зв'язками); деформовані задачі (ті, що містять пропуски, які треба заповнити, відновивши причинно-наслідкові зв'язки); комунікативні задачі; міжпредметні задачі; педагогічні задачі; задачі-ілюстрації й задачі-демонстрації; задачі-моделі й задачі-конструкції; продуктивні задачі (передбачають вирішення проблеми й розгортання проектної діяльності).

Таку систему задач розглядаємо в якості підсистеми відносно запропонованої педагогічної моделі системи організації самостійної навчальної діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів.

Створення другої педагогічної умови передбачає розробку комплексу теоретичних і практичних задач на ґрунті реалізації професіоналізації й індивідуалізації змісту самостійної навчальної діяльності, а також запровадження системи роботи, спрямованої на їх розв'язання (у цьому вбачаємо інтегративну єдність даної умови з третьою педагогічною умовою ефективного функціонування педагогічної моделі системи організації самостійної навчальної діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів).

Третя педагогічна умова також нерозривно пов'язана з першою умовою, оскільки лише за наявності повної й доцільної інформації про індивідуально-психологічні особливості студентів вищих педагогічних навчальних закладів убачається можливим реалізація педагогічного змісту, передбаченого в цій умові.

Упровадження активних форм, методів і засобів навчання, спрямованих на формування вмінь самостійної навчальної діяльності, що забезпечують реалізацію інтегративної комплексної системи педагогічного впливу на процеси САМО (самоактуалізації, самонавчання, самоконтролю, самооцінки, самоуправління й самоорганізації), обґрунтовується механізмами інтегративного комплексного системного впливу на процеси САМО (самоактуалізації, самонавчання, самоконтролю, самооцінки, самоуправління й самоорганізації). Єдине, на чому наголошуємо: дана умова перебуває в органічній єдності з першими двома педагогічними умовами, тобто упровадження доцільних форм, методів і засобів навчання, що зумовлюють формування у студентів умінь самостійної навчальної діяльності, має відбуватися на ґрунті й за супроводу мультифакторного діагностування індивідуально-психологічних особливостей студентів вищих педагогічних навчальних закладів і з урахуванням необхідності професіоналізації й індивідуалізації змісту самостійної навчальної діяльності студентів на основі реалізації задачного підходу в організації навчання.

Висновки. Теоретично обґрунтована сукупність педагогічних умов забезпечує результативність і ефективність функціонування моделі системи організації самостійної навчальної діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів [4].

Література

1. *Архангельский С. И.* Учебный процесс в высшей школе, его закономерные основы и методы: учеб.-метод. пособие / Сергей Иванович Архангельский. – М.: Высш. школа, 1980. – 368 с.
2. *Балл Г. А.* Теория учебных задач: Психолого-педагогический аспект / Георгий Алексеевич Балл. – М.: Педагогика, 1990. – 184 с.
3. *Кондрашова Л. В.* Высшая педагогическая школа и Болонский процесс: реалии и перспективы / Лидия Валентиновна Кондрашова. – Кривой Рог: КДПУ, 2008. – 474 с.
4. *Малихин О. В.* Педагогічні умови формування самоорганізації і самоконтролю студентів вищих педагогічних навчальних закладів / О. В. Малихин // Методи і засоби забезпечення неперервності едукативного процесу в закладах освіти: матеріали Міжнар. наук.-практ. конф., (24–25.11.2008 року). – Черкаси: Вид. від. ЧНУ імені Богдана Хмельницького, 2008. – С. 50–52.
5. *Пилиповский В. Я.* Неогуманистические идеи в западной педагогике / В. Я. Пилиповский // Педагогика. – 1993. – № 6. – С. 97–102.

UA У статті визначено та теоретично обґрунтовано сукупність педагогічних умов організації самостійної навчальної діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів, яка виступає структурним компонентом моделі системи організації досліджуваної діяльності: мультифакторне діагностування індивідуально-психологічних особливостей студентів; професіоналізацію й індивідуалізацію змісту са-

мостійної навчальної діяльності студентів на основі реалізації задачного підходу в організації навчання; упровадження активних форм, методів і засобів навчання, спрямованих на формування вмінь самостійної навчальної діяльності.

Ключові слова: Самостійна навчальна діяльність, індивідуально-психологічні особливості студентів, професіоналізація й індивідуалізація, задачний підхід, організація навчання.

RU В статье определена и теоретически обоснована совокупность педагогических условий организации самостоятельной учебной деятельности студентов высших педагогических учебных заведений, которая выступает структурным компонентом модели системы организации исследуемой деятельности: мультифакторное диагностирование индивидуально-психологических особенностей студентов; профессионализацию и индивидуализацию содержания самостоятельной учебной деятельности студентов на основе реализации задачного подхода в организации обучения; внедрение активных форм, методов и средств обучения, которые направлены на формирование умений самостоятельной учебной деятельности.

Ключевые слова: самостоятельная учебная деятельность, индивидуально-психологические особенности студентов, профессионализация и индивидуализация, задачный подход, организация обучения.

EN A complex of pedagogical conditions of students' independent educational activity organization in higher pedagogical educational establishments are determined and substantiated in the article, serving as a structural component of the model in the system of activities under investigation organization: multifactor diagnostics of the individual-and-psychological students' peculiarities; professionalization and individualization of the independent educational activities content on the basis of the problem-solving approach realization in the educational process organization; introduction of active methods and means of education, which are directed to the formation of abilities of independent educational activities.

Key words: independent educational activity, individual-and-psychological peculiarities of students, professionalization and individualization, a problem-solving approach, organization of the educational process.

СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНИЙ ПІДХІД ДО ВИЩОЇ ОСВІТИ: ЗМІСТОВИЙ АСПЕКТ ФОРМУВАННЯ НАВЧАЛЬНИХ КУРСІВ

С. О. Скидан, доктор пед. наук, професор,

Криворізький економічний інститут ДВНЗ «Київський національний економічний університет імені Вадима Гетьмана»

З ідеями багатомірної професійної концепції освіти майбутніх педагогів тісно пов'язана ідея соціально-педагогічного підходу (В. Бочарова, М. Галагузова, Ю. Гапон, М. Євтух, І. Зверева, О. Кузьменко, Н. Лупанова, І. Мигович, Л. Міщик, В. Поліщук, О. Холостова та інші). Розглядаючи професійну підготовку майбутнього педагога у зв'язку з соціально-педагогічним підходом, можна говорити про ступінь і спосіб творчої самореалізації особистості, спря-

мованої на засвоєння соціокультурної реальності і створення соціальних цінностей в соціумі з метою підвищення його потенціалу на благо інших людей.

Соціально-педагогічний підхід до вищої освіти майбутніх педагогів репрезентує сучасний соціум як багатогранну систему, що є умовою його успішного розвитку і в якому має працювати соціально активний, професійно компетентний і особистісно зрілий соціальний педагог. Тому, на нашу думку, формування змісту освіти у ВНЗ передбачає створення спеціального соціального середовища; уведення особистісно орієнтованих технологій навчання, які базуються на ідеях контекстного навчання; індивідуальних професійно-освітніх маршрутів, покликаних активізувати суб'єктність і саморозвиток майбутнього педагога, професійну імпровізацію, здатність і вміння вирішувати завдання у соціальному середовищі.

Проблеми змісту освіти знайшли висвітлення в сучасній педагогічній науці. Зокрема, розроблено питання змісту освіти як системи, її структури (В. Краєвський, В. Ледньов, І. Лернер інші), схарактеризовано рівні змісту освіти (І. Журавльов, І. Лернер, В. Раєвський та інші), сформульовано принципи добору змісту освіти (В. Краєвський, В. Ледньов, М. Скаткін, Н. Тализіна та інші), обґрунтовано принципи, виокремлено критерії та способи оптимізації змісту освіти на різних рівнях (Ю. Бабанський, В. Беспалько, Б. Гершунський, С. Гончаренко та інші).

Аналіз результатів досліджень учених переконує в неоднозначності їх поглядів на структуру, принципи добору, оцінку ефективності навчальних курсів вищої школи у зв'язку із соціально-педагогічним підходом. Беручи до уваги тенденцію трансформації навчальних курсів сучасних галузей знань, зумовлених необхідністю оптимального поєднання предметного змісту навчальної діяльності окресленої галузі знань із практично зорієнтованими технологіями підготовки, що містить компоненти професійної діяльності майбутніх педагогів, можна стверджувати, що в загальнодидактичному плані питання формування таких навчальних курсів не знайшли належного висвітлення в педагогічних студіях.

Мета публікації – розкрити принципи і фактори змістового наповнення навчальних курсів із позиції соціально-педагогічного підходу до вищої освіти.

Поняття «навчальний курс» містить такі визначальні змістовні аспекти, як педагогічно перероблена галузь відповідної науки, що становить систему знань (поняття про явища, закони, теорію, методи тощо), умінь і навичок, необхідних для застосування в типових видах діяльності, й об'єкт, зумовлений цілями навчання й пізнавальною діяльністю студентів. Зауважимо, що з дидактичної позиції продуктом пізнавальної діяльності людини є знання, а зміни, що при цьому відбуваються в суб'єкті, виступають як побічний результат; у навчальній діяльності прямим продуктом виступають зміни в самому суб'єкті, які у відриві від суб'єкта втрачають будь-який смисл. Іншими словами, сутнісною стороною навчання є його самокерований, саморегульований характер.

Отже, навчальна діяльність є самостійною пізнавальною діяльністю людини, фактором розвитку особистості в цілому. При цьому суб'єктивний досвід того, хто навчається, перетворюваний у навчання по лінії доповнення його новими знаннями й уміннями, зазнає переконструювання за рахунок включення перетворюваних нових знань й умінь до системи попередньо набутого досвіду [1, с. 134]. Знання, що подаються у процесі навчання, допомагають суб'єктові вибудувати нові знання і дії у своєму досвіді і змінити попередньо набутий досвід; знання є засобом його динамічної зміни. Оскільки навчання є зміною суб'єкта діяльності, то діяльність учіння може бути визначеною як діяльність із самозмінювання, саморозвитку, коли його досвід перетворюється в навчальній діяльності шляхом присвоєння елементів соціокультурного досвіду.

Визначаємо особливості формування навчальних курсів з позиції соціально-педагогічного підходу як процес добору з відповідної науки (за специфіки курсу – сукупності суміжних наук) системи навчальних складових з оптимальним їх поєднанням із професійно орієнтованими педагогічними технологіями; формування здатності виконувати професійні функції; визначення засобів реалізації змістового елемента; складання системи діагностичних завдань для визначення рівнів засвоєння навчальних елементів, рівнів освоєння навчального курсу в цілому або його окремих частин (навчальної дисципліни, змістового модуля, теми тощо); структурування навчального матеріалу.

Зауважимо, що змістовий елемент навчальних курсів не можна звести до простої сукупності наукових знань з огляду на значний накопичувальний потенціал, обсяг якого значно перевищує можливість якійної його обробки індивідом, динамічністю соціокультурного досвіду, варіативністю заданих систем освоєння, що деякою мірою утруднює зведення всього соціального досвіду, який зафіксований у змістовому елементі навчальних курсів, предметів, до науки.

Співвідношення науки і конкретного навчального предмету, курсу визначаємо з урахуванням варіативності соціокультурного досвіду, його динамічності; ізоморфізму (основні структурні елементи та смислові одиниці науки (постулати, факти, закони, наслідки, прикладні знання та способи діяльності, проблеми та гіпотези) переходять у змістовий елемент навчального курсу тільки при їх дидактичному обґрунтуванні; оптимальності необхідної для засвоєння і використання інформації.

Основу структурування змісту навчального матеріалу становить логико-дидактичний аналіз, що забезпечує:

- 1) визначення логічної структури навчального матеріалу;
- 2) виокремлення основного змісту і принципового витлумачення його;
- 3) з урахуванням навчально-виховної мети вивчення основного матеріалу, визначення провідних методів навчання;
- 4) добір адекватних змістові й виокремленому методів навчання засобів і прийомів навчання й виховання.

Аналіз навчального матеріалу складається з:

- 1) аналізу теоретичних знань;

2) аналізу можливих взаємозв'язків теоретичних знань і задач.

Оскільки теоретичні знання визначають науково-теоретичний блок освіти галузі знань, то видається першорядно важливим аналіз саме цього компонента змісту. У зв'язку з цим логічний аналіз нами виконувався в такій послідовності: 1) з'ясувати логічну систему організації навчального матеріалу у змісті курсу загалом; 2) з'ясувати логічну організацію навчального матеріалу в конкретній темі й структурного блоку знань.

Особливу значущість має логічний аналіз навчального матеріалу окремого структурного блоку знань. Аналіз цієї порції навчального матеріалу має бути таким:

1) виявлення форми мислення, в яких зафіксовано знання, поняття і його визначення, умовивід тощо;

2) виконання логічного аналізу кожної з виокремлених форм мислення і встановлення логічної спільності поміж, наприклад, складом і структурою різних понять при осмисленні процесів чи в методах міркування.

Реалізація міжпредметних зв'язків при побудові змісту навчальних курсів галузі знань ґрунтується на теорії систем «інтеграція», що означає стан взаємозв'язку окремих компонентів системи в процес, що зумовлює саме цей стан. У процесі диференціації наук, який призвів до викладання окремих навчальних дисциплін, певною мірою порушивши діалектичний зв'язок, що існує між об'єктами реального світу. Окрема галузь науки і відповідна їй навчальна дисципліна не можуть забезпечити пізнання об'єктивної дійсності, необхідно розв'язувати окреслену проблему на рівні міжнаукових зв'язків.

Сучасна педагогічна думка розглядає міжпредметні зв'язки як узгодженість між навчальними предметами, що дозволяє розглядати факти і явища реальної дійсності з різних сторін, з позицій різних навчальних предметів [2].

Педагогічна наука виділяє п'ять опорних напрямів міжпредметних зв'язків. Теорія формування міжпредметних зв'язків виходить із таких позицій: 1) наукові факти, що стосуються одного і того ж об'єкта вивчення; 2) поняття теорії і закони; 3) способи діяльності, що реалізуються в уміннях і навичках; 4) використання наукових методів пізнання; 5) застосування спільних форм навчання [3].

Зв'язок між поняттями і їх розвиток у системі предметів забезпечує розширення і поглиблення знань студента і сприяє їх перетворенню на світоглядну систему.

Удосконалення дидактичних засад формування навчальних курсів галузі знань на основі соціально-педагогічного підходу передбачає дотримання принципів урахування міжпредметних зв'язків, доступності, варіативності, систематичності і дозованої послідовності у процесі формування змісту навчальних курсів, визначає способи упорядкування і наповнення змістового елементу навчального курсу в умовах магістратури.

Вимірювання обсягів інформації навчальних курсів потребує визначення окремих елементів його змістового блоку.

У якості навчальних елементів виділяються поняття, явища, відношення, алгоритми. На наш погляд, використання цих типів навчальних елементів в якості окремих елементів змістового блоку навчального курсу є доречним, тому що: дана термінологія використовується в нормативному та навчально-методичному забезпеченні підготовки фахівців з вищою освітою; для кожного елементу змістового блоку навчального курсу можна визначити його тип згідно з наведеним складом; такий поелементний розподіл змістового блоку навчального курсу дає можливість визначити обсяг навчального курсу; такий поелементний розподіл змістового блоку навчального курсу зручний для діагностичного задання цілей навчання та побудови засобів діагностики рівнів засвоєння навчальних елементів.

Зміст навчальних курсів доцільно формувати на основі відповідної галузі науки, де відповідна галузь знань (дидактично адаптований соціокультурний досвід) визначає змістовну частину курсів як систему навчальних елементів (понять, явищ, відношень, алгоритмів), при цьому її призначення, інформаційні функції та роль для різних предметів можуть суттєво різнитися, оскільки наука і навчальний предмет мають різні завдання.

Література

1. *Иванова Е. М.* Основы психологического учения профессиональной деятельности / Е. М. Иванова. – М.: МГУ, 1987. – 208 с.
2. *Федотенко И. П.* Теория и практика становления профессионально-ценностных ориентаций в процессе непрерывного педагогического образования: дис. ... докт. пед. наук: 13.00.01 / И. П. Федотенко; МГУ, 2000. – 457 с.: іл. – *Бібліогр.*: С. 433–457.
3. *Шадриков В. Д.* Проблемы системогенеза профессиональной деятельности / В. Д. Шадриков. – М.: Наука, 1983. – 184 с.

UA У публікації розкриваються аспекти формування змісту навчальних курсів у зв'язку з соціально-педагогічним підходом до вищої освіти майбутніх педагогів. Обґрунтовується позиція про те, що зміст навчальних курсів передбачає формування структурних блоків, в основі яких виділяються поняття, процеси, явища, відношення, алгоритми.

Ключові слова: соціально-педагогічний підхід, навчальний курс, майбутні педагоги.

RU В публикации раскрываются аспекты формирования содержания учебных курсов в связи с социальным-педагогическим подходом к высшему образованию будущих педагогов. Обосновывается позиция о том, что содержание учебных курсов предусматривает формирование структурных блоков, в основе которых выделяются понятия, процессы, явления, отношения, алгоритмы.

Ключевые слова: социально-педагогический подход, учебный курс, будущие педагоги.

EN The article discloses aspects of content formation of educational courses according to the social and economical approach in the high school education of future teachers. The educational courses content provides the formation of structure blocks which have the conceptions, processes, phenomena, connections, procedure.

Key words: social and economical approach, educational courses, future teachers.

ІНФОРМАЦІЙНО-МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПРОЦЕСУ ЦІЛЕСПРЯМОВАНОГО РОЗВИТКУ УПРАВЛІНСЬКОЇ КУЛЬТУРИ ДИРЕКТОРА ЗНЗ. АСПЕКТИ РОЗКРИТТЯ ТЕМИ У ПІДРУЧНИКУ ДЛЯ МЕНЕДЖЕРА ОСВІТИ

*І. Г. Осадчий, канд. пед. наук,
Інститут педагогіки НАПН України*

Актуальність проблеми. Об'єктивним інваріантом суспільної цінності професіоналізму директора ЗНЗ пропонуємо вважати культуру його управлінської діяльності, тобто управлінську культуру (УК).

Особливості управлінської культури директора ЗНЗ в останні роки досліджували вітчизняні та зарубіжні вчені С. Ю. Боруха, Л. В. Васильченко, В. М. Гладкова, Л. І. Даниленко, І. П. Жерносек, Г. В. Єльнікова, Л. М. Калініна, С. В. Корольок, В. В. Крижко, М. І. Лапшина, В. І. Маслов, В. Р. Мельник, П. В. Мілютін, Н. М. Островерхова, Є. М. Павлюшенков, Л. В. Турішева та інші.

Відзначаючи вагомий внесок уже виконаних наукових досліджень у теорію питання, зокрема щодо сутності, змісту, структури і механізмів формування управлінської культури директора ЗНЗ, потрібно визнати, що поки що не створено цілісне (від виникнення задуму до розробки та здійснення індивідуальної програми дій) інформаційно-методичного забезпечення процесу цілеспрямованого розвитку управлінської культури директорів ЗНЗ, що значно обмежує застосування на практиці одержаних теоретичних знань про управлінську культуру керівника.

Мета дослідження – розроблення інформаційно-методичного забезпечення процесу цілеспрямованого розвитку управлінської культури директорів ЗНЗ.

Об'єктом дослідження є інформаційно-методичне забезпечення процесу цілеспрямованого розвитку управлінської культури директорів ЗНЗ.

Предметом дослідження є структура та зміст інформаційно-методичного забезпечення процесів розвитку управлінської культури директорів ЗНЗ.

Результати дослідження. В ході дослідження проблеми цілеспрямованого розвитку УК директорів ЗНЗ вдалося встановити, що найбільш ефективним механізмом розвитку УК є розроблення та реалізація директорами ЗНЗ індивідуальних програм розвитку управлінської культури. Ці програми ми назвали «Дельта УК +» від грецької літери «дельта», якою здебільшого позначають будь-які зміни, «УК» – умовне позначення управлінської культури, знак «+», зазвичай, означає позитивні зміни, ріст, розвиток.

Розділ підручника для менеджера освіти «Інформаційно-методичне забезпечення процесу цілеспрямованого розвитку управлінської культури директора ЗНЗ» включає інформаційні та методичні матеріали.

Інформаційне забезпечення процесу розкрито в таких параграфах:

§ 1. Алгоритм діяльності директора ЗНЗ з розвитку власної УК

§ 2. Інформаційно-синергетична модель УК директора ЗНЗ.

§ 3. Програма експертного оцінювання УК директора ЗНЗ.

§ 6. Структура та зміст Індивідуальної програми розвитку УК директора ЗНЗ «Дельта УК+».

Методичне забезпечення процесу цілеспрямованого розвитку управлінської культури розкрито в таких параграфах:

§ 4. Як здійснити аналіз результатів оцінювання УК директора ЗНЗ?

§ 5. Як розробити матрицю Індивідуальної програми розвитку УК директора ЗНЗ?

§ 7. Як здійснити зовнішню експертизу УК директора ЗНЗ та узагальнити її результати у вигляді характеристики УК директора ЗНЗ, висновку та рекомендацій?

Коротко зупинимось на окремих аспектах змісту названих вище параграфів розділу.

§ 1. Алгоритм діяльності директора ЗНЗ з розвитку власної управлінської культури.

Увагу читача зосереджують на структурі алгоритму, який включає такі етапи діяльності директорів ЗНЗ з даної проблеми:

1. Ознайомлення з теорією та методологією дослідження (див. § 2).

2. Самостійне визначення рівня сформованості УК за допомогою спеціальної програми (див. § 3).

3. Створення Діаграми 1 і Діаграми 2 та аналіз здобутих результатів (див. § 4).

4. Створення матриці Індивідуальної програми розвитку управлінської культури директора ЗНЗ «Дельта УК+» (див. § 5).

5. Розроблення програми «Дельта УК+» як сукупності певної кількості цільових проєктів (див. § 6).

6. Реалізація програми «Дельта УК+».

7. Повторне самостійне визначення рівня сформованості УК за допомогою спеціальної програми (див. § 3).

8. Порушення перед відділом освіти клопотання про проведення зовнішньої експертизи УК.

9. Оцінювання експертною комісією відділу освіти УК директора ЗНЗ (див. § 7).

10. Узагальнення результатів зовнішньої експертизи УК директора ЗНЗ у вигляді характеристики УК, висновку та рекомендацій (див. § 7).

§ 2. Інформаційно-синергетична модель УК директора ЗНЗ.

В параграфі розкриваються теоретичні основи процесу цілеспрямованого розвитку УК директора ЗНЗ.

Управлінська культура керівника – це сукупність цінностей (організаційних принципів), яка визначає характер внутрішнього впорядкування професійних намірів і дій керівника, а також оцінок результатів власної діяльності та діяльності об'єкта (об'єктів) управління і постійно об'єктивується в артефактах його професійної діяльності на всіх етапах управлінського циклу [4].

Ураховуючи те, що освітня система є соціальною за своєю природою, тобто суб'єктами діяльності в ній є окремі люди та їх групи, потрібно пам'ятати, що привнесені ними ресурси та їх дії завжди неузгоджені як за номенклатурою, потужністю, так і за часовими та іншими параметрами. Саме ця неузгодженість і є об'єктивною передумовою неперервного процесу продукування сукупності суперечностей, які суб'єктами освітнього процесу (учнями, їхніми батьками, вчителями, суспільством – соціумом і державою) сприймаються як окремі проблеми або ж проблемний простір освітньої системи.

Цілком очевидно, що для забезпечення існування ефективного і продуктивного освітнього процесу, потрібно постійно (!) вчиняти спеціальні організаційні заходи для узгодження ресурсних потоків та дій суб'єктів освітньої діяльності. Механізмом, який постійно вчиняє ці спеціальні «організаційні заходи», і є система управління навчального закладу, а її персональним уособленням – керівник організації, в даному випадку – директор ЗНЗ. Як відомо, керівник – це той, хто керує, а керувати означає спрямовувати чиї-небудь учинки, дії, давати вказівки, розпорядження.

Тому, враховуючи специфіку загальноосвітнього навчального закладу як складної соціально-освітньої системи, можна стверджувати, що сутністю професійної діяльності директора ЗНЗ є неперервна діяльність з розв'язання низки проблем. Втілюється вона в розробленні та реалізації управлінських рішень. Саме в цій системній діяльності на нашу думку, найбільш повною мірою знаходять своє відображення цінності управлінської культури керівника.

Універсальний алгоритм розв'язання будь-якої управлінської проблеми має такі етапи:

1. Моніторинг проблемного простору навчального закладу, виявлення проблеми.
2. Актуалізація законодавчої та інструктивної бази освітньої галузі.
3. Актуалізація ефективного управлінського досвіду вирішення даного виду проблем.
4. Створення моделі проблеми як суперечності, що виникла в процесі функціонування об'єкта управління.
5. Формування блоку загальних пропозицій щодо розв'язання проблеми.
6. Розроблення проекту вирішення конкретної проблеми.
7. Експертиза якості підготовленого проекту рішення.
8. Прийняття рішення з конкретної проблеми.
9. Організація виконання прийнятого рішення.
10. Контроль за виконанням прийнятого рішення.
11. Аналіз виконання рішення.
12. Узагальнення матеріалів розв'язання проблеми.

Відповідно до обраного підходу управлінську діяльність директора ЗНЗ як систему можна однозначно описати за допомогою її організаційної культури. Взявши до уваги запропоноване у статті визначення управлінської культури, є всі підстави висловити припущення, що роль організаційної культури такої

системи як управлінська діяльність директора ЗНЗ виконує саме культура його управлінської діяльності або його (директора ЗНЗ) управлінська культура.

Тому, скориставшись інформаційно-синергетичною моделлю складної системи [2], управлінську культуру директора ЗНЗ представляємо як кортеж (сукупність, єдність) двох множин – множини макропараметрів B та множини організаційних принципів X .

Для управлінської культури директора ЗНЗ ці множини мають вигляд

$B = \{b_{01}, b_{02}, \dots, b_m\}$, де $m \in \mathbb{N}$;

$X = \{X_{01}, X_{02}, \dots, X_k\}$, де $k \in \mathbb{N}$, $k < m$,

b_m – якість управлінської культури директора ЗНЗ як інтегральна характеристика великої кількості мікропараметрів управлінської культури (a_i) (власностей ресурсів, здатностей, засобів, способів діяльності тощо);

X_k – цінність управлінської культури директора ЗНЗ як функціональна залежність між якостями управлінської культури, тобто

$X_k = f(b_{01}, b_{02}, \dots, b_\ell)$, де $\ell \in \mathbb{N}$, $\ell < m$

Отже, інформаційно-синергетична модель управлінської культури директора ЗНЗ має такий вигляд:

$UK = \langle \{b_{01}, b_{02}, \dots, b_m\}, \{X_{01}, X_{02}, \dots, X_k\} \rangle$

де $m \in \mathbb{N}$, $k \in \mathbb{N}$, $k < m$.

Для того, щоб розкрити конкретний зміст якостей та цінностей управлінської культури директора ЗНЗ, потрібно дослідити його управлінську діяльність на всіх етапах реалізації універсального алгоритму розв'язання проблеми, описаного вище.

Для зручності біля літер, які позначають якості та цінності управлінської культури директора ЗНЗ, будемо використовувати індекси, зокрема

b_a, b_b, b_c – умовне позначення якості управлінської культури директора ЗНЗ, де a – числа від 1 до 12 (кількість етапів універсального алгоритму розв'язання проблеми);

b – числа від 1 до 3 (кількість аспектів, які досліджуються на кожному з етапів універсального алгоритму розв'язання проблеми);

c – числа від 1 до 4 (кількість рівнів сформованості тих чи інших якостей управлінської культури директора ЗНЗ);

X_k – умовне позначення цінності управлінської культури директора ЗНЗ, де k – число від 1 до 12 (кількість етапів універсального алгоритму розв'язання проблеми).

Запропонований підхід дозволяє виділити і описати 36 якостей управлінської культури директора ЗНЗ, кожна з яких оцінюють за чотирма рівнями сформованості, та 12 цінностей управлінської культури, кожна з яких є функцією трьох відповідних якостей управлінської культури.

Для кількісного вимірювання рівня сформованості якостей управлінської культури (індекс c , від 01 до 04) будемо використовувати таку кількість балів: початковий рівень (01) – 0 балів; низький рівень (02) – 1 бал; достатній рівень (03) – 2 бали; високий рівень (04) – 3 бали.

Тому числові значення кожної з 12 цінностей управлінської культури як функції (в даному випадку алгебраїчної суми) трьох якостей управлінської культури будуть знаходитись в межах від 0 до 9 балів. Числові значення рівня управлінської культури в цілому – від 0 до 108 балів.

Отже, на шкалі рівня сформованості управлінської культури існує чотири якісно відмінних значення (0 балів, 36 балів, 72 бали і 108 балів), що ділять її на три рівних відрізки, яким відповідають три якісно відмінні рівні сформованості управлінської культури: від 0 до 36 балів – низький рівень УК, від 37 до 72 балів – середній рівень УК, від 73 до 108 балів – високий рівень УК.

Конкретний зміст якостей управлінської культури директора ЗНЗ системно представлено у Програмі експертного оцінювання управлінської культури директора ЗНЗ [4].

Цілоком зрозуміло, що у випадках, коли рівень управлінської культури виявиться низьким, Індивідуальна програма розвитку УК матиме повний набір цільових проектів (всього 12), а рівні перетворень будуть значними – створення та змінення.

Якщо ж рівень управлінської культури програми виявиться середнім або високим, програма матиме меншу кількість цільових проектів з такими рівнями перетворень як змінення та збереження.

§ 3. Програма експертного оцінювання УК директора ЗНЗ.

Параграф містить Програму експертного оцінювання УК директора ЗНЗ, опубліковану у виданні «Народна освіта» [4].

§ 4. Як здійснити аналіз результатів оцінювання управлінської культури?

Результати оцінювання УК, одержані за допомогою Програми експертного оцінювання УК директора ЗНЗ заносять до Діаграми 1 та Діаграми 2.

§ 5. Як розробити матрицю Індивідуальної програми розвитку УК директора ЗНЗ?

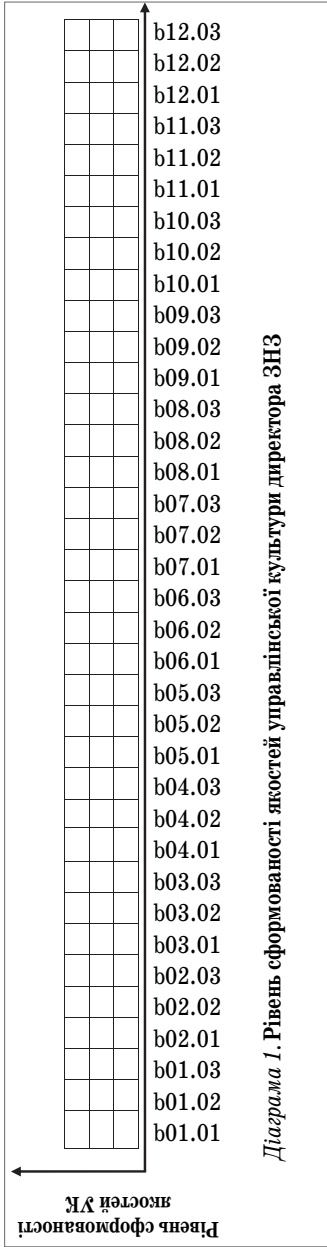
На основі даних, відображених на Діаграмі 2 розробляється матриця Індивідуальної програми розвитку УК директора ЗНЗ (Табл. 1). Для цього на перетині горизонтальних (01–03) та вертикальних (01–12) напрямів ставиться знак довільної форми (наприклад «+» тощо).

§ 6. Структура та зміст Індивідуальної програми розвитку УК директора ЗНЗ «Дельта УК +».

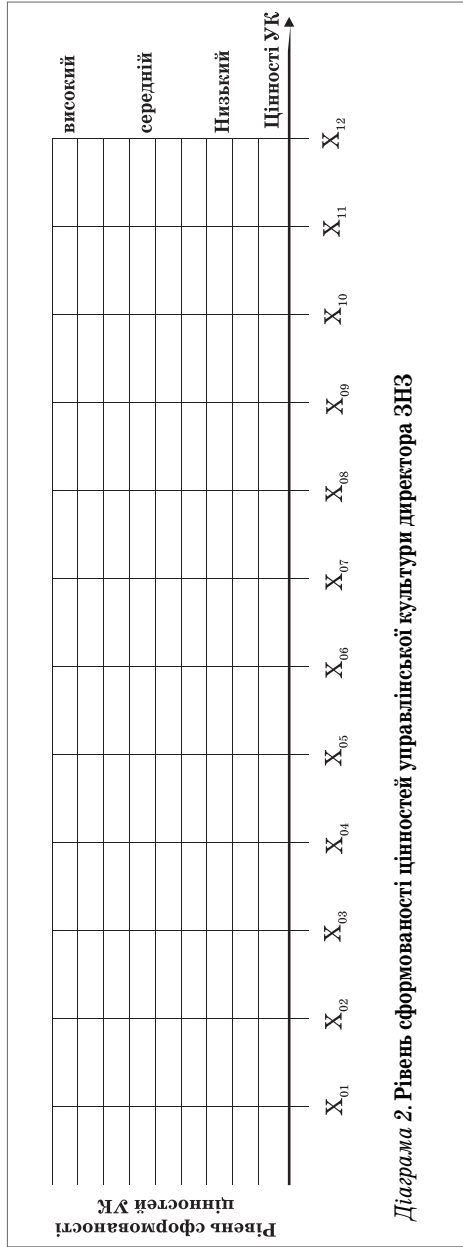
Після створення матриці (див. § 5) директор ЗНЗ розпочинає розробляти Індивідуальну програму розвитку управлінської культури директора ЗНЗ «Дельта УК +» як сукупність цільових проектів (ЦП). Структуру ЦП 1 представлено на Схемі 1. Цільовий проект доцільно розмістити на двох аркушах формату А4.

Розроблення ЦП здійснюється відповідно до вимог технологій проектно-цільового управління освітніми системами [1, 3].

§ 7. Як здійснити зовнішню експертизу УК директора ЗНЗ та узагальнити її результати у вигляді характеристики УК директора ЗНЗ, висновку та рекомендацій?



Діаграма 1. Рівень сформованості якостей управлінської культури директора ЗНЗ



Діаграма 2. Рівень сформованості цінностей управлінської культури директора ЗНЗ

Після завершення реалізації програми «Дельта УК+» директор звертається до відділу освіти з клопотанням про здійснення оцінювання його управлінської культури. Для цього наказом відділу освіти створюється експертна комісія, яка здійснює оцінювання за допомогою бланку Програми експертного оцінювання (див. § 3). Результати фіксуються у вигляді тексту та цифрових даних в характеристиці УК директора ЗНЗ (Схема 2). Найбільш доцільно оцінювання проводити як захист директором ЗНЗ презентації результатів виконання Індивідуальної програми розвитку «Дельта УК+» перед групою експертів, яка перед цим вивчила шкільну документацію, провела анкетування і співбесіди із учасниками навчально-виховного процесу.

Табл. 1.

