

ІНСТИТУТ ПЕДАГОГІКИ НАЦІОНАЛЬНОЇ АКАДЕМІЇ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ

ПРОБЛЕМИ СУЧАСНОГО ПІДРУЧНИКА

Випуск 24

Київ
Педагогічна думка
2020

**Засновник – Інститут педагогіки
Національної академії педагогічних наук України**

*Свідectтво про державну реєстрацію друкованого засобу масової інформації
Серія KB № 20775-10575 ПР від 13.06.2014р.*

**Збірник наукових праць є науковим фаховим виданням
України категорії «Б» у галузі педагогіки.
Наказ МОН України № 409 від 17.03.2020 року.**

*Затверджено до друку вченою радою Інституту педагогіки
Національної академії педагогічних наук України
(протокол № 3 від 27 лютого 2020 року)*

Редакційна колегія:

Арістова Н. О., доктор пед. н., професор (головний редактор); **Топузов О. М.**, дійсний член НАПН України, доктор пед. наук, професор (заступник головного редактора); **Акірі І. К.**, доктор фіз.-мат. наук, конференціар (Республіка Молдова); **Бакум З. П.**, доктор пед. наук, професор; **Бібік Н. М.**, дійсний член НАПН України, доктор пед. наук, професор; **Богданець-Білоskalенко Н. І.**, доктор пед. наук, професор; **Валат Войжеш, Dr. Hab.**, професор (Республіка Польща); **Васьківська Г. О.**, доктор пед. наук, професор; **Гораш К. В.**, канд. пед. наук, с. н. с. (відповідальний редактор); **Жук Ю. О.**, доктор пед. наук, доцент; **Імашев Г. І.**, доктор пед. наук, професор (Республіка Казахстан); **Калініна Л. М.**, доктор пед. наук, професор; **Кришмарел В. Ю.**, канд. філос. наук, с. н. с., відповідальний секретар; **Скворцова С. О.**, доктор пед. наук, професор; **Лоза Л. М.**, відповідальна за технологічну підготовку випуску; **Смирнова-Трибульська Євгенія, Dr. Hab.**, доктор гуманітарних наук у галузі соціальних наук з педагогіки, професор (Республіка Польща); **Тарасенко Г. С.**, доктор пед. наук, професор; **Шавініна Л. М.**, Dr. Hab., професор (Канада)

Проблеми сучасного підручника : зб. наук. праць / [ред. кол.; голов. ред. — П 78 О.М.Топузов]. — К.: Педагогічна думка, 2020. — Вип. 24. — 279 с.

ISBN 978-966-644-446-5

У збірнику публікуються наукові рецензовані статті теоретичного та експериментального характеру з актуальних проблем підручникотворення з метою апробації вітчизняного і зарубіжного досвіду проектування та створення сучасної навчальної та науково-методичної літератури для дошкільної, загальної середньої, спеціальної та вищої освіти.

Збірник призначено вченим, дослідникам проблем підручникотворення та авторам підручників, викладачам навчальних дисциплін, вчителям і всім зацікавленим у створенні якісної навчальної книги.

ЗМІСТ

збірника наукових праць
«Проблеми сучасного підручника» вип. 24, 2020

Барановська Олена СУЧАСНИЙ ПІДРУЧНИК У РУСЛІ ГУМАНІТАРИЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ: ОСНОВНІ АКЦЕНТИ	5
Бурда Михайло ЗМІСТ ПІДРУЧНИКІВ З МАТЕМАТИКИ У КОНТЕКСТІ РЕЗУЛЬТАТІВ ДОСЛІДЖЕННЯ PISA-2018.....	14
Волошена Вікторія ПРИНЦИПИ ПОБУДОВИ СТОХАСТИЧНОЇ ЗМІСТОВНО-МЕТОДИЧНОЇ ЛІНІЇ В СТАРШІЙ ШКОЛІ	22
Головко Микола НЕВІДОМІ ІМЕНА В ІСТОРІЇ ВІТЧИЗНЯНОЇ ДИДАКТИКИ ФІЗИКИ: ПРОФЕСОР ОЛЕКСАНДР КИЯШКО ЯК АВТОР ОРИГІНАЛЬНОГО ПІДРУЧНИКА ФІЗИКИ ДЛЯ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ.....	35
Голуб Ніна ПІДРУЧНИК УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ЗАСІБ СОЦІАЛІЗАЦІЇ УЧНІВ ЛІЦЕЮ	47
Жук Юрій, Ващенко Лідія ОЦІНЮВАННЯ ВЧИТЕЛЯМИ РОЛІ СТРУКТУРНИХ СКЛАДНИКІВ ПІДРУЧНИКІВ У ОРГАНІЗАЦІЇ ЗДОБУВАЧАМИ ОСВІТИ ВЛАСНОЇ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ.....	55
Засекіна Тетяна АНАЛІЗ ПІДРУЧНИКІВ ІНТЕГРОВАНОГО КУРСУ «Я ДОСЛІДЖУЮ СВІТ»	67
Zasiekin Dmytro FEATURES OF THE “MECHANICAL AND ELECTROMAGNETIC WAVES” SECTION IN CLASS 9 PHYSICAL TEXTBOOKS.....	78
Козлов Дмитро ІННОВАЦІЙНИЙ ДИСКУРС КУЛЬТУРИ ЯК КОМПОНЕНТА ПІДРУЧНИКА ДЛЯ КЕРІВНИКА ЗАКЛАДУ ОСВІТИ.....	89
Кришмарел Вікторія РОБОТА З ТЕКСТОМ ЯК ОСНОВА НАВЧАННЯ ФІЛОСОФІЇ В ШКОЛІ: ЦІНІСНО-СМИСЛОЖИТТЄВИЙ АСПЕКТ	98
Ляшенко Олександр ОСНОВНІ ПІДХОДИ ДО ПРОЄКТУВАННЯ ЗМІСТУ БАЗОВОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ	109
Малієнко Юлія ПОЛІКУЛЬТУРНІ АСПЕКТИ ЗМІСТУ ПІДРУЧНИКІВ З ІСТОРІЇ ДЛЯ 10-11-х КЛАСІВ.....	120

Мельник Юрій

МЕТОДИ І СПОСОБИ РОЗВ'ЯЗУВАННЯ ЗАДАЧ БАЗОВОГО
КУРСУ ФІЗИКИ В СУЧАСНОМУ ПІДРУЧНИКУ 132

Мороз Петро, Мороз Ірина

ФОРМУВАННЯ ДОСЛІДНИЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ
ЗАСОБАМИ СУЧАСНОГО ШКІЛЬНОГО ПІДРУЧНИКА ІСТОРІЇ 142

Моцак Світлана

ІНТЕГРАЦІЯ МЕДІАОСВІТИ В ШКІЛЬНИЙ ПІДРУЧНИК
З ІСТОРІЇ ЯК ФАКТОР ФОРМУВАННЯ МЕДІАГРАМОТНОСТІ УЧНІВ
(на прикладі підручника «Всесвітня історія. Історія України
(інтегрований курс)», для 6-го класу закладів загальної середньої освіти)..... 163

Надтока Віктор

РЕАЛІЗАЦІЯ ЗМІСОВОЇ ЛІНІЇ «ПІДПРИЄМЛИВІСТЬ
ТА ФІНАНСОВА ГРАМОТНІСТЬ» В ПІДРУЧНИКАХ
ТА ПОСІБНИКАХ З КУРСУ «ГЕОГРАФІЯ: РЕГІОНИ ТА КРАЇНИ» 175

Назаренко Тетяна, Наталія Шиліна

ФОРМУВАННЯ В УЧНІВ ЛІЦЕЮ КЛЮЧОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ
ЧЕРЕЗ ЗМІСТ НАВЧАЛЬНОГО ПОСІБНИКА..... 185

Нідзієва Вероніка

ОРГАНІЗАЦІЙНА КУЛЬТУРА ЗАКЛАДУ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ
ЯК ОБ'ЄКТ МОДЕЛЮВАННЯ ТА ЗМІСОВА КОМПОНЕНТА
ПІДРУЧНИКА ДЛЯ КЕРІВНИКА ЗАКЛАДУ ОСВІТИ..... 194

Панова Світлана

СПЕЦКУРС «ІСТОРІЯ ШКІЛЬНОГО ПІДРУЧНИКА МАТЕМАТИКИ»:
ЗМІСТ ТА СТРУКТУРА 206

Пасічник Олександр, Пасічник Олена

ЛОГІКО-СТРУКТУРНИЙ АНАЛІЗ ОСОБЛИВОСТЕЙ ВІДОБРАЖЕННЯ
ТЕМАТИКИ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ У ПРОГРАМАХ
ДЛЯ ШКІЛ УКРАЇНИ (1991–2019 РР) 216

Polonska Tamara

IMPLEMENTATION OF INTEGRATED CONTENT LINES
IN FOREIGN LANGUAGE LESSONS IN GRADES 5-6 OF GYMNASIUMS..... 230

Пометун Олена, Нестор Гупан

ВІЗУАЛЬНІ ДЖЕРЕЛА У ПІДРУЧНИКУ
З ІСТОРІЇ ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ УЧНІВ..... 241

Tarara Anatolii, Sushko Inna

SCIENTIFIC AND METHODOLOGICAL PROVISION OF PROFILE
TECHNOLOGIES TRAINING IN HIGH SCHOOL..... 256

Удовиченко Ірина

ФОРМУВАННЯ ПРЕДМЕТНОЇ ГЕОГРАФІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЗАСОБАМИ
РЕАЛІЗАЦІЇ ЗМІСТУ КУРСУ ЗА ВИБОРОМ ЛОГІСТИЧНОГО СПРЯМУВАННЯ..... 270

СУЧАСНИЙ ПІДРУЧНИК У РУСЛІ ГУМАНІТАРИЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ: ОСНОВНІ АКЦЕНТИ

Олена Барановська,

кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник,
старший науковий співробітник відділу дидактики

Інституту педагогіки НАПН України,

м. Київ, Україна,

e-mail: baranovska@i.ua

ORCID ID: 0000-0002-0788-8511

У статті проаналізовано можливості сучасного підручника в руслі гуманітаризації навчального процесу на теперішньому етапі розвитку шкільної освіти. Проведено аналіз дидактичних досліджень у сфері підручникотворення, конкретизовано сутність основних понять. Зосереджено увагу на гуманістичному спрямуванні навчального процесу та його відображенні в змісті шкільного підручника. Визначено головні орієнтації сучасного підручника: загальнолюдські цінності; пізнання цілісності світу; формування світоглядної культури і поведінкових принципів, основ гуманістичних соціальних відносин. Наголошено на важливості віднаходження оптимального балансу між соціально-особистісною та операційно-функціональною складовою.

Ключові слова: шкільний підручник, гуманітаризація навчального процесу, гуманітарні предмети.

Постановка проблеми. Стрімка технологізація соціальних процесів зумовлює актуальність осмислення соціально-гуманітарних технологій. Гуманітарні технології покликані виконувати місію стабілізації суспільного розвитку, збільшення важливості цінностей у суспільстві та олюднення технократичного суспільства. Недарма М. Казаков вважав, що гуманітарні технології в кожній зі сфер суспільства є унікальним культурним ліфтом, що підвищує якість системних процесів і змін. Тому пріоритетним напрямом шкільної освіти має бути її гуманістичне спрямування. Фундаменталізація освіти вимагає радикального перегляду змісту і технологій вивчення гуманітарних дисциплін, бо останнім часом відбувалися їхня уніфікація, використання схожих алгоритмів у викладанні. Орієнтація на засвоєння великих обсягів інформації та дефініційної бази поступово позбавляла гуманітарні предмети їхньої унікальності. І саме поняття «гуманітаризація» протягом тривалого часу не розглядалось як концепту-

альне для всього навчального процесу. Зміна парадигми зі знаннево орієнтованої на особистісно орієнтовану дала змогу акцентувати увагу на власне гуманітарному змісті суспільно-гуманітарних предметів і посилити гуманітарну складову у змісті природничо-математичного циклу. Першочерговим завданням гуманітарної педагогіки під час стрімкого зростання обсягів інформації та зниження їхньої якості виступає формування в учнів здатності до методологічного мислення, ціннісного ставлення та особистісного розвитку. Тож зміни торкнулися всієї структури шкільного навчання. Формування особистості, котра не тільки володітиме в майбутньому професійними компетентностями, а й матиме гуманістичні погляди на світ та постійно розвиватиметься — саме це має стати складовою моделі сучасного випускника. І підручник як найбільш стабільний елемент процесу навчання має наразі також змінюватися разом із трансформаціями в освітній сфері.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Ще в 90-ті роки ХХ ст. концептуальною стратегією реформування школи було визначено спрямування навчального процесу на його гуманітаризацію. С. Гончаренко та Ю. Мальований зазначали, що гуманітаризація освіти спрямована на систематичне освоєння учнями багатств гуманітарної культури і вимагає докорінного перегляду й удосконалення змісту шкільної освіти. Як важливий аспект розглядалася необхідність урахування специфіки гуманітарного знання, його аксіологічної орієнтації, принципово діалогічного характеру та процесуальної інтерпретації. Структура соціально-гуманітарної освіти на думку авторів має забезпечити розв'язання основного завдання: ввести учнів у історико-культурний контекст, продемонструвати основні загальнолюдські цінності, культурні й історичні парадигми їх розгляду. Важливим компонентом гуманітаризації навчання вважалося виховання в учнів інтелектуальних умінь та навичок [1]. Результатом цих досліджень став перерозподіл загального навчального навантаження в загальноосвітній школі, а саме середньостатистичного співвідношення гуманітарних та інших предметів у навчальному плані, що наблизило нас до розвинутих країн світу. У США, Англії, Франції гуманітарний цикл займав 46 %, інші — 54 %. В Україні станом на початок 2000-х років частка гуманітарних предметів становила вже 36,6 %. Аналіз «Державного стандарту базової і повної загальної освіти» свідчить, що метою освітньої галузі «Мови і літератури» є розвиток особистості учня, формування в нього мовленнєвої і читацької культури, комунікативної й літературної компетентностей, гуманістичного світогляду, ціннісних орієнтацій тощо [2].

Загальним питанням сучасного підручникотворення, аналізу його функцій, структури, дидактичних можливостей, ролей у різному навчальному середовищі присвятили увагу українські науковці О. Бандура, О. Барановська, Н. Бібік, С. Бондар, М. Бурда, Н. Буринська, Г. Васьківська, Н. Волошина, Н. Голуб, К. Гораш І. Гудзик, І. Ермаков, С. Косянчук, В. Кизенко, Н. Матяш, Вал. Паламарчук, О. Пометун, О. Савченко, О. Топузов, С. Трубачева Л. Шелестова, Г. Шелехова, Т. Яценко та ін. [3], [4], [5], [6], [7], [8], [9]. Основними дидактичними аспектами, на яких наголошувалося,

були такі: підручник у новому освітньому середовищі; психодидактичні детермінанти конструювання сучасного підручника; компетентнісно орієнтований підручник; компетентнісно орієнтовані педагогічні технології в структурі шкільного підручника; підручник як засіб розвитку творчих здібностей; світоглядні орієнтири в змісті підручника тощо. Різним проблемам створення якісного навчального забезпечення різних шкільних курсів присвячені роботи науковців Інституту педагогіки НАПН України.

Мета статті — проаналізувати можливості сучасного підручника в руслі гуманітаризації навчального процесу на теперішньому етапі розвитку шкільної освіти.

Виклад основного матеріалу. Концептуальне розуміння гуманітарних технологій в освіті передбачає такі підходи: оптимальний баланс точних та гуманітарних дисциплін; гуманітарне наповнення фундаментальних дисциплін; підготовка учнів до виконання соціальних ролей і функцій; можливості й потенціал гуманітарних технологій; особистісний і духовний розвиток учнів як головна мета; специфіка та умови застосування гуманітарних технологій; розроблення нових гуманітарних технологій.

У зв'язку з виокремленням сучасних проблем гуманітаризації освіти, важливо здійснити їх змістовий аналіз, уточнюючи понятійно-категоріальний апарат. До основних понять можна віднести «гуманітарний підхід», «гуманітаризацію», а також ті, які впливають із наведених: «гуманітарне знання», «гуманітарні науки», «гуманітарна освіта», «гуманітарні дисципліни».

Ієрархію цих понять можна вибудувати таким чином:

- методологічний рівень — «гуманітаризація освіти»; «гуманізація шкільного освітнього середовища (простору)»;
- змістовий рівень — «гуманітарне знання»;
- технологічний рівень — «гуманітарні технології», «педагогічні технології», прикладні гуманітарні технології, педагогічні технології для певного предмета;
- результативний рівень — «гуманітарна культура», «гуманітарне мислення».

Ці поняття утворюють теоретичну основу гуманітаризації освітнього простору і є базою для створення відповідної класифікації педагогічних технологій гуманітарного, а на їхній основі — філологічного спрямування. Завдання шкільного підручника (особливо з гуманітарних дисциплін) на сучасному етапі суттєво ускладнюються у зв'язку з вимогами модернізованої освіти.

Методологічний рівень — «гуманітаризація освіти». Важливість гуманістичного підходу до освіти полягає в тезі, що людина — головна цінність, мета і результат організації навчально-виховного процесу. Детальніше з провідних позицій гуманітаризації освіти можна виокремити: орієнтацію видів діяльності та типу спілкування учнів на гуманістичні ідеали; створення умов для розвитку учнів, актуалізацію їхнього потенціалу, стимулювання до особистісного зростання; постійне насичення і збагачення освітнього середовища соціокультурним контекстом, інноваційний розвиток; гуманітаризацію змісту освіти та підручників; розвиток гуманітарної культури

і гуманітарного мислення учнів. Провідними принципами гуманітаризації освітнього процесу в цілому та підручника зокрема можна вважати: гуманізацію цілей та змісту; діалогізацію; дискурсивність; диференціацію та індивідуалізацію; орієнтацію на індивідуальну освітню траєкторію учня; особистісну самореалізацію учня. Результатом гуманітарної освіти за зазначених умов має стати інтелектуалізація особистості у поєднанні з реалізацією її культурного потенціалу [10].

Змістовий рівень — «гуманітарне знання». Дослідники вважають, що специфічною особливістю гуманітарних технологій є наявність двоєдиної мети: соціально-особистісної та операційно-функціональної. Перша складова є головною, а друга — похідною, орієнтованою на набуття специфічних (предметних) компетенцій, без яких неможливо технологічно реалізувати першу складову. Проблема освіти попередніх періодів полягала саме в тому, що другу частину вирізняли як головну, що спотворювало основу гуманітарних предметів та ексклюзивність гуманітарного знання — у його спрямуванні на пізнання людини і світу людини не як об'єкта, а як суб'єкта діяльності. Отже, у змісті шкільного підручника з гуманітарних дисциплін мають бути закладені насамперед такі головні орієнтації: загальнолюдські цінності; потреба в пізнанні цілісності світу; формування світоглядної культури і поведінкових принципів, основ гуманістичних соціальних відносин. Ще кілька надважливих складових — забезпечення варіативності гуманітарної освіти; інтеграція навчальних предметів (вироблення інтеграційних форм знань) та безперервне оновлення змісту — реалізувати засобами шкільного підручника важко. Це — завдання педагогічних технологій.

Суттєвим проривом у шкільній освіті було створення нового покоління підручників, у яких використовувалася діалогічність, дискурсивність, творча орієнтованість. Важливим аспектом на етапі збільшення потоків інформації є осучаснення програм та підручників з української літератури, на чому ми наголошували раніше. Введення до вивчення творів сучасних письменників змінює пріоритети в читанні старшокласників. Прикладом може бути підручник з української літератури 2019 р. (автори: А. М. Фасоля, Т. О. Яценко, В. В. Уліщенко, В. М. Тименко, Г. Л. Бійчук). У ньому сучасна українська література представлена такими авторами, як Олександр Ірванець, Юрій Андрухович, Ігор Римарук, Сергій Жадан, Оксана Забужко, Галина Пагутяк, Володимир Діброва, Ярослав Мельник [11].

Українських авторів, твори яких мають читати старшокласники, набагато більше. Для гармонізації змісту, що вивчається в старших класах, акценти краще зробити на творчості письменників, котрі можуть бути представлені як у соціальному ключі, так і в особистому. Українська література межі ХХ—ХХІ ст. — строката панорама стилів, жанрів, традицій та новацій, що складається на перехресті творчої діяльності кількох поколінь митців. Тому важливо віднайти розумний баланс між двома поколіннями письменників. Молоде покоління спрямоване переважно на оновлення образності та тематики, осмислення складного й неоднозначного буття сучасної молоді лю-

дини, зміни її ціннісних орієнтирів, ставлення до себе й навколишнього світу, навіть на тотальне оновлення літературної мови, яка змінюється разом з упровадженням нових технологій і стилів. Такими є творчі пошуки С. Андрухович, Ю. Андруховича, Б. Жолдака, С. Жадана, О. Забужко, Є. Кононенко, М. Меднікової та ін. Сучасна література сповнена потужним тяжінням до активного діалогу зі світовим художнім доробком, різноманітних експериментів із виразністю мови, опанування художніх новацій, таких як перформанс, скріптед-реаліті, комп'ютерні та 3D-технології. Останнім часом про себе заявили нові жанри, в яких сповна розкрилися експерименталізм, епатажність, новаторство авторів: фантастика (Генрі Лайон Олді, О. Дмитровський), фентезі (М. та С. Дяченки, Л. Пагутяк), соціальний роман (Ю. Андрухович), молодіжна повість і роман (С. Жадан С., А. Кокотюха), трилер (Л. Дереш, І. Роздобудько) тощо. Нішу публіцистики заповнюють Ю. Андрухович, І. Дзюба, О. Забужко, Є. Сверстюк, В. Яворівський, які відображають різноманітні проблеми існування, відродження духовності тощо. Постмодернізм в українській літературі репрезентовано творчістю А. Бондаря, С. Жадана, О. Забужко, Ю. Іздрика, Т. Прохаська, В. Цибулька, груп «Бу-Ба-Бу» і «Київська іронічна школа» та ін. Жіноча тема активно відображається у «жіночій» прозі та поезії Л. Гонтарук, О. Забужко, І. Карпи, М. Кіяновської, Є. Кононенко, М. Матіос, Б. Матіяш, І. Роздобудько, М. Савки. Розвиток дитячої літератури пов'язаний із творчістю І. Андрусяка, Ю. Вінничука, І. Калинця, І. Малковича, І. Роздобудько, Р. Скіби та ін. Крім того, окремі твори сучасних письменників та класиків екранізовано. Прикладом може бути художній фільм «Віддана», знятий за мотивами твору Софії Андрухович «Фелікс. Австрія» та за її участю як автора-режисера; фільм «Захар Беркут» за мотивами повісті Івана Франка та ін. Знято серіал за мотивами твору М. Меднікової «Зірка». Знімається також проєкт «Микола Джеря».

Тому за можливістю потрібно намагатися оновлювати зміст підручників, стежачи за тенденціями в літературі, мистецтві, а особливо в тих течіях, які найбільше впливають на молодь. Суттєвою допомогою у вирішенні цієї проблеми можуть слугувати курси за вибором, які будуть мобільнішими й включатимуть нові надходження сучасних українських авторів. Щодо чинної програми з української літератури, можна зауважити, що її наповненість у 10-му класі викликає занепокоєння через значний ступінь морально-психологічного навантаження творів (їхня тематика охоплює важкий період історії та висвітлює великою мірою насильство, війни, серйозні особистісні проблеми героїв). Дуже мало творів, які охоплювали би позитив, гумор, любов. Ми порушували цю проблему в 2017 р., коли здійснили огляд тогочасних підручників з української літератури для 10-го та 11-го класів і визначили основні позиції, які потребують змін [12]:

- зміна акцентів із хронологічно-історичного підходу до вивчення творів на художньо-гуманістичний (ціннісний) підхід;
- акцентування уваги на певних особистісних аспектах творчості письменника (особливо під час вивчення її в контексті історичного процесу);

- визначення ступеня морально-психологічного навантаження творів;
- оновлення творами сучасних, зокрема молодих письменників різних жанрів (у тому числі письменників-постмодерністів);
- віднаходження «золотої середини» в потоці сучасної популярної літератури;
- відображення гендерних течій у літературі, відбір творів для вивчення чи огляду.

Технологічний рівень — «гуманітарні технології», «педагогічні технології».

Російські дослідники вважають, що гуманітарні науки через свою специфічність більш конструктивні, практично орієнтовані, ніж інші. Вони постійно конструюють та трансформують свій предмет і виокремити конструктивно-перетворювальний компонент у гуманістиці набагато важче, ніж у технічній сфері. Підтримується думка про особливий статус гуманітарних технологій, які допомагають зробити фундаментальне знання людиновідповідним (С. Зуєв; М. Епштейн та ін.).

С. Рудницька серед основних властивостей гуманітарних технологій вирізняє: спрямування на розвиток рефлексійності, суб'єктної позиції, цілеорієнтованість, перспективність, ексклюзивність, оптимістичність, людиноспіврозмірність, творча орієнтованість, відтворюваність, відновлюваність, орієнтація на засвоєння культурних смислів, відбитих у дискурсах [13].

На підставі досліджень дотичних понять ми визначаємо поняття «педагогічні технології філологічного спрямування» в контексті профільного навчання» як інтегративну систему, що ґрунтується на відповідних тенденціях і принципах і містить комплекс прийомів, методів, способів, дій та операцій, спрямованих на гарантоване досягнення дидактичних цілей, — всебічного інтелектуально-гуманітарного й духовного компонентів розвитку особистості учня. З різноманіття педагогічних технологій пріоритетними наразі є діалогічні технології, що дають змогу активізувати процес постійного продукування нових ідей, думок, емоцій, на основі яких формуються духовні цінності.

Результативний рівень — «гуманітарна культура», «гуманітарне мислення». Цей рівень представляє результати змін, які поступово відбуваються у змісті навчання, у тому числі в сучасних підручниках, які можуть у своєму змісті відображати гуманітарний потенціал. Культурне середовище, необхідне для повноцінного розвитку людини, починається саме в системі освіти. Її фундаменталізація й гуманітаризація вимагають, щоб у підручниках і посібниках був закладений філософський та етичний потенціал, відображалися світова культурна спадщина, націленість на формування в учнів ставлення до іншої людини як до безумовної цінності.

Отже, шкільний підручник має виконувати, крім базових функцій, культурологічну, етично-гуманістичну, рефлексійну, особистісно-розвивальну функції.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Одним із головних завдань освіти є збільшення важливості цінностей в суспільстві та олюднення технократичного суспільства. Реалізація цього завдання тісно пов'язана з якістю шкільних підруч-

ників, їхньою здатністю відображати зміни в суспільстві та кардинальні орієнтації на цінності та гуманізм. Ключовими орієнтаціями сучасного підручника в руслі гуманітаризації навчального процесу можна визначити: орієнтацію освіти на загальнолюдські цінності; формування в індивіда потреби в пізнанні цілісності світу; формування світоглядної культури і поведінкових принципів, основ гуманістичних соціальних відносин. Актуальними є подальші дослідження щодо розв'язання основних завдань підручників гуманітарного профілю, а саме: віднаходження оптимального балансу між соціально-особистісною та операційно-функціональною складовою.

Використані джерела

1. С. У. Гончаренко, та Ю. І. Мальований, «Гуманізація і гуманітаризація освіти», *Шлях освіти*, №2, с. 2—7, 2001.
2. *Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти*, 2013. [Електронний ресурс]. Доступно: http://guonkh.gov.ua/reforma_osviti/zagal_os/2144.html
3. О. В. Барановська, «Шкільний підручник в умовах нового освітнього середовища», *Проблеми сучасного підручника*, вип. 21, с. 20—29, 2018.
4. К. В. Гораш, «Modern school textbook: preconditions for change», на *Міжнар. наук.-практ. конф.*, 14 трав. 2019 р. *Проблеми сучасного підручника*, Київ, 2019, с. 38-40.
5. Г. О. Васьківська, «Психодидактичні детермінанти конструювання сучасного підручника», на *Міжнар. наук.-практ. конф.*, 14 трав. 2019 р. *Проблеми сучасного підручника*, Київ, 2019, с. 20—21.
6. О. М. Топузов, «Компетентнісні засади сучасного підручникотворення», *Український педагогічний журнал*, вип. 3, с. 36—47, 2015.
7. С. Е. Трубачева, та О. В. Барановська, «Компетентнісно орієнтовані педагогічні технології в структурі шкільного підручника», на *Міжнар. наук.-практ. конф.*, м. Мінськ, 18—19 трав. 2018 р. *Проблеми сучасного підручника*, Київ, 2018, с. 81—85.
8. Л. В. Шелестова, «Підручник як чинник розвитку творчих здібностей учнів у сучасній профільній школі», на *XII Всеукр. наук.-практ. конф.*, 25 жовт. 2019 р. *Україна, українська мова — світ XXI століття у діалозі культурно-мовних, морально-громадянських цінностей особистості та педагогічних систем*, Київ, 2019, с. 552—557.
9. С. В. Косянчук, «Дидактика підручникотворення: соціально спрямовані завдання для учнів старшої школи», на *Міжнар. наук.-практ. конф.*, 14 трав. 2019 р. *Проблеми сучасного підручника*, Київ, 2019, с. 64—65.
10. В. Ф. Паламарчук, та О. В. Барановська, «Педагогічні технології навчання в умовах нової української школи: вектор розвитку», *Український педагогічний журнал*, №3, с. 60—66, 2018.
11. А. М. Фасоля, Т. О. Яценко, В. В. Уліщенко, В. М. Тименко, та Г. Л. Бійчук. «*Українська література (рівень стандарту)*». Київ, Україна: УОВЦ «Оріон», 2019.
12. Г. О. Васьківська, та ін., «*Формування змісту профільного навчання: теоретико-методологічний аспект*», Г. О. Васьківська, Ред. Київ, Україна: КОНВІ ПРИНТ, 2018.
13. С. Ю. Рудницька, «Технологізація як тенденція сучасного гуманітарного знання», *Актуальні проблеми психології*, Житомир, Україна: Вид-во ЖДУ імені І. Франка, т. II: Психологічна герменевтика, вип. 11, с. 37—52, 2018.

References

1. S. U. Goncharenko, ta Yu. I. Mal'ovany`j, «Gumanizaciya i humanitary`zaciya osvity`», Shlyax osvity`, # 2, s. 2—7, 2001.
2. Derzhavny`j standart bazovoyi i povnoyi zagal`noyi seredn`oyi osvity`, 2013. [Elektronny`j resurs]. Dostupno: http://guonkh.gov.ua/reforma_osviti/zagal_os/2144.html
3. O. V. Baranovs`ka, «Shkil`ny`j pidruchny`k v umovax novogo osvith`ogo seredovy`shha», Problemy` suchasnogo pidruchny`ka, vy`p. 21, s. 20—29, 2018.
4. K. V. Gorash, «Modern school textbook: preconditions for change», na Mizhnar. nauk.-prakt. konf., 14 trav. 2019 r. Problemy` suchasnogo pidruchny`ka, Ky`yiv, 2019, s. 38-40.
5. G. O. Vas`kivs`ka, «Psy`xody`dakty`chni determinanty` konstruyuvannya suchasnogo pidruchny`ka», na Mizhnar. nauk.-prakt. konf., 14 trav. 2019 r. Problemy` suchasnogo pidruchny`ka, Ky`yiv, 2019, s. 20—21.
6. O. M. Topuzov, «Kompetentnisni zasady` suchasnogo pidruchny`kotvorenniya», Ukrayins`ky`j pedagogichny`j zhurnal, vy`p. 3, s. 36—47, 2015.
7. S. E. Trubacheva, ta O. V. Baranovs`ka, «Kompetentnisno oriyentovani pedagogichni texnologiyi v strukturi shkil`nogo pidruchny`ka», na Mizhnar. nauk.-prakt. konf., m. Mins`k, 18—19 trav. 2018 r. Problemy` suchasnogo pidruchny`ka, Ky`yiv, 2018, s. 81—85.
8. L. V. Shelestova, «Pidruchny`k yak chy`nny`k rozvy`tku tvorchy`x zdibnostej uchniv u suchasnij profil`nij shkoli`, na XII Vseukr. nauk.-prakt. konf., 25 zhovt. 2019 r. Ukrayina, ukrayins`ka mova — svit XXI stolittya u dialozi kul`turno-movny`x, moral`no-gromadyans`ky`x cinnostej osoby`stosti ta pedagogichny`x sy`stem, Ky`yiv, 2019, s. 552—557.
9. S. V. Kosyanchuk, «Dy`dakty`ka pidruchny`kotvorenniya: social`no spryamovani zavdannya dlya uchniv starshoyi shkoly`», na Mizhnar. nauk.-prakt. konf., 14 trav. 2019 r. Problemy` suchasnogo pidruchny`ka, Ky`yiv, 2019, s. 64—65.
10. V. F. Palamarchuk, ta O. V. Baranovs`ka, «Pedagogichni texnologiyi navchannya v umovax novoyi ukrayins`koyi shkoly`: vektor rozvy`tku», Ukrayins`ky`j pedagogichny`j zhurnal, # 3, s. 60—66, 2018.
11. A. M. Fasolya, T. O. Yacenko, V. V. Ulishhenko, V. M. Ty`menko, ta G. L. Bijchuk. «Ukrayins`ka literatura (riven` standartu)». Ky`yiv, Ukrayina: UOVCh «Orion», 2019.
12. G. O. Vas`kivs`ka, ta in., «Formuvannya zmistu profil`nogo navchannya: teorety`ko-metodologichny`j aspekt», G. O. Vas`kivs`ka, Red. Ky`yiv, Ukrayina: KONVI PRINT, 2018.
13. S. Yu. Rudny`cz`ka, «Texnologizaciya yak tendenciya suchasnogo humanitarnogo znannya», Aktual`ni problemy` psy`xologiyi, Zhy`tomy`r, Ukrayina: Vy`d-voZhDU imeni I. Franka, t. II: Psy`xologichna gromenivty`ka, vy`p. 11, s. 37—52, 2018.

***Елена Барановская**, кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник, старший научный сотрудник отдела дидактики Института педагогики НАПН Украины, г. Киев, Украина*

СОВРЕМЕННЫЙ УЧЕБНИК В РУСЛЕ ГУМАНИТАРИЗАЦИИ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА: ОСНОВНЫЕ АКЦЕНТЫ

В статье проанализированы возможности современного учебника в русле гуманитаризации учебного процесса на настоящем этапе развития школьного образования.

Проведен анализ дидактических исследований, сосредоточено внимание на гуманистическом направлении учебного процесса и его отражении в содержании школьного учебника. Конкретизирована сущность основных понятий. Определены главные ориентации современного учебника: общечеловеческие ценности; познание целостности мира; формирование мировоззренческой культуры и поведенческих принципов, основ гуманистических социальных отношений. Сделан акцент на важности нахождения оптимального баланса между социально-личностной и операционно-функциональной составляющей.

Ключевые слова: школьный учебник, гуманитаризация учебного процесса, гуманитарные предметы.

Elena Baranovskaya, Candidate of Pedagogical Sciences, Senior Researcher, Senior Researcher in the Didactics Department of the Institute of Pedagogy of NAPS of Ukraine, Kyiv, Ukraine

A MODERN TEXTBOOK IN LINE WITH THE HUMANIZATION OF THE EDUCATIONAL PROCESS: THE MAIN EMPHASIS

The article actualizes the problem of understanding humanitarian technologies and their role in school education and textbook creation. The purpose of the article is to analyze the possibilities of a modern textbook in the course of humanizing the educational process at the present stage of school education development. Didactic research in the field of textbook creation is analyzed, the humanistic direction of the educational process and the content of the school textbook are focused. The essence of the basic concepts is specified: «humanitarian education», «humanitarian knowledge», «humanitarian technologies», «pedagogical technologies of philological direction», «humanitarian culture», «humanitarian thinking».

Some textbooks in Ukrainian literature for grades 10 and 11 are analyzed, some problems in their content that can be solved by other means are highlighted. The content of textbooks in Ukrainian literature for grades 10 and 11 was analyzed and recommendations were made for their optimization and updating. Important aspects are defined: optimization of the degree of moral and psychological load of works; constant updating of the content with modern works; reflection of gender currents in literature and others.

The problems of the school textbook in the conditions of constant updating of the information environment are: ensuring the variability of the humanitarian component; integration of academic subjects (development of integrative forms of knowledge) and continuous updating of its content. The main orientations of the school textbook are defined: the orientation to universal values, the formation of the individual's need to know the integrity of the world, the formation of worldview culture and behavioral principles, the foundations of humanistic social relations. Emphasis is placed on the importance of finding the optimal balance between socio-personality and operational-functional component in the study of humanities.

Keywords: school textbook, humanization of the educational process, humanitarian subjects.

ЗМІСТ ПІДРУЧНИКІВ З МАТЕМАТИКИ У КОНТЕКСТІ РЕЗУЛЬТАТІВ ДОСЛІДЖЕННЯ PISA-2018

Михайло Бурда,

доктор педагогічних наук, професор,
дійсний член НАПН України,
завідувач відділу математичної та інформатичної освіти
Інституту педагогіки НАПН України,
м. Київ, Україна,
e-mail: mibur5@ukr.net
ORCID ID 0000-0003-0330-9866

У статті з'ясовано проблеми математичної освіти школярів, які потребують вирішення з огляду на результати міжнародного дослідження якості освіти PISA-2018 з математичної грамотності. Пропонується низка вимог до відбору теоретичного матеріалу, системи задач і методичного апарату підручників із математики (прикладна спрямованість змісту навчання, укрупнення навчального матеріалу, його візуалізація, інтеграція та ін.). Обґрунтовано, що врахування наведених вимог і шляхів їх реалізації під час підготовки підручників сприятиме покращанню математичної грамотності учнів.

Ключові слова: підручник; математика; методика; вимоги; прикладна спрямованість.

Постановка проблеми. Математична грамотність визначається як «здатність людини формулювати, застосовувати й інтерпретувати математику в різноманітних контекстах» [2, с. 6]. Результати PISA-2018 з математичної грамотності учнів дають змогу з'ясувати проблеми у навчанні математики, які потребують вирішення. Успішне розв'язання завдань із математики, запропонованих у міжнародному дослідженні якості освіти, передбачає вміння: моделювати проблемні ситуації, використовувати знання в нетипових контекстах, обґрунтовувати твердження та знаходити помилки у своїх міркуваннях, працювати з питаннями, що пов'язані зі змістом інших предметних галузей, а також із реальними життєвими контекстами, узагальнювати та використовувати інформацію на основі своїх досліджень, оперувати різними джерелами інформації [1–3]. Традиційний зміст математики, як правило, не виходить за межі математичної моделі (вирази, рівняння, системи рівнянь, нерівності, функції тощо), тобто увага приділяється розв'язанню задач, уже

сформульованих математичною мовою. Такий підхід не сприяв набуттю учнями математичної грамотності на належному рівні. Потрібна переорієнтація змісту навчання, яка ґрунтується на його відповідності процесу (етапам) застосування математики на практиці.

Аналіз останніх досліджень. Вітчизняні та іноземні фахівці досліджували аспект вироблення вмінь застосовувати математичні знання на практиці. Відповідні роботи стосуються таких напрямів: практикоорієнтована спрямованість окремих математичних предметів (Г. П. Бевз, Т. В. Колесник, Р. Ларсон (R. Larson), Ю. І. Мальований, Є. П. Нелін та ін.); прикладна спрямованість як засіб формування математичної і ключових компетентностей (В. Г. Бевз, М. І. Бурда, Н. А. Тарасенкова, В. О. Швець та ін.); навчання елементів математичного моделювання (Г. Я. Дудка, З. Усіскін (Z. Usiskin), М. Я. Ігнатенко, В. В. Фірсов та ін.); інтегративний підхід як засіб реалізації прикладної спрямованості навчання математики (О. І. Буковська, О. І. Глобін, Дж. Ла Порте (J. LaPorte), М. Сандерс (M. Sanders), Дж. Сталлворс (J. Stallworth) та ін.); окремі методи й засоби забезпечення практикоорієнтованого навчання (Д. В. Васильєва, О. П. Вашуленко, А. В. Прус, Л. О. Соколенко, Л. Г. Філон та ін.). Здобуті результати спрямовані на реалізацію окремих аспектів прикладної спрямованості змісту підручників із математики. Проте цілісні дослідження вказаної проблеми не проводилися, що є причиною недостатньої результативності навчання.

Мета статті — розкрити вимоги до відбору змісту й методичного апарату підручника з математики в контексті результатів PISA-2018 з математичної грамотності.

Виклад основного матеріалу. Нині у школах навчаються учні, котрі сприймають Інтернет як невід’ємну складову життєдіяльності, а тому їхній стиль мислення, навчальна математична діяльність мають особливості, зокрема: школярі орієнтуються на практичне використання знань (тому суто математичні задачі потребують підкріплення відповідними задачами практичного змісту); не бажають опрацьовувати громіздкі, іноді нелаконічні тексти підручників, оскільки переважають образне мислення, фрагментарний його характер (навчальну інформацію треба подавати укрупнено); не хочуть запам’ятовувати навчальний матеріал, оскільки для інформації є Інтернет (наразі є його систематизація і класифікація); краще сприймають візуальну інформацію; зосереджені на конкретних, не надто віддалених навчальних цілях, прагнуть швидко отримати результат (доцільно виокремлювати базовий зміст, подавати його структуровано, завершеними блоками); комунікують у соціальних мережах (передбачати співпрацю, зворотний зв’язок, обмін досвідом, роботу в групах). З огляду на навчальну діяльність сучасних учнів, зміст підручника повинен мати особливості, зокрема: прикладну спрямованість, укрупнення,

систематизацію і класифікацію навчального матеріалу, візуалізацію й інтеграцію змісту. Деталізуємо ці особливості.

Прикладна спрямованість змісту навчання передбачає оволодіння учнями математичним апаратом як засобом розв'язання проблем реальної дійсності, вироблення якостей мислення, необхідних для повноцінного функціонування людини в суспільстві. Прикладна спрямованість здебільшого втілюється під час розв'язування задач практичного змісту. У навчальних програмах виокремлені види цих задач для реалізації наскрізних ліній ключових компетентностей. Проте у підручниках, особливо для 7—9-х класів, недостатньо задач, які стосуються сучасних суспільно-економічних запитів, сприяють формуванню в учнів ціннісних орієнтацій, правильної поведінки стосовно енергоресурсів, власного здоров'я, своїх фінансів, довілля, стосунків між людьми тощо. Задачі практичного змісту складні для учнів, оскільки їх розв'язання потребує насамперед умінь розв'язувати відповідні суто математичні задачі, які в подальшому можуть бути моделями практичних ситуацій. Тому розв'язування математичних і відповідних практичних задач має бути узгодженим, оскільки предметна й ключові компетентності взаємопов'язані.

Успішна реалізація прикладної спрямованості шкільної математичної освіти не зводиться лише до розв'язування практичних задач. Потрібна цілісна переорієнтація змісту навчання. Він має враховувати етапи застосування математики на практиці (формалізацію, розв'язування задачі в межах побудованої моделі, інтерпретацію), тобто містити три складові:

- Аналіз емпіричного матеріалу (моделей, графіків, прикладів із довкілля, зі сфери майбутньої професійної діяльності, фактів з інших навчальних предметів, конкретних ситуацій, явищ, для опису яких використовується математика), спрямованого на «відкриття» учнями математичного факту, з'ясування його істотних ознак, властивостей і на підставі цього — на самостійне формулювання відповідного твердження. Якщо логічна організація навчального матеріалу підручника спирається на емпіричний досвід учня, то це дає змогу шляхом абстрагування створити мисленні образи адекватні практичному досвіду. Відбираючи зміст навчання, важливо правильно абстрагуватися від властивостей реальних предметів з тим, щоб забезпечити мисленні переходи від предметів до їхніх наочних образів, і навпаки. Наприклад, геометрія вивчає геометричні фігури та їхні властивості, що утворені шляхом абстрагування від реального змісту предметів, коли до уваги беруться лише їх форма і розміри або лише форма (поверхня, площа, лінія, точка). Складність полягає в тому, що результати абстрагування не завжди тлумачаться однозначно. Так кут визначається як фігура, що складається з двох променів зі спільним початком. Але таких кутів на

практиці та на складніших геометричних фігурах немає. Є кути, утворені двома відрізками зі спільним кінцем. Тобто мислений образ кута, який закладено в його означенні, не підкріплюється реально, не має матеріального змісту.

- З'ясування й обґрунтування суті математичного факту та розв'язування базових математичних задач, які дають змогу виокремити способи діяльності (алгоритмічні приписи, евристики, ідеї). Під час обґрунтування математичних тверджень не варто захоплюватися формально-логічною строгістю доведень та відводити багато часу громіздким перетворенням і обчисленням. Як показали результати дослідження PISA-2018, більше уваги слід приділяти розумінню змісту понять, властивостей, ідей, застосуванню їх у нестандартних математичних і практичних ситуаціях. Тому доцільно виділити базовий зміст математики, вилучивши матеріал, який не використовується ні для логічного розгортання курсу, ні під час розв'язування задач і не має прикладного спрямування. А такого навчального матеріалу чимало.

Потребує уточнення система вправ підручника, де вони переважно «правильні». Недостатньо вправ з урахуванням їх варіативності: за характером умови і вимоги (з неповною, надлишковою, ймовірнісною та суперечливою інформацією), за взаємозв'язками між компонентами умови й вимоги (прямі, обернені, протилежні та ін.), а також вправ із несформульованою умовою або вимогою, на складання задач. У підручнику мають міститися нескладні вправи на прийняття оптимальних рішень, оскільки необхідність розв'язувати оптимізаційні проблеми різного рівня складності (від побутового до проблем управління, транспорту, ефективного використання природних багатств) так чи інакше постає перед кожним членом суспільства.

- Застосування математичного факту на практиці. Школярі мають усвідомити, що застосування математики для розв'язання будь-яких задач прикладного змісту охоплює такі етапи: перехід від ситуації, описаної в задачі, до математичної моделі цієї ситуації, і від неї — до сформульованої математичної задачі; розв'язування задачі в межах побудованої моделі; застосування отриманого розв'язку до вихідної ситуації. Зміст підручника має забезпечувати оволодіння учнями математичною культурою такого рівня, коли освоюються всі етапи застосування математики до розв'язування задач, які виникають у людській практиці. Важливо виокреплювати ті практичні ситуації, для розв'язання яких найчастіше використовується ця математична модель. Так, вивчаючи показникову функцію, учні ознайомлюються з певними реальними процесами, які описуються за допомогою цієї функції: радіоактивний розпад; розмноження бактерій; зміна температури, атмосферного тиску; збільшення

кількості деревини під час росту дерева; зростання народонаселення; діагностика захворювань.

Застосування математичних знань до розв'язування задач, зокрема практичного змісту, покращується, якщо укрупнювати навчальний матеріал: не віддаляти в навчальному часі вивчення аналогічних, схожих понять, взаємно обернених тверджень, операцій, що сприятиме цілісності знань (похідна — інтеграл, паралельність — перпендикулярність, призма — циліндр, піраміда — конус тощо); вирізняти типові конфігурації малюнків, які використовуються під час розв'язування задач у міру вивчення матеріалу; систематизувати і класифікувати поняття, властивості, способи розв'язування задач (інфографіка, таблиці, графіки, діаграми, гістограми, схеми), групувати задачі за спільними способами розв'язання (ідеями, планами). Наприклад, розв'язування задач практичного змісту нерідко потребує вмінь відшукувати відомості, безпосередньо не наведені в умові (статистичні, довідникові дані). Вироблення таких умінь передбачає розв'язування суто математичних задач, де потрібно використовувати допоміжні елементи (безпосередньо не дані в умові задачі).

Інтеграція змісту — важлива вимога до шкільних підручників. Мають бути посилені зв'язки між алгеброю і геометрією, планіметрією і стереометрією. Ідеться про взаємопроникнення геометричних методів і образів у алгебру, і навпаки; про геометричну інтерпретацію алгебраїчних залежностей та аналітичне тлумачення геометричних фактів), що сприятиме цілісності знань та формуванню вмінь застосовувати їх до розв'язування задач практичного змісту. Дієвими інтеграційними чинниками є відомості про математичні методи, зокрема метод координат. Застосування цього методу дає змогу розглядати фігури і числа як взаємопов'язані моделі знань і встановлювати попарну відповідність між базисними поняттями геометрії (точка, вектор, лінія, перетин ліній, поверхня тощо) і алгебри (число, набір чисел (координат), рівняння, система рівнянь тощо). Числова характеристика фігур (поряд з евклідовим підходом до їх вивчення) повинна використовуватись із перших кроків вивчення геометрії. Розв'язання окремих завдань PISA-2018 («Гараж», «Про будівлю») передбачає вміння застосовувати ознаки та властивості просторових фігур на практиці, а отже, потребує включення наочно інтуїтивній основі в курс планіметрії елементів стереометрії, що також сприятиме розвитку просторової уяви й мислення учнів. Наразі актуальним є створення та експериментальна апробація інтегрованого курсу математики (без поділу на алгебру і геометрію) шляхом введення окремих узагальнюючих понять сучасної математики, які дають змогу з єдиних наукових позицій трактувати основні алгебраїчні й геометричні поняття.

Розв'язування задач практичного змісту потребує знань з інших предметів, із різних галузей діяльності (медицина, техніка, технології, наука тощо),

де використовуються відповідні математичні моделі. Тому це можуть бути або синхронне використання математичного факту на уроках природничих дисциплін, або інтегровані уроки із залученням учителів інших предметів. Наприклад, логарифмічна функція — залучаються вчителі фізики, хімії та біології. Учителі фізики та хімії ознайомлюють із формулами, де використовуються логарифми, а вчитель біології зупиняється на різних природних формах, розташованих по логарифмічній спіралі. Вивчення тригонометричних функцій пов'язується з коливаннями: механічними, акустичними, електромагнітними (вчитель фізики), коливаннями у біологічних процесах (вчитель біології).

Висновки. У змісті навчання мають ураховуватись особливості навчальної діяльності сучасних учнів (краще засвоюють укрупнений, структурований навчальний матеріал, а не громіздкі тексти підручників; краще сприймають візуальну інформацію; орієнтуються на практичне використання знань; зосереджені на конкретних, не надто віддалених навчальних цілях; комунікують у соціальних мережах, а тому потребують зворотного зв'язку, роботи у групах, обміну досвідом тощо). З урахуванням навчальної діяльності учнів зміст підручника повинен характеризуватися особливостями, зокрема такими: прикладна спрямованість, укрупнення, систематизація і класифікація навчального матеріалу, візуалізація й інтеграція змісту, використання допоміжних елементів. Дотримання наведених вимог до відбору змісту і конкретних шляхів їх реалізації під час підготовки підручників сприятиме підвищенню математичної грамотності учнів.

Використані джерела

1. Національний звіт за результатами міжнародного дослідження якості освіти PISA-2018 / кол. авт. : М. Мазорчук (осн. автор), Т. Вакуленко, В. Терещенко, Г. Бичко, К. Шумова, С. Раков, В. Горох та ін. ; Український центр оцінювання якості освіти. Київ : УЦОЯО, 2019. 439 с.
2. PISA: математична грамотність / уклад. Т. С. Вакуленко, В. П. Горох, С. В. Ломакович, В. М. Терещенко; перекл. К. Є. Шумова. — К. : УЦОЯО, 2018. — 60 с.
3. PISA-2018. Результати. (Том І). Що учні знають та вміють робити: Міжнародний звіт за результатами міжнародного дослідження якості освіти PISA-2018 (переклад українською мовою) / переклад. : Ларіна Т. В. ; Український центр оцінювання якості освіти. Київ : УЦОЯО, 2019. 324 с.

References

1. Natsionalnyi zvit za rezul'tatamy mizhnarodnoho doslidzhennia yakosti osvity PISA-2018 / kol. avt. : M. Mazorchuk (osn. avtor), T. Vakulenko, V. Tereshchenko, H. Bychko, K. Shumova, S. Rakov, V. Horokh ta in. ; Ukrainskyi tsentr otsiniuvannia yakosti osvity. Kyiv : UTsOlao, 2019. 439 s.

2. PISA: matematychna hramotnist / uklad. T. S. Vakulenko, V. P. Horokh, S. V. Lomakovych, V. M. Tereshchenko; perekl. K. Ye. Shumova. — K. : UTsOlaO, 2018. — 60 s.
3. PISA-2018. Rezultaty. (Tom I). Shcho uchni znaiut ta vmiiut robyty: Mizhnarodnyi zvit za rezultaty mizhnarodnoho doslidzhennia yakosti osvity PISA-2018 (pereklad ukrainskoiou movoiu) / pereklad. : Larina T. V. ; Ukrainnyi tsentr otsiniuvannia yakosti osvity. Kyiv : UTsOlaO, 2019. 324 s.

***Михаил Бурда**, доктор педагогических наук, профессор, действительный член НАПН Украины, заведующий отдела математического и информационного образования Института педагогики НАПН Украины, г. Киев, Украина*

СОДЕРЖАНИЕ УЧЕБНИКОВ ПО МАТЕМАТИКЕ В КОНТЕКСТЕ РЕЗУЛЬТАТОВ ИССЛЕДОВАНИЯ PISA—2018

В статье выяснены проблемы математического образования школьников, требующие решения, учитывая результаты международного исследования качества образования PISA-2018 по математической грамотности. Предлагается ряд требований к отбору теоретического материала, системы задач и методического аппарата учебников по математике (прикладная направленность содержания обучения, укрупнение учебного материала, его визуализация, интеграция и др.). Обосновано, что учет указанных требований и путей их реализации при подготовке учебников будет способствовать улучшению математической грамотности учащихся

Ключевые слова: учебник; математика; методика; требования; прикладная направленность.

***Muhajlo Burda**, Full Member of the NAES of Ukraine, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Mathematical and Informative Education Department of the Institute of Pedagogy of the NAES of Ukraine, Kyiv, Ukraine*

CONTENTS OF MATHEMATICAL TUTORIALS IN THE CONTEXT OF PISA RESULTS — 2018

Problems of mathematical education of students need to be solved in view of the results of mathematical literacy in the international monitoring PISA-2018. The educational activity of modern students (better learn large, structured educational material rather than bulky textbooks; better perceive visual information; focus on the practical use of knowledge; focus on specific, not too dedicated; need feedback, work in groups, share experiences, etc.) should be taken into account in the content of teaching.

The content of the textbook should have the following features: applied orientation (the training material should correspond to the stages of application of mathematics in practice; the study of mathematical fact begins with the analysis of the relevant example from the environment, practical situation or problems of practical content; then —

its essence is explained and substantiated mathematical problems are solved, finally — it is applied in practice), consolidation of educational material (not to remove in the study time the study of similar and similar concepts, mutually reversed statements, operations; selection of typical configurations of drawings used in solving problems as the study of material; grouping problems in common ways; ideas concepts, properties, ways of solving problems); visualization of educational texts (support of educational material with new information technologies makes it possible to arouse interest in mathematics, activate educational and cognitive, research, project activities of students), integration of content (strengthening the connections between algebra and geometry, planimetry and stereometry, the interpenetration of geometric methods and images in algebra and, conversely, geometric interpretation of algebraic dependencies and analytic particularities; coordinate method, which allows to consider figures and numbers as interconnected models of knowledge and to establish pairwise correspondence between basic concepts of geometry and algebra), etc.

Taking into account the above requirements and some ways of their implementation in the preparation of textbooks will help to improve the mathematical literacy of students.

Keywords: textbook; mathematics; method; requirements; applied orientation.

ПРИНЦИПИ ПОБУДОВИ СТОХАСТИЧНОЇ ЗМІСТОВНО-МЕТОДИЧНОЇ ЛІНІЇ В СТАРШІЙ ШКОЛІ

Вікторія Волошена,

кандидат педагогічних наук,
науковий співробітник відділу математичної та інформатичної освіти
Інституту педагогіки НАПН України,
м. Київ, Україна,
e-mail: v.v.voloshena@gmail.com,
ORCID ID: 0000-0002-8279-6481

У статті в результаті проведеного аналізу методичної літератури, а також перегляду задачного матеріалу діючих підручників показано, що існує низка суперечностей, пов'язаних з математичною підготовкою учнів старших класів, зокрема з формуванням у них стохастичних уявлень. Тому виникла потреба у пошуку й розробленні принципів побудови стохастичної змістовно-методичної лінії, яка б відповідала нинішнім тенденціям освіти і була б цікавою та потрібною самим старшокласникам. Сформовано принципи відбору задачного матеріалу.

Ключові слова: імовірність, комбінаторика, компетенція, математична модель, принципи побудови стохастичної лінії.

Постановка проблеми. Нова українська школа продовжує впроваджувати компетентнісний підхід до формування змісту та організації освітнього процесу, який має навчити учнів застосовувати набуті знання й уміння в конкретних ситуаціях. Такий підхід відповідає головним напрямам європейської системи навчання, які ґрунтуються на Рекомендаціях Європейського Парламенту та Ради Європейського Союзу «Про основні компетентності для навчання протягом усього життя». Європейський парламент і Рада Європейського Союзу схвалили 17 січня 2018 р. Рамкову програму оновлених ключових компетентностей для навчання протягом життя [1], за якою компетентності визначаються як комбінація знань, навичок та ставлень, де знання складається з фактів і цифр, концепцій, ідей та теорій, що вже встановлені та підтримують розуміння певної сфери або предмета; навички визначаються як здатність та спроможність виконувати процеси й використовувати наявні знання для досягнення результатів; ставлення описують диспозиції сприйняття і на-

лаштованості щодо ідей, людини або ситуації й спонукають до відповідних реакцій чи дій. Зокрема, математичну компетентність розглядають як здатність застосовувати логіко-математичне мислення для вирішення проблем у повсякденному житті. Математична компетентність передбачає здатність і бажання застосовувати логічне й просторове мислення, а також презентації (формули, моделі, конструкції, графіки, діаграми). Саме ознайомлення учнів з елементами стохастичної відкриває широкі можливості для ілюстрації значущості математики в розв'язанні прикладних задач. Володіння азами комбінаторики, теорії ймовірностей і математичної статистики дає змогу на змістовних (як у математичному, так і в прикладному аспектах) прикладах вивчати різні процеси, показувати відому універсальність математичних методів, демонструвати основні етапи розв'язання прикладних задач засобами стохастичної. Однак огляд діючих підручників та програм показав переважний розгляд теоретичних імовірнісних понять, формул та правил, що не сприяє формуванню методологічно правильних поглядів на природу та суспільство, які відповідають сучасній науковій картині світу. Вивчення математичних моделей випадкових явищ у чистому вигляді, у відриві від практичних додатків не сприяє усвідомленню учнями статистичних закономірностей навколишнього світу. В таких умовах актуальною постає проблема перегляду наявної змістової лінії вивчення елементів стохастичної в старшій школі та вироблення дієвого алгоритму відбору прикладних задач.

Аналіз останніх досліджень Ідею впровадження відомостей про стохастичну в зміст шкільної освіти наполегливо обстоювали Б. Гнеденко, А. Колмогоров, А. Скороход, М. Ядренко та ін. Вирішенням проблеми щодо вдосконалення знань учнів із теорії ймовірностей та математичної статистики займалися такі вчителі та вчені-математики: Г. Бевз, Т. Війчук, Т. Дейніченко, Л. Єжель, О. Задоріна, С. Кашина, М. Кислова, К. Козіна, Т. Колесник, Л. Корольська, С. Максименко, Г. Середа, О. Трунова, Т. Хмара, М. Шкіль та ін. [2].

Мета статті — показати необхідність вивчення курсу математики з оновленою змістовою лінією «Елементи комбінаторики, статистики та теорії ймовірностей», аналіз дотримання наступності в розвитку змісту та обсягу поняття ймовірності випадкової події, а також надання рекомендацій щодо формування змісту в методичних посібниках і підручниках з математики згідно із сучасними вимогами.

Виклад основного матеріалу дослідження. У шкільному курсі математики під «стохастикою» розуміється поєднання початків теорії ймовірностей і математичної статистики. Вивчення елементів стохастичної в шкільному курсі математики впроваджується в Україні з 1996 р. На рівні обов'язкових результатів навчання в Державному стандарті базової і повної середньої освіти [3] з математики для основної школи передбачено такий зміст навчального мате-

ріалу зі стохастики: випадкова подія; її ймовірність; способи подання даних; частота; середнє значення. Основна мета вивчення зазначених тем — сформувати уявлення про основні поняття теорії ймовірностей та виробити уміння застосовувати їх до розв’язування задач. У старшій школі Державним стандартом базової і повної середньої освіти [3] з математики передбачено розширення і поглиблення уявлень зі стохастики: випадкові події; їх імовірність; умовні ймовірності; незалежні випадкові події; закон великих чисел; означення ймовірностей; статистичні таблиці; ряди розподілу та наочне їх зображення; мода і медіана; середні значення. Навчання математики в старшій школі має сприяти поглибленню уявлень про математику як елемент загальнолюдської культури, про застосування її в практичній діяльності, у різних галузях науки. Вивчення елементів стохастики сприяє усвідомленню того, що багато законів природи і суспільства мають імовірнісний характер, що багато реальних явищ і процесів описуються ймовірнісними моделями, які досліджуються за допомогою методів математики. Тому важливо сформувати правильне уявлення учнів про теорію ймовірностей як науку, дотримуючись принципу науковості, розширити знання учнів про математичні моделі та навчити будувати ймовірнісні моделі стохастичних експериментів. Саме моделювання, побудову й дослідження різноманітних моделей вважають потужним засобом вивчення природи, світу та методом пізнання дійсності. Математична модель реального об’єкта або процесу може бути подана у вигляді формули (функції, рівняння, нерівності), таблиці, діаграми, схеми, геометричної фігури, пропорції тощо. Основним засобом навчання учнів математичного моделювання є задачі. Вдало дібрана їх система забезпечує формування навичок та вмінь і математичного моделювання на доволі високому рівні.

Ознайомлення учнів з елементами стохастики відкриває широкі можливості для ілюстрації значущості математики у розв’язанні прикладних задач. Володіння азами комбінаторики, теорії ймовірностей і математичної статистики дає змогу на змістовних (як у математичному, так і в прикладному аспектах) прикладах вивчати різні процеси, демонструвати відому універсальність математичних методів, основні етапи розв’язання прикладних завдань засобами стохастики. У цілому ознайомлення учнів із її елементами підсилює прикладну спрямованість курсу математики.

Стохастична лінія будується як об’єднання трьох взаємопов’язаних елементів — комбінаторики, теорії ймовірностей та статистики і включається в навчання як в основній, так і в старшій школі, вона спрямована на формування здібностей застосовувати класичну, статистичну та геометричну моделі ймовірності під час розв’язання прикладних і практичних завдань; прогнозувати настання подій на основі ймовірнісно-статистичних методів; використовувати набуті вміння для розв’язання завдань у суміжних дисциплінах.

Одна з головних особливостей ймовірісно-статистичної лінії в школі полягає в тісному зв'язку абстрактних понять і структур з навколишнім світом. Тому математична діяльність школярів не повинна обмежуватися вивченням тільки готових ймовірнісних моделей. Навпаки, процеси побудови і тлумачення моделей розглядаються як провідні форми математичної діяльності школярів. Разом із тим тут важливу роль відіграють завдання, пов'язані з прийняттям рішень у реальних (нематематичних) ситуаціях.

Крім того, значні вимоги до володіння математикою в розв'язуванні практичних задач висувають сучасний ринок праці, здобуття якісної професійної освіти, продовження освіти на наступних етапах. Тому одним із головних завдань цього курсу є забезпечення умов для досягнення кожним учнем та студентом практичної компетентності, яка охоплює математичну статистико-ймовірнісну компетентність. Остання входить до предметно-галузових математичних компетентностей поряд із процедурною і технологічною. Її своєчасна сформованість є однією з передумов успішної соціалізації юної особистості в сучасному суспільстві, оскільки статистико-ймовірнісні методи дослідження суспільних явищ і процесів набувають дедалі більшого поширення. І це цілком природно, оскільки теорія ймовірностей вивчає математичні моделі масових випадкових подій і явищ. Прикладами таких явищ є виборчі процеси, соціологічні опитування, вступ до закладів вищої освіти випускників середніх навчальних закладів, коливання цін на ринку, зміни погодних умов, результати спортивних змагань тощо.

На етапі старшої школи питання теорії ймовірностей подано в такому обсязі: класичне визначення ймовірності випадкової події; комбінаторний підхід до обчислення ймовірностей випадкових подій. Обов'язковими визначено знання й розуміння суті класичного визначення поняття ймовірності; вміння обчислювати ймовірності випадкових подій, використовуючи класичне визначення та комбінаторні правила і формули. Визначені Державним стандартом вимоги до навчальних результатів передбачають достатній рівень умінь виконувати комбінаторні дії, зокрема розпізнавати види сполук за певною умовою задачі, знати і розуміти, що таке перестановки, розміщення, комбінації (без повторень), уміти обчислювати в найпростіших випадках їх кількість [3].

Під час вивчення комбінаторики вводяться поняття розміщення, розміщення з повторенням, комбінації. Вивчення комбінаторики доречно починати з перебирання варіантів, розв'язування комбінаторних задач за допомогою комбінаторних правил множення й додавання. Головними під час вивчення комбінаторики мають бути не тотожні перетворення виразів або розв'язування рівнянь, що містять певну кількість розміщень, перестановок, комбінацій, а розв'язування текстових задач, застосування елементів комбінаторики до розв'язування ймовірнісних задач.

Розв'язуючи складніші комбінаторні задачі, бажано за можливості розглянути різні способи їх розв'язування. Зрозуміло, що за браком часу це не завжди вдається зробити. Тому потрібно, готуючись до уроку, не обмежуватися тільки одним способом розв'язування задачі для того, щоб на уроці організувати роботу з пошуку раціональнішого способу розв'язування. При цьому як домашнє завдання можна запропонувати учням відшукати інші способи розв'язування розглянутих на уроці задач. Вивчаючи елементи теорії ймовірностей у старшій школі, слід звернутися до статистичної інтерпретації основних понять і фактів для того, щоб набуті знання та навички мали практичну спрямованість. У шкільних підручниках застосовуються три підходи до формування поняття ймовірності: статистичний, класичний, аксіоматичний. У гуманітарних класах, класах технічного, природничого, економічного профілів доцільно будувати викладання матеріалу на статистичному означенні ймовірності. Цей підхід економніший за часом, доступніший для учнів порівняно з іншими, оскільки значною мірою спирається на особистий досвід учнів, їхню інтуїцію, здоровий глузд. Щодо класів математичного профілю, то для них найприйнятнішим є аксіоматичний підхід. Він відрізняється більшою, порівняно з іншими підходами, строгістю, дає змогу будувати найпростіші ймовірнісні моделі випадкових експериментів.

Обмеженість часу, який передбачено на вивчення початків теорії ймовірностей у загальноосвітній школі, не дає можливості розв'язувати значну кількість задач на застосування статистичного й геометричного означень ймовірності. Для закріплення цих понять доводиться обмежуватися лише розв'язуванням небагатьох задач на уроці та самостійним розв'язуванням подібних завдань учнями вдома. Метою навчання вступу до статистики в 11-му класі загальноосвітньої школи є введення поняття про статистику як науку, її методи і завдання, способи подання даних та наочне представлення статистичного розподілу, точкового й інтервального розподілу частот; розгляд полігону та гістограми, моди і медіани, середніх значень.

Добираючи зміст навчального матеріалу, слід ураховувати той факт, що на сучасному етапі розвитку суспільства статистика виконує три основні функції: інформаційну, прогностичну й аналітичну. Зміст навчання статистичного матеріалу в шкільному курсі математики має певною мірою розкривати освітні функції статистики. Добираючи зміст, важливо правильно визначити, які знання потрібні сучасній людині в повсякденному житті та діяльності, які з них знадобляться учням під час вивчення інших шкільних предметів, для продовження освіти, який внесок можуть зробити ці знання у формування різних сторін інтелекту учнів, у засвоєння єдиної картини світу. Важливо реалізувати двосторонні міжпредметні зв'язки статистики, зокрема зв'язки з іншими навчальними предметами. Наприклад, у біології статистичні зна-

чення допомагають під час вивчення генетики, фізіології, екології. Нині жодна серйозна експериментальна робота з біології, медицини не обходиться без статистично обґрунтованого обсягу виконаних експериментів і довірчої оцінки отриманих результатів.

Відведена кількість годин на вивчення розділу «Елементи комбінаторики, теорії ймовірностей і математичної статистики» у програмах кожного з трьох рівнів не дає можливості реалізувати завдання прикладного спрямування змісту освіти. Статистико-ймовірнісна складова змісту шкільної математичної освіти суттєво доповнює засоби формування наукового світогляду школярів за рахунок розширення можливостей розглядати задачі міжпредметного характеру, будуючи математичні моделі справді реальних випадкових процесів і подій.

Результати проведеного аналізу підручників за темою «Елементи комбінаторики, теорії ймовірностей і математичної статистики» і відповідності задачного матеріалу щодо реалізації наскрізних ліній, розвитку математичних та ключових компетентностей, підготовки до ЗНО представлено в таблиці.

Основні типи задач

Автори	Математична компетентність				Наскрізні лінії				ЗНО
	Обчислювальна	Логічна	Інформаційно-графічна	Геометрична	Здоров'я та безпека	Підприємливість та фінансова грамотність	Екологічна безпека	Громадянська відповідальність	ЗНО
Основні підручники з математики для 11-го класу									
Бевз Г. П.	60	33	34	2	2	3	6	3	12
Істер О. С.	37	97	24	3	1	-	-	1	-
Мерзляк А. Г.	-	55	12	3	-	-	1	1	-
Нелін Є. П.	-	68	10	2	2	2	2	4	-

Результати проведеного дослідження дають змогу зробити такі висновки:

- загальна кількість задач у діючих підручниках достатня;
- більшість задач на розвиток математичної компетентності;
- наскрізні лінії представлені недостатньо;

- задач міжпредметного змісту доволі мало;
- професійно орієнтованих задач майже немає;
- не всі задачі відповідають віковій аудиторії (надто прості).

Найсучаснішим і таким, що відповідає всім концепціям, є підручник Г. П. Бевза [4], тут представлені також наскрізні лінії і задачі зі ЗНО. Приємно, що автор, навіть в такому поважному віці, іде в ногу з часом, що не скажеш про інших.

Задачі в інших підручниках не відповідають не тільки концепції наскрізних ліній, а й часто віку старшокласників. Наприклад, розглянемо задачу 14.12: «У мішку Діда Мороза лежить n плюшевих ведмедиків, m цукерок і k мандаринів...» [6]. Яка ймовірність того, що така задача зацікавить одинадятикласника? Варто також зауважити, що всі задачі цього авторського колективу слово в слово ідентичні задачам із цієї теми їхнього ж підручника для 9-го класу, і якщо учні навчаються по даній лінії підручників, в деяких учнів і вчителів виникнуть питання. Про наскрізні лінії тут узагалі не йдеться.

Суперечність між матеріалом, що поданий у підручниках, а саме задачами, і тим що від нього очікують за державним стандартом учні та вчителі, дає змогу стверджувати, що існує проблема із самим задачним матеріалом за стохастичною лінією. Тому є необхідність уточнення добору задачного матеріалу, який відповідатиме новітнім тенденціям.

Будь-яку задачу можна переформулювати, не змінюючи математичної моделі, було б бажання авторів. Так, можливо, професійні задачі будуть не під силу всім учням, але для цього є вчитель, котрий має допомогти розібратись в термінології і поняттях. У природничих науках широко використовуються теоретико-ймовірнісні та комбінаторні методи під час обробки результатів спостережень, встановлення порядку розміщення генів у хромосомі, визначення структури молекул білка та ДНК, генетичного коду, фенотипу тощо. Теоретичний матеріал цього розділу програми може бути глибоко усвідомлений і засвоєний у процесі розв'язування прикладних задач, складених за матеріалами суміжних предметів (хімії, біології).

Задачі наскрізної екологічної лінії варто запроваджувати для розуміння результатів впливу людської діяльності на природу, для аналізу ефективності використання природних ресурсів. Це здебільшого задачі на читання чи складання діаграм, гістограм. Наприклад, на початку вивчення теми «Статистика» можна запропонувати таку нескладну задачу:

Задача. Раніше більшість відходів (крім скла та металобрухту) спалювалася. Тепер це заборонено, оскільки під час спалювання в атмосферу виділяється велика кількість небезпечних для здоров'я людей речовин. У більшості розвинутих країн переробляється відходів: Європа — 50 %, США — 75; у країнах, що розвиваються, — 10, в Україні — 5 % відходів. Дізнайтеся про переробку відходів ще в кількох країнах і побудуйте за всіма даними лінійну діаграму.

Короткий коментар учителя: «До 2025 року кількість відходів, за прогнозами спеціалістів, збільшиться в чотири — п'ять разів, а вартість їх переробки та зберігання — у два — три рази. Отже, утилізація відходів — глобальна екологічна проблема».

Задачі наскрізної лінії «Громадянська відповідальність» мають складатися на підставі реальних фактів, що сприяють усвідомленню кожним учнем власної ролі у процесі природо- чи енергозбереження, розуміння прав і обов'язків громадянина України. Для виховання загальнолюдських і національних цінностей, поваги й толерантного ставлення до людей з особливими потребами учням бажано пропонувати задачі про здобутки українців.

Задача. На літніх Паралімпійських іграх 2016 р. у Ріо-де-Жанейро (Бразилія) команда України здобула рекордну кількість нагород: 41 золоту, 37 срібних та 39 бронзових медалей і вперше піднялася на третє місце в медальному заліку. Три з цих медалей (золоту, срібну й бронзову) отримали троє спортсменів за стрільбу. Розглянемо можливу ситуацію: три спортсмени стріляють у мішень по одному разу. Ймовірність влучення для першого з них дорівнює 0,8; для другого — 0,85; для третього — 0,9. Визначте ймовірність того, що: 1) всі спортсмени влучать у мішень; 2) жоден не влучить; 3) лише один спортсмен влучить у мішень; 4) тільки два спортсмени влучать у мішень; 5) хоча б один спортсмен влучить у мішень.