Матриця індивідуальної програми розвитку управлінської культури директора ЗНЗ

Назви етапів універсального алгоритму розв'язання проблеми та цільових проектів (ЦП) як носіїв відповідного Хк	Етапи алгоритму											
	Моніторинг проблемного простору навчального закладу.	Актуалізація законодавчої та інструктивної бази освітньої галузі.	Актуалізація ефективного управлінського досвіду вирішення певного виду проблем.	Створення моделі проблеми як суперечності функціонування об'єкта управління	Формування блоку загальних пропозицій щодо розв'язання проблеми	Розробка проекту рішення з конкретної проблеми.	Експертиза якості підготовленого проекту рішення.	Прийняття рішення з конкретної проблеми.	Організація виконання прийнятого рішення.	Контроль за виконанням прийнятого рішення.	Аналіз виконання рішення.	Узагальнення матеріалів розв'язання проблеми.
	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10	11	12
Рівні перетворень існуючої управлінської практики	Цільові проекти											
	ЦП 1. «Моніторинг»	ЦП 2. «Законодавчо-інструктивна база освіти»	ЦП 3. «Ефективний управлінський досвід»	ЦП 4. «Моделювання»	ЦП 5. «Блок загальних пропозицій»	ЦП 6. «Проект рішення»	ЦП 7. «Експертиза»	ЦП 8. «Прийняття рішення»	ЦП 9. «Організація»	ЦП 10. «Контроль»	ЦП 11. «Аналіз»	ЦП 12. «Підсумок»
	Х01	Х02	Х03	Х04	Х05	Х06	Х07	Х08	Х09	Х10	Х11	Х12
01 – Збереження (7–9 балів)												
02 – Змінення (4–6 балів)												
03 – Створення (1–3 бали)												

Якщо директор ЗНЗ за результатами зовнішньої експертизи має високий рівень управлінської культури (73–108 балів), йому вручається диплом про присвоєння звання «Директор-майстер», та порушуються відділом освіти клопотання про нагородження його відомчими або державними нагородами.

Схема 1. Структура цільового проекту ЦП 1

Назва проекту: ЦП 1. «Моніторинг»

Мета проекту: Досягнення _____ рівня сформованості цінності (високого, середнього)

управлінської культури $X_{01} = f(b_{01.01}, b_{01.02}, b_{01.03})$

Завдання проекту:

1. [b_{01.01}] _____
2. [b_{01.02}] _____
3. [b_{01.03}] _____

Тривалість: з _____ по _____

1. Вивчення теорії та практики освітнього менеджменту з даної проблеми.

№ п/п	Назва заходів	Терміни виконання

2. Смысловая часть.

2.1. Модель (опис особенностей функционирования) 01 етапу універсального алгоритму розв’язання проблеми після його оновлення (модернізації) _____

2.2. Технологія створення (змінення) механізмів забезпечення ефективного функціонування 01 етапу універсального алгоритму розв’язання проблеми _____

3. Операційна частина

№ п/п	Назва та короткий зміст заходів	Дата	Матеріально-технічне забезпечення	Фінансове забезпечення	Відповідальні особи

4. Висновки та оцінка одержаних результатів _____

Схема 2. Характеристика управлінської культури директора ЗНЗ

X₀₁ [_____]: _____
кількість балів, рівень

X₀₂ [_____]: _____
кількість балів, рівень

X₀₃ [_____]: _____
кількість балів, рівень

X₀₄ [_____]: _____
кількість балів, рівень

X₀₅ [_____]: _____
кількість балів, рівень

X₀₆ [_____]: _____
кількість балів, рівень

X₀₇ [_____]: _____
кількість балів, рівень

X₀₈ [_____]: _____
кількість балів, рівень

X₀₉ [_____]: _____
кількість балів, рівень

X₁₀ [_____]: _____
кількість балів, рівень

X₁₁ [_____]: _____
кількість балів, рівень

X₁₂ [_____]: _____
кількість балів, рівень

Всього балів _____
Рівень УК _____

низький, середній, високий

Рекомендації: _____

Голова експертної комісії _____
(підпис)

Висновки.

1. Результати дослідження дозволяють стверджувати, що у підручнику для менеджера освіти інформаційно-методичне забезпечення процесу цілеспрямованого розвитку управлінської культури доцільно представити як інструктаж про застосування конкретної управлінської технології, зокрема, індивідуальної програми розвитку УК директора ЗНЗ «Дельта УК +».

2. Для директорів ЗНЗ, які виявили бажання займатися розвитком власної управлінської культури, доцільно організувати навчання у вигляді науково-практичного семінару та забезпечити постійний консультативний супровід їх діяльності.

Література

1. *Осадчий І. Г.* Основи методики проектно-цільового планування роботи загальноосвітньої школи / І. Г. Осадчий // *Порадник методиста*. – К.: КМІУВ, 1995. – 263 с.
2. *Осадчий І. Г.* Основи теорії БМ-системи: інформаційні моделі освітніх систем / І. Г. Осадчий // *Директор школи, ліцею, гімназії*. – 2003. – № 1. – С. 74–86.
3. *Осадчий І. Г.* Цільовий проект як ідеальний системний реплікатор / І. Г. Осадчий // *Світло*. – 2003. – № 1. – С. 21–25.
4. *Осадчий І. Г.* Управлінська культура директора загальноосвітнього навчального закладу: Модель, діагностика, розвиток. [Електронний ресурс] / І. Г. Осадчий // *Народна освіта*. – 2010. – Випуск 2 (10). – Режим доступу: www.narodnaosvita.kiev.ua/vupysku/8/statti/2osadchiy/osadchiy.htm.

UA У статті представлено структуру розділу підручника для менеджера освіти «Інформаційно-методичне забезпечення процесу цілеспрямованого розвитку управлінської культури директора ЗНЗ».

Ключові слова: управлінська культура, якості та цінності управлінської культури, програма експертного оцінювання управлінської культури директора загальноосвітнього навчального закладу, індивідуальна програма розвитку управлінської культури директора загальноосвітнього навчального закладу.

RU В статті представлено структуру розділу учебника для менеджера образования «Информационно-методическое обеспечение процесса целенаправленного развития управленческой культуры директора ОУЗ».

Ключевые слова: управленческая культура, качества и ценности управленческой культуры, программа экспертного оценивания управленческой культуры директора ОУЗ, индивидуальная программа развития управленческой культуры директора ОУЗ.

EN The structure of division of textbook is presented for the manager of education in the article «Informatively-methodical providing of process of purposeful development of administrative culture of director educational establishment».

Key words: the management's culture, qualities and values of management's culture, the programme of the expert culture management's culture of the director of educational establishment, the individual programme of the development of management's culture of the director of educational establishment.

ФОРМУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ КЕРІВНИКА ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ В ЗМІСТІ СУЧАСНОГО ПІДРУЧНИКА ДЛЯ МЕНЕДЖЕРА ОСВИТИ

*О. М. Онаць, канд. пед. наук,
Інститут педагогіки НАПН України*

Постановка проблеми. Запровадження державних освітніх стандартів та рівневої вищої освіти, зокрема педагогічної й управлінської, вимагає перегляду підходів до підготовки, професійної діяльності та педагогічної культури керівника, оскільки саме йому належить ключова роль у досягненні успіху всіх

започаткованих в освіті інновацій та реформ. Керівник виступає як суб'єкт соціально-педагогічних реформ, розробник і керівник проектів, лідер, діагност, консультант і організатор навчально-пізнавальної діяльності учнів, але оскільки за освітою є педагогом потребує цілеспрямованого формування педагогічної культури.

Аналіз останніх досліджень. Протягом останніх років значно активізувалися дослідження проблеми підвищення професійної компетентності фахівців різних галузей у зв'язку з гострою потребою висококваліфікованих кадрів, здатних до творчої праці та професійного розвитку, зокрема професійної компетентності вчителя (Т. В. Добудько, Н. М. Лобанова, М. І. Лук'янова, А. К. Маркова, Л. І. Паращенко, В. В. Серов, С. О. Сисоєва, Е. М. Соф'янци, Л. Л. Хоружа, Є. М. Шиянов та ін.). Аналіз наукової літератури та психолого-педагогічних досліджень останнього часу засвідчив, що у більшості науковців і дослідників немає єдиного бачення змісту та підходів до формування і розвитку професійної компетентності керівника як вчителя та педагогічної культури керівника ЗНЗ [6].

Формулювання цілей статті. Розкрити сутність професійної компетентності як основи формування педагогічної культури керівника ЗНЗ.

Основна частина. Розвиток національної системи середньої освіти в Україні значною мірою зумовлений «...теоретичним осмисленням феномена професіоналізму педагогічних кадрів» [12, с. 5], розвитком їх професійних і особистісних якостей, сформованою громадянською позицією, високим рівнем професійної компетентності та педагогічної культури. Особливо це стосується керівників шкіл, бо саме від них значною мірою залежить розвиток сучасної освітньої системи в країні, оскільки вони через нестандартність та незаангажованість мислення, відкритість до інновацій, здатність до застосування нового під час керування ЗНЗ і одночасного викладання навчальних предметів, спроможні привнести в цю сферу свіжі ідеї та погляди. Саме сучасні керівники, і одночасно виступають і як керманічі, і як вчителі. Їм належить реалізовувати стратегічні завдання освітянських реформ, здійснювати інноваційну діяльність, запроваджувати розроблені нові проекти розвитку, розробляти навчально-методичне забезпечення діяльності закладу; розвивати нове професійне мислення та педагогічну культуру колективу.

Аналіз результатів досліджень і науково-педагогічних праць з означеної теми свідчить про те, що класична структура професіограми керівника з позицій системного, компонентного та діяльнісного наукових підходів більшістю учених утворена з трьох блоків: знань, умінь та певного комплексу особистісних якостей [9, 12, 13,], а модель професійної компетентності розглядається як її складова.

Поступово у науково-педагогічній літературі з'явилася низка праць, в яких виокремлено ще кілька наукових підходів до побудови професіограм і моделей професійної компетентності керівника школи: цільовий, концептуальний та компетентнісний [3, 8, 10;].

Модель компетентності спеціаліста – це закріплений документально образ спеціаліста, яким він повинен бути у певний період професійної діяльності та засоби його формування [2, с. 17], своєрідний державний стандарт до спеціаліста [7]. У науковому доробку В. В. Серова, І. І. Сігова [21, с. 35–47], Є. Е. Смірної [19, с. 56] розроблені основні підходи до конструювання моделі компетентності спеціалістів різних професій у соціальних сферах.

Цікавими є результати досліджень та здобутки польських педевтологів щодо змісту та структури компетентності сучасного вчителя. Польські педевтологи у працях 90-х років ХХ ст., використовуючи термінологічні рекомендації ЮНЕСКО, дедалі частіше використовують такі поняття, як «кваліфікація», «посвідчення», а також «компетентність» як знання, вміння та навички ефектвної діяльності в певній галузі, що визначає відмінності у значенні цих термінів. Якщо перше означає рівень підготовленості, необхідний для якісної діяльності в певній професійній галузі, то друге – діяльнісне підтвердження знань, умінь і навичок. Однак, на їхню думку, кваліфікована особа може бути некомпетентною, а компетентна – не завжди має формальне кваліфікаційне посвідчення [5, с. 20].

Р. Квасніцею запропонована типологія компетентностей учителя, яку поділено на два комплекси (групи): комплекс практично-моральних знань, досвіду та умінь (I) і комплекс технологічно-аналітичних умінь та навичок (II). Комплекс I включає переважно аксіологічні знання, досвід і вміння, необхідні для розуміння світу, оточення, себе, що забезпечує порозуміння шляхом діалогу та взаємодії. Він може бути диференційований на комунікаційні, інтерпретаційні та моральні компетентності. Комплекс II можна назвати технічно-аналітичним (у широкому розумінні) і праксеологічним у своїй основі. Він охоплює вміння аналізувати, порівнювати, транслювати, трансформувати, досягаючи бажаної мети чи визначених цілей. Комплекс II має такі три групи компетентностей – постуляційні, методичні і реалізаційні [1, с. 9–43]. Ця типологія відображає і зміст професійної компетентності та прояви в управлінській діяльності педагогічної культури як учителя вчителів.

Для обґрунтування концептуальних положень для нас важливими є висновки науковців О. Д. Алферова, Н. В. Кузьміної, М. І. Лук'янової, А. К. Маркової, Л. М. Мітіної, В. О. Сластьоніна, Г. С. Сухобської та інших про те, що достатній рівень фахових і загальнопедагогічних знань, сформовані вміння та набутий досвід роботи не зумовлюють самі по собі структурні зміни у педагогічній діяльності вчителя та його професійне зростання; «...компетентність учителя визначає, з одного боку, аналіз і процес (педагогічна діяльність, педагогічне спілкування, особистість) і результат (навченість і вихованість школярів) його праці, з іншого – співвідношення об'єктивно необхідних умінь і психічних якостей, якими він володіє» [17, с. 83].

Як основні елементи педагогічної компетентності вчителя Н. В. Кузьміна виокремлює такі: *спеціальну компетентність* у галузі викладання навчальної

дисципліни, що включає глибокі знання, кваліфікацію і досвід діяльності та способи виконання завдань; *методичну компетентність* у галузі способів формування знань, умінь і навичок учнів, яка включає володіння різними методами навчання, знання дидактичних методів, прийомів і вміння їх застосовувати в процесі навчання, знання психологічних механізмів опанування знаннями і вміннями в процесі навчання; *психолого-педагогічну компетентність* у сфері навчання; *диференційно-психологічну компетентність* у сфері мотивів, здібностей, спрямованості; що включає вміння виявляти особистісні особливості, установки і спрямованість тих, хто навчає, визначати і враховувати емоційний стан людей, уміння вміло будувати взаємовідносини з колегами, керівниками, учнями; *рефлексію педагогічної діяльності* або *аутопсихологічну компетентність*, яка включає вміння усвідомлювати рівень власної діяльності, своїх здібностей; знання про способи професійного самовдосконалення; вміння бачити причини недоліків у своїй роботі і в собі; бажання самовдосконалюватися [14, с. 13–14].

У документах Міжнародних організацій, матеріалах ЮНЕСКО окреслюються не тільки знання, уміння, а й коло компетенцій, які мають розглядатися всіма як бажаний результат освіти. Поряд із поняттям «компетентність», іноді, як його синонім, виступає поняття «базові навички». Наприклад, самоуправління, відносини з іншими людьми, комунікація, розв'язання проблем, обробка інформації, аналітичне мислення.

Більше того, компетентності співвідносяться не тільки з базовими навичками, а й з ключовими кваліфікаціями. При цьому звертається увага на важливість компетентнісного визначення базових навичок, як «особистісних і міжособистісних якостей, здібностей, навичок, які виражені в різних формах і в різноманітних ситуаціях праці і соціального життя» [14, с. 12].

Результати досліджень вітчизняних та зарубіжних учених (С. Я. Батишев, В. С. Болгаріна, В. І. Бондарь, Т. Г. Браже, Л. І. Даниленко, Г. В. Єльнікова, Л. І. Калініна, В. С. Лазарев, В. І. Маслов, О. І. Помегун, Т. М. Сорочан) засвідчують, що управлінська діяльність сучасного керівника ЗНЗ є поліфункціональною, полідіяльнісною і професійною. Її зміст виходить за межі тільки педагогічних знань і потребує оволодіння педагогічним менеджментом, знаннями і уміннями інших галузей наук з управління.

Керівник ЗНЗ повинен мати високий рівень професійної компетентності як учитель, як методист, як науковець – дослідник, як педагог, як психолог, як менеджер і лідер колективу. На сучасному етапі він має модернізовані управлінські функції: прогностичну, політико-дипломатичну, менеджерську, представницьку, консультативну, які потребують розвитку професійної компетентності як основи формування педагогічної культури керівника ЗНЗ [4, 11, 15, 18, 20].

Отже, аналіз різних авторських структур професійної компетентності керівника за результатами досліджень учених і практиків дає підстави для висновку про те, що *знання є когнітивною основою компетентності, а*

вміння розглядаються ними у контексті практичного досвіду використання засвоєних знань. Спираючись на ключові поняття дослідження та аналіз різних структур професійної компетентності керівника, що визначені згаданими вище вченими та дослідниками, у процесі дослідження нами розроблена текстова нормативна модель та інтегрована структура професійної педагогічної компетентності керівника ЗНЗ – інтегрального взаємопов'язаного утворення змістового, діяльнісного та особистісного характеру, що максимально наближене до відтворення об'єкта моделювання професійної компетентності.

Структуру професійної педагогічної компетентності керівника ЗНЗ у ракурсі системного підходу представляємо як систему взаємопов'язаних компонентів: когнітивного, процесуально-операційного, особистісно-рефлексивного. *Когнітивний (змістовий) компонент* структури є системотвірним, у якому знання, здатності впливають на результативність професійної діяльності педагога. *Процесуально-операційний компонент* розглядається як технологічний блок перетворення знань у ефективні педагогічні дії.

Цей аспект реалізації професійної компетентності передбачає зміни в мотивації засвоєння і застосуванні набутих знань у процесі професійної діяльності. *Особистісно-рефлексивний компонент* утворюють інтегральні особистісні характеристики, які розглядаються як блок подальшого розвитку, його свідомості, професійно значущих особистісних якостей на рівні пізнавальних навичок, практичних навичок, гностичних умінь, комунікативних умінь, рефлексивно-регулятивних умінь, ставлень, емоцій, мотивації.

Особистісно-рефлексивний компонент професійної компетентності є стрижневим, системотвірним блоком, який визначає характер професійних цілей і задач педагогічної діяльності. Це система ціннісних орієнтацій, мотивів, стилю; вона визначає унікальність і неповторність людини [2, с. 85].

Особистість учителя розглядається в її внутрішній цілісності, де професійне й особистісне «Я» нерозривно взаємопов'язані із системою цінностей [2, с. 58]. Це детермінується тим, що особистість опановує необхідні знання, вміння, навички, формує власну систему цінностей та ставлень до професійної діяльності тільки в особистісному контексті.

Систематизовані і згруповані відповідним чином знання, вміння, навички, емоції, мотивація, здатності, ставлення, креативність разом складають текстову нормативну модель професійної педагогічної компетентності керівника, зміст якої представлено у табл. 1.

Розкриємо сутнісні характеристики кожного компоненту моделі:

Когнітивний (змістовий компонент) нормативної моделі.

1. Директивно-нормативні знання у сфері освіти, що регламентують функціонування і розвиток системи освіти, знання правил внутрішнього трудового розпорядку та статуту школи, знання основ ведення шкільної документації, нормативно-правові документи щодо навчання і виховання учнів, збереження їх здоров'я і життя.

Таблиця 1

Схема текстової нормативної моделі професійної педагогічної компетентності керівника загальноосвітнього навчального закладу

Назва компонентів	Внутрішня структура компонентів
Когнітивний (змістовий).	Знання: директивно-нормативні, методологічні, загальнотеоретичні, організаційно-технологічні, конкретно-посадові, здатності когнітивного характеру.
Процесуально-операційний.	Пізнавальні навички. Практичні навички. Здатності. Гностичні вміння. Діагностико-проективні, аналітичні вміння. Конструктивні вміння. Управлінські вміння та навички.
Особистісно-рефлексивний. Індивідуально-психічний складник. Ціннісний складник. Комунікативний складник. Соціокультурний складник. Емоційно-мотиваційний складник. Рефлексивний складник. Творчий складник.	Пізнавальні навички. Практичні навички. Гностичні вміння. Цінності. Комунікативні вміння. Мотивація. Емоції. Ставлення. Рефлексивно-регулятивні вміння. Творчі здібності.

2. Педагогічні знання: знання сучасних досягнень у галузі педагогіки, знання про наявний педагогічний досвід; здатність до цілісного структурованого бачення логіки педагогічного процесу, розуміння закономірностей і тенденцій розвитку педагогічних систем; знання суті педагогічних теорій, концепцій, парадигм, суті системного підходу до організації педагогічних систем і процесів.

3. Знання з теорії та методики навчання (загальнотеоретичні, методичні, організаційно-технологічні): знання педагогічної суті процесу навчання, організаційних форм навчання, основних принципів і концепцій побудови змісту освіти, ролі міжпредметних зв'язків у формуванні логічного і діалектичного мислення, знання історії науки з навчального предмета, знання змісту освіти навчального предмета, знання наукових підходів до організації навчально-пізнавальної діяльності учнів і педагогічної діяльності вчителя, знання методик і засобів навчання учнів, знання форм організації навчально-пізнавальної діяльності учнів, знання особливостей організації та проведення позакласної роботи з навчального предмета, знання особливостей підготовки учнів до олімпіад.

4. Психологічні знання: знання з педагогічної психології (закономірності формування особистості в онтогенезі, психологія навчання, психологія педагогічної діяльності); знання з вікової психології (закономірності психічного розвитку людини на різних етапах онтогенезу); знання із загальної психології (ро-

зуміння структури психічної діяльності людини, основних форм її прояву, розвитку та перебігу).

5. Знання з освітнього менеджменту.

Процесуально-операційний компонент текстової нормативної моделі.

Внутрішня структура компоненту утворена з умінь, навичок, здатностей та сформованого досвіду й представлена такими сутнісними характеристиками: *уміння*: управляти навчальним процесом, відбирати та ефективно застосовувати методики та методи навчання, засоби навчання, методичні прийоми; вивчати й перетворювати педагогічні ситуації, конкретизувати педагогічні задачі, приймати оптимальні рішення в умовах невизначеності; використовувати професійні знання в нових ситуаціях, адекватно відображати власну педагогічну індивідуальність, самостійно здійснювати перенесення раніше засвоєних знань, умінь, способів діяльності в нові педагогічні ситуації; бачити проблеми з різних рольових позицій; об'єктивно оцінювати навчальні досягнення учнів, дотримуватися трудової та виконавчої дисципліни; *здатності*: бачити особистість учня в цілому; ставити та виконувати педагогічні завдання будь-якого рівня складності від прикладних до методологічних; володіти сучасними педагогічними, інформаційно-комунікаційними технологіями; вводити у нові взаємозв'язки вже знайомий зміст навчального предмета; використовувати нові можливості вибору при розв'язанні проблем педагогічної діяльності; здатність швидко змінювати прийоми дій відповідно до нових мінливих умов; співпрацювати (передбачає відкритість педагога і його готовність до будь-яких форм взаємодії); а також сформовані пізнавальні здатності і навички; *наявність досвіду* пізнавальної діяльності, зафіксованої у вигляді її результатів – знань та здійснення відомих способів діяльності у вигляді умінь і навичок діяльності за зразком.

Особистісно-рефлексивний компонент текстової нормативної моделі є багатоелементним, який утворений з низки складників.

Індивідуально-психічний складник: сформованість професійно-особистісних якостей, які сприяють міжособистісній та рольовій взаємодії вчителя з учнями: рефлексивність, гнучкість, емпатичність, комунікабельність, здатність до співробітництва, емоційна привабливість; орієнтація на визнання позитивних якостей, сильних сторін і значущості особистості; повага до самого себе, знання своїх сильних сторін і вміння використовувати їх у власній діяльності; уміння реалізувати і розвивати власні педагогічні здібності; наявність професійної спрямованості.

Ціннісний складник: сформованість емоційно-ціннісних ставлень особистісних орієнтацій, ціннісно-мотиваційної домінанти у педагогічній діяльності, соціально значущі гуманістичні цінності у педагогічній діяльності; знання, навички та уміння користуватися системою цінностей суспільства; розуміння особистості як найвищої цінності суспільства, спрямованість.

Творчий складник: творче ставлення до своєї професійної діяльності; сформована творча активність; володіння методологією творчої педагогічної діяльності, методиками та технологіями творчої педагогічної діяльності; здатності:

формувати творчу особистість учня, самореалізуватися у творчій педагогічній діяльності, інтегруватися з будь-яким науково-практичним досвідом, інформацією, перетворюючи їх у джерело, засіб розв'язання професійних проблем і власного професійного зростання; помітити обдарованого учня та надати йому необхідну психолого-педагогічну підтримку в розвитку його потенціалу; здатність висувувати оригінальні ідеї, робити винаходи; уміння: створювати нову педагогічну реальність на рівні цілей, змісту, технологій, різноманітних освітніх процесів і систем (креативність); управляти процесом самостійного творчого пошуку учнів і аналізувати його результати; застосовувати методи діагностування та прогнозування розвитку творчого потенціалу учнів; абнотивність як комплексну здатність учителя до адекватного сприйняття, осмислення і розуміння креативного учня; наявність творчого досвіду, тобто умінь приймати адекватні рішення у проблемних ситуаціях під час діяльності.

Творчий складник забезпечує реалізацію творчого потенціалу особистості педагога як гарантію його індивідуальності, неповторності, нестандартності. Творча особистість здатна адекватно реагувати на зміни в соціокультурному оточенні, брати участь в інноваційних процесах, адаптуватися до нових типів стосунків, самореалізуватися в будь-яких проблемних ситуаціях, вміє адекватно виявляти власну індивідуальність.

Комунікативний складник: уміння здійснювати обмін думками та займати діалогічну, а не монологічну позицію; гуманістичний характер спілкування з учнями; знання сутності спілкування, видів і його основних характеристик; знання і вміння застосовувати форми, методи й засоби комунікативної взаємодії, технології та прийоми впливу на учнів; наявність сформованих комунікативних умінь: спілкуватися, вітатися, задавати запитання, відповідати, активно слухати, оцінювати, просити, підтримувати, відмовляти та ін.; уміння попереджувати конфліктні ситуації та їх розв'язувати. *Рефлексивний складник:* рефлексія – це «принцип мислення людини, що спрямовує її на усвідомлення власних форм і передумов; предметний розгляд самого знання, критичний аналіз його змісту і методів пізнання; діяльність самопізнання, що розкриває внутрішню будову і специфіку духовного світу і людини» [22, с. 579]. *Соціокультурний складник:* усвідомлення себе носієм національної культури та полікультури; уміння утримувати стійку професійну позицію педагога, який розуміє соціальну значущість своєї професії; забезпечувати умови для реалізації освітніх потреб учнів та їхніх батьків, громадськості; здатність орієнтуватися в основних відмінностях, перевагах і досягненнях культур народів України та толерантно ставитись до інших культур; навички соціальної взаємодії.

Емоційно-мотиваційний складник: емоційна привабливість учителя, емоційна гнучкість, емпатичність, емоційна зрілість; здатності: емоційно відгукуватися на проблеми учня, розуміти та враховувати емоційний стан інших, вмотивовувати себе та інших на діяльність та досягнення результатів, контролювати свій емоційний стан, вмотивовано виконувати функціонально-посадові обов'язки; реалістична «Я-концепція».

Висновки. Педагогічна компетентність керівника ЗНЗ розглядається як інтегральне утворення, що репрезентоване системою теоретичних знань, практичних умінь, соціально значущих і професійно важливих якостей особистості, мотиваційно-ціннісної сфери та набутого досвіду, діалектичний взаємозв'язок яких забезпечує результативність його професійної діяльності та є базисом формування та розвитку педагогічної культури.

Для розкриття сутності феномену професійної педагогічної компетентності керівника нами застосовувалася синергетично-діалектична методологія, що стосується дослідження складних явищ і нелінійних систем [16, с. 99–103]. На цій підставі розвиток професійної педагогічної компетентності керівника, трактується як цілеспрямований, незворотній процес якісних змін у знаннях, уміннях і навичках, здатностях і якостях, досвіді, результатах його професійної діяльності та загалом педагогічної культури.

Література

1. *Kwasnica R.* Wprowadzenie do myślenia o wspomaganiu nauczycieli w rozwoju. /w:/ Studia Pedagogiczne, LXI. «Z zagadnień pedagogiki i kształcenia nauczycieli» / pod. Red / H. Kwiatkowskiej and T. Lewowickiego. – Warszawa, PAN, 1995. – P. 9–43.
2. *Адольф В. А.* Теоретические основы формирования профессиональной компетентности учителя: Дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Адольф В. А. – М., 1998. – 560 с.
3. *Большакова Л. П.* Развитие профессиональной компетентности учителя начальных классов (Опыт зам. директора по нач. шк., Санкт-Петербург) / Большакова Л. П. // Гуманизация и интеграция образования. – С-Пб., 1999. – С. 96–101.
4. *Бондрь В. И.* Управленческая деятельность директора школы: дидактический аспект: Монография / Бондрь В. И. – К., 1997. – 156 с.
5. *Василюк А. В.* Польська професійна педагогіка про компетентність вчителя / Василюк А. В. // Шлях освіти. – 1998. – № 4. – С. 20–23.
6. *Вдовиченко Р. П.* Між професійною підготовкою та компетентністю / Вдовиченко Р. П. // Управління освітою (Шкільний світ). – 2003. – № 15–16. – С. 2–3.
7. Державна програма «Вчитель» // Матеріали II Всеукраїнського з'їзду працівників освіти. – К., 2001 – С. 177.
8. *Добудько Т. В.* Формирование профессиональной компетентности учителя информатики в условиях информатизации образования: Дис. ...д-ра пед. наук: 13.00.02 / Добудько Т. В. – Самара, 1999. – 349 с.
9. *Дьяченко Б. А.* Развитие профессионализма молодого учителя в системе послыдипломной освіти: Автореф. дис. ...канд. пед. наук: 13.00.04 / Дьяченко Б. А. – К., 2000. – 19 с.
10. Изучение профессиональной компетентности педагогов: Методические рекомендации. – Калуга: Ин-т усовершен. учит. – 1994. – 39 с.
11. *Калініна Л. М.* Професіограма українського директора школи / Калініна Л. М. // Директор школи. – 2001. – № 3. – С. 13–15.
12. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / Під заг. ред. О. В. Овчарук. – К.: «К.І.С.», 2004. – 112 с.
13. *Корчинські С.* Моделирование структуры образа идеального и реального учителя на уровне сукупних уявлень у різних об'єктів педагогічної взаємодії: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04 / Корчинські С. – Київський ун-т ім.Т.Шевченка, 1998. – 32 с.
14. *Кузьмина Н. В.* Методы исследования педагогической деятельности / Кузьмина Н. В. – Л.: ЛГУ, 1970. – 114 с.
15. *Лазарев В. С.* Управление образованием на пороге новой эпохи / Лазарев В. С. // Народное образование. – 1995. – № 5. – С. 12–18.

16. *Лутай В. С.* Філософія сучасної освіти: Навч. посібник / Лутай В. С. – К.: Магістр, 1996. – 256 с.
17. *Маркова А. К.* Психологические критерии и ступени профессионализма учителя / Маркова А. К. // Педагогика. – 1995. – № 6. – С. 55–63.
18. *Маслов В. І.* Психологічна основа моделі компетентності директора школи / Маслов В. І. // Директор школи, ліцею, гімназії. – 2003. – № 1. – С. 12.
19. Моделирование деятельности специалиста на основе комплексного исследования: Сб. науч. тр. / Под ред. Е. Э. Смирновой. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1984. – 176 с.
20. Підготовка керівника середнього закладу освіти: Навчальний посібник / За ред. Л. І. Даниленко. – К.: Міленіум, 2004. – 272 с.
21. *Прозоров Г. С.* О педагогическом такте / Прозоров Г. С. – Петрозаводск: Госиздат КФСР, 1956. – 47 с.
22. Философская энциклопедия: в 5 т. / Гл. ред. Ф. В. Константинов / Научный совет издательства «Советская энциклопедия». Институт философии АН СССР. – М.: Сов. Энциклопедия, 1970. – Т. 5. – 740 с.

UA У статті розкрита сутність професійної компетентності як основи формування педагогічної культури керівника школи. Подана структура і текстова нормативна модель його професійної педагогічної компетентності.

Ключові слова: професійна компетентність, педагогічна культура керівника ЗНЗ, професійно-педагогічна компетентність, текстова нормативна модель, когнітивний компонент, процесуально-операційний компонент, особистісно-рефлексивний компонент, інтегральне утворення, процес якісних змін, педагогічні знання.

RU В статье раскрыта сущность профессиональной компетентности как основания формирования педагогической культуры руководителя школы. Представлена структура и текстовая нормативная модель его профессиональной педагогической компетентности.

Ключевые слова: профессиональная компетентность, педагогическая культура руководителя СНО, профессионально-педагогическая компетентность, текстовая нормативная модель, когнитивный компонент, процессуально-операционный компонент, личностно-рефлексивный компоненты, интегральное образование, процесс качественных изменений, педагогические знания.

EN The essence of the professional competence is presented in this article as the base for forming school manager's pedagogical culture. The structure and texting standard model of its professional pedagogical competence are presented here.

СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАГІСТРІВ СОЦІАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ

*І. І. Доброскок, канд. пед. наук, доцент,
ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет
імені Г. Сковороди*

Постановка проблеми. Організація оптимального здійснення будь-якого соціального процесу передбачає досягнення балансу в межах вияву соціальної норми, яка діагностує його стан з погляду «відповідності-невідповідності» соціаль-

но-педагогічній нормі, фактичних і потенційних відхилень від цієї норми, особливостей виховних впливів, їхньої спрямованості й результативності. Соціально-педагогічна норма регулює дотримувannya визначених і закріплених у суспільстві норм, традицій і правил, що акумулюють соціокультурний досвід і підтверджують прогрес суспільства. Дотримувannya соціально-педагогічної норми сприяє формуванню активного суб'єкта відтворення соціокультурного середовища та його перебудови з метою подолання регресивних соціальних явищ.

Формування мети статті. Успішну соціалізацію як умову ефективності дальшої професійної діяльності магістрів соціальної педагогіки визначають відповідним засвоєнням і глибоким осмисленням моральних проблем сучасного глобалізаційного світу. Розв'язування цих проблем сприятиме гармонізації соціокультурного балансу, гармонізації соціального розвитку особистості, різних соціальних груп задля прискорення культурної динаміки соціуму, забезпечуватиме успішне залучення індивіда протягом життя до системи вироблених людством цінностей, організацію умов для його духовного зростання, формування основ ціннісного ставлення до соціокультурної дійсності.

Основна частина. Суспільство, що має моральні орієнтири, основані на естетиці взаємовідносин, є прогресивним суспільством, у якому критеріями моралі визнано такі:

1. Зростання обсягу духовної свободи особистості й розширення можливостей її вдосконалення.
2. Посилення впливу моральних засад на всі сфери суспільного життя.
3. Здатність моралі переборювати конфліктні ситуації.
4. Підвищення рівня морального протесту проти бездуховності й аморалізму.
5. Ступінь духовної зрілості особистості, її здатність зробити вселюдські цінності сенсом власного життя, відповідність її ідеалу вільної та рівноправної особистості [1, 7].

Аналіз наведеного вище матеріалу дає змогу характеризувати професійний портрет магістра соціальної педагогіки за такими показниками:

- сформованість прогресивних життєвих орієнтацій;
- сформованість прогресивних життєвих цінностей;
- особистісний виховний ідеал;
- пріоритетні демократичні форми життєвої підтримки;
- високий рівень соціального задоволення;
- високий рівень розвитку особистісних якостей;
- високий рівень нормативно-правової компетенції;
- прогресивні мотиви і фактори професійного вибору;
- психологічна готовність до професійної діяльності;
- мобільність сприйняття соціально-педагогічних впливів на особистість.

Уважаємо за необхідне наголосити на тому, що особистісний виховний ідеал у контексті здобутків національної і світової культури характеризується такими якостями:

здатність адаптуватися в умовах соціального і природного середовища;
здатність перетворювати соціальне і природне середовище та себе відповідно до заданого трансформаційного вектора;

комунікативна компетенція (вияв відкритості, чуйності, тактовності, скромності, уважності, справедливості, об'єктивності, неупередженості; вміння бути цікавим співрозмовником; готовності забезпечувати суб'єкту позицію вихованця; уміння будувати взаємини на основі діалогу; володіння технікою мовної діяльності);

цілеспрямованість, оперативність, прагнення до пошуку нового і здатність знаходити оптимальне вирішення життєвих проблем у нестандартних ситуаціях;

прагнення до самоосвіти і самовдосконалення;

здатність самостійно приймати рішення;

соціальна зрілість (законослухняність; розвинене почуття соціальної відповідальності за вчинки, громадянського обов'язку; національно-патріотична самосвідомість; активна громадянська позиція; готовність відстоювати і зберігати благополуччя своєї держави);

вияв духовності, наявність внутрішньої культури, яка базується на визнанні цінності іншої людини і неповторності її внутрішнього світу.

Психологічна готовність магістра соціальної педагогіки до професійної діяльності визначається відповідно до сформованості рівнів:

поінформованості про вимоги, що ставляться до майбутньої соціально-педагогічної діяльності (усвідомлення самоцінності людської особистості, її неповторності й індивідуальності; визнання самоцінності зростання об'єкта соціально-педагогічного впливу як мети і призначення соціального педагога);

поінформованості про приналежність до визначеної професійної спільноти (свідоме прийняття обраної професії; усвідомлення особистісної й соціальної значимості професії);

поінформованості про особливості соціальної роботи (розуміння творчої природи діяльності соціального педагога, що вимагає значних нервово-психологічних затрат і самовдосконалення; емоційна сприйнятливість і чутливість; почуття емпатії та рефлексії; співпереживання; володіння методами саморегуляції та саморелаксації).

Мобільність сприйняття соціально-педагогічних впливів на особистість забезпечують високим рівнем загальної культури:

інтелектуальна активність;

володіння науково-гуманістичним світоглядом;

ерудиція;

уміння аналізувати сучасну політичну, соціокультурну ситуацію;

уявлення про роль і значення політичних і соціальних систем у житті суспільства;

уміння аналізувати основні соціально-економічні, політичні й соціокультурні події у межах регіону, держави, планети;

володіння знаннями про інформаційні процеси в природі й суспільстві, історичну обумовленість культур і цивілізацій, їх різноманітність і неповторність.

Ефективність організації навчальної діяльності студентів у вищому навчальному закладі в умовах магістратури визначаємо за показниками:

- 1) загальний рівень навчально-методичної діяльності викладачів.
- 2) ставлення до навчальної діяльності її організаторів.
- 3) ефективність організації навчальної діяльності студентів у вищій школі.
- 4) установка магістрів на соціально-педагогічну діяльність упродовж усього періоду професійної підготовки у вищому навчальному закладі.

Забезпечення ефективності системи управління навчальним процесом у вищому навчальному закладі визначаємо такими детермінантами, як:

1. Діяльнісні (управління процесом навчання, професійною підготовкою, навчальною, науковою і професійно-практичною діяльністю студентів шляхом оптимального визначення навчальних годин, відведених на семінарські, практичні й лабораторні заняття; обсягу годин, відведених на навчальну і виробничу практику; визначення кількості годин, відведених на спеціальні дисципліни; демократичний стиль проведення навчальних занять; визначення обсягу самостійної роботи студентів; індивідуалізація системи навчання і виховання за індивідуальним графіком роботи; вільний вибір дисципліни для вивчення при затвердженому циклі обов'язкових дисциплін; вільний вибір форм роботи і видів діяльності; участь у науково-дослідній роботі (студентських наукових гуртках, проблемних групах, семінарах, ділових іграх); урахування самостійних наукових доробок студентів (рефератів, доповідей тощо) у ході їхньої атестації; забезпечення науковою літературою; участь в обговоренні соціальних проблем за «круглими столами», у проблемних групах у позанавчальний час разом із провідними спеціалістами і викладачами.

2. Комунікативні (координація змісту і спрямованості міжособистісного спілкування, механізмів наслідування, змагання, фасилітація, інгібіція.

3. Рефлексивні (самоуправління і співуправління).

4. Рекреативно-дозвіллеві (спрямованість, організація дозвілля студентів, матеріальної бази дозвіллевої діяльності).

5. Організаційно-управлінські (організація соціально-виховної роботи у ВНЗ, управлінням виховним процесом).

6. Інформаційні (стан інформаційного забезпечення життєдіяльності студента; інформаційного забезпечення навчального процесу – оперативність і гласність інформації, гнучкість, різноманітність, змістовність, швидкість інформаційних потоків, стан оберненого зв'язку тощо).

У дослідженні ми послідовно довели, що ефективність організації навчальної діяльності майбутніх соціальних педагогів зумовлює успішну соціалізацію особистості відповідно до визначеної соціально-педагогічної норми. У контексті окресленого управлінського механізму, що забезпечує ефективність навчального процесу у вищому навчальному закладі, проаналізуємо динаміку соціалізації магістрів соціальної педагогіки.

У сучасних наукових розвідках соціалізацію традиційно витлумачено як історично обумовлений процес розвитку особистості, надання і засвоєння індивідом цінностей, норм, установок, зразків поведінки, що притаманні даному суспільству. Його результатом є активне відтворення особистістю набутого соціального досвіду у своїй діяльності й спілкуванні. Соціалізація може відбуватися як в умовах виховання, тобто цілеспрямованого формування вихованця, так і в умовах стихійного впливу на особистість [2, 5, 6].

А. Мудрик пов'язує соціалізацію із засвоєнням культури людиною протягом життя, збільшуючи число її компонентів, і визначає її «як розвиток і самозміну людини в процесі засвоєвання та відтворювання культури, що відбувається у взаємодії людини із стихійними, відносно спрямованими і цілеспрямовано створюваними умовами життя на всіх вікових етапах» [8].

Цінною для даного дослідження є думка А. Капської, яка пов'язує соціалізацію особистості з метою соціальної педагогіки, аналізує історію генезису цієї дефініції та визначає як двосторонній взаємозумовлений процес взаємодії людини і соціального середовища, який передбачає її введення у систему суспільних відносин як шляхом засвоєння соціального досвіду, так і самостійного відтворення цих відносин, у ході яких формується унікальна, неповторна особистість [3]. Вона підкреслює, що кожне суспільство (спільнота) виробляє свої механізми соціалізації, тому одночасно співіснує певна сукупність моделей соціалізації, які взаємодіють, доповнюючи одна одну, і втілюються в домінуючих, інституціалізованих формах соціалізації, котрі відображають домінуючі цінності [4]. Отже, правомірною буде позиція про багатомірність і системність будь-якої соціально-педагогічної технології, оскільки процес соціалізації є поетапним і складним за функціональним утіленням. У зв'язку з цим ефективність застосування моделі соціалізації забезпечується обов'язковим урахуванням компонентів індивідуалізації і, відповідно, варіативності й мобільності (гнучкості) цього процесу.

Обґрунтовуючи аспект психологічної готовності магістрів соціальної педагогіки до професійної діяльності, вважаємо за необхідне загально окреслити психологічний механізм «соціалізації». У сучасній психологічній і соціально-філософській літературі панівною є думка про провідне значення суспільного виховання для процесів соціалізації, оскільки в них людина збагачується суспільним досвідом та індивідуалізується, стає особистістю, набуває можливості й здатності бути не лише об'єктом, а й суб'єктом соціальних взаємодій, здійснюючи вагомі перетворення мотиваційної сфери інших людей, впливати на соціалізацію інших людей [10].

Отже, соціальна зрілість як вияв соціалізації особистості дає змогу особистості оптимально реалізувати виховний вплив набутого соціокультурного досвіду шляхом діалогу з іншими членами суспільства.

Учені пов'язують соціалізацію не тільки із становленням зрілості особистісних рис, а й розвитком форм самої соціальності в ході залучення індивіда до системи нових суспільних зв'язків і залежностей. Отже, індивід у процесі со-

ціалізації набуває статусу реального суб'єкта, який здійснює процес соціалізації неперервно.

Безперервна соціалізація дає змогу говорити про циклічність обміну соціокультурним досвідом між суб'єктом соціалізації та суспільством, яка полягає у засвоєнні й дальшому творчому перетворенні соціальної дійсності. Цю думку розкривають у наукових студіях, у яких соціалізацію тлумачать як двобічний процес засвоєння індивідом соціального досвіду (цінностей, норм, зразків поведінки) того суспільства, до якого він належить, та активного відтворення і збагачення системи соціальних зв'язків і відносин, в яких він розвивається [11, 12]. Соціалізацію особистості на етапі творчого перетворення суспільстві пов'язуємо із самореалізацією особистості, перетворенням її на самодостатній варіативний соціальний організм.

Наведені думки уможливають зробити висновок про те, що сутність соціалізації слід усвідомлювати як процес соціального становлення, формування соціальної зрілості, розвитку, реалізації через засвоєння (адаптації), відтворення (інтеграції) та вдосконалення (індивідуалізації) культури соціуму.

Оскільки ядром культури є цінності, передусім духовні, засвоєння і вдосконалення духовних цінностей (духовності) є вершиною соціалізованості. На наше переконання, суб'єктом соціалізації може бути не лише суспільство. Аналогічну функцію можуть виконувати стійкі спільноти, що утворюють і транслюють культуру, а саме: родинний, етнічний, регіону світу, конфесійний (необмежений територіально) та ін. соціум. Обмеженням їхнього соціалізаційного впливу є те, що вони можуть виступати і в ролі об'єкта соціалізації, складаючись із індивідів, становлять по суті колективні індивіди і, таким чином, засвоюють і вдосконалюють культуру соціумів, котру утворює їхня спільнота. Регіонально-світова належність і індивідуальний соціальний статус соціуму залежать від регіональної соціалізованості. Цей факт дає змогу нам розрізняти на рівні видового і загального понять соціалізацію особистості й соціалізацію суспільства (спільнот, груп). Останню визначають динамікою засвоєння, розвитку і перетворення соціокультурного досвіду. Отже, висновок: суб'єкт і об'єкт соціалізації перебувають у діалектичному зв'язку і можуть бути належними до взаємозамінних рівнів, залежно від змістового наповнення і функціонування в соціокультурному середовищі; соціальних ролей, які виконують.

Наведені вище міркування переконують у визначальній ролі керіваних, регульованих, технологічних за змістовим наповненням процесів соціалізації.

Перелічені професійні якості соціального педагога, що становлять психологічну готовність до здійснення соціально-педагогічної діяльності, переконують у необхідності актуалізувати роль соціально-педагогічної діяльності з огляду на допомогу людині не лише в соціальному орієнтуванні, а й у набуванні здатності соціального функціонування, зокрема у розвитку таких рис, як милосердя і співчуття, а головне – потреби і здатності до такої діяльності на практиці.

У розвідках щодо змісту соціально-педагогічної діяльності В. Нікітін доводить, що інтегрованим результатом соціально-педагогічного впливу є соціаль-

ність як здатність людини до взаємодії з соціальним світом. На погляд дослідника, «соціальність не є синонімом суспільного. Останнє ширше за своїм змістом і виражає типологічну характеристику природи соціальності». Він робить важливу примітку стосовно того, що соціальність є проявом суспільної природи людини на індивідуальному рівні і тому вміщує в себе суб'єктивність, яку розуміють як здатність бути джерелом особистої активності, прояв індивідуального творчого ставлення до суспільного буття. Із розвитком соціальності людина одержує здатність до соціального саморозвитку і самовиховання, оскільки не укладається в схему адаптації – інтеграції, яка відбитком пасивної поведінки особистості в суспільстві» [9, с. 39].

Для даного дослідження є цінним виділення перетворювального компонента соціально-педагогічної діяльності, органічно пов'язаного із творчим перетворенням соціокультурної дійсності. Найвищим етапом соціалізації майбутнього фахівця є індивідуальна трансформація соціокультурного досвіду активним суб'єктом суспільства. Інтеріоризація соціокультурного досвіду визначає перетворювальну дієвість як суспільного, як певної форми соціуму, так і соціального буття (сімейного, етнічного, релігійного, регіонального, глобального буття тощо).

Розгляд суб'єктного і об'єктного параметрів соціалізації магістрів соціальної педагогіки уможливило обґрунтувати позицію щодо суб'єкт-об'єктної природи технологічного параметра соціалізації, що забезпечується соціально-педагогічною діяльністю освітньо-виховними засобами, передаванням індивіду (і засвоєння ним) соціального досвіду людства, знаходженням чи відновленням соціальної орієнтації, соціального функціонування.

Соціально-педагогічна діяльність потрібна для забезпечення наступності постійного вдосконалення суспільства, яке може бути ефективним лише за умови безперервного поліпшення соціального функціонування членів суспільства. В. Нікітін підкреслює об'єктивність існування соціальної педагогіки, вважаючи, що різні соціальні групи, залежно від рівня економічного, політичного і духовного розвитку суспільства, мають змогу збільшити або зменшити масштаб, форми і зміст соціально-педагогічної діяльності, але не зможуть повністю відмовитись від неї. Учений структурує соціально-педагогічну діяльність на такі процеси: освіта, навчання і виховання, інтеріоризація та екстеріоризація соціокультурних програм і соціальної спадщини. Саме соціально-педагогічна діяльність реалізовує соціальне проєктування і конструювання. Необхідною умовою здійснення цієї функції, як було вже зазначено в дослідженні, є наявність позитивного виховного ідеалу соціокультурного типу як мети діяльності й вміння створити позитивний «проєкт», сценарій майбутнього.

Ефективність соціально-педагогічної діяльності визначають сформованість соціальних якостей, самосвідомості, самовизначення і самоствердження, тобто особистісного буття відповідно до можливостей людини і навколишнього середовища. Циклічність процесу соціалізації зазвичай створює умови для дальшого розвитку суспільства.

Творчий і рефлексивно-аналітичний підхід особистості до власної діяльності дає змогу унеможливити реакційність соціально-педагогічної діяльності (закріплення процесу деперсоналізації людини, її відчуження від себе і суспільства) та консервативність (закріплення визначальних соціальних цінностей і форм поведінки), хоча в цілому цей вид діяльності є гуманістичним, оскільки його мета – протистояння відчуженню, пригніченню людини, сприяння індивідуалізації, розвитку людського «Я» у єдності з цінностями свободи, справедливості й рівності, демократизації та гуманізму.

Ми поділяємо думку В. Нікітіна про те, що поняття «соціальне навчання», «соціальна освіта» співвідносяться, оскільки попередній розгляд технологічного параметра процесу соціалізації майбутнього соціального педагога доводить очевидність того, що наслідком соціальної освіти як єдності соціального виховання (самовиховання) і соціального навчання є рівень соціальності, соціального орієнтування і функціонування, якого досягає кожний індивід або група людей.

У процесі розвитку і становлення соціальності (соціальних цінностей, соціальних рис, соціальної поведінки) соціальних суб'єктів соціально-педагогічний механізм є об'єктивною соціокультурною реальністю будь-якої соціальної спільноти; засобом, спрямованість якого залежить від того змісту, який у нього вкладає соціум.

Висновки. У зв'язку з цим вважаємо доцільним формування культурологічних методологічних підвалин організації навчальної діяльності й застосування культурологічного підходу до аналізу її ефективності, щоб з'ясувати соціокультурну сутність. Становлення культурологічної її парадигми уможливить обґрунтування перспективи організації навчальної діяльності магістрів соціальної педагогіки в умовах соціокультурного середовища інформаційного суспільства, ґрунтуючись на потребах удосконалення культури людини, групи, суспільства, людства.

Література

1. Андрущенко В. П. Історія соціальної філософії (Західноєвропейський контекст): [підручник] / В. П. Андрущенко. – К.: Тандем, 2000. – 416 с.
2. Іванова О. Л. Основні концептуальні аспекти розробки стандартів підготовки соціальних працівників / О. Л. Іванова // Актуальні проблеми професійної підготовки фахівців соціальної роботи в Україні і за рубежом: матеріали міжнар. наук.-практ. конф. – Ужгород: Мистецька лінія, 2003. – С. 129–132.
3. Капська А. Й. Самореалізація особистості студента в системі ціннісних орієнтацій / А. Й. Капська // Високі технології виховання. – Х.: ІСДО, 1995. – С. 23–26.
4. Капська А. Й. Соціальна робота: [навч. посіб.] / А. Й. Капська. – К.: Центр навч. л-ри, 2005. – 328 с.
5. Кенкманн П. О. Некоторые методологические вопросы социологического анализа формирования личности: автореф. на соискание ученой степени канд. филос. наук / П. О. Кенкманн. – М., 1975. – 23 с.
6. Кліщ П. А. Особистість і середовище / П. А. Кліщ // Політико-психологічні та соціально-пед. проблеми освіти і виховання. – К., 1997. – С. 105–109.

7. Лукашевич М. П. Соціалізація: Виховні механізми і технології: [навч.-метод. посіб.] / М. П. Лукашевич. – К.: ІЗМН, 1998. – 112 с.
8. Мудрик А. В. Соціалізація: задачі соціальної педагогіки / А. В. Мудрик // Магістр. – 1993. – № 3. – С. 40–50.
9. Никитин В. А. Социальная работа: проблемы теории и подготовки специалистов: [уч. пособ.] / В. А. Никитин. – М.: ООО Полиграфтехсервис, 2002. – 235 с.
10. Психология личности: Теория исследования / А. Лоуренс, П. Оливер; пер. с англ. М. С. Жамкочьян. – М.: Аспект-пресс, 2000. – 606 с.
11. Соціальна робота: [навч.-метод. комплекс] / за ред. В. П. Андрущенко, О. Г. Карпенко, С. В. Толстоухової. – К.: НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2006. – 400 с.
12. Соціальна робота: [навч. посіб.] // Соціальна робота. Кн. II / за заг. ред. В. П. Андрущенко. – К.: ДЦССМ, 2002. – 440 с.

СТРУКТУРУВАННЯ НАВЧАЛЬНОГО МАТЕРІАЛУ ПІДРУЧНИКА З ГУМАНІТАРНИХ ДИСЦИПЛІН ДЛЯ СТУДЕНТІВ ФІЛОЛОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ ВНЗ

*Т. М. Мішеніна, канд. філол. наук,
Криворізький державний педагогічний університет*

Сучасний етап розвитку суспільства супроводжується процесами інтеграції та глобалізації, переорієнтацією суспільних відносин, розширенням культурних меж, трансформацією змін у сфері освіти, яка становить провідний фактор політичної, соціально-економічної, культурної й наукової життєдіяльності суспільства, оскільки відтворює й нарощує його інтелектуальний, духовний та економічний потенціал.

Вирішення проблем удосконалення підготовки висококваліфікованих спеціалістів та підвищення якості навчання у ВНЗ становить об'єкт цілого ряду теоретичних досліджень та пошуку практичних рішень. Найбільш перспективним визначаємо віднайдення внутрішніх резервів інтенсивного розвитку навчального процесу у вищих навчальних закладах. Такими внутрішніми джерелами активності особистості у процесі набуття знань, необхідних для подальшого навчання, самоосвіти та майбутньої професійної діяльності є, перш за все, усвідомлення необхідності саморозвитку, мотивації до успіху, самостійності, комунікативних навичок та організаторських умінь, а також професійні інтереси. У зв'язку з цим на науковий розгляд заслуговує питання шляхів розвитку особистості як фактора підвищення ефективності навчальної діяльності та формування людини XXI-го століття.

Реалізація актуальних завдань Державної національної програми «Освіта» («Україна XXI століття»), програми «Вчитель», Національної доктрини розвитку освіти України в XXI столітті, основних положень загальноєвропейських рекомендацій із мовної освіти, а також об'єктивний рівень професійної підготовленості майбутніх філологів зумовлюють певним чином переглянути

усталені погляди на процес професійної підготовки вчителів-гуманітаріїв і визнати комунікативні й соціокультурні вміння пріоритетними професійно-педагогічними якостями. Усе це сприяє розв'язанню завдань реформування національної системи освіти та її поступовій інтеграції до європейського міжнародного освітнього простору, що розкриває механізм взаємодії професійної підготовки студентів філологічних спеціальностей і розширення їхньої професійної компетентності.

Комунікативна компетенція як ключова складова професійної компетентності передбачає наявність мовних знань, знань про національно-культурні особливості етносу, норми мовленнєвої й немовленнєвої поведінки носіїв мови і вміння будувати свою поведінку відповідно до цих особливостей і норм. Як бачимо, сучасна концепція мовної освіти робить важливий акцент на необхідності не обмежувати вивчення мови її вербальним кодом, а формувати у свідомості студента «картину світу», притаманну носієві цієї мови як представникові певної культури й певного соціуму.

Поступове переведення компетентнісної ідеї на рівень обов'язкової її нормативної реалізації у вищій школі, у свою чергу, утруднене низкою протиріч, основне з яких – протиріччя між прагненням суспільства реалізувати цілі гуманістичної освітньої парадигми, що розглядає особистість як центр власного самоутворення, й прагматично зумовленими орієнтирами компетентнісного підходу в професійній освіті; цілісністю професійно-педагогічної діяльності й «розосередженістю» змісту навчання й виховних впливів у межах гуманітарних дисциплін.

Організацію навчального матеріалу в підручниках із гуманітарних дисциплін для студентів філологічних спеціальностей визначає зміст ключових компетенцій у складі професійної компетентності майбутніх філологів.

Зміст і структуру професійно-педагогічної компетентності розглядали науковці І. Зязюн, Н. Бібік, Л. Ващенко, О. Малихін, Н. Ничкало, Л. Паращенко, С. Ракова та інші. Питання про етнокультурознавчий, етнолінгвістичний та соціокультурний аспекти навчання гуманітарних дисциплін, про зміст комунікативної компетенції знайшло теоретичне обґрунтування у працях багатьох учених (М. Аріян, З. Бакум, А. Богущ, М. Боліна, Є. Верещагін, І. Воробйова, В. Кононенко, О. Леонтєв, В. Сафонова та інші).

Реалізація компетентнісного підходу при конструюванні підручників було розглянуто в працях дидактів В. Беспалька, Д. Зуєва, Я. Кодлюк, І. Лернера, О. Савченко, М. Тупальського, О. Окоєлова та інших.

У Програмах із гуманітарних дисциплін для університетів / інститутів чітко окреслено зміст освітньої галузі, вихідні положення Програми, відповідно визначено й зміст комунікативної компетентності майбутніх філологів. Натомість у чинних типових програмах і підручниках для педагогічних університетів такого спрямування на оволодіння студентами гуманітарними предметами як засобом міжкультурного спілкування, формування національно свідомої особистості чітко не визначається. Проте саме для студентів філологічних

спеціальностей, на наш погляд, існують найбільш сприятливі дидактико-методичні умови для формування комунікативної компетенції з урахуванням їхніх вікових особливостей.

У зв'язку з цим виявляється актуальним обґрунтування особливостей структурування змісту навчального матеріалу підручника з гуманітарних дисциплін для студентів філологічних спеціальностей. Організація навчальної діяльності майбутніх фахівців із використанням у такий спосіб конструйованого підручника уможливить досягнення мети – формування комунікативної компетенції як обов'язкової складової процесу навчання гуманітарним предметам, визначення комплексу умов ефективного формування у майбутніх філологів, впливу цього процесу на особистість студента, що сприятиме вдосконаленню навчального процесу у вищих педагогічних навчальних закладах.

Мета дослідження – теоретично обґрунтувати особливості структурування навчального матеріалу підручника гуманітарних дисциплін для студентів філологічних спеціальностей.

Сучасна вітчизняна педагогіка вищої школи ґрунтується на антропоцентричних цінностях та принципі соціалізації у процесі оволодіння теоретичними знаннями профільних курсів, що прискорить демократизаційні процеси в країні та входження її до європейського простору. Особливості соціокультурного етапу людства і нашої країни зумовлюють розбудову культурологічної парадигми гуманітарної освіти, формування її культурологічних методологічних основ [1; 6].

У зв'язку з цим набуває значущості змістовий соціокультурний компонент гуманітарної освіти. Без модернізації змісту вищої педагогічної освіти, перегляду навчальних програм, без здійснення інтеграції різних сфер знання сьогодні неможлива демократизація, гуманізація й гуманітаризація навчально-виховного процесу, а також центрація процесу навчання на особистості студента. Реалізація цих принципів, зокрема спрямування освіти з контексту ідеології в контекст культури, потребує об'єктивного аналізу й удосконалення форм і методів підготовки майбутніх учителів, переорієнтації педагогічних цінностей, переосмислення мети, змісту й технологій навчання.

Нова концепція освіти визначає складником державних освітніх стандартів компетентність фахівця. За основну мету вищої школи ставиться виховання й навчання людини, здатної до культурного творіння й продуктивного діалогу з соціумом; спеціаліста, який володіє необхідними для здійснення професійного обов'язку знаннями, уміннями і навичками, тобто успішного вирішення професійних завдань, що дає змогу бути обізнаним у справах певної галузі, кваліфіковано вирішувати питання сфери своєї професійної діяльності [3; 4].

Оскільки компетентнісний підхід пов'язаний з ідеєю всебічної підготовки і виховання індивіда не лише як спеціаліста, професіонала своєї справи, але і як особистості, члена колективу й соціуму, він є гуманітарним у своїй основі. Адже метою гуманітарної освіти є не лише передача майбутньому спеціалісту сукупності знань, умінь і навичок у певній сфері, а і розвиток світогляду, між-

дисциплінарного чуття, здатності до прийняття індивідуальних творчих рішень, до самоосвіти, а також формування гуманістичних цінностей.

Здійснений огляд філософської та психолого-педагогічної наукової літератури наукової літератури засвідчив, що питання, пов'язані з гуманізацією та гуманітаризацією, сягають педагогічної проблеми формування комунікативної компетенції студентства.

Фахова підготовка філолога пов'язується із рівнем сформованості комунікативної компетенції, що передбачає використання мови як засобу спілкування. Проблема комунікативної компетенції актуалізується у зв'язку з функціональними і комунікативно-доцільними особливостями мовленнєвого спілкування.

У сучасній педагогічній науці поняття комунікативної компетенції витлумачується, як правило, як характеристика професіоналізму особистості в розумінні й відтворенні мови на рівні не тільки фонологічних, лексико-граматичних і країнознавчих знань та мовленнєвих умінь, а й відповідно до різноманітних цілей та особливостей ситуації спілкування. Професійну компетентність учителя слід розглядати крізь призму його компетенцій, тобто повноважень, в яких він орієнтується і навіть має певний досвід [1; 3; 5; 6].

Складовою професійної компетентності філолога є комунікативна компетенція як одна з важливих у професійному і суспільному житті. З одного боку, вона сприяє соціалізації особистості й відповідає особистісним потребам громадян, а з іншого, – забезпечує суспільство професійними кадрами. Крім суто професійних знань та умінь, компетенція містить такі якості, як ініціатива, співробітництво, здатність до роботи в групі, комунікативні здібності, уміння вчитися, оцінювати, логічно мислити і тощо. Компетенція трансформує уміння й знання в новій ситуації [2; 5].

Особливості комунікативної компетенції вчителя виявляються через теоретичну підготовку в галузі міжособистісного пізнання, міжособистісних стосунків, законів логіки й аргументації. Отже, сутність терміна *«комунікативна компетенція»* учителя розуміємо як *сукупність достатньо сформованих професійних знань, комунікативних та організаторських здібностей, здатності до самоконтролю, емпліцитної культури вербальної та невербальної взаємодії*. Комунікативна компетенція вчителя зумовлюється також гуманістичною спрямованістю освіти, здатністю відчувати іншу людину (учня), адекватно сприймати, бути готовим до співпраці, взаємодії. Комунікативна компетенція особистості вчителя розкривається у ставленні до людей, до самого себе, в уміннях контролювати та регулювати власну поведінку, обґрунтовувати й аргументувати позицію, що виявляється в умінні моделювати особистість, досягати реальних комунікативних інтенцій за допомогою вербальних і невербальних засобів і технологій.

Отже, логічно вдосконалення фахової комунікативної майстерності студентів-філологів передбачає формування в них активних навичок користування визначеними та нормативними відповідно до літературного варіанта україн-

ської мови мовними ресурсами в текстах різної стилісової приналежності. Професійна якість філолога визначається також через витлумачення комплексного застосування мовцем мовних і немовних засобів для спілкування в конкретних соціально-побутових ситуаціях, уміння орієнтуватися в ситуації спілкування, ініціативність у спілкуванні. Йдеться про більш конкретне розуміння професійної підготовки, тобто про комунікативну компетентність, визначаючи як обізнаність індивіда, певну систему знань, практичних мовленнєвих умінь і навичок, мовленнєвих здібностей.

Наведені положення уможливають виділення основних *характеристик компетентного мовця*: а) орієнтація в ситуації спілкування; б) застосування мовних засобів, що відповідають лексико-граматичним законам конкретної мови; в) наявність системи знань, що дає змогу здійснювати комунікацію в соціумі.

Комунікативна компетенція передбачає засвоєння екстралінгвістичної інформації, необхідної для адекватного спілкування і взаєморозуміння, що неможливе без принципової тотожності загальних відомостей комунікантів про навколишню діяльність. Оволодіння соціокультурним досвідом є оволодінням насамперед культурними нормами поведінки як «способу життя» народу-носія мови. У цьому контексті набуває особливої значущості культурологічний підхід до навчання гуманітарним дисциплінам, що гармонізує процес діалогу культур, кожна з яких являє собою складне утворення «культура-мова-особистість» [7; 9]. Сьогодні ці завдання стали ще більш актуальними та нагальними, про що свідчить і науковий інтерес до проблеми соціокультурного й культурологічного підходів до формування комунікативної компетенції в процесі роботи з навчальним текстом.

Викладене вище дозволяє дійти висновку про те, що формування комунікативної компетенції студентів філологічних спеціальностей доцільно розглядати комплексно, у єдності компонентів аналізованої категорії через поняття культурного та соціального контекстів. Зокрема, із позицій культурології освіта становить складний культурний процес розвитку самої освіти; культурну діяльність суб'єктів освіти; неоднорідний культурний простір взаємодії сфери освіти й інших соціальних сфер, перш за все, культури; соціокультурна система, що виконує певні функції. Культурологічні знання певним чином взаємодіють із кожною гілкою гуманістичних знань, в тому числі й з педагогікою: гуманістична освіта практично довела перспективи взаємодії вільного саморозвитку особистості й педагогічної діяльності, орієнтованої на індивідуальні можливості, що активно розвиваються в природному освітньому середовищі.

Культура спеціаліста, в свою чергу, характеризується як прояв зрілості й розвинутості всієї системи соціально значущих особистісних якостей, які продуктивно реалізуються в індивідуальній діяльності (професійній, суспільно-політичній, науковій, комунікативній тощо). Фактично вона є підсумком якісного розвитку знань, інтересів, переконань, норм діяльності й поведінки, здібностей і соціальних відчуттів.

Пропозицією є структурування навчального матеріалу підручника із гуманітарних дисциплін на основі одночасного співвивчення мови та культури, що уможливить ефективне оволодіння культурним і соціальним контекстами комунікативної компетентності майбутніх філологів, забезпечуючи відповідно взаємопов'язаний комунікативний і соціокультурний розвиток особистості засобами рідної мови, орієнтуючи комунікантів на створення картин світу в контексті національної та світової цивілізацій, тим самим підводячи студентів до рефлексії власних цінностей, усвідомлення ними змісту національної культури.

Пропонований підхід пов'язуємо з ідеями неперервної освіти, яка дає молодому вчителю можливість постійного професійного вдосконалення, здатність відчувати себе впевнено та комфортно у своїй професійній діяльності [4]. У зв'язку з пріоритетністю в процесі професійної підготовки студентів філологічних спеціальностей ВНЗ соціально-педагогічних, професійних орієнтацій майбутнього вчителя культура, на наше переконання, найбільш узагальнено може бути представленою як система зразків знань, умінь, типів поведінки, установок і переконань, а також як система матеріальних цінностей, що виробляються людським суспільством і передаються від одного покоління іншому.

Структурування навчального матеріалу для підручника із гуманітарних дисциплін здійснюємо, конституюючись на психолінгвістичних засадах [2, с. 245–246; 8]. Текст розглядається як одиниця комунікації породження комунікативно-пізнавальної діяльності, як будь-який мовленнєвий уривок, усний чи письмовий, який ті, хто вивчає мову, отримують (сприймають), продукують або ним обмінюються. У навчанні спілкування він виступає засобом такого навчання. Етнокультурознавчими вимогами до змісту навчальних текстів є етнокультурознавча вірогідність, сучасність, типовість змісту, актуальний історизм (відображення історичних фактів, загальновідомих та актуальних для носіїв мови) [7, с. 142–144].

Відповідно до мети публікації нам уявляється, що зазначений перелік слід доповнити такими критеріями, як інформативність; ідейно-виховна цінність; соціальна значущість фактів; цінність їх для розуміння сучасного стану суспільства країни; відповідність змісту текстових матеріалів актуальним сферам комунікативної діяльності як-от: особистій (сфера особистих інтересів), публічній, професійній та освітній.

При організації навчальної діяльності студентів філологічних спеціальностей при роботі з підручником передбачено вияв специфічних (властивих тільки йому) функцій навчального тексту: а) інформаційної (передача наукової інформації у стислому і структурованому вигляді; б) активізаційно-спонукальна (навчальний текст активізує логічне мислення тих, хто навчається).

Відповідно до функцій навчального тексту при їх доборі слід урахувувати такі критерії: а) інформативна, лінгвокультурологічна, соціолінгвістична, комунікативна та прагматична цінність; б) рівень знання мови, вікові особливості студентів, цілі й етапи навчання; в) жанрова та стилістична розмаїтість текстів (розповідь, документальна новела, публіцистична стаття, реклама, вірш тощо).

Організація навчальної діяльності майбутніх філологів засобом роботи з навчальним матеріалом соціокультурного спрямування уможливує активне залучення студентів до *усного навчального діалогу* – своєрідної форми спілкування в умовах навчальної ситуації. Специфіка навчального діалогу визначається цілями його учасників, умовами та обставинами їх взаємодії. Мовлення адресанта в навчальному діалозі є засобом досягнення навчальних цілей, оскільки реалізується в ряді реплік, змістом яких може бути повідомлення інформації, діагностика учнями її розуміння тощо. Здобуваючи знання, навчаючись навички та вміння у визначеній науковій сфері, студент одночасно засвоює правила мовленнєвої поведінки й діалогу. Продукувати усний монологічний навчальний текст досить складно студентів-філологів, який ще не оволодів достатньо сформованими навичками професійної комунікативної компетенції, тому вміння усного монологічного мовлення пов'язані з розвитком таких ознак мовної особистості студента, як розгорнутість повідомлення в навчальному тексті, зв'язність викладу, організованість, тобто саме тими вміннями, які тренуються та розвиваються в системі спеціально розроблених навчальних завдань на текстовій основі.