Задачі наскрізної лінії «Здоров'я і безпека» передбачають становлення учня як емоційно стійкого члена суспільства, здатного вести здоровий спосіб життя й формувати навколо себе безпечне життєве середовище.

Потребу в збереженні власного фізичного, психічного та духовного здоров'я можна сформулювати в учнів у процесі розв'язування задач, що стосуються: раціонального харчування, рухової активності, санітарно-гігієнічного режиму праці та відпочинку тощо; ефективного спілкування, співчуття, розв'язування конфліктів, поведінки в умовах тиску, погроз, дискримінації, спільної діяльності та співробітництва; самоусвідомлення й самооцінки, аналізу проблем і прийняття рішень, визначення життєвих цілей та програм, самоконтролю, мотивації успіху та тренування волі тощо.

Задача. У статистичному відділі наркологічного диспансеру було проведено аналіз середньої тривалості життя наркозалежних хворих, від відповідно до тривалості вживання наркотичних речовин. Були вивчені 45 історій хвороб, на підставі яких одержали такі результати: 30 32 45 25 20 30 45 32 18 25 30 18 45 38 32 18 35 45 25 20 38 32 30 45 35 18 35 35 20 22 20 25 30 35 22 25 20 30 25 22 30 35 18 22 20. За результатами досліджень побудуйте дискретний варіаційний ряд. Визначте вибіркове середнє $\bar{x}$ та середнє квадратичне відхилення s .

Для розвитку в учнів фінансової грамотності бажано пропонувати задачі, що стосуються фінансових операцій, вартості товарів і послуг, благодійності, податків тощо. Для учнів цікавими будуть задачі про розподіл фінансів у родині, про

ринок цінних паперів, податки та їх розподіл, правила нарахування пенсій, про банківські послуги, страхування та ризики тощо [9].

Задача. Страхова компанія розподіляє застрахованих за класами ризику: I клас — малий ризик, II клас — середній, III клас — великий ризик. Серед клієнтів 50% — першого класу ризику, 30% — другого і 20% — третього. Ймовірність необхідності виплати страхової винагороди для ризику першого класу дорівнює 0,01, другого — 0,03, третього — 0,08. Яка ймовірність того, що: а) застрахований отримає грошову винагороду за період страхування; б) людина, яка отримала грошову винагороду, належить до першої групи ризику?

Аналіз низки існуючих методик навчання теорії ймовірностей і математичної статистики, а також підручників і збірок імовірнісних задач для школярів показав, що завдання суто математичного змісту суттєво переважають над завданнями з практичним змістом, крім того, під час добору завдань практично не використовуються міжпредметні зв'язки, слабко відображена прикладна спрямованість навчання стохастики, що, у свою чергу, не сприяє формуванню ймовірнісно-статистичного мислення учнів і значенню стохастики як прикладної науки.

Підсумки зовнішнього незалежного оцінювання (ЗНО) з математики підтверджують, що значна кількість учнів навіть не намагаються розв'язати задачі практичного змісту, і відсоток правильних відповідей на них невисокий, а отже, на уроках математики важливо їх розв'язувати. Суттєво відрізняється від інших підручник авторського колективу Бевзів: у ньому містяться задачі, що були на ЗНО попередніх років. Це стимулює і мотивує учнів вивчати ту чи іншу тему.

Зазначимо, що під прикладною задачею стохастики ми будемо розуміти задачу, яка виникла в реальній життєвій ситуації (у сфері майбутніх професійних інтересів школярів), для розв'язання якої необхідне залучення стохастичного (ймовірнісно-статистичного) апарату.

Включення до процесу навчання стохастики прикладних задач багато в чому сприяє формуванню й розвитку ймовірнісно-статистичного мислення школярів. Під час розв'язання подібного роду завдань в учнів формуються такі прийоми логічного мислення, як порівняння, пов'язане з виокремленням у предметах спільного і відмінного; аналіз, пов'язаний з виділенням і словесним позначенням в об'єкті різних властивостей та ознак; узагальнення, пов'язане з відволіканням від несуттєвих ознак об'єктів і об'єднанням їх на підставі спільності істотних ознак.

При цьому підборі під час добору прикладних задач із теорії ймовірностей і математичної статистики для учнів старших класів школи, на нашу думку, варто дотримуватися таких принципів (як загальнодидактичних, так і спеціальних):

- доступності (прикладні завдання мають перебувати у сфері вікових інтересів школярів і відображати питання, що виникають у реальній ситуації; якщо для розгляду окремих прикладів потрібні додаткові факти матема-

тичної теорії, то вони повинні бути доступні для розуміння школярами цього віку і можуть бути викладені окремо);

- інтеграції шкільних дисциплін (викладаючи прикладні питання, а також пропонуючи учням практичні завдання, слід підкреслювати зв'язок стохастики з іншими науками — хімією, фізикою, біологією, історією, літературою, мовознавством, психологією, соціологією тощо);
- практичної значущості (зміст прикладних задач має містити значиму практичну інформацію, зрозумілу учням або через набуті ними знання, або на підставі життєвого досвіду й інтуїтивних уявлень);
- науковості (використовувані додатки мають бути математично змістовними, прикладна задача — повноцінною в математичному аспекті, розчиняючись у професійних термінах);
- системності й взаємозв'язку (прикладні завдання повинні бути органічною складовою системи завдань і вправ з основного курсу теорії ймовірностей);
- активності (під час розбору конкретних реальних ситуацій, виконання лабораторних, практичних робіт та проведення самостійних експериментів учні займають активну позицію, активно взаємодіють у роботі в малих групах, імітуючи реальні залежності, генерують ідеї);
- суб'єктивізму (переведення учня з об'єкта навчання в суб'єкт. Дуже важлива самостійна робота учнів зі складання прикладних задач, добору прикладів використання ідей і методів стохастики в різних сферах діяльності людини, що істотно розширює кругозір школярів, сприяє розвитку творчого мислення);
- мотивації (мотивуючим потенціалом стохастики є формування пізнавального інтересу. Наприклад, дані, які використовуються в завданні, повинні підтверджувати реальність описуваної в умові ситуації і, по можливості, містити корисні відомості, тобто мати пізнавальну цінність, що дасть змогу учням на конкретних прикладах побачити, як абстрактні математичні поняття і факти можна ефективно застосовувати в профільній для них дисципліні, що, у свою чергу, сприятиме розвитку позитивній мотивації учнів у математичній підготовці);
- профільної спрямованості (передбачає створення в процесі вивчення стохастики середовища, адекватного професійному середовищі майбутніх фахівців. У зв'язку з цим застосування теорії ймовірностей і математичної статистики мають бути дібрані відповідно до визначеного профілю навчання, джерело завдання й кінцеві цілі, на які спрямований їх розв'язок, повинні перебувати за межами математики і сприяти виробленню професійно значущих знань, умінь і навичок).

Висновки. Дотепер не розроблена на рівні сучасних вимог система задач з прикладною спрямованістю, не досліджене питання наступності між основною і старшою школою, не створені методичні посібники для вчителів із зазначених тем. Перелік невіршених і не повною мірою вирішених питань можна було би продовжувати з огляду на те, що проблема вивчення початків теорії ймовірностей і вступу до статистики є багатоаспектною.

Використані джерела

1. ANNEX to the Proposal for a Council Recommendation on Key Competences for Lifelong Learning. URL: <https://ec.europa.eu/education/sites/education/files/annex-recommendation-key-competences-lifelong-learning.pdf>.
2. Т. М. Хмара, Розвиток поняття ймовірності випадкової події в змісті шкільного курсу математики [Електронний ресурс]. — Режим доступу : http://lib.iitta.gov.ua/3960/1/2_79.pdf
3. Навчальна програма з математики для учнів 10 — 11 класів загальноосвітніх навчальних закладів. Рівень стандарту [Електронний ресурс]. — Режим доступу <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/navchalni-programi-dlya-10-11-klasiv>
4. Г. П. Бевз, Математика : алгебра і початки аналізу та геометрія, рівень стандарту : підруч. для 11 кл. закладів загальної середньої освіти / Г. П. Бевз, В. Г. Бевз. — Видавничий дім «Освіта», 2019. — 272 с.
5. О. С. Істер, Математика (алгебра і початки аналізу та геометрія, рівень стандарту) : підруч. для 11-го кл. закл. заг. серед. освіти / Олександр Істер. — Київ : Генеза, 2019. — 304 с.
6. А. Г. Мерзляк, Математика : Алгебра і початки аналізу та геометрія. Рівень стандарту : підруч. для 11 кл. закладів загальної середньої освіти / А. Г. Мерзляк, Д. А. Номіровський, В. Б. Полонський та ін. — Х. Гімназія, 2019. — 208 с.
7. А. Г. Мерзляк, Алгебра : підруч. для 9 кл. з поглибленим вивченням математики / А. Г. Мерзляк, Д. А. Номіровський, В. Б. Полонський та ін. — Х. Гімназія, 2009. — 384 с.
8. Є. П. Нелін, Математика (алгебра і початки аналізу та геометрія, рівень стандарту) : підруч. для 11 кл. закл. заг. серед. освіти / Є. П. Нелін, О. Є. Долгова. — Харків : Вид-во «Ранок», 2019. — 304 с.
9. Навчання математики в старшій профільній школі на профільному рівні (методичні рекомендації) / М. І. Бурда, Д. В. Васильєва, В. В. Волошена, О. І. Глобін [Електронний ресурс]. — Режим доступу <http://lib.iitta.gov.ua/712224/1/Metod%20recomend.pdf>

References

1. ANNEX to the Proposal for a Council Recommendation on Key Competences for Lifelong Learning. URL: <https://ec.europa.eu/education/sites/education/files/annex-recommendation-key-competences-lifelong-learning.pdf>.

2. T. M. Khmara, Development of the concept of probability of an accidental event in the content of a school mathematics course [Electronic resource]. Access mode: http://lib.iitta.gov.ua/3960/1/2_79.pdf
3. Mathematics curriculum for students in grades 10 — 11 of secondary schools. Level of standard [Electronic resource]. Access mode : <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/navchalni-programi-dlya-10-11-klasiv>
4. G. P. Bevz, Mathematics: algebra and the beginnings of analysis and geometry, standard level: textbook. for 11 cl. institutions of general secondary education / G. P. Bevz, V. G. Bevz. — Publishing House «Education», 2019. — 272 p.
5. O. S. Easter, Mathematics (Algebra and Principles of Analysis and Geometry, Level of Standard): Textbook. for the 11th cl. closed the head among. education / Alexander Easter. — Kiev: Genesis, 2019. 304 p.
6. A. G. Merzlyak, Mathematics: Algebra and the Beginnings of Analysis and Geometry. Level of Standard: Textbook. for 11 cl. institutions of general secondary education / A. G. Merzlyak, D. A. Nomirovsky, V. B. Polonsky and others. — H. Gymnasium, 2019. 208 p.
7. A. G. Merzlyak, Algebra: textbook. for 9 cells with deep study of mathematics / AG Merzlyak, DA Nomirovsky, VB Polonsky and others. — H. Gymnasium, 2009. 384 p.
8. E. P. Nelin, Mathematics (algebra and the beginnings of analysis and geometry, standard level): textbook. for 11 cl. closed total among. education / E. P. Nelin, A. E. Dolgov. Kharkiv: Ranok, 2019. — 304 p.
9. Teaching mathematics in the senior profile school at the profile level (methodical recommendations) / M. I. Burda, D. V. Vasilyeva, V. V. Voloshena, O. I. Globin [Electronic resource]. Access mode <http://lib.iitta.gov.ua/712224/1/Metod%20recomend.pdf>

Волошена Виктория, кандидат педагогических наук, научный сотрудник отдела математического и информатического образования Института педагогики НАПН Украины, г. Киев, Украина

ПРИНЦИПЫ ПОСТРОЕНИЯ СТОХАСТИЧЕСКОЙ СОДЕРЖАТЕЛЬНО-МЕТОДИЧЕСКОЙ ЛИНИИ В СТАРШЕЙ ШКОЛЕ

В статье в результате проведенного анализа методической литературы, а также просмотра задачного материала действующих учебников показано, что существует ряд противоречий, связанных с математической подготовкой учащихся старших классов, в том числе с формированием в них стохастических представлений. Поэтому возникла необходимость в поиске и разработке принципов построения стохастической содержательно-методической линии, соответствующей нынешним тенденциям образования и было бы интересно и нужной самым старшеклассникам. Сформированы принципы отбора задачного материала.

Ключевые слова: вероятность, комбинаторика, компетенция, математическая модель, принципы построения стохастической линии.

Voloshena Victoria, *Ph.D. ped Sci., Researcher, Department of Mathematical and Informatic Education, Institute of Pedagogy of the National Academy of Sciences of Ukraine, Kiev, Ukraine*

PRINCIPLES OF CONSTRUCTING A STOCHASTIC CONTENT-METHODICAL LINE IN HIGH SCHOOL

Introducing students to the elements of stochastics offers great opportunities to illustrate the importance of mathematics in solving applied problems. Mastering the basics of combinatorics, probability theory and mathematical statistics allows for meaningful (both in mathematical and applied relations) examples to study different processes, to show the known versatility of mathematical methods, to demonstrate the main stages of solving applied problems by means of stochastics. In general, students' familiarity with the elements of stochastics enhances the applied orientation of the mathematics course. Analysis of a number of existing methods of teaching probability theory and mathematical statistics, as well as textbooks and collections of probabilistic problems for students, showed that the purely mathematical content clearly outweighs the problems with practical content, in addition, in the selection of problems are practically not used inter-subject, The applied orientation of stochastic teaching is poorly reflected, which, in turn, does not contribute to the formation of probabilistic and statistical thinking of students and the idea of the importance of stochastics as applied science. The inclusion of applied problems in the learning of stochastics greatly contributes to the formation and development of probabilistic and statistical thinking of students. In solving these kinds of problems, students form such techniques of logical thinking as a comparison associated with the allocation of objects in common and different; analysis related to the selection and verbal designation in the object of different properties and features; generalization associated with distraction from insignificant features of objects and their association on the basis of a community of essential features.

The analysis of the methodical literature, as well as the review of the reference material of the existing textbooks showed that there are a number of contradictions related to the mathematical preparation of upper-class students, in particular, the formation of stochastic ideas in them. Therefore, there was a need to find and develop principles for the construction of a stochastic content-methodological line that would meet the current trends of education and would be interesting and necessary for the high school students themselves. The principles of selection of the problem material are formed.

Keywords: probability, combinatorics, competence, mathematical model of the construction of a stochastic line.

НЕВІДОМІ ІМЕНА В ІСТОРІЇ ВІТЧИЗНЯНОЇ ДИДАКТИКИ ФІЗИКИ: ПРОФЕСОР ОЛЕКСАНДР КИЯШКО ЯК АВТОР ОРИГІНАЛЬНОГО ПІДРУЧНИКА ФІЗИКИ ДЛЯ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

Микола Головко,

кандидат педагогічних наук,
старший науковий співробітник,
провідний науковий співробітник відділу біологічної, хімічної
та фізичної освіти Інституту педагогіки НАПН України,
м. Київ, Україна, e-mail: m.golovko@ukr.net,
ORCID ID: 0000-0002-8634-591X

У статті актуалізовано проблему розбудови змісту навчання фізики у вітчизняній середній школі та його реалізації у підручниках. Акцентовано увагу на доцільності розглядати створення підручника як складний та багатоаспектний процес, що потребує врахування напрацювань сучасної психолого-педагогічної науки, а також передбачає наукову рефлексію, яка спирається на історичний досвід вітчизняної теорії та методики навчання фізики. Висвітлено особливості становлення змісту шкільної фізичної освіти на початку 1930-х років, коли в умовах трансформації вітчизняної освітньої системи були створені дидактично обґрунтована навчальна програма та оригінальні автентичні українські підручники фізики для політехнічної школи. Наголошено на необхідності вивчення традицій підручникотворення в Україні в розрізі формування науково-методичного світогляду та творчої діяльності представників вітчизняної методичної думки з фізики на етапах її інтенсивного розвитку. На підставі вивчення архівних матеріалів, навчально-методичних праць, наукових джерел уперше досліджено науково-педагогічну діяльність видатного вченого та методиста О. В. Кияшка, його внесок у розвиток вітчизняної методики навчання та підручникотворення з фізики.

Ключові слова: історія вітчизняної методики навчання фізики, зміст шкільної фізичної освіти, підручник фізики, професор Олександр Кияшко.

Постановка проблеми. Одним із ключових чинників модернізації загальної середньої освіти в контексті втілення концепції Нової української школи

є запровадження оновленого змісту, спрямованого на формування в учнів компетентностей, визначальних для успішної самореалізації молодшої людини в суспільстві [1].

Оскільки підручник залишається важливим засобом реалізації змісту освіти та стрижнем дидактичного забезпечення освітнього процесу, одним із пріоритетних напрямів теорії та методики навчання фізики є проблема обґрунтування нових підходів до створення навчальної книги з фізики. Створення підручника як складний та багатоаспектний процес не лише передбачає постійний пошук у площині досягнень сучасної психолого-педагогічної науки, а й потребує рефлексії, що спирається на історико-методичний досвід.

З огляду на це, особливої актуальності набуває проблема вивчення традицій підручникотворення в Україні, зокрема й у розрізі формування науково-методичного світогляду та творчої діяльності представників вітчизняної методичної думки з фізики на етапах її інтенсивного розвитку. Одним із таких етапів в історії вітчизняної методики навчання фізики є початок 1930-х років, коли в умовах трансформації шкільної фізичної освіти були створені оригінальні автентичні українські підручники фізики для політехнічної школи, одним із авторів яких був О. Кияшко, ім'я якого маловідоме в науковому просторі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Окремі аспекти проблеми генези змісту шкільного курсу фізики та його втілення в підручниках окресленого періоду знайшли висвітлення у дослідженнях з історії вітчизняної методичної науки, найбільш ґрунтовними з яких є праці Н. Сосницької [2]. Проте вони зосереджені переважно на аналізі традиційної джерельної бази та недостатньо враховують особливості процесів розбудови освітньої системи в Україні у 1920-х — на початку 1930-х років та їх соціокультурного тла.

Як наслідок, поза увагою дослідників залишився науковий доробок вітчизняних методистів — авторів українських підручників фізики, зокрема й О. Кияшка. Одна з поодиноких згадок про навчальні книги за його авторством наявна в праці В. Дедовича та М. Дедовича, присвяченій аналізу формування поняття температури у шкільних підручниках фізики початку ХХ ст. [3].

Мета статті. У дослідженні на підставі вивчення та аналізу архівних матеріалів та опублікованих джерел, що були вилучені із наукового обігу, здійснено спробу вперше висвітлити внесок О. Кияшка у розвиток вітчизняної методики навчання фізики в контексті розбудови змісту шкільної фізичної освіти та підручникотворення.

Виклад основного матеріалу. Як ми показали в дослідженнях [4]; [5], на початок 1930-х років трудова школа України підійшла зі значними успіхами в розбудові фізичної освіти. Наприкінці липня 1931 р. було запроваджено нову навчальну програму, яка характеризувалася суттєвим посиленням науковості змісту навчання фізики (зокрема, з визначенням доцільності вивчен-

ня елементів фізичних теорій) та збереженням при цьому його прикладної спрямованості, розвантаженням від надмірних елементів фізики-техніки, конкретизацією вимог до навчальних досягнень учнів (мінімум знань та навичок), чітким розподілом навчальних годин. До початку нового навчального року всі три групи навчання було забезпечено українськими підручниками фізики.

Проте вже на початку вересня 1931 р. розпочалася хвиля серйозної критики принципів організації радянської політехнічної школи та звинувачень організаторів освіти в лівацьких перекирчуваннях. У підсумку це мало надважливі результати для української школи та стало початком процесу її уніфікації як складника радянської системи освіти.

У постанові ЦК ВКП(б) від 5 вересня основною хвилю політехнічної школи визначалися недостатній рівень загальноосвітніх знань та незадовільне розв'язання завдання підготовки для технікумів та вищої школи «цілком грамотних людей, які добре володіють основами наук (фізика, хімія, математика, рідна мова, географія та ін.)» [6].

Наркоматам освіти союзних республік пропонувалося організувати перероблення навчальних програм, забезпечивши в них точно окреслене коло систематизованих знань (рідна мова, математика, фізика, хімія, географія, історія), та з 1 січня 1932 р. перейти на викладання за новими програмами. Застосування методу проєктів визначено «легковажним методичним прожекторством», що призводить до руйнування школи.

Народний комісаріат освіти (НКО) УСРР приймає рішення звільнити школу від насадження в масовому масштабі заздалегідь не перевірених методів («метод проєктів»), що призводять до відмови від політехнізації, збереження словесної школи, розриву між теоретичним навчанням та практикою; видати нові програми до 20 грудня 1931 р. та спрямувати за ними роботу шкіл до 1 січня 1932 р.) [7].

Водночас ухвалено рішення про створення до 5 листопада розгорнутих програмових настанов, а до 1 грудня — повних програм з основних предметів [8].

Українському науково-дослідному інституту педагогіки було доручено до 10 жовтня 1931 р. визначити структуру та обсяг змісту навчання в школах соцвиху. Для роботи над навчальними програмами створювалися робочі групи (бригади). До обговорення проєктів програм планувалося залучити науковців академічних установ, профспілкові організації та громадськість, наукові товариства. Координував цю роботу Д. Скуратівський, керівник секції масової політехнічної освіти (шкільної секції) Українського науково-дослідного інституту педагогіки (УНДІП) та завідувач методичного сектору НКО УСРР.

Було вирішено сконцентрувати роботу над програмами окремих предметів у наукових центрах України: з математики в Києві, з фізики в Харкові, з

політехнізації праці в Дніпропетровську, з географії в Одесі. Навчальну програму з фізики планувалося створити до 15 жовтня.

Особлива увага приділялася розробленню навчальних програм з фізики, хімії та математики, історії як найважливіших наук для розвитку сучасної техніки. За створення цих програм бригади отримували оплату 250 крб за один друкований аркуш, тоді як з інших предметів — 180 крб [9].

Ці предмети було визнано стратегічно важливими й у контексті формування світоглядних уявлень учнів трудової політехнічної школи. Водночас саме їх розроблення відбувалося з найбільшими труднощами.

Над програмою з фізики працювала бригада, до складу якої входили наукові працівники УНДІП та викладачі Харківського інституту народної освіти (професор Р. Пономарьов (керівник), А. Карлова (заступник), аспірант Д. Оріхів), представник Всеукраїнської асоціації марксистсько-ленінських інститутів Г. Бурдун, вчителі ФЗС А. Філіпковський, Шкуратько. Роботу над програмою було завершено 23 листопада, а 1 грудня її затверджено Методсектором НКО.

Нова програма з фізики була надрукована на початку 1932 р. У пояснювальній записці, підготовленій професором Р. Пономарьовим, зроблено одне достатньо принципове зауваження, що відображає чітку позицію вітчизняних методистів — фізиків, яка була предметом широких дискусій і під час роботи над програмами (за архівними матеріалами). Зокрема, наголошується, що окремі працівники освіти не зовсім правильно розуміють положення постанови щодо відриву політехнічної школи від систематичного та якісного засвоєння основ наук. Підкреслюється неприпустимість відновлення систематичного курсу фізики академічної спрямованості, орієнтованого на «здобування знань заради знань» [10, с. 1].

Посилення систематичності у побудові курсу фізики розглядалося авторами програми в аспекті чіткішого окреслення кола систематизованих знань із метою кращого їх засвоєння учнями, але за умови спрямованості змісту навчання фізики на зв'язок теорії з практикою, формування навичок використовувати набуті знання в майбутній практичній діяльності.

Предметом вивчення визначалася саме фізика (а не виробничі процеси, як у попередній програмі), тісно пов'язана з виробництвом. Відповідно, й у пояснювальній записці йшлося про вивчення спочатку елементів фізичного знання, а потім виробничих процесів, механізмів та машин як його ілюстрації.

У навчальній програмі зроблено відхід від традиційного поділу змісту на міський і сільський варіант та запроваджено систематичні основи фізики. Зміст навчання достатньо чітко структурований.

Наголошувалося на доцільності не обмежуватися лабораторно-експериментальними методами навчання фізики, а давати під час пояснення фізичних явищ основи загальноновизнаних фізичних теорій, зокрема, молекулярно-кі-

нетичної та електронної теорій як підґрунтя уявлень про внутрішню будову речовини, а також ілюструвати, наприклад, основні положення молекулярно-тематичної теорії на прикладах явищ капілярності й дифузії, теплового руху та його впливу на зміни якісного стану тіла.

На відміну від попередніх програм, у яких тривалість вивчення того чи іншого розміру визначалася декадами, у цій програмі чітко встановлено кількість годин (5-й рік навчання — 84 год, 6-й рік навчання — 98, 7-й рік навчання — 144 год з урахуванням астрономічного складника). Якісно змінено структуру самої програми.

Значних організаційних, матеріальних та методичних зусиль було докладено, щоб новий 1932/1933 н. р. вітчизняна середня школа розпочала з новими підручниками. У стислі терміни були створені підручники фізики для семирічної політехнічної школи за новою навчальною програмою та видані багатотисячним тиражем.

Підручник фізики для 5-го року навчання семирічної політехнічної створений творчим колективом, до складу якого увійшли відомі автори Л. Леущенко та В. Франковський (їх творчий доробок висвітлений нами у роботах [11]; [12]), а також О. Кияшко, ім'я котрого залишається невідомим в історії вітчизняної дидактики фізики.

Олександр Васильович Кияшко народився 26 листопада 1894 р. у місті Єлисаветграді (за матеріалами з особистого архіву онука вченого О. Ю. Кияшка) [13].

Детальна інформація про дитячі роки та навчання майбутнього вченого відсутня. Відомо, що О. Кияшко в 1922 р. розпочав роботу в Українській державній гідрометеорологічній службі, яка була створена в 1921 р. на базі метеорологічної секції сільськогосподарського наукового комітету Народного комітету Народного комісаріату землеробства. Її штат 1922 р. становив 34 працівники.

У середині 1920-х років тут функціонували п'ять підсекцій (організаційна, служби погоди, гідрології, сільськогосподарської метеорології, кліматології, земного магнетизму й атмосферної електрики), а також бюро інспекції, видавниче бюро, геофізичний архів, лабораторія, бібліотека, музей і склад. До гідрометеорологічної мережі входили 634 пункти спостережень. Організацію роботи метеорологічної служби здійснював секретаріат, ученим секретарем якого був О. В. Кияшко [14, с. 21].



*Олександр Васильович Кияшко (26.11.1894—15.09.1941)
(фото з особистого архіву О. Ю. Кияшка)*

Таким чином, О. В. Кияшко був одним із організаторів розбудови гідрометеорологічної служби в Україні. Із початку 1930-х років він працював доцентом кафедри експериментальної фізики в Київському інституті народної освіти (згодом Київський педагогічний інститут), яку очолював професор Г. Г. Де-Метц. У цей період О. В. Кияшко поєднує викладацьку діяльність з науково-експериментальною. Виконує оригінальні дослідження використання рентгеноскопії для вивчення якості електрозварювальних швів, організовує рентгенівську лабораторію та курси з підвищення кваліфікації електрозварювальників на заводах Києва [15].

Результати експериментальних досліджень були узагальнені вченим у праці «Дослідження якості зварюваних швів з допомогою рентгенівських променів», опублікованій у наукових записках Київського державного педагогічного інституту імені О. М. Горького 1939 р. [16].

У грудні того ж року О. В. Кияшко обійняв посаду виконувача обов'язків кафедри фізики та математики у Білоцерківському сільськогосподарському інституті, створеному на базі Київського агро-інженерного інституту цукрової промисловості та Білоцерківського ветеринарно-зоотехнічного інституту, де працював до початку радянсько-німецької війни. Організував вивчення грозових явищ в атмосфері та розпочав підготовку досліджень впливу та використання рентгенівського випромінювання у тваринництві та сільському господарстві [17].

Зберігся навчальний посібник для студентів заочного відділення, створений професором О. В. Кияшком під час роботи в сільськогосподарському інституті. У ньому розроблено методику виконання лабораторних робіт із молекулярної фізики. У методичних рекомендаціях автор наголошує на найважливіших моментах молекулярно-кінетичної теорії будови речовини та її експериментального підтвердження [18].

Як військовий інженер III рангу О. В. Кияшко воював у складі 38-го запасного батальйону зв'язку при 13-й запасній саперній бригаді. Він загинув 15 вересня 1941 р. у боях із німецькими загарбниками біля села Сенча Полтавської області [19].

Запрошення вченого-експериментатора О. В. Кияшка до колективу зі створення підручників фізики для семирічної політехнічної школи видається цілком доцільним, оскільки автори намагалися врахувати вимогу політехнізації навчання фізики в трудовій школі та не лише відобразити у змісті нових підручників досягнення сучасної техніки, а й показати зв'язок фізики з технологією та виробництвом, її значення як основи принципу дії машин і механізмів.

Нові підручники потребували політехнічного наповнення, включення навчального матеріалу, який висвітлює сучасні досягнення фізичної науки та їх технічне застосування. Такий підхід став однією з умов, що забезпечили під-

ручникам фізики цих авторів органічне узгодження навчального матеріалу з практикою та сучасною технікою.

Своєчасне забезпечення підручниками фізики всіх груп старшого концентру семирічної політехнічної школи потребувала інтенсивної творчої роботи. Підготувати до видання одночасно підручники у двох частинах для трьох класів авторам та видавництву було не просто. Саме тому підручники друкувалися у двох частинах, відповідно до розділів навчальної програми за семестрами.

За основу структурування навчального матеріалу автори взяли конкретні виробничі процеси, галузі народного господарства або об'єкти спостереження та праці учнів у шкільних майстернях. Доцільно зауважити, що такий підхід не перешкодив чіткій систематизації фізичних знань як провідного принципу побудови підручника. Його реалізація в умовах політехнізації освіти мала забезпечуватися вивченням фізики «від практики до теорії та знову до практики» [10, с. 2].

Підручник фізики для 5-го класу (рисунок) став першою в історії вітчизняної дидактики фізики навчальною книгою для середньої школи, створеною згідно з чітко визначеними вимогами до структури та методичного апарату.

Зміст навчального матеріалу відповідав навчальній програмі, що, безперечно, сприяло впорядкуванню та систематизації навчального процесу з фізики в трудовій школі. Заслугує на увагу методичний апарат. Виклад матеріалу логічний і послідовний. Після параграфів учням пропонуються контрольні запитання для закріплення вивченого матеріалу. Розроблено систему вправ для забезпечення формування практичних вмінь та навичок. Наводяться завдання для шкільної майстерні.

Лабораторні роботи дібрані згідно з програмовим мінімумом. Вони мають чітко сформульовану мету та конкретизовані навчальні завдання, а їх структура та пропонується методика опрацювання відповідають основним дидактичним вимогам до шкільного фізичного експерименту, стимулюють учнів до активної навчально-пізнавальної діяльності.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Початок 1930-х років у історії вітчизняної дидактики фізики характеризується як етап активної розбудови змісту та методів навчання, що набуло відображення в підручниках фізики для трудової політехнічної школи.

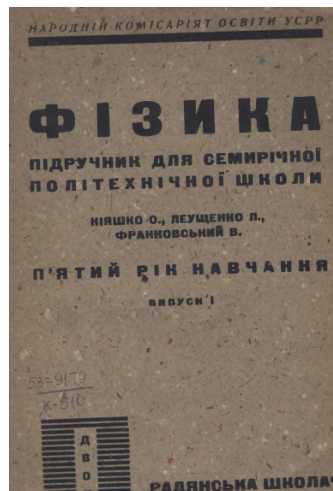


Рисунок. Підручник «Фізика» для 5 класу семирічної політехнічної школи О. Кияшка, Л. Леущенко, В. Франковського, 1932 р.

Було створено курс фізики, в якому чітко окреслене коло систематизованих знань із метою кращого їх засвоєння учнями, що наближало його до систематичного курсу. Зміст навчання фізики спрямовується на забезпечення органічного зв'язку теорії з практикою, формування навичок використовувати набуті знання в майбутній практичній діяльності. Завдяки зусиллям українських учених створюється оригінальне навчально-методичне забезпечення з фізики нового покоління.

Дослідження особливостей вітчизняного підручникотворення з фізики та творчого доробку методистів — авторів підручників важливе не лише в контексті відтворення історії вітчизняної методики навчання фізики як цілісного процесу, а й з огляду на перспективи використання цього досвіду у вирішенні актуальних дидактичних проблем сучасної шкільної фізичної освіти.

Використані джерела

1. «Нова Українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи». [Електронний ресурс]. Доступно: <https://www.kmu.gov.ua/storage/app/media/reforms/ukrainska-shkola-compressed.pdf>. Дата звернення: Квіт. 02, 2020.
2. Н. Л. Сосницька, Фізика як навчальний предмет у середній загальноосвітній школі України: історико-методологічні і дидактичні аспекти : монографія. Київ, Україна: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2005. 399 с.
3. В. М. Дедович, та М. М. Дідович, «Температура і термометр в шкільних підручниках фізики початку XX століття», Вісник Чернігівського національного педагогічного університету, Вип. 15, с. 281—283, 2009.
4. М. В. Головка, «Підручник для трудової школи як феномен вітчизняної дидактики фізики 20—30-х рр. XX ст.», Проблеми сучасного підручника : зб. наук. праць, №1(10), с. 293—301, 2010.
5. М. В. Головка, «Проблема формування змісту курсу фізики української школи в історико-методичному контексті та викликах сьогодення», Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова, Вип. 53, с. 49—56, 2016.
6. Про початкову та середню школу. З постанови Центрального комітету ВКП(б) від 5 вересня 1931 р., «*Керівні матеріали про школу (Довідник директора школи)*». Київ, Україна: Радянська школа, 1966, с. 28—37.
7. До всіх відділів НАРОсвіти, завідувачів шкіл, учителів. Матеріали по розробці тематики політехнічної бібліотеки учня та про складання й перегляд учбових програм і підручників, ЦДАВО, Ф. 166, Оп. 10, № 493, арк. 119—128.
8. Проект постанови про видання підручників для шкіл соцвиху на 1932/33 учбовий рік. Матеріали по розробці тематики політехнічної бібліотеки учня та про складання й перегляд учбових програм і підручників, ЦДАВО, Ф. 166, Оп. 10, № 493, арк. 79—79 об.
9. Матеріали про складання й видання підручників і програм для учбових закладів України, ЦДАВО, Ф. 166, Оп. 10, № 494, арк. 106.
10. *Програми з фізики для старшого концентру семирічної політехнічної школи (ФЗС та ШКМ)*. Харків, Україна: ДВУ «Радянська школа», 1932, 17 с.

11. М. В. Головка, «Дидактична система Віанора Франковського — органічне поєднання теорії та практики у вітчизняній методиці навчання фізики», *Фізика та астрономія в школі*, №3, с. 38—42, 2011.
12. М. В. Головка, «Невідомі імена в історії вітчизняної дидактики фізики: професор Леонід Леущенко як автор оригінальної методичної системи», *Збірник наукових праць ам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка*, Вип. 19, с. 15—18, 2013.
13. Анкета по розыску и установлению судьбы военнослужащего срочной службы Советской армии, письменная связь с которым утчена в период Отечественной войны (1941—1945 гг.), *Особистий архів О. Ю. Кияшка*.
14. В. М. Ліпінський, «Гідрометеорологічна служба України». [Електронний ресурс]. Доступно: http://hydrohistory.ru/files/books/gdrometeorologchna_slujba_ukrani_kiv_2011.pdf. Дата звернення: Квіт. 02, 2020.
15. «Білоцерківський аграрний університет. Історичні нариси». [Електронний ресурс]. Доступно: <https://btsau.edu.ua/uk/content/istorychni-narysy>. Дата звернення: Квіт. 02, 2020.
16. О. В. Кияшко, «Дослідження якості зварюваних швів з допомогою рентгенівських променів», *Наукові записки Київського державного педагогічного інституту імені О. М. Горького : фізико-математ. зб., Т. II., с. 29—35, 1939.*
17. «Білоцерківський аграрний університет. Історичні нариси». [Електронний ресурс]. Доступно: <https://btsau.edu.ua/uk/content/istorychni-narysy>. Дата звернення: Квіт. 02, 2020.
18. От жены погибшего офицера инженера 3 ранга Кияшко А. В. — Кияшко Веры Митрофановны проживающей в г. Киеве по ул. Мельника 73 кв. 3. Заявление, *Особистий архів О. Ю. Кияшка*.
19. О. В. Кияшко, *Фізика. Завдання №3. Біла Церква. Україна: КАІЦП. Б.р. 23 с.*
20. О. Кияшко, Л. Леущенко, та В. Франковський, *Фізика. Підручник для семирічної політехнічної школи. 5 рік навчання. Випуск I. Харків. Україна: Радянська школа, 1932. 124 с.*

References

1. «Nova Ukrainska shkola. Kontseptualni zasady reformuvannia serednoi shkoly». [Elektronnyi resurs]. Dostupno: <https://www.kmu.gov.ua/storage/app/media/reforms/ukrainska-shkola-compressed.pdf>. Data zvernennia: Kvit. 02, 2020.
2. N. L. Sosnytska, *Fyzyka yak navchalnyi predmet u serednii zahalnoosvitnii shkoli Ukrainy: istoryko-metodolohichni i dydaktychni aspekty : monohrafiia*. Kyiv, Ukraina: NPU imeni M. P. Drahomanova, 2005. 399 s.
3. V. M. Dedovych, ta M. M. Didovych, «Temperatura i termometr v shkilnykh pidruchnykakh fizyky pochatku XX stolittia», *Visnyk Chernihivskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu*, Vyp. 15, s. 281—283, 2009.
4. M. V. Holovko, «Pidruchnyk dlia trudovoi shkoly yak fenomen vitchyznianoï dydaktyky fizyky 20—30-kh rr. XX st.», *Problemy suchasnoho pidruchnyka : zb. nauk. prats*, №1(10), s. 293—301, 2010.

5. M. V. Holovko, «Problema formuvannia zmistu kursu fizyky ukrainskoi shkoly v istoryko-metodychnomu konteksti ta vyklykakh sohodennia», Naukovyi chasopys Natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni M. P. Drahomanova, Vyp. 53, s. 49—56, 2016.
6. Pro pochatkovu ta seredniu shkolu. Z postanovy Tsentralnoho komitetu VKP(b) vid 5 veresnia 1931 r., «Kerivni materialy pro shkolu (Dovidnyk dyrektora shkoly)». Kyiv, Ukraina: Radianska shkola, 1966, s. 28—37.
7. Do vsikh viddiliv NAROsivty, zavduvachiv shkil, uchyteliv. Materialy po rozrobtsi tematyky politekhnicnoi biblioteki uchnia ta pro skladannia y perehliad uchbovykh prohram i pidruchnykiv, TsDAVO, F. 166, Op. 10, №493, ark. 119—128.
8. Proekt postanovy pro vydannia pidruchnykiv dlia shkil sotsvykhu na 1932/33 uchbovyi rik. Materialy po rozrobtsi tematyky politekhnicnoi biblioteki uchnia ta pro skladannia y perehliad uchbovykh prohram i pidruchnykiv, TsDAVO, F. 166, Op. 10, №493, ark. 79—79 ob.
9. Materialy pro skladannia y vydannia pidruchnykiv i prohram dlia uchbovykh zakladiv Ukrainy, TsDAVO, F. 166, Op. 10, №494, ark. 106.
10. Prohramy z fizyky dlia starshoho kontsentru semyrichnoi politekhnicnoi shkoly (FZS ta ShKM). Kharkiv, Ukraina: DVU «Radianska shkola», 1932, 17 s.
11. M. V. Holovko, «Dydaktychna systema Frankovskoho — orhanichne poiednannia teorii ta praktyky u vitchyzniani metodytsi navchannia fizyky», Fizyka ta astronomiia v shkoli, №3, s. 38—42, 2011.
12. M. V. Holovko, «Nevidomi imena v istorii vitchyzniano dydaktyky fizyky: profesor Leonid Leushchenko yak avtor oryhnalnoi metodychnoi systemy», Zbirnyk naukovykh prats amianets-Podilskoho natsionalnoho universytetu imeni Ivana Ohienka, Vyp. 19, s. 15—18, 2013.
13. Anketa po rozysku y ustanovleniui sudby voenosluzhashchego srochnoi sluzhby Sovetskoï armui, pysmennaia sviaz s kotorym utachena v peryod Otechestvennoi voiny (1941—1945 hh.), Osobystyi arkhiv O. Yu. Kyiashka.
14. V. M. Lipinskiy, «Hidrometeorologichna sluzhba Ukrainy». [Elektronnyi resurs]. Dostupno: http://hydrohistory.ru/files/books/gdrometeorologchna_slujba_ukrani_kiv_2011.pdf. Data zvernennia: Kvit. 02, 2020.
15. «Bilotserkivskiy ahrarnyi universytet. Istorychni narysy». [Elektronnyi resurs]. Dostupno: <https://btsau.edu.ua/uk/content/istorychni-narysy>. Data zvernennia: Kvit. 02, 2020.
16. O. V. Kyiashko, «Doslidzhennia yakosti zvariuvanykh shviv z dopomohoiu renthenivskykh promeniv», Naukovi zapysky Kyivskoho derzhavnoho pedahohichnoho instytutu imeni O. M. Horkoho : fizyko-matemat. zb., T. II., s. 29—35, 1939.
17. «Bilotserkivskiy ahrarnyi universytet. Istorychni narysy». [Elektronnyi resurs]. Dostupno: <https://btsau.edu.ua/uk/content/istorychni-narysy>. Data zvernennia: Kvit. 02, 2020.
18. Ot zheny pohybshego ofytsera ynzhenera 3 ranha Kyiashko A. V. — Kyiashko Vera Mytروفановны prozhyvaiushchei v h. Kyeve po ul. Melnyka 73 kv. 3. Zaiavlenye, Osobystyi arkhiv O. Yu. Kyiashka.
19. O. V. Kiiashko, Fizyka. Zavdania №3. Bila Tserkva. Ukraina: KAIITsP. B.r. 23 s.
20. O. Kiiashko, L. Leushchenko, ta V. Frankovskiy, Fizyka. Pidruchnyk dlia semyrichnoi politekhnicnoi shkoly. 5 rik navchannia. Vypusk I. Kharkiv. Ukraina: Radianska shkola, 1932. 124 s.

Николай Головки, кандидат педагогических наук, доцент, старший научный сотрудник, ведущий научный сотрудник отдела биологического, химического и физического образования Института педагогики НАПН Украины, г. Киев, Украина

НЕИЗВЕСТНЫЕ ИМЕНА В ИСТОРИИ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ДИДАКТИКИ ФИЗИКИ: ПРОФЕССОР АЛЕКСАНДР КИЯШКО КАК АВТОР ОРИГИНАЛЬНОГО УЧЕБНИКА ФИЗИКИ ДЛЯ УКРАИНСКОЙ ШКОЛЫ

В статье актуализирована проблема развития содержания обучения физике в отечественной средней школе и его реализации в учебниках. Акцентируется внимание на целесообразности рассмотрения создания учебника как сложного и многоаспектного процесса, требующего учета наработок современной психолого-педагогической науки, а также предусматривающего научную рефлексия, которая опирается на исторический опыт отечественной теории и методики обучения физике. Освещены особенности становления содержания школьного физического образования в начале 1930-х годов, когда в условиях трансформации отечественной образовательной системы были созданы дидактически обоснованные учебные программы и оригинальные аутентичные украинские учебники физики для политехнической школы. Отмечена необходимость изучения традиций учебников в Украине в разрезе формирования научно-методического мировоззрения и творческой деятельности представителей отечественной методической мысли по физике на этапах ее интенсивного развития. На основе изучения архивных материалов, учебно-методических работ, научных источников впервые исследованы научно-педагогическая деятельность выдающегося ученого и методиста А. В. Кияшко, его вклад в развитие отечественной методики обучения и создания учебников по физике.

Ключевые слова: история отечественной методики обучения физике, содержание школьного физического образования, учебник физики, профессор Александр Кияшко.

Mykola Holovko, Candidate of Pedagogical Sciences (Ph.D.), Senior Researcher, Senior Researcher at the Chemical, Biological, and Physical Education Department, Institute of Pedagogy of the the NAES of Ukraine, Kyiv, Ukraine

UNKNOWN NAMES IN THE HISTORY OF DOMESTIC DIDACTICS OF PHYSICS: PROFESSOR OLEKSANDR KYIASHKO AS THE AUTHOR OF THE ORIGINAL TEXTBOOK OF PHYSICS FOR THE UKRAINIAN SCHOOL

The article actualizes the problem of developing the content of teaching physics in the national secondary school and its implementation in textbooks. Emphasis is placed on the expediency of considering the creation of a textbook as a complex and multidimensional process that requires taking into account the developments of modern psychological and pedagogical science, as well as providing for scientific reflection based on the historical and methodic experience of national theory and methods of teaching physics.

The peculiarities of the formation of the content of school physical education in the early 1930's are highlighted, when in the conditions of transformation of the national educational system, didactically substantiated curriculum and original authentic Ukrainian textbooks of physics for polytechnic school were created.

It is emphasized as to the need to study the traditions of textbook creation in Ukraine in the context of the formation of scientific and methodological outlook and creative activity of representatives of national methodological think tanks in physics at the stages of its intensive development.

On the basis of the study of archival materials, educational and methodological works, scientific sources, the scientific and pedagogical activity of a prominent scientist and methodologist O. V. Kyiashko, his contribution to the development of national teaching methods and textbooks in physics is currently being examined for the first time..

It is concluded that in the early 1930's there was a tendency to increase the systematicity of the school course of physics, to define more clearly the circle of systematic knowledge in order to better assimilate them to students, to focus the content of teaching physics on the connection of theory with practice, to develop the skills of using the acquired knowledge. This, in turn, is reflected in new textbooks.

The structure and peculiarities of the manual of physics textbook for the 5th form of a seven-year school, co-authored by O. V. Kyiashko, are analyzed. It is shown that in the context of polytechnic training of physics, the content of the textbook organically reflects the connection of physics with technology, its importance as the basis of production.

Keywords: history of national methods of teaching physics; the content of school physical education; physics textbook; Professor Oleksandr Kyiashko.

ПІДРУЧНИК УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ЗАСІБ СОЦІАЛІЗАЦІЇ УЧНІВ ЛІЦЕЮ

Ніна Голуб,

доктор педагогічних наук, професор,
завідувачка відділу навчання
української мови та літератури
Інституту педагогіки НАПН України,
м. Київ, Україна,
e-mail: olnazir_777@ukr.net,
ORCID ID: 0000-0002-3736-9296

У статті актуалізовано проблему соціалізації учнів як суб'єктів освітнього процесу засобами мови, висвітлено найвагоміші питання, що потребують урахування авторами підручників і посібників; виокремлено ключові положення досліджень соціологів, психологів, педагогів, присвячених проблемі соціалізації учнів; на прикладі конкретних підручників продемонстровано, які елементи структури і види завдань шкільного підручника української мови сприяють ефективному розв'язанню проблем соціалізації учнів. Авторка вважає, що спрямування підручника на соціалізацію особистості — один із найважливіших критеріїв його сучасності й ефективності.

Ключові слова: соціалізація особистості; підручник української мови; компетентний мовець; засоби соціалізації; мовленнєві жанри.

Поставлення проблеми. Найголовнішими соціальними інститутами, що забезпечують соціалізацію особистості, вважають сім'ю й освіту. Особливість інституту освіти, на думку вчених, визначають цілеспрямований характер впливу, орієнтування на ідеальну модель, впровадження операційних критеріїв оцінювання своєї діяльності тощо [2, с. 85—86]. Заклади загальної середньої освіти покликані засобами змісту й методів готувати молодь до самостійного життя в соціумі. Кожне суспільство відповідно до траєкторії розвитку, нагальних потреб, культурно-традиційного вектора визначає модель випускника. Дієвими елементами реалізації такої моделі в багатьох країнах є ключові компетентності. З огляду на визнання пріоритету компетентнісного підходу в українській освіті кожен шкільний предмет розглядаємо як засіб розвитку дитини, потужний інструмент її соціалізації. Отже, автори підручників у процесі розроблення концепції навчальної книжки мають це враховувати.

Аналіз досліджень і публікацій. Методологічні засади соціалізації виписано в працях учених різних галузей науки (Авер'янова Г., Бордовська Н., Боришевський М., Голованова Н., Горностай П., Зіглер Д., Козлова О., Коняєва Л., Мей Р., Моляко В., Мо-

скаленко В., Мудрик А., Побірченко Н., Рогальська І., Розум С., Сухомлинський В., Х'елл Л. та ін.). Для нашої наукової розвідки важливі дослідження, які увиразнюють суть поняття «соціалізація», визначають структуру цього процесу й маркери соціалізованості особистості, дають відповіді на запитання, що має засвоїти індивід у процесі соціалізації і що є засобами соціалізації, адже усвідомлення їх сприяє окресленню чіткого алгоритму авторами підручників у розв'язанні окреслених завдань.

Соціалізацію переважно розглядають як процес, під час якого учні здобувають знання, засвоюють цінності, набувають соціальних навичок, чуттєвостей, життєвого досвіду, що сукупно дає змогу інтегруватися в суспільство [5, с. 61]. Процеси соціалізації й становлення мовної особистості взаємопов'язані, адже «індивід як соціальна істота може реалізуватися лише в спілкуванні з іншими людьми» [5, с. 122]. Зважаючи на актуальність комунікабельності, суспільний запит на цю рису, автори програми з української мови для 10—11-х класів (рівень стандарту) змінили формулювання предметної мети, що тепер передбачає «формування компетентного мовця, національно свідомої, духовно багатой мовної особистості» [7].

Бути соціалізованим (соціально адаптованим) у найширшому розумінні, на думку вчених, означає «бути залученим до норм і цінностей суспільства». Для соціалізованої людини характерною вважають емпатію, тобто вміння індивіда в процесі задоволення своїх потреб і бажань брати до уваги інтереси й бажання інших індивідів [3, с. 136].

Називають такі критерії зрілої особистості: здатність до вільного особистісного вибору; здатність самостійно мислити; уміння долати страх і стримувати гнів; бажання працювати; здатність кохати та будувати міцні стосунки; відповідальність і терпимість; позитивне мислення й ставлення до світу; відчуття потреби турбуватися про інших; здатність активно діяти, брати участь у громадському житті; здатність ефективно використовувати свої знання та здібності [3, с. 157].

Засобами соціалізації вважають мову і мовлення, побутові та гігієнічні вміння й уявлення, продукти матеріальної культури, що оточують людину, елементи духовної культури (колискові пісні, казки, прикмети, забобони, звичаї, твори літератури й мистецтва); стиль і зміст спілкування в сім'ї, у групах ровесників тощо; методи заохочення й покарання; види й типи стосунків [6, с. 33]. Цей перелік має тісний зв'язок із соціокультурною змістовою лінією програми і слугує тематичною канвою для рівноцінного охоплення суспільних викликів і привернення уваги до них.

Дослідники наголошують, що в «процесі первинної соціалізації дитина засвоює знання, уміння, навички, норми, соціальні ролі, цінності, необхідні для ефективної участі в повсякденному житті суспільства». Важливо взяти до уваги висновки вчених щодо переліку засвоєнь, важливих для повноцінного входження, а саме: 1) мова як основний засіб реконструкції загальноприйнятої реальності; 2) загальноприйняті способи пояснення поведінки людей і їхніх мотивів для «правильного» орієнтування у «правильному» світі; 3) усталені способи поведінки в типових повсякденних життєвих ситуаціях; 4) загальноприйняті способи пояснення того, чому в тій чи іншій ситуації необхідно діяти саме так, а не інакше [3, с. 140].

Мета статті — привернути увагу до проблеми соціалізації учнів засобами шкільної українськомовної освіти, на прикладі конкретних підручників продемонструвати реалізацію завдань соціалізації українських школярів.

Виклад основного матеріалу. З огляду на те, що в соціумі великої ваги надають соціальній підтримці, а саме чотирьом видам її (емоційній (упевненість у тому, що про тебе хтось турбується, любить, піклується), оцінювальній (соціальне порівняння і відповідь на запитання щодо правильного ставлення до того чи того явища), інформаційній (задоволення потреби в інформації), інструментальній (дієва підтримка)), у підручнику приділено увагу жанрам мовлення, що сприяють набуттю досвіду надання такої підтримки. Відповідно до чинної програми з української мови для учнів 10—11-х класів (рівень стандарту) [7], у підручниках розкрито суть і механізми реалізації таких мовленнєвих жанрів: представлення, пояснення, інструкція, повідомлення, бесіда, телефонна розмова, листування, похвала, осуд, рецензія, характеристика, привітання, вибачення.

Дослідники називають різну кількість соціально важливих навичок учнів, а саме: уміння вітати, просити вибачення, поважати чужу працю, допомагати людям похилого віку, просити про допомогу, гідно триматися в колективі, презентувати себе, реагувати на критику, слухати, бути щирим, зберігати спокій, будувати гармонійну бесіду тощо. Мовленнєві жанри, представлені у програмі, сприяють формуванню більшості соціальних навичок.

Зокрема, у параграфах 55—68 підручника для 11-го класу [10, с. 188—220] спрямованими на соціалізацію є такі завдання: 1. Наведіть приклади, як ви представляєте себе, знайомлячись із однолітками. Чи легко вам це вдається? А як можна відрекомендувати вас? [10, с. 189]. 2. Уявіть себе й свою родину учасниками фестивалю «Родинне коло». Напишіть, як ви представите членів своєї родини [10, с. 191]. 3. Напишіть інструкцію для бабусі, як доглядати за кімнатними квітами, які ви подарували їй [10, с. 194]. 4. Дайте відповіді на запитання: Чи обов'язково відповідати на всі телефонні дзвінки? Як ввічливо припинити розмову? Хто повинен закінчувати розмову? Які дзвінки неодмінно треба планувати? Як підготуватися до «важкої» телефонної розмови? [10, с. 197]. 5. Наскільки важливо вміти писати листи? Що потрібно вивіряти, коли пишете лист? Про що потрібно подбати, перш ніж почнете писати лист? [10, с. 198]. 6. Чи правильно поділяти листи на важливі й неважливі? Що мала б відчувати людина, лист якої назвали неважливим? Як потрібно ставитися до листів? Чому? [10, с. 200]. Пригадайте події останнього місяця. Які з них варті осуду? [10, с. 204]. 7. **Висловіть** своє ставлення до театру. Чи впливає на ваш вибір спектаклю рецензія? [10, с. 207]. 8. Чи актуальна сьогодні самохарактеристика? Наскільки важливо вміти охарактеризувати себе? [10, с. 210]. 9. Кого ви завжди вітаєте з днем народження? Як ви це робите? [10, с. 213]. 10. Чи вмієте ви прощати? Наскільки це важливо? Які проблеми виникають, коли ми не одразу просимо вибачення? Чому прощення вважають вольовим вчинком? [10, с. 216] та ін.

Важливу роль відведено епіграфам до кожного параграфа, аналізу й обговоренню їх, а саме: «Існує три грандіозних закони щастя в житті: треба щось робити, треба ко-

гось любити, треба на щось сподіватися» (*Дж. Едісон*); «Біди приходять тоді, коли люди через свої лінощі забувають турбуватися про себе» (*Сюнь-цзи*); «Часом досить одного сонячного промінчика. Одного лагідного слова. Одного вітання. Однієї ласки. Так мало треба, аби зробити щасливими тих, хто поруч» (*Б. Фереро*); «Епідемія нашого часу — байдужість» (*Г. Крамаренко*); «Ноти існували й до Моцарта. Важливо, що він створив із них для людства» (*Б. Шефер*); «Не скупися на оцінку. Оцінюючи людину вище, ми даємо їй можливість бути такою, якою вона могла би бути» (*М. Дочинець*); «Три речі найважче сказати: я люблю тебе, вибач, допоможи мені» (*Народна мудрість*); «І все ж — слова... Слова, а не полова. Є гірше в них, є ніжне, золоте. Та лиш одна є в мене засторога: виважуй сутність слова, бо із нього незриме древо істини росте» (*Г. Коваль*); «Людина — істота вертикальна, бо її життя визначається не так уздовж — кількістю прожитих років, як у височінь ціннісного сходження» (*А. Кримський*); «Головним скарбом життя є не завойовані землі, не багатства, які маєте в скринях... Головним скарбом життя є здоров'я. І щоб його зберегти, потрібно багато що знати» (*Авіценна*).

Значна частина епіграфів допомагає учням усвідомити значення самоактуалізації й самореалізації, як-от: «Якщо ви хочете досягти успіху й щастя, переконайтеся, що кожна думка і кожен вчинок ведуть вас у цьому напрямі» (*Б. Трейсі*); «Маючи різні принципи, не знайдеш спільної мови» (*Конфуцій*); «Хто не знає, куди прямував, дуже дивується, що не туди потрапив» (*Марк Твен*); «Побороти шкідливі звички легше сьогодні, ніж завтра» (*Конфуцій*); «Умій відгадати, де саме треба виявити любов, а де — справедливість» (*І. Огієнко*).

Важливими для розвитку емоційного світу учнів є запитання і завдання: 1. Що означає для вас (для людини): «стрімкий політ» і «зламани крила»? [10, с. 18];... «тягнуся думкою й серцем»? [10, с. 20];... «слухати ранок»? [10, с. 10]. 2. Чому письменника називає повітря смачним? [10, с. 23]; 3. Що для вас означає «міль потрясіння»? 4. Які емоції у вас асоціюються з дощем? 5. Яке явище природи викликає у вас найбільше захоплення? 6. Напишіть есе «Спогади, що роблять мене щасливим/щасливою» [10, с. 16]. 7. Напишіть есе «Мій світ». 8. Розкажіть, що привабливого є у вашому світі: який у ньому ранок? яке ранішнє сонце? яке небо? чи помічаєте ви краплинки роси на траві й листі? чи чуєте шум дощу й шелест вітру? що бачите в очах, які поряд? [9, с. 159]. 9. Уявіть слово «добро». Із чим насамперед воно асоціюється? Відтворіть і відчуйте це слово: яке воно на смак і дотик, якого кольору, який аромат йому пасує? [9, с. 160]. 10. Назвіть слова, що створюють пригнічений настрій. Які прийоми використав юнак для поліпшення настрою? Чи доводилося вам рятувати когось від поганого настрою? [9, с. 162]. 11. Пригадайте, які образи першими формували вашу уяву про світ, добро і зло? Як лагідно вас у дитинстві називали батьки? [9, с. 166]. 12. Уявіть себе на місці людини, чий записку показали всім. Як ви почуватиметесь? [9, с. 171] тощо.

У полі зору авторів підручників перебувають також різноманітні суспільні проблеми: Що означають слова поета «Наше поле без жайвора — то вже не поле, а лугів не буває без пахоців сіна»? [10, с. 23]; У чому суть цивілізованого життя? [11, с. 30]; Назвіть ознаки зрілості суспільства [10, с. 54]; Чи поділяєте ви думку про те, що «бай-

душність жорстока»? [9, с. 67]; Як ви розумієте суть речення «І душі заростають, мов стежки, якщо вони нікуди не спрямовані»? [9, с. 7]; Підготуйте розповідь про улюблені соціальні мережі. Обґрунтуйте свій вибір і переконайте присутніх у користі вашого перебування там [9, с. 159]; Що вам відомо про таємниці биківнянського, холодноярського, чорнобильського лісів? [9, с. 187] та ін.

З огляду на важливість навичок будувати конструктивний діалог багато завдань сприяють формуванню їх, зокрема: 1. Прочитайте речення. Які з них спрямовані на конфронтування? 2. Яких рис бракує героїні твору, щоб мати гармонійні стосунки з людьми? 3. Наскільки важливо вміти відмовляти? У яких ситуаціях не потрібно відмовляти? 4. Про що не варто починати суперечку? 5. Коли суперечки корисні? 6. Підготуйте розповідь «Суперечки, що привели до відкриттів». 7. Чи може бути суперечка перешкодою до щастя?

Суттєвою ознакою життєдіяльності людини вважають здатність ефективно спілкуватися. Однак спілкування з незнайомими людьми нерідко таїть у собі небезпеку. Щоб забезпечити учнів і підготувати до подібних ситуацій, у підручнику подано інформаційну таблицю «Вибираємо варіанти відмови» [9, с. 159].

Сучасне молоде покоління формується «в епоху збільшення ролі людини як творця соціального світу і самого себе» [5, с. 99], тому значний відсоток текстового матеріалу й завдань за ним присвячено набуттю творчого досвіду. До цього переліку відносимо такі завдання: охарактеризувати себе; написати похвалу сонцю, ранкові чи квітам; написати есе (наприклад: «Чим пахне вересень», «Музика, що надихає»); запропонувати свій варіант домашнього завдання; скласти текст путівника; підготувати проєкт (наприклад: «Культура, яку обираємо ми», «Швидка крилатим допомога», «Відмова в нашому житті»); запропонувати свій варіант поетичного флешмобу; підготувати презентацію (наприклад: «10 дрібниць, що покращили б екологію мого міста/села»).

Одним із важливих освітніх завдань сьогодення є навчати учнів протистояння стресам. Саме у стресовій ситуації людина й потребує найбільше підтримки. До переліку мовленнєвих жанрів, на жаль, не увійшов жанр утішання, однак у процесі роботи з текстами до нього привертають увагу. Наприклад: Які відчуття в людини, коли «зламани крила»? Чого вона потребує в такому стані? Сформулюйте й запишіть кілька порад людям, у яких «зламани крила» [10, с. 18]; Що для вас означає «мить потрясіння»? [10, с. 32]; Перетворіть конфліктогенні фрази в тексті на гармонійні [10, с. 103]; Уявіть себе на місці Потапа. Чи було б вам затишно, комфортно? [9, с. 57]; Уявіть себе на місці кожного з героїв. Як ви повелися б у цій ситуації? [9, с. 106].

Виправданою є увага до відповідальності як особистісно значущої риси. Добираючи завдання, спрямовані на формування відповідальності, автори зважають на те, що «система соціальної відповідальності постає як цілісна єдність трьох елементів: суб'єкт відповідальності (хто відповідає); об'єкт відповідальності (за що відповідає); інстанція відповідальності (перед ким відповідає)» [3, с. 158].

Аналізовані підручники є першими в Україні навчальними книжками, у які закладено системну роботу з формування в учнів навичок здійснювати цілевизначен-

ня й рефлексію. Уперше в додатках підручника для 9-го класу вміщено матеріали, які пояснюють учням, кому й навіщо потрібні цілі; зразки цілей, які може перед собою ставити кожен учень на уроці [8, с. 288—289]; вимоги до цілереалізації, зразки (алгоритми) щоденного планування, уведено спеціальні позначки «цілевизначення» і «рефлексія» [8], [9], [10]. На важливості цілевизначення наголошено у передмові: «За словами В. Гумбольдта, воістину серйозне спрямування до будь-якої цілі — це половина успіху в досягненні її. Поставити перед собою ціль, обрати шляхи досягнення її — це вже десять кроків зі ста, адже ви підсвідомо програмуєте себе на успіх. Починайте з елементарного: плануйте свій день, визначайте ціль у межах уроку, тижня, місяця — й неодмінно досягнете її. Пам'ятайте: або ви плануєте своє життя, або інші це зроблять за вас» [9, с. 3].

Наголошуючи на ролі рефлексії, психологи зазначають, що за допомогою неї «людина може формуватися й змінюватися у результаті усвідомлення й переживання нею реальності, у якій вона живе, свого місця в цій реальності й себе саму» [6, с. 35]. У додатках підручників зазначено, що таке рефлексія, наскільки вона важлива для самореалізації, запропоновано орієнтири рефлексійної діяльності учнів [8, с. 289—290].

Висновки й перспективи подальших досліджень. Як наголошує Дж. Брунер, «знання як таке не забезпечує вміння реально діяти....реальна користь від знань буде лише тоді, коли вони посприяють удосконаленню наявних навичок» [4, с. 177]. На прикладі підручників української мови авторського колективу відділу навчання української мови та літератури Інституту педагогіки НАПН України маємо змогу перекоонатися в тому, як засобами мови можна формувати важливі для успішної соціалізації учнів уміння. Перспективними, на нашу думку, видаються такі аспекти досліджуваної проблеми: розширення переліку мовленнєвих жанрів у програмі з української мови, урахування в критеріях експертного оцінювання конкурсних підручників спроможність їх сприяти соціалізації учнів.

Використані джерела

1. Е. П. Белинская, и О. А. Тихомандрицкая, Социальная психология личности: учеб. пособие для вузов. Москва, Россия: Аспект Пресс, 2001.
2. В. В. Москаленко, Соціалізація особистості: монографія. Київ, Україна: Фенікс, 2013.
3. Українська мова для загальноосвітніх навчальних закладів з українською мовою навчання. 10-11 класи (рівень стандарту): програма. [Електронний ресурс]. Доступно: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/navchalni-programi-dlya-10-11-klasiv>
4. Н. В. Бордовская, и С. И. Розум, Психология и педагогика: Учебник для вузов. Санкт-Петербург, Россия: Питер, 2013.
5. А. В. Мудрик, Социализация человека: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведения, 2-е изд., испр. и доп. Москва, Россия: Академия, 2006.
6. Н. Б. Голуб, О. М. Горошкіна, та В. В. Новосьолова, Українська мова (рівень стандарту): підручник для 11 класу закладів загальної середньої освіти. Київ, Україна : Пед. дум-

ка, 2019. [Електронний ресурс]. Доступно: <https://pidruchnyk.com.ua/1317-ukrainska-mova-golub-11-klas.html>

7. Н. Б. Голуб, та В. В. Новосолова, Українська мова (рівень стандарту): підручник для 10 класу закладів загальної середньої освіти. Київ, Україна: Пед. думка, 2018. [Електронний ресурс]. Доступно: <https://pidruchnyk.com.ua/1232-ukrainska-mova-10-klas-golub.html>
8. Н. Б. Голуб, та А. В. Яромлюк, Українська мова: підручник для 9 класу загальноосвітніх навчальних закладів. Київ, Україна: Пед. думка, 2017. [Електронний ресурс]. Доступно: <https://pidruchnyk.com.ua/999-ukrmova-9-golub.html>
9. Дж. Брунер, Культура образования, пер. с англ. Л. Трубицыной, А. Соловьева. Москва, Россия: Просвещение, 2006.

References

1. Ye. P. Belinskaya, and O. A. Tikhomandritskaya, *Sotsial'naya psikhologiya lichnosti: ucheb. posobiye dlya vuzov*. Moskva, Rossiya: Aspekt Press, 2001.
2. V. V. Moskalenko, *Sotsializatsiya osobystosti: monohrafiia*. Kyiv, Ukraina: Feniks, 2013.
3. *Ukrainska mova dlia zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladiv z ukrainskoiu movoiu navchannia. 10-11 klasy (riven standartu): prohrama*. [Online]. Available: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/navchalni-programi-dlya-10-11-klasiv>
4. N. V. Bordovskaya, and S. I. Rozum, *Psikhologiya i pedagogika: Uchebnik dlya vuzov*. Sankt-Peterburg, Rossiya: Piter, 2013.
5. A. V. Mudrik, *Sotsializatsiya cheloveka: ucheb. posobiye dlya stud. vyssh. ucheb. zavedeniy, 2-ye izd., ispr. i dop.* Moskva, Rossiya: Akademiya, 2006.
6. N. B. Holub, O. M. Horoshkina, ta V. V. Novosolova, *Ukrainska mova (riven standartu): pidruchnyk dlia 11 klasu zakladiv zahalnoi serednoi osvity*. Kyiv, Ukraina: Ped. dumka, 2019. [Online]. Available: <https://pidruchnyk.com.ua/1317-ukrainska-mova-golub-11-klas.html>
7. N. B. Holub, ta V. V. Novosolova, *Ukrainska mova (riven standartu): pidruchnyk dlia 10 klasu zakladiv zahalnoi serednoi osvity*. Kyiv, Ukraina: Ped. Dumka, 2018. [Online]. Available: <https://pidruchnyk.com.ua/1232-ukrainska-mova-10-klas-golub.html>
8. N. B. Holub, ta A. V. Yarmoliuk, *Ukrainska mova: pidruchnyk dlia 9 klasu zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladiv*. Kyiv, Ukraina: Ped. dumka, 2017. [Online]. Available: <https://pidruchnyk.com.ua/999-ukrmova-9-golub.html>
9. Dzh. Bruner, *Kul'tura obrazovaniya*, per. s angl. L. Trubitsynoy, A. Solov'yeva. Moskva, Rossiya: Prosveshcheniye, 2006.

Нина Голуб, доктор педагогических наук, профессор, заведующая отделом обучения украинского языка и литературы Института педагогики НАПН Украины, г. Киев, Украина

УЧЕБНИК УКРАИНСКОГО ЯЗЫКА КАК СПОСОБ СОЦИАЛИЗАЦИИ УЧЕНИКОВ ЛИЦЕЯ

В статье актуализирована проблема социализации учащихся как субъектов образовательного процесса средствами языка, освещены наиболее значимые вопросы, требующие учета авторами учебников и пособий; выделены ключевые положения

исследований социологов, психологов, педагогов, посвященные проблеме социализации учащихся; на примере конкретных учебников продемонстрировано, какие элементы структуры и виды заданий школьного учебника украинского языка способствуют эффективному решению проблем социализации учащихся. Автор считает, что направление учебника на социализацию личности — один из важнейших критериев его современности и эффективности.

Ключевые слова: социализация личности, учебник украинского языка, компетентный говорящий, способы социализации, языковые жанры

Nina Holub, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, the Chief of Ukrainian Language and Literature Teaching Department of Institute of Pedagogy of NAPS of Ukraine, Kyiv, Ukraine

UKRAINIAN LANGUAGE TEXTBOOK AS SOCIALISATION ISSUE OF STUDENTS OF LYCEUM

The article actualizes socialisation issue of students as subjects of educational process by means of language, highlights most important issues that need to be addressed by authors of textbooks; identifies key research results of sociologists, psychologists and educators, devoted to the problem of pupils' socialisation; demonstrates examples of structure elements and tasks of Ukrainian language textbook that help to address effectively issues of students' socialisation. The author considers important studies that capture essence of «socialisation» concept, determine the structure of this process and socialisation indicators of an individual, determine aspects that must be learned by an individual during socialisation as this awareness contributes to delineation of algorithm for textbook authors in solving the outlined tasks. Focusing on students' socialisation issue by means of Ukrainian language education at school and using examples from textbooks, the researcher demonstrates implementation of socialisation tasks of Ukrainian students. The article deals with a list of socially important skills of students, namely: ability to greet, to apologize, to respect someone else's work, to help the elderly, to ask for help, to be part of a team, to present yourself, to respond to criticism, to listen, to be sincere, to keep calm and to create harmonious conversation utilizing programme's spoken genres, which, according to the researcher, contribute to formation of most social skills. Examples of three textbooks demonstrate key aspects of systematic work to prepare students for socialisation. Thus, a significant part of epigraphs is directed to awareness of importance of self-actualization and self-realization, text material and tasks teach to apply creative skills, promote development of emotional intelligence and gaining experience of solving various social problems. The author believes that focus of textbook on socialization of an individual is one of the most important criteria for its modernity and effectiveness.

Keywords: socialisation, Ukrainian language textbook, competent speaker, means of socialisation, speech genres.

ОЦІНЮВАННЯ ВЧИТЕЛЯМИ РОЛІ СТРУКТУРНИХ СКЛАДНИКІВ ПІДРУЧНИКІВ У ОРГАНІЗАЦІЇ ЗДОБУВАЧАМИ ОСВІТИ ВЛАСНОЇ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Юрій Жук,

доктор педагогічних наук, доцент,
завідувач відділу моніторингу та оцінювання якості
загальної середньої освіти
Інституту педагогіки НАПН України,
м. Київ, Україна,
e-mail: zhukyrj@gmail.com
ORCID ID: 0000- 0002-6932-2484

Лідія Ващенко,

кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник,
старший науковий співробітник відділу моніторингу
та оцінювання якості загальної середньої освіти
Інституту педагогіки НАПН України,
м. Київ, Україна,
e-mail: vaschenko_ls@ukr.net
ORCID ID: 0000-0002-0637-2142

У статті наведено результати оцінювання вчителями закладів загальної середньої освіти ролі структурних складників шкільних підручників із точки зору їх використання здобувачами освіти для організації ними власної навчальної діяльності. На підставі порівняння результатів дослідження з результатами аналогічного дослідження, проведеного на вибірці старшокласників, показано, що стосовно ролі більшості структурних складових підручника думки вчителів і учнів доволі схожі, а за деякими досліджуваними атрибутами практично збігаються. Ця стаття є продовженням наукового пошуку у сфері створення методики оцінювання підручників для середньої школи.

Ключові слова: загальна середня освіта, підручник, структура підручника, складники підручника, оцінювання

Постановка проблеми. Виходячи з множини функцій, які шкільний підручник здатний виконувати в процесі організації навчальної діяльності вчителів і учнів,

Його можна розглядати як складну систему, дослідження якої є багатокритеріальним завданням. Саме багатофункціональна роль підручника дає змогу стверджувати, що в ньому завжди відображається певний педагогічний підхід до організації процесу навчання [1]. Водночас манера, в якій навчальний предмет представлено в підручнику, відбір матеріалу та його структуризація, посилання на інші джерела інформації, інші дисципліни, кількість використовуваних понять, способи передавання наукових, соціальних, культурних та гуманітарних цінностей, співвідношення текстових і візуальних уявлень навчального матеріалу та багато іншого є не тільки втіленням авторського підходу, але відображають ті загальнопедагогічні вимоги до підручника, які сформувалися до моменту його створення. Сьогодні ці вимоги відображаються в лінійній побудові викладу навчального матеріалу, обов'язковій наявності апарату орієнтування в матеріалі, завдань різного типу і формату, довідкового матеріалу. Як показує аналіз сучасних українських підручників, перераховані атрибути являють собою обов'язкові структурні складники підручника для середньої школи.