Під час роботи з підручником *навчальний текст* реалізується в діалогічному мовленні через такі жанри, як дискусія, бесіда, полеміка, диспут, дебати, суперечка. Дискусія (наукова, дидактична) розуміється як такий жанр, через який продукується навчальний текст, що становить також обговорення певної проблеми або групи питань чи одного актуального питання з метою досягнення істини. Ефективність проведення дискусії на основі роботи з навчальним текстом підручника забезпечується вмінням використовувати властиві науково-навчальному стилю мовлення форми висловлення думки; ініціювати діалог в аудиторії; брати участь в обговоренні проблеми, використовуючи в навчальному тексті такі засоби, які адекватні науково-навчальному стилю мовлення; розвивати вміння вести діалогічне спілкування; ставити й відповідати на запитання, залучати до комунікативної взаємодії всіх учасників діалогу тощо.

Зазначене вище дозволяє зробити такі узагальнення щодо вимог до змістового наповнення навчальних текстів для підручника з гуманітарних предметів: стимулювання до дискусії засобом навчального тексту забезпечується наявністю в ідейно-семантичній структурі збігу чи незбігу висловлювань або порушення думок, оцінок, знань; інтеракційно-стратегічних позицій; позиції, що визначається статусом комунікантів.

У контексті компетентнісного, комунікативно-діяльнісного, культурологічного підходів до вивчення гуманітарних дисциплін актуальним і важливим у процесі підручникотворення є структурування навчального матеріалу з метою ефективної організації навчальної діяльності майбутніх філологів, що уможливує формування у студентів філологічних спеціальностей комунікативної компетенції як базової складової професійної компетентності, що надає змогу індивідові засобами гуманітарних дисциплін: 1) бути широко обізнаним у різних сферах науки, культури, літератури та мистецтва; 2) усвідомлювати себе

суб'єктом культурного процесу; 3) розуміти закономірності розвитку культури як процесу створення, збереження і трансляції загальнолюдських цінностей; 4) орієнтуватися в традиціях, реаліях, звичаях, духовних цінностях не лише свого народу, але й інших народів; 5) уміти спілкуватися в сучасному світі, оперуючи культурними поняттями й реаліями; 6) орієнтуватися на міжособистісне, безпосереднє діалогічне спілкування.

Література

1. Балл Г. О. Гуманізація загальної та професійної освіти: суспільна актуальність і психолого-педагогічні орієнтири / Г. О. Балл // Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки перспективи. – К., 2000. – 636 с.
2. Бацевич Ф. С. Основи комунікативної лінгвістики: [підручник] / Ф. С. Бацевич. – К.: Видавничий центр «Академія», 2004. – 344 с.
3. Бойко А. М. Побудова науково-обґрунтованої моделі випускника як умова забезпечення багатоступеневої освіти у вищій педагогічній школі / А. М. Бойко // Вища освіта в Україні: реалії, тенденції, перспективи розвитку. Матеріали науково-практичної конференції. Ч. 1. – К., 1996. – С. 43–46.
4. Болонський процес: Нормативно-правові документи / укл. З. І. Тимошенко, І. Г. Оніщенко, А. М. Грехов, Ю. І. Палеха. – К.: Вид-во Європ. ун-ту, 2004. – 102 с.
5. Бутенко Ж. В. Коммуникативная компетенция: набор или модель / Ж. В. Бутенко // Формирование коммуникативной компетенции на русском языке. – М., 1994. – 212 с.
6. Валицкая А. П. Культуротворческая школа: концепция и модель образовательного процесса / А. П. Валицкая // Педагогика. – 1998. – № 4. – С. 12–18.
7. Верещагин Е. М. Язык и культура / Е. М. Верещагин, В. Г. Костомаров. – М.: Русский язык, 1976. – 248 с.
8. Дридзе Т. М. Текстовая деятельность в структуре социальной коммуникации: Проблема семисоциопсихологии / Т. М. Дридзе. – М.: Наука, 1984. – 268 с.
9. Єрмоленко А. М. Комунікативна практична філософія: підручник / А. М. Єрмоленко. – К.: Либідь, 1999. – 488 с.

UA У статті розкривається питання структурування навчального матеріалу підручника гуманітарних дисциплін для студентів філологічних спеціальностей. Враховуючи компетентнісний, комунікативно-діяльнісний і культурологічний підходи до гуманітарної освіти, обґрунтовуються критерії відбору навчального матеріалу. Коротко розкриваються найоптимальніші форми роботи майбутніх філологів під час роботи з підручником.

Ключові слова: структурування навчального матеріалу, гуманітарні дисципліни, студенти філологічних спеціальностей, підручник.

RU В статье раскрывается вопрос структурирования учебного материала учебника гуманитарных дисциплин для студентов филологических специальностей. Учитывая компетентностный, коммуникативно-деятельностный и культурологический подходы к гуманитарному образованию, обосновываются критерии отбора учебного материала. Коротко раскрываются наиболее оптимальные формы работы будущих филологов при работе с учебником.

Ключевые слова: структурирование учебного материала, гуманитарные дисциплины, студенты филологических специальностей, учебник.

EN The article discloses the problem of teaching material construction in humanitarian subjects for philological department students. The criteria of teaching material selection are based on the competence, communicative and cultural approaches to

human education. The optimal forms of future philologists work with the text-book are disclosed.

Key words: teaching material construction, humanitarian subjects, philological department students, text-book.

ДИДАКТИЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ ВНЗ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ

*О. І. Дрогайцев, канд. пед. наук,
Криворізький державний педагогічний університет*

Національна доктрина розвитку освіти України в ХХІ столітті передбачає поступовий перехід від репродуктивної, авторитарної освіти до освіти інноваційного, гуманістичного типу та, перш за все, підготовку особистості майбутнього фахівця, здатного набувати якісних знань. Відповідно до цього актуалізується проблема формування інформаційної компетентності студентів ВНЗ у процесі навчання гуманітарних дисциплін як важливого показника творчих здібностей особистості й необхідність пошуку шляхів її розв'язання.

Перехід інформації зі сфери суспільної свідомості в самосвідомість зумовлений внутрішніми факторами, найважливішими з яких є професійна спрямованість і пов'язана з нею Я-концепція майбутнього фахівця. За таких умов зіставлення загального й індивідуального здійснюється з позицій самоактуалізації та самодостатності особистості, що відображає її прагматичний підхід до інформації.

Збільшення обсягу інформації особливо помітно в освітній сфері. Передусім це реалізується у створенні нових навчальних курсів і комунікативних технологій (А. Корінний), комп'ютеризації навчання, визначенні перспектив професійної діяльності (А. Суханов), передачі духовної спадщини, розвитку культури (Г. Воробйов). Оновлена в такий спосіб освіта перестає бути тільки педагогічним процесом, а набуває ознак інформаційного процесу.

В умовах інформатизації суспільства процес формування в студентів певних компетентностей, умінь отримувати якісні знання з сучасних джерел інформації набуває безперечного значення. Студент має навчитися виокремлювати фахово важливі знання з розмаїття, пропонованого сучасним інформаційним простором. Шлях до отримання інформації – наявність умінь самостійно пізнавати й видобувати інформацію. Саме це спонукало до зосередження уваги в дослідженні на формуванні інформаційної компетентності студентів ВНЗ під час роботи з підручником у процесі навчання іноземних мов.

Аналіз філософської, психологічної і педагогічної літератури свідчить, що професійна перспектива пов'язана із самостійністю мислення, спроможністю

особистості самостійно видобувати необхідну професійно важливу інформацію, яка б позитивно відбивалася на поліпшенні процесу підготовки фахівця загалом.

Проблемам особистісно-орієнтованого навчання присвячені роботи Г. Балла, І. Беха, В. Давидова, М. Євтуха, М. Кларина, О. Леонтьєва, С. Максименка, В. Рибалки, П. Сікорського, І. Якиманської та ін. Використання в навчальній діяльності індивідуального підходу, індивідуалізацію навчання розглядають А. Адлер, М. Акімова, М. Козлов, К. Купер, В. Мерлін, А. Мілер, Г. Олпорт, Л. Первін, В. Сериков та ін. Питання пізнавальної самостійності розробляють В. Буряк, Л. Вяткін, В. Гаранін, Г. Железовський, І. Лернер, Н. Половникова, О. Савченко, В. Тюріна та ін. Проблема активності суб'єкта у процесі трансформації знань вивчається в роботах А. Арістової, В. Євдокімова, В. Лозової, Н. Половникової, Т. Шамової. Сутність педагогічної інформації – предмет дослідження Б. Кисельова, С. Ландо, І. Орешко, В. Фляківа, А. Уварова, Д. Чершніна та ін.

Незважаючи на багатогранність наукових досліджень, присвячених розвитку особистості, формуванню професійної компетентності майбутніх учителів та її складових, багато питань цієї складної теми залишаються нез'ясованими. Аналіз стану підготовки майбутнього вчителя в процесі навчання у вищому педагогічному навчальному закладі свідчить про наявність певних протиріч: між творчою природою пізнавальної діяльності й переважно репродуктивними, відтворюючими формами навчання; між інтенсивними темпами зростання обсягів професійно значущої інформації і недостатньо ефективними способами її усвідомлення й опанування; між інтелектуалізацією праці сучасного фахівця та невідповідністю рівня інформаційної компетентності студентів.

Розв'язання протиріч, наявних у системі підготовки майбутнього фахівця у царині освіти, зумовлює доцільність спеціального дослідження, спрямованого на з'ясування сутності змісту, оптимальних методів і умов формування інформаційної компетентності студентів ВНЗ. Специфіка викладання і вивчення гуманітарних дисциплін відкриває значні можливості щодо розв'язання визначеної проблеми під час їх опанування у вищому навчальному закладі.

Мета статті – визначити дидактичні умови формування інформаційної компетентності студентів ВНЗ під час роботи з підручником у процесі навчання іноземних мов.

На нашу думку, *професіоналізація й інформатизація змісту навчання і викладання гуманітарних дисциплін у ВНЗ* є тією умовою, без якої, загалом, неможливе формування ані інформаційної компетентності, ані інформаційної або комп'ютерної грамотності.

Аналіз змісту навчальних планів підготовки бакалавра напряму підготовки: 6.010100 Педагогіка і методика середньої освіти. Мова та література (німецька, англійська), Мова та література (англійська, німецька), Мова та література (російська, англійська) – показав, що на факультеті іноземних мов викладається лише один предмет, повністю пов'язаний з інформацією та з процесом

її здобування, збереження, передачі тощо. Це «Інформаційно-комунікаційні засоби навчання» з циклу природничо-наукових дисциплін, години розподіляються наступним чином: загальний обсяг – 54, кредит – 1,5; всього аудиторної роботи – 18, з них: лекції – 2, практичні заняття – 16; самостійна робота – 36, залік у 6 семестрі (вивчається на III курсі). На вивчення гуманітарних дисциплін за весь період відводиться:

- цикл гуманітарної та соціально-економічної підготовки: загальний обсяг – 1080 годин, кредит – 30; всього аудиторної роботи – 774, з них: лекції – 180, практичні заняття – 594; самостійна робота – 306;

- цикл професійної та практичної підготовки: загальний обсяг – 1080 годин, кредит – 30; всього аудиторної роботи – 318, з них: лекції – 168, лабораторні заняття – 76, практичні заняття – 74; самостійна робота – 366;

- цикл фундаментальної та професійно-практичної підготовки: загальний обсяг – 5022 годин, кредит – 139,5; всього аудиторної роботи – 3128, з них: лекції – 392, лабораторні заняття – 2268, практичні заняття – 468; самостійна робота – 1858.

Загальна кількість годин: загальний обсяг – 7542 годин, кредит – 209,5; всього аудиторної роботи – 4400, з них: лекції – 822, лабораторні заняття – 2344, практичні заняття – 1234; самостійна робота – 2710.

Як бачимо, курсу з інформаційно-комунікаційних технологій відводиться незначне місце в навчальному плані майбутніх учителів іноземної мови: лише 0,72% від загальної кількості годин. То яким же чином сформуванню інформаційну компетентність у студентів-філологів?

Думається, що лише за умови перегляду змісту гуманітарних дисциплін, розробленню сучасних програм за кредитно-модульною системою з урахуванням інформаційної складової.

Важливою умовою формування інформаційної компетентності є *залучення студентів до активної творчої професійно спрямованої пізнавальної діяльності у процесі вивчення гуманітарних дисциплін, яка б вимагала наявності умінь і навичок здобуття новітньої інформації.*

Сьогодні в багатьох загальноосвітніх і вищих навчальних закладах проводиться факультативна робота з основ інформаційної культури, інформаційної грамотності, працюють бібліотечні гуртки, де бібліотекарі разом із викладачами знайомлять учнів з довідковою літературою, вчать працювати з каталогами і картотеками. Але цього не достатньо. Ця важлива робота тримається на плечах ентузіастів.

На нашу думку, необхідно впроваджувати накопичений досвід у практику кожного навчального закладу як спеціальний курс або семінар. Таку роботу можна і необхідно проводити в обов'язковій для вивчення дисципліні «Вступ до спеціальності» (I курс, I семестр; загальна кількість годин: 36, модуль 1; аудиторна робота – 18 годин, з них 10 годин – лекції, 8 годин – практичні заняття; самостійна робота – 18 годин; залік). Окрім того, ефективність засвоєння предмету значно підвищиться, якщо залучати до спільної праці бібліотека-

рів. На лекціях необхідно знайомити студентів-першокурсників з різними інформаційними ресурсами, процесами переробки інформації, на практичних заняттях вчити шукати інформацію, користуватися різними каталогами і картотеками, відпрацьовувати основні типи рішення пошукових задач і переробки інформації, формувати вміння грамотно складати бібліографічний опис у списках літератури до курсових і кваліфікаційних робіт, розвивати навички працювати з автоматизованими інформаційними ресурсами.

Також, на нашу думку, необхідно активно використовувати новітні технічні засоби навчання та інноваційні форми роботи у процесі навчання іноземним мовам, наприклад у курсі «Практичний курс німецької мови».

Зауважимо, що сьогодні важливо навчитися самостійно здобувати нові знання, *використовуючи усе розмаїття інформаційних ресурсів*. По-перше, необхідно послідовне і систематичне навчання студентів роботі з інформацією, *формування вмінь шукати інформацію*.

Так, для успішного інформаційного пошуку потрібні різноманітні знання і навички: уміння працювати з новими інформаційно-комунікаційними технологіями; уміння читати мови символів і пентаграм; уміння добре читати; здатність критично оцінювати прочитане тощо. А головне – сформувати вміння бачити інформацію, знаходити її в широкому колі джерел: довідкова література, традиційні карткові каталоги і картотеки, інформаційні та реферативні видання, прикнижкові та пристатейні списки літератури, Інтернет, повні текстові бази даних.

Практично вміння *здійснювати інформаційний пошук* можна виробити у студентів, використовуючи різні *види тренінгів*. Наприклад: тренінг роботи з каталогами і картотеками; тренінг роботи з інформаційними та бібліографічними посібниками; тренінг роботи з електронними каталогами (наприклад ІРБІС); тренінг роботи у довідково-правових системах; тренінг роботи з електронними випусками періодичних видань, додатків до книг і журналів, з електронними посібниками тощо; тренінг роботи в мережі Інтернет.

По-друге. Думається, що прагматизм мислення, притаманний сучасним молодим людям, відбивається на процесі формування інформаційної культури. Сьогодні зруйновано механізм її безперервного формування: багато студентів, вступаючи до ВНЗ, вперше чують слово «каталог»; інші не можуть самостійно відшукати в алфавітному каталозі книги, які рекомендовано для вивчення тощо. Однак, наприклад, при підготовці до семінарів з гуманітарної дисципліни, цілком упевнено користуючись мережею Інтернет, «скачують» усе підряд, а в рефераті використовують шматки сканованих досліджень, навіть не вичитуючи їх.

Саме тому, на нашу думку, на заняттях необхідно нагадувати студентам, що будь-який навчальний текст в Інтернеті складають люди зі своєю власною, суб'єктивною точкою зору на проблему, зі своїм рівнем освіченості й культури. Потрібно вчити студентів звертати увагу на авторів – це визнані авторитети у даній сфері знання, журналісти або дилетанти, на чії погляди неможна

беззастережно зважити. Матеріал повинен розглядатися критично, сортуватися, аналізуватися. А якщо ні, то тексти студентських робіт – це компіляція. Не секрет, що достатня кількість наукових студентських робіт виконується за допомогою Інтернету саме так. Тому завдання викладачів гуманітарних дисциплін знайомити студентів з *методами роботи з текстами, вчити їх умінню мислити критично, аналізувати та оцінювати отриману інформацію*.

Вважаємо, що формування інформаційної компетентності майбутніх фахівців неможливе без розвитку в студентів у процесі навчання гуманітарних дисциплін *важливих умінь*, а саме: уміння користуватися каталогом (у тому числі електронним); уміння добирати літературу відповідно до теми (заняття, дослідження); уміння критично оцінювати інформацію; уміння, пов'язане з аналітико-синтетичною переробкою інформації; уміння складати анотації, рецензії, реферати, обзори, доповіді тощо; уміння пред'являти зібраний матеріал в усній та письмовій формі.

По-третє. Важливим у системі вмінь і навичок, необхідних для формування інформаційної компетентності, є *уміння оформлювати цитати та бібліографічні списки*. Це вміння необхідно вироблювати протягом усього навчання студентів. Якщо викладач турбується про засвоєння свого предмету студентами, то він буде серйозно підходити до оформлення ними рефератів, науково-дослідних робіт різного типу. Починати цю роботу потрібно вже на першому курсі при вивченнях предметів «Вступ до спеціальності», «Практичний курс іноземної мови» (німецької, англійської, російської та ін.), продовжувати її на старших курсах (наприклад, при вивченні дисциплін: «Освітні технології», «Педагогіка», «Нові інформаційні технології», «Основи наукових досліджень», «Філософія», «Вступ до мовознавства», «Загальне мовознавство», «Методика викладання іноземної мови», «Методика викладання світової літератури», «Історія світової літератури», «Лінгвокраїнознавство» тощо).

Цим повинні займатися і керівники курсових, кваліфікаційних, магістерських робіт. Можна залучати до цієї роботи і працівників бібліотеки (наприклад бібліографів). Неможна навчитися раз і назавжди, наприклад, правильно оформлювати списки джерел: вимоги змінюються, з'являються нові джерела інформації тощо.

Постійно виникають нові питання: як указувати особу або організацію, що відповідають за створення електронного ресурсу? Як оформлювати посилання на матеріал з Інтернету, якщо з необхідних відомостей мається лише електронна адреса, або посилання, які містяться на DVD? Для наукової роботи це дуже важливо.

Таким чином, протягом усього часу навчання студента в університеті продовжується процес формування його інформаційної компетентності, в значній мірі таку роботу дозволяють проводити предмети гуманітарного циклу. А також *важливу роль у цьому процесі відіграє бібліотека*, тому що її головні завдання – забезпечення максимального доступу користувачів до інформації та формування «інформаційної культури читачів» (О. М. Бологова). Але само-

стійно, без відповідної підтримки викладачів і адміністрації ВНЗ, виконати ці завдання зусиллями лише бібліотекарів або лише викладачів неможливо.

Вважаємо, що *формування інформаційної компетентності* студентів буде відбуватися *ефективніше* і буде *мати ліпші результати*, якщо:

1) систематично і цілеспрямовано працювати над формуванням певних умінь і навичок (уміння здійснювати інформаційний пошук; уміння критично оцінювати інформацію; уміння оформлювати бібліографічний список тощо) на заняттях із предметів гуманітарного циклу, на наукових консультаціях студентів при написанні ними різних науково-методичних досліджень;

2) початки інформаційної компетентності студентів необхідно закладати вже на першому курсі при вивченні предметів «Вступ до спеціальності», «Практичний курс іноземної мови» та продовжувати протягом усього періоду їх навчання («Інформаційно-комунікаційні засоби навчання», «Освітні технології», «Методика викладання іноземної мови» та ін.); 3) активно залучати до співпраці бібліотечних робітників (інтегровані заняття, лекції та консультації, створення консультаційних пунктів тощо).

Наявність інноваційних форм і методів навчання гуманітарних дисциплін – третя умова, що сприятиме формуванню інформаційної компетентності студентів.

По-перше, в цьому аспекті, безумовно, велике значення має використання комп'ютерних підручників і навчальних програм, які докорінно змінюють навчальний процес, роблять його повністю індивідуальним. Вони значно підвищують наочність навчального матеріалу, дозволяють підібрати оптимальний темп подачі інформації та її повторення, уможливають експеримент із матеріалом і завданнями, що сприятиме засвоєнню матеріалу, урізноманітнює види пізнавальної діяльності – від активізації моторних функцій до інтенсифікації індуктивного, логічного і креативного мислення.

По-друге. Як свідчить досвід, Інтернет-технології дозволяють докорінно змінити організацію процесу навчання студентів ВНЗ іноземній мові, формують у них системне мислення, інформаційну компетентність, сприяють індивідуалізації навчання, звертання до нових пізнавальних та інформаційно-комунікаційних засобів. Успішність розвитку інформаційної компетентності, зокрема, залежить від *певних технічних вимог і умов*:

1) організації навчального процесу на основі авторської програми;

2) наявності у студентів елементарного рівня інформаційної компетентності, комп'ютерної та інформаційної грамотності, необхідного для роботи на комп'ютері і в Інтернеті;

3) наявності в педагога достатнього рівня інформаційної компетентності, комп'ютерної та інформаційної грамотності, необхідного для роботи на комп'ютері і в Інтернеті, а також знань і умінь користувача комп'ютера та Інтернету;

4) наявності комп'ютерного комплексу з доступом до Інтернету;

5) додержування ергономічних вимог при роботі з комп'ютером.

Також на заняттях гуманітарного циклу доцільно користуватися засобами медіа, інформаційно-пошуковими програмами, електронними каталогами тощо. Вважаємо, використання можливостей сучасних електронних і технічних засобів формують інформативну компетентність студентів, з одного боку, а з другого – виконують певні дидактичні функції, а також роблять заняття більш цікавими, урізноманітнюють їх, підвищують мотивацію студентів щодо вивчення предмету.

Отже, формування інформаційної компетентності студентів – це складний динамічний процес, який потребує цілісної багатокомпонентної системи роботи, у якій потрібно, по-перше, урахувати кожний компонент, що входить до структури інформаційної компетентності; по-друге, спрямовувати її на формування в студентів інтересу до роботи з інформацією та стійких потреб у застосуванні інформаційних технологій у професійній діяльності, у вирішенні різноманітних навчальних і життєвих питань, у розумінні необхідності інформаційних знань, умінь, навичок і потреби їх постійного удосконалення на основі самоаналізу.

Таким чином, організація процесу навчання гуманітарних дисциплін у вищому навчальному закладі сприяє формуванню інформаційної компетентності студентів при створенні наступних дидактичних умов: професіоналізація й інформатизація змісту навчання й викладання гуманітарних дисциплін у ВНЗ; залучення студентів до активної творчої, професійно спрямованої пізнавальної діяльності у процесі вивчення гуманітарних дисциплін, яка б вимагала умінь і навичок здобуття новітньої інформації; наявність інноваційних форм і методів навчання гуманітарних дисциплін, спрямованих на формування інформаційних умінь і навичок студентів.

UA У статті визначені й обґрунтовані дидактичні умови формування інформаційної компетентності студентів ВНЗ під час роботи з підручником у процесі навчання іноземним мовою. Розкриті аспекти обробки інформації, яка подана в електронних підручниках. Охарактеризовані форми і методи роботи з навчальним матеріалом.
Ключові слова: дидактичні умови, інформація, інформаційна компетентність, професійна компетентність.

RU В статье определены и обоснованы дидактические условия формирования информационной компетентности студентов вузов при работе с учебником в процессе обучения иностранным языкам. Раскрыты аспекты обработки информации, поданной в электронных учебниках. Охарактеризованы формы и методы работы с учебным материалом.

Ключевые слова: дидактические условия, информация, информационная компетентность, профессиональная компетентность.

EN The didactic conditions of formation of high school students' information competence during their work with a text-book in a foreign language educational process were defined. The aspects of IT-books information processing are disclosed. Forms and methods of works with teaching material were described.

Key words: didactic conditions, information, information competence, professional competence.

ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ ЯК МОТИВАЦІЙНОГО КОМПОНЕНТА У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНІЙ МОВІ СТУДЕНТІВ НЕМОВНИХ ВНЗ ЗАСОБАМИ ПІДРУЧНИКА

Т. М. Рідель,

Сумський національний аграрний університет

Нова концепція освіти визначає складником державних освітніх стандартів компетентність фахівця.

За основну мету вищої школи ставиться виховання й навчання людини, здатної до культурного творіння й продуктивного діалогу з соціумом; спеціаліста, який володіє необхідними для здійснення професійного обов'язку знаннями, уміннями і навичками, тобто успішного вирішення професійних завдань, що дає змогу бути обізнаним у справах певної галузі, кваліфіковано вирішувати питання сфери своєї професійної діяльності) [3; 6].

Оскільки компетентнісний підхід пов'язаний з ідеєю всебічної підготовки і виховання індивіда не лише як спеціаліста, професіонала своєї справи, але і як особистості, члена колективу і соціуму, він є гуманітарним у своїй основі. Метою сучасної освітньої парадигми є не лише передача майбутньому спеціалісту сукупності знань, умінь і навичок у певній сфері, а й розвиток світогляду, міждисциплінарного чуття, здатності до прийняття індивідуальних творчих рішень, до самоосвіти, а також формування гуманістичних цінностей.

Навчання іноземним мовам студентів засобами підручника у ВНЗ спрямоване на реалізацію:

1) *практичних цілей* – навчання спілкування та формування у студентів комунікативної і соціокультурної компетенцій;

2) *когнітивних цілей*, що передбачають формування у студентів когнітивної (знанневої) компетенції у взаємозв'язку з іншими видами компетенцій;

3) *освітніх* – розвиток у студентів здатності до самооцінки і самовдосконалення, що допоможе їм успішно завершити курс гуманітарного спрямування і стане передумовою їх наступного професійного росту;

4) *професійних* – формування у студентів професійної компетентності шляхом ознайомлення їх з різними методами і прийомами навчання іноземним мовам та залучення до виконання професійно орієнтованих завдань;

5) *виховних* – зміст яких полягає у вихованні і розвитку у студентів почуття самосвідомості, у формуванні вмінь міжособистісного спілкування, необхідних для повноцінного функціонування як у навчальному середовищі, так і за його межами. Усе це зумовлює комплексний підхід до вирішення практичних, когнітивних, освітніх, професійних, виховних цілей і завдань, а, по суті, – формування базових компонентів комунікативної компетенції.

Отже, основною стратегічною метою навчання іноземним мовам у немовних ВНЗ є інтегративність, успішна реалізація якої можлива за спрямованості нав-

чального процесу на розвиток особистості студента, майбутнього фахівця; формування мотивації до навчання і професійної спрямованості.

Проблема професійної підготовки студентів немовних ВНЗ знайшла послідовне висвітлення у розвідках учених І. Зязюна, Н. Бібік, Л. Ващенко, Н. Ничкало, Л. Парашенка, С. Ракова та інших. Питання щодо змісту комунікативної компетенції як складової професійної компетентності знайшло теоретичне обґрунтування в працях учених М. Аріяна, А. Богущ, М. Боліної, Є. Верещагіна, І. Воробйова, І. Зимньої, О. Леонтєва, В. Сафоновой та інших. У контексті навчання студентів у немовних ВНЗ соціально і педагогічно значущою є проблема формування комунікативної компетентності як мотиваційного компонента у процесі фахової підготовки студентів немовних ВНЗ.

Метою публікації є обґрунтувати зміст, розробити критерії сформованості комунікативної компетенції як мотиваційного компонента у процесі фахової підготовки студентів засобами підручника немовних ВНЗ.

Концепція нашого дослідження базується на основних положеннях системного підходу з проблем професійного розвитку майбутніх фахівців та комунікативно-діяльнісному підході, який сприяє формуванню комунікативних навичок та вмінь, фонових знань іншомовної культури, знання норм і правил соціального спілкування у певному середовищі. Такі підходи дають можливість студентам адекватно сприймати поняття і відповідно використовувати їх у різноманітних соціально зумовлених ситуаціях спілкування.

Критерієм якісної фахової підготовки фахівців є формування професійної компетентності, базовими характеристиками якої є: необхідність контексту для демонстрації компетентності; результативність, компетентність є характеристикою того, що може робити індивід, а не описує процес, під час якого індивід набув цю компетентність; необхідність чітко визначених та затверджених стандартів для вимірювання здатності індивіда щось робити; компетентність є мірою того, що індивід може робити у конкретно визначений час [3].

Фахова підготовка майбутнього фахівця пов'язується із рівнем сформованості комунікативної компетенції, що передбачає використання мови як засобу спілкування. Проблема комунікативної компетенції актуалізувалася у зв'язку із функціональними і комунікативно-доцільними особливостями мовленнєвого спілкування.

У педагогічних розвідках Л. Петровська [12] диференціює два близькі поняття «компетенція» та «компетентність» і пропонує їх як синонімічні лексичні структури), проте не тотожні за змістом, поняття компетенції й компетентності. Обидві категорії пов'язуються з професійною підготовкою студентів.

У сучасній педагогічній науці спостерігається тенденція до визначення комунікативної компетенції як такої, що характеризує професіоналізм особистості у розумінні й відтворенні мови на рівні не тільки фонологічних, лексикограматичних і країнознавчих знань та мовленнєвих умінь, а й відповідно до різноманітних цілей та особливостей ситуації спілкування. Професійну ком-

петентність майбутнього фахівця слід розглядати крізь призму його компетенцій, тобто повноважень, в яких він орієнтується і навіть має певний досвід.

У Великому тлумачному словнику української мови йдеться: компетенція – це «питання, в яких будь-хто зможе повною мірою й у соціально значущих аспектах її реалізувати» [5, с. 254]. З цього виходить, що компетенційність студентів є основним якісним показником освітнього процесу у вищому навчальному закладі, а її досягнення здійснюється через набуття студентами такої якості.

Короткий психологічний словник [10], на нашу думку, дає більш чітке визначення поняття компетенції (лат. *домагаюся, відповідаю*) у ширшому (повноваження, надані законом, статутом або іншим актом конкретного органу чи посадовій особі) та вузькому (знання і досвід у тій або іншій сфері) розумінні.

Дефініція «компетенція» містить двозначність поняття, що розглядається, з одного боку, як правомірність суб'єкта, а з іншого, – як його обізнаність із конкретних питань; відбиває як кількість, так і якість знань і вмінь людини в певній сфері діяльності.

Термін *компетентність* почали застосовувати для характеристики рівня професійної підготовки порівняно недавно. Так, людина, що не є компетентною, не зможе повною мірою й у соціально значимих аспектах її реалізувати. Поняття компетентність у психолого-педагогічній літературі співвідноситься з прикметником компетентний. У Словнику нового педагогічного мислення компетентність витлумачується як «застосування знань й умінь, що дозволяють професійно грамотно висловлюватися, оцінювати, мислити» [2, с. 57].

Отже, *компетентність* містить компоненти: професійно сформована якість особистості; професіоналізм працівника; властивість особистості фахівця, яка сприяє продуктивному розв'язанню професійно значущих завдань. На стадіях професійного становлення фахівця компетенція розглядається як основа для подальшого формування й розвитку професійної компетентності [7, с. 96–97].

У контексті нашого дослідження термін професійна компетентність є важливим, оскільки тісно пов'язується з поняттям *комунікативної компетенції*.

Стратегічним завданням гуманізації вищої освіти є створення умов для особистісного зростання і творчого вираження кожного громадянина, формування покоління, здатного оберігати і примножувати цінності національної й іншомовної культури, накопичені людством у процесі історії. Додання до цього завдання вивчення іноземної мови як джерела соціокультурної інформації і засобу міжкультурного спілкування дозволяють розглядати комунікативну компетенцію у складі професійної компетентності.

Окрім суто професійних знань та умінь, професійна компетентність містить такі якості, як ініціатива, співробітництво, здатність до роботи в групі, комунікативні здібності, вміння вчитися, оцінювати, логічно мислити тощо, трансформуючи вміння й знання в новій ситуації [1; 12].

У соціологічних і психолого-педагогічних дослідженнях на сьогодні не вироблено однастайності щодо визначення поняття комунікативна компетенція. Поняття комунікативний і комунікабельний вважаються тотожними і

вживаються на позначення здатної, схильної до комунікації людини, зокрема такої, що легко встановлює контакти й зв'язки [8, с. 123–124].

Компетентний мовець або слухач, на думку Н. Хомського [14, с. 4], «повинен уміти: а) продукувати необмежену кількість правильних у мовному відношенні речень за допомогою засвоєних мовних знаків і правил їхнього поєднання, б) розуміти смисл висловлення, тобто бачити формальну подібність або розбіжності в значеннях двох висловлень». Учений пов'язує теорію мовної компетенції здебільшого з ідеальними слухачами-співрозмовниками в однорідному мовному середовищі, з тими, хто знає мову на найвищому рівні й на кого не впливають такі психологічні чинники, як обмеженість пам'яті, увага та інтерес, помилки у використанні мовних знань у реальному спілкуванні.

Вивчення взаємодії комунікативної компетенції й поінформованості у сфері за фаховим спрямуванням сприяло появі моделі *комунікативної лінгвістичної здатності*, розробленої Л. Бахманом, яка містить три основні компоненти: 1) лінгвістичну компетенцію (знання мови в аспекті організаційних і прагматичних здібностей, що кластеризуються на *граматичну компетенцію* – включає лексику, морфологію, синтаксис і орфографію; *текстуальну компетенцію* – засновується на когезії й риторичній організації; *елокутивну компетенцію*, що передбачає здатність виражати думки й емоції, що зумовлює евристичну й творчу здатність і, нарешті; *соціолінгвістичну компетенцію*, що пов'язується з орієнтацією в діалектних і стильових розбіжностях, з природністю (автентичним використанням мови); 2) стратегічну компетенцію; 3) психофізіологічні механізми [13].

Еволюція поглядів на комунікативну компетенцію як складову професійної компетентності майбутнього фахівця зумовлена з'ясуванням характеру взаємодії між комунікативною компетенцією й обізнаністю у професійному полі діяльності.

Спираючись на моделі комунікативної компетенції зарубіжних дослідників, російські та українські автори у своїх розвідках виробили також кілька підходів до визначення характерних ознак складників комунікативної компетенції. Ми схильні поділяти думки вчених, які вважають поняття «комунікативна компетенція» одним зі складових більш загального поняття – «професійна компетентність» (Ю. Варданян, М.Кабардов) [4; 9].

Своєрідну структуру професійної компетентності спеціаліста, що дає змогу переконатися у правильності висновків щодо необхідності розмежування понять «компетентність»/«компетенція» та підпорядкування другого першому, пропонує Ю. Варданян, який зазначає: «...структура професійної компетентності нараховує такі компоненти: суб'єктивний, у якому виявляються рівень власної активності майбутнього спеціаліста щодо актуалізації, реалізації, збереження професійної компетентності; об'єктивний, у якому виражений рівень психологічного супроводу процесу побудови та здійснення професійної діяльності; предметний, у якому вміщується характеристика рівня проміжних та кінцевих результатів спеціаліста; пізнавально-перетворювальних дій, які дають змогу студентові ви-

користувати навчально-пізнавальну та професійно-практичну діяльність (наприклад, комунікацію як діяльність) як джерело розвитку готовності та можливості самореалізації у сфері трудової діяльності» [4, с. 22].