Хоча усталені традиції побудови структури друкованого підручника піддаються певному переосмисленню під впливом використання в процесі навчання можливостей веб-технологій, підручник, саме через чітку структуризацію, видається незамінним засобом навчальної діяльності в системі інституційної освіти. З огляду на це, з'ясування ставлення вчителів до ролі структурних складників шкільного підручника в організації навчальної діяльності школярів становить значний інтерес. Крім того, брак експериментальних досліджень у цьому напрямі не дає змоги створити загальну картину уявлень вчителів щодо ролі самого друкованого підручника в освітньому просторі України.

Раніше нами було проведено дослідження на вибірці учнів старших класів з метою з'ясування їхніх поглядів на роль структурних складників підручника в організації власної навчальної діяльності [2]. Методика пропонованого дослідження повністю збігається з методикою, яка використовувалася в попередньому дослідженні. Це дає можливість порівняти погляди вчителів і учнів на основний об'єкт нашого дослідження — шкільний підручник. Характерним для цих досліджень є безвідносність до предметного змісту підручника, його освітнього рівня і поліграфічного дизайну.

Аналіз останніх досліджень. Важливість вивчення різних властивостей підручників підтверджується значною кількістю публікацій результатів порівняльних досліджень різного рівня загальності [3, 4].

Традиційно основна увага дослідників зосереджена на проблемах взаємодії учня з підручником [5, 6, 7], проте саме вчитель визначає рівень використання підручника в реальному навчальному процесі [8]. При цьому, на думку багатьох дослідників, ставлення вчителя до підручника також є надзвичайно складним і залежить від безлічі факторів [9]. До них, як показують сучасні дослідження, належить дедалі більше розуміння вчителями зростання ролі альтернативних джерел інформації,

які надаються веб-технологіями, підручник перестає відігравати роль «довідника для вчителя» [10].

Результати попереднього дослідження звертають увагу на важливість думки учнів щодо шкільних підручників. Опитування учнів дає змогу виявити їхню думку про якість, доступність підручника, пропозиції щодо удосконалення й структури, способи роботи з цим видом навчальної літератури. Висловлені міркування школярів можуть стати важливим засобом вивчення їхньої навчальної мотивації і пізнавальних інтересів.

Важливість з'ясування думки вчителя щодо ролі структурних складників підручника визначається також тим, що саме ця думка є предиктором у процесі вибору вчителем підручника для використання його в навчальному процесі. Можна говорити про те, що така думка є неявним (схованим) виразом експертного оцінювання вчителем якості підручника. З огляду на важливість підручника в організації навчальної діяльності, яка доведена величезною педагогічною практикою та спеціальними дослідженнями, проблема оцінювання його якості залишається актуальною [11, [12], [13], [14].

Мета статті полягає у визначенні думок вчителів закладів загальної середньої освіти щодо ролі структурних складників шкільних підручників у організації навчальної діяльності здобувачів освіти та залучення до навчальної діяльності вебтехнологій.

Виклад основного матеріалу. Шкільні підручники, оскільки вони відіграють важливу роль як інструмент навчання дітей у школах, є предметом міжнародних досліджень протягом доволі тривалої історії [15]. Як відомо, в міжнародних дослідженнях відображаються ті роботи, які в цій сфері здійснювалися (або здійснюються) в кожній конкретній державі, що бере участь у певному дослідженні. Якість цих (внутрішньодержавних) досліджень, їх науковий рівень, висновки, зроблені організаторами систем освіти на основі досліджень, упровадження їхніх результатів у практику освіти, його моніторинг визначають у цілому результати міжнародних досліджень. Все це стосується і досліджень у сфері створення підручників.

Спираючись на доступну літературу і власні роботи у сфері дослідження підручників, автори розглядають підручник як певний складно організований системний об'єкт, який наявний у системі освіти і бере участь в організації процесу навчання, а отже, визначають дослідження підручників як дисциплінарне дослідження в галузі педагогіки, що, як і кожна інша наукова дисципліна, утворює інваріантну, відносно стійку структуру знання [16]. Розвиток дисциплінарної науки визначається завданнями практики, яка, у свою чергу, визначає можливість соціалізації досягнутих наукою результатів, правильність обраних методів дослідження й теоретичних концептів, покладених в основу пояснення наукових фактів, знайдених у результаті цілеспрямованих досліджень. З огляду на це, стає очевидним, що для подальшого просування у сфері досліджень підручників необхідний перехід від описових до емпіричних

і особливо експериментальних методів досліджень, результати яких можуть стати базисом для формування продуктивних методик оцінювання якості підручників.

Напрямок досліджень може бути визначений, зокрема, з'ясуванням питання про те, чи повинні підручники бути написані для вчителів або учнів чи для обох суб'єктів. На думку авторів, вирішення цієї проблеми можливе через дослідження ступеня схожості поглядів учителів і учнів на роль підручника в організації навчальної діяльності учня як одного з активних користувачів підручника.

Природно, що за межами подібного підходу до дослідження підручника залишаються такі проблеми, як важливість підручника для викладання і вивчення предмета, використання підручника в різних ситуаціях навчання, те, якою мірою підручники впливають на методи викладання, або як прийнята методика викладання формує зміст і структуру підручника, як підручники впливають на успішність учнів тощо. Ці проблеми вимагають організації окремих експериментальних досліджень, науковий рівень яких повинен відповідати рівневі сучасних вимог до досліджень у галузі педагогіки, а формат публікацій результатів — прийнятим сьогодні міжнародним вимогам. У пропонованій роботі, мета якої — з'ясування ставлення вчителів до ролі структурних складових підручника для організації учнями власної навчальної діяльності та схожості думок учителів і учнів щодо цієї проблеми, автори намагалися дотримуватися саме цих вимог.

Організація дослідження й опрацювання його результатів. У дослідженні брали участь 114 вчителів математики, хімії, біології, природознавства, географії, початкових класів (96,5 % жінок). Середній стаж педагогічної роботи вчителів становив 22,89 року ($SD = 9,98$).

У дослідженні використано авторську анкету з 24 пунктів, призначену для з'ясування оцінки різних аспектів структурних складових підручників. Учасники опитування заповнювали анкету, виходячи з власного досвіду використання підручників у навчальному процесі. Результати анкетування дали змогу сформувати матрицю первісних даних, на підставі якої було проведено подальше математичне опрацювання результатів опитування. Використовувався програмний пакет «Аналіз даних» MS Excel for Windows.

Виходячи з мети дослідження, всі питання анкети було згруповано в чотири модулі. У модулях М1 (наскільки текст параграфа підручника є для учня простим, зрозумілим, цікавим) та М2 (наскільки завдання, подані в параграфі підручника, є для учнів простими, зрозумілими, цікавими) зосереджені питання щодо таких складників підручника, які беруть участь у формуванні декларативного складника знань.

Модулі М3 (наскільки допомагають учням зрозуміти текст параграфа малюнки, таблиці, графіки, діаграми) та М4 (наскільки допомагають учням опанувати змістом параграфа подані у підручнику завдання (тести), практичні роботи, навчальні проекти, словник) визначені як такі, що беруть участь у формуванні процедурного складника знань.

При визначенні характеристик модулів ми виходили з означень понять «декларативні знання» (declarative knowledge) та «процедурні знання» (procedural knowledge), як вони подані в роботі [17].

Респондентам пропонувалося оцінити ступінь важливості досліджуваних характеристик за оціночною шкалою 1—10 (10 — максимальний ступінь важливості). Використання десятибальної шкали дає можливість достатньо точно визначити ставлення вчителів до оцінюваних структурних складників підручника.

Цей підхід, по суті, є застосуванням методу ранжирування респондентами за порядковою шкалою і може розглядатись як оцінювання якості підручника в системі координат вчителя та учня. Отже, методика експерименту повністю збігається з методикою, використаною в дослідженні [2], що дає змогу порівнювати результати досліджень.

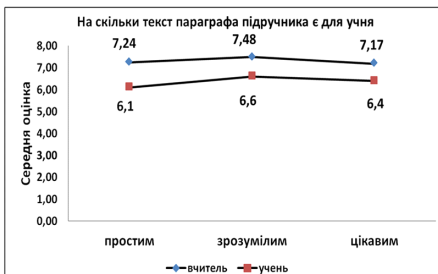
Результати дослідження. Ключові показники, включені в дослідження, наведені в табл. 1 і 2, матриці взаємної кореляції — у табл. 3 і 4, відповідні залежності подано на рис. 1—4. Величина відмінності (d) визначалася за методом, запропонованим Дж. Коеном [18], який широко використовується у працях, присвячених психологічним і педагогічним дослідженням. За Дж. Коеном, якщо d набуває значення 0,2, то величину відмінності можна вважати малою, 0,5 — середньою, 0,8 — великою.

Таблиця 1

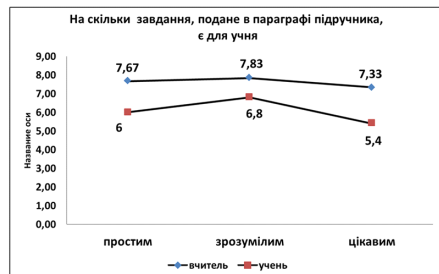
Оцінювання рівня сприйняття складових підручника

Оцінювальний модуль	Характеристики складників	Вчитель*		Учень**		d
		M	SD	M	SD	
M1. Сприйняття тексту параграфа (Мал. 1)	Простий	7,24	1,67	6,1	1,34	0,44
	Зрозумілий	7,48	1,48	6,6	1,39	0,35
	Цікавий	7,17	1,69	6,4	1,66	0,29
M2. Сприйняття завдань в параграфі (Мал. 2)	Прості	8,39	1,37	6,0	1,21	0,75
	Зрозумілі	8,09	1,44	6,8	0,90	0,64
	Цікаві	7,48	1,79	5,4	1,45	0,67

*N=114; **N=146



Мал. 1



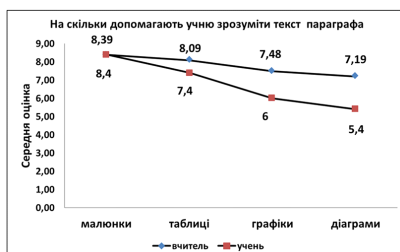
Мал. 2

Таблиця 2

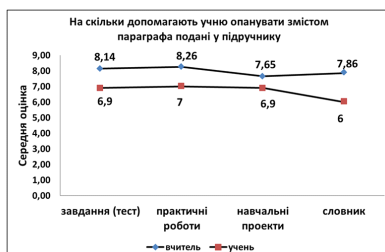
Оцінювання рівня допомоги складових підручника

Оцінювальний модуль	Складники	Вчитель*		Учень**		d
		M	SD	M	SD	
М3. Розуміння тексту параграфа (Мал. 3)	Малюнки	8,39	1,89	8,4	0,75	0,13
	Таблиці	8,09	2,08	7,4	1,02	0,37
	Графіки	7,48	3,21	6,0	0,79	0,70
	Діаграми	7,19	3,59	5,4	0,99	0,81
М4. Опанування змістом параграфа (Мал. 4)	Завдання	8,14	2,35	6,9	1,21	0,78
	Практичні роботи	8,88	1,43	7,0	0,70	0,43
	Навчальні проєкти	7,65	2,60	6,9	0,70	0,48
	Словник	7,86	2,90	6,0	1,57	0,69

*N=114; **N=146



Мал. 3



Мал. 4

Таблиця 3

Кореляція оцінок вчителів щодо складників декларативного сегмента формування знань

M1, M3	Прості	Зрозумілі	Цікаві
Малюнки	0,102	0,281	0,372
Таблиці	0,216	0,361	0,374
Графіки	0,243	0,281	0,236
Діаграми	0,195	0,2217	0,155

Таблиця 4

Кореляція оцінок учителів щодо складників процедурного сегмента формування знань

M2, M4	Прості	Зрозумілі	Цікаві
Завдання (тести)	0,184	0,285	0,433
Практичні роботи	0,213	0,285	0,394
Навчальні проєкти	0,221	0,257	0,322
Словник	0,252	0,386	0,302

Вважаючи учасників опитування експертами, можна розрахувати рівень узгодженості їхніх думок щодо ролі структурних складників підручників, згрупованих у відповідних модулях, використовуючи коефіцієнт конкордації (W) Кендалла [19]. Ми розглядаємо складники декларативних і процедурних сегментів як атрибутивні ознаки, що оцінюються відповідними групами експертів. Групи експерт-учнів виокремлені за освітнім рівнем (9, 10, 11-й класи), групи вчителів-експертів — відповідно до предметів викладання. Перетворення матриць середніх оцінок атрибутивних ознак у відповідні матриці рангів дає змогу безпосередньо розрахувати відповідні коефіцієнти конкордації. У табл. 5 наведено коефіцієнти конкордації вчителів та учнів щодо оцінювання ролі складників модулів.

Таблиця 5

Модуль	Вчителі, W	Учні, W
M1	0,398	0,259
M2	0,761	0,860
M3	0,211	0,294
M4	0,311	0,361

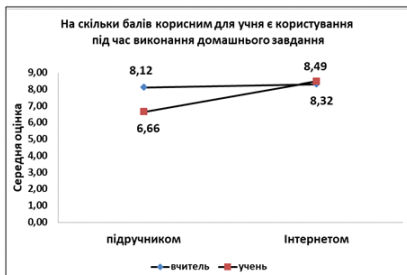
Як відомо, слабка узгодженість експертних висновків, яку ми спостерігаємо в блоках M1, M3, M4, зазвичай є наслідком таких причин: або в розглянутій групі експертів (як учителів, так і учнів) справді відсутня спільність думок, або всередині групи існують коаліції з високою узгодженістю думок, однак узагальнені думки коаліцій протилежні. Водночас звертаємо увагу на збіг коефіцієнтів конкордації у вчителів та учнів відносно всіх виділених у цьому дослідженні модулів (коефіцієнт кореляції 0,923). Отже, цей феномен заслуговує на подальші дослідження.

Аналогічно можна розрахувати рівень узгодженості думок учителів та учнів щодо ролі Інтернету і підручника в процесі виконання домашнього завдання, навчального проекту, пошуку понять і підготовки до іспитів як атрибутивних ознак, що оцінюються відповідними групами експертів. Результати розрахунків наведено в табл. 6.

Таблиця 6

Експерти	Інтернет, W	Підручник, W
Учні	0,728	0,911
Вчителі	0,664	0,648
Учні та вчителі	0,647	0,624

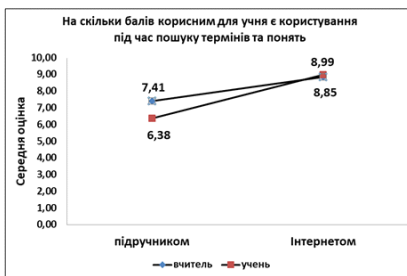
Значення коефіцієнтів конкордації показує високий збіг думок вчителів і учнів щодо ролі Інтернету і підручника у організації власної навчальної діяльності. Відмінності в думках учителів і учнів простежується на рис. 5—8. Як показують розрахунки, статистично значуща різниця спостерігається тільки відносно ролі підручника.



Мал. 5



Мал. 6



Мал. 7



Мал. 8

Висновки та перспективи подальших досліджень.

У цілому проведене дослідження не виявило яскраво виражених відмінностей в оцінці учнями й учителями ролі структурних складників підручників, згрупованих у відповідних модулях. Це може бути пояснено такими міркуваннями.

1. Підручник у тому форматі, який склався на тепер, є складно організованим компонентом навчального процесу. Головний фактор, що впливає на зміст навчальної інформації та порядок її подання в підручнику, — це затверджена навчальна програма з цього предмета, у рамках якої розгортається навчальний процес, де беруть участь учителі та учні.
2. Повсякденні події в умовах шкільного навчального процесу відбуваються в конвенційно встановлених рамках, тобто мають певний набір стійких характеристик, які сприймаються усіма учасниками процесу як значущі. Практика показує, що формат підручника дає його можливість застосовувати в різного роду ситуаціях і для досягнення різних цілей, характерних для навчального процесу.
3. У процесі набуття досвіду використання підручника в різних категоріях користувачів формуються власні схеми (способи, методи) діяльності, в яких підручник бере участь. Можна припустити, що і формат підручника певним чином впливає на формування схем його використання. Природно, що система уявлень, яка скла-

лася про підручник, постійно модифікується досвідом його використання. Однак, незважаючи на специфічність цього досвіду для різних користувачів, у своїй основі він має загальні риси, що і підтверджується результатами дослідження.

4. Спільність (збіг думок) учнів і вчителів щодо структурних складових досліджуваних модулів можна пояснити схожістю сформованих у цих учасників навчального процесу уявлень про підручник як джерело відомостей у галузі, представлений у звичному для них форматі. Вчителі та учні оцінили складові модулі відповідно до наявного в них набору уявлень про підручник як про звичний засіб діяльності. Це дослідження показало, що в результаті педагогічної взаємодії в діадах «учень — підручник» і «вчитель — підручник» у різних суб'єктів навчальної діяльності виникають власні концептуальні уявлення про підручник, які доволі схожі.

Використані джерела

1. Е. В. Геддис Современный школьный ченик как средство построения процесса обучения. Интернет — ресурс <https://cyberleninka.ru/journal/n/izvestiya-rossiyskogo-gosudarstvennogo-pedagogicheskogo-universiteta-im-a-i-gertsena>
2. Ю.О Жук, Л.С. Ващенко (2019) Оцінювання старшокласниками ролі структурних складників підручників природничого циклу в організації власної навчальної діяльності. *Проблеми сучасного підручника*. №23, с. 81-97, 2019.
3. Costa-Lascoux, Jacqueline], Artois, Janine d' (2015) Comparative study of textbooks; *UNESCO, summary report*, 57 p.
4. Lo, Jane-Jane; Cai, Jinfa; Watanabe, Tad, (2001) A Comparative Study of the Selected Textbooks from China, Japan, Taiwan and the United State on the Teaching of Ratio and Proportion Concepts. 13 p.; In: *Proceedings of the Annual Meeting of the North American Chapter of the International Group for the Psychology of Mathematics Education* (23rd, Snowbird, Utah, October 18-21, 2001). p509-20.
5. K. Soyibo, (1996). A comparison of communication strategies among three Caribbean high-school biology textbooks. *Journal of biological education* Autumn 1996(3):190-194.
6. Ю. О. Жук (2015) Вплив шкільного підручника на формування в учнів образу навчального предмета / Ю. О. Жук // *Проблеми сучасного підручника* : зб. Наук. ед. / [ед.. Кол. : голов. ед.. — О. М. Топузов]. — К. : Педагогічна думка, 2015. — Вип. 15. — Ч. 1. — С. 200—211.
7. Ю.О. Жук (2016) Образ шкільного підручника в уявленні старшокласників / Ю. О. Жук // *Проблеми сучасного підручника* : зб. Наук. Праць / [ед.. Кол. ; голов. ед.. — О. М. Топузов]. — К. : Педагогічна думка, 2016. — Вип. 16. — С. 148—166.
8. T. Oatis Why do textbooks count. *Cambridge*, 23 pp. 2014.
9. A. M. Frager, & M. Vanterpool (1993). Point-Counterpoint: Value of School Textbooks. *Reading Horizons: A Journal of Literacy and Language Arts*, 33 (4).
10. Pitt, Rebecca (2015). Mainstreaming Open Textbooks: *Educator Perspectives on the Impact of OpenStax College open textbooks*. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 16(4) pp. 133—155.

11. Kh. Mahmood (2011) Standardization of Textbook Evaluation Criteria through Development of Quality Textbook Indicators / *Pakistan 12th International Convention on Quality Improvement and 2nd ANQ Regional Conference, Lahore PIQC Institute of Quality*.
12. Т. О. Лукіна, (2004) *Якість українських підручників для середніх загальноосвітніх шкіл: проблеми оцінювання і результати моніторингу* : метод. Посіб. [Текст] К. : ВЦ «Академія», 200 с. 2004.
13. О. І. Ляшенко (2003) Вимоги до підручника та критерії його оцінювання [Текст] *Підручник XXI століття* №1—4.с. 60— 65, 2003.
14. Ю. О. Жук (2009) Оцінювання рівня якості шкільних підручників: модель опрацювання результатів апіорної експертизи / Ю. О. Жук // *Проблеми сучасного підручника* : зб. наук. праць. — К. : Педагогічна думка, 2009. — Вип. 9. — 664 с. — С. 7—18.
15. Fan Lianghuo (2011) Textbook Research as Scientific Research: *Towards a Common Ground for Research on Mathematics Textbooks, International Conference of School Math Textbooks* 2011, October 12—14, 2011, Shanghai, China.
16. А.П. Огурцов (1988) *Дисциплинарная структура науки: её генезис и обоснование*. — М.: Наука, 1988. — 256 с.
17. *The Cambridge Dictionary of Psychology*. Cambridge University Press, New York, 2009.
18. Cohen J. (1988) *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Hillsdale, New Jersey: Erlbaum, 1988. 567 p.
19. M. G. Kendall & J. D. Gibbons (1990). *Rank correlation methods*. New York, NY : Oxford University Press.

References

1. E.V. Geddis Sovremennyy shkolnyy uchebnik kak sredstvo postroeniya processa obucheniya. Internet — resurs <https://cyberleninka.ru/journal/n/izvestiya-rossiyskogo-gosudarstvennogo-pedagogicheskogo-universiteta-im-a-i-gertsena>
2. Yu.O. Zhuk, L.S. Vashenko (2019) Ocinyuvannya starshoklasnikami roli strukturnih skladnikov pidruchnikiv prirodnichogo ciklu v organizatsiyi vlasnoyi navchalnoyi diyalnosti. *Problemi suchasnogo pidruchnika*. №23, s.81-97, 2019.
3. Costa-Lascoux, Jacqueline], Artois, Janine d' (2015) *Comparative study of textbooks*; UNESCO, summary report, 57 p.
4. Lo, Jane-Jane; Cai, Jinfa; Watanabe, Tad, (2001) A Comparative Study of the Selected Textbooks from China, Japan, Taiwan and the United State on the Teaching of Ratio and Proportion Concepts. 13 p.; In: *Proceedings of the Annual Meeting of the North American Chapter of the International Group for the Psychology of Mathematics Education* (23rd, Snowbird, Utah, October 18-21, 2001). P509-20.
5. K. Soyibo (1996). A comparison of communication strategies among three Caribbean high-school biology textbooks. *Journal of biological education* Autumn 1996(3):190-194.
6. Yu. O. Zhuk (2015) Vpliv shkilnogo pidruchnika na formuvannya v uchniv obrazu navchalnogo predmeta / Yu. O. Zhuk // *Problemi suchasnogo pidruchnika* : zb. Nauk. Pr. / [red. Kol. : golov. Red. — O. M. Topuzov]. — K. : Pedagogichna dumka, 2015. — Vip. 15. — Ch. 1. — S. 200—211.
7. Yu.O. Zhuk (2016) Obraz shkilnogo pidruchnika v uyavlenni starshoklasnikov / Yu. O. Zhuk // *Problemi suchasnogo pidruchnika* : zb. Nauk. Prac / [red. Kol. ; golov. Red. — O. M. Topuzov]. — K. : Pedagogichna dumka, 2016. — Vip. 16. — S. 148—166.

8. Oatis T. *Why do textbooks count*. Cambridge, 23 pp. 2014.
9. A. M. Frager & M. Vanterpool (1993). Point-Counterpoint: Value of School Textbooks. *Reading Horizons: A Journal of Literacy and Language Arts*, 33 (4).
10. Pitt, Rebecca (2015). Mainstreaming Open Textbooks: Educator Perspectives on the Impact of OpenStax College open textbooks. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 16(4) pp. 133—155.
11. Kh. Mahmood (2011) Standardization of Textbook Evaluation Criteria through Development of Quality Textbook Indicators / *Pakistan 12th International Convention on Quality Improvement and 2nd ANQ Regional Conference, Lahore PIQC Institute of Quality*.
12. T. O. Lukina (2004) *Yakist ukrayinskih pidruchnikiv dlya serednih zagalnoosvitnih shkil: problemi ocinyuvannya i rezultati monitoringu : metod. posib.* [Tekst] K. : VC «Akademiya», 200 s. 2004.
13. O. I. Lashenko, (2003) *Vimogi do pidruchnika ta kriteriyi jogo ocinyuvannya* [Tekst] *Pidruchnik HHI stolittya* №1—4.s. 60— 65, 2003.
14. Yu. O. Zhuk (2009) *Ocinyuvannya rivnya yakosti shkilnih pidruchnikiv: model opracyuvannya rezultativ apriornoyi ekspertizi / Yu. O. Zhuk // Problemi suchasnogo pidruchnika : zb. Nauk. Prac. — K. : Pedagogichna dumka, 2009. — Vip. 9. — 664 s. — S. 7—18.*
15. Fan Lianghuo, (2011) *Textbook Research as Scientific Research: Towards a Common Ground for Research on Mathematics Textbooks*, International Conference of School Math Textbooks 2011, October 12—14, 2011, Shanghai, China.
16. A.P. Ogurcov (1988) *Disciplinarnaya struktura nauki: eyo genezis i obosnovanie.* — M.: Nauka, 1988. — 256 s.
17. *The Cambridge Dictionary of Psychology*. Cambridge University Press, New York, 2009.
18. J. Cohen (1988) *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Hillsdale, New Jersey: Erlbaum, 1988. 567 p.
19. M. G. Kendall & J. D. Gibbons (1990). *Rank correlation methods*. New York, NY : Oxford University Press.

Юрий Жук, доктор педагогических наук, доцент, заведующий отделом мониторинга и оценивания качества общего среднего образования Института педагогики НАПН Украины, г. Киев, Украина;

Людия Ващенко, кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник отдела мониторинга и оценивания качества общего среднего образования Института педагогики НАПН Украины, г. Киев, Украина

ОЦЕНИВАНИЕ УЧИТЕЛЯМИ РОЛИ СТРУКТУРНЫХ СОСТАВЛЯЮЩИХ УЧЕБНИКОВ В ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕНИКАМИ СОБСТВЕННОЙ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В статье приведены результаты оценки учителями заведений общего среднего образования роли структурных составляющих школьных учебников с точки зрения их использования учениками для организации ими собственной учебной деятельности. В исследовании принимали участие 114 учителей математики, химии, биологии, естествознания, географии, начальных классов (96,5 % женщин). Средний стаж педагогиче-

ской работы учителей составил 22,89 лет ($SD = 9,98$). На основе сравнения результатов исследования с результатами аналогичного исследования, проведенного на выборке старшеклассников, показано, что в отношении роли большинства структурных составляющих учебника мнения учителей и учеников достаточно похожи, а по некоторым исследуемыми атрибутами практически совпадают. Данная статья является продолжением научного поиска в области создания методики оценки учебников для средней школы.

Ключевые слова: общее среднее образование, учебник, структура учебника, составляющие учебника, оценивание

Yurii Zhuk, Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Head of the Department of Monitoring and Quality Assessment of General Secondary Education of the Institute of Pedagogy of the NAPS of Ukraine, Kyiv, Ukraine;

Lidiia Vashchenko, Candidate of Pedagogical Sciences, Senior Researcher at the Department of Monitoring and Quality Assessment of General Secondary Education of the Institute of Pedagogy of the NAPS of Ukraine, Kyiv, Ukraine

ASSESSMENT BY TEACHERS OF THE ROLE OF STRUCTURAL COMPONENTS OF TEXTBOOKS IN THE ORGANIZATION BY STUDENTS OF THEIR OWN EDUCATIONAL ACTIVITIES

Abstract. The article presents the results of the assessment by teachers of general secondary education institutions of the role of structural components of school textbooks in terms of their use by educational applicants to organize their own educational activities. The study involved 114 teachers of mathematics, chemistry, biology, natural sciences, geography, and primary schools (96.5% of women). The average teaching experience of teachers was 22.89 years ($SD = 9.98$). Based on a comparison of the results of the study with the results of a similar study conducted among high school students, it was shown that the opinions of teachers and students are quite similar with respect to the role of the majority of structural components of the textbook, and almost coincide for some of the studied attributes. Such a coincidence of opinions can be explained by the similarity of the ideas about the textbook that have developed among the participants in the educational process as a source of information in this area presented in the format they are used to. In addition, the experience of using the textbook by various categories of users occurs in the conventionally established framework of the school educational process, that is, it has a certain set of stable characteristics that are perceived by all participants in the process as significant. This study showed that as a result of pedagogical interaction in the dyads «student-textbook» and «teacher-textbook», different subjects of educational activity have their own conceptual ideas about the textbook, which are quite similar.

Keywords: general secondary education, textbook, textbook structure, textbook components, assessment.

АНАЛІЗ ПІДРУЧНИКІВ ІНТЕГРОВАНОГО КУРСУ «Я ДОСЛІДЖУЮ СВІТ»

Тетяна Засекіна,

кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник,
провідний науковий співробітник відділу інтеграції змісту
загальної середньої освіти Інституту педагогіки НАПН України,
м. Київ, Україна,
e-mail: zasekina@ukr.net,
ORCID ID: 0000-0001-9362-5840

У статті розглянуто проблему інтегрованого підходу в початковій освіті, зокрема розроблення інтегрованого курсу «Я досліджую світ», його реалізацію в підручниках для 2-го класу закладів загальної середньої освіти. Проаналізовано структуру й методичний апарат цих підручників. У ході дослідження встановлено, що розроблення підручників відбувалося без наявності єдиної концепції інтегрованого курсу. Кожен авторський колектив виходив із неаявних, і багато в чому різних вимог типових освітніх програм. З огляду на те, що зміст курсу передбачає об'єднання в один предмет п'яти різних освітніх галузей (і до того ж наявність міжпредметних зв'язків ще з двома), вважати його інтегрованим можна умовно. Нами проаналізовано одинадцять комплектів підручників. Аналіз свідчить про пошук авторськими колективами своїх концепцій курсу і підручників. Більшість підручників демонструють традиційні, але якісно вдосконалені підходи до добору і структурування змісту, деякі — зовсім нові. У більшості підручників простежується «клаптикова й ситуативна інтеграція» пов'язана з окремими темами / об'єктами вивчення. Позитивним є те, що всім авторам вдалося дібрати споріднений матеріал кількох галузей навколо однієї теми, усунути дублювання у вивченні низки питань. Робота за такими підручниками знімає стомлюваність, перенапруження учнів завдяки переключенню на різноманітні види діяльності.

Ключові слова: інтеграція, інтегрований курс, підручник, початкова школа.

Постановка проблеми. Як відомо, інтеграція в початковій школі визначається як один з інструментів наближення освітнього процесу до внутрішнього світу дитини молодшого шкільного віку, що враховує особливості сприймання нею нової інформації, дає змогу створювати у свідомості учнів початкової школи цілісну взаємопов'язану картину світу, позбутися розрізненості знань. Із початком запровадження Нової української школи (НУШ) інтеграція в початковій школі також визнається одним із важливих її напрямів і набуває но-

вих ознак. Серед таких — створення інтегрованих курсів, які поєднують зміст кількох освітніх галузей, упровадження інтегрованого навчання, що реалізується на засадах тематичного та діяльнісного підходів [1]. На різних освітнянських заходах, у методичній літературі, у тому числі в Інтернеті, дедалі частіше трапляються публікації, відеопрезентації про інтеграцію в початковій школі, інтегроване навчання, інтегрований урок, інтегрований курс, інтегрований підручник, інтегрований підхід. Проте не завжди тлумачення цих термінів є правильним. Інколи інтегрованим називають усе, що можна об'єднати до купи, не дотримуючись самої сутності інтеграції (від лат. *integratio* — поєднання, відновлення) — об'єднання в єдине ціле раніше розрізнених частин та елементів системи на підставі їх взаємозалежності й взаємодоповнюваності. Інтегрованими називають уроки й підручники, зокрема з такого навчального предмета (інтегрованого курсу), як «Я досліджую світ». Що дає підстави їх так називати? Які ознаки інтегрованого курсу, підручника? У який спосіб підручники реалізують завдання інтегрованого курсу?

Аналіз останніх досліджень з проблем, що розглядаються у статті. Дослідженню проблеми інтегрованого підходу до освітнього процесу приділяють увагу багато науковців. Філософські й методологічні проблеми інтеграції висвітлюють у своїх працях С. Л. Клепко, К. Ж. Гуз, М. В. Гриньова, Ю. І. Мальований, Л. М. Масол та ін. Зокрема, у філософському аспекті інтеграцію визначають як процес взаємопроникнення елементів, що перебувають у розрізненному стані, але мають генетичну спорідненість; горизонтальні та вертикальні зв'язки між науками, видами мистецтва, уявленнями про світ; процес ущільнення, уніфікації знання, що виявляється завдяки єдності з протилежним йому процесом поділу, диференціації.

Дидактичні засади інтеграції досліджено у працях І. Д. Беха, С. У. Гончаренка, В. Р. Ільченко, Т. М. Засекої, О. М. Петрук, О. Я. Савченко та ін. Дослідники дотримуються позиції, що інтеграція навчання — це: 1) інтеграція змісту; відбір та об'єднання навчального матеріалу з різних предметів із метою цілісного й різнобічного вивчення важливих наскрізних тем (тематична інтеграція); міжпредметна інтеграція, коли створюють інтегровані предмети й курси об'єднанням в одну структуру знань з різних предметів; 2) інтеграція форм організації навчання (наприклад, інтегровані уроки, заняття). Ці підходи взято за основу й презентовано як тематичний і діяльнісний в новій українській школі [1]. Проте на практиці відбувається дещо спотворене застосування цих підходів. Обираючи тематичний підхід інколи, за об'єкт інтеграції беруть окремо взятий предмет, персонаж чи явище, і такий підхід може призвести лише до сприйняття фактологічної інформації, хоч і в цілісному вигляді [2]. Урок називають інтегрованим тільки тому, що це урок з інтегрованого курсу. Дедалі частіше зустрічаються повідомлення про «інтегрований підручник» і

«підручник інтегрованого курсу». Зокрема в листі Міністерства освіти і науки України «Про методичні рекомендації потенційним авторам щодо підготовки підручників для 1 класу закладів загальної середньої освіти» від 11.01.2018 №1/11-402 вказано, що інтегрований підручник, як і кожне видання такого роду, є носієм змісту і має повною мірою відображати завдання, зміст та очікувані результати з кожної освітньої галузі, що входить до складу інтегрованого предмета. Такий підхід, по суті, підмінює поняття «підручник інтегрованого предмета/курсу».

Якщо предмет не є за сутністю інтегрованим, коли існують значні відмінності в концептуальних підходах до побудови навчальних предметів, до системи структурування в них навчального матеріалу, а також у характері їх вивчення, то найбільш оптимальною формою інтеграції є наскрізні змістові модулі в підручнику, постійне звернення до читача, те, який матеріал цього підручника або додаткових джерел потрібно повторити, щоб склалася цілісна картина. У такому разі підручник можна вважати інтегрованим, оскільки відбувається інтеграція змісту освіти (взаємне узгодження, об'єднання в єдине ціле раніше ізольованих частин) у межах одного навчального предмета.

У результаті здійсненого нами аналізу підручників 2-го класу «Я досліджую світ» нами також виявлено, що як підручники інтегрованого курсу окремі з них мають ознаки інтегрованого, оскільки узгоджують дві частини курсу між собою.

Крім того, для нашого аналізу важливо виявити умови для інтеграції, зокрема побудови інтегрованого курсу. Аналіз публікацій [2—7] засвідчує, що більшість дослідників такими умовами вважають: 1) наявність провідної ідеї, що об'єднує предмети (спорідненість, близькість змісту провідних тем предметів; логічний взаємозв'язок); 2) наявність однакових або близьких методів дослідження, що дають змогу залучити учнів до дослідницької діяльності з можливістю застосування їх до різних об'єктів вивчення.

Ми розділяємо також думку дослідників [2, 6], що не кожне об'єднання навчальних предметів або їх складових автоматично стає інтеграцією. Спираючись на первинний смисл (від лат. слів *integr* — цілий, повний та *integratio* — доповнення), підкреслюємо, що інтеграція — це відновлення, доповнення, об'єднання частин у ціле, який відбувається через виявлення зв'язків між компонентами в контексті інтегруючої ідеї, і результат об'єднання в сумі має перевершувати їхнє значення до взаємодії. У результаті такого процесу формується інтегрований об'єкт (цілісна система) з якісно новими властивостями, у структурі якого зберігаються індивідуальні властивості вихідних елементів.

Мета статті — на основі аналізу підручників «Я досліджую світ» для 2-го класу закладів загальної середньої освіти з'ясувати, у який спосіб реалізують-

ся завдання інтегрованого курсу «Я досліджую світ», які особливості структури й змісту підручників різних авторських колективів.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. На підставі нового Державного стандарту початкової освіти затверджено дві типові освітні програми: НУШ 1 (під керівництвом О. Савченко) та НУШ 2 (під керівництвом Р. Шияна), якими передбачено предмети «Я досліджую світ», що поєднують навчальний зміст кількох освітніх галузей.

У типовій програмі НУШ 1 вказано, що такі освітні галузі, як громадянська та історична, соціальна та здоров'язбережувальна, природнича, можуть реалізовуватись окремими предметами або в інтегрованому курсі за різними видами інтеграції (тематична, процесуальна, міжгалузева; в межах однієї галузі; на інтегрованих уроках, під час тематичних днів, у процесі проєктної діяльності) за активного використання міжпредметних зв'язків, організації різних форм взаємодії учнів. Якщо обирається інтегрований курс «Я досліджую світ», освітньою програмою задано його мету, завдання, змістові лінії, які охоплюють складники названих галузей у їх інтегрованій суті. Тижневе навантаження на інтегрований курс становить три навчальні години. Інформатичну та технологічну галузі пропонується втілювати через окремі предмети (з тижневим навантаженням дві години на обидва предмети). Проте в оголошеному Міністерством освіти і науки конкурсі підручників у переліку не було предметів інформатичної й технологічної галузей. Тож авторам, котрі розробляли підручники «Я досліджую світ» і мали реалізувати в ньому зміст та вимоги щодо забезпечення очікуваних результатів з усіх п'яти освітніх галузей, доводилось самостійно узгоджувати всі концептуальні засади змісту, структури й функцій таких підручників.

За типовою освітньою програмою НУШ-2 інтегрований курс «Я досліджую світ» об'єднує сім галузей: мовно-літературну, математичну, природничу, технологічну, соціальну та здоров'язбережувальну, громадянську та історичну, інформатичну, про що зазначено лише в додатку 1. Він містить назву цього курсу, тижневе навантаження (8 годин) і орієнтовний розподіл годин між освітніми галузями в рамках цього інтегрованого предмета (мовно-літературна — 2; математична — 1; природнича, технологічна, інформатична, соціальна і здоров'язбережна, громадянська та історична — разом 5 — для 2—4-го класу). Віднайти мету, завдання, інтегруючі лінії, які б використовувались для побудови саме такого курсу й методики його викладання, нам не вдалося в жодному нормативному документі. Немає цієї інформації й у спеціально підготовлених методичних рекомендаціях [8, 9]. Лише на платформі Ed-Era, через яку здійснювалось навчання учителів початкової школи, серед тематичних модулів є присвячений інтегрованому навчанню. Там вказано,

що інтегрований курс «Я досліджую світ» має на меті формування в учнів соціального досвіду. Охоплюючи систему знань про природу і суспільство, ціннісні орієнтації в різних сферах життєдіяльності, способи дослідницької діяльності, інтегрований курс сприяє активному розвитку наукової і технологічної грамотності на основі конкретного досвіду вирішення проблем.

Як правило, презентація концепції підручника і в цілому методики викладання курсу здійснюються під час вебінарів, зустрічей з учителями. На сайтах відповідних видавництв можна віднайти методичні сторінки, де розміщуються допоміжні навчальні посібники й електронні ресурси, які доповнюють підручники. Узагальненої інформації, яка б містила опис усіх концепцій побудови курсу та його навчально-методичного забезпечення, немає. Тож спільні й відмінні ознаки підручників, їх структуру та зміст ми аналізували безпосередньо за самими підручниками.

Нами опрацьовано інформацію із сайту Інституту модернізації змісту освіти, де розміщено електронні версії підручників. З'ясовано, що за типовою освітньою програмою НУШ 1 підготовлено шість комплектів підручників, за НУШ 2 — п'ять. Кожен комплект складається із двох частин, у яких у різний спосіб розподілено навчальний матеріал.

Підручники, розроблені за типовою освітньою програмою НУШ 1 (під керівництвом О. Я. Савченко):

1. «Я досліджую світ»: підручник для 2 класу закладів загальної середньої освіти (у двох частинах); Гільберг Т. Г.; Тарнавська С. С.; Павич Н. Н.; видавництво «Генеза», тираж 95 822.
2. «Я досліджую світ»: підручник для 2 класу закладів загальної середньої освіти (у двох частинах); Бібік Н. М., Бондарчук Г. П. (Частина 1); Корнієнко М.М., Крамаровська С.М., Зарецька І. Т. (Частина 2); видавництво «Ранок», тираж 82 830.
3. «Я досліджую світ» підручник для 2 класу закладів загальної середньої освіти (у двох частинах); Грущинська І. В., Хитра З. М. (Частина 1); Морзе Н. В., Барна О. В. (Частина 2); УВОЦ «Оріон», тираж 69 500.
4. «Я досліджую світ» підручник для 2 класу закладів загальної середньої освіти (у двох частинах); Будна Н. О., Гладюк Т. В., Забродська С. Г., Шост Н. Б., Лисобей Л. В.; видавництво «Навчальна книга — Богдан», тираж 22 749.
5. «Я досліджую світ» підручник для 2 класу закладів загальної середньої освіти (у двох частинах); Жаркова І. І., Мечник Л. А., Роговська Л. І., Пономарьова Л. О., Антонов О. Г.; видавництво «Підручники і посібники».
6. «Я досліджую світ» підручник для 2 класу закладів загальної середньої освіти (у двох частинах); Андрусенко І. В. (Частина 1); Вдовенко В. В., Котелянець Н. В., Агеєва О. В. (Частина 2), видавництво «Грамота».

Підручники, розроблені за типовою освітньою програмою НУШ 2 (під керівництвом Р. Б. Шияна):

7. «Я досліджую світ» підручник для 2 класу закладів загальної середньої освіти (у двох частинах); Волощенко О. В., Козак О. П., Остапенко Г. С.; видавництво «Світич», тираж 99 728.
8. «Я досліджую світ»: підручник для 2 класу закладів загальної середньої освіти (у двох частинах); Большакова І. О., Пристінська М. С.; видавництво «Ранок», тираж 41 412.
9. «Я досліджую світ»; підручник для 2 класу закладів загальної середньої освіти (у двох частинах); Іщенко О. Л., Ващенко О. М., Романенко Л. В., Романенко К. А., Кліщ О. М.; видавництво «Літера ЛТД», тираж 17 221.
10. «Я досліджую світ»: підручник для 2 класу закладів загальної середньої освіти (у двох частинах); Вашуленко М. С., Ломаковська Г. В., Єресько Т. П., Ривкінд Й. Я., Проценко Г. О.; видавничий дім «Освіта», тираж 13 220.
11. «Я досліджую світ» підручник для 2 класу закладів загальної середньої освіти (у двох частинах); Воронцова Т. В., Пономаренко В. С., Хомич О. Л., Гарбузюк І. В., Андрук Н. В., видаництво «Алатон».

Надалі в круглих дужках ми будемо вказувати номер відповідного підручника.

Здійснений аналіз засвідчує таке. Навчальний матеріал у підручниках (2, 3, 6) розподілено між двома частинами так, що перша частина містить зміст трьох галузей: природничої, соціальної та здоров'язбережувальної, громадянської та історичної галузей, друга — двох: технологічної й інформатичної. У підручниках (2 і 6) є взаємопосилання до відповідних частин, якщо вивчається тема (об'єкт, явище, процес тощо), спільна для всіх галузей. В інших підручниках (1, 4, 5, 7, 8, 9, 10, 11) об'єднано матеріал усіх п'яти галузей і послідовно розподілено його між першою і другою частинами.

У підручниках (1, 2, 3, 4, 5, 6, 8, 10) можна виявити, що зміст структуровано за порами року. У підручниках (1, 3, 6) є великі розділи «Природа восени», «Людина і природа взимку» тощо), в інших — окремі параграфи. У цілому у великі розділи/теми згруповано матеріал у підручниках (1, 3, 4, 6, 7, 8, 9, 10, 11). Серед яких трапляється подальше потижнєве структурування (3, 7, 9). Підручник 2 структуровано за потижневими темами, підручник 5 — поурочно. Практично в усіх підручниках обсяг матеріалу для уроку розміщено на одному-двох розворотах сторінок. Підручник 7 вирізняється своєю структурою. Матеріал на кожний тиждень розпочинається уривком художнього твору, далі відбувається його обговорення, далі — система завдань і текстів, пов'язаних із заявленою темою. У цьому випадку простежується наявність інтегруючої тематичної ідеї. В усіх інших підручниках у наявному вигляді наскрізні інтегруючі ідеї не простежуються. Комбінації й послідовності питань доволі різні. Реалізований у підручниках зміст швидше відповідає поліпред-

метному, ніж інтегрованому. Обирається тема (об'єкт, явище, процес тощо), яке розглядається з позицій різних галузей, а також наявні мономодулі з однієї галузі. Вдалим, на нашу думку, в підручниках (1, 7, 8, 9) є поєднання змісту різних галузей із технологічною, коли об'єкт вивчення виготовляється/моделюється самими дітьми.

Продовжуючи аналізувати структуру й апарат орієнтування, бачимо, що всі підручники, крім (10) містять умовні позначення (їх подано в таблиці). При цьому варто зазначити, що не завжди вдало дібрано ілюстрацію умовного позначення (1, 2), їх дуже багато (1, 5, 6), крім того, у тексті параграфів існують додаткові завдання, які не збігаються із заявленими умовними позначками (1, 4, 5, 7), або взагалі заявлені позначки не застосовуються (8).

Таблиця

**Перелік умовних позначень у підручниках
«Я досліджую світ» для 2 класу**

Підручник 1	Підручник 2	Підручник 3	Підручник 4	Підручник 5
Розповідаємо, спілкуємося в парі, дізнаємося у друзів, дорослих Міркуємо, розв'язуємо проблему Виконуємо практичне завдання, експеримент, дослідження, спостереження, проєкт Виконуємо творче завдання Мандруємо лабіринтами технологій, майструємо Перевіряємо себе Дізнаємося більше	Частина 1 Пригадаємо вивчене Дізнаємося нове Працюємо разом Спостерігай, дослідди Скарбничка цікавого Подивись на сайті Працюємо разом Міркуємо, даємо відповідь Працюємо з комп'ютером Творча майстерня Скарбничка цікавого Подивись на сайті	Проводимо спостереження Обговорюємо і діємо разом (у групі й парі) Пізнаємо народну мудрість Фантазуємо й театралізуємо Кошки цікавих запитань Орієнтуємось в медіа-просторі, здобуваємо інформацію з різних джерел Ділимося своїми враженнями і настроєм	Помірку, виконай завдання Попрацюй в прі Попрацюй в групі Досліди Скринька порад Прочитай Пограй у гру Словничок Електронний додаток	Розглянь малюнок, розкажи Поміркуй, дай відповідь на запитання Виконай завдання. Попрацюйте разом у парі, групі Проведи спостереження, дослідди, дізнайся. Виконай практичну роботу Запам'ятай. Це важливо знати Знайди інформацію, скориставшись різними джерелами Підготуй матеріали

Підручник 6	Підручник 7	Підручник 8	Підручник 9	Підручник 11
Виконай завдання Дай відповідь Прочитай Пофантазуй Поміркуй Робота в групі Робота в парі Запам'ятай Інтернет-джерело Компетентнісні завдання Словник Цікава інформація	Прочитай самостійно Досліди Попрацюй у групі Зверни увагу Прочитай комікс і помір- куй	Дізнаюся нове Мислю кри- тично Працюю са- мостійно Досліджую Працюю з однокласни- ками Оцінюю	Робота в групах Робота в парах Інформатика Технології	Запишу до словничка нові слова Розповім, що робитиме- мо протягом тижня Запропоную вам запитання для обгово- рення або завдання. *Так позначу склад- ніші завдання. Щось порада- жу, підкажу правила

У цілому виклад навчального матеріалу в більшості підручників розрахований на учнів 2-го класу. Діалог з учнями побудовано через запитання, обговорення. Пояснювальні тексти невеликі за обсягом. Проте, на нашу думку, підручники (3, 6, 9) надто інформативні. Підручники (1 і 8) вирізняються побудовою текстів параграфів. У підручнику (1) кожен параграф завершується висновками. У підручнику (8) текст згруповано на блоки 1, 2, 3. У підручниках (2, 3, 4, 7, 11) на початку параграфів/тем/розділів є опис очікуваних результатів. Особливістю підручника 9 є сторінка з поясненням, як працювати з підручником.

У багатьох підручниках (1, 2, 3, 4, 6, 10) нові терміни (поняття) виділено на окремих плашках або у вигляді словничка (у тексті або наприкінці підручника). Підручники (1, 3, 7, 8, 9, 10) містять діаграми, ребуси, кросворди. У підручниках (1, 2, 3, 4, 5, 9) добре оформлені вказівки для виконання дослідів, у підручниках (6) є рекомендації щодо виконання навчальних проєктів. Підручники (4, 6, 7) містять завдання для перевірки навчальних досягнень. Узагальнення/підбиття підсумків у кінці розділів є в підручнику (4).

Доволі тяжко оцінити співвідношення за обсягом навчального матеріалу, що реалізує зміст тої чи тої освітньої галузі. Лише в підручниках (4, 7) автори на колонтитулах розташовували позначки, що ілюструють освітню галузь, матеріал якої вивчається. На нашу думку підручник (11), у якому подається навчальний матеріал із вивчення материків, за змістом не зовсім відповідає вимогам освітніх програм НУШ 1 і НУШ 2.

Ми детальніше звертали увагу на зміст природничої галузі (зокрема, фізичний складник). Практично всі підручники (1—6, 10), але в різній послідовності й з різним ступенем деталізації містили матеріал про зміну пір року, обертання Землі, світло й тінь, температуру та її вимірювання, властивості води й повітря. На нашу думку, для

природничої галузі має бути документ (освітня програма чи навчальна програма), де був би визначений мінімальний обсяг понять, величин, явищ, які учні мають знати на кінець кожного циклу освіти.

Висновки дослідження та перспективи подальших розвідок у цьому напрямку. У ході дослідження виявлено, що підручники розроблялись без наявності єдиної концепції інтегрованого курсу. Кожен авторський колектив виходив із неявних і багато в чому різних вимог типових освітніх програм. З огляду на те, що зміст курсу передбачає об'єднання в один предмет п'яти різних освітніх галузей (і до того ж міжпредметних зв'язків ще з двома), вважати його інтегрованим можна умовно.

Аналіз підручників свідчить про пошук авторськими колективами своїх концепцій курсу і підручників. Більшість підручників демонструють традиційні, але якісно вдосконалені підходи до добору й структурування змісту, окремі — зовсім нові. У більшості підручників простежується «клаптикова й ситуативна інтеграція» пов'язана з певними темами/об'єктами вивчення. У принципі віднайти наскрізні інтегруючі ідеї для такого об'єднання п'яти освітніх галузей — це не просте завдання. Позитивним є те, що всім авторам вдалося дібрати споріднений матеріал кількох галузей навколо однієї теми, усунути дублювання у вивченні ряду питань. Робота за такими підручниками знімає стомлюваність, перенапруження учнів завдяки переключенню на різноманітні види діяльності. Зважаючи, що підручник не є самодостатнім засобом навчання такого курсу, в основу навчання має бути покладено діяльнісний підхід, покликаний змістити акценти на активну діяльність. Тому в навчанні цього курсу перевага має надаватися практичним роботам, демонстраційним і лабораторним дослідом, спостереженням у природі й суспільстві, моделюванню та прогнозуванню, розв'язанню ситуативних завдань.

Використані джерела

1. Н. М. Бібік, Н. З. Софій, О. В. Онопрієнко, Ю. М. Найда, М. С. Пристінська, І. О. Большакова, *Нова українська школа: поради для вчителя*. Київ, Україна: ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2017.
2. О. В. Нікулочкіна, «Інтеграційні процеси в початковій освіті», *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*, с. 436 — 440, 2017.
3. І. Д. Бех, «Інтеграція як освітня перспектива», *Початкова школа*, №5, с. 5—6, 2002.
4. Т. М. Засєкіна, «До концепції підручника інтегрованого курсу «Природничі науки», *Проблеми сучасного підручника*, Вип. 20, с. 111-126, 2018.
5. М. Г. Іванчук. «Інтегроване навчання: сутність та виховний потенціал», у *Виховання особистості молодшого школяра в умовах інтегрованого підходу до навчання*. Чернівці, Україна, Рута, 360 с, 2004.
6. О. В. Онопрієнко, С. О. Скворцова, «Інтеграція у навчанні молодших школярів математики», *Початкова школа*, №9, с. 22—29, 2017.
7. О. М. Петрук, «Проблема інтегрованого підходу до процесу навчання в науковій літературі», *Педагогічний дискурс*. №8, с. 176-180, 2010.

8. Т. Воронцова, В. Пономаренко, О. Хомич, І. Гарбузюк, Н. Андрук, Навчально-методичний посібник «Нова українська школа: методика навчання інтегрованого курсу «Я досліджую світ» у 1—2 класах закладів загальної середньої освіти на засадах компетентнісного підходу». Київ, Україна, Видавництво «Алатон», 2019.
9. М.А. Єпіхіна «Особливості викладання інтегрованого курсу «Я досліджую світ» у новій українській школі в контексті педагогіки партнерства», *Науковий вісник ужгородського університету*. Випуск 1 (44), с. 67 — 70, 2019.

References

1. N. M. Bibik, N. Z.Sofii, O. V.Onopriienko, Yu. M.Naida, M. S.Prystinska, I. O. Bolshakova, *Nova ukrainska shkola: poradnyk dlia vchytelia*. Kyiv, Ukraina: TOV «Vydavnychiy dim «Pleiady», 2017.
2. O.V. Nikulochkina, «Intehratsiini protsesy v pochatkovii osviti», *Pedahohika formuvannia tvorchoi osobystosti u vyshchii i zahalnoosvitnii shkolakh*, s. 436 — 440, 2017.
3. I. D. Bekh, «Intehratsiia yak osvitnia perspektyva», *Pochatkova shkola*, №5, s. 5—6, 2002.
4. T.M. Zasiakina, «Do kontseptsii pidruchnyka intehrovanooho kursu «Pryrodnychi nauky», *Problemy suchasnoho pidruchnyka*, Vyp. 20, s.111-126, 2018.
5. M. H. Ivanchuk. «Intehrovane navchannia: sutnist ta vykhovnyi potentsial», u *Vykhovannia osobystosti molodshoho shkoliara v umovakh intehrovanooho pidkhdodu do navchannia*. Chernivtsi, Ukraina, Ruta, 360 s, 2004.
6. O.V. Onopriienko, S. O. Skvortsova, «Intehratsiia u navchanni molodshykh shkoliariv matematyky», *Pochatkova shkola*, №9, s. 22—29, 2017.
7. O.M. Petruk, «Problema intehrovanooho pidkhdodu do protsesu navchannia v naukovi literaturi», *Pedahohichniy dyskurs*. №8, s.176-180, 2010.
8. T. Vorontsova, V. Ponomarenko, O. Khomych, I. Harbuziuk, N. Andruk, *Navchalno-metodychnyi posibnyk «Nova ukrainska shkola: metodyka navchannia intehrovanooho kursu «Ia doslidzhuui svit» u 1—2 klasakh zakladiv zahalnoi serednoi osvity na zasadakh kompetentnisnoho pidkhdodu*. Kyiv, Ukraina, Vydavnytstvo «Alaton», 2019.
9. М.А. Yepikhina «Osoblyvosti vykladannia intehrovanooho kursu «Ia doslidzhuui svit» u novii ukrainskii shkoli v konteksti pedahohiky partnerstva», *Naukovyi visnyk uzhhorodskoho universytetu*. Vypusk 1 (44), s. 67 — 70, 2019.

Татьяна Засекина, кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник, ведущий научный сотрудник отдела интеграции содержания общего среднего образования Института педагогики НАПН Украины, г. Киев, Украина

АНАЛИЗ УЧЕБНИКОВ ИНТЕГРИРОВАННОГО КУРСА «Я ИССЛЕДУЮ МИР»

В статье рассмотрена проблема интегрированного подхода в начальном образовании, в частности разработки интегрированного курса «Я исследую мир», его реализация в учебниках для 2-го класса учреждений общего среднего образования. Проанализированы структура и методический аппарат данных учебников. В ходе ис-

следования выявлено, что разработка учебников происходила без наличия единой концепции интегрированного курса. Каждый авторский коллектив исходил из неясных, и во многом различных, требований типовых образовательных программ. Учитывая, что содержание курса предусматривает объединение в один предмет пяти различных образовательных отраслей (к тому же с междупредметными связями еще с двумя), считать его интегрированным можно условно. Анализ учебников свидетельствует о поиске авторскими коллективами своих концепций курса и учебников. Большинство учебников демонстрируют традиционные, но качественно усовершенствованные подходы к подбору и структурированию содержания, некоторые — совершенно новые. В большинстве случаев использовалась тематическая интеграция. Всем авторам удалось подобрать родственный материал нескольких отраслей вокруг одной темы, устранить дублирование в изучении ряда вопросов.

Ключевые слова: интеграция, интегрированный курс, учебник, начальная школа.

Tetiana Zasekina, Candidate of Pedagogical Sciences, Senior Scientific Researcher, Leading Researcher at the Department of Integration of the Content of General Secondary Education of the Institute of Pedagogy of the NAES of Ukraine, Kyiv, Ukraine

ANALYSIS OF INTEGRATED COURSE TEXTBOOKS

«I EXPLORE THE WORLD»

The article addresses the problem of an integrated approach in primary education. The process of development of the integrated course «I Explore the World» is analyzed and its implementation in the textbooks for the 2nd grade of general secondary educational institutions. The structure and methodological apparatus of these textbooks are analyzed.

The study found that the development of the textbooks took place without a single integrated course concept. Each team of authors proceeded from the implicit and largely different requirements of typical educational programs. Given that the content of the course involves the unification of five different educational sectors (and also the cross-curricular links with two more), it can be conditionally considered as an integrated one.

We analyzed eleven sets of textbooks. The analysis shows the search by the authors' teams of their course concepts and textbooks. Most textbooks demonstrate traditional, but qualitatively improved approaches to the content selection and structuring, some are completely new. Most textbooks follow the «fragmentary and situational integration» associated with particular topics / objects of study. In principle, finding transparent integrative ideas for such an integration of five educational sectors is not a simple task. On the plus side, all the authors managed to get related material from several industries around one topic, eliminating duplication in the study of a number of issues. Working with such textbooks relieves students of fatigue and oversteering by switching them to various activities.

Keywords: integration, integrated course, textbook, elementary school.

FEATURES OF THE «MECHANICAL AND ELECTROMAGNETIC WAVES» SECTION IN CLASS 9 PHYSICAL TEXTBOOKS

Dmytro Zasiiekin,

Candidate of Pedagogical Sciences (PhD), Senior Researcher,
Senior Researcher at the Department of Biological,
Chemical and Physical Education of the
Institute of Pedagogy of NAPS of Ukraine,
Kyiv, Ukraine,
e-mail: dmytro_z@ukr.net,
ORCID ID: 0000-0002-9347-1930

The article deals with the methodical problem of realization of the content of the section «Mechanical and electromagnetic waves» in the textbooks for the 9th grade of the gymnasium. The concept of the section as a component of a comprehensive physics course for general secondary education institutions is substantiated.

Keywords: textbook, concept of physical education content, mechanical and electromagnetic waves.

Problem statement. The study of physics begins in primary school (gymnasium). According to the physics curriculum [1], the section «Mechanical and electromagnetic waves» was first included in the 9th class basic physics course. There is a need to develop a methodology for studying the specified section as a component of a comprehensive physics course for institutions of general secondary education, to study the features of the implementation of the content of this section in the textbook.

The purpose of the article. To this end, we analyzed the content of the curricula and textbooks, examined the principles of structuring and selection of the content of the educational material in the curricula and textbooks, methodical techniques for constructing texts and illustrations in textbooks, the effectiveness of the methodological apparatus of textbooks. The article presents the results of the analysis and identifies common approaches to solving the problem of structuring and content selection of a school physics course that will be useful for future

curriculum developers and textbook authors. Guidelines for teachers to improve the method of studying the specified section in the 9th grade of the gymnasium are formulated.

Analysis of recent research on the issues discussed in the article. Most researchers in the field of methods of teaching physics in general secondary education, consider the general issues of formation of the content of education [2, 3, 4], the peculiarities of methods of studying both separate sections, and the peculiarities of studying physics at a particular concentration (grades 7-9, 10-11 classes) or levels (profile, standard) [4, 5] or certain didactic components of these methods, such as: teaching aids and teaching support (including textbooks) [6, 7], forms and methods cognitive activity of students, theoretical basis for the development of didactics of physics, innovative approaches that ensure the modernization and improvement of existing practices training. In these works, among other issues, the methodical methods of studying mechanical and electromagnetic oscillations and waves in primary school are considered as examples, however, as a separate problem, the study of the features of studying the section «Mechanical and electromagnetic waves» in the 9th grade of the gymnasium was not carried out.

The main material studies with full justification of scientific results. The theoretical basis of the study is the results of our analysis of the curriculum in physics for grades 7-9 [1], textbooks for the 9th class of institutions of general secondary education [8-12], methodological and educational manuals, methodical lessons.

The Physics Curriculum for 7-9 classes of general secondary education institutions provides for the study of the following questions: «The emergence and propagation of mechanical waves. Sound waves. Speed of sound propagation, length and frequency of sound wave. Sound volume and pitch. Infrared and ultrasound. Electromagnetic field and electromagnetic waves. Speed of propagation, length and frequency of electromagnetic waves. The dependence of the properties of electromagnetic waves on frequency. The scale of electromagnetic waves. The Physical Basics of Modern Wireless Communications and Communications» [1].

As a result of studying these issues, students should *understand* the concepts of wave process, the conditions of formation of mechanical and electromagnetic waves; *formulate* definitions of physical quantity (wavelength and frequency, sound volume and pitch); *to know* the physical basics of modern wireless communications and communications, the dependence of the properties of electromagnetic waves on frequency; *compare* the properties of sound and electromagnetic waves of different frequencies; *assess* the effects of vibration and noise on living organisms; explain the value of modern communications and communications. Also be able to solve problems

of different types *using* formulas of correlation of wavelength, frequency and speed of propagation; to investigate during the laboratory work the sound vibrations of various sources of sound with the help of modern digital means.

The analysis of the textbooks shows that the content of the substantive issues is grouped differently by the authors in the paragraphs that are shown in Table 1.

Table 1

Textbook	Contents of the part «Mechanical and electromagnetic waves»
Physics Grade 9 (authors Baryakhtar V., Dovgiy S., Bozhinova F., Kiryukhina O.)	§ 17. The emergence and propagation of mechanical waves. Physical quantities that characterize waves Exercise 17 § 18. Sound waves. Infrasound and ultrasound Exercise 18 Laboratory work №6 § 19. Electromagnetic field and electromagnetic waves Exercise 19 § 20. Scale of electromagnetic waves § 21. The physical basis of modern wireless communications. Radiolocation Encyclopedic page We summarize the section III Self-test tasks for Section III Indicative topics of the projects. Topics of reports and messages. Topics of experimental research
Physics Grade 9 (authors Golovko M., Neporozhnya L., Koval V., Melnyk Y., Sipiy V.)	§ 21. Wave phenomena in nature and technology Exercise to § 21 § 22. Sound waves and their properties Exercise to § 22 § 23. Sound volume and pitch Exercise to § 23 § 24. Infrared and ultrasound and their use Exercise to § 24 § 25. Electromagnetic waves and their properties Exercise to § 25 § 26. Physical basics of radio communication § 27. Modern communications and communications. Radiolocation. Exercise to § 27 The Training project together Learning to solve physical problems on wave phenomena. We detect subject competence in the section «Mechanical and electromagnetic waves» The main thing in section 3

Physics Grade 9 (authors Zasiiekina T., Zasiiekin D.)	§ 21. The emergence and propagation of mechanical waves Exercise 12 § 22. Sound waves. Speed of sound propagation Exercise 13 § 23. Acoustic and physiological characteristics of sound Laboratory work №6 § 24. Electromagnetic field and electromagnetic waves § 25. The scale of electromagnetic waves § 26. The principle of radio communication. Radar Exercise 14 § 27. Physical basis of modern wireless communications and communications Check yourself We carry out educational projects Summary of the section «Mechanical and electromagnetic waves».
Physics Grade 9 (by Sirotiuk V.)	§ 17. The emergence and propagation of mechanical waves Tasks and exercises § 18. Sound waves. Speed of sound propagation, length and frequency of sound wave. Sound volume and pitch § 19. Infrasound and ultrasound Tasks and exercises § 20. Electromagnetic field and electromagnetic waves. Speed of propagation, length and frequency of electromagnetic waves § 21. Properties of electromagnetic waves. The scale of electromagnetic waves § 22. The physical basics of modern wireless communications and communications Laboratory work №6 Tasks and exercises Test your knowledge Tests
Physics Grade 9 (authors Shut M., Martyniuk M., Blagodarenko L.)	§ 20. The emergence and propagation of mechanical waves. Types of mechanical waves. Wave energy. Wave characteristic. Exercise 20 § 21. Sound waves. Speed of sound propagation Exercise 21 § 22. Reflection of sound. Infrared and ultrasound Exercise 22 § 23. Electromagnetic field and electromagnetic waves. Speed of propagation, length and frequency of electromagnetic waves Exercise 23 § 24. Scale of electromagnetic waves. The concept of radio and television. Radiolocation. Exercise 24 Tests section 3 Tasks for Section 3

As can be seen from Table 1, in two textbooks, the content of the section is grouped into five paragraphs, in two textbooks into seven, and in one textbook into six. The number of exercises varies from three to seven. The three textbooks contain sections on the implementation of educational projects and instructions for laboratory work. Each textbook has a task for the final evaluation.

Qualitative analysis of the content of the textbooks also shows the varying degrees of content and detail, the volume of additional material. At the beginning of the section study, the authors of three textbooks [8, 9, 10] resort to motivational appeals in which they focus on different aspects. In particular, attention is drawn to the fact that different mechanical and electromagnetic waves exhibit similar properties and are described quantitatively by the same laws [9]. Because of the advances in physics, namely the experimental discovery of electromagnetic waves that can propagate in space, it has become possible to create fundamentally new means of communication — from wireless telegraph, radio and television to satellite and cellular communications. And that these tools are part of the information technology of modern technogenic society [8, 9, 10]. That the manifestations of oscillations and waves can be observed in many natural phenomena and in man-made devices and technologies [8, 9, 10].

Analysis of the textbooks shows that the authors applied different approaches to the formation of concepts and physical quantities, describing mechanical and electromagnetic oscillations and waves, chose different numbers of them. According to the program [1], students need to understand the concepts of the wave process, the conditions of formation of mechanical and electromagnetic waves; formulate definitions of physical magnitude (wavelength and frequency, sound volume, and pitch).

Consider how the authors of the textbooks implemented the requirement of the program to formulate the concept of the wave process and the conditions of occurrence of mechanical waves. As a physical process, the wave is the propagation of fluctuations in the medium. Considering that mechanical oscillations were studied in 7th grade, the need to actualize them at the beginning of the study of the wave process was discovered by four groups of authors, with varying degrees of repetition: from one sentence «In the class of 7th grade physics you studied mechanical fluctuations» [8, 12], in more detail [9, 10] (definitions, examples, types of oscillations, physical quantities describing oscillations).

The notion of a wave process is given by most collectives by defining the concept of a mechanical wave. In this case, with varying degrees of detail and specifying features: «Mechanical wave is called the propagation of oscillations in an elastic medium» [8], «Mechanical wave is the process of propagation of oscillations in an elastic medium over time, accompanied by the transfer of energy from one point to another» [9], «Mechanical wave — the process of propagation of oscillations in an elastic medium over time» [10], «Wave — the process of propagation of oscillations in any medium. A wave is a change in the state of an environment that propagates in

space and carries energy »[11], « The process of propagation of oscillations in space is called wave because wave motion »[12].

The introduction of the concept in most cases [8, 9, 11, 12] was at the beginning, before explaining the mechanism of formation of a mechanical wave. The authors again take different approaches to the conditions of appearance and propagation of mechanical waves. In the textbook [10] the simulation method is applied and the wave propagation process is explained and illustrated on the model of the elastic medium and summarized as a list of conditions. In the textbook [11] through the system of experiments. In other textbooks, it is more abstract in nature than the propagation of oscillations in an arbitrary elastic medium.

Most authors [8, 10, 11, 12] stated that mechanical waves are transverse and longitudinal (longitudinal), emphasized the properties of mechanical waves (in particular, that the wave motion is not accompanied by the transfer of matter, which during wave propagation occurs energy [8, 9, 11, 12].

Let's further analyze how such a requirement of the curriculum is implemented in textbooks, such as the formulation of determination of physical quantities, in particular wavelength and frequency, sound volume and pitch.

Four teams of authors have made almost the same determination that the wavelength is the distance over which the wave extends over a time equal to the period of oscillation. The textbook [11] provides the following definition: «The wavelength is the distance between the nearest one-to-one points of wave that oscillate in the same phase.» All textbooks provide drawings that illustrate the concept of wavelength, its symbol and unit, the formula for the frequency, period and speed of the wave. The wave frequency is not found in any of the textbooks.

We have given an example of analyzing only the first paragraph of the section «Mechanical and electromagnetic waves» in the textbooks. Further analysis shows that the implementation of the program material is carried out with varying degrees of content selection. This is despite the fact that in each author group [8-12] there is a representative of a working group on writing a training program [7]. There are also different methodological approaches that the authors have applied, based on the tasks that they believe should be addressed in the process of studying this section.

Although this section was first introduced into the basic physics course, the technique of studying mechanical and electromagnetic oscillations and waves has established approaches and is based on the widespread use of methods of clarity, analogies and modeling, experimental verification of conclusions by analogy; a detailed study of any one, the most illustrative example, the fundamental properties and methods of study of oscillations and waves, with the subsequent application of the learned concepts to other cases.

The study of wave processes contributes to the formation of holistic ideas about the modern natural-scientific picture of the world: wave phenomena of different nature

have the same patterns and their manifestations and diversity prove the unity of micro, macro and megaworlds. In this section we can convincingly show the dialectical nature of the development of views, ideas and hypotheses (Hertz experiments prove the role of experiment as a criterion for the truth of Maxwell's theory, in particular the hypothesis of the existence of electromagnetic waves), the knowledge of the increasingly hidden mysteries of nature (corpuscular-wave nature of light electromagnetic field, which is differently manifested in different reference systems). And the most important study of this section is of great polytechnical importance, revealing the role of physics in the development of modern telecommunication facilities, optical devices and more.

Analysis of the textbooks on these parameters also shows a lack of consistency, but allows us to distinguish from the variety of approaches unique and typical, presented in different forms. For example, the volume of sounds, noise levels and their effect on humans can be represented in the form of a table [12], in the form of a scale [10, 11], a visual table [9]. Given that students do not study the formation of oscillations in the oscillatory circuit, the mechanism of formation and propagation of electromagnetic waves can be differently represented: a theoretical presentation of the material using an analogy with mechanical waves [8, 9, 12], a thought experiment [11], a description of a real experiment [10]. All authors emphasized the case that the hypothesis of the existence of electromagnetic waves formulated by James Maxwell on the basis of his theoretical findings was experimentally proved by Heinrich Hertz.

Even more diverse is the consideration of the physical basics of modern wireless communications and communications. Since there are no indications in the curriculum of which examples can reveal these physical basics, the authors chose at their discretion. This is cellular (mobile) communication [8, 9, 10, 11], radar [8, 9, 10, 12], radio [9, 10, 12], television [12], radio telephone [11], satellite communication [8, 9, 10, 11], GPS navigation system [11], Internet [11], email [11], Wi-Fi technology [9, 10, 11], Bluetooth technology [10], remote controls [10]. At the discretion of the authors, questions were also raised about ways of encoding information. In the textbooks [9, 10, 12] the processes of modulation and detection are openly disclosed, in the textbook [10] the analog and digital signals are mentioned.

Comparison of mechanical and electromagnetic waves, the detection of their similar and different properties was described as in the text of the relevant paragraphs in all textbooks without exception. As a generalization in the form of table and scale the comparative properties of mechanical and electromagnetic waves are presented in the textbook [10].

Conclusions of the study and prospects for further exploration in this direction.

Our analysis shows that the problem of implementing the content of the section «Mechanical and electromagnetic waves» in the textbooks for 9th grade gymnasium is quite relevant and the conclusions we obtained during the study can be generalized

in solving the problem of structuring and selection of content of the school course of physics, and will be in an opportunity for future curriculum developers and textbook authors. The first thing we pay attention to is the change in the structure of the school physics course. The new two-concentric structure of the school course in physics, as noted by researchers [2, 3, 4] has both advantages and disadvantages. According to V. Buryak, the advantage is that the basic course is indeed relatively complete and covers a wider range of subjects. The main disadvantages in his opinion are that the initial information about a number of physical concepts, formulas, topics is difficult for students; certain topics are demonstrable and accessible only in upper classes; The section «Mechanical and electromagnetic waves» is more rationally placed before the section «Light phenomena» [2]. In our opinion, such shortcomings can be avoided if the concept of physical education content were developed, which would substantiate the content of the first and second concentrates, set clear tasks that should be solved in the course of studying each section, and peculiarities of methods of studying these issues at different stages. education. It is not insignificant, however, to track the deployment of substantive issues that are studied in propedeutical science courses in elementary school and in 5 (6) high school classes.

The next is a proposal to improve the structure and content of the curriculum. Structuring the content of educational material in the school course of physics take different approaches, but in any case it should cover: phenomena and processes, fundamental experiments, basic concepts and values, models, principles, laws and laws, theories, practical application of theoretical material. The selection of these components in the curriculum should set out a compulsory list of first-time students in the basic course, who must repeat the second-degree physics course and those who will study there for the first time. The wording of the substantive questions should not be taken as a hypothetical title for the paragraph or paragraph of the textbook. Rather, these should be methodological and substantive guidelines, tasks that must be addressed in the course of studying a particular section/topic. And most importantly, a clear description of the expected results that students should achieve in studying the relevant section and course as a whole.

References

1. Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy (Navchalni prohramy dlia zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladiv (2017 cherv.07) №804 Nakaz Ministerstva osvity i nauky Ukrainy Pro onovleni navchalni prohramy dlia uchniv 5-9 klasiv zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladiv [Elektronyi resurs]. Dostupno: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/navchalni-programi-5-9-klas>.
2. V. I. Buriak, «Analiz zmistu kursu fizyky osnovnoi shkoly za novoiu prohramoiu», Zbirnyk naukovykh prats Kamianets-Podilskoho natsionalnoho universytetu imeni Ivana Ohienka, vyp.21. s.171-175., 2015.

3. M.V. Holovko, «Problemy formuvannia zmistu bazovoho kursu fizyky ta metodyky yoho realizatsii v himnazii», *Problemy suchasnoho pidruchnyka*, vyp.21, s. 92—104, 2018. DOI <https://doi.org/10.32405/2411-1309-2018-21-92-104>
4. T.M. Zasiakina, «Onovlennia zmistu bazovoho kursu fizyky na zasadakh kompetentnisnoho pidkhotu», *Zbirnyk naukovykh prats Kamianets-Podilskoho Natsionalnoho universytetu imeni Ivana Ohienka*, vyp. 20, s. 86—89, 2014.
5. D.O. Zasiakin, «Formuvannia elektrodinamichnoho kontsentru v kursy fizyky serednoi zahalnoosvitnoi shkoly», *Zbirnyk naukovykh prats Kamianets-Podilskoho Natsionalnoho universytetu imeni Ivana Ohienka*, vyp. 17. S. 86—88. 2011.
6. D.O. Zasiakin, T.M. Zasiakina, «Vidobrazhennia zmistu rozdlu «Elektrodynamika» u pidruchnykakh fizyky dlia serednoi shkoly», *Problemy suchasnoho pidruchnyka*, vyp. 11, s. 283—287, 2011.
7. Yu. S. Melnyk, «Realizatsiia kompetentnisno oriietovanoi metodyky navchannia khvylovykh yavysch u pidruchnyku fizyky 9-ho klasu himnazii», *Problemy suchasnoho pidruchnyka*, vyp. 20, s.231-239, 2018.
8. V. H. Bariakhtar, S.O. Dovhyi, F. Ya. Bozhynova, O. O. Kiriukhina, *Fizyka: pidr. dlia 9 kl. zahalnoosvit. navch. zakl. Kharkiv, Ukraina: Vyd-vo «Ranok», 2017.*
9. M.V.Holovko, L.V.Neporozhnia, V.S.Koval, Yu.S.Melnyk, V.V.Sipii, *Fizyka: pidr. dlia 9 kl. zahalnoosvit. navch. zakl. Kyiv, Ukrina: Vydavnychiy dim «Sam», 2017.*
10. T. M. Zasiakina, D. O. Zasiakin, *Fizyka : pidruch. dlia 9 kl. zahalnoosvit. navch. zakl. Kyiv, Ukraina: UOVTS «Orion», 2017.*
11. V.D.Syrotiuk, *Fizyka: pidr. dlia 9 kl. zahalnoosvit. navch. zakl. Kyiv, Ukraina: Heneza, 2017.*
12. M. I. Shut, M. T. Martyniuk, L. Yu. Blahodarenko, *Fizyka: pidr. dlia 9 kl. zahalnoosvit. navch. zakl. Kyiv-Irpin, Ukraina : VTF «Perun», 2017.*

Використані джерела

1. Міністерство освіти і науки України (Навчальні програми для загальноосвітніх навчальних закладів (2017 черв.07) №804 Наказ Міністерства освіти і науки України Про оновлені навчальні програми для учнів 5-9 класів загальноосвітніх навчальних закладів [Електроний ресурс]. Доступно: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/navchalni-programi-5-9-klas>.
2. В. І. Буряк, «Аналіз змісту курсу фізики основної школи за новою програмою», *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка*, вип.21. с.171-175., 2015.
3. М.В. Головка, «Проблеми формування змісту базового курсу фізики та методики його реалізації в гімназії», *Проблеми сучасного підручника*, вип.21, с. 92—104, 2018. DOI <https://doi.org/10.32405/2411-1309-2018-21-92-104>
4. Т.М. Засєкіна, «Оновлення змісту базового курсу фізики на засадах компетентнісного підходу», *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського Національного університету імені Івана Огієнка*, вип. 20, с. 86—89, 2014.
5. Д.О. Засєкін, «Формування електродинамічного концентру в курсі фізики середньої загальноосвітньої школи», *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського Національного університету імені Івана Огієнка*, вип. 17. С. 86—88. 2011.

6. Д.О. Засекін, Т.М. Засекіна, «Відображення змісту розділу «Електродинаміка» у підручниках фізики для середньої школи», *Проблеми сучасного підручника*, вип. 11, с. 283—287, 2011.
7. Ю. С. Мельник, «Реалізація компетентнісно орієнтованої методики навчання хвильових явищ у підручнику фізики 9-го класу гімназії», *Проблеми сучасного підручника*, вип. 20, с.231-239, 2018.
8. В. Г. Бар'яхтар, С.О. Довгий, Ф. Я. Божинова, О. О. Кірюхіна, *Фізика: підр. для 9 кл. загальноосвіт. навч. закл.* Харків, Україна: Вид-во «Ранок», 2017.
9. М.В.Головко, Л.В.Непорожня, В.С.Коваль, Ю.С.Мельник, В.В.Сіпій, *Фізика: підр. для 9 кл. загальноосвіт. навч. закл.* Київ, Україна: Видавничий дім «Сам», 2017.
10. Т. М. Засекіна, Д. О. Засекін, *Фізика : підруч. для 9 кл. загальноосвіт. навч. закл.* Київ, Україна: УОВЦ «Оріон», 2017.
11. В.Д.Сиротюк, *Фізика: підр. для 9 кл. загальноосвіт. навч. закл.* Київ, Україна: Генеза, 2017.
12. М. І. Шут, М. Т. Мартинюк, Л. Ю. Благодаренко, *Фізика: підр. для 9 кл. загальноосвіт. навч. закл.* Київ-Ірпінь, Україна : ВТФ «Перун», 2017.

Дмитро Засекін, кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник, старший науковий співробітник відділу біологічної, хімічної та фізичної освіти Інституту педагогіки НАПН України, м. Київ, Україна

ОСОБЛИВОСТІ РОЗДІЛУ «МЕХАНІЧНІ Й ЕЛЕКТРОМАГНІТНІ ХВИЛІ» В ПІДРУЧНИКАХ ФІЗИКИ 9-ГО КЛАСУ

У статті розглянуто методичну проблему реалізації змісту розділу «Механічні й електромагнітні хвилі» в підручниках для 9-го класу гімназії, який вперше включено до курсу фізики основної школи (гімназії). З цієї метою проаналізовано зміст навчальних програм і п'яти підручників різних авторських колективів, досліджено принципи структурування й добору змісту навчального матеріалу в навчальних програмах і підручниках, методичні прийоми побудови текстів й ілюстрацій у підручниках, ефективність методичного апарату підручників. Аналіз засвідчує, що реалізація програмного матеріалу здійснена з різним ступенем добору змісту, і це при тому, що в кожному авторському колективі є представник робочої групи з написання навчальної програми. Різними є й методологічні підходи, які застосовували автори, виходячи із завдань, які, на їхню думку, мають бути розв'язані в процесі вивчення цього розділу. Особливу турботу викликають різні означення основних фізичних понять і величин цього розділу, їх кількість у підручниках. Уникнути подібних недоліків, на погляд авторів, можна, якщо була розроблена концепція змісту фізичної освіти, що обґрунтовувала б змістове наповнення першого і другого концентрів, ставила чіткі завдання, які мають бути розв'язані в процесі вивчення кожного розділу, особливості методик вивчення цих питань на різних ступенях освіти. Зазнати змін має і структура навчальної програми. Зокрема, у ній мають бути чітко вказані явища і процеси, фундаментальні дослідження, основні поняття й величини, моделі, принципи, закони та закономірності, теорії, практичне застосування теоретичного матеріалу. Виокремлення цих складників у на-

вчальній програмі має задавати обов'язковий перелік таких, що вперше вивчаються у базовому курсі, які повинні бути повторені в курсі фізики другого концентру, й таких, що вивчатимуться там уперше. Формулювання змістових питань не повинне сприйматись як гіпотетична назва пункту або параграфа підручника. Швидше, це мають бути методологічні й сутнісні орієнтири, завдання, які повинні бути розв'язані в процесі вивчення того чи того розділу/теми. І, найголовніше, чіткий опис очікуваних результатів, яких мають досягти учні під час вивчення відповідного розділу й курсу в цілому.

Ключові слова: підручник, концепція змісту фізичної освіти, механічні й електромагнітні хвилі.

Дмитрий Засекин, кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник, старший научный сотрудник отдела биологического, химического и физического образования Института педагогики НАПН Украины, г. Киев, Украина

ОСОБЕННОСТИ РАЗДЕЛА «МЕХАНИЧЕСКИЕ И ЭЛЕКТРОМАГНИТНЫЕ ВОЛНЫ» В УЧЕБНИКАХ ФИЗИКИ 9-ГО КЛАССА

В статье рассмотрена методическая проблема реализации содержания раздела «Механические и электромагнитные волны» в учебниках для 9-го класса гимназии. Данный раздел впервые включен в базовый курс физики основной школы, поэтому возникает проблема обоснования концепции раздела как составляющей целостного курса физики для заведений общего среднего образования. С этой целью проанализировано содержание учебных программ и учебников, исследованы принципы структурирования и отбора содержания учебного материала в учебных программах и учебниках, методические приемы построения текстов и иллюстраций в учебниках, эффективность методического аппарата учебников. В результате анализа пяти учебников разных авторских коллективов установлено, что они отличаются глубиной и детализацией содержания раздела, различными формулировками основных понятий и их количеством. Избежать подобных разногласий можно, если изменить структуру учебной программы, выделяя в ней явления и процессы, фундаментальные опыты, основные понятия и величины, модели, принципы, законы и закономерности, теории, практическое применение теоретического материала. Должен быть указан обязательный перечень составляющих, впервые изучаемых в базовом курсе, и тех, которые должны быть повторены в курсе физики второго концентра. И, самое главное, четкое описание ожидаемых результатов, которых должны достичь учащиеся при изучении соответствующего раздела и курса в целом. Способы подачи материала, иллюстрации, системы заданий, структура учебников при этом могут быть различными, в зависимости от авторской концепции.

Ключевые слова: учебник, концепция содержания физического образования, механические и электромагнитные волны.

УДК 373.3.002.2+008

<https://doi.org/10.32405/2411-1309-2020-24-89-97>

ІННОВАЦІЙНИЙ ДИСКУРС КУЛЬТУРИ ЯК КОМПОНЕНТА ПІДРУЧНИКА ДЛЯ КЕРІВНИКА ЗАКЛАДУ ОСВІТИ

Дмитро Козлов,

кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри менеджменту освіти та педагогіки вищої школи
Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка,
м. Суми, Україна,
e-mail: 32012anna@gmail.com,
ORCID ID: 0000—0003—1875—0726

У статті обґрунтовано необхідність розгляду інноваційної культури в підручнику для керівника закладу освіти як його змістової компоненти та її важливість для інноваційної діяльності та її результативності в будь-якій суспільній сфері. Акцентовано увагу на інноваційній культурі як предметі дослідження багатьох наукових галузей та пріоритетного напрямку досліджень у галузі освіти, що детермінує розвиток інноваційного суспільства, запровадження моделей інноваційного розвитку економіки, інноваційної освіти. За результатами контент-аналізу наведено різні види культури, які керівник закладу освіти застосовує в професійній діяльності для досягнення її законодавчо визначеної мети — усебічного та культурного розвитку особистості крізь призму інновацій, інноваційних процесів та їх впливу на формування Людини інноваційного типу. Розглянуто сутність феномену інноваційної культури, її визначення, характерні ознаки та місце в професійній діяльності керівника закладу освіти на засадах інтеграції здобутків різних галузей науки. Наведено модель системи розвитку інноваційної культури керівника закладу освіти та її значення для інноваційного типу суспільства.

Ключові слова: культура, види культур, інноваційна культура, людина культури цифрової епохи, особистість, дискурс.

Постановка проблеми в загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими та практичними завданнями. Законодавчі та концептуальні зміни у сфері освіти детермінували зміну мети та завдань освіти — формування випускника нової школи — «цілісної усебічно розвиненої особистості» [1, с. 1], відповідальних громадян із розвиненим критичним мисленням, патріотів та інноваторів, здатних «до свідомого суспільного вибору та спрямування своєї діяльності на користь іншим людям і суспільству, збагачення на цій основі інтелектуального, економічного, творчого,

культурного потенціалу Українського народу...» [1, с. 1], вчитися впродовж життя, розвивати економіку як запоруку розвитку інноваційного суспільства [2].

Для втілення будь-яких змін потрібні креативні інноватори, люди з високим рівнем розвитку інноваційної культури, спроможні запропонувати інноваційні ідеї, проекти, страгати, віднайти такі інноваційні винаходи, технології, запровадити інноваційні моделі розвитку економіки і суспільства, змінити якість життєдіяльності людства у глобальному вимірі. Формування та здійснення державної інноваційної політики, спрямованої на стимулювання розвитку інновацій, ноу-хау, інноваційних процесів, нововведень, інвестиційної політики у всіх сферах і освіти відбуваються переважно в економічно розвинутих країнах світу. Міжнародні організації приділяють значну увагу інноваційному вектору розвитку суспільств, проблеми формування й розвитку інноваційної культури в різних сферах життєдіяльності в межах євроінтеграційних і глобалізаційних процесів.

Інноваційна культура є предметом досліджень у багатьох наукових галузях. До пріоритетних напрямів наукових досліджень у галузі освіти, педагогіки і психології в НАПН України на 2018—2022 рр. віднесено розвиток інноваційної культури керівника закладу освіти, інноваційний та інформаційний менеджмент, що актуалізує розгляд інноваційного дискурсу культури в професійній діяльності керівника в загальній середній освіті та сприятиме «успішній самореалізації людини впродовж життя») [3, с. 51].

Аналіз останніх досліджень і публікацій з проблеми. Незважаючи на вагомий доробок у різних наукових школах менеджменту та галузях науки, формування та розвиток інноваційної культури особистості як громадянина, патріота, гуманіста та креативного інноватора в різних видах діяльності у сфері освіти цифрової епохи є новим напрямом наукових досліджень. Як свідчить аналіз праць, найбільш дослідженою з усіх видів культур є управлінська культура керівника в системі вищої, професійно-технічної та післядипломної освіти, що підтверджується доробком вітчизняних учених В. Болгаріної, Б. Гаєвського, Г. Єльнікової, О. Мармази, Ю. Палехи, С. Подмазіна, Л. Орбан-Лембрик та ін. [цит. за: 4, с. 12].

Науковий інтерес становить доробок колективу вітчизняних учених, який представлено в монографії «Феномен інновації: освіта, суспільство, культура» за редакцією В. Кременя [5]. У книзі на засадах людиноцентризму [6] обґрунтовано специфіку культури в просторі інноваційного мислення, її динаміку, моделі та системотвірні компоненти, феномен рефлексії як умови виникнення інновацій у культурі, що мають ключове значення для формування інноваційної культури людини [5, с. 227—242].

До найвагоміших результатів діяльності Відділення загальної педагогіки та філософії освіти НАПН України, що сприяють розвитку інноваційних процесів у психолого-педагогічній науці та освітній практиці, «належать: розроблення філософії сучасної освіти на основі визнання пріоритету індивідуального духовного розвитку творчої соціально активної самодостатньої особистості, націленої на інноваційну діяльність. Для практичного застосування результатів здійснених досліджень опублі-

ковано базовий підручник для студентів ВНЗ III—IV рівнів акредитації «Педагогіка», посібник «Світ знання: людина, наука, освіта» (акад. В. Г. Кремень)». Також важливим є «інноваційний міждисциплінарний напрям інтегрованого дослідження сфери освіти (акад. В. Огнев'юк)» [7, с. 38]. «Ідея формування Людини Культури в полісі, місті-державі, як відомо належить ще стародавнім грекам, але за розвитку цифрової епохи не лише не втратила свого величезного культурного значення» [8, с. 110], а набула нового контексту інноваційності через мету освіти та соціальне замовлення на інноваційний тип людини. Розвиток інноваційної людини в інформаційному суспільстві забезпечується шляхом запровадження в освітній простір школи концептуальних засад стратегічного та інноваційного менеджменту у сфері освіти, моделей інноваційного розвитку закладів освіти різного типу, «стратегічного набору» інноваційного розвитку шкіл, розробленого Л. Калініною, О. Онаць, Л. Парашенко та відображеного у збірнику наукових праць: «Стратегії управління закладами освіти в умовах формування інформаційного суспільства». У процесі всеукраїнських експериментів (2000—2016) обґрунтовано та практично впроваджено моделі інноваційного розвитку експериментальних шкіл (Херсонського обласного ліцею, спеціалізованої школи «Академія дитячої творчості», Київського ліцею бізнесу, Володимирецького колегіуму Рівненської області, полілінгвістичної школи (СШ № 41 I—III ступенів імені З. К. Слюсаренка м. Києва), навчально-виховного комплексу на засадах інноваційного та інформаційного менеджменту (Хмельницький НВК № 2), модель організаційної культури гуманітарної гімназії (гімназія № 117 ім. Лесі України з поглибленим вивченням іноземних мов м. Києва) (відділ економіки та управління загальною середньою освітою Інституту педагогіки НАПН України, керівник — д-р пед. наук, проф. Л. Калініна) [7, с. 40]. Порушена проблема потребує системного дослідження, дискурс-аналізу сучасними дослідниками і практиками, пізнання керівниками закладів освіти у процесі формальної, неформальної та інформальної освіти й відображення у змісті підручника для керівника в сфері освіти.

Мета статті — показати, як розкрити в підручнику для керівників сфери освіти культурологічну тематику, пов'язану з цивілізаційним феноменом культури та її значенням у професійній діяльності керівника закладу освіти, інноваційну культуру як стратегічний пріоритет розвитку інноваційного типу людини та суспільства цифрової епохи.

Виклад основного матеріалу дослідження. Підручник для керівників закладів освіти має забезпечувати їх знаннями з різних наукових галузей, новою інформацією, даними, необхідними та достатніми для провадження їх професійної діяльності й управління закладами освіти. Ця вимога передбачала логічну побудову структури підручника та розгляд у його змісті таких цивілізаційних феноменів, як людина, культура, управління, організація, інформація, механізми, технології в управлінській діяльності, їх сутності, характерних ознак, специфіки. Педагогічно доцільним є включення до змісту підручника культурологічної тематики, пов'язаної з інноваційною культурою як загальнонауковим і цивілізаційним феноменом. Крім того, наведені

вище феномени набували трансформацій згідно з історією розвитку людства, змінами типів суспільств та інноваційними винаходами в них, розвитком науково-технічного прогресу.

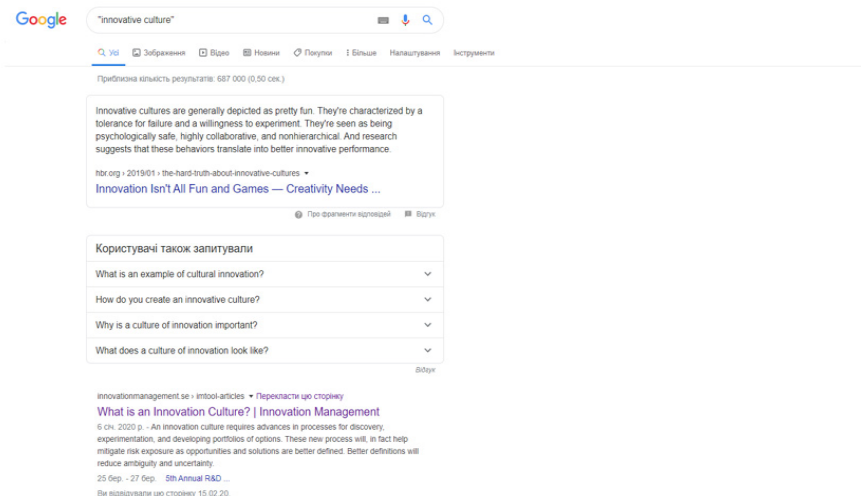
Культурологічна лінія змісту підручника для керівника закладу освіти передбачатиме системний розгляд феномену культури, його світоглядно-концептуальних засад, домінантних типів культур, а також сутність і специфіку інноваційної культури, її місця та ролі в професійній діяльності керівників сфери освіти. Інноваційна культура в широкому контексті детермінована сучасним інноваційно-технологічним вектором розвитку цифрового суспільства та формуванням нового соціального типу людини — інноваційної людини.

Реалізувати завдання та досягти визначеної мети статті дає змогу аналіз спільного наукового дискурсивного простору, який утворюють сучасні філософії, зокрема людиноцентризму в освітньому просторі [6], теорії загального менеджменту, менеджменту культури, теорії управління розвитком освіти та ін. Дискурс у загальному плані «означає все написане та сказане, все, що спонукає до діалогу та співбесіди», має сенс, на основі якого людина розуміє як себе, так і людські дії, теорії, концепції, феномени, які їх обґрунтовують [Цит. за: 9, с. 54]. «У рамках конструктивістської традиції дискурс може розумітися як усі висловлювання і тексти, що мають сенс і певний ефект впливу на світ; чи як ланцюг висловлювань, які регулюються певним чином, мають зв'язність і деяку силу впливу; і як правила і структури, які визначають появу певних висловлювань і текстів. <...> Дискурс — це <...> істотна складова соціокультурної взаємодії <...>», — зазначає Володимир Ковчак [цит. за: 10, с. 206]. Розуміючи, що вичерпний аналіз дискурсу феномена креативного інноватора, людини з інноваційним типом мислення, високим і достатнім рівнем сформованості інноваційної культури у різних галузях життєдіяльності є надто складним завданням, обмежимося лише розглядом основних питань і ознак, що є характерними для дослідницького простору та великою мірою детермінують зміст, сутність, специфіку та конфігурацію дискурсу. «Через дискурсивну реалізацію слова і мовлення здійснюють зворотний вплив на людину. Як і мовлення, соціальна дійсність гіперсимволічна. Опис найелементарніших дій неможливий без опори на інтенцію як «ментальну сутність», що спрямовує дію до певної мети» [цит. за: 10, с.203].

У підручнику для керівника закладу освіти має бути поданий дискурсивний огляд ретроспективи інноваційного розвитку людства від виникнення до сьогодення, з наведенням прикладів інноваційних винаходів, що кардинально змінили якість життєдіяльності людства та сприяли прогресу людства. Добірка таких переконливих прикладів інноваційних ідей, винаходів і змін, спроби та досвід їх утілення упродовж існування людства сприятимуть підвищенню навчально-пізнавального інтересу в процесі пізнання, самовмотивованості та переконанню керівників у важливості тематики, що детермінує побудову інноваційного суспільства цифрової епохи як нового типу суспільства, в глобальному контексті.

Як свідчать дискурс-аналіз і аналіз практики управління закладом освіти, професійній діяльності сучасного керівника притаманні різні види культури: загальна, педагогічна, економічна, правова, методологічна, методична, організаційна, політична, інформаційна, економічна та ін. Ученими, дослідниками та практиками наведені види культури розглядаються як окремі феномени або компоненти професійної культури керівника закладу освіти чи як синтез загальної та професійної культури. Для керівника закладу освіти та виконання ним практикоорієнтованих управлінських завдань важливими є знання сутності та специфіки всіх видів культури, які відображають цілісність професійної культури керівника через її складники та є інноваційними за змістом і структурою. Але, попри це, залишається істотна невизначеність щодо співвідношення загальної культури та будь-якого виду культури в професійній діяльності керівника закладу освіти в їх єдності, встановлення інноваційного характеру й результатів інноваційної діяльності, раціонального врахування всіх видів культури у процесі прийняття управлінських рішень у професійній діяльності.

Результати пошуку базового терміна «інноваційна культура» в інформаційно-пошуковій системі Google мережі Інтернет дають змогу констатувати, що, починаючи з 1995 р., з моменту першого визначення та оприлюднення в Зеленій книзі про інновації, виданій в Європейському Союзі, у науковому дискурсі станом на 9 березня 2020 р. наявні 6960 одиниць документів українською мовою та 687 000 одиниць англійською мовою (рис. 1), де відображено ретроспективу розвитку та специфіку цього цивілізаційного феномену. Термін «інформаційна культура» на сьогодні має багато тлумачень, від законодавчо визначених до авторських інтерпретацій, зважаючи на наукові підходи під час його розгляду, що підтверджує актуальність, соціальну значущість і важливість для інноваційного поступу людства.



**Рис. 1. Екранна копія за результатами пошуку категорії
«innovative culture» в мережі Інтернет**

Інноваційну культуру керівника закладу освіти на інтегративних засадах людиноцентризму розглядаємо як культуру, сформовану на основі загальної культури, соціокультурної компетентності, здатності провадити власну інноваційну діяльність та керувати нею здобувачів освіти й суб'єктів освітнього процесу через створення креативного освітньо-інформаційного середовища, інновацій, інноваційного продукту, стійкої традиції в закладі освіти сприйняття нового та прогресивного, упровадження інноваційних ідей, стратагем, проєктів, процесів, технологій, технологічних парків, інноваційного навчання в професійній діяльності.

У змісті окресленої тематики окремого розгляду потребує моделювання інноваційної діяльності, процесів формування та розвитку інноваційної культури суб'єктів освітнього процесу та можливої субмоделі — концептуальної моделі системи розвитку інноваційної культури керівника закладу освіти через цілевизначення, добір або визначення змісту, форм, методів і технологій її формування й стратегій розвитку у формальній, неформальній та інформальній освіті (рис. 2). Моделювання як метод дослідження та процес побудови різних видів моделей слід розглядати як ефективний фактор формування та розвитку інноваційної культури особистості й інноваційного вектора розвитку суспільства цифрової епохи.

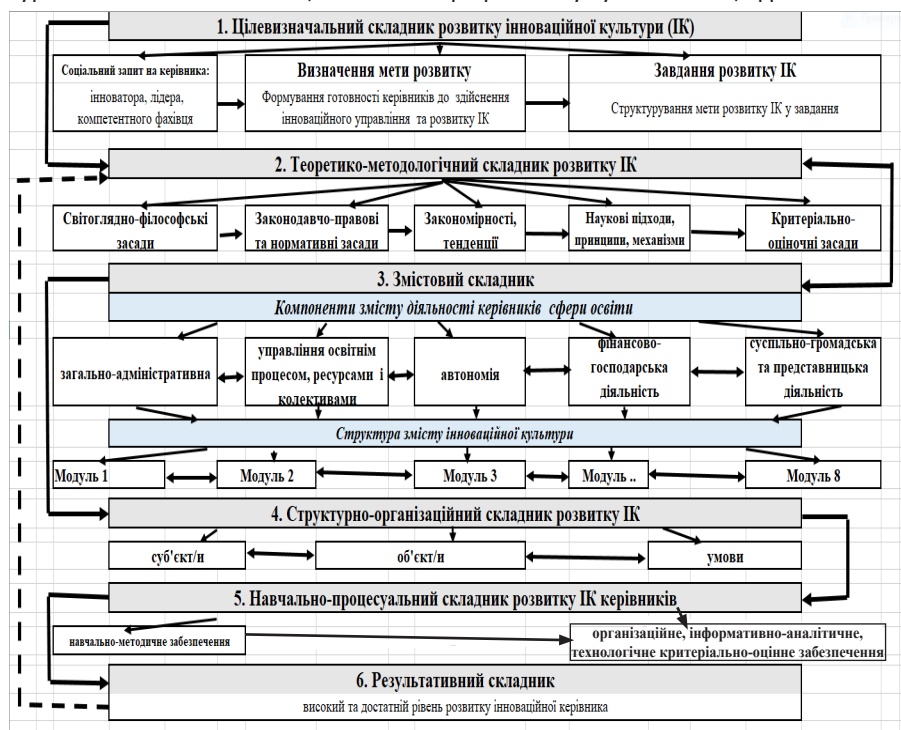


Рис. 2. Модель системи розвитку інноваційної культури керівника закладу освіти

Висновки та перспективи подальших досліджень. Феномен інноваційної культури був уведений у науковий обіг у 1995 р. та набув розвитку від загального до конкретного: інноваційна культура суспільства, організації, особистості в їх взаємозв'язку як складник інноваційного потенціалу особистості та суспільства. Розвиток інноваційної культури визначено одним зі стратегічних пріоритетів інноваційної діяльності в Україні, як і у всьому світі. Її значення, як свідчить дискурс-аналіз значного масиву текстів у мережі Інтернет, завжди зростало під час трансформацій суспільства до найбільш інноваційно прогресивних, пов'язаних зі здатністю сприймати та раціонально втілювати все нове в загальнолюдських інтересах глобального виміру. Поза увагою дослідників і розробників змісту формальної освіти для керівників закладів освіти залишаються методологічні, організаційні технологічні засади розвитку інноваційної культури керівників на демократичних засадах людиноцентризму та критеріальні засади її виміру. Порухені вище проблеми є складними та багатограними, потребують вирішення в науці та відображення у змісті підручника для керівника сфери освіти, оскільки сприятимуть культурному розвитку людини інноваційного типу, розумінню її значущості в поступі інноваційного вектора цифрового суспільства в Україні, ролі інновацій, винаходів, інноваційних моделей в економіці та всіх соціальних сферах як продуктів інноваційної діяльності.

Використані джерела

1. Закон України «Про освіту»: чинне законодавство станом на 1 березня 2018 року: (ОФІЦ. ТЕКСТ). К.: ПАЛИВОДА А, В. 2018. 128 с. (Закони України). С. 1.
2. Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи URL:<https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf>
3. Національна доповідь про стан і перспективи розвитку освіти в Україні / Нац. акад. пед. наук України; редкол.: В. Г. Кремень (голова), В. І. Луговий (заст. голови), А. М. Гуржій (заст. голови), О. Я. Савченко (заст. голови); за заг. ред. В. Г. Кременя. Київ: Педагогічна думка, 2016. 448 с. Бібліогр.: с. 21. (До 25-річчя незалежності України).
4. Калініна Л.М. Теоретико-прикладні аспекти формування інформаційної культури керівника загальноосвітнього навчального закладу: моногр. К.: Педагогічна думка, 2012. С.12.
5. Феномен інновації: освіта, суспільство, культура: монографія / за ред. В.Г. Кременя. К.: Педагогічна думка. 2008. С. 227-242.
6. Кремень В. Г. Філософія людиноцентризму в освітньому просторі. Київ: Т-во «Знання» України, 2010. 385 с.
7. Інноваційна людина та суспільство: новітні розробки національної академії педагогічних наук України. Науковці України. Еліта держави, Т. V. Київ: Видавництво Логос Україна, 2017. С.38. С. 40.
8. Калініна Л.М., Козлов Д.О. Управління культурним розвитком особистості в змісті підручника для керівників сфери освіти. Проблеми сучасного підручника. 2019. Вип.23.2019. С.109-122.

9. Савельев В.Л. Український та західний дискурси теорії та практики управління освітою — паралельним курсом? Управління освітою: монографія за наук. ред. В.П. Беха. К.: 2013, С. 54.
10. Ковчак, В. О. Дискурс як чинник суспільного здійснення людини. Гілея: науковий вісник 97 (2015): 203-207. С. 206.

References

1. Zakon Ukrainy «Pro osvitu»: chynne zakonodavstvo stanom na 1 bereznia 2018 roku: (OFITs. TEKST). K.: PALYVODA A, V. 2018. 128 s. (Zakony Ukrainy). S. 1.
2. Nova ukrainska shkola. Kontseptualni zasady reformuvannya serednoi shkoly URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf>
3. Natsionalna dopovid pro stan i perspektyvy rozvytku osvity v Ukraini / Nats. akad. ped. nauk Ukrainy; redkol.: V. H. Kremen (holova), V. I. Luhovyi (zast. holovy), A. M. Hurzhii (zast. holovy), O. Ya. Savchenko (zast. holovy); za zah. red. V. H. Kremen. Kyiv: Pedahohichna dumka, 2016. 448 s. Bibliohr.: s. 21. (Do 25-richchia nezalezhnosti Ukrainy).
4. Kalinina L.M. Teoretyko-prykladni aspekty formuvannya informatsiinoi kultury kerivnyka zahalnoosvitnoho navchalnoho zakladu: monohr. K.: Pedahohichna dumka, 2012. S.12.
5. Fenomen innovatsii: osvita, suspilstvo, kultura: monohrafiia / za red. V.H. Kremen. K.: Pedahohichna dumka.2008. S. 227-242.
6. Kremen V. H. Filosofiia liudynotsentryzmu v osvithnomu prostori. Kyiv: T-vo «Znannia» Ukrainy, 2010. 385 s.
7. Innovatsiina liudyna ta suspilstvo: novitni rozrobky natsionalnoi akademii pedahohichnykh nauk Ukrainy. Naukovtsi Ukrainy. Elita derzhavy, T. V. Kyiv: Vydavnytstvo Lohos Ukraina, 2017. S.38. S.40.
8. Kalinina L.M., Kozlov D.O. Upravlinnia kulturnym rozvytkom osobystosti v zmisti pidruchnyka dlia kerivnykiv sfery osvity. Problemy suchasnoho pidruchnyka. 2019. Vyp.23.2019. S.109-122.
9. Saveliev V.L. Ukrainysky ta zakhidnyi dyskursy teorii ta praktyky upravlinnia osvitoiu — paralelnym kursom? Upravlinnia osvitoiu: monohrafiia za nauk. red. V.P. Bekha. K.: 2013, S. 54.
10. Kovchak, V. O. Dyskurs yak chynnyk suspilnoho zdiisнення liudyny. Hileia: naukovyi visnyk 97 (2015): 203-207. S. 206.

Дмитрий Козлов, кандидат педагогических наук, доцент кафедры менеджмента образования и педагогики высшей школы Сумского государственного педагогического университета имени А. С. Макаренко, г. Сумы, Украина

ИННОВАЦИОННЫЙ ДИСКУРС КУЛЬТУРЫ КАК КОМПОНЕНТ УЧЕБНИКА ДЛЯ РУКОВОДИТЕЛЯ УЧЕБНОГО ЗАВЕДЕНИЯ

В статье акцентировано внимание, что инновационная культура является предметом исследований во многих научных отраслях, относится к приоритетным направлениям в сфере образования и детерминирует внедрение моделей инновационного развития экономики и инновационного общества. Обоснована необходимость рассмотрения инновационной культуры в учебнике для руководителя учебного заведения как компонента его

содержания, ее значение для продуктивной инновационной деятельности. За результатами контент-анализа раскрыты различные виды культур, которые руководитель учебного заведения применяет в профессиональной деятельности для достижения законодательно определенной цели образования — всестороннего и культурного развития личности сквозь призму инноваций, инновационных процессов и их влияние на формирование человека инновационного типа. Рассмотрены сущность феномена инновационной культуры, ее определения, характерные признаки и место в профессиональной деятельности руководителя учебного заведения образования на основе интеграции.

Ключевые слова: культура; виды культур; инновационная культура; человек культуры цифровой эпохи; личность; дискурс.

Dmytro Kozlov, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of Management of Education and Pedagogy of Higher Education, Sumy State Makarenko Pedagogical University, Sumy, Ukraine

INNOVATIVE DISCOURSE OF CULTURE AS A TEXTBOOK FOR MANAGER OF EDUCATIONAL INSTITUTION COMPONENT

The article emphasizes that the legislative and conceptual changes in the field of education have determined the change in the purpose and objectives of education — the formation of a graduate of a new school — «comprehensively developed personality with critical thinking, a patriot and an innovator capable of changing the world», developing the economy, competing in the labor market, learning throughout life »as a pledge of the innovative vector of social development, introduction of the models of innovative economic development. For an innovative society «united by shared values and culture», the characteristic feature is an innovative type of a person, formed from childhood in the family, community, school, as a mini-society and in itself. Innovative culture is inherent to innovators and is the subject of research in many scientific fields, and is one of the priority areas of scientific research in the field of education.

The necessity to consider the innovative culture in a textbook for manager of educational institution as its content component and its importance for innovation activity and its effectiveness in any public sphere are substantiated. According to the results of the content analysis, different types of cultures are used, which manager of educational institution uses in his/her professional activity to achieve the legally defined goal of education — comprehensive and cultural development of the individual through the prism of innovation, innovative activity, processes, projects and their influence on the formation of innovative type of a Person.

The essence of the phenomenon of innovative culture, its definition, characteristic features and place in the professional activity of manager of educational institution on the basis of integration of achievements of different branches of science are considered. The model of the system of development of innovative culture of manager of educational institution is given.

Keywords: culture; types of culture; innovative culture; a person of digital age culture; personality; discourse.

РОБОТА З ТЕКСТОМ ЯК ОСНОВА НАВЧАННЯ ФІЛОСОФІЇ В ШКОЛІ: ЦІННІСНО-СМИСЛОЖИТТЄВИЙ АСПЕКТ

Вікторія Кришмарел,

кандидат філософських наук, старший науковий співробітник,
старший науковий співробітник відділу суспільствознавчої освіти
Інституту педагогіки НАПН України,
м. Київ, Україна,
e-mail: krishmarel@ukr.net,
ORCID ID: 0000-0002-9822-8331

Статтю присвячено навчанню філософії в ліцеї як ефективному шляху формування смисложиттєвих цінностей учнів. Оскільки на сьогодні в ліцеї практично немає спеціальних предметів, спрямованих на формування навичок критичного мислення, вдумливого читання, формулювання та аргументованого представлення власних позицій, що є складниками навчання філософії, шляхом впровадження можуть бути окремі завдання на уроках історії та громадянської освіти. Наведено ефективні шляхи роботи з філософськими за змістом текстами; запропоновано тематику робіт визнаних мислителів; виокремлено взаємозв'язки між життєвими цінностями та мисленнєво-пізнавальними процесами. У висновках підкреслено необхідність розроблення відповідного методичного забезпечення для вчителів.

Ключові слова: навчання філософії, ліцей, історія, громадянська освіта, методика, смисложиттєві цінності, учні.

Постановка проблеми в загальному вигляді. Доцільність включення навчання філософії в систему загальної освіти, особливо в контексті суспільствознавчих за змістом предметів, наразі ні у світі, ні в Україні не викликає суперечностей. Обґрунтування можна побачити як у відповідних дослідженнях ЮНЕСКО, так і в розробках Р4С (посилання можна знайти у відповідних публікаціях авторки). Проте в контексті українських реалій навчання історії та громадянської освіти в ліцеї залишається малорозробленим методичний супровід для вчителів з акцентом на ефективних методах такого навчання та найбільш доречних темах, упродовж опрацювання яких доцільно залучати навчання філософії. При цьому необхідно зважати також на те, що «проблема виховання смисложиттєвих цінностей у підростаючого покоління є актуальною як в Україні, так і за її межами, про що

свідчать положення UNICEF Evalution Office [2015] про формування у підростаючого покоління позитивної поведінки, життєвих навиків, на основі критичного мислення у виборі варіантів рішення, цінностей, ціннісних переживань, вольових зусиль, які є необхідним в досягненні смислу життя та визначенні його мети, перспектив, уміння долати перешкоди» [1, с. 131—132].

Як зазначає у своєму дослідженні К. Журба, «аналіз концепцій і програм показав, що на сьогодні в Україні немає спеціальних програм присвячених розвитку смисложиттєвої сфери особистості та вихованню у неї відповідних цінностей. Однак актуальність зазначеного питання та необхідність виховання смисложиттєвих цінностей обумовили пошук і вирішення зазначеної проблеми у здоров'язберігаючих, холістичних, моральних, соціологічних програмах, а також в програмах професійного самовизначення та політичної освіти, що доводить їх інтегративний характер та значущість у всіх сферах життєдіяльності людини. Досвід західних і східних країн з впровадження навчальних і виховних програм дозволяє формувати не лише знання і уявлення у школярів основної і старшої школи про смисл життя і смисложиттєві цінності, а й необхідні компетентності, уміння і навички, які стануть у нагоді у дорослому житті» [1, с. 147]. З огляду на це, впровадження навчання філософії в ліцеї постає з особливою актуальністю.

Аналіз останніх досліджень. На сьогодні основну увагу дослідженням у площині філософії в школі було приділено ЮНЕСКО (напр., [2, 3]), а також різноманітними громадськими організаціями, які спеціалізуються здебільшого на методиці Р4С і надають конкретні рекомендації (див. [4; 5]). Проте цілісного методичного підходу до такого навчання наразі у світі не розроблено, оскільки сама реалізація навчання філософії має суттєві відмінності залежно від освітніх систем конкретних країн, де її впроваджують. Огляд останніх наукових розробок у площині шкільної методики навчання предметів суспільствознавчого спрямування в Україні свідчить про актуальність компетентнісного підходу до уроків (напр., [6]). Специфіка компетентнісного підходу з огляду на навчання історії (як основний предмет суспільствознавчого змісту в школі) досліджувалася Ю. Малієнко [7], Т. Ремех [8]. На сьогодні науковці особливо опікуються дослідженням громадянської компетентності, яка була виокремлена й зафіксована в нормативно-законодавчих документах порівняно нещодавно, тож потребує глибшого осмислення шляхів впровадження, про що свідчать відповідні публікації (див. [9; 10]).

З огляду на трендові тенденції в сучасній освіті, основну увагу наразі приділяють формуванню критичного мислення учнів (див. [11] та ін.), проте в контексті навчання філософії критичне мислення розглядаємо лише як фундаментальну основу, а конкретизація зазначеного навчання відбувається через інтелектуально-емоційне осмислення текстів. Деякі аспекти роботи з текстами на прикладі роботи з історичними джерелами ставали темою наукових досліджень (напр. [12]), проте основою для осмислення учнями можуть бути різні типи текстів (в

тому числі в широкому значенні, коли як текст сприймається будь-який тип повідомлення — зображення, художній твір тощо), що з огляду на потреби наскрізного навчання філософії в школі наразі є малодослідженою темою. Як поодинокі приклади можна навести вже класичні рекомендації М. Нельсона [13], які, проте, маловідомі українським педагогам.

Таким чином, аналіз наукових досліджень свідчить про увагу до навчання філософії, яку приділяють певні громадські організації та наукові установи, але їхні методичні зауваження не завжди є доречними в реаліях української шкільної освіти. Вітчизняні ж науковці здебільшого звертають увагу на ключові та предметні компетентності, тоді як наскрізності навчання філософії розробок практично не присвячено (особливо поза методикою Р4С, яка, хоч і є наразі найбільш впроваджуваною, та не єдино можливою). З огляду на викладене вважаємо за необхідне детальніше зупинитися на потенційних можливостях навчання філософії та шляхах їх реалізації.

Метою статті є окреслення потенціалу навчання філософії в ліцеї в аспекті роботи з текстами в контексті формування життєвих компетентностей та ціннісно-смысловиттєвого виміру особистості.

Виклад основного матеріалу. Як зазначає О. Яценко, «головною цінністю сучасної освіти є особистість дитини, її права і гідності, тому завданням школи має стати переорієнтація освіти, виховання на нових концептуальних засадах, пов'язаних з повноцінним розвитком особистості. Так зміна аксіологічних основ зумовлює необхідність нового визначення мети, оновлення змісту й інноваційність технологій навчання, включно з оцінюванням результатів навчання» [14]. З огляду на це, навчання філософії в школі може бути як окремим предметом, так і наскрізною лінією в суспільствознавчих предметах (історії, громадянській освіті тощо). Однак у сучасній українській шкільній освіті про окремий предмет не йдеться. Реально впроваджуватися навчання філософії може, здебільшого впродовж уроків суспільствознавчих за своєю суттю: історії, громадянської освіти та інших тотожних за змістом предметів за вибором.

Навчання філософії в ліцеї ми розуміємо як поєднання навичок критичного мислення (аналізу, синтезу та оцінювання інформації з різних джерел щодо певної проблематики) та вдумливого читання (за десятьма кроками, узагальненими А. Боргіні [15]), на підставі яких формується вміння аргументовано висловлювати свою думку усно та на письмі, що забезпечує продуктивне осмислення смысловиттєвих тем та цінностей, які таким чином актуалізуються для конкретної особистості та стають складником ціннісного горизонту особистості.

При цьому навчання філософії дає змогу формувати соціальну компетентність (яка фактично може розглядатись як предметна для цього напряму навчання), роблячи акцент на ціннісних орієнтаціях. Актуальність цього пов'язана із суперечливістю педагогічної ситуації (див. [16]): суспільство потребує компетент-

них громадян, але школи їх не готують; учні мають бути адаптовані до реальної соціальної ситуації, проте відповідна компетентність недостатньо реалізується; визнається необхідність співпраці, але бракує навичок взаємодії, особливо інтерактивної, на уроках. Таким чином, саме навчання філософії допомагає реалізувати аспекти, які є затребуваними, проте залишаються поза увагою вчителів. Здебільшого це відбувається, оскільки педагоги зазвичай спрямовані на формування в учнів предметних компетентностей. При цьому навчання філософії з необхідністю передбачає формування ключових компетентностей, які відповідають запитам суспільства. Крім того, і це так само важливо, подібне навчання дає змогу актуалізувати проблематику, важливу саме для конкретної особистості. Завдяки цьому увага акцентується на осмисленні проблеми, а не лише її фіксації та формуванні ставлення, завдяки чому кристалізується індивідуальна усвідомлена позиція.

Навчання філософії в школі актуалізується через два вектори — розвиток критичного мислення і філософування та формування смисложиттєвих цінностей. Саме таке наскрізне навчання допомагає забезпечити системне та послідовне включення осмислення морально-життєвих сенсів у шкільну освіту. Тут ключовим є не просто констатація або насаджування, а саме осмислення. Саме тому «в цілісності й предметній впорядкованості провідна роль [...] належить філософській шкільній освіті. Вона дає змогу виробити, розвинути, структурувати ціннісне ставлення до світу, самостійно у співпраці з педагогом і однолітками створити власну систему основних життєвих цінностей, цілей, орієнтацій і установок» [14]. Доцільність такого навчання зумовлена тим, що «філософія для дітей і підлітків на основі рефлексивності, становлення духовності, особистісного розвитку прищеплює підростаючим поколінням моральні цінності, толерантність, миролюбність, сприяє зменшенню насильства, просуванню демократії» [17].

З огляду на те, що навчання філософії передбачає насамперед уміння працювати з текстом, доречно детальніше зупинитися саме на цьому аспекті — як насичений теоретичний текст зробити сповненим смислами для учнів і чому нині все ще важливо ознайомлюватися зі здобутками мислителів, котрі жили в абсолютно інших історичних та соціальних реаліях.

Для прикладу зупинимося на окресленні можливостей навчання філософії на уроках «Громадянської освіти» — порівняно нового предмета для учнів ліцею, який має величезний компетентнісний потенціал. Оскільки, відповідно до навчальної програми інтегрованого курсу для 10-х класів загальноосвітніх навчальних закладів «Громадянська освіта», «завданням громадянської освіти є забезпечення цілеспрямованої підготовки старшокласників до функціонування у системі суспільних відносин поліваріантного світу, глобалізації, соціальної взаємодії та активної відповідальної участі в суспільній діяльності» [18], досягнути його без включення аспектів філософії вважаємо неможливим. Отже, на-

ведемо приклади тем, у яких доцільним вважаємо включення знань із царини історії філософії та ознайомлення з фрагментами філософських першоджерел.

Зокрема, у розділах 2 та 4 практично кожна тема потребує, зокрема, філософського осмислення. Приміром, питання про природний стан людини (егоїзм чи товариськість як суспільність) неможливе без звернення до «Політики» Арістотеля та «Граду Божого» Августина, контрверсійними до яких є теорії Т. Гоббса в «Левіафані» та Дж. Локка у «Двох трактатах про урядування», поглиблені у роздумах Ж.-Ж. Руссо в праці «Про суспільну угоду, або Засади державного права». Еволюцію прав людини як перехід до суспільного порядку доцільно вивчати, використовуючи уривки з діалогу Платона «Горгій». Перехід до повновладної держави на засадах не лише «природного права», а «природного закону», неможливий без звернення до здобутків Т. Гоббса, а обґрунтування становлення прав людини, що забезпечує приборкання влади держави, — без напрацювань Дж. Локка та Ш. Монтеск'є. Право на висловлювання власної думки та визнання сили розуму (на відміну від сили звичаїв) найповніше представлено в працях І. Канта, ідеї якого в цьому контексті продовжують напрацювання з філософії права Ф. Гегеля. Крім того, у нього можна знайти обґрунтування засадничих положень теорії державного покарання про відплату і виправлення, що було розвинено в концепції Й. Г. Фіхте. Більш того, без залучення здобутків світової філософії складно осмислити такі проблеми суспільних змін, як реформи та революції.

Окрім класичних текстів, учням корисним буде ознайомлення з фрагментами певних документів та робіт, що є засадничими для розуміння основних цінностей сучасного світу. Зокрема, доречною вважаємо роботу зі статтями 1—11 та 17 Декларації прав людини та громадянина Франції від 26 серпня 1789 р., текстом «Шлях ненасильства» М. Ганді, уривками з роботи «Наглядати і карати: Народження в'язниці» М. Фуко тощо.

У цілому, хоч які матеріали (тексти, репродукції, фото, документи тощо) були обрані за основу для навчання, необхідним аспектом є їх філософське осмислення, що формується за допомогою наскрізного осягнення проблематики та формулювання ключових питань (запропонованих учителем чи виокремлених ліцеїстами), на підставі чого формується власний аксіологічний горизонт, що забезпечує переведення цінностей в особистісні смисли. Ці тексти потребують не просто прочитання, а осмислення та формування власних оціночних суджень. Корисним буде використання методів «Запитайте в автора», «Залиште за мною останнє слово», «Шкала цінностей», «Фішбоун».

Занурення у спосіб мислення, аргументацію, контраргументи позицій дають учням можливість усвідомити, звідки виникли ті чи інші цінності сучасного світу, чому вони є здобутком і їх необхідно захищати тощо. За рахунок опрацювання критичних позицій учні вчаться глибоко аналізувати проблему, усвідомлювати вплив суб'єктивності на аргументацію, враховувати особливості культурного та

історичного контексту і т. д. Звісно, все це стає можливим лише за умови вправної ґуторської роботи вчителя, котрий за рахунок постановки відповідних завдань здатен розкрити потенціал роботи з філософськими текстами. Насамперед ідеться про інтерактивне навчання у багатоманітні його форм. Як свідчать результати дослідження, проведеного К. Журбою, «організація та проведення інтерактивних форм роботи поєднували життєві компетенції (здатність аналізувати, співставляти, аргументувати, узагальнювати, виконувати творчу і пошукову роботу), смислотворчість (усвідомлене ставлення до діяльності, оцінка явищ, подій, власних здібностей і можливостей, творення нового, набуття досвіду, вироблення цінностей, смислів, розширення моральної самосвідомості), свободу вибору (право особистості визначати власні пріоритети, обумовлене моральними переконаннями, прагненнями, інтересами та життєвими цілями особистості) і рефлексію (процес пізнання самого себе, дослідження своїх можливостей і здатностей, саморозвитку, станів, а також переосмислення власних цінностей). Опитування вчителів по завершенню роботи показало, що активні та інтерактивні форми і методи є дієвими у вихованні смисложиттєвих цінностей у школярів основної і старшої школи та сприяли формуванню інтересу до смисложиттєвої сфери (32,2%), підвищенню рівня активності у дітей (31,4%), їхньої самостійності (26,5%), емпатії (23,1%), здатності осмислювати події свого життя, інформацію (19,8%), сприяли проявам тих моральних якостей, які рідко виявляються у житті, однак є важливими у моральному житті особистості (15,4%), а також набуттю досвіду командної роботи (12,8%), підтримки (11,9%), поваги до думки оточуючих (10,5%), навичок партнерської взаємодії (9,7%), а також мали позитивний вплив на професійну мотивацію педагога (8,5%)» [1, 340]. Таким чином, вважаємо цілком доведеною ефективність інтерактивних методів у навчанні філософії, на чому окремо зупинятися не будемо.

Особливістю інтерактивних методів під час навчання філософії є обсяги текстів першоджерел та їх специфічна мова викладу, що необхідно враховувати при плануванні уроків. Тут корисними будуть, крім відповідних частин підручників, хрестоматії та посібники, в яких містяться не окремі цитати, а цілісні фрагменти текстів. Короткі цитати можна використовувати наскрізно для актуалізації, поживавлення обговорення, розвитку емоційного інтелекту тощо протягом будь-якого уроку чи позаурочної діяльності. Відповідно, можливими є кілька шляхів реалізації:

- виокремлення вчителем (самостійно або за допомогою методичної літератури) тих невеличких уривків із першоджерел, з якими можна працювати протягом уроку;
- опрацювання певних уривків текстів філософів / мислителів / політичних і культурних діячів і т. ін. учнями вдома з конспектуванням, маркуванням, заповненням таблиць тощо залежно від дидактичної мети, завдяки чому

протягом уроку можливим буде глибше осмислення певних положень, думок тощо відповідно до теми та мети уроку;

- підготовка до представлення прочитаного вдома уривку кількома учнями з подальшою презентацією та опрацюванням тематики/специфіки/досвіду всім класом.

Окреслені стратегії є найбільш загальними й можуть бути уточнені залежно від потреб уроку/класу/особистості.

За висновками Г. Коновалової, «вікові особливості старшокласників дають їм можливість засвоїти такі моральні поняття, як обов'язок, справедливість, добро, патріотизм тільки у зв'язку з тими економічними і політичними умовами, відображенням яких вони є. Ідеться про уроки філософії, що орієнтують учнів на реалізацію їхніх духовних, інтелектуальних потреб, а також створюють умови для самовизначення і самореалізації. Нині склалася реальна суперечність — між потребою суспільства в соціально активних індивідах, які вільно орієнтуються у складній сучасній соціально-економічній та політичній ситуації зі стійкою особистісно значущою позицією, з одного боку, і відсутністю у більшості молодих людей чітких життєвих орієнтирів, життєвих цінностей і ідеалів, — з іншого» [17]. Зважаючи на викладене, доходимо до висновку, що навчання філософії необхідне саме з огляду на формування ціннісних орієнтирів, забезпечити яке можна лише через інтерактивні методи осягнення учнями смисложиттєвих проблем на основі осмислення проблемних питань та аналізу способів їх вирішення представниками різних філософських напрямів. Такий підхід дає уникнути суто досвідного, емпіричного ковзання поверхнею проблеми. Усвідомлюючи наявність різних підходів до вирішення одного питання, а також осмислюючи слабкі аргументи або логічні помилки у позиціях попередників, учні вчаться цілісно ставитися до проблеми, системно аналізувати ситуацію, осягати закономірності тощо.

У своєму дослідженні К. Журба зазначає, що «за методом Дельфі ВООЗ (Partners in Life, 1999) до найважливіших відносяться наступні життєві уміння і навички: прийняття рішень; уміння вирішувати проблеми; латеральне (творче) мислення; ефективне спілкування; міжособистісні стосунки; самосвідомість; наполегливість; емпатія; витриманість; здатність справитися з стресом, травмою, втратою; стійкість, які відіграють важливу роль у смисложиттєвій сфері особистості» [1, с. 132]. Отже, навчання філософії дає змогу розвинути всі їх. Звісно, йдеться про те, що реалізовані вони будуть різною мірою, залежно від теми уроку, мети, потреб класу/учнів тощо. Проте наскрізність такого навчання забезпечує можливості для ширшої реалізації. До того ж саме осмислення текстів (а подеколи й відео, фото і т. ін.) подеколи стає чи не єдиним шляхом реалізувати безпечний вихід на рівень здатності до емпатії або стати на шлях подолання втрати.

Коли йдеться про перехід до практичної філософії (в широкому розумінні) як вирішення смисложиттєвих питань, доцільним є врахування рекомендацій роз-

робників програм виховання зростаючої особистості «The Six Pillars of Character» («Шість стовпів характеру») і «Pursuing Victory With Honor» («Досягнення перемоги з честю»). Ідеться про такі кроки: «зупинитися і подумати; зрозуміти цілі; проаналізувати факти; розробити варіанти; передбачити наслідки; здійснити вибір; провести моніторинг та побачити зміни» [1, с. 135]. Варто звернути увагу, що основою є саме «подумати», а навчання філософії формує навичку «думати» як цілісний комплекс. Як наслідок, можна стверджувати, що навіть змодельоване проходження учнями наведених вище кроків в умовах інтелектуально-емоційної безпеки на уроці сприятиме впевненішому подоланню реальних життєвих ситуацій, які є складними в контексті смислів та цінностей.

Висновки та перспективи подальших досліджень. На підставі викладеного вважаємо доведеною необхідність включення навчання філософії на суспільствознавчих за наповненням уроках (історії, громадянської освіти тощо) як на теоретичному, так і на практичному рівнях. Упровадження такого навчання відповідає потребам компетентнісного навчання та формування смисложиттєвих цінностей, а реалізація відбувається на основі роботи учнів інтерактивними методами з фрагментами творів мислителів, політичних та культурних діячів тощо. Завдяки цьому ефективним стає як розвиток критичного мислення, так і «привласнення» морально-духовних цінностей, що сповнені особистих смислів. Проте робота з такими текстами в аспекті навчання філософії потребує від учителів оволодіння певними навиками, для формування яких необхідне розроблення відповідного методичного забезпечення, що є метою подальших досліджень, апробації та впровадження.

Використані джерела

1. К. Журба, «Теоретико-методичні засади виховання смисложиттєвих цінностей у школярів основної і старшої школи», дис. докт. пед. н., Київ, 2019.
2. *Philosophy, a School of Freedom*. Teaching philosophy and learning to philosophize: Status and prospects. Paris: UNESCO, 2007.
3. *Teaching Philosophy in Europe and North America*. Paris: UNESCO, 2011.
4. *Tips for Philosophy Sessions*. [Online]. Available: <https://depts.washington.edu/nwcenter/resources/tips/>. Accessed on: January 21, 20.
5. E. Drabble, *How to teach... philosophy*. [Online]. Available: <https://www.theguardian.com/education/teacher-blog/2013/jul/29/philosophy-teachingresources-schools/> Accessed on: January 27, 20.
6. В. Ю. Кришмарел, «Обучение философии в школе и формирование компетентностей: основы теории и методики в контексте мировой практики», *Гуманитарни Балкански изследвания*. Пловдив, т.3, №1(3), с. 80—84, 2019.
7. Ю. Б. Малієнко, «Компетентнісно орієнтовані завдання у змісті курсів історії в ліцеї: суть, структура, класифікація, значення», *Український педагогічний журнал*. №3, с. 111—118, 2019.

8. Т. О. Ремех, «Розвиток історичної компетентності десятикласників засобами підручника історії України», *Проблеми сучасного підручника*. Вип. 23, с. 244—259, 2019.
9. Т. І. Мацейків, «Експериментальне дослідження проблеми формування громадянської компетентності старшокласників на уроках історії України», *Наукові записки: збірник наукових статей*. Випуск 143, с.124—132, 2019.
10. Т.Ремех, О. Пометун, «Як навчати учнів громадянства. Громадянська освіта. 10-й клас (Частина II)», *Історія України*. №4, 2019 (вкладка), с.1—8, 2019.
11. О.І.Пометун, Н.М. Гупан, «Розвиваймо критичне мислення як наскрізне уміння у навчанні історії», *Педагогічна освіта: теорія і практика : збірник наукових праць*. Випуск 27 (2-2019), с. 92—98, 2019.
12. П.Мороз, І.Мороз, «Аналіз стану використання історичних джерел у навчанні історії в старшій школі», *Український педагогічний журнал*. № 4, с.142-153, 2019.
13. M. Nelson. How To Read Philosophy: Tips From Dr. Mortimer Adler, Reasonable Catholic. Published: June 16, 2015. [Online]. Available: <http://www.reasonablecatholic.com/howto-read-philosophy-tips-from-dr-mortimer-adler/>. Accessed on: February 03, 2020.
14. О. Ю. Яценко, «Ценностно-смысловой подход в обучении философии как средство личностного развития школьников», дис. канд.пед. наук, Екатеринбург, 2000.
15. A. Borghini, *10 Tips for Understanding Philosophical Texts*, ThoughtCo. Updated July 31, 2019 [Online]. Available: <https://www.thoughtco.com/how-to-read-philosophy-2670729>. Accessed on: January 26, 2020.
16. А. Е. Авдюкова, «Формирование социальной компетентности учащихся в интерактивном взаимодействии на уроках обществознания», дис. канд. пед. наук, Екатеринбург, 2006.
17. Г. В. Коновалова, «Формирование ценностных ориентаций школьников в процессе обучения философии», дис. канд. пед. наук, Екатеринбург, 2001.
18. *Навчальна програма з громадянської освіти (інтегрований курс) для 10 класів загальноосвітніх шкіл, затверджена Наказом Міністерства освіти і науки №1407 від 23 жовтня 2017 року*. [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://osvita.ua/school/program/program-10-11/58875/>. Дата звернення: 02 січня, 2020.

References

1. K. Zhurba, «Teoretyko-metodychni zasady vykhovannia smyslozhyttievykh tsinnosti u shkoliariv osnovnoi i starshoi shkoly», dys. dokt. ped. n., Kyiv, 2019.
2. Philosophy, a School of Freedom. Teaching philosophy and learning to philosophize: Status and prospects. Paris: UNESCO, 2007.
3. Teaching Philosophy in Europe and North America. Paris: UNESCO, 2011.
4. Tips for Philosophy Sessions. [Online]. Available: <https://depts.washington.edu/nwcenter/resources/tips/>. Accessed on: January 21, 20.
5. E. Drabble, How to teach... philosophy. [Online]. Available: <https://www.theguardian.com/education/teacher-blog/2013/jul/29/philosophy-teachingresources-schools/> Accessed on: January 27, 20.
6. V. Yu. Kryshmarel, «Obuchenye fylosofyy v shkole y formirovaniye kompetentnosti: osnovy teoryy y metodyky v kontekste myrovoi praktyky», *Khumanytarny Balkansky yzsledvaniya*. Plovdyv, t.3, №1(3), s. 80—84, 2019.

7. Yu. B. Maliienko, «Kompetentnisno oriietovani zavdannia u zmisti kursiv istorii v litsei: sut, struktura, klasyfikatsiia, znachennia», Ukrainskyi pedahohichnyi zhurnal. №3, s. 111—118, 2019.
8. T. O. Remekh, «Rozvytok istorychnoi kompetentnosti desiatyklasnykiv zasobamy pidruchnyka istorii Ukrainy», Problemy suchasnoho pidruchnyka. Vyp. 23, s. 244—259, 2019.
9. T. I. Matseikiv, «Eksperymentalne doslidzhennia problemy formuvannia hromadianskoi kompetentnosti starshoklasnykiv na urokakh istorii Ukrainy», Naukovi zapysky: [zbirnyk naukovykh statei]. Vypusk 143, s.124—132, 2019.
10. T.Remekh, O. Pometun, «Iak navchaty uchniv hromadianstva. Hromadianska osvita. 10-y klas (Chastyna II)», Istoriia Ukrainy. №4, 2019 (vkladka), s.1—8, 2019.
11. O.I.Pometun, N.M. Hupan, «Rozvyvaimo krytychne myslennia yak naskrizne uminnia u navchanni istorii», Pedahohichna osvita: teoriia i praktyka : zbirnyk naukovykh prats. Vypusk 27 (2-2019), s. 92—98, 2019.
12. P.Moroz, I.Moroz, «Analiz stanu vykorystannia istorychnykh dzherel u navchanni istorii v starshii shkoli», Ukrainskyi pedahohichnyi zhurnal. №4, s.142-153, 2019.
13. M. Nelson. How To Read Philosophy: Tips From Dr. Mortimer Adler, Reasonable Catholic. Published: June 16, 2015. [Online]. Available: <http://www.reasonablecatholic.com/howto-read-philosophy-tips-from-dr-mortimer-adler/>. Accessed on: February 03, 2020.
14. O. Yu. Yatsenko, «Tsennostno-smyslovoi podkhod v obuchenyy fylosofiy kak sredstvo lychnostnoho razvytyia shkolnykov», dys. kand.ped. nauk, Ekaterynburh, 2000.
15. A. Borghini, 10 Tips for Understanding Philosophical Texts, ThoghtCo. Updated July 31, 2019 [Online]. Available: <https://www.thoughtco.com/how-to-read-philosophy-2670729>. Accessed on: January 26, 2020.
16. A. E. Avdiukova, «Formyrovanye sotsyalnoi kompetentnosty uchashchyhsia v ynteraktyvnom vzaymodeistvyi na urokakh obshchestvoznaniya», dys. kand. ped. nauk, Ekaterynburh, 2006.
17. H. V. Konovalova, «Formyrovanye tsennostnykh oryentatsyi shkolnykov v protsesse obucheniya fylosofiy»,dys. kand. ped. nauk, Ekaterynburh, 2001.
18. Navchalna prohrama z hromadianskoi osvity (intehrovanyi kurs) dlia 10 klasiv zahalnoosvitnikh shkil, zatverdzhena Nakazom Ministerstva osvity i nauky №1407 vid 23 zhovtnia 2017 roku. [Online]. Available: <https://osvita.ua/school/program/program-10-11/58875/>. Accessed on: February 02, 2020.

Виктория Кришмарел, кандидат философских наук, старший научный сотрудник, старший научный сотрудник отдела обществоведческого образования Института педагогики НАПН Украины, г. Киев, Украина

РАБОТА С ТЕКСТОМ КАК ОСНОВА ОБУЧЕНИЯ ФИЛОСОФИИ В ШКОЛЕ: ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОЖИЗНЕННЫЙ АСПЕКТ

Статья посвящена обучению философии в лицее как эффективному пути формирования смысложизненных ценностей учащихся. Поскольку в лицее на сегодняшний день практически отсутствуют специальные предметы, направленные на формирование навыков критического мышления, вдумчивого чтения, формулировки и аргументированного представления собственной позиции, являющихся составляющими обучения философии,

путем внедрения могут быть отдельные задания на уроках истории и гражданского образования. Приведены эффективные пути работы с философскими по своему содержанию текстами; предложена тематика работ признанных мыслителей; выделены взаимосвязи между жизненными ценностями и мыслительно-познавательными процессами. В выводах подчеркнута необходимость разработки соответствующего методического обеспечения для учителей.

Ключевые слова: обучение философии, лицей, история, гражданское образование, методика, смысложизненные ценности, учащиеся.

Viktoriia Kryshmarel, Candidate of Philosophy (PhD), Senior Researcher, Senior Researcher at the Social Studies Department of the Institute of Pedagogy of NAPS of Ukraine, Kyiv, Ukraine

WORKING WITH A TEXT AS THE BASIS OF TEACHING PHILOSOPHY IN SCHOOL: A VALUABLE-VITAL ASPECT

The article is devoted to the teaching of philosophy at the lyceum as an effective way of forming students' life-values. Today, the expediency and effectiveness of philosophy teaching at school is a widely accepted fact.

We understand teaching philosophy as a combination of critical thinking skills (analyzing, synthesizing and evaluating information on a particular issue from various sources) and thoughtful reading, which builds the ability to reasonably express their opinions verbally and in writing, which provides productive understanding of the meanings of vital topics and values, which are thus relevant to the individual and become a component of the value horizon of the individual. Therefore, the introduction of such training is necessary in view of the formation of value orientations, which can be achieved only through interactive methods for students to understand the meaning of life problems on the basis of understanding the problematic issues and analysis of ways to solve them by representatives of different philosophical areas. This approach avoids a purely experienced, empirical glide of the problem. Recognizing the existence of different approaches to solving the same issue, as well as understanding the weak arguments or logical errors in the positions of the predecessors, students learn to holistically deal with the problem, systematically analyze the situation, grasp patterns, and so on.

In particular, effective ways of working with philosophical texts are described; the theme of the works of recognized thinkers is proposed, which will allow to use their workings in the social and humanitarian content of the lyceum effectively; the relationship between values of life and thinking and cognitive processes is distinguished. The conclusions outline the main positive consequences of the introduction of philosophy teaching in the lyceum in the context of the values of life and emphasize the need to develop appropriate methodological support for teachers.

Keywords: teaching philosophy, lyceum, history, civil education, methods, vital values, students.

ОСНОВНІ ПІДХОДИ ДО ПРОЄКТУВАННЯ ЗМІСТУ БАЗОВОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

Ляшенко Олександр,

доктор педагогічних наук, професор,
дійсний член НАПН України,
академік-секретар Відділення загальної
середньої освіти НАПН України,
м. Київ, Україна

E-mail: o.liashenko@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6885-5978>

Стаття висвітлює основні підходи до проєктування змісту базової середньої освіти, що зумовлені нинішнім реформуванням української школи, зокрема розробленням і запровадженням нових стандартів загальної середньої освіти. Розкриваються відмінності нового освітнього стандарту від попередніх генерацій. Зокрема зазначається, що нинішня модернізація змісту освіти ґрунтується на ключових компетентностях, якими мусять оволодіти здобувачі загальної середньої освіти впродовж навчання в школі.

Обґрунтування змін у змісті базової середньої освіти підпорядковано суті сучасної парадигми освіти, яка інтегрує особистісно орієнтований, діяльнісний і компетентнісний підходи до навчання. Зміст базової середньої освіти повинен бути спрямований на індивідуальний розвиток дитини як цілісної особистості та успішну її соціалізацію в сучасному суспільстві.

Новий стандарт освіти окреслює вимоги до обов'язкових результатів навчання у здобутті базової середньої освіти як складника наскрізного компетентнісного потенціалу для кожної освітньої галузі, які в сукупності забезпечують формування відповідних ключових компетентностей учнів впродовж повної загальної середньої освіти. Обов'язкові результати навчання можуть досягатися як шляхом традиційного предметного навчання, так і завдяки інтеграційному підходу до конструювання змісту освіти. Варіанти реалізації змісту освіти визначає освітня програма, яку розробляє заклад освіти.

За такого підходу здобуті результати навчання характеризуються не обсягом засвоєних предметних знань чи вмінь, а динамікою когнітивних процесів щодо їх застосування в різних ситуаціях життєвої практики (професійній діяльності, навчанні, побуті тощо). Методологія удосконалення змісту базової середньої освіти враховує різні моделі освітньої діяльності і ґрунтується на визнанні унікальності кожного учня як особистості і необхідності персоналізації його освітньої траєкторії відповідно до освітніх потреб.

Ключові слова: зміст базової середньої освіти; компетентнісний підхід; ключові компетентності; інтеграція змісту освіти; моделі освітньої діяльності

Постановка проблеми. Оновлення змісту освіти, що відбувається нині відповідно до концепції Нової української школи [1], має на меті урахування цілей і цінностей демократизації суспільства і спрямоване на особистісний розвиток здобувачів освіти, формування їх як громадян, здатних продуктивно жити й ефективно діяти в сучасному глобалізованому суспільстві. Це вимагає, у свою чергу, змін у змісті освіти, які передбачатимуть індивідуалізацію освітнього процесу з метою задоволення освітніх потреб осіб, що навчаються, розумного узгодження життєвих інтересів особистості і суспільних цілей розвитку громади.

Позитивну роль у формуванні сучасного змісту шкільної освіти відіграв запроваджений на початку нинішнього століття механізм стандартизації освіти як чинник збереження єдиного освітнього простору. Починаючи з 2001 р., в українській школі реалізовано два покоління освітніх стандартів для початкової і загальної середньої освіти, які в основному забезпечили досягнення зазначених цілей. Нині ж створюється третє покоління стандартів повної загальної середньої освіти: з 2018 р. запроваджується стандарт початкової освіти; стандарт базової середньої освіти перебуває на завершальній стадії узгодження, згодом почнеться активна робота з формування і структурування змісту шкільної освіти на даному рівні. Природним у цих умовах стає обговорення проблем модернізації змісту середньої освіти і визначення засадничих принципів добору і конструювання його для нової української школи.

Як зазначалося в науково-аналітичній доповіді «Про зміст загальної середньої освіти» [2], підготовленій вченими НАПН України, у нинішньому змісті загальної середньої освіти недостатньо реалізована ідея компетентнісного спрямування освітнього процесу. Він головним чином зорієнтований на формування знань і суто предметних компетентностей. Між тим такі конче важливі компетентності, як, наприклад, вміння вчитися, підприємливість та інноваційність, економічна обізнаність і фінансова грамотність, здатність до здорового способу життя тощо, практично залишилися поза їх дидактичною реалізацією. Залишається невирішеною проблема перевантаження учнів, особливо в старшій школі, зумовлена головним чином недосконалою структурованістю змісту і перенасиченням його другорядною інформацією. Доволі часто у доборі навчального матеріалу не враховуються вікові і пізнавальні можливості учнів, особливості їх психічного розвитку. Усе це зумовлює необхідність оновлення змісту освіти, перегляду підходів до його структурування. Як показали результати міжнародного дослідження якості освіти PISA-2018, у якому вперше взяли участь українські школярі, їхні знання і вміння насамперед потребують наближення до життєвих практик, а набуті навички мають задовольняти потреби сучасної людини для успішної життєдіяльності в глобалізованому світі [3].