Сутність терміна «*комунікативна компетенція*» майбутнього фахівця розуміємо як сукупність достатньо сформованих професійних знань, комунікативних та організаторських здібностей, здатності до самоконтролю, емпіричної культури вербальної та невербальної взаємодії. Комунікативна компетенція майбутнього фахівця розкривається у ставленні до людей, до самого себе, в уміннях контролювати й регулювати власну поведінку, обґрунтовувати й аргументувати позицію, що виявляється в умінні моделювати особистість, досягати реальних комунікативних інтенцій за допомогою вербальних і невербальних засобів і технологій.

Наведені вище положення уможливають виділення основних *характеристик компетентного мовця*: а) орієнтація в ситуації спілкування; б) застосування мовних засобів, що відповідають лексико-граматичним законам конкретної мови; в) наявність системи знань, що дає змогу здійснювати комунікацію в соціумі.

Ґрунтовне опрацювання розвідок, у яких розкривається сутність комунікативної компетенції, дозволило зробити узагальнення щодо її складових компонентів:

Мовленнєва компетенція демонструє знання усіх рівнів (фонетичного, лексичного, словотворчого, морфологічного та синтаксичного); правила оперування мовними одиницями кожного рівня для побудови одиниць більш високого – комунікативних синтаксичних одиниць.

Мовна компетенція передбачає знання понятійного категоріального апарата науки про мову, що представлений у порівневому описові через чітко визначену систему мовних категорій, їх значень та формальних засобів відображення цих значень.

Мовна компетенція може характеризуватися через рівні, що виділяються за ознакою узагальнення розумової діяльності: а) рівень запам'ятовування одиничних об'єктів, під час якого не виникає лінгвістичних узагальнень (ті, хто навчається, не володіють лінгвістичною термінологією, ними запам'ятовується конкретне слово, словосполучення чи речення); б) рівень узагальнень, що усвідомлюються нечітко, тобто мову вивчають без оволодіння теоретичних відомостей; в) рівень емпіричних узагальнень, коли узагальнення мовних явищ відбувається за зовнішніми ознаками і не призводить до утворення наукових лінгвістичних понять; г) рівень теоретичних узагальнень або рівень лінгвістичної абстракції [11].

Прагматична компетенція передбачає наявність умінь уживати висловлювання відповідно до комунікативних намірів мовця та ситуативних умов мовлення (знання відповідностей між комунікативними намірами (інтенціями) та висловлюваннями, що їх реалізують; знання відповідників між варіативною формою висловлювань, що реалізують один і той же намір, та ситуативними

умовами мовленнєвого акту; уміння реалізувати комунікативний намір шляхом вибору мовленнєвої дії відповідно до вимог ситуації та логіки перебігу мовленнєвого акту).

Комунікативна компетенція особистості як складова професійної компетентності майбутнього фахівця передбачає такі здібності: а) давати соціально-психологічний прогноз комунікативної ситуації, в якій має відбутися спілкуватися; б) програмувати процес спілкування, спираючись на своєрідність комунікативної ситуації; в) занурюватися в соціально-психологічну атмосферу ситуації спілкування; г) здійснювати соціально-психологічне управління процесами спілкування в процесі комунікації.

Досвід спілкування займає особливе місце в структурі комунікативної компетенції особистості. З одного боку, він соціальний і включає інтеріоризовані норми й цінності культури, а з іншого – індивідуальним, оскільки ґрунтується на індивідуальних комунікативних здібностях і психологічних подіях, пов'язаних зі спілкуванням у житті особистості.

Системний підхід до структури комунікативної компетенції, яка передбачає наявність умінь поєднувати мовні засоби з завданнями й умовами спілкування з урахуванням соціальних норм поведінки й комунікативної релевантності висловлення, репрезентуючи єдність мови і мовлення, передбачає дослідження комунікативної компетентності як системи, визначення її внутрішніх якостей, зв'язків і відношень. Відповідно до проаналізованої структури комунікативної компетенції комунікативні якості студентів співвідносно із рівнями сформованості комунікабельності як вияву комунікативної компетенції майбутнього фахівця.

У зв'язку з тим, що компетентнісний підхід передбачає формування у спеціаліста не тільки певні знання і професійні вміння, а і комплекс компетенцій, що включають як фундаментальні знання, так і вміння аналізувати і розв'язувати проблеми в нових умовах, уважаємо, що комунікативну компетенцію студентів немовних ВНЗ характеризують: 1) *знання* про: одиниці виучуваної рідної мови; джерела національно-культурної та соціально-ієрархічної інформації в мові; соціокультурні стереотипи мовленнєвої поведінки; 2) *уміння*: комунікативні: встановити контакт зі співрозмовником; підтримувати розмову; будувати висловлювання в різних стилях та жанрах; уміння переконувати, доводити, захоплювати ідеями, задумами; професійно-комунікативні: знання дидактичної та лінгвістичної термінології; внутрішня настанова на виявлення та виправлення помилок різних типів у чужому мовленні; внутрішня настанова на аналіз змістової правильності мовлення; уміння здійснювати різні види аналізу текстів усіх стилів; нормативно та відповідно до ситуації спілкування послуговуватися фатичними жанрами мовлення; продукувати навчальний текст; здійснювати соціокультурний аналіз побутового, наукового й суспільно-політичного навчального тексту; 3) *навички*: розпізнавати марковані мовні одиниці; інтерпретувати соціокультурний зміст навчального тексту; коментувати соціокультурний зміст мовних реалій іноземною мовою.

Основна діяльність студента у ВНЗ становить освоєння спеціальності, відповідної профілю ВНЗ, тому і вивчення іноземної мови в немовному ВНЗ розглядається студентами через призму ставлення до майбутньої професії. Природно припустити, що певний тип ставлення до професії, тобто відповідний рівень професійної мотивації, продукуватиме той або інший тип мотивації до оволодіння іноземною мовою з урахуванням, звичайно, ряду інших чинників.

Професійна мотивація передбачає прагнення отримати вищу освіту; інтерес до професії; професійно-пізнавальні мотиви (або прагнення в майбутньому стати компетентним фахівцем); внутрішньонавчальні мотиви; прагматичні мотиви; здібності до оволодіння знаннями. Розуміння професійно значущих мотивів як таких, що відображають особистісне ставлення студентів до своєї професійної компетентності і себе як суб'єкта професійної діяльності, передбачає констатацію не лише відповідних мотивів, цілей, інтересів до майбутньої професії, але і врахування індивідуальних схильностей і здатностей до фаху, оволодіння яким на високому рівні пов'язується із рівнем володіння іноземною мовою – показником сформованості комунікативної компетенції.

Зазначене вище дозволяє можливим обстоювати позицію, що рівень комунікабельності перебуває у кореляційних зв'язках із рівнем мотивації до оволодіння іноземною мовою; рівень комунікативної мотивації, відповідно, корелює із рівнем мотивації до оволодіння іноземною мовою.

Наведені узагальнення означають, що орієнтація студентів на комунікативне використання іноземної мови приховує в собі значні резерви і може стати джерелом мотивації в процесі оволодіння іноземною мовою засобами підручника при створенні відповідних умов.

Література

1. *Бацевич Ф. С.* Основи комунікативної лінгвістики: [підручник] / Ф. С. Бацевич. – К.: Видавничий центр «Академія», 2004. – 344 с.
2. *Безрукова В. С.* Словарь нового педагогического мышления / В. С. Безрукова. – Екатеринбург: Валгос, 1996. – 94 с.
3. Болонський процес: Нормативно-правові документи / укл. З. І. Тимошенко, І. Г. Оніщенко, А. М. Грехов, Ю. І. Палеха. – К.: Вид-во Європ. ун-ту, 2004. – 102 с.
4. *Варданян Ю. В.* Становление и развитие профессиональной компетентности педагога и психолога / Ю. В. Варданян. – М., 1998. – 179 с.
5. Великий тлумачний словник української мови / Уклад. і головний редактор В. Т. Бусел. – К.: Ірпінь: Перун, 2003. – 1440 с.
6. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / Науковий редактор українського видання доктор пед. наук, проф. С. Ю. Ніколаєва. – К.: Ленвіт, 2003. – 273 с.
7. *Зеер Э. Ф.* Личностно ориентированное профессиональное образование / Э. Ф. Зеер. – Екатеринбург: Изд-во Уральского гос. проф.-пед. университета, 1998. – 126 с.
8. *Зимняя И. А.* Лингвопсихология речевой деятельности / И. А. Зимняя. – М.: Московский психолого-социальный ин-т; Воронеж: Изд-во НПО «Модек», 2001. – 432 с.
9. *Кабардов М. К.* Типы языковых и коммуникативных способностей и компетенций / М. К. Кабардов // Вопросы психологии. – 1996. – № 1. – С. 34–50.
10. Краткий психологический словарь / сост. Л. А. Карпенко. – М.: Политиздат, 1985. – 431 с.

11. Леонтьев А. А. Язык, речь, речевая деятельность / А. А. Леонтьев. – М.: Просвещение, 1969. – 214 с.
12. Петровская Л. А. Компетентность в общении / Л. А. Петровская. – М.: Изд-во МГУ, 1989. – 216 с.
13. Bachman L. The Construct Validation of Some Components of communicative Proficiency. – TESOL Quarterly, 1982. – Vol. 16, № 3. – P. 449–465.
14. Chomsky N. Language and mind. – N.Y.: Harcourt, Brace and World, 1968. – 164 p.

UA У статті розкривається питання формування комунікативної компетенції як мотиваційного компонента у процесі професійної підготовки студентів немовних ВНЗ. Доводиться кореляційний зв'язок рівня комунікабельності з рівнем мотивації до оволодіння іноземною мовою; рівня комунікативної мотивації – з рівнем мотивації до оволодіння іноземною мовою студентами немовних ВНЗ.

Ключові слова: професійна компетентність, комунікативна компетенція, мотиваційний компонент.

RU В статье раскрывается вопрос формирования коммуникативной компетенции как мотивационного компонента в процессе профессиональной подготовки студентов неязыковых вузов. Доказывается корреляционная связь уровня коммуникативности с уровнем мотивации к овладению иностранным языком; уровня коммуникативной мотивации – с уровнем мотивации к овладению иностранным языком студентами неязыковых вузов.

Ключевые слова: профессиональная компетентность, коммуникативная компетенция, мотивационный компонент.

EN The article discloses the problem of communicative competence formation as motivation part in the professional education of high school students. The correlation connection of communication level with motivation level for the foreign language learning is approved. The correlation connection of communicative motivation level with motivation level for the foreign language learning is shown.

Key words: professional competence, communicative competence, motivation part.

ЕЛЕКТРОННИЙ ПІДРУЧНИК У КРЕДИТНО-МОДУЛЬНІЙ СИСТЕМІ НАВЧАННЯ ПРОФЕСІЙНОГО ІНШОМОВНОГО СПІЛКУВАННЯ В ТЕХНІЧНИХ УНІВЕРСИТЕТАХ США

Н. М. Кікіна,

*Кременецький обласний гуманітарно-педагогічний інститут
імені Тараса Шевченка*

Постановка проблеми. Реальністю сьогодення є розширення міжнародних зв'язків України та її інтеграція до світової спільноти. За таких умов все більше уваги приділяють вивченню професійного іншомовного спілкування, причому це стосується усіх сфер життя, де воно є ключем для розвитку міжнародних відносин, проведення наукових конференцій, обміну інформацією та досвідом між представниками різних країн. Багатомовність і полікультурність вважають необхідними для громадян нової Європи [1, с. 1]. Адаже без умінь і

навичок вільного і грамотного володіння професійним іншомовним спілкуванням неможливо висловити власну думку, оформити діловий документ, грамотно і переконливо представити виробничі процеси, а отже, виконувати функції, покладені на соціум [4, с. 147].

Соціально-економічні й політичні зміни в суспільстві, зміцнення державності України, входження її у світове співтовариство неможливі без структурної реформи національної системи вищої освіти. Основним завданням є модернізація цієї галузі відповідно до положень Болонської декларації. Одним із напрямів гармонізації законодавства є впровадження кредитно-модульної системи у технічних університетах (у тому числі й у сфері навчання професійного іншомовного спілкування) як новітньої моделі організації навчального процесу [8, с. 2–7].

Сучасний рівень розвитку педагогічної науки забезпечує навчальний процес різноманітними засобами, які сприяють досягненню визначеної мети і розв'язуванню поставлених завдань. Одним із завдань забезпечення змісту іншомовної освіти у сучасних вищих навчальних закладах є питання підготовки та ефективного використання навчально-методичної літератури, оскільки результативність навчального процесу залежить від його дидактично-методичної підтримки [7, с. 7–10]. Серед основних засобів навчання професійного іншомовного спілкування за кредитно-модульною системою в технічних університетах США є підручник. Така навчальна книжка спроможна забезпечити свого користувача повним обсягом і рівнем знань, умінь і навичок, визначених відповідною програмою для певного етапу навчання. У практику викладання залучають різноманітні цифрові засоби, серед них і електронні підручники [4, с. 147], адже, важко переоцінити значення інформаційно-комунікативних технологій та їхню роль у розвитку суспільства. Вміння використовувати їх як для пошуку необхідної інформації, так і для організації взаємодії з оточуючими нас людьми, стають елементом інформаційної культури сучасної людини [3].

Аналіз останніх досліджень. У контексті даного дослідження суттєве значення мають праці вітчизняних і зарубіжних науковців, у яких обґрунтовано концепції сучасної навчальної літератури (А. Арутюнов, Г. Бітхтіна, Н. Буринська, М. Бурда, М. Вятютнев, В. Вагнер, Д. Зуєв, Я. Кодлюк, В. Краєвський, О. Леонтьєв, І. Лернер, Н. Лобанова, Г. Рожкова, Н. Черемісіна, Г. Шульце); проблеми створення підручників з навчання іноземних мов (Н. Басай, І. Бім, Л. Богагирьова, П. Гурвич, Р. Маргінова, А. Несвіт, С. Ніколаєва, В. Плахотник, Т. Полонська, В. Редько, Н. Скляренко, Т. Сірик, А. Старков, В. Мерфі, К. Ясперс, В. Янсон); застосування електронних підручників у навчанні професійного іншомовного спілкування (Е. Вагнер, А. Веб, С. Вільямс, Р. Даніелсон, П. Дін, Є. Дмитрієва, Ф. Єкович, Т. Карамішева, Д. Кім, Ф. Лін, А. Мінзов, Р. Піотровський, Л. Сан, Л. Стеф, Е. Торес, Д. Хафмен, С. Хергот, Л. Хоменко, Л. Шелдон).

Водночас у згаданих дослідженнях використання електронного підручника у навчанні професійного іншомовного спілкування студентів технічних

університетів США за кредитно-модульною системою не було предметом спеціального вивчення.

Формулювання цілей статті. Метою статті є дослідити проблему використання електронного підручника у кредитно-модульній системі навчання професійного іншомовного спілкування студентів технічних університетів США.

Основна частина. Рушійною силою прогресу в будь-якій галузі людської діяльності, в тому числі освітянській, є синтез накопиченого світового досвіду. У 1999 році після прийняття 29 європейськими державами Болонської декларації країни-учасники приступили до реформування національних освітніх систем, впровадження кредитно-модульної системи. Значна кількість американських університетів також підписали Болонську декларацію, а отже, Болонський процес набуває глобального характеру [5, с. 25].

Визначальними елементами кредитно-модульної системи навчання професійного іншомовного спілкування є дидактичні поняття кредиту і модуля. Кредит – це одиниця виміру навчального навантаження, необхідного для засвоєння змістових модулів або блоку змістових модулів, а модуль розглядають як задокументовану завершену частину освітньо-професійної програми, що реалізовується у відповідних формах навчального процесу. Отже, поняття «кредитно-модульна система навчання» містить цілісний алгоритм засвоєння знань, умінь і навичок майбутніми фахівцями за структурно-інтегрованими освітньо-професійними програмами в кредитних вимірах, свідомим самостійним вибором студентами навчальних дисциплін з метою застосування максимальних інтелектуальних зусиль для вчасного засвоєння їх за модульним принципом, з дотриманням психолого-педагогічних і кібернетичних вимог в межах модуля, навчальної дисципліни, міждисциплінарного курсу і ступеня підготовки загалом [8, с. 78–84].

Під впливом зазначених кардинальних змін удосконалюються і засоби навчання професійного іншомовного спілкування. За визначенням І. Бім, до засобів навчання належать «усі матеріальні засоби, які певною мірою сприяють реалізації впровадженню змісту і мети навчального предмета в практику навчання» [2, с. 41].

Складовим елементом системи засобів навчання професійного іншомовного спілкування є електронний підручник. Важливо зазначити, що він не є електронним варіантом книги у PDF чи HTML форматі. Як правило, це – електронний варіант звичайного підручника, який наповнено системою гіперпосилань, електронним змістом та індексним показником, мультимедійними засобами подавання матеріалу, оснащений системою комп'ютерних тестів для контролю успішності.

Це книга, яка побудована за модульним принципом і містить текстову (аудіо) частину, графіку (таблиці, малюнки), анімацію, відео, в тому числі основи наукових знань з професійного іншомовного спілкування, викладені згідно з цілями навчання, визначеними програмою і вимогами дидактики [11, с. 449–457].

Хоча комп'ютери досі є джерелом страху і дискомфорту для багатьох викладачів, однак багато американських технічних університетів (серед них Boston University, California Technical University, Michigan Technological University, University of Texas) зробили спроби модернізації навчального обладнання та довели позитивний вплив інтеграції електронного підручника у процес навчання професійного іншомовного спілкування [13, с. 196–198]. На думку вітчизняних учених (В. Редька), він як основний засіб навчання спрямовує діяльність учителя і учнів відповідно до концепції навчання, яку реалізовує. Важливим аспектом підручникотворення є можливість його випробування практикою [6, 7]. Відтак, зміст електронного підручника характеризується системою уніфікованих вправ і завдань, які забезпечують оптимізацію навчального процесу та моделювання реальних ситуацій спілкування, визначених Програмами для технічних університетів США відповідно до вимог кредитно-модульної системи [11, с. 449–457].

У 2001 році Американська мовна асоціація (American Language Association) запропонувала Директиви для роботи з електронними засобами навчання професійного іншомовного спілкування у технічних університетах. Ці Директиви розглядають електронний текст як додаток до друкованого, що містить анімацію, малюнки і звуки, вебсайти, чати і блоги [12, с. 152–155].

У технічних університетах США уже були створені електронні підручники з професійного іншомовного спілкування, що дають змогу оволодіти певними граматичними конструкціями і новою спеціальною лексикою. Велику увагу приділено і контролю знань, у т. ч. й здобутих під час самостійної роботи із спеціальними посібниками, засобами електронного тестування, що уможливають одночасно перевірити навчальний досвід у великій кількості студентів. Крім того, вони роблять пізнавальний процес цікавим, полегшують сприймання і розуміння, дають змогу передати великий обсяг інформації у максимально стислій формі. За необхідності детальнішого вивчення навчального матеріалу і виконання більшої кількості тренувальних вправ у підручнику вміщено посилання на друковані посібники з відповідної теми. Одним із основних переваг роботи із електронним підручником, порівняно з друкованим виданням, є можливість його швидкого коригування і доповнення новою інформацією. Однак часто ефективність навчання залежить від уміння працювати із комп'ютером, тому найпродуктивнішим вважають застосування і друкованих, і електронних матеріалів, сучасних інформаційних технологій, що надають необмежені можливості в одержуванні навчальної інформації будь-якого обсягу і змісту [14].

Матеріал такого підручника скомпонований із урахуванням основних принципів навчання професійного іншомовного спілкування: наочності, науковості, активності, систематичності, послідовності й доступності, а також відповідає сучасним вимогам особистісно орієнтованого підходу. Він уможливорює: індивідуалізувати процес вивчення та контролю; підвищити активність студентів; посилити мотивацію і розвинути пізнавальний інтерес до вивчення

професійного іншомовного спілкування; створити необхідні комфортні умови для самостійного навчання; сформувати самооцінювання [9].

Під час такого навчання викладач постає в ролі інструктора, який створює сприятливі умови, а студенти працюють автономно. Навчальні парадигми спрямовують не лише на засвоєння матеріалу, а й на інтеграцію та використання навчального досвіду. Студенти навчаються по-різному: приділяють увагу різним аспектам навколишнього середовища, вирішують проблеми різними шляхами. Отже, спосіб, яким представлено нову інформацію, впливає на здатність навчатись. Л. Сан вирізняє такі стилі засвоєння знань:

- візуальне (зорове сприймання речей, таких як малюнок, презентації);
- аудиторне (прослуховування вербальних лекцій, проведення дискусій);
- кінестетичне (застосування знань на практиці, виконання певних дій).

Електронний підручник враховує усі аспекти трьох стилів навчання [10, с. 247–254] та виконує такі функції:

комунікативна (реалізується завдяки імітації у ньому діяльності викладача в ролі партнера по вербальній комунікації, яку виконують у формі діалогової взаємодії студента із комп'ютером);

інформативна (можливість зберігання і опрацювання великої кількості інформації, представленої у вигляді інформаційних кадрів);

тренувальна (можливість формування комунікативних навичок і вмінь);

контрольно-коригувальна (реалізується у вигляді прийняття і розпізнавання відповідей студентів, аналізу і визначення їхньої правильності, зберігання одержаних результатів) [9].

Електронний підручник містить елементи, які не входять до складу друкованого:

гіперлінк – сегмент тексту чи малюнка, який посилається на розміщення даного чи іншого документа (текст, звук, малюнок, анімація) де-небудь в іншому місці системи Web. Підручник містить «пошук» для знаходження певного слова чи фрази будь-де у книзі;

здатність розширювання і стиснювання матеріалу. Електронний підручник має змогу розширювати і змінювати свою структуру. Наприклад, є можливість створити документ, який зможе розділитись на основні заголовки і підзаголовки, що дає змогу побачити структуру навчального матеріалу;

анімація і звуковий супровід. Уможлиблює прослуховувати звуки, слова, музику;

партнерське оточення. Студенти мають змогу співпраці між собою, використовуючи чати, електронну пошту, форуми чи відео-конференції. Вони працюють у парах чи групах.

Техаським комп'ютерним проектом було визначено відмінності між електронним і друкованим підручником (див. табл.).

Інтерактивність є важливим елементом електронного підручника, що перетворює його з пасивного на активний засіб навчання професійного іншомовного спілкування. Усі приклади і порушені проблеми є активними навчальними

операціями. Студент може не лише побачити приклад, а й дослідити його [10, с. 247–254].

	Друкований підручник	Електронний підручник
Текст	Зафіксовані слова і пунктуація, що конструюють текст.	Текст може бути доповнено і змінено відповідно до потреб студента.
Формат тексту	Слова виділені зміною шрифту, розміру, кольору, підкресленням тощо та структуровані у значимі блоки, такі як речення, модулі, сторінки, секції.	До характеристик друкованого тексту додають гіперлінки, які переносять студента на інші частини сторінки чи книги.
Символічний текст	Уся специфіка предмета, семантично багата система символів і фіксована позиція інформації та значення.	Символічний текст змінюється, студент може переносити символи чи додати текст для вирішення проблеми, результат виносять на екран для додаткової інтеракції.
Графіка	Фото, карти, схеми, ілюстрації, діаграми із заголовками і текстом	Електронна версія графіки дає змогу розширити малюнок на весь екран, збільшити його деталі, діаграми можна змінювати для відображення інтеракції та маніпуляції певними даними.
Навігаційна система	Містить зміст, різні рівні заголовків (секції, підсекції), індекси, номери сторінок. Така система допомагає студентові знайти певну інформацію у книзі.	Містить навігаційні карти, таблиці, зміст, гіперлінки, різні рівні заголовків, індекси та нумерацію сторінок.

Висновки. Для оволодіння професійним іншомовним спілкуванням в умовах кредитно-модульної системи навчання комп'ютерна підтримка особливо актуальна, оскільки істотно розширює можливості традиційної методики засвоєння навчального матеріалу та виконання завдань. Досліджені нами особливості використання електронного підручника у навчанні професійного іншомовного спілкування студентів технічних університетів Сполучених Штатів Америки за кредитно-модульною системою можуть бути засадами для удосконалення такої системи у технічних університетах України.

Література

1. Балалаєва Ю. О., Хоменко Л. О. Досвід розробки методів дистанційного навчання іноземних мов. «Наукові доповіді НАУ» 2005–1(1). Режим доступу: <http://www.nbu.gov.ua/e-Journals/nd/2005-1/05klomin.pdf> – С. 1.
2. Бим И. Л. Методика обучения иностранным языкам как наука и проблемы школьного учебника / Бим И. Л. – М.: Русский язык. – 1997. – С. 228.
3. Зайнутдинова Л. Х. Психолого-педагогические требования к электронным учебникам / Зайнутдинова Л. Х. – Астрахань: АГТУ, 1999.
4. Назаренко К. Г. Методика роботи з цифровими підручниками на уроках англійської мови / Назаренко К. Г. // Проблеми сучасного підручника: Зб. наук. праць. – К.: Пед. думка, 2009. – Вип. 9. – С. 147.

5. Пенджола-Вітович Х. На шляху до вдосконалення освітньої співпраці: Україна та США / Пенджола-Вітович Х. – К.: Видавн. дім «КМ Академія», 2004. – С. 25.
6. Плахотник В. М. Підручник з англійської мови для масових шкіл має бути технологічним / Плахотник В. М. // Початк. школа. – 2005. – № 8. – С. 36–40.
7. Редько В. Г. Дидактико-методичні підходи до конструювання змісту електронних підручників з іноземних мов для середньої школи / В. Г. Редько, С. І. Карп, О. В. Кохан // Комп'ютери у школі та сім'ї. – 2004. – № 2. – С. 7–10.
8. Сікорський П. І. Кредитно-модульна технологія навчання: навч. посібник / Сікорський П. І., З. І. Тимошенко; Європейський ун-т. – К.: Вид-во європ. ун-ту, 2006. – С. 78–84.
9. Beatty K. Teaching and Researching Computer-Assisted Language Learning (Applied Linguistics in Action), New York: Pearson ESL, 2003.
10. Dean P., Stahl M., Sylwester D. and Pear J. Effectiveness of Combined Delivery Modalities for Distance Learning and Resident Learning. Quarterly Review of Distance Education, 2001. Vol. 2, pp. 247–254.
11. Higher education. Modular programming of curricular / Springer Netherlands / Volume 15, № 5, 2004. – Pp. 449–457.
12. Magnan S. S. Commentary: The Promise of Digital Scholarship in SLA Research and Language Pedagogy. October 2007, Vol. 11. – № 3. – Pp. 152–155.
13. Oakes J. & Saunders M. (2004). Education's most basic tools: Access to textbooks and instructional materials in California's public schools, Teachers College Record, 106 (10). – Pp. 196–198.
14. Szendeffy J. A Practical Guide to Using Computers in Language Teaching, East Lansing: University of Michigan Press/ESL. – 2005.

UA Стаття присвячена дослідженню проблеми електронного підручника у навчанні професійного іншомовного спілкування студентів технічних університетів Сполучених Штатів Америки за кредитно-модульною системою; визначено ефективності його використання.

RU Стаття посвящена исследованию проблемы электронного учебника в обучении профессионального иноязычного общения студентов технических университетов Соединенных Штатов Америки по кредитно-модульной системе; определению эффективности его использования.

EN The article deals with investigating the problem of electronic text-book of credit-modular system in teaching professional foreign communication at the USA technical universities; to the revealing its effective usage.

КОМП'ЮТЕРИЗОВАНІ СИСТЕМИ УПРАВЛІННЯ ЗАГАЛЬНООСВІТНИМИ НАВЧАЛЬНИМИ ЗАКЛАДАМИ: АСПЕКТИ РОЗКРИТТЯ ТЕМИ У ПІДРУЧНИКУ МЕНЕДЖЕРА ОСВІТИ

Б. В. Моцик,

Інститут педагогіки НАПН України

Постановка проблеми. Реалізація державної освітньої політики, реформування освітньої галузі в Україні зумовили необхідність модернізації системи управління загальною середньою освітою, впровадження комп'ютерних тех-

нологій, технологій оцінювання досягнень учнів і прогнозування освітніх послуг, формування ефективних механізмів державно-громадського управління якістю освіти. Проте поки що не створено необхідні механізми, технології та процедури, що давали б змогу реалізувати мету, завдання і стратегії управління на нових філософських і методологічних засадах із застосуванням комп'ютерних і мережевих технологій.

Причиною цього, як свідчить вивчення стану розробленості проблеми та аналіз результатів розвідок сучасних дослідників, є незначна кількість необхідних теоретико-методологічних напрацювань, адаптованих до сфери загальної середньої освіти, програмних продуктів управлінського призначення, незадовільний рівень комп'ютерної грамотності суб'єктів навчально-виховного процесу та суб'єктів управління щодо використання сучасних технологічних нововведень і комп'ютерних програм у професійній діяльності.

Аналіз останніх досліджень. Аналіз інформаційно-технологічної ситуації, філософської, управлінської, кібернетичної, психолого-педагогічної літератури свідчить, що проблема інформатизації, зокрема комп'ютеризації управління школою як освітнім інститутом, не була об'єктом фундаментальних досліджень, її почали розробляти з другої половини минулого століття у різних галузях науки та, значно активізувалися пошуки нині у сфері загальної середньої освіти. Розвиток теорії загального, освітнього та інформаційного менеджменту, засобів інформаційно-комп'ютерних технологій, обґрунтування концепції інформації, інформатизації, концепції управління інформаційними ресурсами зумовили важливий напрям наукових розвідок інформатизації управління освітою, що відображено в працях Б. Н. Андрушкова, М. Альберта, І. Ансоффа, Д. Бодді, В. Ю. Бикова, Дж. Вагнера, О. С. Віханського, А. М. Гуржія, Дес Дерлоу, Ю. О. Дорошенка, Г. А. Дмитренка, М. І. Жалдака, В. Г. Кременя, В. М. Мадзігона, В. І. Маслова, М. Мескона, М. Портера, В. І. Третяка, Ф. І. Хміля, Ф. Хедоурі та ін. [1–3, 5–10].

Формулювання цілей статті. Висвітлити структуру, змістове наповнення комп'ютеризованих систем управління загальноосвітніми навчальними закладами, принципи їхньої побудови і застосування на практиці.

Основна частина. Комп'ютеризованими системами управління навчальними закладами називатимемо програмно-апаратні системи, основним призначенням яких є підтримка управлінської діяльності на рівні загальноосвітнього навчального закладу або управління освіти задля забезпечення рівного доступу до якісної освіти.

Показовою та ефективно перевіреною на практиці може бути архітектура АСУ ліцею «Лідер» м. Києва, описана вітчизняним ученим В. Д. Руденком [2; с. 110–119]. Автоматизовані робочі місця (АРМ) усіх ланок навчально-виховного процесу з урахуванням сучасних вимог до учня і вчителя, керівника. АРМ мають полегшити роботу директора, завуча, секретаря, учителя, бібліотекаря, забезпечити вчасний та якісний контроль за навчальним процесом. АСУ «Лідер» є відкритою системою, що поширюватиметься і вдосконалювати-

меться у процесі експлуатації на підставі пропозицій, зауважень і побажань адміністрації, учителів, батьків. Ця система поклала початок розвитку дистанційної освіти ліцею. АСУ «Ліцей» складається з таких функціональних модулів: АРМ директора, АРМ завуча, АРМ учителя, АРМ класного керівника, АРМ секретаря, АРМ бібліотекаря, АРМ учня, АРМ батьків, АРМ психолога, АРМ технологічної школи, АРМ факультету допрофесійної підготовки.

Система, призначена для управління колегіумом із використанням сучасних інформаційних мережевих технологій, описана керівником проекту Л. М. Калініною [3], схему якої показано на рис. 1. При створенні цієї системи розробники Л. М. Калініна та С. С. Петровський разом з директором колегіуму А. Ф. Остапенком використали поєднання ієрархічної та мережевої моделі баз даних, що найкращим чином відповідає структурі і цілям управління колегіуму, узгоджено з місією, стратегічними, тактичними та операційними цілями, «стратегічним набором» розвитку колегіуму, функціонально-посадовими обов'язками суб'єктів управління та самоврядування [3, 4].

На рис. 1 представлено інформаційну архітектуру АСУ «Колегіум», структуру внутрішніх зв'язків, які індукують появу інформації, виконують функцію доповнення і взаємодії між компонентами системи і зовнішнім середовищем; способи (канали) взаємодії – безпосередня і опосередкована з суб'єктами будь-якого ієрархічного рівня управління колегіумом.



Рис. 1. Інформаційна архітектура АСУ «Колегіум»

Розроблена комп'ютеризована система управління містить банки інформації (виконані у формі кортежів і таблиць записів), кожен з яких характеризується власною структурою, змістом і способами передавання даних від її джерела до споживача та проміжного опрацювання їх. У системі використано принцип централізованого зберігання даних з розподіленим збиранням їх. На

рівні протоколів взаємодії системи з користувачем інформація подають у вигляді, який відповідає потребам суб'єкта керування.

1. Блок «А» – законодавчо-правова і директивно-нормативна інформація в галузі управління загальною середньою освітою.
2. Блок «Б» – управління діяльністю колегіуму.
3. Блок «В» – наукова інформація з різних галузей соціальних наук.
4. Блок «Г» – науково-педагогічна інформація.
5. Блок «Д» – управлінська інформація.
6. Блок «Е» – інформація про науково-дослідну роботу в колегіумі та ін..

Кожен із виділених блоків інформації вважають підсистемою комп'ютерної системи. Керівникові важливо не тільки знати змістове наповнення кожного із окреслених блоків, а й виявляти їхні зв'язки між собою. Знання цих зв'язків та їх сутності допоможе керівникові комплексно розв'язувати основні завдання колегіуму. Зміст інформаційних блоків є мінливим і залежить від концепції розвитку колегіуму, потреб замовників освітніх послуг і суб'єктів громадсько-державного управління та детермінується державними і нормативними документами щодо регулювання його діяльності. Розробники системи визначили суб'єктів управлінської діяльності й самоврядування, які забезпечують збирання, опрацювання, вироблення, перетворення і збереження інформації у колегіумі. Основними компонентами системи є цілі, системотвірні фактори, пріоритетні аспекти управління діяльністю колегіуму, суб'єкти управління і самоврядування з їхніми інформаційними потребами, зміст інформації, прямі та зворотні інформаційні зв'язки.

Однією з найпоширеніших у Російській Федерації і, частково, в Україні є система NetSchool (Мережеве місто. Освіта) виробництва компаній «Сонда Технологі» і «ІРТех». Кількість встановлених версій цього програмного засобу, за даними компанії-виробника, становить понад 3000 у країнах на теренах колишнього СРСР. NetSchool – це комплексна інформаційна система для сучасної школи. Цей програмний продукт дає змогу вирішувати адміністративні завдання, вести моніторинг поточного навчального процесу, налагодити оперативне спілкування між всіма учасниками цього процесу.