Звісно, модернізація змісту загальної середньої освіти має відповідати тим парадигмальним змінам, що відбуваються у світових освітніх системах на даному

етапі їх розвитку. Насамперед це передбачає зміну знаннєвої парадигми, орієнтованої на обсяг засвоєної інформації з багатьох галузей знань, на компетентнісну, яка зорієнтована на здатність особистості використовувати набуті знання в життєвій практиці [4]. Тому перед українською школою постає завдання сформулювати в учнів ті ключові компетентності, завдяки яким вони стануть успішними і конкурентоздатними в сучасному високотехнологічному інформаційному суспільстві.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Останнім часом зміст шкільної освіти піддавався нищівній критиці як з боку широкої громадськості (батьків, учителів, роботодавців, самих учнів), так і в публікаціях наукової спільноти, які справедливо нарікали на його відірваність від потреб сучасної людини в доступній і якісній освіті. Дослідження стану і перспектив розвитку української освіти знайшло відображення у численних публікаціях, серед яких варто відзначити дві ґрунтовні праці, підготовлені вченими НАПН України, — Національні доповіді про стан і перспективи розвитку освіти в Україні, видані в 2011 і 2016 рр. [5; 6].

Наразі варто послатися також на науково-аналітичну доповідь «Про зміст загальної середньої освіти» [2], підготовлену в 2015 році вченими НАПН України, в якій зроблено найбільш ґрунтовний за останні роки аналіз змісту загальної середньої освіти. Зокрема у доповіді зазначено, що у процесі впровадження державних стандартів початкової, базової і повної загальної середньої освіти «постала низка проблем, пов'язаних з певними недосконаlostями самого змісту, а також науково-методичного і дидактичного забезпечення його реалізації» [2, с. 117]. Серед першочергових кроків, спрямованих на модернізацію змісту освіти, автори доповіді відзначають необхідність широкого запровадження компетентнісного підходу в освіті, формування у здобувачів освіти ключових компетентностей, необхідних кожній людині для успішної соціалізації і життєдіяльності в сучасному суспільстві.

Формулювання цілей статті. Серед першочергових завдань реформування середньої освіти відповідно до концепції Нової української школи визначено оновлення змісту, перегляд державних стандартів, створення освітніх і навчальних програм на нових концептуальних засадах. Для цього необхідно проаналізувати наявний вітчизняний і зарубіжний досвід реформування освітніх систем, виявити основні засади розбудови освіти в контексті світових тенденцій її розвитку, зокрема в царині модернізації змісту загальної середньої освіти. Оскільки нині відбувається розроблення стандарту базової середньої освіти, необхідно виокремити й обґрунтувати особливості реалізації її змісту відповідно до концептуальних засад Нової української школи, окреслити підходи до модернізації змісту базової середньої освіти, з'ясувати чинники, що впливатимуть на забезпечення її якості.

Виклад основного змісту. Оновлення змісту шкільної освіти, що відбувалося в різні часи, завжди було підпорядковано суті освітніх парадигм, що домінува-

ли на той час у професійному освітянському співтоваристві і суспільстві загалом. У процесі історичного розвитку суспільства освіта послугоувалася різними освітніми парадигмами (знаннєвою, біхевіористичною, гуманістичною, технократичною тощо), які відповідали тим чи іншим ідеям, принципам, соціокультурним цінностям чи поглядам на сутність освітнього процесу. Сучасна парадигма освіти акцентує увагу на здатності людини здобувати необхідну інформацію і застосовувати набуті знання і навички для розв'язання посталих життєвих проблем у професійній діяльності, навчанні, побуті, дозвіллі тощо [7].

Відомий американський психолог і педагог Дж. Брунер [8], характеризуючи генезу освітніх парадигм з позицій когнітивних стилів діяльності особистості, дійшов висновку, що загалом їх можна звести до таких основних зразків (моделей) освітньої діяльності:

- 1) навчання як наслідування;
- 2) навчання як трансляція набутого людством соціального досвіду;
- 3) навчання як процес формування мислення дитини.

Ці три моделі освітньої діяльності є історично зумовленими, проте вони не характеризують жорстко детерміновану послідовність їх реалізації в освітній практиці. Навчання як наслідування має місце й донині, наприклад, у процесі збереження культурної спадщини чи наслідування майстерності (як приклад: навчання петриківського розпису) або під час формування професійних навичок (будівельна справа, сервісні послуги). Так само освітня парадигма, орієнтована на формування мислення учнів, аж ніяк не перекреслює надбань історично більш ранньої парадигми передавання соціального досвіду в навчанні, а лише доповнює її психологічною домінантою розвитку мислення дитини, яка панувала на той час в освітянському і науковому середовищі.

Слід визнати, що в педагогіці були спроби об'єднати ці моделі в єдину. Розмірковуючи над подальшим розвитком освіти, Дж. Брунер схилився до думки, що вона повинна інтегрувати різні моделі освітньої діяльності, утворюючи нову якість з уже відомих підходів, ідей і поглядів на освітній процес. На підтвердження цього можна зазначити, що об'єднуючою основою сучасної парадигми освіти, на засадах якої відбувається нинішнє реформування української школи, є інтеграція трьох уже відомих у педагогіці й апробованих у шкільній практиці підходів — особистісно орієнтованого, діяльнісного і компетентнісного [1]. Тому нинішня модернізація змісту освіти відбувається в контексті відповідності цим трьома підходам в їх органічній єдності. Вона зумовлює особистісну зорієнтованість навчального матеріалу відповідно до освітніх потреб учнів, посилення діяльнісного і креативного чинників його усвідомлення як особистісного знання, тобто набутої компетентності [9]. Завдяки цьому особа здатна використовувати здобуті в освітньому процесі знання і вміння, усвідомлені сенси і ціннісні ставлення у найрізноманітніших ситуаціях життєвої практики.

Нинішня модернізація змісту шкільної освіти ґрунтується на різних засадничих підходах, які зумовлені суттю сучасної парадигми освіти. Особистісно зорієнтований підхід до навчання, як дидактична основа здійснення освітнього процесу в сучасних умовах, забезпечує задоволення освітніх потреб учнів відповідно до їхніх пізнавальних інтересів із урахуванням особливостей інтелектуального, емоційного і фізичного розвитку дітей. Діяльнісний підхід, як психологічне підґрунтя організації освітнього процесу, забезпечує реалізацію механізмів формування людського досвіду через адекватні прийоми і способи здійснення навчальної діяльності. Компетентнісний підхід, як ґносеологічна основа здобуття освіти, забезпечує вироблення ціннісних ставлень і готовності учнів до застосування набутого досвіду в розв'язанні різноманітних життєвих проблем [9, с.8].

Безумовно, у цій тріаді центральне місце стосовно змісту освіти належить компетентнісним засадам його побудови. Освітні стандарти, що нині розробляються, відрізняються від їх попередніх генерацій (2001 р.; 2004 р.; 2011 р.) насамперед орієнтацією на ключові компетентності у структуруванні змісту. У попередніх стандартах компетентнісний підхід також грав роль підґрунтя, на якому вони створювалися. Проте основою їх побудови були предметні компетентності усталених у шкільній практиці галузей знань (математика, історія, біологія, фізика, хімія, трудове навчання тощо), які окреслювали зміст і вимоги до його засвоєння.

Нинішній стандарт базової середньої освіти будується за іншим принципом. Зміст освіти окреслюється його компетентнісним потенціалом, який розкриває внесок кожної освітньої галузі у формування відповідних ключових компетентностей. Кожна з них характеризується певними результатами навчання, яких повинен досягнути кожен учень/учениця по завершенню базового рівня середньої освіти або певного його циклу (5 — 6 кл.; 7 — 9 кл.). Зміст кожної освітньої галузі структурується за змістовими лініями, які відображають їх ґносеологічну сутність. Наприклад, для природничо-наукової освітньої галузі визначальними є здатність досліджувати природний світ, уміння використовувати наукові знання для пояснення природних явищ і техніко-технологічних процесів, екологічна обізнаність про наслідки людської діяльності в довкіллі, а також світоглядні цінності і ставлення до здобутого знання і набутого пізнавального досвіду.

Слід брати до уваги, що досягнення обов'язкового результату, обумовленого державним стандартом, може відбуватися у різний спосіб: шляхом «традиційного» навчання окремих предметів або завдяки інтеграції змісту навчання різних предметів в єдиний курс чи інші інтегровані форми освітньої діяльності. Як саме будуть реалізовуватися заплановані стандартом обов'язкові результати визначає освітня програма, яку розробляє заклад освіти відповідно до освітніх потреб та інтересів учнів.

Нинішня модернізація змісту освіти передбачає ширше використання предметно-інтеграційного підходу до структурування навчального матеріалу, за-

провадження на певних етапах навчання інтегрованих курсів та інших форм інтеграції змісту освіти. Оскільки довкола цього питання останнім часом виникають запеклі дискусії, дозволю собі висловити свої міркування щодо інтеграції в освіті, зокрема на прикладі природничої освітньої галузі. Насамперед зауважу, що я не є прихильником формального об'єднання природничих предметів на всіх етапах навчання у закладах середньої освіти в єдиний інтегрований курс, у чому дехто мене звинувачує. Але я переконаний у доцільності й ефективності інтеграційного підходу в шкільній освіті в широкому його розумінні. Це не виключає предметного підходу до навчання, а лише урізноманітнює його методи і способи реалізації змісту освіти в освітніх і навчальних програмах відповідно до вимог державних стандартів освіти.

Психологічні дослідження довели, що розвиток дитини на різних стадіях її соціалізації відбувається таким чином, що спочатку, у дошкільний період та на початках шкільної освіти вона сприймає навколишній світ цілісно, особливо не розрізняючи в ньому природні і соціальні явища. Згодом, у підлітковому віці у неї з'являється потреба в диференціації набутих знань і досвіду пізнання довкілля, у більш глибокому розумінні та поясненні перебігу подій і явищ, різних за своєю онтологічною суттю. Тобто на певному етапі шкільної освіти виникає необхідність у дисциплінарній диференціації набутого учнями досвіду за галузями знань, які в освітньому процесі реалізуються у формі окремих навчальних предметів. В одних випадках це відбувається раніше, в інших — пізніше. Проте багатовіковий досвід освітньої діяльності вказує на те, що в 12 — 15-річному віці, тобто на етапі базової середньої освіти доцільніше здійснювати предметне навчання учнів і формування у них понятійного мислення, ґрунтуючись на вікових пізнавальних особливостях розвитку дитини.

У юнацькому віці, на етапі профільної середньої освіти, коли в учнів починають формуватися стійкі пізнавальні інтереси до певних галузей знань, виникає необхідність в індивідуалізації освітнього процесу на засадах особистісно орієнтованого підходу до навчання, завдяки якому враховуються освітні потреби здобувача освіти. На цьому етапі здобуття середньої освіти виникає необхідність поєднання предметного з інтеграційним підходом до конструювання змісту профільної середньої освіти. Базові галузі знань, що визначають профіль навчання, доцільно реалізувати на предметній основі задля глибини опанування змістом профільної освіти. Інші галузі знань можуть викладатися як окремі предмети, так і інтегровано. Завдяки цьому учні переконуються в цілісності наукового знання і можливості пояснити різні об'єкти природи, явища і процеси з точки зору різних дисциплінарних знань. Крім того, інтеграційний підхід дає можливість досягти заплановані обов'язкові результати навчання, передбачені стандартом, за меншу кількість годин.

У педагогіці інтеграційний підхід в освіті тлумачать у більш широкому розумінні, ніж механічне (формальне) об'єднання кількох предметів в один «інтегрований курс», зокрема як спосіб вивчення певного об'єкта чи явища з точки зору різних галузей знань з урахуванням вікових особливостей розвитку дитини та наявного в неї пізнавального досвіду. Це може бути інтеграція знань на основі міжпредметних зв'язків (наприклад, вивчення будови речовини на основі фізичного і хімічного знання) або тематична інтеграція знань під час дослідження властивостей певного явища з позицій різних наук (енергія у фізиці, хімії, біології тощо). В освітній практиці відомі й інші варіанти реалізації інтеграційного підходу до навчання як способу конструювання змісту освіти. За певних умов вона може набути форму інтегрованого курсу як один із варіантів реалізації змісту освіти.

Структуризація змісту освіти, крім того, зумовлена прагматичними цільовими настановами життєвого вибору учнів. Якщо набуті знання і компетентності є необхідним фундаментом професійної кваліфікації чи здобуття освіти більш високого рівня, то відповідна система знань реалізується окремим навчальним предметом, як правило, поглибленого рівня засвоєння. Якщо ж вона відіграє світоглядну роль, наприклад, природничі науки для «гуманітаріїв» або суспільні для «природничників», то доцільнішим буде інтегрований курс, який розкриває цілісність наукового знання у поясненні феноменів навколишнього світу і є необхідною умовою цілісного розуміння довкілля. Тому, на нашу думку, інтеграційний підхід в освіті може запроваджуватися на будь-якому етапі шкільного навчання, враховуючи при цьому вікові особливості і пізнавальні інтереси учнів та освітні завдання курсу.

На користь раціонального запровадження інтеграційного підходу в освіті вказує факт розгортання у різних країнах світу сучасної дидактичної системи STEM-освіти як розумного узгодження змісту навчання природничих наук, технологій, інжинірингу і математики. Так, у звіті European SchoolNet, який містить результати дослідження 30 провідних країн світу, вказано, що 80 відсотків опитаних країн відзначили STEM-освіту як свій пріоритет. До того ж міжнародна моніторингова програма PISA передбачає в 2024 р. дослідження якості освіти саме в контексті STEM-освіти і в цьому сенсі виважене запровадження в українській школі інтеграційного підходу до навчання сприятиме поліпшенню показників оцінювання якості вітчизняної системи середньої освіти.

Безумовно, не всі предмети в школі мають бути інтегрованими курсами. Більше того, на різних етапах шкільного навчання інтеграційний підхід має свої обмеження, викликані особливостями психічного розвитку дитини. Освітній процес, щоб бути ефективним, повинен це враховувати і слідувати принципу природовідповідності в інтелектуальному розвитку дитини. За таких умов він буде якісним і результативним.

Загалом добір змісту базової середньої освіти відбувається на підставі означення її мети і вибору адекватної моделі навчання, що відповідає тій чи іншій парадигмі. У нинішніх умовах вони спрямовані на процес розвитку дитини, формування її особистісного знання. За таких умов освітній процес має на меті розкрити внутрішні механізми розвитку інтелекту дитини, його здатності і готовності до використання набутих знань і досвіду в різних життєвих ситуаціях (побуті, освітній чи професійній діяльності, повсякденному житті тощо), ціннісного ставлення до навколишнього світу. Основою такого навчання є визнання унікальності кожного учня як особистості і персоніфікація його освітньої траєкторії. Результатом такого навчання стає розвиток здібностей і обдарованості учня, які характеризують його як особистість. Знання, вміння і ставлення, сформовані в такому освітньому процесі, стають його особистісно усвідомленим досвідом, що відображається у формі набутих компетентностей і світогляду.

Висновки. Сучасна парадигма освіти інтегрує особистісно орієнтований, діяльнісний і компетентнісний підходи до навчання, які вже відомі в педагогіці й апробовані в освітній практиці. Домінуючим у цьому поєднанні є останній, компетентнісний підхід, що окреслює сукупність знань і вмінь, ціннісних ставлень і переконань, способів діяльності і якостей особистості, набуття яких є необхідною умовою її індивідуального розвитку й успішної соціалізації в суспільстві.

Зміст базової середньої освіти, що ґрунтується на компетентнісному підході, повинен бути зорієнтований на здатність учнів застосовувати набуті знання і вміння в різноманітних життєвих ситуаціях — у професійній діяльності, навчанні, повсякденній практиці. Тому в умовах компетентнісно орієнтованого навчання він має процесуальний характер задля розвитку мислення здобувачів освіти. Основною метою освітнього процесу стає залучення учнів до практичної діяльності з розв'язання життєво значущих завдань, аналізу й оцінювання здобутих результатів. У такій діяльності здобувачі освіти набувають власний пізнавальний досвід, у їхній свідомості утворюється особистісне знання у вигляді компетентностей зі своїми логічними конструктами, сенсами, цінностями і ставленнями.

Результат навчання характеризується не обсягом засвоєних предметних знань чи вмінь (понять, теорій, усталених картин світу тощо), а динамізмом когнітивних процесів щодо їх застосування (пояснити явище, обґрунтувати прийняте рішення, проаналізувати й оцінити подію, висловити ставлення тощо). Зміст базової середньої освіти має стати цілісним і системним щодо формування всієї сукупності ключових компетентностей, продовженням початкової освіти і фундаментом для здобуття профільної середньої. Тому кожна освітня галузь має конкретний наскрізний потенціал щодо формування кожної ключової компетентності і відповідальна тією чи іншою мірою за набуття її здобувачами освіти впродовж повної загальної середньої освіти.

Отже, модернізація змісту базової середньої освіти ґрунтується на поєднанні особистісно орієнтованого, діяльнісного і компетентнісного підходів до навчання, визначальним серед яких є останній. Цей процес вимагає оновлення на компетентнісних засадах моделей освітнього процесу і технологій навчання, зокрема предметно-інтеграційного підходу в конструюванні змісту освіти, що загалом має стати діяльнісно орієнтованими засадами сучасного освітнього процесу, зорієнтованого на застосування набутих знань і вмінь у різноманітних життєвих ситуаціях.

Використані джерела

1. Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи. К.: МОН України, 2016. [Електронний ресурс]. Доступ: URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf>
2. Про зміст загальної середньої освіти: Науково-аналітична доповідь / За заг. ред. В.Г. Кременя. К.: НАПН України, 2015.
3. М. Мазорчук, та ін. Національний звіт за результатами міжнародного дослідження якості освіти PISA-2018 / Український центр оцінювання якості освіти. Київ: УЦО-ЯО, 2019. [Електронний ресурс]. Доступ: URL : http://testportal.gov.ua/wp-content/uploads/2019/12/PISA_2018_Report_UKR.pdf
4. O. Liashenko. Modernisation of the general secondary education content as the basis of reforming the Ukrainian school. *Education: Modern Discourses*. № 2, p.126-133, 2019.
5. Національна доповідь про стан і перспективи розвитку освіти в Україні / Нац. акад. пед. наук України; за заг. ред. В.Г. Кременя. — Київ : Педагогічна думка, 2011.
6. Національна доповідь про стан і перспективи розвитку освіти в Україні / Нац. акад. пед. наук України; за заг. ред. В.Г. Кременя. — Київ : Педагогічна думка, 2016.
7. European Commission. Proposal for a Council Recommendation on Key Competences for Lifelong Learning. Brussels, 2018. [Online]. Available: URL: <https://ec.europa.eu/education/sites/education/files/recommendation-key-competences-lifelong-learning.pdf>
8. J.S. Bruner. *The Culture of Education*. Cambr., Mass.: Harvard University Press. 2006
9. О.І. Ляшенко, Ю.І. Мальований «На шляху до нової української школи: концептуальні засади і виклики. *Педагогіка і психологія*. № 3, с. 5-12, 2017.

References

1. Nova ukrayins`ka shkola. Konceptual`ni zasady` reformuvannya seredn`oyi shkoly`. K.: MON Ukrayiny`, 2016. [Elektronny`j resurs]. Dostup: URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf>
2. Pro zmist zagal`noyi seredn`oyi osvity`: Naukovo-analyt`chna dopovid` / Za zag. red. V.G. Kremenya. K.: NAPN Ukrayiny`, 2015.
3. M. Mazorchuk, ta in. Nacional`ny`j zvit za rezul`tatamy` mizhnarodnogo doslidzhennya yakosti osvity` PISA-2018 / Ukrayins`ky`j centr ocinyuvannya yakosti osvity`. Ky`yiv: UCZOYaO, 2019. [Elektronny`j resurs]. Dostup: URL : http://testportal.gov.ua/wp-content/uploads/2019/12/PISA_2018_Report_UKR.pdf

4. O. Liashenko. Modernisation of the general secondary education content as the basis of reforming the Ukrainian school. *Education: Modern Discourses*. № 2, p.126-133, 2019.
5. Nacional'na dopovid' pro stan i perspekty'vy' rozvy'tku osvity' v Ukrayini / Nacz. akad. ped. nauk Ukrayiny'; za zag. red. V.G. Kremenya. — Ky'yiv : Pedagogichna dumka, 2011.
6. Nacional'na dopovid' pro stan i perspekty'vy' rozvy'tku osvity' v Ukrayini / Nacz. akad. ped. nauk Ukrayiny'; za zag. red. V.G. Kremenya. — Ky'yiv : Pedagogichna dumka, 2016.
7. European Commission. Proposal for a Council Recommendation on Key Competences for Lifelong Learning. Brussels, 2018. [Online]. Available: URL: <https://ec.europa.eu/education/sites/education/files/recommendation-key-competences-lifelong-learning.pdf>
8. J.S. Bruner. The Culture of Education. Cambr., Mass.: Harvard University Press. 2006
9. O.I. Lyashenko, Yu.I. Mal'ovany'j «Na shlyaxu do novoyi ukrayins'koyi shkoly': konceptual'ni zasady i vy'kly'ky'. Pedagogika i psy'xologiya. # 3, s. 5-12, 2017.

Ляшенко Александр, доктор педагогических наук, профессор, действительный член НАПН Украины, академик-секретарь Отделения общего среднего образования НАПН Украины, Киев, Украина.

ОСНОВНЫЕ ПОДХОДЫ К ПРОЕКТИРОВАНИЮ СОДЕРЖАНИЯ БАЗОВОГО СРЕДНЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье раскрываются основные подходы к проектированию содержания базового среднего образования, обусловленные реформированием украинской школы, в частности, разработкой и внедрением новых стандартов общего среднего образования. Освещаются отличия нового стандарта, построенного на компетентностных основах, от прежних. Подчёркивается, что обоснование изменений в содержании базового среднего образования подчинено сущности современной парадигмы образования, которая интегрирует личностно-ориентированный, деятельностный и компетентностный подходы к обучению. Доминирующую роль в этой триаде играет компетентностный подход, который нацелен на формирование ключевых компетентностей, необходимых каждому человеку для успешной жизнедеятельности.

При таком подходе содержание базового среднего образования обеспечивает индивидуальное развитие ребёнка как целостной личности и успешную социализацию его в современное общество. Достигаемые при этом результаты обучения характеризуются не объёмом усвоенных предметных знаний и умений, а динамикой когнитивных процессов, побуждающих к применению их в различных ситуациях жизненной практики.

Ключевые слова: содержание базового среднего образования; компетентностный подход; ключевые компетентности; интеграция содержания образования; модели образовательной деятельности.

Liashenko Oleksandr, Doctor of Educational Sciences, Professor, full member of the NAES of Ukraine, Head of the Secondary Education Department NAES of Ukraine, Kyiv, Ukraine.

BASIC APPROACHES TO DESIGN CONTENTS OF BASIC SECONDARY EDUCATION

Annotation. The article highlights the main approaches to design the content of basic secondary education, which are due to the current reform of the Ukrainian school, the development and implementation of new standards of general secondary education. The differences of the new educational standard from the previous generations are revealed. The current modernization of the content of education is based on the key competencies that general secondary school students must master during their schooling.

The substantiation of changes in the content of basic secondary education is subordinated to the essence of the modern paradigm of education, which integrates personality-oriented, activity and competence approaches to learning. The content of basic secondary education should be aimed at the individual development of the child as a person and its successful socialization in modern society.

The new standard of education outlines the requirements for compulsory learning outcomes in basic secondary education as a component of cross-cutting competency potential for each field of education, which together ensure the formation of relevant key competencies of students throughout general secondary education. Compulsory learning outcomes can be achieved both through traditional subject learning and through an integrated approach to constructing educational content. Options for implementing the content of education are determined by the educational program developed by the educational institution.

Under this approach, the learning outcomes are characterized not by the amount of acquired subject knowledge or skills, but by the dynamics of cognitive processes for their application in different situations of life practice (professional activities, education, everyday life, etc.). The methodology of improving the content of basic secondary education takes into account different models of educational activities and is based on the recognition of the uniqueness of each student as a person and the need to personify his educational trajectory in accordance with educational needs.

Keywords: the content of basic secondary education; competency approach; key competencies; integration of educational content; models of educational activities.

ПОЛІКУЛЬТУРНІ АСПЕКТИ ЗМІСТУ ПІДРУЧНИКІВ З ІСТОРІЇ ДЛЯ 10—11-х КЛАСІВ

Юлія Малієнко,

кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник,
старший науковий співробітник відділу суспільствознавчої освіти
Інституту педагогіки НАПН України,
м. Київ, Україна,
e-mail: j-b-m@ukr.net
ORCID ID: 0000-0002-7124-8236

У статті досліджено теоретичні аспекти конструювання полікультурного змісту підручників з історії для 10—11-х класів у контексті компетентізації навчання, виокремлено чинники, які ускладнюють реалізацію полікультурного підходу до формування змісту історичної освіти. Вибір саме цих об'єктів дослідження обумовлено глобалізацією полікультурних процесів, загостренням міжнаціональних, міжрелігійних відносин, необхідністю реалізації полікультурного змісту в сучасних підручниках з історії, зростанням їхньої ролі у формуванні в старшокласників/старшокласниць толерантності, поваги до прав людини, громадянської відповідальності, усвідомлення особливостей історичної спадщини і сьогодення різних регіонів України.

Ключові слова: підручник з історії, полікультурність, полікультурний зміст підручників з історії.

Постановка проблеми. Історично склалося так, що українське суспільство є полікультурним і багатоконфесійним. На теренах України проживають представники різних етнічних груп і віросповідань, у регіонах склалися специфічні культурно-історичні традиції. Усі вони мають право на місце в загальнонаціональній історії, а відповідно — і на його відображення у шкільному підручнику [1]. Саме тому полікультурний підхід до формування змісту шкільних курсів історії стає концептуальним чинником розвитку сучасної української освіти.

Необхідність концептуалізації полікультурної освіти, визначення її змісту, системи понять, шляхів інтегрування академічного наративу і соціально значущих практик у навчально-виховний процес зумовлює актуальність обраної нами теми.

Аналіз останніх досліджень і публікацій дає змогу розкрити багатоаспектність понять «полікультурність» і похідних від нього, обґрунтувати зв'язок полікультурності як феномену сучасного суспільства та наскрізного підходу до навчання історії.

Насамперед зауважимо, що українське законодавство визначає напрями полікультурного розвитку нашої держави відповідно до міжнародних правових норм. Основне наукове, методологічне обґрунтування проблем полікультурності здійснюють Інститут політичних і етнонаціональних досліджень ім. І. Ф. Кураса НАН України, створений 11 грудня 1991 р., відповідні наукові, громадські інституції. Полікультурний дискурс української освіти втілено в Концепції національно-патріотичного виховання дітей та молоді, зокрема в ідеї об'єднання різних народів, національних та етнічних груп, які проживають на території України, довкола ідеї української державності, українського громадянства, що виступають загальними надбаннями, забезпечують їхній всебічний соціальний та культурний розвиток [2].

Ще в 1996 р. вийшла друком Мала енциклопедія етнодержавознавства, яка стала першим фундаментальним виданням в Україні, де з-поміж іншого вперше визначено необхідність якнайкраще використовувати невичерпний потенціал етнонаціонального розвитку (щоправда, без дефініції «полікультурність») [3, с. 3]. Відтоді наука збагатилася дослідженнями з проблематики міжнаціональних відносин, розвитку міжнаціонального діалогу культур, перспектив формування спільного культурно-символічного простору, етнічної терпимості та взаєморозуміння [4].

Відповідно до теми дослідження ми спиралися на здобутки історичної науки. У колективній праці провідних істориків «Як навчати історії?» розглянуто теоретичні й практичні аспекти полікультурності: історія взаємин людей у поліетнічних спільнотах, проблематика спільних підручників, необхідність включення національних меншин та сусідніх націй у власний образ історії, створення образу Іншого в підручниках [1 с. 27].

Наукові розвідки Л. Якубової розкривають повсякденне життя етнічних меншин радянської України у міжвоєнну добу, є доречною джерельною базою для дослідження старшокласниками/старшокласницями зазначених питань [5].

Методологію висвітлення конфліктів і війн розроблено О. Удодом. Вчений підкреслює, що такі теми мають розкриватися в науковому стилі, без зайвої публіцистичності та нав'язування авторами навчальної літератури певних стереотипів, наголошує на потребі у формуванні в дітей толерантності. Слушною є позиція вченого, що підручник завжди був і буде певною мірою компромісом між наукою, освітою та історичною пам'яттю [6].

Цікавий філософський погляд на проблему представлено в дослідженні П. Сауха, котрий запропонував нову модель полікультурної освіти, що будується на алгоритмі демократично-егалітарної політики, центром якої є парадигма особистості [7, с. 35].

Як і будь-яке інше наскрізне соціологічне поняття/явище, полікультурність різниться ще на рівні дефініцій. Тому окремих масив літератури присвячено зі-

ставленню понять «полікультурність», «мультикультурна освіта і виховання», «міжкультурне», «інтеркультурне» виховання тощо. Не зупиняючись детально, власне, на дискусії, погодимось з думкою П. Кендзьора, що словотвірні складники поняття «багато-/полі-/мульти-/інтер»- містять у собі одне й те саме значення множинності, відрізняючись мовою походження. Тому ці поняття позначають подібні, а здебільшого й тотожні явища [8, с. 59].

У своєму дослідженні ми послуговувалися також науково-методичним довідником сучасних українських учених-педагогів. Конструювання змісту та організація полікультурного підходу до навчання висвітлюються у працях К. Баханова, П. Вербицької та ін. До чинників, які актуалізують полікультурну освіту, вчені відносять: мовні й етнокультурні відмінності в Україні, які накладаються на регіональні відмінності в цінностях, що вимагає пошуку важелів інтенсивного взаємопроникнення та інтеграції [9].

Проблеми формування в учнів/учениць уміння використовувати джерела, зокрема полікультурні, на засадах компетентнісного підходу до навчання ґрунтовно досліджуються О. Пометун [10].

Узагальненням набутого досвіду з проблематики полікультурного навчання в школі став посібник «Разом на одній землі. Історія України багатокультурна». У контексті міжкультурного діалогу акцентується увага на спільному в людях, тому, що їх об'єднує, незалежно від етнічної чи релігійної належності. Посібник містить систему різноманітних документів, завдань, спрямованих на формування полікультурності старшокласників/старшокласниць [11].

Проблематику поліконфесійності, яка завжди була характерною для українських земель, досліджує В. Кришмарел. Вчена наголошує на загальнонаукових принципах толерантності, неупередженості та об'єктивності, особливо актуальних у висвітленні історичних і релігійних питань [12].

Т. Мацейків виокремлює поняття «етнокультурна компетентність», в основі набуття якої перебуває оволодіння етнокультурою, що концентрує збереження і передавання традицій через покоління, постає як успадкований від предків синтез соціального життя, особливостей ведення господарства, матеріальних і духовних цінностей [13].

Дотичними до нашої теми є напрацювання П. Мороза у сфері дослідницького навчання. Погодимось з ученим, що потреба досліджувати — це одна з найбільш цінних та ефективних особливостей психіки людини, яка забезпечує умови її адаптацію до зовнішнього середовища, задоволення творчих, духовних та емоційних потреб [14].

Важливими для нас стали роботи Т. Ремех, присвячені компетентнісно орієнтованому навчанню правознавства, яке передбачає позитивний вплив на вміння учня швидко й адекватно реагувати в нестандартних ситуаціях, ухвалювати

ефективні рішення. Ці риси розвиваються в діяльності, що вимагає творчого підходу, гнучких рішень [15].

Аналіз змістового наповнення підручників з історії України у контексті основних принципів полікультурності й поліетнічності здійснено М. Мудрим, котрий наголошує, що у політичній площині підручник має коректно відображати різні прояви ідентичностей (не тільки національну, а й мовну, релігійну, статеву), в історіографічній площині — враховувати сучасний стан наукових досліджень, не замовчувати протилежних поглядів і тлумачень [1].

Питання полікультурності є предметом постійного дослідження європейських істориків, експертів, зокрема Р. Маєра, В. Менджецького, Р. Страдлінга. Останній підкреслює, що урізноманітнення змісту, розширення кола джерел дасть змогу зробити викладання історії більш багаторакурсним і менш монокультурним, фрагментарним та універсальним [1; 16, с. 60].

Водночас автори аналітичних праць підкреслюють недостатність розроблення стратегії етнонаціонального розвитку України, тлумачення основних понять. Аналіз науково-методичної, навчальної літератури засвідчує, що у змісті шкільних підручників з історії рівень висвітлення полікультурного компонента невисокий, недостатньо розкрита взаємодія народів, які жили і живуть на території України, їх історія та сьогодення.

Мета статті — дослідити теоретичні аспекти конструювання полікультурного змісту підручників з історії для старшої школи, розкрити поняття «полікультурність», «полікультурний зміст підручників історії» у контексті компетентізації історичної освіти. Також ми зосередили увагу на виокремленні чинників, які ускладнюють реалізацію полікультурного підходу до формування змісту історичної освіти в 10—11-х класах.

Вибір саме цих об'єктів дослідження зумовлено глобалізацією полікультурних процесів, загостренням міжнаціональних, міжрелігійних відносин, необхідністю реалізації полікультурного змісту в сучасних підручниках з історії, зростанням їхньої ролі щодо формування в старшокласників/старшокласниць толерантності, поваги до прав людини, громадянської відповідальності, усвідомлення особливостей історичної спадщини і сьогодення різних регіонів України.

Принагідно зазначимо, що багатоаспектне поняття «полікультурність» і похідні від нього розглядаються в нашій статті локально, у контексті змісту підручників історії України для 10—11-х класів.

Основна частина. Відтоді, як наприкінці ХХ ст. документи Ради Європи, ЮНЕСКО виокремили засадничі принципи мультикультуризму, ці ідеї стали провідними для формування освітньої політики багатьох країн. Політика України є суголосною цим провідним тенденціям, проте вітчизняне підручникотворення поки що не змогло реалізувати ідеї полікультурності повною мірою. **Глобаль-**

ні процеси початку XXI ст. вкотре підкреслюють актуальність міжкультурного співіснування як усередині країн, так і за їхніми межами.

Полікультурність як соціокультурний феномен важко піддається однозначній характеристиці. Полікультурність у межах шкільної історичної освіти — це й методологічний підхід до формування змісту навчання/виховання, і характеристика наскрізного явища української історії від найдавніших часів до сьогодення, і вимога сучасного глобалізованого суспільства, і результат взаємодії культур. До того ж полікультурність може виступати і як стартова позиція у навчанні історії, і як його результат. Саме ці аспекти ми брали за основу для надання дефініцій ключових понять нашого дослідження.

Новизна наших підходів полягає в наявності двох взаємопов'язаних чинників: 1) полікультурність розглядаємо як інтегративну якість, сформовану в старшокласників/старшокласниць у процесі навчання історії; 2) усі аспекти полікультурного підходу до конструювання змісту історичної освіти у 10—11-х класах і відповідний зміст підручників з історії пов'язуємо з компетентнісно орієнтованим навчанням.

У контексті нашого дослідження ми визначили полікультурність як інтегративну якість старшокласників/старшокласниць, яка передбачає формування в них полікультурних знань з історії XX — початку XXI ст., відповідних умінь, інтересів, емпатії, цінностей, правил поведінки, пов'язаних із полікультурним суспільством в Україні та світі в минулому і сьогоденні.

Полікультурність не обмежується поліетнічністю, вона охоплює релігійні, мовні, гендерні, соціальні, регіональні та інші особливості полікультурної мозаїки українського суспільства [11, с. 10].

Полікультурний підхід до формування змісту історичної освіти у 10—11-х класах, на нашу думку, — це сукупність компетентнісно орієнтованих принципів відбору навчального матеріалу, відповідних форм, методів, технологій, які сприятимуть забезпеченню полікультурного змісту підручника історії, формуванню предметної історичної компетентності, визнанню старшокласниками/старшокласницями права кожної національної культури на існування, рівноправний діалог, взаємозбагачення й розвиток.

Ми розглядаємо полікультурний зміст підручника з історії як комплекс наративних, документальних, візуальних джерел, методичного апарату їх опрацювання, які дають змогу учням/ученицям дослідити спільне і відмінне, історію та сучасність етнічних, релігійних, соціальних, локальних та інших груп населення, їх взаємодію та роль в минулому й сьогоденні України; розкривають під різним кутом зору історичні конфлікти, політику міжкультурного діалогу, інтегрування української культури в європейський та світовий простір.

Компетентнісно орієнтована методика формування полікультурного змісту історичної освіти передбачає динамічний розвиток знань, умінь, навичок, дос-

віду, цінностей старшокласників, пов'язаних з історичним минулим і сьогоденням народів, які жили на території України.

Водночас освітнє сьогодення свідчить про певні проблеми в цій сфері. На підставі аналізу праць та практики навчання історії в 10—11-х класах ми виокремили такі чинники ускладнення реалізації полікультурного підходу і конструювання відповідного змісту підручників

- Етнокультурні відмінності різних регіонів України, зумовлені особливостями їх історичного розвитку. За відсутності національної державності імперські та тоталітарні режими прагнули розколоти українців як етнонаціональну цілісність за територіальними конфесійними, мовними, етнографічними ознаками, нерідко вдавалися до переслідування одних українців через інших, підігрівали українофобію, використовували для цього представників інших етносів [3].
- Перевага етноцентричного підходу до навчання історії. Як наслідок, формування української політичної нації не розглядається як творчий процес за участю всіх народів, котрі населяли Україну. Про більшість народів, що нині входять до десяти найбільших із тих, які населяють Україну, практично не згадується в підручниках в історичній перспективі [17].
- Контраверсійність, болючість багатьох полікультурних тем минулого, які мають спадок у сьогоденні, зокрема: війна ЗУНР і Польщі, Варшавський договір (1920), політика Польщі, Угорщини, Румунії, СРСР щодо населення українських земель у різні історичні періоди ХХ ст., Волинська трагедія тощо, висвітлення яких вимагає особливо виваженого підходу.
- Загострення міжнаціональних, міжетнічних і міжрелігійних відносин.
- Реалізація політики культурної асиміляції в багатокультурному середовищі Радянського Союзу, намагання, починаючи із 70-х років ХХ ст., створити спільноту «радянський народ», що характеризувався б уніфікованими рисами в царині мови, традицій, цінностей і визначених індивідуальних характеристик із пріоритетними позиціями російської культури, мови, ментальності в соціокультурному середовищі [8, с. 47].

Для розв'язання окреслених проблем звернемо увагу на окремі аспекти полікультурності, які мають розкриватися у змісті підручників з історії, відпрацьовуватись як уміння у процесі формування предметної історичної компетентності.

Інтернаціоналізація історичної освіти не означає його денаціоналізації, адже справа не в тому, щоб стерти національні розбіжності, а в тому, аби зробити їх очевиднішими й досяжнішими для розуміння, заглибити конфлікти на національному ґрунті. Європейська та національна ідентичності не є взаємовиключними: вони цілком можуть співіснувати і, як показує практика, співіснують [1].

Під час пояснення подій минулого важливим має бути точне й адекватне використання історичних термінів, серед яких «геноцид», «етноцид», «виселення», «депортація», «анексія», «агресія», «захоплення», «приєднання», «об'єднання» тощо. Сюди ж слід додати й толерантність в оцінках, уміння виявити справжні причини конфліктів, не вдаючись до формування «образу ворога» і національної або релігійної нетерпимості [6].

У процесі дослідження нами проводився моніторинг ідей інтеграції в змісті історичної освіти, полікультурного та компетентнісного контексту оновлених програм, підручників з історії України для ліцеїв [18]. На наш погляд, полікультурний зміст варто розширити за рахунок багатоаспектності. Цей метод дає змогу проаналізувати минуле з позицій оцінки різними соціокультурними, етнічними, релігійними, ідеологічними, політичними групами населення; осмислити історичну подію з різних позицій — європейської, національної, регіональної; допомагає висвітлити історію «невидимок» — тих соціальних категорій і груп, на які раніше не звертали уваги: жінки, біднота, етнічні меншини, молодь, мігранти та ін. [19].

Попри те, що окремого полікультурного складника у переліку ключових і предметної історичної компетентностей немає, ми вважаємо за доцільне виокремити його в показниках учнівської діяльності (таблиця). Зауважимо, що розроблені нами результати навчальної діяльності старшокласників/старшокласниць формуються засобами підручників, атласів, іншої наявної джерельної бази.

Таблиця

Полікультурний складник у переліку ключових і предметної історичної компетентностей учнів/учениць

Складник предметної історичної компетентності	Реалізація полікультурного складника у навчально-пізнавальній діяльності старшокласників / старшокласниць
Хронологічний	Знає дати, визначає хронологічні межі, основні етапи, встановлює хронологічну послідовність і синхронність подій, явищ, процесів, пов'язаних із полікультурністю XX — початку XXI ст., зокрема: з адміністративно-територіальними поділами України, національно-демографічними змінами, репресивною національною політикою СРСР, інших держав, до складу яких входили землі України; застосовує знання про періодизацію історії України та світової історії як інструмент для розуміння й пояснення особливостей соціально-економічного, політичного, релігійного, культурного життя України в зазначений період; усвідомлює необхідність опанування хронологічними знаннями та уміннями для пояснення проблем минулого

Просторовий	<i>Розпізнає, показує</i> на карті території України, українських земель, що входили до складу інших держав, перебіг історичних подій, явищ, процесів, пов'язаних із полікультурним чинником ХХ — початку ХХІ ст.; <i>за допомогою карти тлумачить поняття:</i> національно-територіальна автономія, федерація, міграції населення, депортація, коренізація, Закерзоння, операція «Вісла» тощо; <i>використовує карту як джерело інформації</i> про етнічний склад населення України, межі та динаміку компактного розселення народів, які жили/живуть на українських землях у ХХ — на початку ХХІ ст.; адміністративно-територіальний поділ України, українських земель у складі різних держав; репресивні акції СРСР та інших країн щодо населення українських земель; пам'ятки, пов'язані з полікультурним спадком України, <i>враховує</i> краєзнавчий компонент
Інформаційний	<i>Здобуває, класифікує, зіставляє</i> джерела з різних питань полікультурності ХХ — початку ХХІ ст., <i>тлумачить</i> на цій основі відповідні історичні факти, зокрема регіональні; <i>виявляє</i> маніпуляції інформацією щодо полікультурного розвитку України; <i>обґрунтовує</i> власну позицію під час встановлення об'єктивності історичних джерел; <i>зберігає, передає</i> інформацію, <i>готує</i> на її основі повідомлення, аналітичні доповіді, <i>виступає</i> з ними; <i>бере участь у дискусіях</i>, пов'язаних культурним розмаїттям; <i>прагне до</i> мобільності в опануванні цифровими технологіями
Логічний	<i>Знає зміст понять:</i> полікультурне суспільство, ідеологізація національно-культурного життя, стереотипи, дискримінація, конфлікти, толерантність, компроміс, глобалізація; <i>досліджує причини, перебіг та наслідки</i> політичного, соціально-економічного й культурного життя українських земель у складі різних держав, порушення прав людини в умовах тоталітарного/авторитарного режимів; <i>знаходить</i> в історії пояснення проблем полікультурності сьогодення; <i>аналізує, систематизує, узагальнює, застосовує технології критичного мислення</i> для розуміння основних тенденцій та суперечностей у розвитку української та інших національних культур і повсякдення, різних регіонів України; ролі етнічних, релігійних, локальних тощо груп у різні періоди ХХ — початку ХХІ ст.; <i>прагне</i> виявляти креативність, ініціативність під час виконання навчальних проєктів, інших досліджень
Аксіологічний	<i>Дає обґрунтовану оцінку</i> суперечливим процесам полікультурного розвитку в Україні, Європі, світі, репресивній політиці радянської влади, прорадянських режимів сусідніх держав; <i>розуміє значущість</i> культурного різноманіття, різних поглядів, релігій, звичаїв; <i>виявляє</i> повагу, інтерес до полікультурного спілкування, відкритість щодо інших культур; <i>прагне</i> досягати компромісу задля реалізації суспільно значущих цілей

Висновки та перспективи подальших досліджень. Модернізація української школи XXI ст. передбачає створення нових освітніх стандартів, методологічним підґрунтям яких є компетентнісний підхід, а однією з наскрізних ліній — полікультурність. Звернення до цих понять пов'язане зі світовими глобальними змінами, насамперед процесами інтеграції, інформатизації, стрімким міграційним чинником.

Підручники з історії відіграють важливу роль у становленні сучасного полікультурного середовища, формуванні у старшокласників/старшокласниць толерантності до різних поглядів, релігій, культур, умінні знаходити порозуміння з іншими людьми задля досягнення суспільно значущих цілей. Водночас проведений нами моніторинг програм і змісту підручників засвідчив недостатній рівень їх полікультурного наповнення. Для покращання ситуації необхідно системно висвітлювати у підручниках теми, пов'язані з культурою, історією і сьогоденням національних, локальних, інших спільнот України, послідовно запроваджувати компетентнісний підхід у методичному апараті навчальної літератури. Сьогодення вимагає ефективнішого використання ресурсів інформаційно-комунікаційних технологій, організації загальноукраїнських проєктів для тіснішої взаємодії всіх учасників навчально-виховного процесу.

Новизна й різнобічність досліджуваної проблеми унеможливляють розкриття її в одній статті. Перспективи подальших досліджень пов'язані з потребою розширити полікультурний зміст підручників за рахунок багатоаспектного підходу до висвітлення соціокультурних тем. Усе це є предметом подальших науково-педагогічних і методичних досліджень.

Використані джерела

1. Як навчати історії? [інтернет]. Форум [Електронний ресурс]. Доступно: http://uamoderna.com/images/archiv/19/um_19_forum.pdf. Дата звернення: Бер. 3, 2020.
2. Концепція національно-патріотичного виховання в системі освіти України [Електронний ресурс]. Доступно: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0> Дата звернення: Бер. 3, 2020
3. Ю. Римаренко, та ін. *Мала енциклопедія етнодержавознавства*. Київ, Україна: Генеза, 1996.
4. О. Калакура, «Полікультурний вимір історичної пам'яті України», *Національна та історична пам'ять. Політика пам'яті у культурному просторі*, Випуск 8, с. 70-79, 2013.
5. Л. Якубова, *Повсякденне життя етнічних меншин радянської України у міжвоєнну добу*. — Київ, Україна: Інститут історії України, 2011.
6. О. Удод, «Історична пам'ять в Україні та європейські цінності», *Україна XX ст.: культура, ідеологія, політика*. Вип. 15, ч. 2, с. 3-10, 2009.
7. П. Саух, «Модель полікультурної освіти як соціальної інновації в контексті реальних процесів міжкультурної взаємодії», *Креативна педагогіка* №4, с. 35-43, 2011.
8. П. Кендзьор, «Полікультурне виховання учнів у системі діяльності загальноосвітнього навчального закладу (теорія і методика)», дис. докт. наук, НАПН України; Київ, 2017.

9. К. Баханов та ін., *Нові підходи до історичної освіти в умовах багатокультурного суспільства*. Львів, Україна: ЗУКЦ, 2012.
10. О. Пометун, *Компетентнісно орієнтована методика навчання історії в основній школі : методичний посібник*, Київ, Україна: ТОВ «КОНВІ ПРИНТ», 2018.
11. Разом на одній землі. Історія України багатокультурна: навч. Посібник, Львів, Україна: ЗУКЦ, 2012.
12. В. Кришмарел, *Вивчення питань релігії в курсі історії України у 7-8-х класах : методичний посібник*, Київ, Україна: ТОВ «КОНВІ ПРИНТ», 2018.
13. Т. Мацейків, *Методика реалізації етнокультурної складової змісту історії України у 7-8 класах: методичний посібник*, Київ, Україна: ТОВ «КОНВІ ПРИНТ», 2018.
14. П. Мороз, та І. Мороз, *Дослідницька діяльність учнів у процесі навчання всесвітньої історії в основній школі: методичний посібник*, Київ, Україна: ТОВ «КОНВІ ПРИНТ», 2018.
15. Т. Ремех, *Методика навчання учнів 9-го класу основ правознавства : методичний посібник*, Київ, Україна: ТОВ «КОНВІ ПРИНТ», 2018.
16. Р. Страдлінг, *Багаторакурсність у викладанні історії. Посібник для вчителя*, Київ, Україна: Видавництво Ради Європи. — 2009, с. 60
17. С. Костилева, «Полікультурність та поліетнічність на сторінках підручників з історії України для вищої школи», *Сторінки історії*, вип. 45, с. 141, 2017
18. Ю. Малієнко, «Інтегрування ключових компетентностей у зміст історичної освіти в ліцеї», *Український педагогічний журнал*, №4, с. 91-98, 2018, Ю. Малієнко, «Компетентнісно орієнтована методика формування полікультурного змісту історичної освіти в ліцеї», *Педагогічна компаративістика і міжнародна освіта — 2019: інтернаціоналізація та інтеграція в освіті в умовах глобалізації: матеріали III Міжнародної науково-практичної конференції*, Київ—Дрогобич, с. 124-125, 2019.
19. О. Сахновський, «Багатоперспективність у викладанні історії», *Наукові праці історичного факультету Запорізького національного університету*. Вип. 35, с. 382–387, 2013.

References

1. How to teach History? [internet]. Forum [Elektronnyi resurs]. Dostupno: http://uamoderna.com/images/archiv/19/um_19_forum.pdf. Data zvernennia: Ber. 3, 2020.
2. The concept of national patriotic education in the education system of Ukraine [Elektronnyi resurs]. Dostupno: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0> Data zvernennia: Ber. 3, 2020
3. Yu. Rymarenko, та in. *Small Encyclopedia of ethnic-state Studies*. Kyiv, Ukraina: Heneza, 1996.
4. О. Kalakura, «Multicultural dimension to Ukraine's historical memory», *Natsionalna ta istorychna pamiat. Polityka pamiatu u kulturnomu prostori*, Vypusk 8, s. 70-79, 2013.
5. L. Yakubova, *Daily life of ethnic minorities of Soviet Ukraine in the interwar period*. — Kyiv, Ukraina: Instytut istorii Ukrainy, 2011.
6. О. Udod, «Historical memory in Ukraine and European values», *Ukraina XX st.: kultura, ideolohiia, polityka*. Vyp. 15, ch. 2, s. 3-10, 2009.
7. P. Saukh, «Model of multicultural education as social innovation in the context of real processes of intercultural interaction», *Kreatyvna pedahohika* №4, s. 35-43, 2011.

8. P. Kendzor, «Multicultural upbringing of students in the system of activity of a comprehensive educational institution (theory and methodology)», dys. dokt. nauk, NAPN Ukrainy; Kyiv, 2017.
9. K. Bakhanov ta in., New approaches to historical education in a multicultural society. Lviv, Ukraina: ZUKTs, 2012.
10. O. Pometun, Competently oriented methodology of teaching history in secondary school: metodychnyi posibnyk, Kyiv, Ukraina: TOV «KONVI PRINT», 2018.
11. Together on one Earth. The history of Ukraine is multicultural: navch. posibnyk. — Lviv: ZUKTs, 2012.
12. V. Kryshmarel, Studying religious issues in the history of Ukraine in grades 7-8: metodychnyi posibnyk, Kyiv, Ukraina: TOV «KONVI PRINT», 2018.
13. T. Matseikiv, Methods of realization of ethno-cultural component of content of history of Ukraine in 7-8 classes: metodychnyi posibnyk, Kyiv, Ukraina: TOV «KONVI PRINT», 2018.
14. P. Moroz, I. Moroz, Research activities of students in the process of teaching world history in secondary school: metodychnyi posibnyk, Kyiv, Ukraina: TOV «KONVI PRINT», 2018.
15. T. Remekh, Methods of teaching law to the students of the 9th grade. Multiplicity in teaching history: metodychnyi posibnyk, Kyiv, Ukraina: TOV «KONVI PRINT», 2018.
16. R. Stradlinh, Multidimensionality in the teaching of history. Posibnyk dlia vchytelia, Kyiv, Ukraina: Vydavnytstvo Rady Yevropy. — 2009, s. 60
17. S. Kostylieva, «Multiculturalism and Polyethnicity in Textbooks on the History of Ukraine for Higher School», Storinky istorii, vyp. 45, st. 141, 2017
18. Yu. Maliienko, «Integrating the key competencies in the content of history education at a lyceum», Ukrainskyi pedahohichnyi zhurnal, №4, s. 91-98, 2018., Yu. Maliienko «Competence-oriented method of formation of polycultural content istorychnoi osvity in litsei». Pedahohichna komparatyvistyka i mizhnarodna osvita — 2019: internatsionalizatsiia ta intehtratsiia v osviti v umovakh hlobalizatsii: materialy III Mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii, Kyiv—Drohobych, s. 124-125, 2019.
19. O. Sakhnovskiy, «Many perspectives in teaching history», Naukovi pratsi istorychnoho fakultetu Zaporizkoho natsionalnoho universytetu. Vyp. 35, s. 382–387, 2013.

Юлия Малиенко, кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник, старший научный сотрудник отдела обществоведческого образования Института педагогики НАПН Украины, г. Киев, Украина

ПОЛИКУЛЬТУРНЫЕ АСПЕКТЫ СОДЕРЖАНИЯ УЧЕБНИКОВ ПО ИСТОРИИ ДЛЯ 10—11-Х КЛАССОВ

В статье исследованы теоретические аспекты конструирования поликультурного содержания учебников по истории, определены понятия «поликультурность», «поликультурное содержание учебников по истории» в контексте компетентизации обучения, выделены факторы, которые усложняют реализацию поликультурного подхода к формированию содержания исторического образования. Выбор именно этих объектов исследования обусловлен глобализацией поликультурных процессов, обостре-

нием межнациональных, межрелигиозных отношений, необходимостью реализации поликультурного содержания в современных учебниках по истории, ростом их роли в формировании у старшеклассников/старшеклассниц толерантности, уважения к правам человека, гражданской ответственности, осознания особенностей исторического наследия и современности различных регионов Украины.

Ключевые слова: учебник по истории, поликультурность, поликультурное содержание учебников по истории.

Yulia Maliienko, Candidate of Pedagogical Sciences, Senior Research, Senior Research at the Social Science Education Department of the Institute of Pedagogy of the NAPS of Ukraine, Kyiv, Ukraine

POLYCULTURAL ASPECTS OF THE CONTENT OF HISTORY TEXTBOOKS IN GRADES 10-11

The article explores the theoretical aspects of constructing the multicultural content of history textbooks, defines the concepts of multiculturalism, multicultural content of history textbooks in the context of the competence of learning, identifies the factors that complicate the implementation of a multicultural approach to the formation of content of historical education.

Like any sociocultural phenomenon, multiculturalism is difficult to be uniquely characterized. Multiculturalism within the school historical education is: a methodological approach to the formation of the content of education / training, and characterization of the pervasive phenomenon of Ukrainian history from ancient times to the present, and the requirement of modern globalized society, and the result of the interaction of cultures.

The novelty of our approaches is the presence of two interrelated factors: 1) we consider multiculturalism as an integrative quality formed by high school students / high school students in the process of history teaching; 2) all aspects of the multicultural approach to the formation of the content of historical education in grades 10-11 and the multicultural content of history textbooks are covered in the context of competently oriented teaching of history

In the course of the research we monitored the multicultural and competency context of updated programs, textbooks on the history of Ukraine for lyceums [my thesis]. In our opinion, multicultural content should be expanded in all topics devoted to culture at different stages of its development, to the daily life of peoples who lived on the territory of Ukraine.

Keywords: history textbook, multiculturalism, multicultural content of history textbooks.

МЕТОДИ І СПОСОБИ РОЗВ'ЯЗУВАННЯ ЗАДАЧ БАЗОВОГО КУРСУ ФІЗИКИ В СУЧАСНОМУ ПІДРУЧНИКУ

Юрій Мельник,

кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник,
старший науковий співробітник відділу біологічної,
хімічної та фізичної освіти
Інституту педагогіки НАПН України,
м. Київ, Україна,
e-mail: ysm0909@ukr.net,
ORCID ID: 0000-0002-1268-6199

У статті обґрунтовано роль і місце системи задач базового курсу фізики в сучасному підручнику, висвітлено основні методи і способи їх розв'язування учнями гімназії. Акцентовано увагу на тому, що у процесі розв'язування систематично здійснюються світоглядні та методологічні узагальнення, враховуються потреби суспільства, знання історії фізики, значення математичних перетворень та ін. Проаналізовано основні дидактичні функції й завдання результативного складника сучасного підручника як основи методичної системи компетентісно орієнтованого навчання фізики учнів гімназії. Обґрунтовано, що саме підручник нового покоління, зміст та методичний апарат якого створено на засадах компетентісного, особистісно орієнтованого та діяльнісного підходів, має стати важливим засобом формування ключових і предметної компетентностей.

Ключові слова: базовий курс фізики, гімназія, компетентність, методи і способи розв'язування задач, методична система, підручник, тестові завдання.

Постановка проблеми. У процесі вивчення базового курсу фізики закладаються основи фізичного знання — учні усвідомлюють сутність природних явищ, поняття і законів, оволодівають професійною термінологією, методами наукового пізнання та алгоритмами розв'язування задач, у них розвиваються експериментальні вміння й дослідницькі навички, формуються уявлення про фізичну картину світу.

Розв'язування задач — один із основних методів навчання фізики, використовуючи який учня надають знання про природні об'єкти та явища, формуються практичні й інтелектуальні вміння, створюються і розв'язуються проблемні ситуації, вивчається історія науки і техніки, формуються ключові й предметна компетентності, творчі

здібності, розвиваються такі якості особистості, як цілеспрямованість, наполегливість, акуратність, уважність, дисциплінованість тощо. У сучасних умовах розвитку виробництва на кожному робочому місці спеціаліст повинен уміти ставити і розв'язувати задачі, пов'язані з наукою, технікою та повсякденним життям.

Провідною метою фізичної освіти є формування вмінь розв'язувати практичні задачі. Проте в діючих підручниках задачі переважно розв'язуються лише з метою тренінгу, міцнішого засвоєння правил, формул і законів. Сучасний підручник має бути покладено в основу методичної системи компетентісно орієнтованого навчання фізики учнів гімназії. Саме підручник нового покоління, зміст і методичний апарат якого створено на засадах компетентісного, особистісно орієнтованого та діяльнісного підходів, постає важливим засобом формування ключових та предметної компетентностей [1, с. 98].

Ознайомлення учнів гімназії з методами і способами розв'язування компетентісно орієнтованих задач дає змогу глибше усвідомити методи самої науки фізики, її теорії, оскільки задача є завжди частиною теорії і навпаки. У фізичній науці використовується значна кількість методів пізнання, які дають можливість розв'язувати задачі раціонально, ефективно, елегантно, а значить, збуджують інтерес, спонукають до засвоєння поглиблених знань, породжують бажання пошуку й дослідження.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблеми реалізації задачного підходу у навчанні фізики досліджували Д. Александров, Г. Альтшуллер, С. Гончаренко, П. Знаменський, А. Павленко, О. Сергєєв, М. Тульчинський, А. Шапіро та ін.

Дослідженню проблем створення підручників фізики нового покоління в умовах переходу сучасної школи на компетентісно орієнтований зміст навчання присвячено праці Л. Благодаренко, В. Бар'яхтара, М. Головка, Т. Засекіної, О. Ляшенка, В. Савченка, В. Сиротюка, М. Шута та ін. Переважна більшість учених розглядають підручник як засіб організації навчальної діяльності [2], [3], поліфункціональний інструмент досягнення цілей навчання [1], [2], [3].

У процесі створення підручників базового курсу фізики актуальними є дослідження їх контрольно-оцінювального потенціалу, посилення компетентісної спрямованості системи вправ, використання практикуму розв'язування компетентісно орієнтованих задач тощо.

Мета статті — обґрунтувати роль і місце системи задач базового курсу фізики в сучасному підручнику, висвітлити основні методи і способи їх розв'язування учнями гімназії.

Виклад основного матеріалу. Домінуючим компонентом системи навчання фізики в гімназії є розв'язування задач різних типів, які можна ефективно використовувати на всіх етапах засвоєння знань: під час розвитку інтересу, творчих здібностей і мотивації учнів до навчання, у процесі формування нових знань, вироблення практичних умінь, з метою повторення, закріплення, систематизації та узагальнення вивченого, контролю якості засвоєння навчального матеріалу чи

діагностування освітніх досягнень тощо. Зазначимо, що в умовах компетентнісно орієнтованого навчання важливо здійснити відповідний добір фізичних задач, де враховувалися би пізнавальні можливості й нахили учнів, рівень їхньої готовності, розвивалися б здібності відповідно до освітніх потреб. За вимогами компетентнісного підходу такі задачі мають бути наближені до реальних умов практичної діяльності людини, спонукати до використання фізичних знань у різних життєвих ситуаціях.

Учні гімназії засвоюють саме поняття *задача*, усвідомлюють значення задач у житті, науці, техніці, вчать класифікувати й складати їх. На уроках вони вивчають різні методи розв'язування фізичних задач: вибір системи відліку, віртуальних переміщень, дзеркальних відображень, моделювання та ін. Під час розв'язування особлива увага надається послідовності виконання дій, аналізу фізичного явища, обґрунтуванню отриманого результату. Учні вчать використовувати задачі, які пов'язані з їхніми професійними інтересами, та ті, що мають міжпредметний зміст. У процесі розв'язування систематично здійснюються світоглядні та методологічні узагальнення, враховуються потреби суспільства, знання історії фізики, значення математичних перетворень та ін.

Компетентнісно орієнтована — це навчально-пізнавальна задача, яка максимально наближена за змістом до життєдіяльності людини й містить практико-орієнтовану проблему (професійну, побутову), розв'язання якої потребує набуття школярами необхідних суб'єктивно нових знань та відповідних умінь і навичок. Розв'язуючи подібні задачі, учні опановують узагальнені способи діяльності (методи пізнання навколишньої дійсності), на підставі яких самостійно здобувають фізичні знання й застосовують їх для розв'язання конкретних практичних проблем. Зміст компетентнісно орієнтованої задачі має забезпечити цілісний цикл навчально-пізнавальної діяльності, що розпочинається з її визначення й закінчується розв'язанням. Тому вона, як правило, сприяє створенню проблемних ситуацій двох видів: перший — усвідомлення учнем того, що в його суб'єктному досвіді немає потрібного способу розв'язання (діяльна проблема); другий — усвідомлення того, що в нього недостатньо знань для розв'язання поставленої задачі.

У педагогічній практиці розроблено загальний алгоритм розв'язування різних типів компетентнісно орієнтованих фізичних задач: 1) вивчення умови та з'ясування змісту нових термінів і виразів; 2) короткий запис, виконання потрібних малюнків, схем, графіків (фізичні величини мають бути виражені у Міжнародній системі одиниць (СИ)); 3) аналіз умови задачі, у процесі якого з'ясовується її фізична сутність, встановлюються фізичні явища, процеси, стани системи та закони й закономірності, потрібні для розв'язку; 4) складання плану розв'язування; 5) вираження зв'язків між невідомими й відомими величинами у вигляді формул; 6) розв'язування системи рівнянь відносно невідомого; 7) обчислення шуканої величини; 8) аналіз одержаних результатів; 9) пошук і аналіз інших шляхів розв'язування [4, с. 28].

Під час розв'язування конкретних задач окремі етапи загального алгоритму можуть бути пропущені.

З метою розвитку творчих здібностей учнів та їхнього розумового потенціалу важливою формою роботи є складання подібних за фізичним змістом задач, наприклад обернених.

Орієнтовну структуру процесу розв'язування фізичної задачі подано у вигляді схеми (рис. 1).

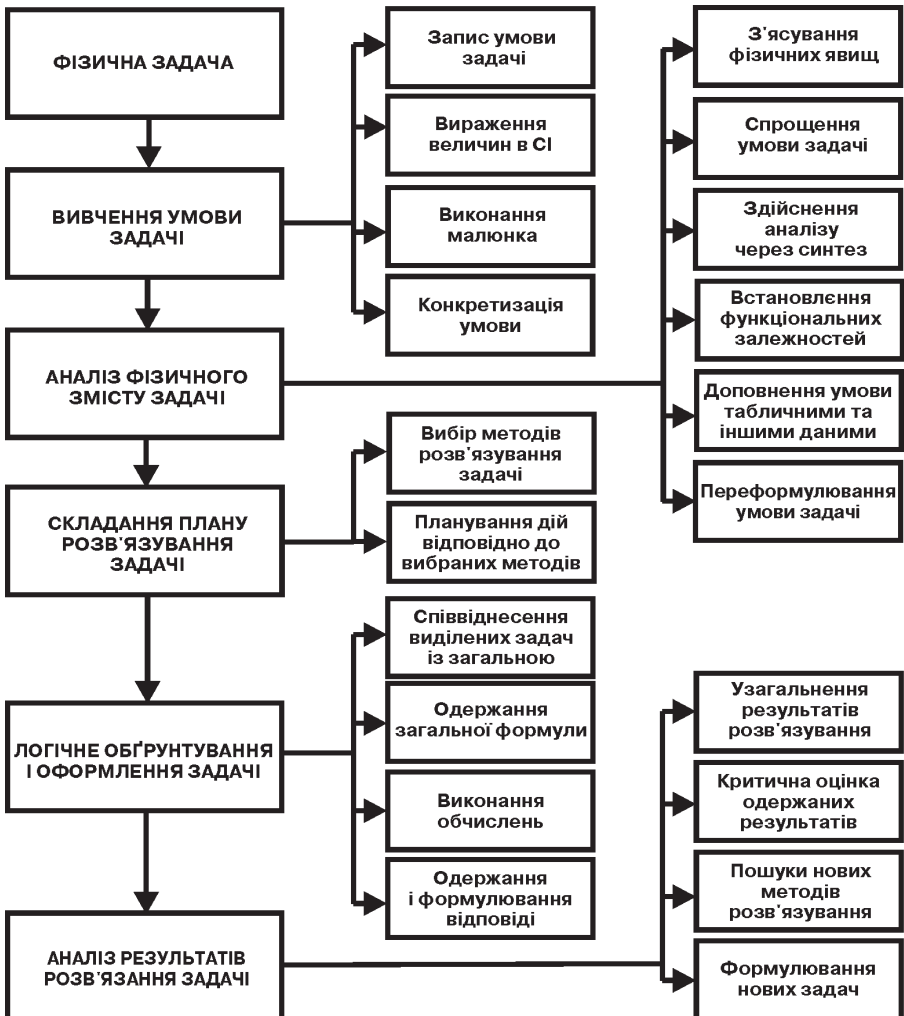


Рис. 1. Узагальнена схема розв'язування фізичної задачі

Будь-який метод розв'язання задачі передбачає фізичний, математичний та дослідницький етапи. У кожній з них відображено певне фізичне явище або їх сукупність. Аналіз її фізичного змісту дає змогу встановити, які закономірності потрібно використати під час розв'язування, і яких числових величин недостатньо. На математичному етапі — встановлюються відношення між величинами та здійснюється обчислення невідомих. На завершальному — досліджується результат та перевіряється його вірогідність (рис. 2).



Рис. 2. Етапи розв'язування компетентісно орієнтованих задач з фізики

Залежно від виду мисленнєвих операцій розрізняють аналітичний, синтетичний та аналітико-синтетичний способи розв'язування компетентісно орієнтованих фізичних задач.

Аналітичний — полягає в поділі складної задачі на простіші. Розв'язування розпочинається з встановлення закономірностей, що дають змогу знайти безпосередню відповідь на запитання задачі. Кінцева розрахункова формула утворюється шляхом синтезу окремих фізичних закономірностей. Завдяки аналізу учень осмислює умову складної задачі, розкладаючи її на частини, кожна з яких досліджується окремо.

Синтетичний — полягає в послідовному виявленні зв'язків вихідних величин з іншими, поки не одержимо рівняння з невідомою величиною. На відміну від аналітичного способу, синтетичний передбачає розв'язування, виходячи з вихідних величин.

Аналітико-синтетичний — у «чистому вигляді» аналітичний і синтетичний способи майже не застосовуються. Під час розв’язування задач використовують, як правило, загальний аналітико-синтетичний.

Моделювання — «ядро» системи методів розв’язування фізичних задач, тому що застосовується на всіх етапах — від усвідомлення умови, де вихідною моделлю є ілюстрація фізичної ситуації — до отримання результату. Під час розв’язування задач зазвичай використовують кілька методів. Тому загальнонауковий метод моделювання застосовують інколи як спосіб або засіб [5].

Вибір системи відліку. З метою описання будь-якого руху обов’язково вибирають певну систему відліку. Розрізняють інерціальні (ICB), відносно яких тіла, за відсутності дії сил або у випадку рівності нулю рівнодійної, рухаються рівномірно й прямолінійно або залишаються в стані спокою, та неінерціальні системи відліку (NICB), що рухаються з прискоренням відносно інерціальних. Ефективний вибір системи відліку здійснюється внаслідок систематичної, цілеспрямованої діяльності учня під час виконання певного типу завдань.

Графічний метод передбачає використання графіків для опису й пояснення природних процесів та закономірностей і є потужним засобом розв’язування фізичних задач. Використання графів сприяє наочному та глибшому усвідомленню учнями фізичного процесу, навчає виражати функціональну залежність аналітично, дає змогу уявити умову задачі, а також її розв’язок.

Метод інверсії ґрунтується на властивостях рівнозначних процесів, які можна здійснювати у зворотному напрямі, повторивши всі проміжні стани прямого. Застосування методу інверсії дає змогу розв’язати задачу, звівши її до вже відомої.

Векторно-координатний спосіб розв’язування задач називають координатним і вважають основним алгоритмом розв’язування задач, поданих у розділі «Динаміка». Виконують малюнок, на якому позначають сили, що діють на тіло, записують другий закон Ньютона у векторній формі, вибирають систему відліку, проєктують сили на координатні осі й знаходять невідому величину, розв’язуючи систему отриманих рівнянь.

Векторно-геометричний спосіб розв’язування задач. Значну частину задач з механіки, електростатики, геометричної оптики розв’язують, використовуючи векторно-геометричний спосіб. Сутність його полягає в тому, що перехід від векторних до скалярних рівнянь здійснюється на основі застосування знань із геометрії: правил додавання векторів, властивостей геометричних фігур, співвідношень між сторонами і кутами прямокутного трикутника, теореми Піфагора, ознак подібності та рівності трикутників, теореми косинусів і синусів тощо. Виконують малюнок, де позначають сили, що діють на тіло, записують другий закон Ньютона у векторній формі, виконують дії над векторами, ви-

користовуючи правила їх додавання, переходять до скалярних величин, застосовуючи властивості геометричних фігур, і отримують невідому величину.

Метод оцінок. Оцінка фізичної величини полягає у визначенні її порядку або в порівнянні однорідних величин. Під час визначення порядку фізичної величини її складові записують у стандартному вигляді й оцінюють порядок кожної з них, орієнтуючись на найвищий. Якщо величина має порядок на дві одиниці нижче найвищого, то її не беруть до уваги.

Під час розв'язування задач зі статички учнів ознайомлюють із методом *трикутника Стевіна*: за умови рівноваги тіл, що перебувають на похилих площинах, їх маси відносяться як довжини похилих площин, що перетинаються горизонтальною лінією; три сили, що діють на одну точку, перебувають у рівновазі за умови, коли вони паралельні й пропорційні відповідним сторонам трикутника.

Метод можливих переміщень (Лагранжа). Згідно з цим методом для рівноваги механічної системи з ідеальними зв'язками необхідно й достатньо, щоб сума робіт, прикладених до системи активних сил на будь-якому з можливих переміщень, дорівнювала нулю. Сили реакції не враховуються.

Метод розмірностей. Під розмірністю фізичної величини розуміють вираз, що відображає її зв'язок з основними величинами СІ, за коефіцієнта пропорційності, що дорівнює одиниці. Для використання цього методу під час розв'язування фізичних задач дотримуються таких правил: розмірність довільної фізичної величини визначається добутком позначень основних величин, піднесених у відповідні степені; додавати і віднімати можна лише величини однакової розмірності.

Метод векторних діаграм є доволі наочним засобом для розв'язування фізичних задач із теми «Механічні коливання та хвилі». Сутність його полягає в тому, що амплітуду A й початкову фазу j результуючого коливання визначають шляхом додавання векторів. Довжина кожного дорівнює амплітуді відповідного коливання, а кут, утворений вектором із віссю OX , — початковій фазі. Величини A і j визначаються довжиною результуючого вектора та величиною кута нахилу до осі OX .

Як свідчить практика, ознайомлення учнів з різними методами та способами розв'язування фізичних задач дає змогу використовувати евристичні методи в навчальному процесі, що сприяє розвитку дивергентного мислення учнів, глибокому розумінню фізики як науки, підвищує рівень їхніх знань.

Залежно від рівня складності математичного апарату виокремлюють такі способи розв'язування задач: арифметичний, алгебраїчний та геометричний.

Арифметичний — передбачає поетапне розв'язування із застосуванням математичних дій або тотожних перетворень виразів із фізичними величинами без складання рівнянь.

Алгебраїчний — ґрунтується на використанні фізичних формул для складання рівнянь, із яких визначається шукана фізична величина.

Геометричний — полягає в застосуванні геометричних властивостей фігур і тригонометричних залежностей між їхніми елементами.

Знання різних способів розв'язування компетентісно орієнтованих задач сприяє ефективному формуванню фізичних понять, різнобічному й глибокому усвідомленню змісту навчального матеріалу, набуттю практичних умінь і навичок застосовувати фізичні закони та закономірності, створює умови для формування компетентностей учнів.

Один із суттєвих напрямів підвищення ефективності розв'язування фізичних задач полягає в удосконаленні організації навчальної діяльності вчителя й учнів. Важливо приділяти увагу не стільки розв'язанню значної кількості задач, скільки формуванню узагальнених способів дій. Система задач має бути спрямована на розвиток відповідного стилю мислення.

Зважаючи на те, що спільною ознакою фізичних задач є пошук їх розв'язку, важливо оволодівати діями, які становлять зміст методу розв'язування. Частковий метод, засвоєний під час вивчення певного розділу базового курсу фізики, узагальнюється й успішно застосовується в інших дидактичних умовах.