NetSchool – це електронний журнал на власному сервері школи. Співробітникам школи NetSchool уможливорює перевести в електронний вигляд безліч паперових звітів, економлячи час на їхнє складання, роблячи їх наочними і легко доступними для аналізу. NetSchool допомагає краще інформувати батьків про успішність їхніх дітей. Система досить просто інтегрується на рівні управління освіти у однорідну мережу навчальних закладів, пов'язаних локальною комп'ютерною мережею.

Програмний засіб відомої фірми 1С – система програм «1С: Образование 4.1. Школа 2.0» призначено для організації і підтримки освітнього процесу. Система забезпечує можливості: організувати навчально-виховний процес на основі активного використання ЦОР, у т.ч. ресурси Єдиної колекції ЦОР (school-collection.edu.ru), розроблені на замовлення МОН Росії, освітні

комплекси на платформі «1С: Освіта 4. Дім» (випускають у серіях «1С:Школа», «1С:Лабораторія», «1С:Вища школа»); забезпечує підтримку різних видів навчальної діяльності в класі і вдома; припускає можливість налаштування на різні рівні оснащення комп'ютерною технікою і форми організації освітніх установ; використовує відкриті стандарти зберігання, опису і передавання ресурсів; забезпечує синхронізацію даних з програмним комплексом «1С:Управління школою»; працює з різними веб-браузерами під управлінням ОС Windows і GNU/Linux.

Актуальність випуску нової, Linux-сумісної, версії системи обумовлена процесами переходу російських освітніх установ загальної освіти на вільне програмне забезпечення. Очікується, що в 2010–2011 рр. значна частина середніх освітніх шкіл, гімназій і ліцеїв приєднається до співтовариства користувачів ОС Linux. Ще одна важлива нова властивість версії 4.1 – сумісність з більшістю популярних веб-браузерів.

Функціональні можливості системи:

формування локальної колекції ЦОР і організація змістової роботи з нею; призначення для тих хто вчиться групових і індивідуальних завдань, зокрема формування індивідуальних освітніх траєкторій;

контроль і самоконтроль навчальної діяльності користувачів; організація спілкування всередині групи в реальному часі і обмін поштовими повідомленнями; редагування навчальних матеріалів; здійснення імпорту/експорту ЦОР; управління списком користувачів (вчителів і що вчать), складом і переліком навчальних груп (класів); ведення статистики успішності; використання навчальних матеріалів освітніх комплексів, що випускаються, на платформі «1С:Освіта 4. Дім» у мережевому режимі; вивантаження з журналу Системи завдань для подальшого виконання поза класом за допомогою платформи «1С:Освіта 4. Дім», що поставляється разом з освітніми комплексами;

завантаження в Систему докладних результатів виконання завдань і автоматичне оцінювання їх по тих же принципах, що і для завдання, виконаного всередині Системи; відстеження стану роботи учнів у реальному часі.

У комплект введено «Середовище розроблення ЦОР», за допомогою якої користувачі можуть самостійно створювати питання і тести на їхній основі, створювати описи медіаоб'єктів і рубрикатори. Це дає змогу розробляти нові ЦОР і набори ЦОР.

«КМ.-Школа» – це інформаційний інтегрований продукт для середньої школи, створений на основі Інтернет/Інтранет технологій.

Він об'єднує унікальний освітній мультимедійний контент, систему доставляння і управління ним, а також зручні й ефективні засоби для автоматизації управління школою.

Продукт «КМ.-Школа» повністю відповідає сучасним освітнім стандартам. Він дає змогу вчителям у процесі навчання використовувати різноманітні методи навчання (інформаційно-рецептивний, репродуктивний, проблемний, евристичний, дослідницький) і всі форми навчання.

Система управління Базою знань містить широкий спектр комп'ютерних інструментів для вчителя, завуча, директора, учня і його батьків, шкільного бібліотекаря, а також системного адміністратора школи.

Комп'ютерні інструменти програмного комплексу уможлиблює у повному об'ємі використовувати сучасні інформаційні технології для реалізації будь-яких сучасних форм навчання, організації позакласної роботи, проведення факультативних занять, автоматизації процесів управління школою, контролю і формування звітності.



Рис. 2. Приклад застосування програмного комплексу «КМ-Школа» (з досвіду роботи ліцею № 2 м. Мурманська)

Система супроводу і підтримки всіх учасників освітнього процесу, яка відкриває безліч можливостей в освоєнні й використанні сучасних інформаційних технологій для навчання і викладання: забезпечення цілодобового доступу до Бази знань з шкільного комп'ютера, і з дому; розміщення в мережі Ін-

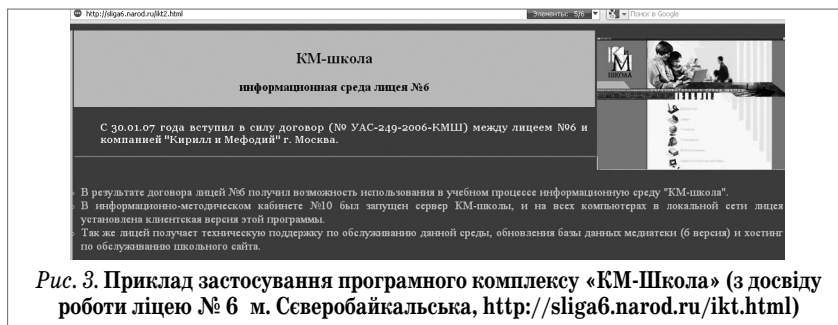


Рис. 3. Приклад застосування програмного комплексу «КМ-Школа» (з досвіду роботи ліцею № 6 м. Северобайкальська, <http://sliga6.narod.ru/ikt.html>)

тернету сайту освітньої установи; методична і технічна підтримка протягом усього терміну використання продукту; навчання користувачів.

За відзивами представників ЗСО нового типу (ліцеїв, у т. ч. багатoproфільних), використання програмного комплексу «КМ-Школа» суттєво поліпшує

якість навчального процесу. «Ознайомившись з особливостями функціонування «КМ-Школа», ми переконалися, наскільки важлива узгоджена робота всіх учасників освітнього процесу (рис. 2, 3). Без установки АРМ директора, Завуча просто неможливе нормальне функціонування «КМ-Школа», а отже, і повноцінне управління навчально-виховним процесом» [11].

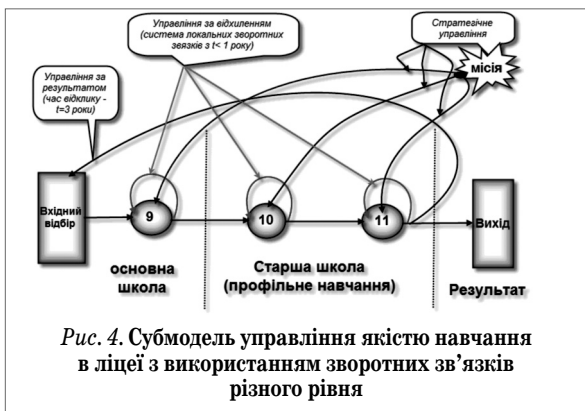
Таким чином, вивчення, аналіз змістового наповнення і архітектури вітчизняних і зарубіжних програмно-апаратних систем, основним призначенням яких є підтримка управлінської діяльності задля забезпечення рівного доступу до якісної освіти, кілька з найбільш запроваджених у практиці й репрезентованих нами вище, а також застосування теоретико-концептуальних положень стратегічного менеджменту і методу моделювання дали змогу нам розробити модель управління якістю навчання з використанням зворотних зв'язків різного рівня для запровадження у багатопрофільних ліцеях.

Оскільки явище «управління з використанням інформаційних технологій якістю освіти у багатопрофільному середньому навчальному закладі» є достатньо складним, тому під час моделювання було відображено тільки найсуттєвіші складові й зв'язки та у цій статті представлено одну із складових моделі (рис. 4).

Аналіз явища показав, що розв'язування проблеми підвищення ефективності управління багатопрофільним ліцеєм слід шукати на шляху комплексного враховування можливостей комп'ютерних програм, мережевих технологій, сучасних технологій, зокрема в частині збирання, інтерпретації та подання даних для використання їх суб'єктами управління з метою покращення якості освіти, а також варіативного застосування усіх видів управління (стратегічного, за результатом, за відхиленням параметрів процесу, за відхиленням проміжного результату), але на різних за тривалістю часових проміжках.

Обов'язковою складовою АРМ директора і завуча багатопрофільного ліцею як складників комп'ютеризованої системи управління має бути організатор, який є складником у більшості наявних АСУ, але можна використовувати і Outlook [5].

Система управління з використанням комп'ютерних і інформаційних технологій якістю освіти у багатопрофільному ліцеї (СУ), згідно з методологією системного аналізу, стає системою тоді, коли в неї закладено додатковий, спеці-



альний вид зв'язків, так званий зворотний зв'язок об'єкта управління – багатопрофільного ліцею з керуючим органом – адміністративно-управлінською ланкою ліцею. При цьому саме введення зворотного зв'язку вже «формує» її внутрішній зміст. У складі внутрішньої структури системи «з'являються», виділяючись окремо один від одного, керуючий орган (СУ) з функціями контролю та аналізу як засіб одержання зворотної інформації та об'єкт управління (ОУ). Керівна система, іманентно притаманна ліцею як об'єкту управління в сучасних умовах, відрізняється розгалуженою кількістю суб'єктів управління, самоуправління, державно-громадського самоврядування з чітко визначеними цілями, завданнями, державно-громадськими функціями; ієрархічністю рівнів у організаційній структурі моделі управління, кількістю процесів і їхніми моделями та субмоделями (наприклад, рис. 4) та ін.

Відстеження і фіксування проміжних результатів управління діяльністю суб'єктів НВП і управління багатопрофільним ліцеєм має здійснюватися з врахуванням локального зворотного зв'язку і фактора часу.

Під час моделюваннями не тільки зробили гіпотетичне припущення, а й перевіряли на практиці: час одержання повідомлень про відхилення процесів у ліцеї, тривалість яких коливається від кількох годин до десяти діб, час відклику на керований вплив (за результатами повторної перевірки) до кількох діб; час отримання повідомлень про відхилення за локальним результатом від кількох діб до місяця, час відклику на керований вплив (за результатами повторної перевірки) – місяць і більше залежно від моменту отримання повідомлення, яке є сигналом зворотного зв'язку; час одержання повідомлень про відхилення за локальним результатом – від кількох діб і місяця до року, час відклику на керований вплив (за результатами повторної перевірки) – місяць і більше, в залежності від моменту отримання повідомлення, яке є сигналом зворотного зв'язку. Управління за повним результатом має час запізнення результату від трьох років і більше, тому вплив сигналу зворотного зв'язку на процес може відбуватись тільки шляхом вдосконалення процесу і/або коригуванням місії.

Висновки. На сучасному етапі інформатизації управління в галузі освіти існує проблема неадекватного випереджального розвитку ІР, НІТ, ІС управлінського призначення, повільним впровадженням їх у практику управління ЗНЗ, що зумовлює актуальність не тільки вивчення, а й розроблення та запровадження комп'ютеризованих систем управління загальноосвітніми навчальними закладами з урахуванням їхньої специфіки задля забезпечення рівного доступу до якісної освіти. Для комп'ютеризованих систем управління загальноосвітніми навчальними закладами характерними є специфічна структура, змістове наповнення, функціональне призначення, структурованість інформаційних потоків і зв'язків, багаторангова система доступу користувачів, відкритість інформації для різних користувачів системи, керованість і можливість корегування параметрів процесу управління завдяки двосторонньому обміну інформацією і зворотним зв'язкам між суб'єктами-виробниками та

суб'єктами-користувачами і своєчасному надходженню інформації на відповідний ієрархічний рівень системи, наявність Інтернет-сайту супроводу з форумом для обговорення питань експлуатації та налаштувань.

Література

1. *Виханский О. С.* Стратегическое управление: Учебник / О. С. Виханский. – М.: Гардарики, 2000. – 296 с.
2. Інформатизація середньої освіти: програмні засоби, технології, досвід, перспективи / За ред. В. М. Мадзігона, Ю. О. Дорошенка. – К.: Пед. думка, 2003. – 272 с.
3. *Калініна Л. М.* Проектування автоматизованої системи управління «Колегіум» із засосуванням мережових інформаційних технологій / Л. М. Калініна // Педагогічний дискурс: зб. наук. праць. / Ін-т педагогіки НАПН України, Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія. – Хмельницький: ХГПА, 2010. – Вип. 7. – С. 105–110.
4. *Калініна Л. М.* Система інформаційного забезпечення управління загальноосвітнім навчальним закладом: автореф. дис... д-ра пед. наук. 13.00.06 / Калініна Людмила Миколаївна; Держ. вищ. навч. заклад «Ун-т менеджменту освіти». – К., 2008. – 41 с.
5. *Карташова Л.* MS OUTLOOK: Засоби управління, електронна пошта, організатор: практикум /Л. Карташова, В. Лапінський, Л. Калініна. – К.:Шкільний світ, 2008. 127 с.
6. *Луначек В. Е.* Управління загальноосвітнім навчальним закладом з використанням комп'ютерних технологій: Дис... канд. пед. наук 13.00.01 / Вадим Едуардович Луначек / Центр. інститут післядипломної пед. освіти. – К., 2002. – 198 с.
7. *Мадзігон В. М.* Проектування освітньо-інформаційного середовища майбутнього / Мадзігон В. М. / Педагогічна і психологічна науки в Україні. Збірник наукових праць до 15-річчя АПН України у 5 томах – Т. 1. Теорія та історія педагогіки. – К.: «Пед. думка», 2007. – 360 с.
8. *Маслов В. І.* Наукові засади визначення змісту підвищення кваліфікації та підготовки керівників загальноосвітніх навчальних закладів / В. І. Маслов // Післядипломна освіта в Україні. – 2002. – № 2. – С. 63–66.
9. *Машбиц Е. И.* Диалог в обучающей системе / Машбиц Е. И., Андреевская В. В., Комиссарова Е. Ю. – К.: Высшая школа, 1989. – 184 с.
10. Освіта України за роки незалежності: стан, факти, події / За ред. В. Г. Кременя. – К.: Вища школа, 2001. – 159 с.
11. *Юр-Кирилюк О. Ю., Веткина М. Н.* Опыт внедрения ИИП «КМ-Школа» в МОУ лицее № 2 г. Мурманска / Юр-Кирилюк О. Ю., Веткина М. Н. [Електронний ресурс] Режим доступу: http://km-school.ru/r10/opit_2.asp.

UA У статті автор розкриває зміст і архітектуру вітчизняних і зарубіжних ліцензійних комп'ютеризованих систем управління, які використовуються на практиці й дають змогу підвищити управління освітніми закладами і якість освіти з використанням освітніх технологій.

RU В статье автор раскрывает содержание и архитектуру отечественных и зарубежных лицензионных компьютеризированных систем управления, которые используются на практике и позволяют реально повысить эффективность управления учебными заведениями и качество образования с использованием инновационных технологий.

EN In the article the author discovers the contents and architecture of the native and foreign licensed computerized systems of management which are used in practice and allow to increase the management of educational establishments and the quality of education with the use of educational technologies.

РЕТРОСПЕКТИВНИЙ АНАЛІЗ ЕВОЛЮЦІЇ НАУКОВИХ ОСНОВ СТРАТЕГІЧНОГО МЕНЕДЖМЕНТУ: АСПЕКТИ РОЗКРИТТЯ ТЕМИ У ПІДРУЧНИКУ МЕНЕДЖЕРА ОСВІТИ

Л. Д. Грицяк,

Інститут педагогіки НАПН України

Постановка проблеми. Відповідно до Національної доктрини розвитку освіти України, що визначає стратегію і основні напрями її розвитку в ХХІ столітті, важливим напрямом модернізації управління освітою є перехід від оперативного до стратегічного менеджменту (підкреслено мною. – Л. Г.) через «...налагодження високопрофесійного наукового, аналітичного і прогностичного супроводу управлінських рішень...», «орієнтацію освіти не на відтворення, а на її розвиток...» [25, с. 12].

Аналіз останніх досліджень. Результати педагогічних досліджень вітчизняних учених (В. І. Бондар, Л. М. Ващенко, Л. І. Даниленко, Г. В. Єльнікова, В. І. Луговий, В. І. Маслов, В. В. Олійник, Л. І. Паращенко, О. І. Пометун, Н. Г. Протасова, Т. М. Сорочан та ін.) засвідчують, що управлінська діяльність керівника школи в сучасних умовах є поліфункціональною, полідіяльнісною і професійною, зміст якої виходить за межі суто педагогічних знань і потребує оволодіння різними видами менеджменту, окрім наукових основ загального менеджменту.

Формулювання цілей статті. У процесі наукового пошуку ми сформулювали одне з завдань здійснення ретроспективного аналізу розвитку наукових підходів, теорій менеджменту, генезис яких відбувався впродовж минулих століть та які спричинили істотний вплив на виокремлення, становлення і розвиток стратегічного менеджменту загалом і сфері освіти в Україні зокрема.

Основна частина. Оскільки метою навчання керівників ЗНЗ за модулем «Стратегічне управління освітньою організацією» є засвоєння сутності й особливостей стратегічного управління освітньою організацією, теоретико-методологічних аспектів ми передбачали розкриття генезису його розвитку в сфері освіти.

Під час ретроспективного аналізу еволюції наукових основ менеджменту та його сучасного виду – стратегічного менеджменту, визначення теоретичної домінанти дослідження, нами враховано дві невід’ємні й взаємозалежні між собою сторони пізнання і генези розвитку систем наукових знань, які існують на всіх етапах його цивілізаційного розвитку – це *інтеграція і диференціація, що дають змогу відтворити об’єднання різних знань у єдине ціле і здійснити розподіл знань за окремими галузями науки, напрямами і проблемами, прослідкувати методологію розвитку, наукових теорій менеджменту загалом і стратегічного менеджменту в освіті* (курсив наш. – Л. Г.) зокрема.

Для проведення даного дослідження, як ми зазначали вище, важливим є і процес диференціації наукового знання зі стратегічного менеджменту

(курсив наш. – Л. Г.) через розгалужену сукупність основних фаз (типів) його поступового переходу від поточного управління «за відхиленнями» у виробничому менеджменті та економічній сфері до стратегічного менеджменту, і в сфері управління освітою зокрема. Цей процес репрезентує збереження у предметі й методології його розвитку загальних закономірностей, законів, тенденцій, принципів, категорій, термінів, які забезпечують його видову приналежність до загального менеджменту. Отже, розвиток менеджменту як галузі наукових знань відбувається за двома протилежними і водночас взаємопов'язаними напрямками – шляхом внутрішньої диференціації, про що свідчить виокремлення окремого його виду – стратегічного менеджменту, та шляхом інтеграції з іншими галузями наук, суміжними з менеджментом.

Уявлення про роль і місце менеджменту, про зміст особливого виду діяльності – менеджерської діяльності – й методи її здійснення не раз зазнавали суттєвих змін відтоді як менеджмент було виокремлено в окрему «...самостійну сферу наукового знання... у 1886 році...» [16, с. 23; 18; 36, с. 11]. Погляди на менеджмент розвивалися в міру того, як ускладнювалися суспільні відносини і виробничий процес, відбулося виникнення бізнесу і зміни в ньому, посилювалися спеціалізація і кооперація праці завдяки використанню раціональних знарядь праці, удосконалювалися технології виробництва, з'являлися нові засоби зв'язку, комунікацій, оброблення та передавання інформації, інформаційні технології. Отже, зміни в практиці керівництва детермінували якісні перетворення у менеджменті, появу різних парадигм, нових концептуальних підходів, теорій менеджменту, нововведень, наукових шкіл менеджменту. Зрозуміло, що поступ у цьому напрямі забезпечує наука, бо зрештою радикально нова система управління освітою і ЗНЗ в ринкових умовах розвитку інформаційного суспільства потребує нових знань, інформації, нового сприйняття і мислення керівників.

Управлінська думка, як засвідчує вивчення та аналіз наукового доробку вітчизняних і зарубіжних учених [2–4, 6, 7, 23, 24, 27, 31, 32, 35, 36], не виконувала ролі пасивного слідування за емпірикою, адже розроблені й сформульовані нові ідеї, концепції, методи в галузі менеджменту знаменували собою появу наукових шкіл, нових наукових підходів, нових рубежів, починаючи з яких, відбувались широкомасштабні інноваційні перетворення в практиці менеджменту різних сфер суспільства і в сфері освіти як пріоритетній і соціально значущій для різних цивілізаційних епох.

Яскравим прикладом генерування таких ідей і наукових підходів є сучасна концепція стратегічного менеджменту. Її поява завдячує виникненню перед керівниками усіх рівнів і сфер діяльності, підприємцями і діловими людьми цілої низки принципово нових проблем, а саме: проблеми виживання в умовах конкуренції, орієнтація мислення керівників з внутрішньо організаційних на зовнішні фактори впливу, формування і розвиток стратегічного мислення та нової культури управління, визнання організації як відкритої стохастичної соціальної системи, підтримки відповідності між потребами замовників освіти і

викликами зовнішнього середовища і результатами діяльності організації та ін. Розв'язування цих проблем з наукової точки зору знайшло певною мірою відображення у сучасній західній концепції стратегічного менеджменту та більшою мірою – реалізацію у практиці економічної галузі [8, 9, 11, 12, 18, 20, 22, 28, 34, 37].

Для керівників сфери освіти в Україні, за результатами проведених нами бесід, характерним є лише початковий етап на шляху усвідомлення окреслених вище проблем, що детермінують необхідність вивчення західних теорій, практики і рекомендацій, проведення наукових пошуків, створення та впровадження у практику керування загальноосвітніми навчальними закладами систем стратегічного менеджменту і стратегічного планування, на районному (міському) рівнях – організації процесу підготовки керівників ЗНЗ до впровадження стратегічного менеджменту через участь керівників у різних формах науково-методичної роботи і в післядипломній освіті.

За логікою дослідження охарактеризуємо лише деякі наукові підходи, концепції, принципи, моделі й методи управління, що є характерними для кожної наукової школи менеджменту, розглянемо стисло їхній внесок у розвиток наукових засад стратегічного менеджменту в сфері освіти в межах даної статті.

Аналіз світоглядних, теоретичних засад менеджменту, розкритих у наукових працях [1, 3, 4, 6, 8, 9, 11, 12, 13, 18, 19, 20, 26, 28, 33], уможливив у контексті даного дослідження визначити субстрат – першооснову спільності – інтегративних тенденцій у формуванні й дальшому розвитку наукових засад стратегічного менеджменту в сфері освіти як органічний взаємозв'язок і взаємопроникнення, природне зародження нових шкіл менеджменту у межах розвитку попередніх, поєднання їхніх наукових надбань (підкреслено мною. – Л. Г.) через інтеграцію наукових ідей і технологій реалізації класичного, функційного (за А. Файолем – засновник адміністративного менеджменту), поведінкового, кількісного, системного і ситуаційного наукових підходів до менеджменту.

У рамках даного дослідження ми виділяємо лише основні складові досягнень кожної управлінської школи, які практично стали тією методологічною базою менеджменту і стратегічного менеджменту зокрема, на яку спираються всі сучасні теорії, концепції та розробки та які мають значення для розвитку сучасної системи знань зі стратегічного менеджменту в сфері освіти.

Проаналізовані нами джерела [20, 22, 26, 36–37] свідчать, що класична теорія менеджменту, яку нині трактують як *класичний підхід до менеджменту* (*курсів наш.* – Л. Г.), що репрезентований *науковим менеджментом* (школа наукового менеджменту – Ф. У. Тейлор, Ф. Б. Гілберт, Л. Гілберт, Г. Гантт) і *адміністративним менеджментом* (школа адміністративного менеджменту – А. Файоль, Л. Ервік, М. Вебер) почала широко визнаватися як самостійна галузь наукових досліджень і дала змогу закласти основу для наступних теорій і підходів.

Для цього дослідження важливими є головні ідеї класичної теорії менеджменту: ідея про розподіл праці на розпорядчу і виконавчу та поєднання

інтересів працівників і менеджерів; ідея використання наукових методів підвищення продуктивності праці на виробництві; ідея проведення досліджень часу, мотивації досвіду ділової та виробничої діяльності та використання одержаних результатів на виробництві для отримання надприбутку; ідея економії робочого часу при виконанні робочих операцій та ощадливого витрачання ресурсів шляхом впровадження прогресивних засобів і знарядь праці й регламентації використання сировини, матеріалів та інструментів, стандартизації робіт; ідея наукової організації праці через відбір і навчання працівників технологіям роботи, розвитку їхніх професійних здібностей та прищеплення їм думки про необхідність діяти на науковій основі; ідея планування процесу управління [28, 34, с. 15–69, 37]; універсальні принципи ефективного менеджменту і функції управлінської діяльності за А. Файолем та ідея Ф. Тейлора про еволюцію теорії менеджменту відповідно до кращих зразків практики [36, с. 16].

Варто звернути увагу не тільки на ключову позицію засновників практичного «наукового менеджменту» і одночасно школи наукового менеджменту про визнання менеджменту і виокремлення особливого виду діяльності на виробництві – менеджерської, а й на не менш важливу для розв'язування обраного нами аспекту проблеми – необхідність професійної підготовки працівників до менеджерської діяльності, організація роботи для досягнення цілей організації.

Представників школи адміністративного менеджменту – А. Файоля та його послідовників із США вітчизняний учений Г. А. Дмитренко, вважає «... засновниками стратегічного менеджменту на рівні організації...» [11, с. 12]. Науковий доробок, пов'язаний з відходом від низових ланок і поширенням наукових методів управління на діяльність усіх працівників організації, виробленням цілей організації та доведенням цих цілей до виконавців, оцінюванням результатів діяльності всіх категорій працівників згідно зі ступенем досягнення окреслених цілей, на нашу думку, сприяв закладанню базисних основ не тільки «одновимірних учень» менеджменту – науковий менеджмент, біхевіористичні вчення та організаційні теорії, а й «синтетичних учень» про управління, на яких базується стратегічний підхід.

Заслуговує на увагу висновок Л. М. Калініної у контексті порушеної проблеми, здійснений на основі міжгалузевої інтеграції наукових знань з соціології освіти, психології управління освітою, управління освітою, освітнього менеджменту про те, «...що більшість учених і дослідників досі використовують основу класифікації функцій за А. Файолем, які є найважливішою частиною діяльності керівників. Виявлено три найзагальніші класифікаційні ознаки функцій: етапи (стадії) процесу управління – загальні функції; сфера (вид) діяльності – конкретні або спеціальні; структура і вид об'єкта управління (педагогічний і учнівський колективи, обслуговуючий персонал); компоненти процесу управління (мета, функції, види діяльності, методи і засоби, форми), результати діяльності» [16, с. 32]. Різноманітність функцій управління дослідник пояснює з позицій функційного, синергетичного, системно-кібернетичного на-

укових підходів, логікою розвитку науки менеджменту відповідно до змін суспільного устрою.

Наступним еволюційним кроком, що започаткував еру «менеджменту людських стосунків» і уможливив розширити і вдосконалити методологічну базу наукового менеджменту на психологічних і соціологічних засадах, було створення у рамках школи концептуальних поглядів щодо визнання людського чинника для ефективності функціонування будь-якої виробничої або невиробничої організації як основного, порівняно з технологічним і економічними факторами.

Цей напрям розвитку управлінської думки дав поштовх для дальшого розвитку не лише поведінкової теорії менеджменту, теорій «X» та «Y» (Д. МакГрегор), «Z» (У. Оучи), теорії ієрархії потреб (А. Маслоу, А. Альдерфер), а й мотиваційного менеджменту, пов'язаного з мотивацією праці, мотиваційним механізмом ефективної діяльності, міжособистісними стосунками, соціальною взаємодією людей, владою і лідерством, комунікацією та діловим професійним спілкуванням, соціально-психологічними чинниками впливу на підлеглих і їхню поведінку в трудовій діяльності, а також сприяв розвитку тактичного менеджменту, цільового підходу, нових наукових дисциплін – виробничої психології (Х. Мюнстерберг).

Системний аналіз теорій вмотивованої поведінки людини в наукових працях [8, 13, с. 6–13, 18, 25, 26, с. 201–208, 35, с. 63–68, 22, 28, с. 4–18, 30, 36] та ін. дає змогу визначити їхні основні ідеї, положення, специфіку і закономірності та цикл мотиваційного процесу. «Мотивація як функція менеджменту пов'язані з процесом спонукання підлеглих до діяльності через формування мотивів поведінки, спрямованої на досягнення цілей організації та особистих цілей [26, с. 202]. Як показує контент-аналіз основних концепцій класичних і сучасних теорій мотиваційного менеджменту, мотивація і мета з її характеристиками – значущість і пріоритетність мети, фактори досягнення мети є визначальними. Розглядаючи закономірності мотиваційного процесу, російський науковець Є. П. Ільїн вслід за А. Маслоу тлумачить мотив як потребу, мотив як ціль, як задоволення, що репрезентує мету як один із чинників спонуки мотивованої поведінки людини [14, с. 63]. Крім того, мотиваційний процес поєднує такі взаємозалежні компоненти, як потреби людей, їхні інтереси, мотиви до ефективної діяльності, цілі діяльності, дії, результати праці як ступінь задоволення потреб у замкнутий взаємопов'язаний і взаємозалежний мотиваційний цикл.

Найбільш повніше взаємозв'язок потреб людини і цілей відображено у *теорії очікувань* В. Врума. Згідно моделі мотивації за В. Врумом, мотивацію людини до праці визначають три взаємозумовлені фактори: затрати труда – очікувані результати, одержані результати – очікувана винагорода і валентність (задоволеність очікуваною винагородою). За такого підходу можна зробити висновок, що дві перші складові мотиваційного поля, що репрезентують наявність активної потреби, є необхідною умовою мотивації людини і перебувають

у прямій залежності від цільових установок, які визначають результати праці та особистісну привабливість їх.

Відповідно до формули $M = (Z - P) \cdot B(1)$, яка відображає сутність теорії очікувань, якщо значення хоча б одного множника буде малим чи буде наближатися до нуля, у цілому добуток, тобто рівень мотивації, буде також наближатися до нуля. Отже, можна зробити висновок про підтвердження у розглянутій теорії мотивації В. Врума зв'язку вмотивованої моделі поведінки людини та процесів цілепокладання і ціледосягнення. Але керівникам сфери освіти треба враховувати, що довготривалих цілей розвитку, окрім сильних стимулів, важливо вказувати можливості й засоби досягнення привабливих для особистості цілей організації. До аналогічного висновку можна дійти на основі аналізу теорії справедливості С. Адамса [30, с. 61–63].

Отже, проведений аналіз теоретичних основ мотиваційного менеджменту дає змогу зробити висновок про те, що власне ця психологічна школа «людських відносин» спричинила розвиток у її рамках так званого тактичного менеджменту як складової стратегічного менеджменту через вироблення сукупності різних прийомів, способів і методів впливу на потреби та інтереси людей з метою підвищення їхньої трудової діяльності й концептуальних положень цільового підходу до менеджменту через виявлений інтегративний взаємозв'язок між цілями і процесом мотивації. Це дає підстави для визначення обов'язкових передумов ефективності системи стратегічного управління ЗНЗ, якими є конкретність поставлених цілей, ієрархічність цілей, реальність ресурсної забезпеченості досягнення їх, вимірюваність, однозначність сприйняття, можливість порівняння поставлених цілей і досягнутих результатів, високий ступінь задоволеності у працівників досягнутими результатами діяльності. Саме дотримання таких умов забезпечує високий рівень здійснення функції керування в управлінні загальноосвітнім навчальним закладом, невичерпним джерелом підвищення ефективності його роботи.

Сучасний поведінковий підхід у менеджменті, відомий як теорія організаційної поведінки, сфера якої походить від широкої міждисциплінарної основи психології, соціології, антропології, економіки і медицини. Організаційна поведінка є набагато складнішою ніж людські стосунки, ґрунтується на ціннісному ставленні до працівників і поведінкових процесів в організації, цілісно уявленні про моделі поведінки, лідерстві, організаційній політиці, між особових конфліктах, структурі та іміджу організації і детермінується індивідуальними та груповими взаємозв'язками і процесами, груповою динамікою в організації.

Однак, на нашу думку, варто зосередити увагу і на такому елементі сучасної теорії організаційної поведінки, як орієнтація на непередбачувані обставини, оскільки організаційна поведінка часто буває неточною у передбаченні і не прийнятною як для менеджерів, так і для організації, що лише підтверджує відкритість даної теорії для пошуків ефективних методів впливу на людську поведінку, розроблянні, науковому обґрунтуванні та запровадженні моде-

лей управління, оснований на співробітництві в організації, стосунки в якій набували гуманістичного і партнерського характеру.

Для даного дослідження важливе значення мають такі ідеї класичної та сучасної поведінкової теорії, як структурування та узгодження цілей – визначення цілей функціонування і *подальшого розвитку організації (підкреслено нами. – Л. Г.)*, цілей управління персоналом та особистісних цілей задля збільшення продуктивності праці; визначення і врахуванням здібностей працівників і їхньої сумісності в роботі один з одним; запровадження наукових методів організації праці людей; врахування особистісних потреб, прагнень працівників до соціального співробітництва.

Особливої уваги в контексті розв'язування задачі заслуговує кількісний підхід до менеджменту (друга половина 40-х рр. ХХ ст.). Кількісний підхід ґрунтується на застосовуванні статистики, теорії ймовірності, методах лінійного програмування, теорії ігор для ухвалення рішень, визначення методів контролю за якістю, вибору напрямів діяльності з урахуванням певних обмежень, конкурентних переваг, економічної ефективності, а також на математичних моделях, рівняннях, схематизації та алгоритмізації процесів і явищ в організації, використуванні комп'ютерів і засобів ІКТ та спричинив розвиток теоретичного і операційного (практичного) видів менеджменту. Управління представниками кількісної школи менеджменту розглядається як логічний процес, що піддається формалізації, моделюванню і математичним обчисленням.

Операційний менеджмент, на відміну від теоретичного, є менше математизованим, простішим і практично застосовується до управлінських ситуацій задля сприяння ефективному виробництву в організації. Переваги кількісного підходу будуть враховані нами в дослідженні, а саме: різноманітність засобів і інструментів ухвалення рішень, на відміну від наукового підходу, стосовно знаходження одного правильного рішення; доповнення візуальних спостережень і міркувань, аналітичними висновками, моделями процесів і явищ та кількісними показниками, які достатньо об'єктивно відображають якісні показники процесу управління ЗНЗ, застосування соціологічно-математичного моделювання циклу управління; побудова системи інформаційного забезпечення системи стратегічного управління. Нова філософія управління будується на системно-ситуаційному підході, є підґрунтям для розвитку стратегічного менеджменту в сфері освіти.

Висновки. За результатами проведеного ретроспективного аналізу еволюції наукових основ стратегічного менеджменту зроблено висновки про те, що інтеграційні процеси мають місце у межах існуючої системи знань менеджменту, що сприяє до піднесенню рівню їхньої цілісності й організованості, до виникнення нових систем наукових знань – стратегічного менеджменту як її підсистеми. Проведений ретроспективний аналіз уможливив дійти висновку, що формуванню сучасної концепції стратегічного менеджменту передувало декілька етапів становлення і розвитку теорій менеджменту (починаючи з кінця ХІХ століття до тепер).