Висновки. Отже, за характером і методом дослідження виокремлюють якісні й кількісні фізичні задачі. Розв'язування якісних задач не передбачає використання математичного апарату. У кількісних — результат ґрунтується на математичних перетвореннях й обчисленнях. За способом розв'язування задачі поділяються на якісні, обчислювальні, графічні, експериментальні. Залежно від рівня математичного апарату розрізняють арифметичний, алгебраїчний і геометричний способи розв'язування обчислювальних фізичних задач.

Успішне засвоєння фізичних понять, різнобічне й глибоке усвідомлення змісту навчального матеріалу, набуття практичних умінь і навичок застосовувати фізичні закони і закономірності у виробництві й техніці потребують оволодіння узагальненими методами, способами та прийомами розв'язування компетентісно орієнтованих задач, ефективного застосування законів природи і техніки, наявності аналітичного мислення особистості.

Використані джерела

1. М. В. Головка, «Проблеми формування змісту базового курсу фізики та методики його реалізації в гімназії». *Проблеми сучасного підручника: зб. наук. праць*, О.М. Топузов, Ред., Київ, Україна: Педагогічна думка, 2018, Вип. 21, С. 92-104.
2. М. В. Головка, Л. В. Непорожня, В. В. Коваль, Ю. С. Мельник, В. В. Сіпій, *Фізика. Підручник для 9 класу загальноосвітніх навчальних закладів*, Київ, Україна: Видавничий дім «Сам», 2017, 322 с.

3. Т. М. Засекина, «Підручник з фізики як засіб формування предметної компетентності учнів». *Проблеми сучасного підручника: зб. наук. праць*, О.М. Топузов, Ред., Київ, Україна: Педагогічна думка, 2014, Вип. 14, С. 197-296.
4. С. Е. Каменецкий, В. П. Орехов, Методика решения задач по физике в средней школе. *Книга для учителя*, Москва, Россия: Просвещение, 1987, 336 с.
5. Методика преподавания физики в 8—10 классах средней школы. Ч. 1. *Пособие для учителя*, В.П. Орехова, А.В. Усова, Ред., Москва, Россия: Просвещение, 1980, 320 с.

References

1. M.V. Holovko, «Problemy formuvannia zmistu bazovoho kursu fizyky ta metodyky yoho realizatsii v himnazii». *Problemy suchasnoho pidruchnyka: zb. nauk. prats*, O.M. Topuzov, Red., Kyiv, Ukraina: Pedahohichna dumka, 2018, Vyp. 21, S. 92-104.
2. M. V. Holovko, L. V. Neporozhnia, V. V. Koval, Yu. S. Melnyk, V. V. Sipiі, *Fizyka. Pidruchnyk dlia 9 klasu zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladiv*, Kyiv, Ukraina: Vydavnychiy dim «Sam», 2017, 322 s.
3. T. M. Zasiiekina, «Pidruchnyk z fizyky yak zasib formuvannia predmetnoi kompetentnosti uchniv». *Problemy suchasnoho pidruchnyka: zb. nauk. prats*, O.M. Topuzov, Red., Kyiv, Ukraina: Pedahohichna dumka, 2014, Vyp. 14, S. 197-296.
4. S. E. Kamenetskyi, V. P. Orekhov, *Metodyka resheniya zadach po fizyke v srednei shkole. Knyha dlia uchytelia*, Moskva, Rossyia: Prosveshchenye, 1987, 336 s.
5. *Metodyka prepodavanyia fizyky v 8—10 klassakh srednei shkoly. Ch. 1. Posobyie dlia uchytelia*, V.P. Orekhova, A.V. Usova, Red., Moskva, Rossyia: Prosveshchenye, 1980, 320 s.

Юрій Мельник, кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник, старший научный сотрудник отдела биологического, химического и физического образования Института педагогики НАПН Украины, г. Киев, Украина

МЕТОДЫ И СПОСОБЫ РЕШЕНИЯ ЗАДАЧ БАЗОВОГО КУРСА ФИЗИКИ В СОВРЕМЕННОМ УЧЕБНИКЕ

В статье обоснованы роль и место системы задач базового курса физики в современном учебнике, отражены основные методы и способы их решения учащимися гимназии. Акцентировано внимание на том, что в процессе решения систематически осуществляются мировоззренческие и методологические обобщения, учитываются потребности общества, знания истории физики, значение математических преобразований и др. Проанализированы основные дидактические функции и задачи результирующей составляющей современного учебника как основы методической системы компетентностно ориентированного обучения физике учащихся гимназии. Обосновано, что именно учебник нового поколения, содержание и методический аппарат которого создан на основе компетентностного, личностно ориентированного и деятельностного подходов, должен стать важным средством формирования ключевых и предметной компетентностей.

Ключевые слова: базовый курс физики, гимназия, компетентность, методы и способы решения задач, методическая система, учебник, тестовые задания.

Yuriy Mel'nik, Candidate of Pedagogical Sciences, Senior Researcher, Senior Researcher of the Department of Biological, Chemical and Physical Education the Institute of Pedagogy of the NAPS of Ukraine, Kyiv, Ukraine

METHODS AND WAYS TO SOLVE TASKS OF THE BASIC COURSE OF PHYSICS IN MODERN TEXTBOOKS

Problem solving — one of the main methods of teaching physics, using which students get knowledge about natural objects and phenomena, formed the practical and intellectual skills, are created and solved a problem situation, studying the history of science and technology, forming key and subject competence, creativity, developing such qualities as purposefulness, perseverance, punctuality, attentiveness, discipline, etc. In modern conditions of development of production in each workplace specialist should be able to set and solve problems related to science, technology and everyday life.

To familiarize the students with methods and ways of the decision of the competence-oriented tasks allows a better understanding of the methods of the science of physics, its theory, because the task is always part of the theory and Vice versa. In physical science there is a significant amount of knowledge of methods which enable to solve problems rationally, efficiently, elegantly, and thus excite interest, to encourage the assimilation of advanced knowledge, give rise to the desire of search and research.

The role and place of system tasks of a basic course in modern physics the textbook is substantiated in the article, the main methods and ways of their solution by the pupils of the gymnasium lit. The attention is focused on the fact that in the process of solving systematically the philosophical and methodological generalizations are made, the needs of society, knowledge of the history of physics, the value of the mathematical transformations etc. are taken into account. The basic didactic functions and tasks effective component of a modern textbook as the basis of the methodical system of competence-oriented teaching physics students of the school analyzed. It is the textbook of the new generation, the contents and methodological apparatus is created on the basis of competence, personality-oriented and activity approaches, should be an important means of forming key and subject competences is justified.

Keywords: basic physics course; gymnasium; competence; methods and ways to solve tasks; methodical system; textbooks; the test task.

ФОРМУВАННЯ ДОСЛІДНИЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЗАСОБАМИ СУЧАСНОГО ШКІЛЬНОГО ПІДРУЧНИКА ІСТОРІЇ

Петро Мороз,

кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник,
старший науковий співробітник відділу суспільствознавчої
освіти Інституту педагогіки НАПН України,
м. Київ, Україна,
e-mail: pmoroz@ukr.net,
ORCID ID: 0000-0002-6776-9186,

Ірина Мороз,

науковий співробітник відділу суспільствознавчої освіти
Інституту педагогіки НАПН України,
м. Київ, Україна,
e-mail: pmoroz@ukr.net,
ORCID ID: 0000-0002-7076-1038

У статті розкрито особливості конструювання підручника з історії як засобу розвитку дослідницької компетентності учнів. Визначено, що пріоритетним завданням реформування шкільної історичної освіти на сучасному етапі є розроблення та створення підручників нового покоління, які б мотивували учнів покоління Z до навчання. Основними шляхами формування дослідницької компетентності учнів засобами підручника історії, на думку авторів, є: а) постановка навчальних проблем у змісті підручника; б) спрямованість методичного апарату на розвиток в учнів здатності займати дослідницьку позицію; в) наявність дослідницьких завдань, спрямованих на розвиток навичок формулювання припущень, гіпотез; формування вміння аналізувати та співвідносити інформацію з різноманітних джерел (навчальний матеріал, історичні джерела, історичні пам'ятки, мережа Інтернет тощо); г) орієнтація навчального процесу на отримання певного освітнього результату учнями, зокрема через проєктну діяльність учнів та розв'язання дослідницьких завдань; д) наявність дослідницьких завдань, які передбачають роботу в парах та групах на засадах кооперативного підходу; е) формування вміння учнів аргументувати власні судження, виявляти нестандартність мислення, робити висновки щодо здобутих результатів (знання, вміння) та застосовувати їх у нових ситуаціях.

Ключові слова: шкільний підручник історії, дослідницький підхід, дослідницька компетентність.

Постановка проблеми. В умовах інформаційного суспільства, постають нові вимоги до шкільних підручників з історії. Нині цифрові технології проникають в усі сфери життєдіяльності людини, докорінно змінюють як освітній процес так і повсякденне спілкування учнів. Як показують дослідження, більшість сучасних дітей віддають перевагу отриманню необхідної інформації не з книги, а з мережі Інтернет. Незважаючи на це підручник, на друкованій основі залишається основним засобом навчання в закладах загальної середньої освіти (ЗССО), оскільки містить адаптований та дидактично відібраний відповідно до віку учнів навчальний матеріал з певного предмета згідно з освітнім стандартом та навчальними програмами. Тому пріоритетним завданням реформування шкільної історичної освіти на сучасному етапі є розроблення та створення підручників нового покоління, які б мотивували учня покоління Z до навчання.

Безперечно, традиційне навчання нині не в змозі повною мірою забезпечити умови для розвитку творчих здібностей школярів, оскільки увага та енергія учнів концентруються переважно на змісті засвоюваного матеріалу. Для того щоб учні були вмотивовані та зацікавлені в результатах свого навчання, автори в процесі конструювання шкільних підручників історії мають урахувувати особливості розвитку дітей покоління Z, зокрема той факт, що вони відкриті до нових знань, їм подобається здійснювати дослідження [1].

Потреба досліджувати навколишній світ — одна із найбільш цінних та ефективних особливостей психіки людини, яка забезпечує умови її адаптації до зовнішнього середовища, задоволення творчих, духовних та емоційних потреб. Особливої цінності набувають уміння швидко й ґрунтовно аналізувати проблемну ситуацію, здатності знайти вирішення (часом нестандартне) цієї проблеми, взяти відповідальність за його прийняття [1].

Тому, вважаємо, у процесі підготовки нових підручників історії авторам варто орієнтуватися на методики навчання, які ґрунтуються на застосуванні таких технологій, форм і методів навчання, що забезпечують не лише оволодіння певною системою історичних знань, а й вироблення в учнів вміння самостійно здобувати знання з різних джерел інформації, творчо та критично мислити, спрямовані на формування в учнів дослідницької компетентності. Одним зі шляхів розв'язання цієї проблеми є реалізація дослідницького підходу в шкільному підручнику історії. Як свідчить практика, це дає змогу розв'язувати багато освітніх питань, пов'язаних з індивідуальним підходом, рівневою диференціацією, створенням позитивної навчальної мотивації [2]. Така ситуація спонукала нас ґрунтовніше розглянути можливості формування дослідницької компетентності учнів засобами шкільного підручника історії.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Успішно вирішити практичні питання, пов'язані з особливостями формування дослідницької компетентності засобами

шкільного підручника історії, неможливо без аналізу теоретичних досліджень із проблем як дослідницького навчання, так і підручникотворення з історії.

У межах теми статті актуальними є наукові праці, присвячені питанням організації дослідницької діяльності в ЗССО таких дослідників, як М. Головань [3], Т. Мієр [4], О. Міхно [5], С. Омельчуа [6], О. Савенкова [7], А. Хуторський [8], Б. Розеншайн (B. Rosenshine) [9], М. Ваймер (M. Weimer) [10] та ін. У цих публікаціях розкриваються не лише роль дослідницької діяльності в освітньому процесі, а й змістова сутність і структура дослідницької компетентності учнів. Для визначення особливостей реалізації дослідницького підходу в шкільному підручнику історії, зокрема особливостей формування дослідницької компетентності, ми посплугувалися працями В. Власова [11; 12], Н. Гупана [12; 13], В. Кришмарел [14], Ю. Малієнко [15], О. Пометун [12; 13; 16].

Основні підходи до проектування та побудови шкільного підручника з історії, орієнтованого на розвиток критичного мислення учнів, розкриваються в працях Н. Гупана та О. Пометун [12; 13]. Дослідники охарактеризували роль і місце запитань різних типів, вимоги до пізнавальних завдань, підстави для їх розроблення, типологію залежно від компонента навчального процесу, в якому використовуюється підручник, і дидактичних завдань, які розв'язує вчитель.

На думку В. Власова [11], високих результатів у роботі з шкільним підручником та історичним джерелом можна досягти лише в умовах дослідницької діяльності учнів. Як зазначав дослідник, самостійна творчо-пошукова робота забезпечує очікувані результати, якщо проводиться систематично.

У статті Ю. Малієнко [15] визначено сучасні вимоги до підручників з історії в контексті компетентнісного підходу до навчання, охарактеризовано основні вимоги до формування історичної компетентності в учнів засобами підручника, наведено типи завдань, які може використовувати учитель для формування просторової, хронологічної, інформаційної, логічної, аксіологічної компетентностей.

Як зазначає В. Кришмарел [14], у процесі навчання суспільствознавчих дисциплін важливим є формування навичок аргументованого представлення власної думки усно та на письмі, уміння зіставляти інформацію з різних джерел, вправність у висуванні гіпотез та аргументації власної позиції, здатність критично мислити щодо різних проблемних питань.

Однак у проаналізованих нами працях не висвітлено системно питання формування дослідницької компетентності засобами шкільного підручника історії. Це зумовлює актуальність нашого дослідження.

Мета статті — розкрити особливості конструювання підручника з історії як засобу розвитку дослідницької компетентності учнів.

Зауважимо, що в межах однієї статті неможливо розкрити всі аспекти окресленої теми, тож насамперед ми зосередили увагу на обґрунтуванні основних

методичних шляхів формування дослідницької компетентності учнів засобами підручника історії.

Виклад основного матеріалу. Нині дослідницька поведінка розглядається вже як стиль життя кожної сучасної людини, а не лише тих хто займається наукою. Відповідно, шкільні підручники з історії мають орієнтуватися на спеціально організоване навчання дітей умінь та навичок дослідницького пошуку. Це важливо, оскільки, по-перше, дитина є дослідником від народження, по-друге, найбільш цінні та стійкі знання здобуваються самостійно, під час власних творчих пошуків [1; 7].

У попередніх публікаціях ми детально розглянули різні підходи до визначення понять «дослідницька діяльність», «дослідницьке навчання», «дослідницькі вміння» та подали авторські їх визначення [1; 2; 17, 18]. Попри наявність чималої кількості наукових праць із цієї проблематики, досі немає єдиного визначення сутності поняття «дослідницька компетентність учня». Це, на нашу думку, ускладнює виявлення й обґрунтування оптимальних шляхів формування її в учнів. На підставі аналізу наукових джерел [1—10] вважаємо, що дослідницька компетентність з історії — це інтегральна якість особистості учня, що втілюється в готовності та здатності до пошукової, дослідницької діяльності, яка ґрунтується на знаннях, вміннях, навичках, здібностях і досвіді, набутих у процесі соціалізації й навчання історії та пов'язана з відкриттям суб'єктивно й об'єктивно нових історичних знань та пізнавальною мотивацією, що виражається у формі пошукової, дослідницької активності особистості. Зокрема, дослідницька компетентність з історії може проявлятися в готовності та здатності учня до інтелектуальної творчості, реконструювання історичних знань, оригінального сприйняття навчального матеріалу, дивергентного мислення, що дає змогу швидко розв'язувати дослідницьке завдання.

Дослідницьке завдання є різновидом навчального завдання, основна ознака якого — повна (або часткова) новизна його для учня та наявність навчальної проблеми, що передбачає пошук нових знань, способів (умінь) і стимулювання активного використання в навчанні зв'язків, відношень, доведень. Дослідницьке завдання з історії має містити: 1) передбачуваний спосіб діяльності учня (*доведіть, визначте, порівняйте, проаналізуйте тощо*); 2) формулювання умови завдання; 3) джерела інформації (писемне джерело (або його фрагмент), візуальні чи речові джерела, статистичні дані, ілюстрації, карти, інтернет-ресурси, фонди музеїв, інколи це можуть бути власні знання учня) [1].

На підставі аналізу психолого-педагогічної літератури [1; 2; 11—16] та результатів упровадження підручників у освітній процес ми дійшли висновку, що основними методичними шляхами формування дослідницької компетентності учнів засобами підручника історії є: а) постановка навчальних проблем у змісті підручника; б) спрямованість методичного апарату на розвиток в учнів здатності

займати дослідницьку позицію; в) наявність дослідницьких завдань, спрямованих на розвиток навичок формулювання припущень, гіпотез; формування вміння аналізувати й співвідносити інформацію з різноманітних джерел (навчальний матеріал, історичні джерела, історичні пам'ятки, інтернет-ресурси тощо); г) орієнтація навчального процесу на отримання певного освітнього результату учнями, зокрема через проектну діяльність та розв'язання дослідницьких завдань; д) наявність дослідницьких завдань, які передбачають роботу в парах і групах на засадах кооперативного підходу; е) формування вміння учнів аргументувати власні судження, виявляти нестандартність мислення; робити висновки щодо здобутих результатів (знання, вміння) та застосовувати їх у нових ситуаціях.

Розглянемо реалізацію цих методичних шляхів на прикладі підручників «Вступ до історії» для учнів 5-го класу та «Всесвітня історія. Історія України (інтегрований курс)» для учнів 6-го класу, які впроваджені в освітній процес відповідно з 2018/2019 та 2019/2020 навчальних років [19; 20]. Зауважимо, що концепція зазначених підручників як основного засобу навчання школярів виходить із того, що їх текстовий та методичний компоненти мають максимально забезпечити можливості самостійної роботи учнів, умови для розвитку здатності досліджувати, аналізувати історичні події та явища, критично оцінювати історичну інформацію.

Робота з підручником в умовах дослідницького навчання, на нашу думку, має розпочинатися з організації спеціальної діяльності, спрямованої на мотивацію учнів до навчання та актуалізацію наявних у них знань. У цьому контексті провідну роль відіграють запитання на початку параграфів та стиль заголовків їх пунктів, які, на думку психологів, є пусковим механізмом, «стартом» цілісного процесу, спрямованого на розуміння змісту прочитаного [21, с. 48].

Вдало сформульований заголовок пункту параграфа актуалізує наявні знання учня, стимулює здогадку (читач намагається спрогнозувати, про що йдеться в тексті), розвиває пізнавальний інтерес, є початком діалогу з текстом, який спрямовує подальшу роботу. Особливо цінними для стимулювання пізнавального інтересу учнів, на думку психологів, є заголовки-запитання, завдання яких — «відкрити дитині проблему» ще перед читанням тексту; сприяти виникненню припущення, гіпотези, щоб після прочитання тексту переконатися, чи вона підтвердилася [21, с. 50].

Таким чином, із метою активізації пізнавального інтересу учнів більшість назв пунктів параграфів у наших підручниках сформульовані у формі запитань, які відображають основну ідею, думку відповідного тексту. Наведемо кілька прикладів: *«Що таке минуле, сучасне і майбутнє?»*, *«На підставі чого вчені поділяють історію на періоди?»*, *«Як виникали історико-географічні регіони?»*, *«Що потрібно знати при лічбі років?»*, *«У чому значення писемності для людства?»*, *«Де зберігаються речові пам'ятки історії?»*, *«Чому Ханський палац у Бахчисарай вважали втіленням райського саду на землі?»*, *«Як досягнення науки і техніки впливають на госпо-*

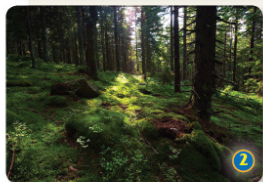
дарську діяльність людини?», «Звідки люди можуть дізнатися, що відбувалося тисячоліття тому?», «Як і де виникли землеробство та скотарство?», «Звідки прийшли скіфи і який спосіб життя вони вели?», «Чому між Римом і Карфагеном розпочалися війни?», «У чому суть земельного закону Тиберія Гракха?», «Чому правління династії Антонінів називали «золотим віком»? [19; 20].

Якщо робота із заголовками пунктів параграфу становить зміст першого етапу роботи з текстом, то стрижнем другого етапу є діалог читача з текстом. Діалог із текстом психологи розглядають як систему таких операцій: постановка запитань до тексту, формулювання можливих відповідей на них та висунення гіпотез щодо подальшого змісту тексту, перевірка цих відповідей та гіпотез [21]. Вважаємо, що необхідно заохочувати вироблення власного погляду учня на проблему, його аргументованих висновків і самооцінки. Зокрема, на початку кожного пункту параграфів наших підручників є пропедевтичні запитання та завдання, які створюють проблемну ситуацію, спонукають учня до продукування гіпотез та їх перевірки під час вивчення нового матеріалу. Наведемо кілька прикладів:

1. На початку пункту «Що таке відлік часу в історії?»: «Поміркуйте! Навіщо люди почали вести відлік часу від певної події? Зробіть припущення, до чого призвела б ситуація, якби люди відмовилися використовувати лічбу часу» [19].
 2. На початку пункту «Як і коли виникли перші держави Стародавнього Сходу?»: «Обговоріть у класі! На основі прочитаного тексту та аналізу карти зробіть власне припущення, чому перші держави виникали біля великих річок» [20].
- Розв'язування учнями подібних завдань сприяє самостійному здобуттю нових знань, дає змогу їх систематизувати, критично осмислювати та аналізувати отриману нову інформацію, утримувати нові відомості в зоні активної пам'яті, що сприяє активізації мисленнєвих процесів.

Значна частина дослідницьких завдань підручників передбачає роботу в парах чи групах. Активне використання роботи в групах на засадах кооперативного підходу, на думку багатьох дослідників, підвищує ефективність і результативність освітнього процесу, оскільки дає змогу учням отримати зворотний зв'язок від своїх однолітків, підвищує рівень їхньої мотивації до навчання. Крім того, навчання в умовах кооперації характеризується високим рівнем діалогу та взаємодії, допомагає формувати вміння працювати в команді, підвищує самооцінку й комунікативну компетенцію учнів. Як наголошує М. Ваймер (M. Weimer), однією із сильних сторін кооперативного підходу є те, що він дає змогу учням створити спільний досвід, який забезпечує спільну базу для взаємодії в процесі вивчення навчального предмета [10].

Окремі завдання на розвиток уміння висувати гіпотези ми пропонуємо обговорити спільно в класі чи в парі, а потім перевірити їх, працюючи з текстом підручника або на веб-сайті підтримки підручника за допомогою QR-коду чи покликання. Як приклад наведемо завдання з аналізованих нами підручників (рис. 1—3).



- 1 Український степ
- 2 Ліс. Карпати
- 3 Сирійська пустеля
- 4 Вилів риби в Норвегії

Працюємо у парі

✓ Перегляньте ілюстрації та, використовуючи свої попередні знання з природознавства, висловіть припущення, як природні умови можуть вплинути на життя і заняття людей.



■ Обговоріть у класі!

Висловіть власні припущення, як людина винайшла землеробство та скотарство.

Для допитливих!

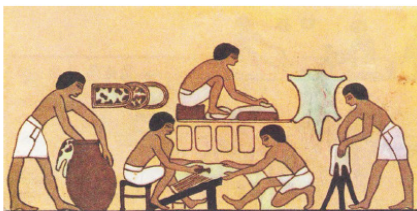
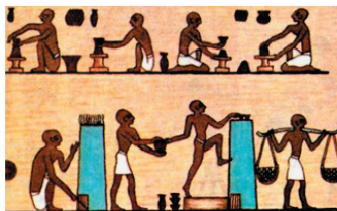
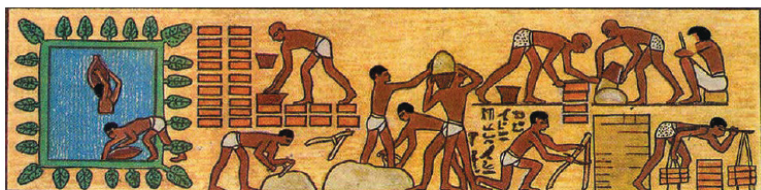
Як люди винайшли землеробство і скотарство?



<http://bit.ly/2MjJGeO>

Рис. 1

Рис. 2



■ Працюймо в парі!

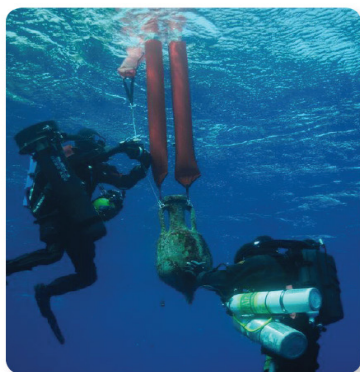
Перед вами три малюнки. Висловіть припущення, що зображено на них. Перевірте свої відповіді на сайті підтримки підручника.



<http://bit.ly/2MjJkNw>

Грошей на той час Єгипет ще не мав. Тому в країні існувала *обмінна торгівля* – товар на товар. Якщо доводилось оцінювати товар, то говорили приблизно так: він коштує стільки, скільки два мішки зерна, чи як три вази, чи як корова. Ідучи на ринок, єгиптянин брав не гаманець із грошми, а якийсь товар, наприклад торбу із зерном.

Особливу увагу в підручниках ми приділили активізації мисленнєвих процесів: від пізнання й розуміння навчального історичного матеріалу до використання його у практичній діяльності (часто в нових навчальних ситуаціях), аналізу та синтезу нових знань на основі засвоєних раніше. На нашу думку, підручник історії має містити завдання, які спонукали б учнів до створення власних оригінальних освітніх продуктів у формі висловлення своїх думок чи припущень, невеликих історичних розповідей, уявних екскурсій давніми містами, есе, стислого повідомлення, схематичного малюнка тощо. Наведемо кілька прикладів таких завдань (рис. 4—7):



Працюємо у парі

Складіть розповідь про особливості підводної археології за ілюстраціями підручника.



Рис. 4

■ Обговоріть у класі!

Уявіть, що вам вдалося побувати в давньоєгипетському храмі. На основі інформації, отриманої за допомогою QR-коду (<http://bit.ly/2MIRrky>), зробіть припущення, які почуття могли викликати храми у давнього населення Єгипту і яке враження справляють нині на туристів.



▲ Заупокійний храм Хатшепсут (сучасний вигляд)



▲ Вхід у храм Рамзеса (сучасний вигляд)

Рис. 5

■ Працюймо разом!

Ознайомтеся на сайті підтримки з відповідним навчальним матеріалом. На основі тексту та ілюстрацій опишіть Вавилон часів Навуходоносора II та його пам'ятки. Висловіть власні враження від цього міста.

<http://bit.ly/2QBQwLk>



Рис. 6

Працюємо у парі

Роздивіться ілюстрації, присвячені українському селу XIX — початку XX ст., та порівняйте їх з текстом підручника. Визначте особливості забудови українського села у цей період.



- ▲ Вітряк з хутору Кудрявий (Сумщина) та Воскресенська церква із села Кисоричі ▲
(Рівненська область). Національний музей народної архітектури та побуту України



- ▲ Хата кінця XIX ст. із села Шишаки Полтавської області. Вигляд ззовні та зсередини. Національний музей народної архітектури та побуту України

Рис. 7

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

Найповніше методика дослідницького навчання реалізується під час практичних робіт та занять, оскільки вони передбачають активну пізнавальну діяльність учнів протягом частини уроку або всього заняття. Як підкреслює О. Пометун, практичне заняття — форма навчального заняття, особливий тип уроку, де на підставі раніше набутих знань і сформованих умінь учні виконують пізнавальні та дослідницькі завдання, набуваючи нових знань і опановуючи складніші пізнавальні уміння [16].

У підготовлених нами підручниках практичні роботи та заняття передбачають роботу учнів над окремими питаннями теми з використанням різноманітних джерел інформації (підручника, історичних джерел, довідкових матеріалів, фондів музеїв, місцевих історичних пам'яток, інтернет-ресурсів, зокрема сайту інтернет-підтримки підручника тощо) та є важливим засобами формування предметних умінь учнів. Такі заняття мають подвійну мету: є одним зі способів вивчення нового матеріалу на основі опрацювання різноманітних джерел інформації та важливим засобом формування дослідницької компетентності учнів. Учитель під час їх проведення є консультантом у процесі самостійної роботи учнів, надаючи їм необхідну допомогу залежно від віку та пізнавальних можливостей [1].

Наведемо кілька прикладів практичних робіт і занять з підготовлених нами підручників. Практична робота «Інформація про минуле з візуальних джерел» для учнів 5-го класу передбачає роботу в групах. П'ятикласники мають спільно провести дослідження фотографій з певної тематики відповідно до алгоритму їх аналізу та представити результати свого дослідження однокласникам. Завдання для однієї з груп та пам'ятку дослідження фотоджерел унаочнено на рис. 8.

Практична робота **«Інформація про минуле з візуальних джерел»**

Об'єднайтеся у групи

Спільно проведіть дослідження фотографій з певної тематики (кожну може досліджувати кілька груп) відповідно до алгоритму їх аналізу. Виконайте додаткові завдання для кожної з груп.

Результати вашого дослідження представте однокласникам.

Група 1. «Українське село початку XX століття»



Як на фотографіях відображено життя українського села на початку XX ст.? Опишіть одяг, знаряддя праці тогочасних селян.

Запам'ятайте

Алгоритм (послідовність кроків) дослідження фотоджерел:

1. Уважно розгляньте світлинку. Опишіть, що ви бачите на ній.
2. Коли був зроблений знімок (рік, пора року, подія)?
3. Опишіть осіб, зображених на фотографії, а також їхні дії.
4. Які об'єкти (предмети, речі, споруди тощо) зображені на фото?
5. Яку нову інформацію ви отримали, розглядаючи та аналізуючи це фото? У чому цінність фотографії для історика?

Рис. 8

У підручнику «Всесвітня історія. Історія України» дослідницькі завдання до практичних занять та робіт передбачають опрацювання учнями одночасно більшого числа типів джерел. Наприклад, практичне заняття «Культура елліністичної доби» передбачає роботу в групах і завдання: «Уявіть, що вам доручили провести рекламну кампанію з історичного туризму. Підготуйте рекламну листівку чи презентацію про Александрію Єгипетську (I група), Пергам (II група) та про розвиток скульптури доби еллінізму (III група). У листівці має міститися опис пам'яток, щоб зацікавити якомога більше туристів» [20]. Зазначимо, що практичні роботи та заняття в підручниках спрямовані також на реалізацію інтегрованих змістових ліній та компетентнісного потенціалу предмета (за ключовими компетентностями). Зокрема, аналізоване нами дослідницьке завдання передбачає формування таких ключових компетентностей, як «інформаційно-цифрова компетентність», «ініціативність і підприємливість» та реалізацію змістової лінії «Підприємливість та фінансова грамотність». Аби виконати поставлене завдання учні мають опрацювати різні джерела інформації: текст підручника, ілюстрації та реконструкцію 3-D «Акрополь Пергама» на сайті інтернет-підтримки підручника (фрагмент із підручника наведено на рис. 9).



▲ Акрополь Пергама (художня реконструкція Фрідріха Т'єрха, 1882 р.)

Рис. 9

Акрополь Пергама.
3-D реконструкція



<http://bit.ly/2XgOxhV>

пергамент. Його виготовляли з добре вичищеної шкіри молодшої худоби. Пергамент був значно дорожчим, аніж папірус, проте більш довговічним.

У Пергамі був споруджений величний пам'ятник – Пергамський вівтар Зевса. Він вважався чудом світу вже в давнину. Його прикрашав рельєф, на якому була зображена битва олімпійських богів з гігантами. Довжина рельєфу досягала 120 м, висота – понад 2 м. Скульптори вміло передали жорстокість битви: напружені могутні тіла суперників, спотворені страждання

З метою ефективнішого формування ключової інформаційно-цифрової компетентності та розвитку самостійності учнів у виконанні дослідницьких завдань у підручнику передбачено практичні роботи та заняття за технологією «перевернутий клас». Головна їхня особливість — те, що домашнім завданням для учнів є робота в онлайн-середовищі: перегляд навчальних відеоматеріалів або інформаційних ресурсів для опрацювання нового навчального матеріалу чи закріплення вже вивченого. Натомість у класі діти під керівництвом і за допомогою вчителя виконують дослідницькі завдання до тієї теми, яку засвоїли вдома.

Прикладом параграфа, побудованого за технологією «Перевернутий клас», є «Повсякденне життя та побут стародавніх греків (практичне заняття)». З метою підготовки учнів до практичного заняття в підручнику перед параграфом розміщена інструкція такого змісту:

«Готуємося до практичного заняття! Пригадайте, у чому полягали особливості спартанського способу життя та побуту.

Об'єднайтесь у 4 малі групи. Кожна група досліджує один з аспектів повсякденного життя та побуту стародавніх греків. За допомогою QR-кодів ознайомтеся з відповідним матеріалом та виконайте поставлене завдання. Дотримуйтеся пам'ятки щодо роботи в малих групах. Результати вашого дослідження представте однокласникам у вигляді розповіді або мультимедійної презентації».

Для кожної групи учнів у підручнику наведено дослідницьке завдання (зразок див. на рис. 10).

1. «Яким було житло і предмети побуту мешканців Афінського полісу?»

Завдання для групи І.

За допомогою QR-коду ознайомтеся з відповідним матеріалом. Порівняйте житло і побут спартанців та мешканців Афінської держави. Що було спільного, а що – відмінного?

<http://bit.ly/2HL7WCd>



Рис. 10

Важливим засобом формування дослідницької компетентності є проєктна діяльність. У підручнику «Вступ до історії для учнів 5 класу» наскрізною лінією проходить проєкт «Історичними стежками рідного краю». У його межах учні виконують різноманітні завдання під час вивчення кількох тем: «Джерела до вивчення історії», «Історія України в пам'ятках», «Усе має минуле». Під час розв'язання дослідницьких завдань п'ятикласники використовуватимуть інформацію з різних джерел: книги, публікації в періодичних виданнях, спогади учасників та очевидців історичних подій, експонати музеїв, пам'ятки та пам'ятники рідного краю тощо. До кожного завдання в межах проєкту учні отримують детальну інструкцію, один з прикладів якої наведено на рис. 11.

Пам'ятка-інструкція
«Як досліджувати пам'ятник»

1. Встановіть (використавши інформацію на пам'ятнику чи з інших джерел): 1) назву пам'ятника; 2) історичну подію чи діяча/діячів на честь якої/якого його споруджено; 3) історичний час (чи точну дату) коли відбулася подія чи жив діяч, яким присвячений пам'ятник.

2. Яку роль в історії України чи регіону відіграла подія (чи особистість), на честь якої встановлено пам'ятник? Як це відображено в пам'ятнику?

3. Як місце розташування пам'ятника пов'язане з подіями чи особами, яким він присвячений?

4. У чому, на вашу думку, значення цього пам'ятника? Яке враження він справляє на вас?



▲ Пам'ятник Анні Ярославні в Санлісі (Франція)
 «Анна Київська, королева Франції» (відкрито у 2005 р.)

Рис. 11

У підручнику «Всесвітня історія. Історія України» в межах проєкту «Пам'ятки первісної доби в музеях України» ми пропонуємо шестикласникам за допомогою QR-коду або покликання здійснити віртуальну екскурсію Національним музеєм історії України та виконати поставлені завдання (рис. 12).

Для допитливих.

Здійсніть віртуальну екскурсію Національним музеєм історії України. Відвідайте зал № 1. Які експонати ви побачили? Про що вони свідчать? Опишіть свої враження. Що нового ви дізналися? <http://virtual.nmiu.com.ua/>



Рис. 12

Залучення учнів до проєктної роботи та виконання практичних робіт сприяє формуванню вмінь щодо оформлення, представлення результатів навчального дослідження, формулювання нового знання, а саме: а) аргументувати власні судження, виявляти нестандартність мислення; б) робити висновки й умовиводи; в) обстоювати власну думку, пояснювати, полемізувати; г) передавати здобуту теоретичну інформацію іншим у доступній формі; д) оцінювати здобуті результати (знання, вміння) та застосовувати їх у нових ситуаціях; е) презентувати створене перед аудиторією; оцінювати себе і команду. Обговорення на уроках різних поглядів та позицій, захист альтернативних творчих робіт на одну тему сприяють толерантному ставленню учнів до інших думок і результатів.

Наприкінці кожного параграфа наших підручників розміщені запитання та завдання, за якими можна оцінити, як учні засвоїли матеріал. Вони передбачають не лише відтворення учнями конкретної інформації з підручника, а насамперед потребують порівняльного аналізу історичних фактів і явищ, виявлення та пояснення причин і взаємозв'язків історичних подій, процесів, висловлення учнями власного ставлення до історичної події чи особи. Такі завдання диференційовані за способом діяльності та очікуваними результатами по відповідних рубриках. Завдання в рубриках «Знаю», «Вмію», «Розумію» спрямовані на досягнення результатів навчально-пізнавальної діяльності, що визначені в навчальній програмі з історії і відповідають знанневому, смисловому й діяльнісному компонентам; у рубриці «Висловлюю думку» - на розвиток критичного та дивергентного мислення. Завдання в рубриці «Зв'язок з сьогоденням» допоможуть учням пов'язати навчальний матеріал із сучасністю та орієнтують їх на застосування знань і вмінь у повсякденному житті (рис. 13, 14)

Перевірте засвоєне на уроці

ЗНАЮ Що означають такі слова?

- | | |
|--|---|
| ☒ історичний факт | ☒ історичний діяч |
| ☒ історичний образ | ☒ історичне дослідження |

РОЗУМІЮ	ВМІЮ	ВИСЛОВЛЮЮ ДУМКУ
1. Як історики відшуковують та аналізують нову інформацію про минуле? 2. Якими правилами керуються історики в дослідницькій роботі? 3. Як у мистецьких творах відображене минуле історії України?	Підготуйте повідомлення про історичний факт, спираючись на відомості з кількох джерел (Інтернет, історичне джерело, підручник, книга, спогади дорослих тощо). Це може бути повідомлення про подію з історії України, рідного краю чи родини. Висловіть своє ставлення до цієї події.	1. Висловіть судження, у чому відмінність у висвітленні історичних подій у спогадах очевидців, художніх творах, кінофільмах, наукових працях. 2. Поміркуйте, чому в історичній науці є різні підходи до оцінки подій минулого.

ЗВ'ЯЗОК ІЗ СЬОГОДЕННЯМ

Висловіть судження про значення для людини пам'яті про власне минуле, минуле родини, народу.

Рис. 13

ПЕРЕВІРТЕ ЗАСВОЄНЕ НА УРОЦІ

- ЗНАЮ** 1. У якому році розпочався Східний похід Александра Македонського? Які найбільші битви цього походу ви знаєте?
 2. Які країни та народи були підкорені військом Александра Македонського і увійшли до складу його імперії?

РОЗУМІЮ	ВМІЮ	ВИСЛОВЛЮЮ ДУМКУ
1. Висловіть судження, чому могло не Перське царство не змогло протистояти війську Александра Македонського. 2. Яка битва Східного походу була вирішальною і призвела до падіння Перської держави? Поясніть чому.	1. Покажіть на карті кордони та столицю імперії Александра Македонського. 2. Уявіть, що ви були учасником Східного походу Александра Македонського. Опишіть як очевидець одну із його битв чи періодів цього походу. Поясніть свій вибір.	1. Наведіть приклади мужності, рішучості, а також жорстокості Александра Македонського. Висловіть особисте ставлення до цього історичного діяча. 2. На прикладі Александра Македонського поміркуйте, який вплив влада справляє на характер людини.

Рис. 14

ЗВ'ЯЗОК ІЗ СУЧАСНІСТЮ

Які ви знаєте мистецькі твори (картини, скульптури, фільми, книги тощо), присвячені життю та діяльності цього історичного діяча? Чим можна пояснити таку увагу до особистості Александра Македонського?

Для допитливих!

«Із біографії
Александра
Македонського»

<http://bit.ly/2WVB6F9k>



Отже, система дослідницьких завдань, представлена в наших підручниках [19; 20], спрямована як на оволодіння учнями необхідним обсягом знань з історії, так і на формування в них ключових та предметних компетентностей, зокрема дослідницької. Саме такий підхід, на нашу думку, формує діяльнісний аспект сучасного підручника історії.

Висновки. В умовах інформаційного суспільства характерною ознакою підручника стає формування в учнів дослідницької компетентності, вміння вчитися, самостійно здобувати знання. Щоб мотивувати до навчання учнів покоління Z зміст сучасної навчальної книги має ґрунтуватися на засадах комунікативного та дослідницького підходів і бути значною мірою діалогізованим.

Провідна роль у забезпеченні реалізації дослідницького підходу в підручниках належить завданням і запитанням, завдяки яким досягається найбільш цілеспрямоване та продуктивне опрацювання навчального матеріалу підручника у свідомості учня на основі активізації його розумових та емоційних зусиль.

Автори шкільних підручників з історії під час розроблення їх методичного апарату мають орієнтуватися на максимальне забезпечення розвитку навичок самостійної роботи з книгою й уміння досліджувати, аналізувати історичні події, явища, критично оцінювати історичну інформацію.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів проблеми формування дослідницької компетентності учнів засобами шкільного підручника історії. Перспективи подальших досліджень полягають у вивченні можливостей інформаційно-комунікативних технологій під час конструювання шкільних підручників історії на засадах дослідницького підходу.

Використані джерела

1. П. Мороз, та І. Мороз, *Дослідницька діяльність учнів у процесі навчання всесвітньої історії в основній школі: методичний посібник*, Київ, Україна: ТОВ «КОНВІ ПРИНТ», 2018.
2. П. Мороз, та І. Мороз, «Практичні аспекти організації дослідницької діяльності в процесі навчання історії в основній школі», *Український педагогічний журнал*, № 4, с. 99-109, 2018.

3. М. Головань, та В. Яценко, «Сутність та зміст поняття «дослідницька компетентність», *Теорія та методика навчання фундаментальних дисциплін у вищій школі: збірник наукових праць*. Випуск VII, с. 61, Кривий Ріг, Україна: Видавничий відділ НМетАУ, 2012.
4. Т. Мієр, «Дидактичні засади організації навчально-дослідницької діяльності молодших школярів»: дис. д-ра пед. наук, Інститут педагогіки НАПН України, Київ, 2017.
5. О. Міхно, «Організація дослідницької діяльності старшокласників у процесі вивчення української літератури», дис. канд. пед. наук, Інститут педагогіки АПН України, Київ, 2010.
6. С. Омельчук, «Методика навчання морфології української мови в основній школі на засадах дослідницького підходу», дис. д-ра пед. наук, Херсон. держ. ун-т, Херсон, 2014.
7. А. Савенков, *Психологические основы исследовательского подхода к обучению : учеб. пособ.*, Москва, Россия: Ось-89, 2006.
8. А. Хуторской, *Компетентностный подход в обучении. Научно-методическое пособие*. Москва, Россия: Издательство «Эйдос»; Издательство Института образования человека, 2013.
9. B. Rosenshine, «Principles of Instruction Research-Based Strategies That All Teachers Should Know», *American Educator*. Spring 2012, p. 12-19.
10. M. Weimer, *Learner-Centred Teaching: Five Key Changes to Practice*, San Francisco, USA: Jossey-Bass, 2002.
11. В. Власов, «Роль підручника у формуванні вмій працювати з історичним джерелом», *Історія в школах України*, № 6. с. 3-9, 2009. Доступно: <http://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/3729>. Дата звернення: Березень 15, 2020.
12. О. Пометун, Н. Гупан, та В. Власов, *Компетентісно орієнтована методика навчання історії в основній школі : методичний посібник*. Київ, Україна: ТОВ «КОН-ВІ ПРИНТ», 2018.
13. О. Пометун, та Н. Гупан, «Як розвивати критичне мислення учнів за допомогою нового підручника з історії України», *Історія і суспільствознавство в школах України: теорія та методика навчання*, № 2, с. 69-76, 2018.
14. В. Кришмарел, «Методи навчання філософії в контексті компетентісно орієнтованої історичної і громадянської освіти в ліцеї», *Проблеми сучасного підручника*, Вип. 23, с. 123—132, 2019.
15. Ю. Малієнко, «Формування історичної компетентності засобами підручника з історії середніх віків», *Проблеми сучасного підручника*, Вип. 16, с. 203-212, 2016.
16. О. Пометун, «Практичні заняття як форма навчання історії», *Практичний довідник учителя історії*. — Бібліотека журналу «Історія і суспільствознавство в школах України: теорія і методика навчання», №2, с. 52-54, 2015.
17. P. Moroz, and I. Moroz, «Conceptual bases of the research activity in the process of teaching world history at the secondary school», *Український педагогічний журнал*, № 3, с. 102-115, 2015
18. П. Мороз, *Дослідницька діяльність учнів в процесі навчання історії України : методичний посібник*, Київ, Україна : Педагогічна думка, 2012.
19. П. Мороз, та І. Мороз, *Вступ до історії : підручник для 5-го класу закладів загальної середньої освіти*, Київ, Україна : Педагогічна думка, 2018.

20. П. Мороз, *Всесвітня історія. Історія України (інтегрований курс)* : підручник для 6-го класу закладів загальної середньої освіти, Київ, Україна : Педагогічна думка, 2019.
21. Г. Граник, Л. Концевая, та С. Бондаренко, «О реализации закономерностей понимания в учебном тексте», *Проблемы школьного учебника*, Вып. 20, С. 45—61, 1991.

References

1. P. Moroz, та I. Moroz, *Doslidnytska diialnist uchniv u protsesi navchannia vsesvitnoi istorii v osnovnii shkoli: metodychnyi posibnyk*, Kyiv, Ukraina: TOV «KONVI PRINT», 2018.
2. P. Moroz, та I. Moroz, «Praktychni aspekty orhanizatsii doslidnytskoi diialnosti v protsesi navchannia istorii v osnovnii shkoli», *Ukrainskyi pedahohichnyi zhurnal*, № 4, s. 99-109, 2018.
3. M. Holovan, та V. Yatsenko, «Sutnist ta zmist poniattia «doslidnytska kompetentnist», *Teoriia ta metodyka navchannia fundamentalnykh dystsyplin u vyshchii shkoli: zbirnyk naukovykh prats. Vypusk VII*, s. 61, Kryvyi Rih, Ukraina: Vydavnychyi viddil NMetAU, 2012.
4. T. Miier, «Dydaktychni zasady orhanizatsii navchalno-doslidnytskoi diialnosti molodshykh shkoliariv»: dys. d-ra ped. nauk, Instytut pedahohiky NAPN Ukrainy, Kyiv, 2017.
5. O. Mikhno, «Orhanizatsiia doslidnytskoi diialnosti starshoklasnykiv u protsesi vyvchennia ukrainskoi literatury», dys. kand. ped. nauk, Instytut pedahohiky APN Ukrainy, Kyiv, 2010.
6. S. Omelchuk, «Metodyka navchannia morfolohii ukrainskoi movy v osnovnii shkoli na zasadakh doslidnytskoho pidkhodu», dys. d-ra ped. nauk, Kherson. derzh. un-t, Kherson, 2014.
7. A. Savenkov, *Psihologicheskie osnovy issledovatel'skogo podhoda k obucheniju : ucheb. posob.*, Moskva, Rossija: Os'-89, 2006.
8. A. Hutorskoj, *Kompetentnostnyj podhod v obuchenii. Nauchno-metodicheskoe posobie.* Moskva, Rossija: Izdatel'stvo «Jejdos»; Izdatel'stvo Instituta obrazovaniya cheloveka, 2013.
9. B. Rosenshine, «Principles of Instruction Research-Based Strategies That All Teachers Should Know», *American Educator*. Spring 2012, p. 12-19.
10. M. Weimer, *Learner-Centred Teaching: Five Key Changes to Practice*, San Francisco, USA: Jossey-Bass, 2002.
11. V. Vlasov, «Rol pidruchnyka u formuvanni vmin pratsiuvaty z istorychnym dzherelom», *Istoriia v shkolakh Ukrainy*, № 6. s. 3-9, 2009. Dostupno: <http://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/3729>. Data zvernennia: Berezen 15, 2020.
12. O. Pometun, N. Hupan, та V. Vlasov, *Kompetentnisno oriiientovana metodyka navchannia istorii v osnovnii shkoli : metodychnyi posibnyk*. Kyiv, Ukraina: TOV «KONVI PRINT», 2018.
13. O. Pometun, та N. Hupan, «Iak rozvyvaty krytychne myslennia uchniv za dopomohoiu novoho pidruchnyka z istorii Ukrainy», *Istoriia i suspilstvoznavstvo v shkolakh Ukrainy: teoriia ta metodyka navchannia*, № 2, s. 69-76, 2018.
14. V. Kryshmarel, «Metody navchannia filosofii v konteksti kompetentnisno oriiientovanoi istorychnoi i hromadianskoi osvity v litsei», *Problemy suchasnoho pidruchnyka*, Vyp. 23, s. 123—132, 2019.
15. Yu. Maliienko, «Formuvannia istorychnoi kompetentnosti zasobamy pidruchnyka z istorii serednykh viviv», *Problemy suchasnoho pidruchnyka*, Vyp. 16, s. 203-212, 2016.
16. O. Pometun, «Praktychni zaniattia yak forma navchannia istorii», *Praktychnyi dovidnyk uchytelia istorii. — Biblioteka zhurnalu «Istoriia i suspilstvoznavstvo v shkolakh Ukrainy: teoriia i metodyka navchannia»*, № 2, s. 52-54, 2015.

17. P. Moroz, and I. Moroz, «Conceptual bases of the research activity in the process of teaching world history at the secondary school», *Ukrainskyi pedahohichnyi zhurnal*, № 3, s. 102–115, 2015
18. P. Moroz, *Doslidnytska diialnist uchniv v protsesi navchannia istorii Ukrainy : metodychnyi posibnyk*, Kyiv, Ukraina : Pedahohichna dumka, 2012.
19. P. Moroz, ta I. Moroz, *Vstup do istorii : pidruchnyk dlia 5-ho klasu zakladiv zahalnoi serednoi osvity*, Kyiv, Ukraina : Pedahohichna dumka, 2018.
20. P. Moroz, *Vsesvitnia istoriia. Istoriiia Ukrainy (intehrovanyi kurs) : pidruchnyk dlia 6-ho klasu zakladiv zahalnoi serednoi osvity*, Kyiv, Ukraina : Pedahohichna dumka, 2019.
21. G. Granik, L. Koncevaja, ta S. Bondarenko, «O realizacii zakonomernostej ponimaniya v uchebnom tekste», *Problemy shkol'nogo uchebnika*, Vyp. 20, S. 45—61, 1991.

Петр Мороз, кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник, старший научный сотрудник отдела обществоведческого образования Института педагогики НАПН Украины, г. Киев, Украина,

Ирина Мороз, научный сотрудник отдела обществоведческого образования Института педагогики НАПН Украины, г. Киев, Украина

ФОРМИРОВАНИЕ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СРЕДСТВАМИ СОВРЕМЕННОГО ШКОЛЬНОГО УЧЕБНИКА ИСТОРИИ

В статье раскрыты особенности конструирования учебника по истории как средства развития исследовательской компетентности учащихся. Авторы отмечают, что приоритетной задачей реформирования школьного исторического образования на современном этапе являются разработка и создание учебников нового поколения, мотивирующих учащихся поколения Z к обучению. Основными путями формирования исследовательской компетентности учащихся средствами учебника истории, по мнению авторов статьи, являются: а) постановка учебных проблем в содержании учебника; б) направленность методического аппарата на развитие у учащихся способности занимать исследовательскую позицию; в) наличие исследовательских задач, направленных на развитие навыков формулировки предположений, гипотез; формирование умения анализировать и соотносить информацию из различных источников (учебный материал, исторические источники, интернет и т. д.); г) ориентация учебного процесса на получение определенного образовательного результата учениками, в частности посредством проектной деятельности учащихся и решения исследовательских задач; д) наличие исследовательских задач, которые предусматривают работу в парах и группах на основе кооперативного подхода; е) формирование умения учащихся аргументировать собственные суждения, проявлять нестандартность мышления, делать выводы о полученных результатах (знания, умения) и применять их в новых ситуациях.

Ключевые слова: школьный учебник истории, исследовательский подход, исследовательская компетентность.

Petro Moroz, Candidate of Pedagogical Sciences, Senior Researcher, Senior Researcher at the Department of Social Science Education of the Institute of Pedagogy of the NAPS of Ukraine, Kyiv, Ukraine,

Iryna Moroz, Researcher at the Department of Social Studies of the Institute of Pedagogy of the NAPS of Ukraine, Kyiv, Ukraine

FORMATION OF RESEARCH COMPETENCE BY THE MODERN SCHOOL TEXTBOOK OF HISTORY

The article describes the peculiarities of constructing history textbook as a means of developing students' research competence (for example, textbooks «Introduction to history» for 5th grade students and «World history. History of Ukraine (integrated course)» for 6th grade students). The authors point out that the current priority of reforming school history education is to develop and create new generation textbooks that would motivate students in Generation Z to learn. According to the authors of the article, the main ways of forming students' research competence by means of history textbook are: a) problems in structuring the content of the textbook; b) the focus of the methodological apparatus on the development of students' ability to take a research position; c) the presence of research tasks to develop the skills of formulating assumptions, hypotheses; developing the ability to analyze and relate information from a variety of sources (educational material, historical sources, historical sites, the Internet, etc.); d) the orientation of the educational process to the achievement of the particular educational result by the students, in particular through the project activities of the students and the solution of research tasks; e) the availability of research assignments that involve working in pairs and groups on the base of the cooperative approach; f) developing students' ability to argue their own judgments, to display non-standard thinking; draw conclusions about the results obtained (knowledge, skills) and apply them in new situations. The authors of the article point out that in order to motivate students of Generation Z to study, the content of a modern history textbook should be based on communicative and research approaches and be mostly dialogic. According to the authors, the implementation of the elements of research studying in the history textbook implies that the structure and content of the textbook should include the means of organizing the productive activity of students: research, creative activity of the student; using the analogy method, comparing different perspectives and approaches to event coverage; reflective understanding of the obtained educational result.

Keywords: school history textbook, research approach, research competence.

ІНТЕГРАЦІЯ МЕДІАОСВІТИ В ШКІЛЬНИЙ ПІДРУЧНИК З ІСТОРІЇ ЯК ФАКТОР ФОРМУВАННЯ МЕДІАГРАМОТНОСТІ УЧНІВ (на прикладі підручника «Всесвітня історія. Історія України (інтегрований курс)», для 6-го класу закладів загальної середньої освіти)

Світлана Моцак,

кандидат педагогічних наук, доцент,
кафедри всесвітньої історії, міжнародних відносин
та методики навчання історичних дисциплін
Сумського державного педагогічного
університету імені А. С. Макаренка,
м. Суми, Україна,
e-mail: mocakci@ukr.net,
ORCID ID: 0000-0003-3941-9143

У статті розкрито можливості інтеграції медіаосвіти в шкільний підручник з історії задля формування медіаграмотності учнів (на прикладі підручника «Всесвітня історія. Історія України (інтегрований курс)», для 6-го класу закладів загальної середньої освіти). Шкільна історична освіта в Україні на сьогодні неможлива без розвитку навичок медіаграмотності в учнів. Сучасний підручник з історії для учнів 6-го класу має бути джерелом медіаосвіти і відповідати інноваціям у навчанні: пропонувати інтерактивний, творчий підхід до реалізації освітніх завдань уроку. Медіаосвіта відкриває великі можливості, допомагає формувати інтелектуальний і творчий потенціал шестикласників та розвиває критичне мислення на уроці. Доведено, що проблема інтеграції засобів медіаграмотності в шкільний підручник історії є мало розробленою та актуальною.

Ключові слова: компетентність, компетентнісний підхід, медіа, медіаосвіта, медіакомпетентність, підручник історії, інтеграція.

Постановка проблеми. Однією з провідних тенденцій розвитку сучасної освіти є інтеграція. У навчальному процесі інтеграція є способом внутріш-

ної взаємодії, взаємопроникнення наукових знань, представлених у різних навчальних предметах, відтак, інтегрування як спосіб структурування, представлення й засвоєння змісту навчальної програми уможливорює системний виклад знань, нові зв'язки між ними. Синтез різних понять чи тем сприяє різноплановому баченню об'єкта, умінню робити порівняння й узагальнення.

Сьогодні медіаосвіта є однією зі складових нової школи. Тому саме школа має закласти основи медіаграмотності особистості. Медіаосвіта посилює мотивацію учнів до навчання та сприяє покращанню знань учнів.

Реагуючи на виклики сучасного світу в 10 ключових компетентностях Нової української школи прописана інформаційно-цифрова компетентність, яка «передбачає критичне застосування (ІКТ) для створення, пошуку, обробки, обміну інформацією, в публічному просторі та приватному спілкуванні. Це передбачає інформаційну і медіаграмотність, навички безпеки в Інтернеті, розуміння етики роботи з інформацією» [1].

Медіаграмотність — найважливіший комплекс навичок і знань, необхідних людині в сучасному інформаційному суспільстві. В умовах сьогодення для учнів важливо стати інформаційно та медійно грамотними, набути певних навичок, пов'язаних із роботою в інформаційному медіапросторі.

Шкільна історична освіта формує особистість учня, тому інтеграція медіаграмотності в освітній процес надзвичайно важлива, особливо на сучасному етапі, адже українське суспільство потребує ширшого вироблення навичок критичного мислення та імунітету до маніпуляцій громадською свідомістю і пропаганди.

Як носій змісту історичної освіти підручник з історії в 6-му класі покликаний максимально реалізувати завдання медіаосвіти в Україні. Сучасний підручник історії має відповідати суспільним вимогам щодо компетентнісного навчання історії. Аналіз підручників історії для 6-го класу дає можливість констатувати, що вони надають широкі можливості для формування особистості учня, навчають його сучасних форм спілкування, розвивають здатність до аналізу інформації та прийняття зважених рішень. А саме широкий інструментарій засобів медіаграмотності дасть можливість учителю покращити роботу з історичною інформацією підручників в процесі підготовки і проведення уроків з курсу «Всесвітня історія. Історія України (інтегрований курс)».

У зв'язку з цим проблема інтеграції засобів медіаосвіти в шкільний підручник історії є актуальною.

Аналіз останніх досліджень і публікацій свідчить, що проблема інтеграції медіаосвіти в шкільні предмети розглядається порівняно недавно, а в межах компетентнісного підходу набуває нового значення.

Теорія і практика медіаосвіти в сучасному науковому дискурсі є предметом дослідження багатьох учених, адже Концепція медіаосвіти актуальна на

сьогодні. Нині вже є достатньо науково-методичних напрацювань щодо інтеграції медіаосвіти і суспільствознавчих дисциплін.

Великий крок у дослідженні проблеми медіаосвіти в навчально-виховному процесі загальноосвітніх шкіл України було зроблено науковцями Академії української преси та спільнотою медіаосвітян. Останніми роками укладено навчальні програми варіативних курсів із медіаосвіти, розроблено уроки з історії з елементами медіаосвіти, проведено семінари і конференції з проблем медіаграмотності.

Суспільствознавчий напрям медіаосвіти досліджували вітчизняні автори Т. Бакка [2], О. Мокрогуз [3], Н. Пожежа [4], Н. Череповська [5] та ін. Дослідники пропонують різні практики, пов'язані з інтеграцією медіаграмотності.

Концептуальні засади змісту та організації роботи з використання історичних джерел на засадах компетентнісного підходу до навчання досліджувалися в працях В. Власова [6], Ю. Малієнко [7], П. Мороза [8; 9], І. Мороз [8], І. Щупака [10].

Водночас недостатньо висвітленим є питання інтеграції засобів медіаосвіти в шкільні підручники історії як фактор формування медіаграмотності учнів.

Мета статті — проаналізувати можливості інтеграції засобів медіаосвіти (медіаграмотності) у шкільний підручник історії для 6 класу «Всесвітня історія. Історія України (інтегрований курс)» для формування медіакомпетентності школярів.

Основна частина. У сучасному суспільстві шкільній історичній освіті належить особлива роль, оскільки в процесі опанування змісту історичного матеріалу формуються основи світогляду школяра. В умовах сьогодення молода людина має бути здатна сприймати, створювати, аналізувати, оцінювати інформацію, розуміти її соціокультурний і політичний контекст.

Нова редакція Концепції впровадження медіаосвіти в Україні, прийнята в 2016 р., трактує медіаосвіту як «частину освітнього процесу, спрямовану на формування в суспільстві медіакультури, підготовку особистості до безпечної та ефективної взаємодії із сучасною системою мас-медіа, включаючи як традиційні (друковані видання, радіо, кіно, телебачення), так і новітні (комп'ютерно опосередковане спілкування, інтернет, мобільна телефонія) медіа з урахуванням розвитку інформаційно-комунікаційних технологій» [11].

Як зазначає, О. Мокрогуз, «історична освіта в Україні на сучасному етапі неможлива без розвитку навичок медіаграмотності в учнів» [3].

Сьогодні медіаосвіта є складовою навчальних програм шкільних курсів історії. Наприклад змістова лінія «Інформаційне середовище» у шкільному курсі історії в 5—9-му класах включає складові медіаосвіти: «зростання учня як людини, яка сприймає і розуміє навколишнє інформаційне середовище,

здатна його критично аналізувати, а також діяти в ньому відповідно до своїх цілей і усталеної в суспільстві комунікативної етики» [12].

Шкільний підручник з історії в 6-му класі «Всесвітня історія. Історія України (інтегрований курс)», є основним видом навчального тексту та джерельною базою на уроці. Він містить систему знань відповідно до Державного стандарту і програми. А отже, має бути джерелом медіаосвіти і відповідати інноваціям у навчанні: пропонувати інтерактивний, творчий підхід до реалізації освітніх завдань уроку.

Сьогодні соціалізація школярів відбувається переважно через медіа, тож шкільний підручник з історії має озброїтися інструментарієм медіаосвіти для формування в учнів медіаосвітніх компетентностей, необхідних для життя в сучасному демократичному суспільстві [2].

На нашу думку, сучасні підручники з історії для 6 класу В. Власова, О. Бандровського, Н. Сорочинської, О. Мартинюк, П. Мороза, І. Щупака, І. Піскарьової, О. Бурлаки, С. Голованова, О. Гісема «Всесвітня історія. Історія України (інтегрований курс)» містять достатню кількість візуальних і аудіовізуальних медіатекстів. У них наведено ілюстрації, плакати, карикатури, рекламну продукцію, фотографії, голосові, музичні повідомлення, відео, репортажі, новинні сюжети, телепередачі тощо. Автори пропонують різноманітні форми роботи з візуальними й аудіовізуальними медіапродуктами, що допоможуть учням зрозуміти, як жили люди у той чи інший історичний час, відчувати характер епохи. Завданням учителя під час роботи з підручником є спонукати учнів до роботи з цими джерелами інформації.

Вважаємо, що вивчення історії в такий спосіб дасть змогу учням сприймати історичні події не як однозначний процес, зафіксований у шкільному підручнику, не як набір сухих фактів і дат, а як живий олюднений процес. Діти зрозуміють, що події та історичні факти можна по-різному трактувати й осмислювати. Учні вчатьсЯ відрізняти факти від думок.

Інтеграція медіаграмотності в сучасні підручники з історії для 6-го класу сприяє реалізації низки завдань. Зокрема, критично мислити й аналізувати медіатексти різних форм і жанрів, формувати культуру дослідження медіаповідомлень, розуміти історичний, економічний, художній, мистецький, правовий та інші контексти повідомлень, розуміти специфіку інформації, поданої в різних повідомленнях на одну й ту саму тему, виявляти, хто отримує користь від певних медіаповідомлень, уміти обирати засіб і форму медіа для створення власних медіатекстів. Сучасний школяр повинен мати доступ до друкованих, візуальних та електронних медіа з різними цілями; володіти термінологією медіаосвіти; розуміти, що всі медіатексти містять «повідомлення» (messages); вміти «декодувати» й аналізувати (за допомогою так званого критичного аналізу) медіатексти в історичному, соціальному та культурному кон-

текстах, розуміючи при цьому взаємозв'язки між аудиторією, медіатекстом і навколишньою дійсністю; на основі набутих знань мати змогу створювати власні медіатексти різного характеру, обговорювати як свої медіапроекти, так і медіатексти, створені іншими людьми [3].

Формування медіаграмотності на уроках історії в 6-му класі відбувається у процесі аналізу медіатексту, де основний інструмент — навички критичного мислення.

Дослідник С. Піддубний поділяє медіатексти за характером передачі та відтворення інформації на: усні (промови, виступи, казки, перекази, міфи); графічні (хроніки, літописи, статті, епістолярна та мемуарна спадщини, архіви); аудіальні (голосові, радіоповідомлення, пісні); візуальні (картини, плакати, скульптури); динамічні (вистави, фільми, спогади); археологічні [13].

Н. Пожежа виокремлює медіатексти вербальні та невербальні, а медіа поділяє на візуальні, аудіовальні й аудіовізуальні [4].

Відтак, можна впевнено стверджувати, що інтегруючи медіаосвіту в освітній процес, ми працюємо з медіатекстами. Наприклад, основними медіатекстами з якими працюють учні 6-го класу, є: *візуальні джерела* (наприклад, зображення первісних людей на скелях, єгипетських папірусах, грецькому посуді, зображення історичних діячів, фотографії пам'яток архітектури — руїни Колізею, афінський Акрополь, єгипетські піраміди тощо); *писемні джерела* (записи мандрівників, уривки з літературних творів цієї доби, документальні свідчення тощо); *історична карта* [7].

Найбільш вдалим для формування медіакомпетентності учнів ми вважаємо підручники для 6-го класу авторів О. Бандровського та В. Власова [5], П. Мороза [8], І. Щупака [9]. Тож зупинимось на їх аналізі.

Структурні компоненти підручника В. Власова, О. Бандровського «Всесвітня історія. Історія України» (інтегрований курс), 6-й клас» спрямовані на формування ключових і предметних компетентностей. Запропонована методика в підручнику має на меті розвиток критичного мислення, творчих здібностей, навичок працювати з історичними джерелами [6]. Підручник В. Власова та О. Бандровського вміщує історичні тексти, уривки з джерел, реконструкції та ілюстрації до яких запропоновано завдання. Працювати над ними можна самостійно або в парах чи групах. Наприклад, реконструкції в підручнику В. Власова, О. Бандровського використовуються для аналізу й інтерпретації конкретної історичної події, історичного процесу чи явища [6].

Підручник І. Щупака, І. Піскаревої, та О. Бурлаки «Всесвітня історія. Історія України» (інтегрований курс) містить відеомандрівки до скарбів давніх цивілізацій, дає можливість виконати тренувальні вправи за допомогою онлайн-сервісів. Підручник містять *QR-коди*, які дають інформацію про історичне минуле. Наприклад, запитання і завдання наприкінці параграфа в части-

ні «Мислю творчо», такі як «Пригадайте що таке історичні джерела та якими бувають їх види. Поміркуйте, які історичні джерела можуть допомогти історикам вивчати історію стародавнього світу. Підготуйте до наступного уроку творчий проєкт (презентацію, схему, ілюстровану виставку тощо) «Історичні джерела з історії Стародавнього світу» та презентуйте його в класі» допоможуть учителю у формуванні інформаційної грамотності шестикласників [10].

Інтеграція медіаграмотності до тем шкільного курсу «Всесвітня історія. Історія України (інтегрований курс), 6-й клас» не передбачає надання учням готових оцінних суджень чи точних зразків або форм роботи. Навпаки, актуалізуються дослідницький підхід до медіа як важливого сегмента сучасної культури, критичне мислення учнів, здатність розв'язувати комплексні завдання.

Підручник П. Мороза «Всесвітня історія. Історія України (інтегрований курс), 6-й клас» містить достатню кількість дослідницьких завдань, які передбачають самостійний пошук знань на підставі аналізу історичних джерел, пам'яток культури, історичних карт тощо. Наведемо деякі приклади з підручника: «Користуючись картою і текстом підручника визначте, як географічне положення та природні умови Фінікії вплинули на заняття її населення. Порівняйте життя фінікійців і жителів Стародавнього Єгипту та Південного Дворіччя», «Розгляньте зображення Саула, Давида і Соломона. Яку інформацію можна отримати із цих зображень?», «Використовуючи QR-код, ознайомтеся з матеріалом про повсякдення та побут населення Мохенджо-Даро. Визначте в чому особливості забудови цього міста. Чим це було обумовлено?» [9].

Таким чином, використання медіатекстів у підручниках з історії для 6-го класу О. Бандровського, В. Власова, П. Мороза, І. Щупака, І. Піскаревої, та О. Бурлаки робить їх більш осмисленими, сприяє розвитку в учнів історичного і критичного мислення та дає можливість реалізувати низку завдань медіаосвіти, зокрема вміння повноцінно сприймати, інтерпретувати, аналізувати та оцінювати тексти документів у підручнику, розвиває комунікативні здібності. Саме правильна робота з медіатекстами є головним завданням медіаосвіти на уроках у 6-му класі.

Підручники авторів В. Власова, О. Бандровського, І. Щупака, І. Піскаревої, та О. Бурлаки, П. Мороза дають можливість учителю долучати медіаграмотність до вивчення кожної нової теми, активізуючи учнів до випрозорення джерел інформації через запитання про те, де вони дістали цю інформацію, ка підставі якої інформації сформулювали свою думку, які були джерела.

Для ефективної роботи варто використовувати пам'ятки, які б давали план аналізу різних типів медіатекстів: фотографій, ілюстрацій, аудіо- та відеофайлів. Для аналізу медіатекстів різного виду існують схеми, які з успіхом можна використати на уроках історії. Як приклад пропонуємо базову пам'ятку, яку були творчо опрацьовано й апробовано у професійній діяльності.

Пам'ятка для роботи з писемним джерелом

1. Ознайомтеся з історичним джерелом. Чим воно значиме для розв'язання поставленого завдання (чи проблеми)?
2. Визначте час і місце появи джерела (якщо в поясненні до тексту джерела інформації немає — за допомогою довідкової літератури чи інтернет-ресурсів). Ким був написаний документ і з якою метою? (Слід зауважити учням, що важливими є відповіді на запитання: Яке походження автора документа, його професія, місце в суспільстві, політичні погляди?).
3. Про який історичний факт, явище чи напрям життя суспільства розповідає історична пам'ятка? Визначте головну ідею змісту документа.
4. Встановіть, чи був автор учасником або ж очевидцем (сучасником) цих подій. Наскільки можна довіряти авторові. Чи є текст тенденційним, тобто чи містяться в ньому явні ознаки упередженості або перекручування?
5. Виділіть зі змісту документа найголовніше і запишіть у зошит. Встановіть важливість інформації, отриманої за допомогою історичного джерела, для розв'язання поставленого завдання.
6. Поміркуйте, у чому цінність джерела, стисло викладіть своє ставлення до описаних подій або діячів [8].

Запитання 1—5 алгоритму сприяють формуванню інформаційної складової історичної компетентності.

Сучасний підручник — це навігатор, тобто його форма передбачає додаткові гіперпосилання на інтернет-ресурси. Роботу з матеріалами підручника історії сьогодні можна поєднувати з використанням онлайн-сервісів для навчання, які сприятимуть більш поглибленому вивченню історичних подій, явищ, процесів. Більшість сучасних підручників з історії мають інтернет-підтримку, де розміщені важливі матеріали до уроків історії України та всесвітньої історії.

Наприклад, електронна версія підручника П. Мороза «Всесвітня історія. Історія України (інтегрований курс)» розміщена на спеціальному сайті його інтернет-підтримки, який оптимізовано для роботи на комп'ютері, планшеті й мобільному телефоні. Крім матеріалів підручника, на сайті розміщені такі рубрики: навчальні проекти; онлайн-хрестоматія; оцініть свої досягнення; 3-D реконструкції та відеомандрівки; історичний словник; правила роботи в парах і групах, QR-коди [9]. Зокрема, *QR-коди*, розміщені в підручнику, дають можливість учням переглянути відеосюжети про життя людей у первісні часи, здійснити віртуальну екскурсію Національним музеєм історії України. Також учням пропонується самостійно ознайомитися з додатковими матеріалами та виконати завдання на спеціальному сайті підтримки підручника [9].

Ілюстративний матеріал — перевага цього підручника. На наш погляд, автор здійснив якісний добір ілюстрацій, які розкривають, пояснюють, доповнюють текстову інформацію. Ілюстрації підручника є якісними, яскравими

ми, зрозумілими, доцільними. Для учнів 6-го класу це особливо важливо для кращого сприйняття навчального матеріалу й зацікавлення. Вони правильно оформлені (підписані) та відповідають принципам сучасного дизайну. Кількість ілюстрацій достатня для опанування учнями навчального матеріалу і співрозмірна щодо вікових можливостей підлітків.

Підручник П. Мороза «Всесвітня історія. Історія України (інтегрований курс)» має широкі можливості для формування медіакомпетентності учнів. В інформаційну добу медіакомпетентність є найбільш затребуваним вмінням. У викладанні курсу історії — це здатність самостійно й ефективно шукати, відбирати, пояснювати, аналізувати, оцінювати, інтерпретувати історичні факти на підставі інформації, отриманої з різних джерел, передавати необхідну інформацію за допомогою усних, письмових та інформаційних технологій.

Аналіз практики навчання історії доводить, що основною умовою ефективності процесу інтеграції є відмінна підготовка вчителя до уроку. Підготувати дитину до ефективної взаємодії з медіа, навчити учнів критично мислити, інтерпретувати медіатексти, навчити не лише користуватися різноманітними медійними засобами, а й розумітися на закономірностях їх функціонування, особливостей технологій впливу засобів масової інформації — одне із завдань сучасного вчителя.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Таким чином, в умовах сьогодення навчальний процес з історії в 6-му класі має бути логічним та критичним, адже сучасний інформаційний потік може негативно вплинути на непідготовлену свідомість дитини, спотворити мислення. Тому необхідно працювати в напрямі інтеграції медіаосвіти в навчання шкільних історичних курсів. Аналіз медіапродуктів, використання їх у навчанні історії в 6-му класі сприяє розвитку медіакультури учнів та формує їхню медіакомпетентність.

Тема інтеграції засобів медіаграмотності у шкільний підручник історії для 6-го класу є невичерпною, тож форм роботи на уроках історії, засобів інтеграції може бути дуже багато. Уміння і навички з формування медіаграмотності слід включити в навчальні програми з історії. Головна роль у процесі інтеграції засобів медіаграмотності в шкільний підручник історії належить, звичайно, вчителю-практику, котрий зуміє творчо підійти до відбору відповідного матеріалу. Вивчення історії в такий спосіб дасть змогу сприймати історичні події не як однозначний процес, що зафіксовано в шкільному підручнику. Учні зрозуміють, що події та історичні факти можна по-різному трактувати та осмислювати. Учні навчаться відрізняти факти від думок. Сприймаючи інформацію, школярі будуть свідомі того, що вона транслюється завжди в чийось інтересах, і це, на наш погляд, не дасть змоги просто переписати історію, як часто відбувалося в минулому.

Подальшого вивчення потребує можливість інтеграції медіаграмотності й методики навчання шкільного курсу всесвітньої історії, методики навчання історії України з метою подальшого навчання учнів роботі з інформаційними ресурсами.

Використані джерела

1. Нова українська школа: основи Стандарту освіти, Львів, 2016. [Електронний ресурс]. Доступно: [http://www.osvitportal.lviv.ua/upload/users_files/1/upload/1/nova%20schkola%20\(pantone%208703%20C\)-ilovepdf-compressed.pdf](http://www.osvitportal.lviv.ua/upload/users_files/1/upload/1/nova%20schkola%20(pantone%208703%20C)-ilovepdf-compressed.pdf). Дата звернення: Жовтень 10, 2019.
2. Т. Бакка, та О. Бурім, *Медіаграмотність та критичне мислення на уроках суспільствознавства: посібник для вчителя*. Київ, Україна: ЦВП, АУП, 2016.
3. О. Мокрогуз, *Роль мультимедіа у формуванні інформаційної компетентності*. Харків, Україна: Фонд Фонду, 2017.
4. Н. Пожежа, *Практична медіаосвіта: творчі завдання для роботи з візуальними та аудіовізуальними медіапродуктами на уроках історії*, Першотравенськ, Україна. [Електронний ресурс]. Доступно: http://www.aup.com.ua/ml/Praktichna_mediaosvita_Poneja_N.pdf
5. Н. Череповська, *Візуальна медіакультура: розвиток критичного мислення і творчого сприймання*. Київ, Україна: Міленіум, 2014.
6. О. Бандровський, та В. Власов, *Всесвітня історія. Історія України (інтегрований курс): підручник для 6-го класу закладів загальної середньої освіти*. Київ, Україна: Генеза, 2019.
7. Ю. Малієнко, «Практичні заняття в системі історичної освіти основної школи», *Бібліотека журналу «Історія та суспільствознавство в школах України: теорія та методика навчання»*, Вип. 5-6, с. 42-43, 2013.
8. П. Мороз, та І. Мороз, *Дослідницька діяльність учнів у процесі навчання всесвітньої історії в основній школі: методичний посібник*. Київ, Україна: ТОВ «КОНВІ ПРІНТ», 2018.
9. П. Мороз, *Всесвітня історія. Історія України (інтегрований курс): підручник для 6-го класу закладів загальної середньої освіти*. Київ, Україна: Педагогічна думка, 2019.
10. І. Шупак, та І. Піскарева ін., *Всесвітня історія. Історія України (інтегрований курс): підручник для 6-го класу закладів загальної середньої освіти*. Київ, Україна: УОБЦ «Оріон», 2019.
11. Концепція впровадження медіаосвіти в Україні (нова редакція). [Електронний ресурс] Доступно: https://ms.detector.media/mediaprosvita/mediaosvita/kontseptsiya_vprovadzhennya_mediaosviti_v_ukraini_nova_redaktsiya
12. Історія України. Всесвітня історія. 5-9 класи. Навчальна програма для загальноосвітніх навчальних закладів. [Електронний ресурс]. Доступно: <http://mon.gov.ua/activity/education/zagalna-serednya/navchalni-programi-5-9-klas-2017.html>. Дата звернення: Березень 12, 2020.
13. С. Піддубний, «Медіаосвіта на уроках історії як елемент формування життєвих компетентностей учнів», *Збірник статей четвертої науково-методичної конференції: Практична медіаграмотність міжнародний досвід та українські перспективи*, Київ, Україна: Центр Вільної Преси, Академія української преси, 2016.

References

1. New Ukrainian School: Foundations of the Education Standar. Lviv, 2016. [online]. Available:[http://www.osvitportal.lviv.ua/upload/users_files/1/upload/1/nova%20schkola%20\(pantone%208703%20C\)-ilovepdf-compressed.pdf](http://www.osvitportal.lviv.ua/upload/users_files/1/upload/1/nova%20schkola%20(pantone%208703%20C)-ilovepdf-compressed.pdf). Accessed on: Oct., 10, 2019. (in Ukrainian).
2. T. Bakka, and O. Burim, *Media Literacy and Critical Thinking in Social Studies: A Teacher's Guide*. Kyiv, Ukraine: CVP, PMO, 2016.
3. O. Mokroguz, *The Role of Multimedia in the Formation of Information Competence*. Kharkiv, Ukraine: Foundation Fund, 2017.
4. N. Pozhozha, *Practical Media Education: Creative Tasks for Working with Visual and Audiovisual Media Products in History Lessons*, Pershotravensk, Ukraine. [Online]. Available:http://www.aup.com.ua/ml/Praktichna_mediaosvita_Poneja_N.pf (in Ukrainian)
5. N. Cherepovskaya, *Visual Media Culture: The Development of Critical Thinking and Creative Perception*. Kyiv, Ukraine: Millennium, 2014. (in Ukrainian)
6. O. Bandrovsky, and V. Vlasov, *World History. History of Ukraine (integrated course): a textbook for the 6th grade of general secondary education institutions*. Kiev, Ukraine: Genesis, 2019.
7. Yu. Malienko, «Practical classes in the system of historical education of primary schools», *Library of the magazine «History and Social Studies in the Schools of Ukraine: Theory and Methods of Learning»*, Vol. 5-6, p. 42-43, 2013.
8. P. Moroz, and I. Moroz, *Research activities of students in the process of teaching world history in primary school: a manual*. Kiev, Ukraine: CONVI PRINT LLC, 2018.
9. P. Moroz, *World History. History of Ukraine (integrated course): a textbook for the 6th grade of general secondary education institutions*. Kyiv, Ukraine: Pedagogical Thought, 2019.
10. I. Shchupak, and I. Piskareva in., *World History. History of Ukraine (integrated course): a textbook for the 6th grade of general secondary education institutions*. Kyiv, Ukraine: Orion Center, 2019.
11. The Concept of Implementing Media Education in Ukraine (revised). [Online]. Available: https://ms.detector.media/mediaprosvita/mediaosvita/kontseptsiya_vprovadzhennya_mediaosviti_v_ukraini_nova_redaktsiya/.(in Ukrainian)
12. History of Ukraine. World History. 5-9 classes. Curriculum for general educational institutions. [Online]. Available: <http://mon.gov.ua/activity/education/startup-serednya/navchalni-programs-5-9-class-2017.html>. Accessed March 12, 2020. (in Ukrainian)
13. S. Poddubnyi, «Media education in history lessons as an element of students' life competencies formation», Collection of articles of the fourth scientific-methodical conference: Practical media literacy international experience and Ukrainian perspectives, Kyiv, Ukraine: Free Press Center, Academy of Ukrainian Press, 2016.

Светлана Моцак, кандидат педагогических наук, доцент, кафедры всемирной истории, международных отношений и методики обучения исторических дисциплин Сумского государственного педагогического университета имени А. С. Макаренка, г. Сумы, Украина

ИНТЕГРАЦИЯ МЕДИА-ОБРАЗОВАНИЯ В ШКОЛЬНЫЙ УЧЕБНИК ИСТОРИИ КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ МЕДИА ОБРАЗОВАННОСТИ УЧАЩИХСЯ (на примере учебника «Всемирная история. История Украины (интегрированный курс)», для 6 класса учреждений общего среднего образования)

В статье раскрыты возможности интеграции медиа-образования в школьный учебник по истории для формирования медиа-грамотности учащихся (на примере учебника «Всемирная история. История Украины (интегрированный курс)», для 6-го класса учреждений общего среднего образования). Школьное историческое образование в Украине на сегодня невозможно без развития навыков медиа-грамотности учащихся. Современный учебник по истории для учащихся 6 класса должен быть источником медиа-образования и отвечать инновациям в обучении: предлагать интерактивный, творческий подход к реализации образовательных задач урока. Медиа-образование открывает большие возможности, помогает формировать интеллектуальный и творческий потенциал шестиклассников и развивает критическое мышление на уроке. Доказано, что проблема интеграции средств медиа-грамотности в школьный учебник истории является малоработанной и актуальной.

Ключевые слова: компетентность, компетентностный подход, медиа, медиаобразование, медиакомпетентность, учебник истории, интеграция.

Svetlana Motsak, Candidate of Pedagogical Sciences Senior Researcher, assistant Professor at the Department of World History, International Relations and the Methodology of Teaching of Historical Disciplines of Sumy State Pedagogical University named after A.S. Makarenko, Sumy, Ukraine

INTEGRATION OF MEDIA EDUCATION IN A SCHOOL STORY TEXTBOOK AS A FACTOR OF FORMATION OF MEDIA EDUCATION OF STUDENTS (on the example of the textbook «World History. History of Ukraine (integrated course)», for the 6th grade of general secondary education institutions)

The article deals with the possibilities of integrating media education into the school history textbook (World History. History of Ukraine (integrated course), 6-th class) for the purpose of forming students' media literacy.

School history education in Ukraine is currently impossible without the development of media literacy skills in students. A modern history textbook in Grade 6 should be a source of media education and responsive to learning innovations: to offer an interactive, creative approach to the educational objectives of the lesson.

Media education opens up great opportunities, helps to shape the intellectual and creative potential of sixth graders and develops critical thinking in the lesson.

It is noted that integrated learning, in which the material is supplemented and repeated in other directions, gives a much better result than traditional study of disciplines.

The use of media literacy elements in history lessons in 6-th grade helps students develop the ability to work with different information, critical attitude to it, develops logical thinking, provides informational and emotional saturation of lessons, promotes the interest of sixth graders in the subject, provides communication with life. Studying history will thus allow us to perceive historical events not as a straightforward process, which is recorded in a school textbook. Students understand that events and facts can be interpreted and interpreted differently. Students learn to distinguish facts from thoughts.

It has been proved that the problem of integration of media literacy into the school history textbook (World History. History of Ukraine: (integrated course), 6-th grade is little developed and is quite timely.

Keywords: competence; competent approach; media education; media competence; history textbook; interpretation; integration.

РЕАЛІЗАЦІЯ ЗМІСТОВОЇ ЛІНІЇ «ПІДПРИЄМЛИВІСТЬ ТА ФІНАНСОВА ГРАМОТНІСТЬ» В ПІДРУЧНИКАХ ТА ПОСІБНИКАХ З КУРСУ «ГЕОГРАФІЯ: РЕГІОНИ ТА КРАЇНИ»

Віктор Надтока,

кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник,
старший науковий співробітник відділу навчання географії
та економіки Інституту педагогіки НАПН України,
м. Київ, Україна,
e-mail: nvo127@ukr.net
ORCID ID: 0000-0003-0954-2992

У статті проаналізовано можливості географічного курсу «Географія: регіони та країни» щодо імплементації в підручниках та посібниках із нього основних економічних, понять, через які можна реалізувати наскрізну змістову лінію підприємливості та фінансової грамотності, а також відповідної компетентності. Запропоновано структурування змісту на понятійній основі для курсу «Географія: регіони та країни» в 10-му класі, що найефективніше реалізують змістову лінію підприємливості та фінансової грамотності та можна використовуватися для розроблення дидактичних матеріалів уроків і відповідної літератури освітнього характеру. Запропоновано варіант моделювання елементу уроку для ілюстрації регіональних економічних взаємозв'язків у процесі вивчення курсу.

Ключові слова: курс «Географія: регіони та країни»; наскрізна змістова лінія підприємливості та фінансова грамотність; економіка; підручник; навчальний посібник.

Постановка проблеми. Після 2017 р. з навчальних планів закладів загальної середньої освіти (ЗЗСО) на рівні стандарту було вилучено навчальну дисципліну «Основи економіки» в 11-му класі, мета запровадження якої полягала в розвитку економічних компетентностей учнів, формуванні в майбутніх випускників уявлень про економічні процеси та явища в сучасному суспільстві. На сьогодні економічні компетентності можуть формуватися на рівні стандарту переважно за рахунок варіативної частини, тобто факультативів, курсів за вибором тощо; ще однією можливістю, вже в інваріантній частині, можна

вважати реалізацію наскрізної лінії «підприємливість та фінансова грамотність» у курсах різних предметів — від географії до української мови. Однак, як зазначалося у попередніх роботах [1], наймасштабніше, на нашу думку, можна реалізувати економічну складову через географічний курс «Господарство: Україна і світ», а курс, відповідно, «Географія: регіони та країни» може розглядатись як ефективний з погляду дотримання принципу наступності у висвітленні основних економічних категорій.

Посилення конкуренції в умовах зростаючої глобалізації висуває до системи освіти щоразу серйозніші вимоги: 1) забезпечення безперервної підготовки, перепідготовки й підвищення кваліфікації кадрів; 2) рентабельне використання її у постійно змінюваних умовах ринкової економіки; 3) необхідність надати майбутньому працівникові широку освіту, включно зі знаннями у сфері підприємництва, щодо розв'язання кризових ситуацій, маневреності у виборі напрямку розвитку виробництва, складання стратегічних планів і відповідного конструювання трудових колективів; 4) навчання кадрів навичок сприйняття нових знань, що будуть потрібні для виконання конкретної роботи в умовах жорсткої конкурентної боротьби [2]. Доволі важливими в цьому плані є підходи, які дають змогу готувати учня (ученицю) до майбутнього життя в суспільстві й подальшої професійної діяльності. На цьому тлі доволі суттєвими є питання формування в учнів уміння вчитися протягом усього життя, підприємливості та метапредметних навичок, набутих завдяки економічній та географічній освіті.

Важливе значення у формуванні життєвої позиції належить економічній освіті в закладах загальної середньої освіти. Саме вона покликана повно та безпосередньо реалізувати одну з ключових компетентностей із підприємливості та фінансової грамотності. Тому, зважаючи на оновлені нормативні документи [3; 4; 5], економічний освітній напрям у структурі повної загальної середньої освіти сконцентровано на рівні профільного академічного ліцею — тут за економічним профілем закріплено 6 годин (3 — в 10-му класі та 3 — в 11-му класі). Однак для закладів загальної середньої освіти економічні курси не передбачені. Проте, ті самі оновлені нормативні документи [3; 5] та рекомендації [6] пропонують у географічних курсах реалізувати змістову лінію підприємливості та фінансової грамотності. Саме це може допомогти імплементувати економічні компетентності у базову початкову програму через географічні курси. Тому можливості окремих географічних курсів достатньою мірою можуть розкрити суть найважливіших економічних процесів, явищ та понять, що є важливими для свідомого громадянина.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблематику відображення у змісті економічної та географічної освіти компетентнісних засад навчання розглядали у своїх роботах Ю. В. Бицюра, Т. Г. Гільберг, О. Ф. Надтока, І. Ф. Радіонова, О. М. Топузов, О. В. Часнікова та ін. Водночас досліджень, що розглядають особистісно орієнтований та компетентнісний підходи в розрізі економічної освіти в гімназії та ліцеї доволі небагато, хоча певною мірою можна виокремити дослідження Р. Бонда, О. Куценко, Н. Лозицької [7], Т. Кізіми, С. Юрія та ін. Також, у попередній роботі «Реалізація змістової лінії підприємливості та економічна грамотність у географічному курсі «Господарство: Україна і світ»» [1] нами було проаналізовані можливості відповідного географічного курсу стосовно імплементації економічних категорій через реалізацію змістової лінії підприємливості та фінансова грамотність.

Мета статті. Стаття є продовженням аналітичного дослідження стосовно можливостей географічних курсів на рахунок імплементації в них ключових економічних понять, через які можна реалізувати наскрізну лінію підприємливості та фінансової грамотності й відповідної компетентності. Запропоновано добір понять для курсу «Географія: регіони та країни» в 10-му класі, що найефективніше реалізують вказану змістову лінію і які можна використовувати для реалізації уроків та створення дидактичних матеріалів.

Виклад основного матеріалу. Сучасні дослідження показують доволі низький рівень фінансових знань, умінь та навичок населення України, до того ж часто люди завищують оцінку власних компетентностей у цьому секторі. Тобто більшість населення слабо обізнана у питаннях фінансів: дослідженням встановлено, що понад 60 % респондентів вважають себе фінансово грамотними, однак лише 22 % респондентів змогли дати 5 чи 6 правильних відповідей на 7 простих математичних запитань (розрахунок відсоткових ставок, розподіл бюджету, страхування та інші найпоширеніші фінансові інструменти), без яких неможливо управляти власними фінансами [7]. Не говорячи вже про розуміння складніших економічних процесів та явищ, що впливають не тільки на добробут кожного громадянина окремо, а й на вектор економічного розвитку регіону чи країни загалом. Як зазначалося, істотно проблемою постає зникнення після 2019 р. у типових навчальних планах [8] загальноосвітніх навчальних закладів економічних курсів. Однак економіка має дуже тісні взаємозв'язки з багатьма навчальними дисциплінами, наприклад, математичного, історичного, юридичного, а особливо географічного спрямування.

Усі географічні курси у ЗЗСО на рівні стандарту (без урахування профільного рівня та варіативних курсів), можна поділити на три великих групи [1]: фізико-географічної спрямованості («Загальна географія», «Географія. Материки та Океани», частково курс «Природа та населення: Україна та світ»);

економіко-географічної спрямованості (частково курс «Природа та населення: Україна та світ», «Господарство: Україна та світ», «Географія: регіони та країни»); узагальнюючої спрямованості («Географічний простір Землі»).

З огляду на їхні особливості та специфікацію основне місце може посісти саме курс «Господарство: Україна і світ», де на базі просторової ілюстрації складових господарства можна розглянути багато фундаментальних економічних категорій, процесів та явищ. Серед проаналізованих структурних підрозділів цього курсу ключове значення мають, на нашу думку, розділ 1 «Національна економіка та світове господарство» і теми «Торгівля» та «Фінансові послуги. Комп'ютерне програмування» через дотичність до економічних процесів [1].

Однак можливості географії в імплементації економічної складової не обмежуються одним курсом. Географія може допомогти розглянути економічні процеси та явища не тільки в процесуальному вимірі, що можна забезпечити в процесі вивчення курсу «Господарство: Україна та світ», а й через різноманітність регіональних відмінностей в економічних процесах та явищах у світі, що розглядаються в курсі «Географія: регіони та країни». Це дасть змогу, з одного боку, проілюструвати динамічність і мінливість геополітичних процесів, а з іншого боку, реалістично висвітлити економічні процеси та явища.

Результати перехресного аналізу навчальних програм курсу «Географія: регіони та країни» [3] та економічних курсів [5] дали змогу виявити найважливіші економічні поняття, через які можна реалізувати змістову лінію підприємливості та фінансової грамотності і продовжити, з урахуванням роботи, проведеної в курсі «Господарство: Україна та світ» щодо формування ключових складових економічної компетентності. Результати аналізу можна викласти в трьох блоках, що описують: економічно орієнтований зміст програми курсу «Географія: регіони та країни», реалізацію змістової лінії «підприємливість та фінансова грамотність» у курсі «Географія: регіони та країни» на понятійній основі та додаткову економічну складову (поняття й питання економічного характеру, дотичні до відповідних тем).

Зважаючи на особливості та специфіку курсу «Географія: регіони та країни», можна виявити такі завдання: створення освітнього середовища для розуміння особливостей участі регіонів і окремих країн у міжнародному поділі праці, а також розвиток у школярів геопросторового мислення та вміння логічно висловлювати свої думки щодо сучасних процесів у світі [8]. Як можна помітити, для виконання цих завдань важливо, щоб учні розуміли й володіли відповідними економічними поняттями, вміли їх застосовувати. Ці завдання мають економічний підтекст, тобто для їх повноцінного розкриття потрібно розглядати просторову геополітичну картину світу крізь призму економічних процесів.

Тому для реалізації змістової лінії «підприємливість та фінансова грамотність» доцільно, розглядаючи просторову організацію регіонів та деяких країн світу, посилаючись на тематичні лінії економічного характеру: «Види підприємництва: виробниче, комерційне, посередницьке, фінансове. Підприємництво у інформаційній сфері. Підприємство як економічний суб'єкт. Підприємства різних форм власності. Організаційні форми підприємств приватної власності: одноосібні володіння, партнерства, корпорації. Організаційні форми колективних підприємств: виробничі, збутові, споживчі кооперативи, кредитні спілки. Організаційні форми підприємств державної власності: комунальні та загальнодержавні». Також варто використовувати категорії «витрати», «дохід», «прибуток», «рентабельність», «собівартість» [5].

Також, доцільно було б висвітлюючи просторову організацію регіонів та певних країн світу, реалізувати додаткову економічну складову, що тематично є близькою й опосередковано розглядається в процесі вивчення курсу. Її тематичні лінії: «Міжнародна система національного рахівництва. Використання ВВП, інших показників у визначенні рівня національного добробуту та у міжнародних порівняннях. Технологічні уклади виробництва: реміснична технологія, машинне (індустріальне) виробництво, виробництво постіндустріального суспільства та нова економіка знань. Ринкова, командна, змішана економіка: принципи організації, схеми кругообігу. Форми (моделі) ринкової економіки: ліберальна ринкова, соціальне ринкове господарство, демократичний соціалізм, модель «по один бік плану й ринку». Також доречно використовувати категорії «ВВП», «економічна система», «ринкова економіка», «планова економіка», «змішана економіка», «економічна свобода», «конкуренція».

Для реалізації змістової лінії та імплементації економічної складової у географічний курс «Географія: регіони та країни», виявлених унаслідок перехресного аналізу відповідних програм, можна використовувати просторові можливості курсу за допомогою методу економічного моделювання, приклад якого наведено в таблиці. Це допоможе висвітлити просторові особливості економіки регіонів та країн світу, ґрунтуючись на відповідних економічних процесах, явищах і категоріях.

Зміст імітаційного моделювання елементу уроку «Світовий ринок»

Етап	Зміст етапів
Підготовчий етап (організаційна інструкція)	1) Об'єднайтеся в чотири групи: І міні-група — 3—5 осіб; візуалізують діяльність малої за чисельністю населення країни; обирають чи вигадують назву країни. ІІ середня група — 6—10 осіб; візуалізація діяльності середньої за населенням країни; обирають чи вигадують назву країни. ІІІ група — мегагрупа — всі особи, що залишилися (повинна бути найбільшою за чисельністю); візуалізує діяльність великої за населенням країни; обирають чи вигадують назву країни. ІV група — одна особа (цю роль може виконувати вчитель — за малої кількості учасників, або, якщо велика кількість учасників, розширити цю групу до 3 осіб) — візуалізує роль держави у процесі формування ВВП та ВВП. 2) Учасник групи IV заповнює блок карток № 1 показників економічного розвитку, зазначаючи назви країн, що обрали учасники груп I—III та розкладає їх у логічному порядку на своєму місці в центрі кімнати. 3) Учасники I—III груп обирають картки, що ілюструють різні види діяльності за таким принципом: Щоб кількість зайнятих у різних видах діяльності відповідали різним секторам економіки: первинному (близько 30 %), вторинному (близько 20 %), третинному (близько 50 %). Щоб кількість зайнятих у різних видах діяльності відповідали різним секторам економіки: первинному (близько 15 %), вторинному (близько 25 %), третинному (близько 60 %). Щоб кількість зайнятих у різних видах діяльності відповідали різним секторам економіки: первинному (близько 5 %), вторинному (близько 25 %), третинному (близько 70 %). 4) Учасники I—III груп системно чи хаотично, «у сліпу» (за взаємною домовленістю), розподіляють між собою картки «Податковий звіт про діяльність», де наводять умовний вид діяльності відповідно до обраних ілюстрацій, визначають відповідний сектор економіки, добирають (бажано вужчої спеціалізації й одну) продукцію чи послугу, що будуть пропонувати на ринку та їх ціну, визначають скільки (приблизно) одиниць товару чи послуги потрібно одному покупцю на рік, відповідно підраховують суму; заповнюють картку «Податковий звіт про діяльність», розраховуючи суми річної потреби споживача

<i>Важливо! Цінова політика формується у гривневому еквіваленті.</i>	
	5) Учасники I та II груп обирають картки «глобалізаційний вплив», де зазначено кількість дозволених міжнародних контрактів — учасники вносять корективи до картки «Податковий звіт про діяльність»
<i>Важливо! Операції всередині групи-країни визначаються як внутрішні (учасники груп-країн обводять їх назви на бланках) — використовуються для підрахунку ВВП та ВВП, а операції за межами групи-країни визначаються як міжнародні (учасники груп-країн обводять їх назви на бланках) — застосовуються тільки для підрахунку ВВП.</i>	
	6) Учасники груп I—III розробляють матеріали до «Чекової книжки» для заповнення в процесі моделювання
Діяльнісний етап (моделювання)	1) Учасники I—III груп обмінюються кожен із кожним у межах своєї групи-країни «товар/послуга» — «чек», а звіти про операцію (продубльований «товар/послуга») передають учаснику групи IV, який їх розподіляє по відповідних секціях. 2) Учасники I та II груп обмінюються із представниками інших груп-країн «товар/послуга» — «чек», а звіти про операцію передають учаснику групи IV, який їх розподіляє по відповідних секціях. 3) Учасник групи IV підраховує всі дані та заповнює таблицю «Результати економічної діяльності груп-країн»
Завершальний етап	Учасники всіх груп-країн проводять обговорення стосовно особливостей формування ВВП, ВВП; ВВП та ВВП на населення одну особу, а також взаємозв'язок частки зайнятості в різних секторах економіки та рівень макроекономічних показників. Кількість населення умовних країн визначається чисельністю групи.

У курсі «Географія: регіони та країни» розглядається просторова організація суспільства та господарства, досліджуються геополітичні взаємозв'язки у світі, що ґрунтуються на перебігу економічних процесів та явищ. Тому доволі важко зрозуміти відповідні взаємозв'язки, не усвідомлюючи найважливіші економічні категорії, такі як попит, пропозиція, ринок, конкуренція, рентабельність, собівартість тощо. Отже, оперування економічними категоріями без їх повноцінного усвідомлення є неефективним та може призвести до хибного розуміння окремих з них, а також учням буде складно зрозуміти логіку формування просторових суспільно-географічних взаємозв'язків у світі.

Висновок. Продовжуючи тематику дослідження імплементації економічних категорій через географічні курси, з огляду на їхні особливості та специфікацію, основне місце може посісти саме курс «Господарство: Україна і

світ», де на базі просторової ілюстрації складових господарства можна розглянути багато фундаментальних економічних категорій, процесів та явищ. Водночас використання запропонованих вище економічних категорій у курсі «Географія: регіони та країни» допоможе не тільки розглянути просторові закономірності взаємозв'язків між економічними системами різних країн та регіонів світу, а й усвідомити суть перебігу економічних процесів та явищ і пов'язані з ними причинно-наслідкові взаємозв'язки.

Запропонований варіант імітаційного моделювання дасть можливість пов'язати просторову організацію регіональних та національних відмінностей світового господарства, з одного боку, та економічних процесів і явищ, що є підґрунтям просторової організації господарства на регіональному чи національному рівнях, з іншого. Тобто таким чином можна на практиці імплементувати використання економічних категорій у географічному курсі «Географія: регіони та країни».

Використані джерела

1. В. О. Надтока та О. Л. Надтока Реалізація змістової лінії «Підприємливість та економічна грамотність» у географічному курсі «Господарство: Україна і світ» — Проблеми сучасного підручника. — 2019. — Вип. 22. — С. 164-176.
2. Ж. Д. Малахова, В. М. Огаренко Викладання соціології: досвід інноваційних прийомів, Київ, Україна, Центр учбової літератури, 2008.
3. Економіка програма для учнів 11 класів загальноосвітніх навчальних закладів. Рівень стандарту, академічний рівень. [Електронний ресурс]. — Доступно: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/navchalni-programi-dlya-10-11-klasiv>
4. Концепція Нової української школи. [Електронний ресурс]. — Доступно: <http://nus.org.ua/wp-content/uploads/2017/07/konczepczyia.pdf> 8
5. Програма для закладів загальної середньої освіти. Економіка 10-11 класи. Профільний рівень. [Електронний ресурс]. — Доступно: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/navchalni-programi-dlya-10-11-klasiv>
6. Географія: методичні рекомендації МОН України щодо організації навчального процесу в 2017/2018 навчальному році; оновлені на компетентнісній основі навчальні програми для 6—9-х класів; методичні коментарі провідних науковців щодо впровадження ідей Нової української школи. К.: УОВЦ «Оріон», 2017
7. Р. Бонд О. Куценко, Н. Лозинська Фінансова грамотність та обізнаність в Україні: факти та висновки., Київ, Україна, USAID «Розвиток фінансового сектору» (FINREP), 2010.
8. Типова освітня програма 10-11. [Електронний ресурс]. — Доступно: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/tipovi-osvitni-programidlya-2-11-klasiv>

References

1. V. O. Nadtoka ta O. L. Nadtoka Realizatsiia zmistovoi linii «Pidpriiemlyvist ta ekonomichna hramotnist» u heohrafichnomu kursu «Hospodarstvo: Ukraina i svit» — Problemy suchasnoho pidruchnyka. — 2019. — Vyp. 22. — S. 164-176..
2. Zh. D. Malakhova, V. M. Oharenko Vykladannia sotsiologhii: dosvid innovatsiinykh pryiomiv, Kyiv, Ukraina, Tsentр uchbovoi literatury, 2008.
3. Ekonomika rohrama dlia uchniv 11 klasiv zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladiv. Riven standartu, akademichnyi riven. [Elektronnyi resurs]. — Dostupno: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/navchalni-programi-dlya-10-11-klasiv>
4. Kontseptsiiia Novoi ukrainskoi shkoly. [Elektronnyi resurs]. — Dostupno: <http://nus.org.ua/wp-content/uploads/2017/07/konczepczya.pdf> 8
5. Prohrama dlia zakladiv zahalnoi serednoi osvity. Ekonomika 10-11 klasy. Profilnyi riven. [Elektronnyi resurs]. — Dostupno: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/navchalni-programi-dlya-10-11-klasiv>
6. Heohrafiia: metodychni rekomendatsii MON Ukrainy shchodo orhanizatsii navchalnoho protsesu v 2017/2018 navchalnomu rotsi; onovleni na kompetentnisnii osnovi navchalni prohramy dlia 6—9-kh klasiv; metodychni komentari providnykh naukovtsiv shchodo vprovadzheniia idei Novoi ukrainskoi shkoly. K.: UOVТs «Orion», 2017.
7. R. Bond O. Kutsenko, N. Lozynska Finansova hramotnist ta obiznanist v Ukraini: fakty ta vysnovky., Kyiv, Ukraina, USAID «Rozvytok finansovoho sektoru» (FINRER), 2010.
8. Typova osvitnia prohrama 10-11. [Elektronnyi resurs]. — Dostupno: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/tipovi-osvitni-programidlya-2-11-klasiv>

Виктор Надтока, кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник, старший научный сотрудник отдела обучения географии и экономики Института педагогики НАПН Украины, г. Киев, Украина

РЕАЛИЗАЦИЯ СОДЕРЖАТЕЛЬНОЙ ЛИНИИ «ПРЕДПРИИМЧИВОСТЬ И ФИНАНСОВАЯ ГРАМОТНОСТЬ» В УЧЕБНИКАХ И ПОСОБИЯХ ПО КУРСУ «ГЕОГРАФИЯ: РЕГИОНЫ И СТРАНЫ»

В статье проанализированы возможности географического курса «География регионов и страны» по имплементации в учебниках и пособиях по данному курсу основных экономических понятий, через которые можно реализовать сквозную содержательную линию предпринимчивости и финансовой грамотности, а также соответствующей компетентности. Предложено структурирование содержания на понятийной основе для курса «География: регионы и страны» в десятом классе, который наиболее эффективно реализуют содержательную линию предпринимчивости и финансовой грамотности и его можно использовать для разработки дидактических материалов уроков и соответствующей литературы образовательного характера. Предложен также вариант моделирования элемента урока для иллюстрации региональных экономических взаимосвязей в процессе изучения курса.

Ключевые слова: курс «География регионы и страны», сквозная смысловая линия предпринимчивость и финансовая грамотность, экономика, учебник, учебное пособие.

Victor Nadtoka, Candidate of Pedagogical Sciences, Senior Researcher, Senior Researcher at the Department of Teaching Geography and Economics of the Institute of Pedagogy of NAPS of Ukraine, Kyiv, Ukraine

IMPLEMENTING THE CONTENT LINE ENTREPRENEURSHIP AND FINANCIAL LITERACY IN GEOGRAPHY: REGIONS AND COUNTRIES TEXTBOOKS AND GUIDES

The article analyses the substantive possibilities of the geographical course «Geography: Regions and Countries» for the realization of key economic competences in it, through which it is possible to realize the cross-cutting content line of entrepreneurship and financial literacy.

It is proposed to structure the conceptual content for the 10th grade Geography: Regions and Countries course, which most effectively implements the content line of entrepreneurship and financial literacy and can be used to develop didactic teaching materials and related teaching literature. The article also proposes a simulation variant to illustrate regional economic relations in the process.

The «Geography: Regions and Countries» school course can help to consider economic processes and phenomena due to the diversity of regional differences in economic processes and phenomena in the world. This, on the one hand, illustrates the dynamism and variability of geopolitical processes, and on the other hand, realistically covers economic processes and phenomena.

Continuing on the topic of studying the implementation of economic categories through geographical courses, given their peculiarities and specifications, the most important place can be taken by the course «Geography: Ukraine and the World», where, based on the spatial illustration of the components of the economy, many basic economic categories, processes and phenomena can be considered. On the other hand, the use of the above economic categories in the course «Geography: Regions and Countries» will allow not only to consider the spatial patterns of relationships between economic systems of different countries and regions of the world, but also to understand the essence of the flow of economic processes and phenomena and related causation. The proposed simulation model will link the spatial organization of regional and national differences in the global economy, on the one hand, and the economic processes and phenomena that underlie the spatial organization of the economy at regional or national levels.

Keywords: course «Geography: Regions and Countries», cross-cutting content line of entrepreneurship and financial literacy, economics, textbook, manual

ФОРМУВАННЯ В УЧНІВ ЛІЦЕЮ КЛЮЧОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЧЕРЕЗ ЗМІСТ НАВЧАЛЬНОГО ПОСІБНИКА

Тетяна Назаренко,

доктор педагогічних наук, старший науковий співробітник,
завідувачка відділом навчання географії та економіки
Інституту педагогіки НАПН України,
м. Київ, Україна,
e-mail: geohim@ukr.net,
ORCID ID: 0000-0001-7354-5245,

Наталія Шиліна,

кандидат педагогічних наук,
вчитель географії та економіки вищої категорії
закладу загальної середньої освіти ЗНЗ №283,
м. Київ, Україна,
e-mail: ura785@ukr.net

Статтю присвячено проблемі формування ключової компетентності з фінансової грамотності в учнів ліцею для вміння користуватися набутими знаннями в умовах ринкових відносин за допомогою навчального змісту посібника. Окреслено методiku формування фінансових понять, умінь та законів шляхом практичного використання. Розкрито основні засади компетентнісного навчання фінансової грамотності в ліцеї та способи її результативного здійснення у змісті посібника. Означено вагомість структури змісту посібника для курсу за вибором в умовах Нової української школи. Продемонстровано зразки застосування методичних можливостей посібника з фінансової грамотності для формування ключової компетентності в учнів ліцею.

Ключові слова: ключові компетентності; фінансова грамотність; навчальний посібник; компетентнісне навчання; учні ліцею.

Постановка проблеми. Після відновлення незалежності в 1991 р. Україна почала здійснювати реформи, орієнтовані на створення ефективної ринкової економіки, але їм неодноразово бракувало послідовності та системності. Агентство США з міжнародного розвитку (USAID) [1] допомагає та сприяє формуванню в нашій країні конкурентної економіки, в якій малі та серед-

ні підприємства здатні вільно реалізовувати свій потенціал. За підтримки Агентства [1], останнім часом Уряд України здійснив кілька етапних кроків у цій царині, зокрема, Проєкт «Трансформація фінансового сектору в Україні» [2] та багато інших напрацювань. Не залишилась осторонь і освітня галузь, згідно з наказом Міністерства освіти і науки України від 15.02.2017 №236 у країні триває експеримент з упровадження курсу з фінансової грамотності в освітній процес закладів загальної середньої освіти України [3]. Щороку цей курс удосконалюється відповідно до побажань учителів, методистів, експертів, учнів та їх батьків. Сьогодні курс «Фінансова грамотність» успішно викладається у більше ніж 1200 школах по всій країні для 20 тис. учнів 10-х класів та для 17 тис. учнів 2—4-х і 5—9-х класів [4].

Планується, що за підсумками курсу учні зможуть навчитись ефективно управляти власними фінансами та відповідально користуватись фінансовими послугами.

Водночас представники Проєкту USAID впевнені, що читачами нових підручників та посібників стануть не лише учні закладів загальної середньої освіти, а також їхні батьки та родичі, які зможуть знайти у посібнику корисну для себе інформацію і підвищити рівень фінансової обізнаності.

Створений групою авторів, навчальний посібник із фінансової грамотності дає знання про фінансову систему, фінансові установи та послуги, що ними пропонуються, а також допомагає в розвитку вмінь управляти власними фінансами й відповідально користуватися фінансовими послугами.

За даними дослідження USAID, оприлюдненими в червні 2019 р., Україна посіла останнє з 30 місць за Індексом фінансової грамотності [5]. Зокрема, на таку оцінку вплинув низький бал за ставлення українців до фінансових питань і, власне, фінансові знання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблему методичних функцій підручника як навчальної книги досліджували і успішно впроваджували в освітню практику науковці різних часів.

Так, Д. Зуєв визначив дидактичні функції підручника [6, с. 52—53], зауваживши, що йому мають бути притаманні різноманітні функції, наприклад інформаційна, трансформаційна, систематизуюча, закріплення й самоконтролю, інтегруюча, координуюча та розвивально-виховна, вони не є рядоположними, а становлять систему ієрархічно взаємопов'язаних властивостей підручника і реалізуються в органічній єдності [6, с. 55].

Відомий американський бізнесмен, інвестор, письменник і автор бізнес-гри Р. Кійосакі (R. T. Kiyosaki) [7] доклав величезних зусиль до вдосконалення фінансової грамотності населення за допомогою різноманітних навчальних посібників, його книги неодноразово ставали бестселерами не тільки в США, а й у світі, на його лекції записуються заздалегідь.

Наразі вчені й методисти шукають нові підходи до підручникотворення, які б відповідали сьогоденню, про це йдеться і в Концепції Нової української школи [8].

Стаття 12 нового Закону України «Про освіту» [9] декларує, що досягнення мети повної загальної середньої освіти забезпечується шляхом формування ключових компетентностей, необхідних кожній сучасній людині. Однією з таких ключових компетентностей, є підприємливість і фінансова грамотність. Саме на формування цієї компетентності спрямований навчальний посібник «Фінансова грамотність. Фінанси. Що? Чому? Як?» [10]. Зокрема, він покликаний розвивати в учнів критичне та системне мислення з фінансових питань, здатність логічно обґрунтовувати позицію, уміння оцінювати ризики та приймати рішення щодо управління власними фінансами.

Формулювання мети статті. Нині в Україні проблема підвищення якості освіти є однією з найактуальніших. Її розв'язання пов'язане з модернізацією змісту освіти, оптимізацією способів і технологій організації освітнього процесу, тому ця стаття дає відповідь на те, яким чином зміст посібника зможе сформувати ключову компетентність з фінансової грамотності в учнів ліцею під час вивчення відповідного курсу за вибором.

Виклад основного матеріалу дослідження. Навчальна програма курсу за вибором «Фінансова грамотність» для учнів 10—11-х класів оновлена й відкоригована за результатами експериментальної роботи всеукраїнського рівня «Науково-методичні засади впровадження фінансової грамотності у навчально-виховний процес навчальних закладів на 2012—2019 роки» та апробації навчально-методичного забезпечення, розробленого під час упровадження курсу протягом 2012—2019 рр. Програму укладено з урахуванням Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти (постанова Кабінету Міністрів України від 23.11.2011 № 1392) та відповідно до положень Концепції Нової української школи (2016 р.). Програма дає змогу реалізувати компетентнісний підхід до навчання [11].

Увага в посібнику акцентується не лише на запам'ятовуванні певної кількості інформації, а й на виробленні практичних навичок, зокрема на: поведінці під час різних проблемних ситуацій, застосуванні досвіду вдалої діяльності у сфері бізнесу, плануванні особистих життєвих подій, бюджету тощо.

У зв'язку з глобалізацією фінансові ринки у світі стають дедалі складнішими, з'являються нові продукти та послуги. Як наслідок, населення часто не готове до належного реагування на сучасні фінансові виклики. Актуальність питань низького рівня фінансової грамотності населення особливо зросла в останні десятиліття, коли значно загострилися проблеми важкого власного боргового навантаження, браку заощаджень, нездатності послуговуватися ефективними заходами, спрямованими на захист приватного достатку тощо.

Саме тому пріоритетним стає процес формування знань про фінанси у повсякденному житті конкретної людини, родини, місцевої громади, українського суспільства в цілому через розвиток ключових підприємницьких та фінансових компетентностей.

Розвиток фінансової та економічної грамотності, дотримання правових норм у фінансовому житті, правильне фінансове планування — це ключ до досягнення фінансової безпеки. Принаймні запит щодо фінансової грамотності наскрізною змістовою лінією проходить через усі навчальні програми шкільних предметів закладів загальної середньої освіти, забезпечення якісної фінансово-економічної освіти можливе лише за допомогою курсу за вибором.

Курс «Фінансова грамотність» у повному обсязі сприятиме реалізації цієї компетентності, зазначеної в новому Законі України «Про освіту». Програму курсу «Фінансова грамотність» можна використовувати як для варіативної складової навчальних планів, так і під час проведення факультативних занять і гурткової роботи.

Навчальна програма курсу за вибором «Фінансова грамотність» розрахована на 35 год. Навчальні години, у свою чергу, розподіляються на власне вивчення матеріалу (31 год) і резервний час (4 год).

Структура навчального посібника з курсу «Фінансова грамотність» підпорядкована певній логіці, яка спирається на основні принципи пізнання, а саме: рух від простого до складного; поєднання історичного і логічного; перевірка достовірності набутих знань у процесі діяльності. Курс «Фінансова грамотність» охоплює 5 розділів, які складаються з 25 тем. У перших розділах учень насамперед має опанувати змістом фундаментальних категорій, що питомі для будь-якої економіки та важливі для кожної родини. Це гроші, форми зайнятості та економічної активності (наймана праця, державна служба, власна справа, підприємництво тощо), фінансовий план, надходження, витрати, податки, позики, кредити та ін. Далі учень ознайомлюється із фінансовою системою, її учасниками, сервісами, що пропонуються банками та небанківськими фінансовими установами, а також новітніми тенденціями у фінансовій сфері країни і світу. Подальші матеріали посібника присвячені різним формам заощаджень та інвестування і запозичень. Учень не лише оволодіває основними видами фінансових послуг, а й вивчає особливості їх надання, у тому числі через правові та юридичні аспекти. Завершальний розділ дає змогу учням дізнатися більше про різні види ризиків, ознайомитися зі способами захисту від фінансових шахраїв, а також допомагає їм усвідомити важливість захисту прав споживачів фінансових послуг.

Посібник є основним засобом реалізації змісту фінансової освіти, обсяг якого передбачений навчальною програмою. Він є також одним з основних джерел знань, тому від його якості значно залежить успішність процесу нав-

чання. Серед основних вимог до сучасних навчальних книжок виокремлюють такі: повна відповідність матеріалу навчальній програмі, адекватність глибини і складності змісту віковим особливостям учнів, підпорядкованість змісту навчального матеріалу цілям навчання, формуванню й розвитку відповідних умінь, чітке відображення основних знань, найважливіших досягнень економічної науки та фінансової практики, скорочення обсягів складного або другорядного матеріалу, доступний виклад матеріалу, що сприяє формуванню стійкого інтересу до предмета, як зазначалось раніше [12, с. 261]. В освітній практиці ефективними є такі види роботи з навчальною книгою: коментоване читання, складання плану, складання конспекту параграфа, переказування змісту та виділення головного, самостійний відбір доказів і прикладів, структурування змісту питання або теми у вигляді таблиці, виконання завдань для актуалізації опорних знань та закріплення й узагальнення вивченого, аналізування (малюнків, фотографій, портретів вчених, схем), самостійна робота із завданнями, виокремлення логічних частин тексту (їхніх назв, визначення головної думки текстової частини), робота з додатками (наприклад, зорієнтуватися, знайти те, що відповідає темі, відібрати показники тощо).

Методичні умови формування фінансової грамотності представлені в анонсованому нами посібнику [10], де дидактичний матеріал описаний алгоритмічними засадами послідовних дій (для індивідуальної роботи); завданнями на згуртованість (інформація для групової роботи) та проблемними питаннями, що формують критичне мислення і дають можливість через пізнавальні фінансові задачі й практичні вправи сформувати в учнів фінансову грамотність.

Навчальний посібник поділено на розділи навколо п'яти ключових фінансових компетентностей: заробляти, витрачати, заощаджувати й інвестувати, позичати, захищати. На початку кожного розділу визначено основні економічні поняття фінансового змісту, що їх застосування до подій, про які учні вже чули, сприяє розвитку «економічного типу мислення» та розумінню проблем економічної політики. Отже, посібник не перевантажений економічною термінологією, що робить його привабливим для учнів.

Але для того, щоб в учнів була сформована фінансова грамотність, недостатньо цей процес зводити тільки до роботи з посібником. Система фінансової освіти ліцею містить варіативну складову, а також позакласну роботу. Крім того, у педагогічній діяльності вчителі дуже часто використовують різні форми ігрових технологій. На заняттях, де впроваджують гру, немає одноманітності, монотонності; створюються умови для всебічного розвитку учня, його здібностей. Дуже ефективними для розвитку фінансових якостей є рольові ігри, які допомагають учням уявити себе експертами в певній сфері, продемонструвати свої знання, вміння, часто набуті завдяки методу випере-

джувальних завдань, приклади ігор і різноманітних учнівських проєктів містяться в посібнику, і вже вчитель обирає, як і коли їх застосовувати.

Метод проєктів вважається основною технологією формування ключових компетентностей учнів ліцею, зокрема й фінансової грамотності. Адже учні ліцею, працюючи над створенням проєктів, навчаються критично мислити, чітко усвідомлювати, де і як можна застосовувати набуті знання, генерувати нові ідеї, бути комунікабельним, постійно самовдосконалюватися.

Крім того, в освітній процес активно запроваджуються різноманітні практикоорієнтовані екскурсії до фінансових установ, де учні ознайомлюються з безпосередньою роботою цих закладів та навчаються оформлювати кредити, відкривати депозити, брати позику та позичку тощо, вивчають ризики фінансового ринку. Все це працює на формування в них фінансової грамотності.

Висновки. Використовуючи багатоаспектну педагогічну систему в освітньому процесі ліцею, орієнтуючись на компетентнісний підхід при навчанні, вчитель, застосовуючи зміст текстів посібника та змінюючи форми і методи навчання, формує в учнів ліцею ключову компетентність з фінансової грамотності.

Компетентнісне навчання є перспективним ще й тому, що за такого підходу освітня діяльність набуває дослідницького й практикоорієнтованого характеру і сама стає предметом засвоєння. Педагогічний досвід переконує, що ключові компетентності формуються лише у процесі набуття досвіду власної діяльності, тому освітнє середовище має вибудовуватися таким чином, щоб учні ліцею опинялися в ситуаціях, які сприяють її становленню.

Аналіз відвіданих занять та участь як члена журі під час учнівського турніру з фінансової грамотності засвідчили, що фінансова освіта учнів ліцею наближає їх до реального життя, навчає орієнтуватися не тільки у змісті посібника, а й у тому, що відбувається навколо, формуючи таким чином фінансові якості особистості та власну фінансову компетентність, якою вони будуть послуговуватися упродовж життя, незалежно від професію, яку виберуть.

На завершення хотілося б зауважити, що який би навчальний предмет не викладався, головне, аби освітній процес був пізнавальним для учнів, ставив перед ним конкретні завдання й допомагав знаходити їх розв'язання, надавав простір для прояву творчої самостійності, що ґрунтується на ключових і предметних компетентностях.

Використані джерела

1. <https://www.usaid.gov/sites/all/themes/usaid/logo.png>
2. С. О. Мудрук/ Аналіз практики фахівців фондового ринку України 2018-2019 р.: Київ : Видавництво «Наукова столиця» : СПД Шмидко Т.С., 2019. — 124 с.
3. http://ru.osvita.ua/legislation/Ser_osv/54758/

4. <https://mon.gov.ua/ua/news/z-1-veresnya-shkolyari-vivchatimut-finansovu-gramotnist-za-novimi-pidruchnikami>
5. https://zaxid.net/ukrayinski_shkolyari_z_1_veresnya_vivchatimut_finansovu_gramotnist_n1487441
6. Д. Д. Зувев/ Школьный учебник. — М.: Педагогика, 1983. — 239 с.
7. Р. Кийосаки. Квадрант денежного потока (перевод О. Белошеев). Минск. 2018. — 368 с. ISBN 978-985-15-3519-0
8. Концепція Нової української школи <https://mon.gov.ua/tag/novaukrainska-shkola>
9. Новий Закон України «Про освіту» <https://mon.gov.ua/ua/news/prijnyato-novij-zakon-pro-povnu-zagalnu-serednyu-osvitu-za-progolosuvali-450-nardepiv>
10. Навчальний посібник «Фінансова грамотність. Фінанси. Що? Чому? Як?» <http://www.imzo.gov.ua/diyalnist/innovatsiyna-ta-doslidno-eksperimentalna/kurs-finanova-gramotnist/elektronni-versiyi-posibnikiv-spetskursu/>
11. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека освітньої політики / під заг. ред. О. В. Овчарук. — К.: «К.І.С.», 2004. — 112 с.
12. Т. Г. Назаренко. Формування в учнів ліцею економічної компетентності. *Проблеми сучасного підручника: зб. наук. праць*. К.: Педагогічна думка, 2018. Вип. 20. С. 261-271 [Електронний ресурс]. Доступно: <http://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/710745>. Дата звернення: 01.02. 2019.

References

1. <https://www.usaid.gov/sites/all/themes/usaidd/logo.png>
2. Mudruk S.O. Analiz prakty`ky` faxivciv fondovogo ry`nku Ukrayiny` 2018-2019 r.: Ky`yiv : Vy`davny`ctvo «Naukova stoly`ca» : SPD Shmy`dko T.S., 2019. — 124 s.
3. http://ru.osvita.ua/legislation/Ser_osv/54758/
4. <https://mon.gov.ua/ua/news/z-1-veresnya-shkolyari-vivchatimut-finansovu-gramotnist-za-novimi-pidruchnikami>
5. https://zaxid.net/ukrayinski_shkolyari_z_1_veresnya_vivchatimut_finansovu_gramotnist_n1487441
6. Zuev D.D. Shkolnyj учебник. — М.: Pedagoghyka, 1983. — 239 s.
7. Kyosaky Robert Kvadrant denezhnoho potoka (perevod O. Belosheev). Mynsk. 2018. — 368 s.
8. Koncepciya Novoyi ukrayins`koyi shkoly` <https://mon.gov.ua/tag/novaukrainska-shkola>
9. Novy`j Zakon Ukrayiny` «Pro osvitu» <https://mon.gov.ua/ua/news/prijnyato-novij-zakon-pro-povnu-zagalnu-serednyu-osvitu-za-progolosuvali-450-nardepiv>
10. Navchal`ny`j posibny`k «Finanova gramotnist`. Finansy`. Shho? Chomu? Yak?» <http://www.imzo.gov.ua/diyalnist/innovatsiyna-ta-doslidno-eksperimentalna/kurs-finanova-gramotnist/elektronni-versiyi-posibnikiv-spetskursu/>
11. Kompetentnisny`j pidxid u suchasnij osviti: svitovy`j dosvid ta ukrayins`kiperspekty`vy`: Biblioteka osvith`oyi polity`ky` / pid zag. red. O. V. Ovcharuk. — К.: «К.І.С.», 2004. — 112 с.
12. Nazarenko T. G. Formuvannya v uchniv liceyu ekonomichnoyi kompetentnosti. *Problemy` suchasnogo pidruchny`ka: zb. nauk. pracz` / [red.. kol.; golov. red. — O. M. Topuzov]. К.: Pedagogichna dumka, 2018. Vy`p. 20.. — 282 s. — S.261-271 [Elektronny`j resurs]. Dostupno: <http://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/710745> Data zvernennya: 01.02. 2019.*

Татьяна Назаренко, доктор педагогических наук, старший научный сотрудник, заведующая отделом обучения географии и экономики Института педагогики НАПН Украины, г. Киев, Украина,

Наталья Шилина, кандидат педагогических наук, учитель географии и экономики высшей категории школы №283 города Киева, г. Киев, Украина

ФОРМИРОВАНИЕ У УЧАЩИХСЯ ЛИЦЕЯ КЛЮЧЕВОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ С ПОМОЩЬЮ УЧЕБНОГО ПОСОБИЯ

Статья посвящена проблеме формирования ключевой компетентности по финансовой грамотности у учащихся лицея для умения пользоваться приобретенными знаниями в условиях рыночных отношений с помощью учебного пособия. Определена методика формирования финансовых понятий, умений и законов путем практического использования учебного пособия. Раскрыты основные принципы компетентностного обучения финансовой грамотности в лицее и способы ее результативного использования. Отмечена значимость структуры содержания пособия для курса по выбору в условиях Новой украинской школы. Продемонстрированы примеры использования методических возможностей учебного пособия по финансовой грамотности для формирования ключевой компетентности у учащихся лицея.

Ключевые слова: ключевые компетентности; финансовая грамотность; учебное пособие; компетентностное обучение; ученики лицея.

Tetyana Nazarenko, Doctor of Pedagogical Sciences, Senior Researcher, Head of the Department of Teaching Geography and Economics Institute of Pedagogy of the National Academy of Sciences of Ukraine, Kyiv, Ukraine,

Natalya Shilina, Candidate of Pedagogical Sciences, Teacher of Geography and Economics of the Highest Category of School #283 in Kyiv, Kyiv, Ukraine

FORMATION OF BASIC COMPETENCE BY A SENIOR STUDENT THROUGH THE CONTENT OF THE TEXTBOOK

The article is devoted to the problem of formation of the key competence in financial literacy in the students of the Lyceum for the ability to use the acquired knowledge in the conditions of market relations with the help of the content of the manual. The methodology of forming financial concepts, skills and laws by practical use of the contents of the manual is outlined. The basic principles of financial literacy training in lyceum and ways of its effective implementation in the content of the manual are revealed. The importance of the structure of the content of the manual for the elective course in the conditions of the New Ukrainian School is determined. The examples of application of the methodological

capabilities of the financial literacy manual for the formation of key competency in the Lyceum students are demonstrated.

Methodological conditions for forming financial literacy are presented in our guide, in which didactic material is described by algorithmic principles of sequential actions (for individual work); cohesion tasks (information for group work) and problematic questions that form critical thinking and enable students to develop financial literacy through cognitive financial tasks and practical exercises.

But in order for students to create financial literacy, it is not enough to reduce this process only to working with management. The system of financial education of the Lyceum includes both a variable component and extracurricular work. In addition, teachers often use various forms of gaming technology in their teaching activities. During the educational game, conditions are created for the full development of the high school student and his abilities. Role-playing games are very effective for developing financial skills. They help students become experts in a particular field, demonstrate their knowledge, skills, often acquired using the method of complex tasks, examples of games and various student projects contained in the manual and already selected by the teacher.

In addition, various study-oriented trips to financial institutions are actively introduced into the educational process, where students become familiar with the direct work of these institutions and learn to open loans, deposits, study the risks of the financial market, etc., and generate financial literacy in them

Keywords: key competencies; financial literacy; tutorial; competency-based training; students of the lyceum.

ОРГАНІЗАЦІЙНА КУЛЬТУРА ЗАКЛАДУ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ ЯК ОБ'ЄКТ МОДЕЛЮВАННЯ ТА ЗМІСТОВА КОМПОНЕНТА ПІДРУЧНИКА ДЛЯ КЕРІВНИКА ЗАКЛАДУ ОСВІТИ

Вероніка Нідзієва,

директор гімназії 117 ім. Лесі Українки,

м. Київ, Україна,

e-mail: nidzieva@ukr.net,

ORCID ID: 0000-0001-5730-0299

У статті розкрито сутність моделювання організаційної культури закладу загальної середньої освіти (ЗЗСО) як об'єкта пізнання, дослідження та змістової компоненти підручника для керівника закладу освіти. Запропонована модель є результатом теоретичного рівня узагальнення організаційної культури ЗЗСО, концептуально обґрунтована і структурно представлена особистісно-когнітивним, аксіологічним, комунікативно-мотиваційним та діяльнісно-поведінковим компонентами. Розкрито зміст елементів кожної компоненти моделі та взаємозв'язки між ними. Системотвірними конструктами моделі є мета, особистісні та організаційні цінності, внутрішньо-організаційні відносини суб'єктів освітнього процесу в закладі освіти. Організаційну культуру закладу освіти розглянуто як феномен, складну відкриту соціальну систему та об'єкт управління. Висвітлено роль організаційної культури в розвитку закладу освіти та окремого вчителя.

Ключові слова: мета, модель, моделювання, організаційна культура, організаційні цінності, внутрішньоорганізаційні відносини.

Постановка проблеми. Глобальні економічні, екологічні та суспільні зміни в світі торкнулися сфери освіти, яка перебуває сьогодні в стані реформування. Запит суспільства на випускника з новою ментальністю, компетентну людину культури, яка вільно орієнтується в цифровому середовищі й відзначається гуманістичними цінностями, потребує докорінних змін у змісті сучасної освіти та діяльності закладів загальної середньої освіти (ЗЗСО).

Як показує практика, питання організаційного розвитку ЗЗСО належать до пріоритетів діяльності керівників закладів освіти, але такий нематеріальний ресурс розвитку ЗЗСО, як організаційна культура, на сьогодні використовується недостатньо. Важливість організаційної культури як фактора особистісного розвитку учасників освітнього процесу та ресурсу організаційного розвитку закладу освіти актуалізує соціальну значущість цього феномену та зумовлює необхідність його пізнання, розвитку та моделювання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій свідчить про певну увагу науковців і практиків до дослідження феномену організаційної культури не тільки в економічній сфері, філософії, культурології, менеджменті, психології, а й у педагогіці, освітології, теорії та методиці управління освітою, соціології. У працях С. Елмонда, П. Карстаньє, В. Козлова, К. Ушакова, Ч. Ханді, О. Харчишиної, Г. Хофстеде, Е. Шейна було використано різні наукові підходи до пізнання організаційної культури, описані в їх розвідках, які мають загальний характер вивчення цього феномену, розроблено понятійний апарат, визначено рівні, принципи, умови та етапів її формування. Для діагностики стану сформованості організаційної культури науковцями, практиками та організаційними консультантами, такими як Г. Захарчин, К. Камерон, К. Куїнн, Д. Ладанов, Л. Смірсіч, Г. Хаєт, було створено спеціальні методики. Управління розвитком організаційної культури досліджували Л. Васильченко, Л. Карамушка, Л. Калініна, М. Мескон, Н. Побірченко, М. Поташник, Е. Руднев, Ю. Темрюков, Г. Тимошко, В. Усатенко, К. Ушаков, В. Ясвін та ін. Аналіз наукової літератури з проблематики організаційної культури закладів освіти засвідчує наявність різних підходів, але вказує на відсутність концепцій її формування, різні авторські бачення щодо стратегій її розвитку, моделювання та запровадження з метою досягнення законодавчо визначеної мети освіти [1].

Мета статті полягає в розкритті сутності феномену організаційної культури закладу загальної середньої освіти як змістової компоненти підручника для керівника закладу освіти та об'єкта моделювання.

Виклад основного матеріалу. Зміст підручника для керівника реалізує світоглядну, інформативну, ілюстративну, розвивальну, прогностичну, методичну функції як елементи розвитку професіоналізму, що сприятимуть ефективному управлінню ЗЗСО. Виконання цих функцій передбачає розроблення структури та тематики змісту підручника для керівника на засадах системного підходу. Актуальною тематикою для опанування сучасниками керівниками обрано організаційну культуру ЗЗСО та її моделювання як ідеального взірця.

Акцентуємо увагу, що основним методом пізнання систем і центральним методом системного аналізу є моделювання — «специфічний метод пізнання, за допомогою якого одна система (об'єкт дослідження) відтворюється в іншій

(моделі). Під моделлю розуміємо таку умовно представлену чи матеріально реалізовану систему, яка, відображуючи чи відтворюючи об'єкт дослідження, здатна заміщати його так, що її вивчення дає нам нову інформацію про цей об'єкт» [цит. за: 2, с.113]. Об'єктом пізнання, дослідження, моделювання та розгляду є організаційна культура закладу освіти, що «...розглядається як зовнішня об'єктивна реальність, яка робить предметними певні здібності учасників освітнього процесу, народжуючи відповідну мотивацію, викликаючи «до життя» внутрішню культуру — культуру особистості, яка збагачує культуру школи і тим самим збагачується сама» [3, с. 36].

Організаційну культуру ЗЗСО в авторській інтерпретації тлумачимо як інтеграційне утворення, що складається з особистісно-когнітивного, аксіологічного, комунікативно-мотиваційного та діяльнісно-поведінкового компонент, детерміноване внутрішньоорганізаційними відносинами, синкретизмом розумового, емоційного та соціального видів інтелекту, особистісними й організаційними цінностями, соціально значущими нормами і правилами, моделями поведінки суб'єктів освітнього процесу, яке визначає стан організації та самоорганізації ЗЗСО. Мета організаційної культури ЗЗСО полягатиме в забезпеченні злагодженої ефективної діяльності суб'єктів освітнього процесу (адміністрації, вчителів, здобувачів освіти, батьків учнів ЗЗСО, громади) та її спрямованість на всебічний розвиток особистості.

Важлива вимога до підручника — його зміст, що має відповідати вимогам науковості та системності розгляду матеріалу. Саме тому метод моделювання для пізнання феномену «організаційна культура ЗЗСО» доцільно застосовувати в поєднання із системним підходом. Концептуальна модель організаційної культури, зображена на рисунку, є авторською і побудована на засадах парадигми людиноцентризму [4], педагогічної аксіології [5], системного, аксіологічного, поведінкового та діяльнісного [6, с. 3—6] та стратегічного [7] підходів до феномену організаційної культури.



Рисунок. Модель організаційної культури ЗЗСО

У моделі організаційна культура ЗЗСО розглядається як об'єкт пізнання, феномен та система, що утворена з особистісно-когнітивної, аксіологічної, комунікативно-мотиваційної та діяльнісно-поведінкової компонент, яким притаманні специфічні елементи та взаємозв'язки; межі компонент рухливі.

Звертаємо увагу, що в згаданій моделі організаційної культури ЗЗСО враховано різні внутрішньоорганізаційні відносини та їх специфіку. Психологи поділяють ці відносини на когнітивні (пізнавальні), афективні (емоційні) та конативні (поведінкові); відносини виступають засобом і методом функціонування моделі. Когнітивні стосунки — це формальні, ділові відносини, які забезпечують розв'язання будь-яких завдань (освітніх, методичних, управлінських). До конативних стосунків належать особистісні характеристики людини, стереотипи й установ-

ки, цінності та норми, пріоритети, принципи і правила [8]. Афективні стосунки базуються на емоційній основі.

Керівнику ЗЗСО слід ураховувати на практиці, що в межах ієрархічної моделі шкільної організації з її традиційними відносинами «директор — підлеглі — учні (батьки)», «вчитель (згори) — учень (знизу)» проблематично досягати необхідної якості освіти та результативності освітньої діяльності. Американські психологи Едгар Шейн та його син Пітер Шейн бачать майбутнє менеджменту у персоналізації стосунків, які розуміють як «процес спільної побудови робочих стосунків із працівником, співробітником в команді, босом, підлеглим чи колегою, намагаючись зрозуміти індивіда як особистість, а не просто орієнтуючись на роль, яку він виконує в певний момент» [9].

У тематиці розгляду — концептуальній моделі організаційної культури закладу освіти — важливо врахувати системотвірні конструкти: мету (цілі), організаційні цінності та внутрішньоорганізаційні відносини. Окремі елементи можуть входити до різних складників у межах однієї компоненти або до різних компонент організаційної культури ЗЗСО. Наприклад, внутрішньоорганізаційні відносини є елементом усіх чотирьох елементів моделі; складову світогляду «знання» розглядаємо в широкому розумінні як складник інтелекту та як знання про організаційну культуру; такі складові світогляду, як *переконавання* та *ідеали особистості*, належать і до елементу *спрямованість особистості*; *цінності* є елементом світогляду особистості та самостійною компонентою моделі, об'єктом пізнання, нормою, основою професійної діяльності, свідомого життя, ядром організаційної культури одночасно. Елемент *взаємодія* належить до комунікативно-мотиваційної та діяльнісно-поведінкової компонент, а елемент *принципи діяльності* розглядається в контексті особистісної та організаційної діяльності в межах когнітивно-особистісної та діяльнісно-поведінкової компонент. Це підтверджує інтегративність, багатогранність, взаємопроникнення елементів і компонент організаційної культури ЗЗСО та зв'язки між ними.

Зауважимо, що концептуальні засади побудови моделі детермінували склад особистісно-когнітивної компоненти організаційної культури ЗЗСО: світогляд, інтелект, спрямованість особистості, її індивідуально-типологічні характеристики, внутрішньоорганізаційні відносини, цінності як об'єкт пізнання, норма та основа життєдіяльності людини й організації. Світогляд особистості, групи, колективу інтерпретуємо як систему поглядів, уявлень та переконань людини про світ, місце людини в ньому, ставлення до дійсності, до себе, інших людей, роботи, природи, часу, релігії, тобто найбільш узагальнені погляди на сенс життя та мету людської діяльності. Елементами світогляду також є знання, переконання, цінності, ідеали, вірування, принципи діяльності, життєві норми: «Світогляд — це своєрідна інтеграційна ці-

лісність знання і цінностей, розуму і чуття, інтелекту і дії, критичного сумніву і свідомої переконаності» [10]. Розгляд тематики має передбачати вивчення керівниками закладів освіти елементів світогляду та їхніх ознак. Елементи світогляду — це знання про організаційну культуру в цілому, її структуру, елементи, вплив, типи, роль у житті людини та організації; сприйняття організаційної культури, переконання суб'єктів щодо можливості її формування до бажаного стану в процесі спільної діяльності; коло особистісних цінностей, які поєднуються з організаційними і не суперечать одне одному, об'єднують учасників освітнього процесу навколо спільних цінностей; вірування як спосіб сприйняття культури, норм, ідеалів, принципів діяльності школи; визнання педагогічними працівниками організаційної культури як важливої частини їх життєдіяльності.

Діяльність у закладі освіти — це складова життя вчителя, в процесі якої життєві та організаційні норми впливають, доповнюють і збагачують одна одну, коли «культура школи розглядається як «зовнішня об'єктивна реальність», що опредметнює певні здібності учасників освітнього процесу, народжуючи відповідну мотивацію, викликаючи «до життя» внутрішню культуру — культуру особистості, яка збагачує культуру школи і тим самим збагачується сама» [3, с. 36].

Інтелект, як експериментально доводить Л. Калініна [7], слід розглядати в «синкретизмі розумового, соціального та емоційного інтелекту особистості і колективу». Таке поєднання утворює колективний інтелект закладу освіти, інтегрує накопичений досвід діяльності, моделі поведінки, визначає кола спілкування в міжособистісних взаємодіях, сприяє соціальній адаптації, розумінню власних емоцій та емоцій інших людей, забезпечує необхідну якість освіти та якість освітньої діяльності ЗЗСО.

Уявлення, цілі, інтереси, ідеали, переконання та сприйняття, об'єднані разом, визначають спрямованість особистості. Спрямованість особистості — це її моральні якості, установки, стосунки з іншими людьми, система домінуючих цілей і мотивів діяльності, які визначають її самоцінність і суспільну значущість. За обґрунтованою теорією С. Рубінштейна, *спрямованість особистості* належить до структури особистості та виявляється у потребах, інтересах, переконаннях, домінуючих мотивах діяльності та поведінки, світогляді [11].

Аксіологічна компонента концептуальної моделі ґрунтується на визнанні людини найвищою цінністю для себе, групи, колективу, громади, суспільства: «Духовне ядро особистості — її цінності — виявляються у спрямованості і світогляді людини, в її знаннях, уміннях і життєвій силі, яскраво виступаючи особистісною характеристикою в соціально обумовлених відносинах, діяльності і спілкуванні» [5, с. 47]. Цінності особистості утворюють ціннісно-змістову основу проєктування життєвих та освітніх ситуацій здобувачами

освіти, забезпечують становлення та самовизначення особистості, усвідомлення власних дій, досвіду, успіху. Цінності колективу/групи або організаційні цінності — фундамент життєдіяльності цього колективу, підґрунтя реалізації стратегій, успішності, ефективності, привабливості для споживачів, довірливих стосунків та стійкого розвитку організації. Керівнику закладу освіти важливо знати все про цінності педагогічної діяльності та їх класифікацію, оскільки цінності, сприяють утвердженню вчителя в суспільстві; цінності впливають на розвиток комунікативної культури; цінності сприяють самовдосконаленню та самовираженню; цінності пов'язані з утилітарно-прагматичними запитами [5, с. 59—60]. Гуманістичні цінності утворюють фундамент професійно-педагогічної культури вчителя-гуманіста й охоплюють загальнолюдські (людина, дитина, вчитель, творча індивідуальність), духовні (педагогічний досвід, педагогічні теорії, способи педагогічного мислення), практичні (педагогічні технології, освітні системи, способи діяльності та ін.), особистісні (педагогічні здібності, індивідуальні здібності педагога, ідеали вчителя) цінності [5].

Акцентуємо увагу на розгляді організаційної культури ЗЗСО її дослідниками як цінності, що визначає автентичність, особливості, переваги, розвиток закладу освіти. Керівнику ЗЗСО важливо враховувати, що організаційні цінності, спрямовані на розвиток організації в цілому й кожного співробітника зокрема, підвищують внутрішню мотивацію та колективну відповідальність за результати діяльності.

Зміст підручника для керівника має бути практикоорієнтованим і враховувати зміни, характерні для останнього десятиліття. Ця вимога є властивою і зміні цінностей, інтеграції національних та європейських цінностей, зростанню ролі загальнолюдських цінностей у глобалізованому суспільстві. Трансформаційний процес охопив освітню галузь, для якої сьогодні характерні зміна пріоритетів і цінностей, системи управління, мети, завдань, форм, методів, засобів і насамперед організації та очікуваних результатів діяльності ЗЗСО. Зміни в управлінні ЗЗСО спрямовані насамперед на формування організаційної культури, яка, з одного боку, об'єднує вчителів у професійні команди, сприяє реалізації стратегії, орієнтованої на розвиток особистості, а з іншого боку — забезпечує мобільність, діджиталізацію освітнього та управлінського процесів, модернізацію змісту освіти, неперервне навчання вчителів, зміну структури ЗЗСО. Трансформації організаційної культури ЗЗСО мають циклічний характер, а їх періодичність визначається динамікою організаційного розвитку.

Забезпечення мотивації до опанування окресленої тематики в підручнику для керівника закладу освіти сприятиме розкриттю комунікативно-мотиваційної компоненти концептуальної моделі, що окреслює роль організаційної культури в забезпеченні ефективних комунікацій та внутрішньої мотивації як

потреби у власному зростанні й розвитку. Складниками цієї компоненти є канали комунікації, мова спілкування, взаємодія між суб'єктами (учні, колеги, батьки, адміністрація, громадяни), взаємодія під час діяльності (індивідуальної, групової, командної; інноваційної, проєктної, експертної), здатність домовлятися та досягати консенсусу у стосунках, довіра, внутрішня та зовнішня мотивація, система стимулювання. «Комунікація — процес, під час якого учасники створюють і діляться один з одним інформацією, щоб досягти взаєморозуміння» [12, с. 25].

Комунікації народжують нові ідеї, які сприймаються індивідом або соціальною групою як важливі та необхідні для провадження ефективної діяльності. Рішення щодо впровадження інновації може бути прийняте суб'єктом на основі власного вибору, а може — колективом на засадах досягнення консенсусу між його членами. Український науковець Г. Захарчин для стимулювання інноваційної діяльності працівників пропонує такий алгоритм: «групування цінностей, які є спільними для всіх категорій працівників на підприємстві і які можуть виступати в ролі мотиваторів; формувати ту організаційну поведінку, яка відповідає задекларованим цінностям; формувати професійну культуру на основі категорій відповідальності та компетенції» [13, с. 95]. «Найдивовижніша властивість неформальних лідерів — це унікальне, впливове місце, яке вони посідають у комунікаційній структурі своєї системи: вони перебувають в центрі міжособистісних комунікативних мереж. Комунікаційна мережа складається із взаємопов'язаних індивідів, поєднаних структурованими інформаційними потоками. Міжособистісні мережі неформального лідера дають йому змогу бути соціальною моделлю, чия інноваційну поведінку наслідують багато інших членів системи» [12, с. 48].