Як висновок слід зазначити, що кожна зі шкіл менеджменту – школа адміністративного керування (адміністративний менеджмент), школа наукового керування (науковий менеджмент), школа людських відносин (поведінкова теорія менеджменту), кількісна школа – (теоретичний менеджмент і операційний (практичний) менеджмент є базисними для дальшого розвитку сучасних видів менеджменту (підкреслено мною. – Л. Г.), якими зроблено вагомий, практично значущий внесок у розвиток стратегічного менеджменту, реалізуючи принцип компліментарності.

Проведений аналіз праць і публікацій, джерел уможливив зробити висновок, що перед наукою управління в Україні постає завдання створення теорії та практики стратегічного менеджменту на інтеграційній основі, які б враховували тенденції розвитку та кращі світові зразки практики менеджменту, передусім США і економічно розвинутих країн світу, де він зароджувався, інтенсивно розвивався і розвивається, а не сліпого копіювання зарубіжних моделей менеджменту і досвіду.

Література

1. Ансофф И. Стратегическое управление / И. Ансофф; [пер. с англ.]. – М.: Экономика, 1989. – 519 с.
2. Афанасьев В. Г. Научно-техническая революция, управление, образование / Афанасьев В. Г. – М.: Политиздат, 1972. – 431 с.
3. Афанасьев В. Г. Общество: системность, познание и управление / Афанасьев В. Г. – М.: Политиздат, 1981. – 432 с.
4. Афанасьев В. Г. Программно-целевое планирование и управление / Афанасьев В. Г. – М.: Политиздат, 1990. – 432 с.
5. Базовий стандарт професійної діяльності директора школи України: проект. – К., 2003. – 20 с.
6. Блауберг И. В. Системный подход / И. В. Блауберг, Э. Г. Юдин // Философ. энцикл. слов. – М.: Сов. энцикл., 1983. – С. 612–614.
7. Блауберг И. В. К проблеме взаимоотношения системного подхода и системного анализа / И. В. Блауберг, В. Н. Садовский // Философ. аспекты системного подхода. – М., 1980. – С. 19–21.
8. Виханский О. С. Стратегическое управление: учеб. / О. С. Виханский. – М.: «Гардарики», 2000. – 296 с.
9. Виханский О. С. Менеджмент: человек, стратегия, процесс: 2-е изд. Учебник / О. С. Виханский, А. И. Наумов. – М.: Фирма «Гардарики», 1996. – 416 с.
10. Гончаренко С. У. Проблема підвищення теоретичного рівня освіти / С. У. Гончаренко, Н. В. Пастернак // Педагогіка і психологія. – 1998. – № 32. – С. 16–29.
11. Дмитренко Г. А. Стратегічний менеджмент: цільове управління освітою на основі кваліметричного підходу: навч. посіб. / Г. А. Дмитренко. – К.: ІЗМН, 1996. – 140 с.
12. Дмитренко Г. А. Стратегічний менеджмент у системі освіти: навч. посіб. / Г. А. Дмитренко. – К.: МАУП, 1999. – 176 с.
13. Дмитренко Г. А. Стратегічний менеджмент: цільове управління персоналом організації: Учеб. пособ. / Г. А. Дмитренко. – К.: МАУП, 1998. – 146 с.
14. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы / Ильин Е. П. – СПб.: Издательство «Питер», 2000. – 512 с.
15. Калініна Л. М. Функціональний підхід до управління закладом освіти / Л. М. Калініна // Зб. наук. пр. Серія. Пед. науки. – Херсон: Вид-во «ХДУ», 2002. – Вип. 32. Ч. 1. – С. 25–31.

16. *Калініна Л. М.* Інформаційне управління загальноосвітнім навчальним закладом: системи, процеси, технології моногр. / Л. Калініна. – К.: Інформатордор, 2008. – 472 с. – С. 23.
17. *Калініна Л. М.* Система інформаційного забезпечення управління загальноосвітнім навчальним закладом: дис. ...доктора пед. наук: 13.00.06 «Теорія та методика управління освітою» / Людмила Миколаївна Калініна. – К., ДВНЗ «Університет менеджменту освіти», 2008. – 455 с.
18. *Конаржевский Ю. А.* Менеджмент и внутришкольное управление / Ю. А. Конаржевский. – М.: Центр «Пед. поиск», 2000. – 224 с.
19. *Конаржевский Ю. А.* Менеджмент и внутришкольное управление / Ю. А. Конаржевский. – М.: Центр «Пед. поиск», 2000. – 224 с.
20. *Кредисов А. И.* История учений менеджмента / А. И. Кредисов. – К.: ВИРА-Р, 2000. – 336 с.
21. *Кунц Г.* Управление: системный и ситуационный анализ управленческих функций: в 2-х т. / Г. Кунц, С. О'Доннел; пер. с англ. Д. М. Гвишиани. – М.: Прогресс, 1981. Т. 1. – 1981. – 494 с.; Т. 2. – 1981. – 511 с.
22. *Мексон М.* Основы менеджмента / М. Мексон, М. Альберт, Ф. Хедоури; пер. с англ. – М.: Дело, 1992. – 702 с.
23. Методологические проблемы развития педагогической науки / Под ред. П. Р. Атутова, М. Н. Скаткина, Я. С. Турбовского. – М.: Педагогика, 1985 – 240 с.
24. Методологічні засади інтеграції змісту мовної освіти майбутніх інженерів <http://ua.textreferat.com/referat-13381-2.html>
25. Національна доктрина розвитку освіти України у ХХІ столітті. – К.: Шкільний світ, 2001. – 24 с.
26. Освітній менеджмент: навч. посіб. / За ред. Л. Даниленко, Л. Карамушки. – К.: Шкільний світ, 2003. – 400 с.
27. *Пікельна В. С.* Управління школою. У 2-х ч. – Х.: Вид. гр. «Основа», 2004. – Ч. 1. – 112 с.; Вип. 6 (18). – С. 31–35.
28. *Рикі В.* Гріфін Основи менеджменту: підруч. / Рикі В. Гріфін, В. Яцура. – Львів: Бак, 2001. – 605 с.
29. *Сємин Ю. Н.* Интеграция содержания профессионального образования / Сємин Ю. Н. // Педагогика. – 2001. – № 2. – С. 9–10.
30. *Сладкевич В. П.* Мотивационный менеджмент: курс лекций / В. П. Сладкевич. – К.: МАУП, 2001. – 168 с.
31. Социология: наука об обществе / Учеб. пособ. под общей ред. В. П. Андрущенко, Н. И. Горлача. – Х.: Рубикон, 1996. – 688 с.
32. Соціальна філософія: короткий енциклопедичний словник / за заг. ред. і уклад. В. П. Андрущенко, М. І. Горлач. – К.; Х.: ВМП «Рубікон», 1997. – 400 с.
33. *Стефанов Л.* Управление, моделирование, прогнозирование / Стефанов Л., Яхив Н., Качанов С. – М.: Экономика, 1972. – 317 с.
34. *Тейлор Ф.* Научные основы организации промышленных предприятий / Ф. Тейлор. – Петроград, 1916. – С. 15–69.
35. Теоретико-прикладні аспекти управління закладами освіти: Наук.-метод. посіб. / Л. М. Калініна, Н. М. Островерхова, А. Ф. Остапенко та ін. / За ред. Л. М. Калініної. – К.: ПП Компанія «Актуал. Освіта», 2002. – 310 с.
36. *Хриков Є. М.* Управління навчальним закладом: навч. посіб. / Є. М. Хриков. – К.: Знання, 2006. – 365 с.
37. *Frederick W. Taylor, Principles of Scientific Management (New York: Harper and Brothers, 1911. Wren, The Evolution of Management Theory. – pp. 253–284.*

UA У статті на підставі проведеного ретроспективного аналізу еволюції наукових шкіл систематизовано положення і результати, які є базисом розвитку нового виду менеджменту – стратегічного в межах існуючої системи наукових знань.

Ключові слова: підготовка, професійна підготовка керівників, стратегічний менеджмент, стандарт діяльності керівника, місія, бачення, стратегічні цілі, фактори впливу зовнішнього середовища, організація, важливі ідеї.

RU В статье на основании проведенного ретроспективного анализа эволюции научных школ систематизированы положения и результаты, которые являются базисом развития нового вида менеджмента – стратегического в границах существующей системы научных знаний.

Ключевые слова: подготовка, профессиональная подготовка руководителей, стратегический менеджмент, стандарт деятельности руководителя, миссия, видение, стратегические цели, факторы влияния внешней среды, организация, важные идеи.

EN In the article on the basis of the conducted retrospective analysis of scientific schools evolution positions and results which are the base of development of new type of management are systematized – strategic within bounds of the existent system of scientific knowledge.

Key words: training, managers training, strategic management, standard of leadership, mission, vision, strategic aims, factors of external environment influence, organization, important ideas.

НЕОБХІДНІСТЬ ВИКОРИСТАННЯ ЕЛЕКТРОННИХ ПІДРУЧНИКІВ ДЛЯ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ

Т. М. Мозолюк,

Кам'янець-Подільський індустріальний коледж

Постановка проблеми. Практична підготовка майбутніх ІТ-фахівців має бути на високому рівні, а тому студенти повинні активно працювати і під контролем викладача на заняттях, і самостійно, максимально використовуючи можливості технічних засобів навчання, які наповнені відповідним програмним забезпеченням. Нині найбільше використовується програмне забезпечення загального призначення – текстові редактори, електронні таблиці, електронні презентації та ін. Але необхідно використовувати і спеціалізовані комп'ютерні навчальні системи, однією з яких є електронний підручник.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дану проблему досліджували відомі вітчизняні та зарубіжні науковці: О. Б. Тищенко, О. О. Рибалко, О. В. Зимина, Я. В. Галета, А. Я. Цюприк, В. В. Лапінський, Л. А. Карташова та ін. Проте питання використання електронних підручників у навчально-виховному процесі є досить актуальним на сьогодні і потребує дальшого дослідження.

Постановка завдання. Мета даної статті – розкрити суть поняття «електронний підручник» і показати необхідність використання електронних підручників студентами під час самостійної роботи з навчальним матеріалом.

Виклад основного матеріалу. На сучасному етапі розвитку педагогіки не потрібно нікого переконувати у важливості комп'ютеризованого навчання для активізації пізнавальної діяльності студентів.

Стрімкий процес інформатизації усіх навчальних закладів на основі сучасних комп'ютерів дає змогу впроваджувати нові комп'ютерні технології, які відкривають широкі можливості для вдосконалення процесу навчання і підвищення його ефективності. Нові комп'ютерні технології можна застосовувати для навчання студентів під час лекційних, лабораторних, а особливо самостійних занять, оскільки навчальні програми з різних предметів містять великий об'єм матеріалу, частину якого студенти повинні вивчати самостійно.

Організацію самостійної роботи студентів технічного коледжу в процесі навчання суспільних дисциплін досліджував А. Я. Цюприк. Аналіз практики самостійної роботи студентів технічних коледжів дав змогу авторові зробити висновки про те, що не завжди враховують особливості її організації та можливості професійного спрямування під час навчання суспільних дисциплін. Також, за його спостереженнями, недостатню увагу приділяють підготовці студентів до самостійної діяльності, підвищенню її результативності як повноцінної складової навчального плану ВНЗ.

Автор пропонує розглядати самостійну роботу як вид навчання у закладі освіти, як форму навчання, як вид навчальної діяльності студентів та як форму пізнавальної активності особистості. Поняття організації самостійної роботи визначають як упорядкування самостійної роботи за певними вимогами (критеріями, правилами, принципами) і надання їй необхідної форми з метою найкращої реалізації поставленої цілі. Самостійну роботу студентів технічного коледжу організовують на основі принципів, що перебувають у діалектичному, змістовому та інших взаємозв'язках і групують за дидактичними цілями: визначення стратегічних напрямів самостійної роботи; формування якостей майбутнього фахівця як суб'єкта самостійної роботи; реалізація навчальних технологій самостійної роботи; розроблення методики самостійної роботи студентів у процесі навчання. Принципи організації самостійної роботи студентів визначають порядок досягнення у дидактичному процесі цілей і вирішення завдань самостійної роботи, підвищують ефективність взаємодії викладач – студент, оптимізують умови навчальної діяльності, дають змогу передбачити результати самостійної роботи і удосконалити технології навчання [8].

Особливості самостійної роботи пов'язані з такими аспектами: з навчанням у технічному коледжі (професійне спрямування навчання, вікові особливості студентів, розвиток самостійності як професійно важливої якості у процесі навчання, оволодіння самостійною роботою як видом навчання), зі змістом суспільних дисциплін (гуманізація навчання, формування інтелектуальної культури та професійної компетентності майбутнього фахівця, поєднання самостійної роботи з лекційними і семінарськими заняттями, формування умінь роботи з інформаційними джерелами), зі зміною сутності самостійної роботи (організація самостійної роботи на основі діяльнісного підходу, зміна

ролі й функцій викладача і студентів, навчання самостійній роботі як виду діяльності, представлення результатів самостійної роботи), із вимогами сучасної освіти (особистісно орієнтований підхід до навчання, активізація пізнавальної діяльності студентів, використання інноваційних технологій навчання, особистісна адаптація знань). Важливо, що автор виокремлює відмінності в організації самостійної роботи на різних етапах навчання: на першому курсі наголошують на освоєнні прийомів самостійної роботи, у подальшому навчанні – на її професійне спрямування.

Аналіз підходів до формування пізнавальної самостійності особистості й рівнів її сформованості дав змогу Я. В. Галеті обґрунтувати напрями використання інформаційних технологій, які уможливають цілеспрямовано впливати на розвиток пізнавальної самостійності студентів економічного коледжу в процесі вивчення предметів загальноекономічного циклу. До них ми зараховуємо: інформаційні технології як джерело інформації; інформаційні технології як засіб формування прийомів розумової діяльності; інформаційні технології як засіб організації пошукової діяльності студентів. У межах визначених напрямів нами виокремлено функції інформаційних технологій в процесі формування пізнавальної самостійності студентів, а саме: спрямовуюча, інформативна, операційна, діагностична.

Аналіз наявних комп'ютерних програм дав змогу розробити критерії добору інформаційних технологій для застосовування їх у процесі формування пізнавальної самостійності студентів економічного коледжу. До них належать такі: з якою метою викладач збирається використовувати те чи інше програмне забезпечення; чи відповідає інформаційний зміст комп'ютерної програми змісту предмета; чи спрямована інформація і спосіб її пред'явлення на формування в студентів уміння здобувати власні знання; якою мірою комп'ютерна програма інтенсифікує навчальну діяльність студентів, вимагає від них активного залучення до роботи з наданою інформацією [1].

Цінним, на нашу думку в дослідженні Я. В. Галети є те, що ним доведено, що необхідною умовою ефективного розвитку пізнавальної самостійності студентів економічного коледжу є критеріально-рівневий підхід до оцінювання її сформованості. Відповідно обґрунтовано критерії: рівень розумового розвитку, ставлення даної особи до навчання, її прагнення опанувати різні способи пізнання, мобілізація вольових зусиль щодо подолання труднощів у навчанні та досягнення поставленої мети. Показниками пізнавальної самостійності було визначено: ступінь розвитку логічного мислення, ступінь сформованості загальнонавчальних умінь, ступінь сформованості системи провідних знань, ступінь розвитку пізнавального інтересу.

Разом з тим, кількість і застарілість проблем, які супроводжують процес підготовки молодших спеціалістів вже багато років, законодавча невизначеність точного місця в структурі вищої освіти майбутнього, слабкість інноваційної діяльності у запровадженні новітніх освітніх технологій, нових форм зв'язків з роботодавцями, на фоні демографічної ситуації викликає небезпеку

переходу діяльності училищ, технікумів і коледжів в режим стагнації і руйнування, якщо не будуть вжиті необхідні заходи.

Практична підготовка майбутніх IT-фахівців має бути на високому рівні, а тому студенти повинні активно працювати і під контролем викладача на заняттях, і самостійно, максимально використовуючи можливості технічних засобів навчання, які наповнені відповідним програмним забезпеченням.

Електронний підручник – це комп'ютерний, педагогічний програмний засіб, призначений для представлення повної навчальної інформації або нової інформації, яка доповнює друковані видання. Він призначений для індивідуального навчання і дає змогу тестувати отримані знання і вміння студента. Електронні підручники надають можливість для особистої, творчої роботи, стимулюють індивідуальну пізнавальну активність [2].

Для порівняння можна сказати, що традиційний підручник розрахований на поурочне, «лінійне» вивчення навчального матеріалу, а електронний підручник передбачає багатоваріантний вхід у навчальну систему, варіативну послідовність вивчення матеріалу і забезпечує можливість самостійно засвоїти навчальний матеріал у потрібному об'ємі. Електронний підручник у певному розумінні виступає у ролі репетитора, який допомагає кожному студентові знайти свій найзручніший шлях вивчення предмету на основі таких методів навчання, як покрокові покази ситуацій, пояснення, коментарі тощо.

Електронний підручник має максимально полегшити розуміння і активне запам'ятовування найістотніших понять, тверджень і прикладів, залучаючи до процесу навчання інші, ніж звичайний підручник, можливості людського мозку, зокрема, слухову і емоційну пам'ять, а також використовуючи комп'ютерні пояснення.

Основною позитивною характеристикою електронних підручників є індивідуальний темп навчання. Під цим потрібно розуміти не тільки «індивідуалізацію» по часу, а й варіантність матеріалу по рівнях складності.

Серед переваг електронних підручників перед друкованими можна виокремити значно вищий рівень наочності, яка забезпечується використанням мультимедійних технологій: анімації, звукового супроводу, гіпертексту, відеосюжетів та ін. Використання цих засобів носить цілеспрямований характер. Усі ці засоби в комплексі активізують зорову та емоційну пам'ять, розвивають пізнавальний інтерес, підвищують мотивацію студентів.

Велика кількість лістрованого матеріалу в електронному підручнику активізує розумову діяльність студента, що забезпечує практичну наочність навчання.

Використання відеофрагментів дає змогу передати в динаміці процеси і явища, а це підвищує сприйняття і зацікавленість студентів, і, як наслідок, поліпшується якість знань.

Застосовування звукового супроводу в електронному підручнику уможливорює не тільки наблизити його до звичних способів представлення інформації, а й поліпшити сприйняття нового матеріалу, оскільки активізуються слухові центри головного мозку. (За даними ЮНЕСКО при аудіосприйнятті

засвоюється тільки 12% інформації, при візуальному близько – 25%, а при аудіовізуальному – до 65% інформації).

Електронний підручник повинен містити гіперпосилання на розділи підручника і можливо мати посилання на інші електронні підручники і довідники. Тому бажано мати зміст з швидким переходом на потрібну сторінку. Можливий також запуск інших комп'ютерних програм для демонстрування прикладів, тестування та інших цілей, наприклад, за допомогою технології OLE.

Особливе значення має компонування текстового, графічного та іншого матеріалу. Якість сприйняття нової інформації, можливість узагальнювання і аналізу, швидкість запам'ятовування, повнота засвоєння навчальної інформації значною мірою залежать як від розташування інформації на сторінці (екрані комп'ютера), так і від послідовності сторінок, що йдуть одна за одною. Оскільки, на відміну від друкарського видання, в якому можна одночасно бачити дві сторінки, тримаючи проміжні сторінки в руках, в електронному підручнику це зробити неможливо. Електронний підручник повинен забезпечувати можливість робити закладки в будь-якому місці, відображати список закладок, відсортувавши їх у будь-якому порядку.

В електронному підручнику має бути список рекомендованої літератури. Як наголошувалося вище, електронний підручник може бути адаптований до конкретного навчального плану і тому в списку літератури можна передбачити вказівку наявності у бібліотеці кількості книг або інших видань. Список літератури може бути доповнений не тільки посиланнями на статті в журналах, збірках наукових конференцій та інше, й на електронні публікації, розміщені на серверах навчального закладу або в мережі Internet.

За виконуваними функціями електронні підручники можна розділити на лекційні та інтерактивні. Інтерактивні – це такі електронні підручники, в яких забезпечуються багатоваріантність, багаторівневість і різноманіття тестів і перевірочних завдань. Тому інтерактивні електронні підручники повинні використовувати програми генерації тестів, які уможливають організувати вхідний, поточний, тематичний, рубіжний і підсумковий контроль знань студентів, безперервне варіантне повторення всього об'єму курсу, що унеможливає звикання студентів до дидактичного матеріалу, який повторюється. При невірних відповідях студента можуть надаватись правильні відповіді з поясненнями і коментарями.

По своїй структурі електронні підручники як навчальні засоби нового типу є відкритими або частково відкритими системами. Їх можна доповнювати, вносити зміни в зміст, модифікувати в процесі експлуатації. Але внесені зміни не повинні порушувати загальну структуру електронного підручника. Тому для захисту такого підручника від не санкціонованих змін повинен застосовуватись пароль або система паролів.

Сучасний електронний підручник повинен мати Інтернет-підтримку, оскільки така підтримка представляє унікальну можливість оновлювання матеріалу і створює сприятливі умови для активної самостійної роботи студентів.

Висновок. Підводячи підсумки, можна відповісти на питання: кому і навіщо потрібний електронний підручник?

Електронний підручник необхідний для самостійної роботи учнів, оскільки він:

полегшує розуміння матеріалу, що вивчається, завдяки іншим, ніж у друкованій навчальній літературі, способам подавання матеріалу – індуктивний підхід, дія на слухову і емоційну пам'ять тощо;

допускає адаптацію відповідно до потреб учня, рівня його підготовки, інтелектуальних можливостей і амбіцій;

звільняє від громіздких обчислень і перетворень, дає змогу зосередитися на суті предмета, розглянути більшу кількість прикладів і вирішити більше завдань;

надає найширші можливості для самоперевірки на всіх етапах роботи;

дає змогу красиво і акуратно оформити роботу і подати її викладачеві у вигляді файлу або роздрукованого звіту;

виконує роль нескінченно терплячого наставника, надаючи практично необмежену кількість роз'яснень, повторень, підказок та ін.

Література

1. *Галета Я. В.* Формування пізнавальної самостійності студентів економічного коледжу засобами інформаційних технологій: Автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.04 / Я. В. Галета; Кіровоград. держ. пед. ун-т ім. В. Винниченка. – Кіровоград, 2005. – 27 с.

2. *Зимина О. В.* Печатные и электронные учебные издания в современном высшем образовании: Теория, методика, практика. – М.: Изд-во МЭИ, 2003.

3. *Липинський В. В.* Дидактичні вимоги до комп'ютерно-орієнтованих засобів навчання // Нові технології навчання: Наук.-метод. збірник / Колект. авторів. – К.: Наук.-метод. центр вищої освіти, 2004. – Спецвипуск. – С. 104–107.

4. *Мархель И. И.* Комплексный подход к использованию технических средств обучения: Учеб.-метод. пособие / Мархель И. И., Овакимян Ю. О. – М.: Высш. школа, 1987. – 175 с.

5. *Парфьонова Н. В.* Електронний підручник Visual Basic / Парфьонова Н. В., Марченко Н. В. // Комп'ютер у школі та сім'ї, 2008. – № 3(67). – С. 23–28.

6. *Рибалко О. О.* Створення електронних посібників і використання їх у навчальному процесі початкової школи / Рибалко О. О., Мішок В., Хорт Т. // Комп'ютер у школі та сім'ї, 2007. – № 3(59). – С. 31–34.

7. *Тыщенко О. Б.* Новое средство компьютерного обучения – электронный учебник / Тыщенко О. Б. // Компьютеры в учебном процессе, 1999. – № 10. – С. 89–92.

8. *Цюприк А. Я.* Організація самостійної роботи студентів технічного коледжу у процесі навчання суспільних дисциплін: Автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.04 / А. Я. Цюприк; Ін-т педагогіки і психології проф. освіти АПН України. – К., 2005. – 20 с.

UA У статті розкрито суть поняття «електронний підручник», описано його основні характеристики і подано результати дослідження проблеми необхідності й ефективності використання електронних підручників для самостійної роботи студентів.

Ключові слова: електронний підручник, самостійна робота, навчальна діяльність, пізнавальна діяльність, наочність, IT-фахівець, комп'ютерні технології.

RU В статье раскрыто суть понятия «электронный учебник», описано его основные характеристики и подано результаты исследования проблемы необходимости и

ефективності використання електронних учебників для самостійної роботи студентів.

Ключевые слова: електронний учебник, самостійна робота, учебна діяльність, познавальна діяльність, наглядність, ІТ-спеціаліст, комп'ютерні технології.

EN Essence of concept «electronic textbook» opens up in the article, described his basic descriptions and the problem of necessity and efficiency of the use of electronic textbooks is probed for independent work of students.

Key words: electronic textbook, independent work, educational activity, cognitive activity, evidentness, IT-specialist, computer technologies.

ВИМОГИ ДО НАВЧАЛЬНОГО ПОСІБНИКА, ПРИЗНАЧЕНОГО ДЛЯ СУПРОВОДУ НАВЧАННЯ ДЕЯКИХ ТЕХНІЧНИХ ДИСЦИПЛІН МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ МИСТЕЦЬКИХ ПРОФІЛІВ

І. О. Єрмак,

Інститут педагогіки НАПН України

Постановка проблеми. Вимоги до результатів процесу навчання майбутніх фахівців у галузі образотворчого мистецтва, до яких можна зарахувати і фотографів, нині включають не тільки засвоєння ними суто мистецьких знань. Інформатизація суспільства створила передумови переходу фотографії як мистецтва, з одного боку, і високотехнологічного процесу – з іншого, на абсолютно нову (здебільшого цифрову) технологічну базу. Освоєння діяльності в середовищі, створеному з нових засобів створювання і відтворювання зображень, творчого доопрацювання їх з метою одержання передбачуваного митцем естетичного впливу на людину, нині вимагає наявності у фотографа певного рівня інформаційно-технологічних компетентностей.

Аналіз останніх досліджень. Як показало дослідження цього питання на прикладі вищої мистецької освіти, тут існують свої серйозні проблеми. Однією з перших у цій галузі була діяльність Ю. В. Яворика, який показав, що 43,5% з числа студентів спеціальності «дизайнер» на початковому етапі роботи з комп'ютером відчували невпевненість або острах, а деякі навіть не мали уяви щодо функціонування і застосування візуально-графічних програм (Adobe Photoshop, Adobe Illustrator, CorelDraw, QuarkXPress, PageMaker та ін.) та їхнє місце в своїй майбутній професійній діяльності. Результати анкетування, проведеного авторами дослідження, дали змогу одержати певні уявлення про причини основних проблем, які виникають у процесі навчання застосовування інформаційно-комп'ютерних технологій [4].

Для майбутніх фотографів нами було проведено подібне дослідження, яке показало, що, незважаючи на те, що більшість студентів освоїли використання засобів цифрового фотографування і друкування, рівень їхньої компетен-

тності в галузі інформаційних технологій забезпечує використання сучасних засобів цифрового фотографування і допліграфічної підготовки зображень на недостатньому рівні.

Формулювання цілей статті. Сучасні засоби створювання і оброблення графіки (як векторної, так і растрової) побудовані таким чином, щоб від користувача (інженера, дизайнера, художника, фотографа) не вимагалось знань програмування, а достатньо було загальнокультурних умінь і навичок та відповідної професійної підготовки в своїй галузі. Разом з тим, наявність досить значної кількості різних за реалізацією програмних засобів, призначених для опрацювання растрових зображень, створює ілюзію різних, суттєво відмінних один від одного, методів роботи із зображеннями. Це викликає в користувача (художника, фотографа) прагнення максимально глибоко вивчити тільки один засіб діяльності, але тільки на рівні користувача, не намагаючись навіть ознайомитись із загальнотеоретичними відомостями. Таке вивчення, на жаль, призводить до генералізації певних, специфічних для певного програмного засобу, уявлень щодо властивостей зображення і віртуальних інструментів його опрацювання. Відбувається процес, який, завдяки доведенню до автоматизму певних прийомів опрацювання зображення, подібний явищу, що в деяких інших галузях науки називають імпринтингом. Таке «вдрукування», імпринтинг образу дії в свідомість могло б уважатись позитивним результатом навчання, але, на нашу думку, тільки в галузях, які не настільки швидко розвиваються, як інформаційно-технологічна, або для фахівців, яким доводиться діяти за умов застосування чітко і детально регламентованих сигналів діяльності. Для працівників творчих професій такий підхід одразу ж позначається на результатах їхньої діяльності, які набувають ознак ремісництва, втрачаючи складові, які уможливають однозначно ідентифікувати авторство, душу творця, вкладену в мистецький витвір.

Більше того, зосередженість на певних прийомах оброблення зображень, засвоєних на рівні алгоритмів діяльності, унеможливує, навіть у межах функціональності певного програмного засобу, використання прийомів опрацювання зображень, які з'являються у нових версіях програмного продукту, викликають відому всім користувачам засобів ІТ негативну аперцепцію (часто підсвідому) нових версій вже освоєного програмного засобу.

Суперечність між високим рівнем творчого процесу, задуму і неможливістю використання його результатів фахівцем, компетентним якого в галузі ІТ недостатня, спонукує до досліджень, спрямованих на виявлення шляхів, якими можна донести до майбутнього фахівця всю глибину можливостей технічного забезпечення творчого процесу.

Основна частина. Ефективне застосування засобів створення і опрацювання зображень вимагає від користувача наявності певних знань, які не можуть бути здобуті студентами самостійно, навіть за наявності достатньої кількості літератури, в якій описано прийоми роботи з програмними засобами, досить детальних вказівок, що містяться в системах он-лайн допомоги. Ознайом-

лення, навіть на рівні формування уявлень, студентів мистецьких спеціальностей із основами технологій цифрового формування і опрацювання зображень є досить непростю задачею, розв'язування якої ускладнюється як вкрай незадовільним рівнем підготовки студентів у галузі природничо-математичних дисциплін, так і певною інерційністю свідомості більшості з них.

Таким чином, необхідно знайти форми і шляхи донесення до фахівців мистецьких профілів базових знань з інформаційних технологій. Наявність таких знань створить передумови формування в майбутніх фахівців компетентностей, необхідних для свідомого використання повного обсягу можливостей, які забезпечують сучасні засоби оцифрування зображень та опрацювання їх.

Взаємозв'язок інтеграції та диференціації в науці створює об'єктивну основу розвитку міжгалузевих зв'язків у процесі вдосконалювання предметної системи навчання у ВНЗ мистецького спрямування. Необхідність формування у фахівців з фотографії компетентностей у галузі комп'ютерних засобів опрацювання зображень, як було показано вище, виникла внаслідок переходу на нові технології створювання і опрацювання фотографічних (як вони називаються традиційно) зображень.

Принагідно слід зазначити, що, за прогнозами провідних консалтингових організацій, галузі промисловості, орієнтовані на виробництво світлочутливих матеріалів та їхнє оброблення, виготовлення плівкових фотоапаратів тощо, вже протягом кількох найближчих років практично зникнуть, а підприємства цих галузей вимагатимуть перепрофілювання. Створення і опрацювання зображень здійснюватиметься, здебільшого, засобами ІТ. Визначення складових профілю спеціальності фахівця в галузі фотографії на сьогодні не може бути здійснене без урахування наявності в нього компетентностей у галузі ІТ. Формування таких компетентностей практично неможливе без існування в особистості певного обсягу знань з фізики, математики, основ обчислювальної техніки.

Задля справедливості слід зазначити, що використання фотографічних і поліграфічних процесів попереднього, порівняно з цифровим, покоління також вимагало від фахівців певних знань в галузі фізики й хімії, але рівні керованості процесу (особливо «мокрого») в художній монохромній фотографії, його доступність для інтуїтивного прогнозування, превалювання змістової складової над технічною тощо робили можливим створення шедеврів світлопису з використанням досить скромних, як на сьогодні, засобів. Проблема навчання художника основам цифрового опрацювання зображень не є новою [3].

Донесення необхідних для сучасного фотографа знань до студента відповідної спеціальності має здійснюватись, передусім, через навчальну книгу. Таким чином, необхідно визначити змістове наповнення навчальних посібників, адаптувати зміст і форми подання навчального матеріалу до рівня сформованості понятійного апарату слухачів. Передусім необхідно описати два можливих підходи до визначення параметрів зображення – суб'єктивний і об'єктивний, наголошуючи на тому, що не тільки *найдосконаліше* обладнання не може

без участі людини створити досконалу світліну, а й людина, маючи *недосконале обладнання*, не завжди може вільно і успішно втілювати власні задуми [2].

Формування змісту навчання як перший крок на шляху створення навчального посібника, має виконуватись з чітким дотриманням вимог дидактики. Дотримання принципів науковості, систематичності і доступності, обов'язкове для змісту будь-якої навчальної книги, з огляду на особливості суб'єктів навчання, не є простою задачею.

Вінсент Бокаерт – автор популярних інтерактивних книг по цифровій фотографії, остання з яких – «The 123 of digital imaging 5.0», що можна переказати як «Початки цифрової фотографії, версія 5.0». Ця навчальна інтерактивна електронна книга, що складається з більше ніж 4200 сторінок, містить відомості зі 153 тем, починаючи з пояснення, що таке пікселі, колірний простір, гістограма тощо і завершуючи обробленням зображень формату *.raw в різних програмах для MAC OS X і Windows, підготовкою файлів до друку і розміщення фото в мережі Інтернет [1]. Виклад матеріалу в посібнику здійснено простою і доступною мовою, без характерного для багатьох англійських популярних навчальних видань надлишку звернень до «прикладів із життя» та наративу.

Разом з тим навіть незважаючи на те, що мовний бар'єр для певної частини суб'єктів навчання вже подолано, навчання за подібною навчальною книгою, на нашу думку, не може бути ефективним, оскільки інформаційна надлишковість заважає процесові узагальнювання і систематизації знань, результатом якого мають бути міцні знання, стійкі навички, які стануть згодом базою для формування професійної компетентності.

Для того, щоб виконати завдання підготовки художника-фотографа до професійної діяльності, недостатньо на рівні репродуктивного відтворення сформувати понятійний апарат і навички виконання певних дій. Необхідно сформувати в суб'єктів навчання стійкі уявлення щодо форм і способів створення і відтворення зображень засобами цифрової техніки. Мобільності знань, яка згодом буде основою професійної компетентності, можна досягти двома шляхами – багаторазовим вправлінням, або дидактично виваженим і педагогічно обґрунтованим формуванням базових знань щодо теоретичних основ діяльності.

Знання основних властивостей засобів відтворення зображення (поліграфічних аналогових та електронних, фотографічних тощо), допомагають без додаткового спеціального навчання, самостійно, освоїти використання нових засобів опрацювання зображення. Прикладом може бути така характеристика фотографічних матеріалів, як «фотографічна ширина», яка характеризується різницею між мінімальною і максимальною яскравостями об'єктів зображення, відтворених без спотворення. Ця характеристика притаманна й іншим засобам відтворення зображень, але в різних програмних засобах називається по-різному. Так само по-різному називають і засоби гама-корекції зображення. Уникнути ускладнень в цьому випадку можна тільки шляхом

формування правильних уявлень щодо можливостей виконання перетворення зображення з метою узгодження його фотографічної ширини і ширини лінійної частини передавальної характеристики яскравісного каналу засобу відображення.

Іншим прикладом необхідності надання студентам базових знань щодо опрацювання зображення може бути поняття «кольорова температура», засвоєння якого викликає іноді суттєві ускладнення у фахівців мистецького профілю. Причина цих ускладнень полягає в конфлікті між їхніми особистими уявленнями щодо «теплх» (відтінки червоного) і «холодних» (відтінки синього) кольорів, та дійсним станом речей (спектр свічення більш нагрітого тіла має в своєму складі більше синіх відтінків). Цього конфлікту можна уникнути шляхом уведення до змісту навчання певних знань з фізики, поданих з дотриманням дидактичного принципу доступності.

Висновки. Таким чином, існує проблема навчання технічної дисципліни, яку умовно можна назвати «Основи комп'ютерної фотографії» студентів мистецьких профілів. Інваріантною складовою змісту навчання майбутніх фахівців мистецького профілю названо і подібних технічних дисциплін, на нашу думку, мають бути:

- 1) характеристики зображення «в натурі»: яскравість, контрастність, кольорова гама, фотографічна широта;
- 2) характеристики зображення «у пристрої»: яскравість, контрастність, роздільна здатність;
- 3) характеристики пристрою – роздільна здатність, глибина кольору, ширина лінійної частини передавальної характеристики.

Зміст навчання у посібниках має бути викладеним з урахуванням принципів: науковості й доступності, з урахуванням рівня підготовленості в цій галузі суб'єктів навчання і особливості сприйняття ними технічної термінології та фізичних понять.

Література

1. *Bockaert V.* The 123 of digital imaging Interactive Learning Suite Version 6.2 [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://www.123di.com/>
2. *Близнюк М. М.* Формування основ інформаційної культури у студентів вищих навчальних закладів прикладного та декоративного мистецтва: Дис. канд. пед. наук.: 13.00.02 / Близнюк М. М.; Прикарпатський університет ім. В. Стефаника. – Івано-Франківськ, 2000. – 208 с.
3. *Володіна-Панченко Н.* Комп'ютер замість олівця і пензля?! / Володіна-Панченко Н. // Мистецтво та освіта – 1996 – № 2. – С. 12–16.
4. *Яворик Ю. В.* Основи дизайн-проекування з використанням комп'ютерної графіки (узагальнення досвіду роботи): Наукове видання. Матеріали III Міжнар. наук.-практич. конф. ВНЗ Ін-ту реклами / Яворик Ю. В. // Реклама і дизайн в умовах глобалізації вищої освіти та інформаційної інтеграції / 17–19 вересня 2003 р. – Вип. № 3. – С. 380–383.

UA Викладено результати досліджень, що вможливають формулювання вимог до змісту навчання однієї з технічних дисциплін, а саме «Основи комп'ютерної графіки» студентів мистецьких спеціальностей.

Ключові слова: цифрові засоби, вимоги до змісту, навчальний посібник, фотографія.
RU Изложены результаты исследований, которые делают возможной формулирование требований к содержанию обучения одной из технических дисциплин, а именно «Основы компьютерной графики» студентов художественных специальностей.

Ключевые слова: цифровые средства, требования к содержанию, учебное пособие, фотография.

EN The results of researches, which enable to formulate requirements to content of the «Basis of digital photography» course are presented.

Key words: digital tools, requirements to maintenance, train aid, photography.

ІСТОРИЧНІ ПЕРЕДУМОВИ РОЗВИТКУ ВИДАВНИЧОЇ СПРАВИ у 1923–1933 рр.

О. В. Ситник,

Інститут журналістики КНУ ім. Т. Шевченка

Постановка проблеми. Українська книжка після тривалих заборон і переслідувань наприкінці другого десятиліття ХХ століття нарешті стала легальною. Представники української науки, культури, літератури, релігії знавці всіляко сприяли національному відродженню рідного слова, історії, самобутньої культури, літератури, духовності збільшувалась кількість та наклади українських книжок, газет, журналів, активізувалась робота бібліотек, освітніх центрів.

Аналіз останніх досліджень. Розвиток національної культури, літератури, освіти, книговидання періоду українізації належав до найнепопулярніших тем в СРСР. Вилучались і знищувались твори письменників, газети, журнали того періоду як «буржуазний націоналізм» Погляди зарубіжних авторів про цей історичний період в Україні радянською історіографією вважались антинауковими фальсифікаціями історії України та її культури тому й не оприлюднювались. Нищились бібліотеки, словники, науково-популярна та наукова література, підручники, створені «ворогами народу». Доступ до архівних документів, уцілілі екземпляри заборонених газет і журналів, книжок, рукописних видань дають змогу сьогодні простежити тенденції розвитку видавничої справи того періоду. Дослідження проблем видавничої справи М. Тимошика, А. Животка, Т. Ківшар, П. Федоришина, С. Сірополка відкрили багато невідомих сторінок.

Формування мети статті. З'ясувати історичні передумови пробудження національної свідомості народу та простежити закономірності відродження української літератури, культури.

Становлення і організація роботи радянських видавництв відбувалась в незвичайно складних умовах. Незважаючи на «нечувані успіхи на культурному

фронти», «приток нових мільйонів читачів», запустити роботу нового книговидавничого комплексу після фактичного зруйнування попереднього виявилось непросто. Високоосвічені і добре підготовлені до такої праці видавці, редактори і автори представники національно свідомої інтелігенції поповнили ряди політичної еміграції. Була зруйнована технічна база. Конфіскована наспіх у діючих видавництвах, а тому розкомплектована техніка простоювала, бо потребувала досвідчених і дбайливих рук. Обігові капітали радянських видавництв були невеликі, увесь час видавництва жили на фоні недоплати та банкрутства. Нестача паперу привела до різкого зменшення кількості видань.

Основна частина. Проголошена в квітні 1923 р. на XII з'їзді РКП(б) політика коренізації в республіках колишнього СРСР, як відомо, в Україні набула форми і назви «українізації».

Оскільки для більшовиків важливо було українізувати лише партапарат, щоб втертись у довіру до народу України і особливо селянства, то українізація була припинена відразу ж у 1933 році після фізичного знищення селянства голодомором за наказом Й. Сталіна.

Українізація припинилася у січні 1933 р. після прибуття в Україну представника Й. Сталіна з диктаторськими повноваженнями, П. Постишева. Він привіз із собою основну команду ДПУ, близько 12 тисяч членів партії з Росії, що зайняли найвищі керівні посади вищого середнього рангів. Установи української культури і науки було розгромлено, знищено українські партійні кадри, для чого було інсценовані не менше як 40 процесів контрреволюційних організацій.

Отже, в 20-ті – на початку 30-х рр. ХХ сторіччя на Україні відбувалися суперечливі процеси: з одного боку – національне відродження і коренізація освіти, а з другого – руйнація її через втручання в національну систему освіти компартійного «центру», насаджування ідеології «вождизму», деструктивно спрощеного марксизму як прагматичного інструменту духовного і політичного диктату над свідомістю людей, вихолощення з нього гуманістичних сюжетів, які були притаманні певною мірою системі поглядів громадських об'єднань, інтелігенції, селянства.

У СРСР замовчувалися як сам процес коренізації так і 20-х рр. її місце і роль в розвитку національної освіти у пробудженні національної свідомості, самобутньої культури. Нав'язувалась думка всередині країни і світові, що відносини між націями в СРСР є «вразковими» і мають стати прикладом для пригноблених «народів на Заході і Сході».

Правда, в західній історіографії, зокрема в працях професора російського інституту при Колумбійському університеті США Кларенса А. Меннінга «Україна двадцятого століття» та «Україна під Радами» українізація вважалася вирішальним фактором розвитку культури, високо оцінювався внесок інтелігенції старої формації у національне відродження 20-х – початку 30-х років.

Інформація про розвиток національної культури, літератури, освіти пробудження національного відродження у 20х – початку 30-х рр. згодом зникла

майже зовсім зі сторінок підручників та науково-публіцистичних видань, а всі активні учасники українізації були винищені як «вороги народу». Суспільству нав'язували думку про єдиний радянський народ, який добровільно вибрав єдину мову (велику російську) з єдиною улюбленою столицею Москва. Українська історія була переписана так, що у середньовіччі могутнішою державою Європи була Київська Русь, тобто сьогодишня Росія. Україна ставала Малоросією, провінцією Росії. У «Історії Комуністичної партії Радянського Союзу» рішення XII з'їзду РКП(б) з національного питання лише згадуються відомості про українізацію ще менше ніж це було в короткому курсі історії ВКП(б). Суспільство переконували у історичній місії російського пролетаріату, що ніс освіту, культуру, добробут поневоленим народам, який посилював «допомогу відсталим народам СРСР в їх господарському і культурному розвитку» з метою ліквідації фактичної нерівності націй.

Англійський радянознавець Едвард Карп у той час писав, Україна була «єдиною республікою, яка в економічному і культурному відношенні могла змагатися з становищем і досягненнями РСФРР» і яка менше всього виграла від «проведення політики промислового розвитку окраїн...». Дослідниками доведено, що Україна тоді належала до найрозвинутішої «окраїни» Російської імперії тому вирівнювання економічного розвитку не потребувала.

Українцям через друковане слово нав'язували меншовартість, принижували людську гідність, витісняли їхню мужицьку мову, самобутню культуру.

У більшості випадків українізацію дослідники розглядали як політику «згори», ініціатором якої ніби-то була комуністична партія відповідно до ленінського плану побудови соціалізму, а розвиток освіти, видавничої справи, пояснювався лише успішною реалізацією постанов партії та уряду. Зусилля науковців, освітян, передових вчителів кінця XIX і початку XX століття, які досягли значних успіхів у національному відродженні соціально-політичні фактори змушували більшовиків йти на певні поступки в національному питанні. В Україні ігнорувалася, замовчувалася вплив українізації на відродження та розвиток національної освіти, культури, книговидавництва. Негативно, необ'єктивно оцінювалася діяльність українських націонал-комуністів, як таких, що культивували «перманентні націоналістичні ухили» в лавах компартії України і, зокрема, в освіті, прагнучи до соціалізму, але з українським обличчям. У цей період активно розвивалось українське книговидавництво, мільйонними тиражами друкувалася агітаційна більшовицька преса. Роль інтелігенції старої формації, її участь у процесі культурного розвитку фанатично відданих своїй професії вчителів, викладачів замовчувалася, їх звинувачували у намаганні використати можливості українізацією для розриву з Росією, у пропаганді ідеї розбрату між народами. За організованими фальшивими доносами репресували цвіт української нації розстрілювали як «ворогів народу».

Зміни у радянській історіографії з проблеми національного розвитку тісно пов'язані з перемінами і зигзагами у політичній лінії КПРС, що проявилось у діапазоні – від замовчування українізації в добу сталінізму та рецидивів

«сильної руки» в брежнєвський період до її дозованого висвітлення під час хрущовської «відлиги» та розкриття «білих плям» у час перебудови. Нажаль і сьогодні фальсифікації, замовчування продовжуються.

М. Хвильовий писав: «Українізація – результат незламної волі нації мільйонів». Зусилля комуністів, спрямовані на зміцнення свого становища шляхом українізації керівних кадрів та залучення до влади тих, які знали національну мову, звичаї, традиції українського народу, його культурно-побутові особливості, сприяли ефективнішій агітаційно-пропагандистській роботі серед трудящих. Українізація відкривала більшовикам можливості для зміцнення зв'язків партії з багатомільйонними масами селянства через систему освіти, культурно-освітню і агрокультурну роботу тощо. Регульований «згори» процес національного відродження сприяв залученню до активної відбудови і розвитку народного господарства висококваліфікованих кадрів спеціалістів старої формації брав інтелектуальну еліту під політичний контроль більшовицького режиму спрямований на цілеспрямоване її винищення.

В Україні ігнорувався, замовчувався вплив українізації на відродження та розвиток національної освіти, культури, книговидання. Негативно, необ'єктивно оцінювалася діяльність українських націонал-комуністів, як таких, що культивували «перманентні націоналістичні ухили» в лавах компартії України і, зокрема, в освіті, прагнучи до соціалізму, але з українським обличчям. У цей період активно розвивалось українське книговидання, мільйонними тиражами друкувалася агітаційна більшовицька преса. Роль інтелігенції старої формації, її участь у процесі культурного розвитку фанатично відданих своїй професії вчителів, викладачів замовчувалась, їх звинувачували у намаганні використати можливості українізацією для розриву з Росією, у пропаганді ідеї розбрату між народами. За організованими фальшивими доносами репресували цвіт української нації розстрілювали як «ворогів народу». Коренізація робила спроби переконати український діячів в еміграції, що радянська Україна хоче створити справжню державність, а тому безглуздо виступати проти радянської влади, проти українського народу. І ця мета певною мірою була досягнута. Один за одним в Україну поверталися такі діячі, як Г. Тютюнник, М. Грушевський, М. Чечель та інші. У 1924 році у «Вістях ВУЦВК» була опублікована «Відозва до української радянської інтелігенції та всього радянського суспільства», де 66 відомих українських інтелігентів, серед яких М. Чечель, П. Христю та М. Шраг – колишні міністри при уряді С. Петлюри і М. Грушевського, – заявили про своє схвальне ставлення до політики українізації та виявили лояльність до радянського уряду.

Правда, довгий час у радянській історіографії нав'язували думку про те, що повернення української інтелігенції на батьківщину у 20-ті роки було «ворожим задумом» з метою розгорнути на Україні підпільну антирадянську боротьбу. Гучні процеси-розправи, які відбулися в кінці 20-х та в 30-і роки за сфальсифікованими звинуваченнями винищили майже весь цвіт української інтелігенції. Терор і масові репресії підтверджують документально припущен-

ня про те, що і сама українізація (коренізація) була хитро задуманим планом більшовиків з метою виявити патріотично настроєну інтелектуальну еліту для її наступного знекровлення й фізичного знищення. У цей період було знищено понад 120 письменників, репресували і розстрілювали вчителів, вчених, лікарів, священників.

Із згортанням у 1929 р. нової економічної політики, яка була ґрунтом для розвитку українського культурного відродження, нависла реальна загроза і над самою політикою українізації. У Москві – центрі національної уніфікації – добре розуміли, що українізація створила громадські центри підтримки українських національних прагнень, згуртувала українство. З 1926 по 1932 р. пропорція українців в індустріальному пролетаріаті зросла з 41% до 53%. Напередодні краху українізації, в 1933 р., 88% усіх багатотиражок в Україні друкувалися лише українською мовою. Усе це означало, що, по-перше, українізація переростає відведени більшовиками межі селянського життя, стає проблемою розвитку продуктивних сил республіки та її індустріального розвитку і в кінцевому результаті веде до політичної самодіяльності України як держави. Українізація дала легітимність національній самодіяльності українських комуністів, так званому національному комунізму О. Шумського, М. Хвильового, Волобуєва, М. Скрипника та ін. А це не влаштувало «центр».

У 1931–1934 рр. починається повна реорганізація шкільництва та все ціле підпорядкування його центральній московській системі. У шкільних підручниках і програмах фальсифікується історія України, видатні діячі української культури проголошуються «слугами капіталізму», «фашистами», «націоналістами». Наполегливо провадиться русифікація вищої школи, коли поступово запрошуються до роботи російські викладачі, запроваджується введення навчального процесу російською мовою.

Усі ці зміни в освіті потребували створення та видання нових шкільних підручників, навчальних посібників, програм. Російські підручники починають витіснити новостворені українські видавництва скорочують видання української літератури. Величезними накладками підручники завозять із Росії.

Реформаторська діяльність Г. Гринька, О. Шумського, М. Скрипника на шляху українізації сприяла створенню іншої від російської, власної національної української системи шкільної освіти.

М. Скрипник наголошував, що треба взяти з російської і української системи все те, що є живе і відповідає практиці, відкинувши геть усе те, що не відповідає життю і привело до розриву з практичною роботою.

Над підручникотворенням працювала в той час комісія для перегляду і редагування шкільних підручників і книжок у складі Бутвіна, Голоскевича, Доги, Дорошевича, Кокошко, Кримського А., Лебединцева К., Музиченка О., Петруся, Рожицина, Роднікова, Чепіги Я., Якубського. Комісія мала такі завдання: розробити теоретичні підходи до створення підручників і книжок для нової школи; з'ясувати придатність існуючих; розробити план видавничої діяльності шкільного відділу (протокол № 1 засідання комісії від 13 травня).

На формування реформаторського, відмінного від російського, освітнього курсу у 1920–1924 рр. вплинули такі чинники: запровадження на теренах України нової національної системи освіти в 1917–1919 рр.; початок будівництва радянської системи освіти в Україні пізніше, ніж в Росії, на три роки; наявність після громадянської війни великої кількості безпритульних дітей; відсутність кваліфікованої педагогічної сили; визрівання непу; розвиток важкої промисловості (рудникова, вугільна, металопромислова) та механізація сільського господарства як передумова тяжіння до профосвіти. Український Наркомос, не зв'язаний ніякими деклараціями про єдину трудову школу, став рішучим прихильником професійної освіти, перегляду освітньої політики РСФСР.

Склалася ситуація, коли національна концепція освіти вже не могла бути реалізованою, а радянська, на зразок російської не відповідала соціально-економічному й суспільно-політичному розвитку УРСР.

Педагогічна література, періодична преса того періоду відображала ідеї освітян щодо освітніх реформ в школах та вузах, спроби впровадити навчання учнів відповідно до національних потреб суспільства. Завдяки педагогічній пресі, яка частково збереглася в приватних бібліотеках маємо змогу простежити за розвитком системи освіти (Г. Гринько, 1921 р.; Я. Ряппо, 1925–1927 рр.; М. Скрипник, 1930–1933 рр.).

За здобутками і прорахунками реформ, що відбувались простежувались відмінності які існували в українській освіті порівняно з російською, неузгодженість заходів, які проводились, різні підходи до створення підручників [7].

В основу тогочасних шкільних реформ були покладені ідеї С. Єфремова, де школа мала бути гуманістичною і готувати підростаюче покоління до життя рідною мовою. Модель школи С. Єфремова передбачала національну систему освіти та об'єднувала ідеї С. Русової, С. Постернака, І. Огієнка.

На сторінках журналу «Украинская жизнь» дискутувались проблеми українізації шкільної освіти [5].

Тогочасні освітні реформи потребували нових шкільних підручників, навчально-методичних посібників, довідкової літератури. Рада народних комісарів (РНК) зобов'язала Державне видавництво та Наркомос забезпечити школи необхідною літературою, українськими підручниками. В усіх губернських та повітових містах були відкриті вечірні школи для навчання радянських службовців української мови. З 1920 р. було запроваджено в школах навчання українською мовою та курс українознавства [Звіт Народного комісаріату освіти УРСР за 1920 р. // Ф. 16, оп. 1, спр. 875, 5 арк.]. Все це свідчить, що під тиском громадської активності низів більшовики змушені були принаймні на словах проголосити у 1923 р. про початок українізації (коренізації), яка фактично розпочалася ще у 1917 р. УНР продовжувалася, вдосконалювалася у роки Гетьманату Скоропадського та Директорії УНР. Процес відродження мови, культури більшовикам не вдалося зупинити. Отже, якщо проаналізувати діяльність передової інтелігенції кінця XIX століття, то підґрунтя для відрод-

ження національної школи створювалося ще за царату під тиском видатних наукових і політичних діячів М. Астряба, С. Русової, С. Сірополко та інших. У ці роки Наркомос України проводив відносно самостійно освітню політику. Циркулярні розпорядження Наркомосу РСФРР впроваджувалося в освітні заклади України лише після підтвердження Наркомосом України.

На сторінках газети «Народний учитель» та його додатку «Виробничі думка» журналу «Шлях освіти» велись дискусії. М. Скрипник вважав, що «Нічого не варта та школа, де навчання ведеться на чужій для дитини мові, де насильство в основі педагогічного впливу на дитину» [7].

Пореволюційна доба збудила могутню енергію національного відродження, синтезувала духовні цінності. У літературних творах українських письменників вимогливий і практичний націоналізм, прагнув виликувати душу народу від апатії і всіх вад, набутих віками бездержавного існування, і запалити його вогнем національного ентузіазму й посвятити в ім'я національних ідеалів.

Українська книжка друкувалась в Україні і зарубіжжі та в Росії де компактно проживали українці. У роки національного піднесення освіта, культура, духовність користувалась особливою популярністю в народі. У містах та при сільських клубах, школах відкривались бібліотеки, хати-читальні, при церквах створювались недільні школи. Освічені люди того часу збирали, зберігали та поширювали книжкову продукцію, газети, журнали, організовували читання книжок та їх обговорення, проводились дискусії, доповіді. Все це стимулювало розвиток книговидання, преси.

Журнальний та газетний фонди ДНПБ України сьогодні дають змогу проследити за життям суспільства в 1923–1933 рр. його проблемами, успіхами і невдачами національного відродження, утиски цензури та реформуванням різних галузей науки, культури у ті роки.

З 1923 р. українізація набуває повномасштабного характеру, відкриваються українські навчальні заклади, що потребує видання українських підручників, навчальних посібників, нових програм, методик, відбувся значний поштовх для розвитку бібліотечної справи.

Українське національне державотворення 1917–1920 рр. було короткотерміновим періодом реалізації нашим народом накопиченого потенціалу національної свідомості, потреби національної ідентифікації.

Особливої шкоди відродженню національної свідомості завдали шкільні підручники та вузівська навчальна література, яка засмічувала мізки підрастаючого покоління московською ідеологією та нав'язувала сфальсифіковану історію про Київську Русь як державу московську, а звідси і привласнення твору «Слово о полку Ігоревім» билин, історичних знахідок тощо, тобто привласнення Москвою цілого періоду української історії часів першої української держави. Спорідненості і єдності культури і мови українців (слов'ян) і москвичів (угро-фінів) ніколи не було і не могло бути, адже ніякого сенсу б не було українцям вести боротьбу проти своєї ж мови і культури. Москві не вдалось тактикою «дружби» і «опіки старшого брата» зламати опір українців і нав'язати

їм «лакейську казармену культуру московську» з матірщиною, з сміттям лакейської поезії, деспотичну, де невинний відповідав за винного, працюючий робив за ледачого. Духовні і культурні відмінності українського й російського народів, їх етнічна і культурно-історична відмінність проявилась яскраво в 1923–1933 роки спалаху національної свідомості українців.

З шкільних підручників були вилучені талановиті твори українських письменників, поетів, сторінки героїчного минулого українців, їхні звичаї, традиції, духовність нації. Замова більшовиками навчальна література спотворювала історичне минуле України, висміювала борців за незалежність, нищила унікальну самобутню українську культуру.

Великої шкоди було нанесено словникам української мови (географічним, математичним, фізичним, технічним та іншим), з яких вилучали українські слова, замінюючи їх кальками з російської мови, та російськими словами.

Тогочасні замовні більшовицькі видання виховували людей кволої волі, слабкої пам'яті, в недовірі до родини, батьків, в любові до чужої мови, культури, вигаданої сфальсифікованої історії, слухняних гвинтиків, меншовартісних, без людської гідності.

Не все написане у 1923–1933 рр. нажаль побачило світ, проте це був щабель у розвитку суспільно-політичної думки, у синтезі нових духовних вартостей. Через цензуру і червоний терор ідеологія українського націоналізму та основні теоретичні праці видавались за кордоном («Націоналізм» Донцова, журн. «Літературно-науковий Вісник» і «Розбудова Нації»).

У журналі «Політфронт» та інших органах радянської преси критика українського націоналізму висвітлювала через цитати найважливіші ідеї національної боротьби, пропагуючи націоналізм прикриваючись лайливими епітетами, негативними оцінками. «Політфронт» оголосив боротьбу з донцовщиною, хвилювизмом та проявами всякого явного і прихованого націоналістичного руху. Для українського читача цей журнал став улюблений.

Саме з журналу «Політфронт» з статей «На поточні теми» Г. Епіка читачі дізнавалися про самовіддану боротьбу українських патріотів, їхні ідеї і заклики до боротьби.

На жаль через драматичні та трагічні історичні обставини геніальні таланти науки української землі змушені були збагачувати світову скарбницю знань, не будучи визнаними і відомими в Україні (І. Пулюй, О. Смакула, М. Заболотний, С. Корольов, К. Ціолковський, Ю. Кондратюк та ін.).

Майже 200 вчених українців на початку ХХ століття користувались не абияким авторитетом у світовій науці.

В уцілелих наукових працях, літературних творах та тогочасній пресі простежується пошуки шляхів до національного визволення, до здобуття власної держави, омріяної українцями свободи, незалежності.

Видавнича і книгодрукарська справа була зосереджена в основному у новоутвореному Всеукраїнському Видавничому Товаристві – «Всевидат», яке стало монополістом видавничої справи і органом розподілу як нової так і раніше

виданої літератури та скеровувало книговидавничу діяльність на видання агітаційно-політичної літератури.

Об'єднання 11 найважливіших видавництв України в синдикат під назвою «Державне Видавниче Об'єднання України» (скорочено – Д.В.О.У.) мотивували необхідністю з максимальною швидкістю, економією матеріальних засобів задовольнити потреби культурно-політичного й господарського життя.

Посади директора друкарні, видавництва головного редактора була в ті роки посадою суто ідеологічною, чітко виконувалися лише директиви партії.

Створення книжки, її фахове редагування та художнє оформлення і технічне редагування було непродуманим, громіздким. Обов'язкове включення в авторські колективи комуністів знижувало науковість, погіршувало якість книг, через нефахові втручання в зміст.

Жорстокий контроль був за книговиданням, зокрема навчально-виховною літературою, шкільними підручниками, науково-популярною літературою, що централізовано постачалась до шкіл та всіх культурно-освітніх закладів всіх типів бібліотек.

Під жорстокою більшовицькою цензурою була педагогічна наука, підручничотворення, методичні та навчальні посібники, довідники, словники, науково-популярна література, що постачалась в освітні заклади.

Висновки. Навіть значно збільшене видання книжкової продукції українською мовою у 1926–1933 рр. нажалі не принесло популяризації української мови, а стало періодом її асиміляції, оскільки збіднена, формалізована українська мова переобтяжена суржиком втратила свою привабливість, виразність та все більше планомірно витіснялась владою з наукових досліджень та усіх сфер життя українців як меншовартісна «мужицька мова».

Література

1. Clarence A. Manning, 20 tg-century Ukraine, Bookman associates, New York, 1950; Clarence A. Manning, Ukraine, under the Soviets, Bookman associates, New York, 1953.
2. Історія Комуністичної партії Радянського Союзу. – К., 1984. – С. 314.
3. Едвард Карр. История Советской России. Большевицкая революция 1917–1923 / Едвард Карр – М., 1990. – С. 291.
4. Шашкевич Я. Р. Українізація: причини і наслідки / Шашкевич Я. Р. // Слово і час. – 1990. – № 80. – С. 61.
5. Українська державність в ХХ столітті. Історико-політичний аналіз. – К., 1996. – С. 37.
6. Шевчук Г. М. Культурне будівництво на Україні у 1921–1925 роках / Шевчук Г. М. – К., 1963. – С. 224.
7. Скрипник М. О. Загальне навчання та політехнізації шкіл / Скрипник М. О. // Ком. освіта. – 1931. – № 2/3. – С. 15.

UA У статті розглянуто історичні передумови розвитку видавничої справи в період українізації 1923–1933 років, тенденції та складнощі друкарства, вплив цензури на якість видавничої продукції.

Ключові слова: передумови, коренізація, українізація, асиміляція, історіографія, легітимність.

RU В статье рассмотрены исторические предпосылки развития издательского дела в период украинизации 1923-1933 годов, тенденции и сложности книгопечатания, влияние цензуры на качество издательской продукции.

Ключевые слова: предпосылки, коренизация, украинизация, ассимиляция, историография, легитимность.

EN The article is about the historical preconditions for the development of publishing in 1923-1933 years, the trends and complexity of printing, the impact of censorship on the quality of printed output.

Key words: background, root formation, assimilation, historiography, legitimacy.

НАВЧАЛЬНЕ ПІДПРИЄМНИЦТВО В РИНКОВІЙ ЕКОНОМІЦІ

В. В. Мадзігон, канд. пед. наук

У сучасних підручниках з технологій важливо виокремлювати підприємницьку діяльність, давати загальні знання і уявлення про економіку, про типи економічних систем та відмінності між ними, про роль економіки та підприємництва в житті людини.

Підприємницька діяльність має подаватися у загальноосвітніх навчальних закладах як інтелектуальна діяльність енергійної та ініціативної людини, яка володіє повністю або частково будь-якими матеріальними цінностями і використовує їх для організації бізнесу та управління ними.

В основу підприємницької діяльності покладено низку обов'язкових умов і вимог, які є пріоритетними для усвідомлення випускниками:

- свобода у виборі напрямів і методів діяльності, самостійність прийняття рішень майбутніми працівниками;
- відповідальність за прийняття рішення, їх наслідки і пов'язаний з цим ризик;
- орієнтація на комерційний успіх, одержання прибутку, що зумовлюється ринковою структурою економіки.

Досвід роботи підприємств і організацій в умовах переходу до ринку переконує, що потреби підприємницької діяльності випереджають наявні теоретичні, методичні та експериментальні розробки з питань організації виробничо-господарських систем.

Нинішні завдання формування суб'єктів ринкових відносин (незалежних товаровиробників, які вступають між собою у відносини конкуренції) вимагають перегляду наукового обґрунтування шляхів розвитку підприємств в період становлення ринкової економіки і на цій основі прогнозування нових напрямів організації підприємницької діяльності.

Для вирішення цієї проблеми вимагаються нові завдання, інтуїція, точний розрахунок і творчий підхід, оскільки підприємництво - це не тільки особливий вид діяльності, але і певний стиль поведінки, спосіб мислення, скла

довими якого є пошук нетрадиційних рішень, масштабність і ризик, підприємливість.

У нинішніх умовах, коли невизначені перспективи розвитку підприємництва, потрібні систематичні знання, підготовка до підприємницької діяльності учнівської і студентської молоді з урахуванням попереднього досвіду такої діяльності.

У вільному підприємстві повністю використовуються природне честолюбство людини, її прагнення до самоствердження. Історія бізнесу знає багато прикладів, коли основним мотивом підприємництва була матеріальна і моральна невдоволеність людини своїм станом у суспільстві. Ця невдоволеність примушувала людину думати і діяти, спонукала до пошуку нових ідей і рішень.

Слід зазначити, що у системі освіти має здійснюватися безперервний процес підготовки особистості до підприємницької діяльності. Останніми роками у цій галузі відбулися певні зміни. Для забезпечення робітничими кадрами високотехнологічних підприємств в Україні створено понад сто вищих професійних училищ, декілька сот професійних ліцеїв, модернізується зміст освіти. Проте динамізм змін у цій системі недостатній. Особливо це стосується матеріально-технічної бази.

У цьому аспекті привернуто увагу лише до окремих чинників модернізації освіти у контексті інноваційної моделі розвитку та економічної освіти. Є багато й інших чинників, які впливають на ці процеси, а саме:

- виховання в учнів внутрішньої потреби до сприйняття й генерування підприємницьких ідей;
- впровадження сучасних інформаційних технологій;
- активне входження вітчизняної технологічної освіти у міжнародний освітній простір;
- створення сучасної економіки освіти;
- вирішення багатьох проблем управління освітянською галуззю.

Нині вже недостатньо просто вести мову про стабільність у суспільстві, в цілому, та в освіті, зокрема. Сьогодення вимагає нових підходів до системи освіти підприємництва й перманентних вмотивованих змін. У цьому запорука як конкурентоспроможності й стабільності суспільства, так і успішності кожного громадянина.

Підрастаюче покоління учнівської молоді покликане оволодівати знаннями із основ економіки, фінансів, менеджменту та маркетингу, інтелектуальної власності, які в майбутньому формують відповідний рівень професійних здібностей у випускника школи.

Змістове наповнення сучасного підручника з технологій вимагає врахування національних цінностей, національно-культурних трудових традицій, орієнтації технологій на реальні потреби нації. До найважливіших загальнолюдських цінностей, без яких неможливо домогтися прогресу у виробництві, належить широка економічна освіта.

Нинішні умови вимагають кардинальних змін у системі економічної освіти. І першочергову роль у цьому повинні відіграти ліцеї, школи, гімназії, які покликані не тільки дати кожному учневі суспільно-необхідний рівень знань, ознайомити з багатством національної культури, різними загальноосвітніми дисциплінами, а й дати учням знання з основ економіки, підприємницької діяльності, менеджменту і маркетингу.

Національна школа покликана формувати в учнів якості майбутніх підприємців, банкірів, фермерів. Економічне навчання в ліцеї, середній школі, гімназії повинно вирішувати такі завдання:

- формувати в учнів загальне розуміння економічних законів сучасного суспільства, необхідності переходу України до ринкової економіки, найважливіших механізмів її регулювання;

- досягнути засвоєння учнями певного рівня знань про:

- ринок (суть, функції, структуру, механізм дії);*

- потреби людини та способи їх задоволення;*

- товари, послуги, гроші та їх обіг; фінанси і*

- кредит;*

- зовнішньоекономічні зв'язки України;*

- розвивати економічне мислення учнів;

- формувати любов до природи рідного краю, бережливе ставлення до навколишнього середовища;

- виховувати розумні потреби і негативне ставлення до споживачьких нахилів;

- формувати вміння самостійно набувати, засвоювати і застосовувати економічні знання, розуміти і пояснювати сучасну економічну політику, економічні явища;

- розвивати нахили учнів до вибраної професії і сфери діяльності.

Вивчення основ економіки, підприємництва учнями буде сприяти підготовці молодого покоління до самостійного життя, правильному вибору ними життєвих орієнтацій, формуванню і утвердженню високих моральних цінностей майбутнього свідомого громадянина України.

Варто також особливу увагу у підручниках з технологій звернути на формування і розвиток ринкового господарства.

Оскільки соціальні процеси в економіці відіграють вагомий роль, необхідно висвітлювати рівень і якість життя українців, бюджет сім'ї, політику соціального захисту населення в умовах ринкових перетворень.

Окремі тематичні блоки підручників з технологій важливо присвятити зовнішньоекономічним зв'язкам, міжнародній торгівлі та інтеграції України в європейську співдружність.

За умови актуалізації відомостей про сучасне підприємництво, економіку, ринкове господарство, соціальні процеси, інтеграцію у європейський ринк технологічна освіта значно модернізується, що сприятиме трудовому вихованню підростаючого покоління учнівської молоді, формуванню її го

товності до професійної діяльності у сучасних ринкових умовах вітчизняної економіки.

UA У підручниках з технологій пропонується актуалізувати відомості про сучасне підприємництво, економіку, ринкове господарство, інтеграцію у європейський ринок. Прогнозується, що технологічна освіта значно модернізується завдяки тематичним блокам з ринкової економіки.

RU В учебниках по технологиям предложено актуализировать сведения о современном предпринимательстве, экономике, рыночном хозяйстве, интеграции в европейский рынок. Прогнозируется, что технологическое образование значительно модернизируется благодаря тематическим блокам по рыночной экономике.