Важливо врахувати роль довіри в усіх організаційних процесах та змінах, яка має бути цінністю: ідеться про довіру до керівника, лідера, у стосунках між колегами, членами команди, з одного боку, та довіру до закладу освіти здобувачів, інших учасників освітнього процесу, партнерів, з іншого боку.

Зовнішня мотивація здебільшого забезпечується матеріальною складовою, чого не потребує внутрішня, в основі якої перебуває потреба в досягненні досконалості. Реалізація людського потенціалу забезпечується саме через відкриття внутрішньої мотивації. Така потенційна трудова мотивація означає як сукупність характеристик роботи, що мотивують продовжувати роботу в організації, де забезпечується особистісне та колективне зростання. Іцхак Адізес говорить про три джерела внутрішньої мотивації: місію, коли працівник пишається своєю роботою; любов до обраної професії, коли профіль роботи і профіль робітника збігаються; повноваження, коли працівник залучений до розв'язання різних робочих ситуацій, може змінювати їх і його думку враховують під час вирішення проблеми. За таких умов вага матеріаль-

них мотиваторів знижується [14]. Якщо говорити про командну мотивацію, то необхідно враховувати, наскільки збігається мета кожного члена команди з візією та місією організації, враховувати й розкривати сильні сторони кожного, розробляти спільні командні цінності та правила взаємодії, регулярно проводити аналіз діяльності, щоб відчувати рух уперед, спільно приймати рішення, забезпечувати зворотний зв'язок [15, с. 17—18].

Діяльнісно-поведінкову компоненту концептуальної моделі організаційної культури ЗЗСО представлено цілями, завданнями і стратегіями їх досягнення; видами, формами, способами, стандартами, принципами педагогічної діяльності; нормами, правилами, процедурами, ритуалами організаційного життя, соціально прийнятними моделями та взірцями поведінки, внутрішньо-організаційними відносинами, мовою спілкування, впливами, взаємодіями; управлінням діяльністю з розвитку організаційної культури. Досягнення цілей з розвитку організаційної культури ЗЗСО та самого ЗЗСО забезпечується вибором стратегій та визначенням ключових результатів, які виступають індикаторами руху в потрібному напрямі.

Варто підкреслити, що вперше в Законі України «Про освіту» від 05.09.2017 визначено дефініцію *педагогічна діяльність* як «інтелектуальну, творчу діяльність педагогічного (науково-педагогічного) працівника або самозайнятої особи у формальній та/або неформальній освіті, спрямовану на навчання, виховання та розвиток особистості, її загальнокультурних, громадянських та/або професійних компетентностей» [1].

Підкреслюємо і наголошуємо, що для процесу моделювання організаційної культури ЗЗСО, на нашу думку, важливим є положення про те, що цінності проявляють себе у діяльності, а педагогічна діяльність створює можливості для навчання культури та формування цінностей здобувачів освіти: освітнє середовище закладу освіти виступає середовищем діяльності, де відбувається трансляція культурних цінностей від одного покоління до іншого. Від того, які цінності домінують в освітньому середовищі закладу освіти, яких правил і норм дотримуються вчителі та здобувачі освіти в щоденній діяльності, як налагоджені стосунки між учасниками освітнього процесу, залежить головний результат діяльності — випускник ЗЗСО як усебічно розвинена особистість, патріот, інноватор [16].

До стандарту професійної педагогічної діяльності додаються норми, обумовлені метою щодо розвитку організаційної культури ЗЗСО — дотримання корпоративного кодексу, процедур, ритуалів, традицій закладу освіти, участь у корпоративному навчанні та застосування нового досвіду в практичній діяльності педагога. Наголосимо на важливості ролі мови спілкування, оскільки це не лише засіб комунікації, а й необхідна умова існування цивілізації,

людства, яка опредметнює цінності, бажання, прагнення, досвід, ідентифікує країну та окрему особистість в ній та глобальному світі.

Висновки. Серед перспективних стратегій розвитку ЗЗСО задля реалізації мети освіти в Україні, визначеної Законом України «Про освіту» 2017 р. [1], слід виокремити стратегію управління організаційною культурою ЗЗСО. Запропонована модель є результатом пізнання сутності та специфіки феномену організаційної культури ЗЗСО. Модель представляє організаційну культуру ЗЗСО — цілісну систему, що складається з особистісно-когнітивної, аксіологічної, комунікативно-мотиваційної та діяльнісно-поведінкової компонент. Межі між компонентами моделі є рухомими, а частина елементів входять до її різних компонент. Системотвірними конструктами моделі є мета та внутрішньоорганізаційні відносини що побудовані на фундаменті особистісних та організаційних цінностей, норм, правил, моделей поведінки, філософсько-світоглядних засад і взаємодії, зв'язків, впливів та комунікацій. Модель як ідеальне утворення дає можливість цілісного бачення організаційної культури ЗЗСО, допомагає керівникам здійснювати аналіз наявних і відсутніх елементів, зв'язків, виявляти сильні та слабкі сторони культури, визначати, які зміни сприятимуть її розвитку та можуть бути впроваджені у практичній діяльності.

Використані джерела

1. Верховна Рада України, 8 сесія. (2017, вересень 05). *Закон України №2145 «Про освіту»*. [Електронний ресурс]. Доступно:<http://zakon.rada.gov.ua>.
2. Л. М. Карамушка, *Психологія освітнього менеджменту*: навч. посібник. Київ, Україна: Либідь, 2004.
3. Л. Е. Асадчих, «Педагогические условия формирования инновационной организационной культуры общеобразовательного учреждения», дис.канд.пед.наук, Курский гос. ун-т, Курск: Россия. 2010.
4. В. Г. Кремень, *Філософія людиноцентризму в стратегіях освітнього простору*. Київ, Україна: Педагогічна думка, 2009.
5. Т. Г. Калюжна, *Педагогічна аксіологія в умовах модернізації професійно-педагогічної освіти*. Київ, Україна: Вид-во НПУ імені М.П.Драгоманова, 2012.
6. А. А. Леонтьев, «Что такое деятельностный подход в образовании?»/*Начальная школа: плюс-минус*, №1, с. 3-6, 2001.
7. Калініна Л. М. Стратегії в контексті організаційної культури. Механізми управління розвитком організаційної культури загальноосвітнього навчального закладу: матеріали Всеукр. наук.-практ. конф., 4—5 квіт. 2013 р. К.: Арт Економі, 2013. С. 9—14.
8. А. В. Карпов, *Психология менеджмента*. Москва, Россия: Гардарики, 2005.
9. E. H. Schein, and P. A. Schien, *Humble Leadership: The Power of Relations, Openness, And Trust*. USA: Berrett-Koehler Publisher, 2018.
10. О. Г. Данільян, та В. М. Тараненко, *Філософія*. Харків, Україна: Право, 2012.
11. С. Л. Рубинштейн, *Основы общей психологии*. СПб, Россия: Из-во Питер, 2000.

12. Е. М. Роджерс, *Дифузія іновацій*. Київ, Україна: вид. дім «Києво-Могилянська академія», 2009.
13. Г. М. Захарчин, *Механізм формування організаційної культури машинобудівного підприємства*. Львів, Україна: вид-во Нац. ун-ту «Львівська політехніка», 2009.
14. І. К. Адізес, *Управління змінами*. Київ, Україна: вид-во Book Chef, 2018.
15. Е. Шейн, *Организационная культура и лидерство*. СПб, Россия: из-во Питер, 2002.
16. КМУ, Розпорядження КМУ №988-р від 14.12.2016 «про схвалення Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова Українська Школа» на період до 2029 року». [Електронний ресурс]. Доступно: kmu.mon.gov.ua

References

1. Verhovna Rada Ukraini, 8 sesiya. (2017, veresen 05). Zakon Ukraini №2145 «Pro osvitu». [Elektronnij resurs]. Dostupno: <http://zakon.rada.gov.ua>.
2. L. M. Karamushka, *Psihologiya osvithnoho menedzhmentu: navch. posibnik*. Kiyiv, Ukrayina: Libid, 2004.
3. L. E. Asadchih, «Pedagogicheskie usloviya formirovaniya innovacionnoj organizacionnoj kultury obsheobrazovatel'nogo uchrezhdeniya», dis.kand.ped.nauk, Kurskiy gos. un-t, Kursk: Rossiya. 2010.
4. V. G. Kremen, *Filosofiya lyudynocentrizmu v strategiyah osvithnogo prostoru*. Kiyiv, Ukrayina: Pedagogichna dumka, 2009.
5. T. G. Kalyuzhna, *Pedagogichna aksiologiya v umovah modernizatsiyi profesijno-pedagogichnoyi osviti*. Kiyiv, Ukrayina: Vid-vo NPU imeni M.P.Dragomanova, 2012.
6. A. A. Leontev, «Chto takoe deyatel'nosnyj podhod v obrazovanii?», *Nachalnaya shkola: plus-minus*, №1, s. 3-6, 2001.
7. Kalinina L. M. *Strategiyi v konteksti organizatsijnoyi kul'tury`*. Mexanizmy` upravlinnya rozvy'tkom organizatsijnoyi kul'tury` zagal'noosvitn'ogo navchal'nogo zakladu: materialy` Vseukr. nauk.-prakt. konf., 4—5 kvit. 2013 r. K.: Art Ekonomi, 2013. S. 9—14.
8. A. V. Karpov, *Psihologiya menedzhmenta*. Moskva, Rossiya: Gardariki, 2005.
9. E. H. Schein, and P. A. Schien, *Humble Leadership: The Power of Relations, Openness, And Trust*. USA: Berrett-Koehler Publisher, 2018.
10. O. G. Danilyan, ta V. M. Taranenko, *Filosofiya*. Harkiv, Ukrayina: Pravo, 2012.
11. S. L. Rubinshtejn, *Osnovy obshej psihologii*. Spb, Rossiya: Iz-vo Piter, 2000.
12. Е. М. Родзхерс, *Дифузія іновацій*. Київ, Україна: вид. дім «Києво-Могилянська академія», 2009.
13. G. M. Zaharchin, *Mehanizm formuvannya organizatsijnoyi kulturi mashinobudivnogo pidpridpriyemstva*. Lviv, Ukrayina: vid-vo Nac. un-tu «Lvivska politehnika», 2009.
14. І. К. Адізес, *Управління змінами*. Київ, Україна: вид-во Book Chef, 2018.
15. E. Shejn, *Organizacionnaya kultura i liderstvo*. SPB, Rossiya: iz-vo Piter, 2002.
16. КМУ, Розпорядження КМУ №988-р від 14.12.2016 «pro shvalennya Koncepciyi realizatsiyi derzhavnoyi politiki u sferi reformuvannya zagalnoyi serednoyi osviti «Nova Ukrayinska Shkola» na period do 2029 roku». [Elektronnij resurs]. Dostupno: kmu.mon.gov.ua

Вероника Нидзиева, директор гимназии №117 им. Леси Украинки, г. Киев, Украина

ОРГАНИЗАЦИОННАЯ КУЛЬТУРА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ КАК ОБЪЕКТ МОДЕЛИРОВАНИЯ И СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЙ КОМПОНЕНТ УЧЕБНИКА ДЛЯ РУКОВОДИТЕЛЯ ШКОЛЫ

В статье раскрыта суть моделирования организационной культуры образовательного учреждения как объекта познания, исследования и содержательного компонента учебника для руководителя школы. Предложенная модель является результатом теоретического изучения организационной культуры, концептуально обоснована и структурно представлена личностно-когнитивным, аксиологическим, коммуникативно-мотивационным и деятельностно-поведенческим компонентами. Автор раскрывает смысл элементов каждого компонента модели и взаимосвязи между ними.

Ключевые слова: цель, модель, моделирование, организационная культура, организационные ценности, внутриорганизационные отношения.

Veronika Nidziieva, the principal of the Gymnasium 117 named after Lesia Ukrainka, Kyiv, Ukraine

THE ORGANIZATIONAL CULTURE OF THE SECONDARY-LEVEL EDUCATIONAL INSTITUTION AS AN OBJECT OF MODELLING AND THE CONTENT COMPONENT OF THE EDUCATIONAL LEADER GUIDE

The author of the article reveals the essence of the organizational culture modelling of the secondary-level educational institution as an object of cognition, research and the content component of the educational leader guide. The model offered is the result of the theoretical cognition level of the organizational culture of the secondary-level educational institution which is conceptually justified and structurally represented by personality-cognitive, axiological, communicative-motivational and activity-behavioral components. The characteristics of elements of every model component and the relationships between them are also given in the article.

The components boundaries are mobile, whereas the parts of the same elements are included into its different components. System-forming constructs of the model are its purpose, internal organizational relationships, which are based on personal and organizational values, rules and regulations, behaviors, relationship management and the development of communication networks. The model as an ideal formation gives an opportunity of the holistic vision of the organizational culture of the secondary-level educational institution, allows to analyze available and not available elements and relationships, to reveal the strengths and weak sides of culture, to find out what changes will lead to the development and to implement those changes in practice.

The organizational culture of an educational institution is being considered as a phenomenon, complex open social system as well as a management object. The role of the organizational culture in the development of the educational institution is revealed as well as the development of the teacher.

Keywords: purpose, model, modelling, organizational culture, organizational values, internal organizational relationships.

СПЕЦКУРС «ІСТОРІЯ ШКІЛЬНОГО ПІДРУЧНИКА МАТЕМАТИКИ»: ЗМІСТ ТА СТРУКТУРА

Світлана Панова,

кандидат педагогічних наук,

старший викладач кафедри математики та методики навчання

математики Бердянського державного педагогічного університету,

м. Бердянськ, Україна,

e-mail: panovasveta85@ukr.net

ORCID ID: 0000-0002-7734-8182,

У статті обґрунтовано доцільність включення у фахову підготовку майбутніх учителів математики навчальної дисципліни «Історія шкільного підручника математики», що зумовлено необхідністю покращання змістового наповнення сучасного підручника математики та формування в майбутніх її вчителів здатності до різнобічного та глибокого аналізу позитивних і негативних тенденцій у створенні шкільної навчальної літератури з математики протягом декількох століть. Розкрито зміст і структуру цього авторського спецкурсу, вивчення якого сприяє глибшому розумінню майбутніми вчителями математики педагогічних, психологічних, політичних, підручничознавчих та інших аспектів створення математичної навчальної літератури з метою обрання або створення в майбутній фаховій діяльності якісного підручника математики.

Ключові слова: історія шкільного підручника математики, історія математики, підручник, математика, математична освіта.

Постановка проблеми. В умовах реформування системи освіти в Україні особливо актуальним є питання оновлення змісту математичної освіти, який відображається в сучасних підручниках математики. Шкільний підручник із математики змінювався протягом багатьох століть, але був та залишається одним із основних засобів навчання математики. Він відображає світові досягнення математичної науки та культури, сприяє ефективній підготовці майбутніх поколінь до життя. Тому дуже важливо, щоб зміст підручників відповідав вимогам сьогодення. Отже, створення якісної національної системи математичної освіти потребує переосмислення педагогічного досвіду України, зокрема і в галузі розроблення навчальної математичної літератури.

Разом із тим сучасна школа потребує висококваліфікованих учителів математики, які здатні добирати, аналізувати та критично оцінювати навчальний матеріал. Тому необхідно включити в систему підготовки майбутніх учителів математики спецкурс, який сприятиме формуванню здатності до різнобічного та глибокого аналізу позитивних і негативних тенденцій у створенні шкільної навчальної літератури з математики протягом кількох століть. Розуміння історичного розвитку шкільного підручника математики та чинників, що впливають на його зміст, внеску вітчизняних та зарубіжних педагогів-математиків у покращання змісту математичної освіти сприятиме набуттю майбутніми вчителями фахових компетентностей.

Також, досліджуючи питання історії розвитку шкільного підручника математики, треба звернути увагу на те, що дуже складно відокремити його від дослідження історії її розвитку та методики навчання, педагогіки, математичної науки, філософії, історії України, культурології, підручничознавства тощо. Тому включення спецкурсу з вивчення історії шкільного підручника математики сприятиме посиленню міждисциплінарних зв'язків між багатьма навчальними дисциплінами, що забезпечить якісну комплексну фахову підготовку майбутніх учителів математики.

Аналіз останніх досліджень і публікацій з проблеми. На важливості та необхідності критичного аналізу історичного досвіду створення навчальної літератури в Україні акцентували увагу такі вчені, як О. Жосан [1], Н. Зубко [2], Я. Кодлюк [3] та ін.

На думку О. Жосана, «конструктивно-критичний аналіз досвіду створення різних видів навчальної літератури та його науково-методичного забезпечення є важливим джерелом розробки сучасної стратегії конструювання, експертизи й використання навчальної літератури в галузі загальної середньої освіти України» [1, с. 6].

Ми погоджуємося з О. Жосаном, що саме історико-педагогічний підхід дає змогу глибше зрозуміти всі закономірності та чинники, що впливають на стан шкільної навчальної літератури в різні історичні періоди [1, с. 6]. Вважаємо, що такого роду дослідження допоможуть з'ясувати загальні тенденції розвитку шкільного підручника математики та визначити ефективні методологічні підходи до розроблення якісних шкільних підручників математики в майбутньому. Таку саму думку висловлює Н. Зубко, котра стверджує, що основою «якісної освітньої книги» є «позитивний досвід, накопичений національною видавничою і педагогічною практиками» Наголошує на тому, що історико-книгознавчі дослідження сприяють його узагальненню та адаптації до сучасних потреб підручничотворення [2, с. 4].

Проблема дослідження історії шкільного підручника математики тісно пов'язана з теорією навчальної літератури, започаткованою у другій половині XVII ст.,

яка має тривалу історію, проте й досі не набула належного відображення в науковій літературі. Так само питання історії розвитку методики навчання математики та шкільного підручника математики в Україні є недостатньо дослідженим. Але наукові розвідки В. Бевз [4], [5], Л. Вивальнюка [6] та інших вітчизняних дослідників все ж сприяють доповненню та розширенню наших знань у цій галузі. Але, попри низку праць, які фрагментарно висвітлюють історію розвитку шкільного підручника математики в Україні, це питання не стало предметом комплексного дослідження.

Отже, **метою статті** є розкриття структури та змісту авторського спецкурсу «Історія шкільного підручника математики» як складової комплексної фахової підготовки майбутніх учителів математики.

Результати дослідження. Виклад основного матеріалу дослідження з обґрунтуванням наукових результатів. Вивчення історії шкільного підручника математики є не менш актуальним з огляду на необхідність: підвищення рівня фахової підготовки майбутніх учителів, формування їхнього загального світогляду; дослідження становлення та розвитку математичної науки, методики навчання математики в Україні та підручничкознавства. Адже у процесі вивчення історії шкільного підручника математики розглядаються питання з історії України, історії вітчизняної математики та методики навчання математики, педагогіки, філософії тощо.

Український педагогічний словник визначає, що «підручник — книга, в якій викладаються основи знань із певного навчального предмета на рівні сучасних досягнень науки й культури» [7, с. 252]. Підручники повинні відповідати програмам і завданням для кожного окремого типу навчальних закладів, для яких вони видаються, а також віковим та іншим особливостям тих, хто навчається. На нашу думку, підручником математики можна вважати матеріальну форму викладу навчального матеріалу, де відображаються певні суспільні знання з математики на сучасному рівні досягнень науки, техніки та культури. Він був і залишається основним видом навчальної літератури, яка повинна допомагати учням опанувати необхідні знання й створювати умови для формування відповідних компетентностей учнів загальноосвітнього навчального закладу.

До змісту підручника математики висувається низка вимог, які формуються відповідно до запитів суспільства. Але ці запити в різні часи відрізнялися один від одного. Колись було необхідно тільки вміти розв'язувати задачі для вирішення практичних побутових проблем, а тепер потрібно бути компетентним та обізнаним у багатьох сферах життя. Наука і культура не стоять на місці, тому саме життя та час висувають ці вимоги. Отже, сучасний підручник математики відображає накопичений суспільний досвід багатьох народів протягом тисячоліть.

Теоретичний аналіз наукової, навчальної літератури з історії математики, методики навчання математики, педагогіки, підручничкознавства дав змогу

виокремити історіографічні дані щодо існування навчальних математичних текстів, писемної та друкованої навчальної літератури з математики різних часів. Дослідження їх змісту й структури, виокремлення особливостей дало можливість зробити висновок про значення шкільного підручника математики у становленні національної системи освіти, культури і науки.

У результаті дослідження було розроблено авторський курс «Історія шкільного підручника математики», мета якого полягає у формуванні в майбутніх учителів математики: загального уявлення про історію розвитку вітчизняного шкільного підручника математики; історико-математичних та методичних знань та здатності застосовувати ці знання у процесі навчання та професійної діяльності; загальних та фахових компетентностей як основних результатів навчання майбутніх учителів; позитивних мотивів навчання, цінностей та особистісно-професійних здібностей для ефективного здійснення майбутньої фахової діяльності на основі постійного самовдосконалення власного особистісно-професійного потенціалу.

Основними завданнями вивчення спецкурсу «Історія шкільного підручника математики» є:

- відтворення змісту історичного розвитку шкільного підручника математики як надбання суспільного досвіду багатьох народів протягом тисячоліть;
- висвітлення внеску, зробленого в розвиток шкільного підручника математики вітчизняними та зарубіжними вченими математиками та методами;
- систематизація й узагальнення попередніх історико-математичних знань;
- розкриття певних методичних особливостей використання знань з історії шкільного підручника математики у майбутній фаховій діяльності вчителя математики;
- формування вмінь аналізувати, систематизувати та критично оцінювати навчальні математичні тексти та друковані підручники математики різних часів;
- формування здатності бачити результати освітніх реформ, втілені у змісті підручників математики різних часів;
- формування здатності до узагальнення, аналізу, постановки цілей та шляхів досягнення успіху засобами акмеологічного впливу;
- формування бази для розвитку загальних компетентностей як основи формування фахових компетентностей майбутніх учителів математики.

У результаті вивчення курсу майбутні вчителі математики повинні:

- знати зміст історичного розвитку шкільного підручника математики та вміти шукати, обробляти, аналізувати, систематизувати і критично оцінювати історичні джерела становлення та розвитку шкільної навчальної літератури;

- знати історію виникнення перших математичних текстів, внесок, зроблений у розвиток змісту математичної освіти видатними вченими минулого, зокрема вітчизняними, та вміти усно/письмово презентувати результати власних досліджень щодо історії розвитку математичної навчальної літератури для поінформованої аудиторії; демонструвати навички командної роботи у процесі розв’язання фахових завдань.
- знати історію розвитку і сучасний стан шкільних підручників математики, вміти продемонструвати та застосувати знання з історії розвитку шкільного підручника математики як засобу забезпечення якості освітнього процесу.

З огляду на те, що історія українського народу, так само як і історія розвитку математики та методики навчання математики в Україні, починається з давніх часів, то й історію розвитку шкільного підручника математики варто починати з розгляду перших навчальних математичних текстів, які стали пробразом сучасних шкільних підручників математики в цілому світі. Вивчення історії математики починається з доісторичного періоду в епоху палеоліту, плавно переходячи у період виникнення писемності та перших цивілізацій світу. Виникнення підручника неможливе без писемності та книгодрукування, тому об’єктом вивчення є друковані книги та писемні рукописи математичного характеру, що використовувалися з навчальною метою у школах різних часів.

Під час формування структури курсу було досліджено ряд джерел історичної, педагогічної, методичної та математичної літератури з метою виокремлення інформації щодо історіографії шкільного підручника математики різних часів. З метою дослідження питання історії шкільного підручника математики застосовано історико-хронологічний метод та метод періодизації, завдяки чому вдалося розробити періодизацію історії розвитку шкільного підручника математики, покладену в основу змістового наповнення курсу.

Авторський спецкурс «Історія шкільного підручника математики» містить чотири змістових модулів:

1. Історія шкільного підручника математики як частина загальної теорії шкільної навчальної літератури.
2. Найвідоміші навчальні математичні тексти світу (від перших цивілізацій та середньовіччя).
3. Навчальна література з математики на території України (IX—XX ст.).
4. Розвиток вітчизняної математичної навчальної літератури (20-ті роки XX ст. — XXI ст.).

У першому змістовому модулі розглядається історія шкільного підручника математики як частини загальної теорії шкільної навчальної літератури. Розкриваються зміст теорії шкільної навчальної літератури, її структура. Визначаються предмет і значення історії шкільної навчальної літератури з математики. Опи-

суються джерела вивчення шкільної навчальної літератури з математики та загальна періодизація становлення й розвитку шкільної навчальної літератури в Україні. Окреслюються особливості теоретичного та історичного аналізу шкільної навчальної літератури з математики.

Метою другого змістового модуля є розширення та поглиблення знань майбутніх учителів математики щодо найвідоміших навчальних математичних текстів світу (від перших цивілізацій та середньовіччя). У процесі вивчення актуалізуються, систематизуються та узагальнюються знання щодо систем шкільної математичної освіти в стародавніх цивілізаціях Єгипту та Месопотамії, античності та середньовіччя. Розширюється уявлення щодо особливостей та значення: вавилонських клинописних математичних текстів; єгипетських математичних папірусів; «Начал» Евкліда як підручника багатьох поколінь; найвидатніших праць аль-Хорезмі, «Про абак» Леонардо Пізанського тощо.

Третій змістовий модуль охоплює вивчення навчальної літератури з математики на території України (IX—XX ст.). Узагальнюються питання математичної освіти та шкільної системи на території України в IX—XX ст. Розкривається значення математичних текстів Київської Русі («Ізборник» 1073 р.; математичний твір «Вчення...» монаха Кирика 1134 р., «Руська правда» тощо) у навчання математики того часу. Розглядаються вітчизняні й зарубіжні математичні рукописи та друковані видання XIV—XVII ст., що використовувались як підручники на теренах України («Алгоритм» Сакробоско, «Лінійний алгоритм» Яна з Ланцуті (1515 р.) тощо). Тема «Математична навчальна література XVII — початку XVIII ст.» пов'язана з вивченням: освітньо-педагогічної діяльності Ф. Прокоповича, а також його математичних творів; «Арифметики» Я. Козельського; «Арифметики» Л. Магницького тощо. Тема «Становлення шкільного курсу математики у XVIII ст.» включає розгляд таких питань: практична спрямованість навчальних посібників з арифметики Т. Лубенця; роль підручників А. Давидова; значення «Керівництва початкової геометрії» М. Остроградського у становленні шкільного курсу геометрії; курс алгебри в навчальній літературі К. Лебединцева; ера підручників А. Кисельова; роль українських математиків методистів (К. Лебединцева, О. Астряба, М. Кравчука та інших) у створенні підручників математики тощо.

Четвертий змістовий модуль охоплює історію розвитку вітчизняної навчальної літератури від 20-х років XX ст. до XXI ст. Розглядаються становлення шкільної математичної навчальної літератури в 1921—1932 рр.; підручники нового типу: «робочі зошити», «розсипні підручники», підручники-журнали («Робочі книги з математики» М. П. Кравчука тощо). шкільна математична навчальна література в 1930-х та 1950-х роках; всесвітній рух за реформу шкільної математичної освіти у 50-ті роки XX ст. та його роль для формування змісту підручника математики. Розкривається зміст шкільної математичної освіти в Україні в контексті освітніх реформ другої половини XX ст. Визначено внесок у розвиток змісту шкільно-

го курсу математики та математичної освіти А. Колмогорова, О. Маркушевича, В. Брадіса, І. Андропова, І. Тесленко та ін. Під час вивчення теми «Становлення та розвиток національного підручника математики у період незалежності України» розкриваються питання кризи вітчизняного підручникотворення та її впливу на шкільний підручник математики у 1991—2000 рр. Аналізуються підручники математики 90-х років («Геометрія» О. Погорєлова, «Алгебра та початки аналізу» О. Дубинчука, З. Сlepкань, А. Колмогорова, М. Шкіля та інші). Акцентується увага на дидактичних принципах, вимогах до змісту, функціях сучасних шкільних підручників математики. Критично оцінюються шкільні підручники математики нового освітнього середовища (Г. Бевза, В. Бевз, М. Бурди, А. Мерзляка та інших). Окреслюються інноваційні тенденції та виклики сучасного математичного підручникотворення. Актуалізується питання підручника математики нового покоління (електронні підручники, шкільні підручники на електронних носіях).

Авторський спецкурс «Історія шкільного підручника математики» був запропонований як навчальна дисципліна за вибором здобувачів першого рівня вищої освіти спеціальності 014 Середня освіта (Математики) Бердянського державного педагогічного університету в 2019/2020 н. р. За програмою курс був розраховано на три кредити (26 год лекцій та 16 год семінарських занять, залік).

У процесі вивчення курсу «Історія шкільного підручника математики» майбутні учителя математики слухали лекції, виступали з доповідями на семінарських заняттях; аналізували та критично оцінювали математичні навчальні тексти й підручники різних часів; розробляли творчі проекти та виконували різноманітні індивідуальні завдання дослідницького характеру.

Після закінчення навчального курсу всі студенти склали залік і отримали високі бали (добре та відмінно). Також було проведено опитування для визначення ставлення студентів до спецкурсу. На запитання «Чи сподобався Вам курс?» 80 % студентів відповіли «Так», 10 % — «Частково». На запитання «Що найбільше сподобалося у процесі вивчення курсу?» відповіли таким чином: а) слухати лекції — 20 %; б) готуватися до семінарів — 30 %; в) вивчати навчальну математичну літературу різних часів — 40 %; г) сподобалося все — 10 %. На думку студентів, курс який вони прослухали, знадобиться їм у майбутній фаховій діяльності, оскільки знання з історії розвитку шкільного підручника математики сприяють розумінню чинників, що впливають на стан сучасного підручника математики; цікавий матеріал та різноманітні задачі з історичних підручників можна використовувати на уроках математики та у позакласній роботі для розвитку й зацікавлення учнів математикою тощо.

Висновки та перспективи подальших досліджень. У результаті аналізу навчальної діяльності майбутніх учителів математики під час вивчення спецкурсу «Історія шкільного підручника математики» та їх ставлення до нього можна зробити висновок, що цей авторський курс може бути ефективним засобом

комплексної підготовки майбутніх учителів математики. Знання історії розвитку шкільного підручника математики, вивчення та аналіз змісту історичних підручників, методичних особливостей викладу матеріалу зацікавлює та спонукає студентів до якісного аналізу і критичної оцінки сучасних підручників математики, створює умови для створення власного методичного стилю. Можливо, хтось зі слухачів курсу надихнеться вдалим досвідом відомих методистів та розробників підручників математики минулого й зробить вагомий внесок у покращання змісту математичної освіти України в майбутньому. Разом із тим дослідження вітчизняної історії шкільного підручника математики мають велике значення для подальшого розвитку наукової галузі з дослідження історії методики навчання математики та підручничознавства в Україні.

Використані джерела

1. О. Жосан, *Тенденції розвитку шкільної навчальної літератури в Україні (20-ті — 80-ті роки XX століття)*. Кіровоград : Ексклюзив-систем, 2013.
2. Н. Зубко, «Підручник з хімії для загальноосвітніх навчальних закладів в Україні (1921—2014): історико-книгознавчий аспект», дис. канд.іст.наук, Українська академія друкарства, Київ, 2016.
3. Я. Кодлюк, *Шкільний підручник як модель процесу навчання: історія, теорія, практика: результати науково-дослідної роботи (2008—2013 рр.)*. Тернопіль : ТНПУ імені Володимира Гнатюка, 2014.
4. В. Бевз, *Практикум з історії математики*. Київ, 2004.
5. В. Бевз, *Історія математики*. Харків: Основа, 2006.
6. Л. Вивальнюк, М. Ігнатенко, *Елементи історії математики*. Київ, 1996.
7. С. Гончаренко, *Український педагогічний словник*. Київ, 1997.

References

1. O. Zhosan, *Tendentsii rozvytku shkilnoi navchalnoi literatury v Ukraini (20-ti — 80-ti roky XX stolittia)*. [Trends in the Development of School Educational Literature in Ukraine (20s — 80s of the 20th Century)]. Kirovohrad : Eksklyuzyv-system, 2013 (In Ukrainian).
2. N. Zubko «Pidruchnyk z khimii dlia zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladiv v Ukraini (1921—2014): istoriko-knyhoznachnyi aspekt [Textbook of Chemistry for General Educational Institutions in Ukraine (1921—2014): Historical and Biblical Aspect]» : dys. kand.ist.nauk, Ukrainska akademiia drukarstva. Kyiv, 2016. (In Ukrainian).
3. Ya. Kodliuk, *Shkilnyi pidruchnyk yak model protsesu navchannia: istoriia, teoriia, praktyka: rezultaty naukovo-doslidnoi roboty (2008—2013 rr)*. [School textbook as a model of the learning process: history, theory, practice: results of research work (2008—2013)]. Ternopil : TNPU imeni Volodymyra Hnatiuka, 2014 (In Ukrainian).
4. V. Bevez, *Praktykum z istorii matematyky*. [Workshop on the history of mathematics]. Kyiv, 2004 [In Ukrainian].
5. V. Bevez, *Istoriia matematyky*. [History of mathematics]. Kharkiv: Osnova, 2006 (In Ukrainian).

6. L. Vyvalniuk & M. Ihnatenko, *Elementy istorii matematyky*. [Elements of the History of Mathematics]. Kyiv, 1996 (In Ukrainian).
7. S. Honcharenko, 1997. *Ukrainskyi pedahohichnyi slovnyk*. [Ukrainian Pedagogical Dictionary.]. Kyiv, 1997. (In Ukrainian).

Светлана Панова, кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры математики и методики обучения математики Бердянского государственного университета, г. Бердянск, Украина

СПЕЦКУРС «ИСТОРИЯ ШКОЛЬНОГО УЧЕБНИКА МАТЕМАТИКИ»: СОДЕРЖАНИЕ И СТРУКТУРА

В статье обоснована целесообразность включения в профессиональную подготовку будущих учителей математики учебной дисциплины «История школьного учебника математики». Это обусловлено необходимостью улучшения содержательного наполнения современного учебника математики и формирования у будущих учителей математики способности разностороннего и глубокого анализа положительных и отрицательных тенденций в создании школьной учебной литературы по математике в течение нескольких веков. Раскрывается содержание и структура этого авторского спецкурса, изучение которого способствует более глубокому пониманию будущими учителями математики педагогических, психологических, политических и других аспектов создания математической учебной литературы с целью избрания или создание в будущей профессиональной деятельности качественного учебника математики.

Ключевые слова: история школьного учебника математики; история математики; учебник; математика; математическое образование.

Svitlana Panova, Candidate of Pedagogical Sciences, Senior Lecturer at the Department of Mathematics and Methods of Teaching Mathematics of Berdyansk State Pedagogical University, Berdyansk, Ukraine

SPECIAL COURSE «HISTORY OF THE SCHOOL TEXTBOOK OF MATHEMATICS»: CONTENTS AND STRUCTURE

In the context of reforming the education system in Ukraine, the problem of updating the content of mathematical education, which is reflected in modern mathematics textbooks, is particularly relevant. Therefore, it is very important that the content of the textbooks meet the requirements of today.

Improving the content of a modern mathematics textbook requires a qualitative analysis of the factors that influence the state of school textbooks. The most comprehensive study of the historical development of the school textbook of mathematics contributes to a deeper understanding of the pedagogical, psychological, political, textual and other aspects of the creation of mathematical educational literature.

The study of the historical development of the school textbook for mathematics is fragmentary and needs special attention. It is important to systematize the historical experience of the creation of mathematical educational literature, and to find out the general trends of designing and developing the content of a modern mathematics textbook.

Modern schools also need highly qualified mathematics teachers who are able to select, analyze and critically evaluate teaching material. Therefore, it is necessary to include in the system of training of future teachers of mathematics a special course that helps to develop the ability of a comprehensive and in-depth analysis of the positive and negative tendencies in the creation of school educational literature in mathematics for several centuries. The study of future mathematics teachers an author's special course in «History of the school textbook of mathematics» contributes to: understanding of the historical development of the school textbook of mathematics and the factors that influence its content; contribution of domestic and foreign teachers of mathematics in improving the content of mathematical education; gaining future competences for mathematics teachers.

Therefore, the purpose of this article is to disclose the structure and content of the author's special course «History of the School Textbook of Mathematics» as a component of the difficult professional training of future mathematics teachers.

Forming the structure of the course, a number of scientific literatures on pedagogy, history of mathematics and mathematics education and theory of educational literature were studied in order to obtain information on the historiography of the school mathematics textbook of different times. Be able to develop a periodization of the history of the school mathematics textbook that formed the basis for the semantic content of the course.

The author's special course «History of the school textbook for mathematics» includes four content modules. The first module introduces the concept of the history of the school textbook of mathematics as part of the general theory of school textbooks. The second analyzes the most famous educational mathematical texts in the world (from the first civilizations to the Middle Ages). The third module is devoted to the content of mathematics textbooks used in the territory of Ukraine in the nineteenth and twentieth century's. The development of national educational literature from the 1920s to the 21st century is discussed in the fourth module.

As a result of the analysis of educational activity of future mathematics teachers during the study of the special course «History of the school textbook of mathematics» and their relation to it, it is concluded that this author's course can be an effective means of comprehensive training of future mathematics teachers.

Keywords: history of the school textbook of mathematics, history of math, textbook, mathematics, mathematical education.

ЛОГІКО-СТРУКТУРНИЙ АНАЛІЗ ОСОБЛИВОСТЕЙ ВІДОБРАЖЕННЯ ТЕМАТИКИ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ У ПРОГРАМАХ ДЛЯ ШКІЛ УКРАЇНИ (1991–2019 РР.)

Олександр Пасічник,

кандидат педагогічних наук, доцент,
старший науковий співробітник відділу навчання іноземних мов
Інституту педагогіки НАПН України,
м. Київ, Україна,
e-mail: bez-nicka@ukr.net,
ORCID ID: 0000-0002-0665-2099

Олена Пасічник,

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземних мов
Хмельницького національного університету,
м. Хмельницький, Україна,
e-mail: bez-nicka@ukr.net,
ORCID ID: 0000-0003-0792-2406

Загальноприйнятою та дидактично доцільною вважається тематична організація навчального матеріалу. Для предметної галузі «іноземні мови» тематичний підхід передбачає відповідь на запитання, де і про що спілкуються учні. Оскільки тематика сприяє їх когнітивному розвитку, а також орієнтує на виконання тематично маркованих комунікативних завдань, недостатньо лише «задекларувати» тематику в змісті навчальної програми. Натомість, варто чітко окреслити вимоги, які саме дидактичні цілі мають бути досягнуті у межах різних тем: формування відповідних умінь, компетентностей тощо. Однак останнім часом спостерігається спроба протиставити традиційній тематичній організації навчального матеріалу інші, більш оптимальні підходи. Результати дослідження відображають, яким чином змінювалися підходи до представлення тематики в змісті навчальних програм з іноземних мов для вітчизняних закладів загальної середньої освіти.

Ключові слова: навчальна програма, тематичний поділ, тема ситуативного спілкування, сфери спілкування, мовленнєві функції, наскрізні лінії, компетентнісний підхід, зміст навчання.

Постановка проблеми. Дидактичний принцип систематичності передбачає цілісний і послідовний виклад навчального матеріалу [1, с. 210]. Можемо стверджувати, що частково він проявляється в упорядкуванні навчального матеріалу за *тематичною* ознакою. Побудова змісту навчання іноземної мови навколо певної центральної теми дає змогу оптимально визначити інформаційне поле, у межах якого здійснюватиметься розширення мовного інвентаря учнів та яке визначатиме вектор і контекст, відповідно до яких відбуватиметься формування їхніх умінь і навичок.

Значною мірою тематичний поділ зумовлений особливостями мисленнєвих процесів людини, які задля ефективної організації інформації в довготривалій пам'яті спираються на механізми *структурування, класифікації, систематизації* та її *групування*. У свою чергу, тематичний поділ матеріалу дає змогу групувати навколо певного смислового осередка лексику, граматику, проблематику, що в сукупності полегшує оволодіння новою мовою.

Добір тем для навчання мови значною мірою базується на *емпіричному підході*. З одного боку, він передбачає врахування того, наскільки та чи інша тема відповідає пізнавальним та психофізіологічним особливостям учнів (тобто їхній готовності учнів до опрацювання її змісту), а з іншого — наскільки вивчення конкретної теми сприяє підготовці учня до взаємодії з іншочультурним та іншомовним середовищем (її комунікативна цінність).

Основним документом, який визначає, що і в якому обсязі вивчати, є навчальна програма. Проте недостатньо задекларувати в ній перелік тем, які будуть предметом опрацювання учнями упродовж навчання в школі. Натомість, поряд із тематикою варто визначити та логічно представити очікувані результати її вивчення. Зазвичай вони описуються в термінах знань, умінь, навичок або компетентностей, які мають бути сформовані в учня як результат опрацювання тем.

Аналіз останніх досліджень. Попри свою дидактичну логічність, на переконання окремих методистів, тематичному підходу притаманна деяка організаційно-методична недосконалість. Це спонукало до появи впродовж ХХ ст. альтернативних підходів до організації навчального матеріалу: структурного (Г. Пальмер, Р. Ладло, О.П. Старков), комбінованого функціонального (Ч. Фріз, В. А. Бухбіндер, Є. І. Панов), ситуативно-тематичного (О. Д. Митрофанов), ситуативного (Ю. І. Пассов), принципу врахування сфер усного спілкування (В. Д. Скалкін) тощо. Попри існування цих підходів, «тема» й надалі залишається однією з основних категорій, з урахуванням якої укладаються нормативні освітні документи.

Про важливість правильного визначення спектра тем, які будуть предметом ознайомлення у процесі іншомовної підготовки, свідчить те, що спроби окреслити їх були частиною низки освітніх проєктів як національного, так і міжнародного рівня. Одним із найвагоміших стали результати проєкту *Threshold 1990*, що окреслює тематику, необхідну для спілкування в іншомовному середовищі. До-

кументом визначено 14 загальних тем, для кожної з яких деталізовано комплекс знань та умінь, якими мають оволодіти учні задля достатньої комунікації на пороговому рівні [2, с. 59—81]. Запропонований перелік тем можна вважати доволі вдалим, оскільки вони охоплюють головні аспекти, необхідні для спілкування на пороговому рівні. Про це, зокрема, свідчить те, що саме *на цей перелік згодом посилатимуться Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти* [3, с. 52]. Безперечно, він не є остаточним чи вичерпним, оскільки питання визначення тематики завжди перебуває в компетенції авторів навчальної літератури, їх бачення комунікативних потреб учнів, їхніх вікових та пізнавальних особливостей та власного погляду на формування умінь і навичок.

Окремий інтерес становила проблема добору тематики для початкового етапу навчання — питання, увага до якого посилилася у 80—90-ті роки ХХ ст. Так, у рамках проєкту Ради Європи «Language Learning for European Citizenship» за проблематикою раннього навчання іноземних мов було проведено п'ять семінарів, а в 1996 р. за ініціативою Гете-інституту було розроблено базову концепцію «Нюрнберзькі рекомендації щодо раннього навчання іноземних мов» (Nurnberg Empfelungen, 1996) [4]. У ній конкретизувалися цілі раннього навчання іноземної мови та окреслювалася його тематика — вона максимально наближена до пізнавальних інтересів та можливостей учнів, а також їхніх потреб.

Мета статті — проаналізувати підходи до структурування та представлення тематики навчання іноземних мов у програмах для закладів загальної середньої освіти України в період 1991—2019 рр.

Виклад основного матеріалу. Навчальні програми, які з'явилися в 1991 р., великою мірою дублювали підходи до визначення та опису тем, які були реалізовані у програмах радянського періоду. Так, для всіх іноземних мов пропонувалася *єдина тематика для навчання усного мовлення*, представлена трьома узагальненими блоками: «*Учень і його оточення*», «*Україна*», «*Країна, мова якої вивчається*», у межах яких пропонувалася певна деталізація.

Попри те, що в навчальній програмі 90-х років ХХ ст. усі види мовленнєвої діяльності (говоріння, аудіювання, читання і письмо) визнавалися рівноправними та взаємопов'язаними, а оволодіння ними мало здійснюватися комплексно [5, с. 4], окреслена тематика формально пропонувалася лише для навчання усного мовлення (говоріння) [5, с. 7—8]. У свою чергу, вимоги до умінь в аудіюванні й письмі були сформульовані «з урахуванням відомого мовного матеріалу», без жодної згадки про їх тематичну маркованість. Винятком можемо вважати читання, тематика якого «співвідноситься з тематикою для усного мовлення і розширює її за рахунок додаткових підтем з країнознавства» [6, с. 7].

Прикметно, що сама тематика в програмі не була конкретизована за роками навчання, натомість охоплювала більші часові проміжки (для 5—6, 7—9 та

10—11-х класів) [7, с. 5-6]. Такий підхід залишався незмінним для всіх програм протгом 90-х рр. ХХ ст.

Логічно припустити, що вивчення тих чи інших тем орієнтоване на *розв'язання певних прикладних завдань*. З одного боку, це розширення світогляду через ознайомлення з іншомовною культурою, а з іншого — підготовка до участі у спілкуванні з представниками інших лінгвокультурних спільнот. Проте у *вимогах* до говоріння чи будь-якого іншого виду мовленнєвої діяльності *не конкретизувалося, що саме учні мають уміти робити у межах окресленої тематики*. Винятком була навчальна програма для спеціалізованих шкіл із поглибленим вивченням іноземних мов [6, с. 8—11], де чітко визначалися вміння учнів у кожній темі для кожного етапу навчання. Щоправда, аналіз формулювань цих вимог свідчить, що переважно вони описані в термінах *«учень повинен уміти розповідати/повідомляти/описувати...»* і лише подекуди *«учень повинен уміти спілкуватися/вести бесіду»*. Тобто очевидною є спрямованість програми на навчання учнів готувати й робити *монологічні висловлювання*, у той час, як діалогічному мовленню відведена дещо другорядна роль.

З номенклатури тем та особливостей їх формулювання можемо зробити висновок, що вони мали доволі узагальнюючий характер, були орієнтовані на формування в учнів *енциклопедичних знань* про рідну країну та країни, мова яких вивчається, з основним акцентом на географії, політичному устрої, культурній сфері (література, музеї, театри), спорті тощо. Натомість, більшість аспектів, які передбачають взаємодію на побутовому рівні (покупки, подорожі, види транспорту тощо), які могли б дати більше відомостей про реальні умови життя у країнах виучуваної мови, а також бути платформою для ситуативного спілкування, фактично не враховувались у тогочасних програмах.

Розробники навчальних програм того часу вочевидь усвідомлювали, що такий добір тематики (а також опис вимог до умінь і навичок учнів) справді накладал *суттєві обмеження* для навчання учнів діалогічного мовлення та мав опосередкований стосунок до підготовки до комунікативної взаємодії в реальних умовах іншокультурного середовища. Про це, зокрема, свідчить той факт, що навчальною програмою, крім основного, передбачався *факультативний курс* для 7—11 класів — він був орієнтований на учнів, «які успішно оволодівають навчальним матеріалом та охочі поглибити власні знання щодо особливостей історії та культури відповідної країни» [7, с. 28]. Номенклатура тем для усного мовлення, що пропонуються факультативним курсом, якісно відрізняється їх орієнтованістю на підготовку до участі в комунікативних ситуаціях, які можуть виникнути в реальному житті (подорожі різними видами транспорту, проходження митного контролю, орієнтування в місті, поселення в готелі, екскурсії та огляд у лікаря тощо). Окремим блоком факультативний курс містив *теми для*

читання, що, як і основний курс, були орієнтовані радше на розширення енциклопедичних знань учнів.

У результаті вивчення результатів напрацювань міжнародних експертних груп (Threshold 1990, Nurnberg Empfelungen тощо) та переосмислення власної теоретико-практичної бази наприкінці 90-х років XX ст. у вітчизняній методичній науці відбулося усвідомлення того, що необхідно вирішити питання інтерпретації відібраного тематичного матеріалу з метою *забезпечення комунікативної спрямованості* навчального процесу. Пріоритетним завданням була проєкція тематики на умови реального життя з урахуванням конкретних умов культурного середовища, таким чином, щоб учні формували готовність до взаємодії з представниками інших лінгвокультурних спільнот, могли виявляти спільне та відмінне в рідній і чужій культурі. Важливими були питання семантизації та презентації нового мовного та фактичного матеріалу, визначення послідовності його подання, дозування тощо.

Хоча в навчальних програмах 90-х років XX ст. вказувалося, що учні мають уміти використовувати програмовий матеріал для *реалізації комунікативних намірів і завдань у межах мовленнєвих ситуацій*, визначених навчальною програмою [7, с. 2], зміст програм насправді *не визначав номенклатуру самих мовленнєвих ситуацій*, а лише окреслював тематику для навчання усного мовлення. Вочевидь, автори мали на увазі, що саме ці теми і є мовленнєвими ситуаціями, хоча таке отождіння вважаємо не зовсім коректним з огляду на понятійні розбіжності між «темою» і «мовленнєвою ситуацією». Так, під *мовленнєвою ситуацією* розуміється: 1) сукупність обставин, у яких реалізується спілкування; 2) система мовленнєвих і немовленнєвих умов, необхідних і достатніх для здійснення мовленнєвої дії [8, с. 252]. У програмах 90-х років XX ст. навіть не конкретизовано, які мовленнєві функції мають бути реалізовані під час тієї чи іншої ситуації (виняток — програма для шкіл із поглибленим вивченням іноземних мов).

Попри усвідомлення важливості принципу ситуативності у процесі навчання мови, очевидною була проблема його співвіднесення з тематикою. Так, більшість *ситуацій спілкування* далеко не завжди характеризується тематичною єдністю. Як зазначає Ю. І. Пассов, якщо добирати матеріал тільки за темами, справжнє спілкування значною мірою ризикує залишитися остронь [9, с. 229], а навчання усного мовлення часто перетворюється на переказ так званих зазубрених топіків. Це зумовлено тим, що змістовий бік реального ситуативного спілкування характеризується несподіваними змінами теми розмови. Фактично, *тему розмови передбачити неможливо*. У процесі навчання ситуативного спілкування *тема відіграє дещо другорядну роль*, натомість пріоритетного значення набуває *стандартна мовленнєва ситуація* (як в усному, так і в писемному мовленні), особливості якої зумовлені віковими особливостями комунікантів, їхніми інтер-

есами, причинами спілкування та задачами, котрі ставлять перед собою її учасники, зовнішніми чинниками тощо.

У сучасній вітчизняній методиці стало класичним розуміння того, що в процесі навчання варто враховувати *ситуативний характер спілкування*, де важливим є як сама мовна особистість, так і цілі спілкування, обставини, в яких воно відбувається, а також передбачуваний результат спілкування (О. Б. Бігич, С. Ю. Ніколаєва, В. Г. Редько, Т. К. Полонська, Н. К. Скляренко, Л. П. Смелякова, О. Б. Тарнопольський та ін.). *Мовна діяльність неможлива поза ситуацією*, причому важливе значення останньої полягає в здатності конкретизувати мовленнєву діяльність, її предметно-смісловий аспект висловлювання думок, зумовлювати вибір мовних засобів [10, с. 47—48]. Відтак, *ситуативність* можна розглядати як лінгводидактичну стратегію *реалізації принципу комунікативності* в навчанні іноземної мови, особливості втілення якого були переглянуті на початку XXI ст. Так, ядром добору навчального матеріалу визначено *комунікативний мінімум*. Нині існує два підходи до виявлення та опису його компонентів:

1. відповідно до першого підходу визначаються сфери спілкування, теми, мовленнєві ситуації та завдання спілкування;
2. інший підхід передбачає виявлення типових комунікативних ситуацій та номінацію актуальних комунікативних задач і формування відповідної текстотеки.

Аналіз змісту чинних навчальних програм, засвідчує, що у вітчизняній методиці утвердився перший підхід. Предметний вимір змісту навчання іноземної мови (про що говорити, писати та про що слухати) відображає типові сфери спілкування. Під *сферою спілкування* розуміється певний вимір життя людини в суспільстві, який підпорядкований певним видам діяльності та нормам спілкування. Поняття сфери спілкування сформоване в соціолінгвістиці для типізації нематеріальних умов спілкування, а саме приводу для спілкування та визначення кола життєвих ситуацій, у межах яких воно відбувається [11, с. 168]. Складність опису будь-якої сфери полягає в тому, що це типізовані зовнішні умови спілкування, які мають до його мовної форми дуже опосередкований стосунок. Тому фахівці в галузі соціолінгвістики та функціональної лінгвістики, обговорюючи питання сфер спілкування, обмежуються загальними фразами та *намагаються перейти до характеристики самих комунікативних ситуацій* [11, с. 168].

Сфери спілкування, тобто сфери практичного застосування мови, де реалізуються різні типи мовлення, існують у межах держави як типового територіально-культурного утворення, що характеризується стійкими політичними, економічними та культурними та мовними зв'язками. Сфери мовленнєвої взаємодії, яким властива інформативна специфіка, становлять *сукупність тем*, які репрезентують предмет обговорення у відповідних сферах соціальної взаємодії. Це дає змогу в межах окреслених тем визначити коло тем і підтем, які мо-

жуть стати предметом вивчення (розгляду) на уроці [11, с. 168]. Суттєвий внесок у проблему *визначення номенклатури сфер спілкування* зробив В. Л. Скалкін ще в 70—80-х роках ХХ ст. Він розглядав ці сфери як певну сукупність однорідних комунікативних ситуацій, які характеризуються однотипністю мовленнєвих мотивів, відносинами між комунікантами та умовами спілкування. Зокрема, він виділив і конкретизував вісім сфер усного спілкування, притаманних більшості мовних спільнот: 1) соціально-побутову, 2) сімейну, 3) соціально-культурну, 4) професійно-трудова, 5) видовищно-масову, 6) адміністративно-правову, 7) сферу суспільної діяльності; 8) ігор і розваг [12]. На переконання автора, кожній сфері притаманний власний перелік соціально-комунікативних ролей, які може брати на себе індивід, набір типових комунікативних ситуацій, що мають власні стимули для участі в комунікації, умови перебігу комунікації, відносини між учасниками тощо. Подібне трактування сфер спілкування бачимо в загальноєвропейських рекомендаціях з мовної освіти (2001 р.), де вони розуміються як широкі сектори суспільного життя, в яких діє соціальний агент. У документі була прийнята їх класифікація відповідно до тих категорій, що є головними й релевантними для вивчення, викладання та використання мови:

- 1) особистісна (сфера особистих інтересів) — у ній суб'єкт навчання діє як приватна особа. Основними центрами уваги є дім, сім'я, друзі;
- 2) публічна — сфера, де суб'єкт навчання діє як член загальної спільноти чи іншої організації, виконує різні види діяльності (окрім професійно-трудова);
- 3) освітня — сфера, в якій суб'єкт навчання бере участь у будь-якому організованому навчальному процесі;
- 4) професійна сфера, де суб'єкт навчання виконує свої посадові чи професійні обов'язки [3].

На наше переконання, перелік сфер, запропонований В. Л. Скалкіним, відповідно відрізняється більшою деталізацією та дає змогу чітко окреслити межі кожної сфери (хоча слід зазначити, що в окремих випадках ситуації спілкування можуть поширюватися на кілька сфер). Однак, беручи до уваги те, що Загальноєвропейські рекомендації були колективним продуктом фахівців із різних країн, а також зважаючи на те, що саме їх прийняла більшість країн як засадничий документ, відповідно до положень якого мало здійснюватися оновлення змісту й процесу іншомовного навчання, його положення були враховані вітчизняною методикою без істотних змін.

Варто зауважити, що в навчальних програмах відобразились лише три з виокремлених сфер (особиста, публічна та освітня), що не зовсім виправдано, оскільки вже у 8-му класі учні опрацьовують теми, пов'язані з професійним визначенням, здійснюються заходи щодо профорієнтаційної роботи, які передують навчанню у старшій школі.

Відповідно до виокремлених сфер, у навчальній програмі було визначено *«тематику ситуативного спілкування»*. Таке формулювання означало, що вона не обмежується лише усним спілкуванням, а охоплює інші види діяльності, зокрема письмо. Також це свідчить про прагнення укладачів змістити акцент на підготовку учнів до ситуацій комунікативної взаємодії з представниками інших культур.

Хоча формулювання цих тем є доволі обтічним, як і в програмах 90-х роках ХХ ст. (наприклад: «свята та традиції»; «я, моя сім'я і друзі»; «відпочинок і дозволя» тощо), маємо зазначити, що їх прочитання необхідно розглядати не автономно, а в поєднанні з графою *«мовленнєві функції»*, де вказано, які загальні дії, характерні для ситуативного спілкування, має виконувати учень (*представляти співрозмовника чи третіх осіб; повідомляти про смаки, уподобання; реагувати на запрошення* тощо). Крім того, згідно з тематикою деталізувався обсяг лексичного матеріалу (графа *«лексична компетентність»*), яким має оперувати учень на тому чи іншому етапі навчання. Відтак, нова програма конкретизувала, що саме має знати учень та які комунікативні дії повинен виконувати в межах окресленої тематики, що створювало орієнтири як для вчителів, так і для розробників дидактичних матеріалів.

В оновленій програмі (2001 р.) теми *розподілені за роками навчання*, а сама їх номенклатура є значно ширшою. Також у ній було реалізовано концентричний підхід, за якого одна й та сама тема може повторюватися на різних етапах навчання за умови їх поглибленого та розширеного вивчення за рахунок додавання проблем, актуальних для кожної вікової категорії учнів. Те, що саме учні мають уміти й знати в межах тематики, конкретизувалося у блоках *«мовленнєві функції»*, *«засоби вираження»*, *«лексична компетентність»*.

Характерною рисою нової програми стало *посилення соціокультурної спрямованості* змісту навчання, що втілювалося у формуванні в учнів знань культурних реалій спільноти, мова якої вивчається, у межах тематики ситуативного спілкування. Як зазначали її укладачі, вивчення будь-якої теми має здійснюватися крізь призму іншомовної культури [13, с. 30]. Так, у процесі опрацювання тем *«Їжа»*, *«Помешкання»*, *«Шкільне життя»* тощо у свідомості учнів мають формуватися чіткі уявлення про те, якими є характеристики іноземної національної кухні, житла тощо.

У програмах періоду 2001—2016 рр. здійснена спроба не лише переглянути номенклатуру тем, а й створити базу для забезпечення *ситуативної спрямованості* процесу навчання *через уточнення мовленнєвих функцій та засобів вираження*, які конкретизовані для кожного року навчання. Також у пояснювальній записці визначено, що принципи *ситуативності* та *тематичної організації* навчального матеріалу є основоположними для реаліза-

ції комунікативної спрямованості навчального процесу, а основною формою організації спілкування вважається мовленнєва ситуація.

З утвердженням компетентнісної парадигми навчальні програми вкотре зазнали суттєвих змін [14]. Як і в програмах 2001—2016 рр., у новій навчальній програмі опис тем подається крізь призму сфер спілкування (особиста, публічна, освітня), а також уточнення мовного інвентаря (лексичний діапазон), яким супроводжується вивчення тієї чи іншої теми. Також описуються мовленнєві функції, що є предметом формування в процесі вивчення тем.

Однак, якщо тематика залишилася відносно сталою то змінилися підходи до визначення умінь, які мають бути сформовані в учнів у процесі опрацювання кожної теми. Основна новація полягала в доповненні змісту програм так званими *ключовими компетентностями* — так, згідно з оновленою концепцією, вважалося, що кожен навчальний предмет має формувати не лише суто предметну компетентність, а й робити внесок у формування сукупності таких умінь, навичок та особистісних якостей, що необхідні всім людям для особистої реалізації та розвитку, активного громадянського життя, соціальної єдності та можливості працевлаштування. Отже, у змісті навчальної програми 2017 р. було конкретизовано, який саме вплив справляє предметна галузь на формування кожної з ключових компетентностей, а також очікувані результати. Характерно, що ці очікування описані не лише в термінах умінь і навичок, а й *ставлень*, які має розвивати та демонструвати учень у процесі й результаті оволодіння новою мовою і культурою [14, с. 5—7]. Таким чином, можна говорити про посилення *аксіологічної складової* змісту іншомовної підготовки. Досягненню цих компетентностей має сприяти ознайомлення з відповідною тематикою.

З метою деталізації тощо, як теми впливають на формування ключових компетентностей, у навчальній програмі було виокремлено так звані *наскрізні змістові лінії*: «Громадянська відповідальність», «Підприємливість та фінансова грамотність», «Здоров'я і безпека», «Екологічна безпека і сталий розвиток» [14, с. 8] та *співвіднесено з кожною темою*, яка є предметом вивчення. Помітним є те, що вимоги до умінь учнів мають здебільшого продуктивний характер. Тобто очікується, що школяр може *«аргументувати свої висловлювання»*, *«наводити приклади»*, *«порівнювати факти»*, *«обговорювати»*, *«пояснювати»* тощо. Також простежується формування певних ціннісних орієнтирів в учнів (*«розглядати природу як цілісну систему»*, *«формувати особисті ціннісні пріоритети»*, *«свідчити на користь толерантного ставлення»* тощо).

Можна було би припустити, що наскрізні лінії мають на меті замінити традиційні сфери спілкування (публічну, особистісну та освітню). Проте, на відміну від сфер, які є більш нейтральним поняттям, *наскрізні лінії* варто

розглядати як *надпредметні теми* (метатеми), що відображають суспільно важливу проблематику. Вони сприяють формуванню в учнів уявлень про суспільство в цілому, а також розвивають здатність застосовувати набуті знання в різних ситуаціях та критично мислити.

Отже, якщо в 90-х роках XX ст. — першому десятилітті XXI ст. під час добору тематики орієнтувалися на відповідність цілям навчання, віковим особливостям учнів, їхнім мовленнєвим та пізнавальним можливостям та доступність, то нині до цих критеріїв додався критерій *актуальності* — здатність тематики відображати динамічні зміни, які відбуваються в сучасному світі, а також виховання особистості з активною позицією. З урахуванням цього критерію тематика збагатилася такими аспектами, як соціальні процеси (світ професій, взаємозв'язок та взаємовплив культур, етносів, релігій), технічний прогрес (техногенні катастрофи, зростаючі можливості людини, її залежність від світу технологій тощо), людина і природа (вплив на довкілля, збереження біорізноманіття) тощо.

Інтеграція змістових ліній у навчальний процес потребує певної корекції дидактичних матеріалів та навчального процесу. Зокрема, у змісті підручників повідомлення декларативних знань (відомості енциклопедичного характеру про країну виучуваної мови) та ситуативних завдань доцільно доповнювати контентом, який стимулюватиме критичне сприйняття інформації та орієнтуватиме учня на вирішення проблем. При цьому під «проблемою» мається на увазі необхідність не лише знайти порозуміння в типових комунікативних ситуаціях, а й пропонувати розв'язання завдань вищого порядку (наприклад, обґрунтувати власне бачення того, як захистити довкілля; запропонувати вирішення проблеми булінгу в шкільному середовищі) або тих, які вирізняються деякою нестандартністю ситуації (переконати співрозмовника в недоцільності придбання вартісного гаджета останньої моделі; взяти інтерв'ю у знаменитого спортсмена, котрий відвідує вашу школу, тощо). Особливо актуальним це є для основної та старшої школи, коли в учнів є певний мовний досвід, сформовані уміння та навички, а самі вони здатні до критичного сприйняття інформації, можуть пропонувати альтернативне бачення вирішення проблеми, готові до колективної взаємодії. Таким чином, змістові лінії реалізуються під час вивчення певної тематики ситуативного спілкування через добір відповідної інформації, дидактичних матеріалів та використання різних методів навчання, реалізації проєктів і досліджень.

Висновки. За результатами проведеного дослідження, можна констатувати, що «тема» як дидактична категорія була і залишається осердям організації навчального матеріалу. У вимірі предметної галузі «іноземні мови» тематика, з одного боку, передбачає розширення світогляду учнів через формування в них певного обсягу фактичних знань за допомогою тематично маркованих

текстових матеріалів. З іншого — відображаючи певний вимір реальності, з притаманною йому проблематикою та особливостями, тематика окреслює умови і створює передумови до активізації мовних засобів задля розв'язання типових ситуацій комунікативної взаємодії. Відтак, особливості презентації тематики в нормативних документах слід розглядати у взаємозв'язку з цілями, на досягненню яких вона спрямована.

Здійснений аналіз засвідчує, що в 90-х роках XX ст. окреслена тематика була призначена насамперед для навчання усного мовлення (говоріння), тоді як вимоги до інших видів мовленнєвої діяльності фактично не були тематично марковані. Крім того, аналіз змісту навчальних програм підтвердив, що в них було недооцінено важливість ситуативного спілкування. Відповідні корективи було внесено в нове покоління програм, розроблених на початку XXI ст. з урахуванням вимог Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти. Так, у їх змісті було виокремлено сфери спілкування, деталізовано мовний матеріал, яким учні оволодівають у межах кожної теми, а також визначено мовленнєві функції та окреслено вимоги до кожного виду мовленнєвої діяльності. Щодо характеристики самих тем, то була посилена їх соціокультурна спрямованість. Утвердження компетентнісної парадигми у вітчизняній освіті у другій декаді XXI ст. зумовило чергове оновлення змісту навчальних програм: переглянуто компетентнісний потенціал кожної теми та деталізовано його за допомогою наскрізних змістових ліній. Також, на нашу думку, важливою рисою нової програми було посилення її ціннісного (аксіологічного) компонента.

Подальшого вивчення потребують питання проєкції окресленої в навчальних програмах тематики на реальні умови навчання та особливості її відображення у змісті підручників для різних етапів навчання, оскільки автори можуть по-різному трактувати як змістове наповнення самих тем, так і способи активізації презентованого в їхніх межах мовного, мовленнєвого та фактичного матеріалу.

Використані джерела

1. В.А. Ситаров, Дидактика / Под ред. В. А. Сластенина. — 2-е изд., Москва, РФ: Издательский центр «Академия», 2004.
2. Van Ek Jan A., John L. M. Trim, Threshold 1990. Cambridge, UK: Cambridge University Press. — 1998.
3. С. Ю. Ніколаєва та ін., Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання. Київ, Україна: Ленвіт, 2003.
4. Nürnberger Empfehlungen zum Fremdsprachenlernen oder wie man einen Weg zu einer Didaktik und Methodik frühen Fremdsprachenlernens finden kann. München, 1996.
5. Навчальна програма. Іноземні мови, 5-11 класи, Київ, Україна: Перун, 1996.
6. Програми для спеціалізованих шкіл з поглибленим вивченням іноземної мови. 1-11 класи. Київ, Україна: Перун, 1996.

7. Програми середньої загальноосвітньої школи. Іноземні мови. 5-11 класи. Київ, Україна: Освіта, 1991.
8. Э. Г. Азимов, Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). Москва, РФ: Издательство ИКАР, 2009.
9. Е.И. Пассов и Н.Е. Кузовлева, Основы коммуникативной теории и технологии иноязычного образования, Москва, РФ: Русский язык. Курсы, 2010.
10. С. Ю. Ніколаєва та ін., Методика навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах. Київ, Україна: Ленвіт, 1999.
11. И. Е. Ким «Сфера общения и дискурс: терминологическая избыточность или сущностное различие?», Сибирский филологический журнал. №4, с.164-174, 2017
12. В. Л. Скалкин, «Сферы устного общения и обучение речи», Русский язык за рубежом. № 4, с. 43-48, 1973.
13. Міністерство освіти і науки України, «Інструктивні методичні рекомендації щодо вивчення шкільних дисциплін у 2004/05 навчальному році», Інформаційний збірник Міністерства освіти. №13—14, с. 3-64, 2004.
14. Навчальні програми з іноземних мов для загальноосвітніх навчальних закладів і спеціалізованих шкіл із поглибленим вивченням іноземних мов 5-9 класи, Київ, Україна, 2017.

References

1. V.A. Sitarov, Didaktika / Pod red. V. A. Slstenina. — 2-e izd., Moskva, RF: Izdatelskij centr «Akademija», 2004.
2. Van Ek Jan A., John L. M. Trim, Threshold 1990. Cambridge, UK: Cambridge University Press. — 1998.
3. S. Yu. Nikolaeva ta in., Zagalnoevropejski rekomendacii z movnoi osvity: vyvchennja, vykladannia, otsiniuvannia. Kyiv, Ukraina: Lenvit, 2003.
4. Nürnberger Empfehlungen zum Fremdsprachenlernen oder wie man einen Weg zu einer Didaktik und Methodik frühen Fremdsprachenlernens finden kann. München, 1996.
5. Navchalna programa. Inozemni movi, 5-11 klasy, Kyiv, Ukraina: Perun, 1996.
6. Programy dlja specializovanyh shkyl z poglyblyenym vyvchenniam inozemnoi movy. 1-11 klasy. Kyiv, Ukraina: Perun, 1996.
7. Programy serednoi zagalnoosvitnoi shkoly. Inozemni movy. 5-11 klasy. Kyiv, Ukraina: Osvita, 1991.
8. E. G. Azimov, Novyj slovar metodicheskikh terminov i ponjatyj (teoria i praktika obuchenja jazykam). Moskva, RF: Izdatelstvo IKAR, 2009.
9. E.I. Passov i N.E. Kuzovleva, Osnovy kommunikativnoi teorii i tehnologii inoiazynchnogo obrazovania, Moskva, RF: Russkiny yazyk. Kursy, 2010.
10. S. Yu. Nikolaeva ta in., Metodika navchannia inozemnyh mov u serednih navchalnyh zakladah. Kyiv, Ukraina: Lenvit, 1999.
11. I. E. Kim «Sfera obshheniia i diskurs: terminologicheskaja izbytochnost ili sushhnostnoe razlichie?», Sibirskiy filologicheskij zhurnal. №4, s.164-174, 2017
12. V. L. Skalkin, «Sfery ustnoyazychnogo obshheniia i obuchenie rechi», Russkiy yazyk za rubezhom. №4, s. 43-48, 1973.

13. Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy, «Instruktyvni metodychni rekomendatsii shhodo vyvchennia shkilnyh disciplin u 2004/05 navchalnomu rotsi», Informaciyne zbirnyk Ministerstva osvity. №13—14, s. 3-64, 2004.
14. Navchalni programy z inozemnyh mov dlia zagalnoosvitnih navchalnyh zakladiv i spetsializovanyh shkil iz poglyblyenym vyvchenniam inozemnyh mov 5-9 klasy, Kyiv, Ukraina, 2017.

Александр Пасечник, кандидат педагогических наук, доцент, старший научный сотрудник отдела обучения иностранным языкам Института педагогики НАПН Украины, г. Киев, Украина,

Елена Пасечник, кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков Хмельницкого национального университета, г. Хмельницкий, Украина

ЛОГИКО-СТРУКТУРНЫЙ АНАЛИЗ ОСОБЕННОСТЕЙ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ ТЕМАТИКИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В УЧЕБНЫХ ПРОГРАММАХ ДЛЯ ШКОЛ УКРАИНЫ (1991—2019 ГГ.)

Общепринятой и дидактически целесообразной считается тематическая организация учебного материала. Для предметной области «иностранные языки» тематический подход предполагает ответ на вопрос, о чем и где общаются ученики. Поскольку тематика способствует их когнитивному развитию, а также ориентирует на выполнение тематически маркированных коммуникативных задач, тематику недостаточно «задекларировать» в учебной программе. Необходимо четко определить требования, какие именно дидактические цели должны быть достигнуты в рамках различных тем: формирование соответствующих умений, компетенций и т. д. В последнее время наблюдаются попытки противопоставить традиционной тематической организации учебного материала альтернативные подходы. Результаты исследования отражают, каким образом изменялись подходы к представлению тематики в содержании учебных программ по иностранным языкам для отечественных школ.

Ключевые слова: учебная программа, тематическое разделение, тема ситуативного общения, сферы общения, речевые функции, сквозные линии, компетентностный подход, содержание обучения.

***Oleksandr Pasichnyk**, PhD in Education, Senior Research Fellow at the Department of Foreign Language Teaching of the Institute of Pedagogy of NAES of Ukraine, Kyiv, Ukraine,*

***Olena Pasichnyk**, PhD in Education, Associate Prof. at the Department of Foreign Languages of the Khmelnytsky National University, Khmelnytsky, Ukraine*

THEMATIC REPRESENTATION OF EDUCATIONAL CONTENT IN FOREIGN LANGUAGE SYLLABUS FOR SCHOOLS OF UKRAINE: LOGICAL AND STRUCTURAL ANALYSIS (1991 — 2019)

Theme based approach is a way of teaching and learning, whereby many areas of the curriculum are connected together and integrated within a theme. This approach is based on human brain capability to compartmentalize and structure the surrounding material and non-material world into cognitive units, making educational process easier and more efficient. Despite this fact, in recent times the approach has been considered flawed by some theorists. Nevertheless, thematic units remain mainstream among educators. They remain the core of school curriculum and syllabi.

The objective of this research is to outline key transformations in representing thematic information in school foreign language syllabi in the period of 1990s — 2nd decade of 20th century for Ukrainian schools.

According to the obtained data it is possible to conclude that themes are not a stand-alone or independent concept of school curriculum and syllabi. Instead, well-organized syllabus indicates the scope of skills or competences which are to be developed within a particular theme. Over the last three decades school syllabi for foreign languages has undergone several overhauls: each time the description of themes as well as students' academic achievements in each of them became more detailed. The first decade of the 20th century saw the change of emphasis to communicative situations and promoting student's sociocultural awareness whereas the second decade was marked by the rise of competence approach and increased importance of axiological dimensions in foreign language learning.

Thus, theme based approach still prevails in representing the content of learning through syllabus, although the main sphere of changes takes place in describing expected outcomes of educational process. Currently the following terms and notions are used to describe themes and related outcomes of educational process: 'spheres of communication', 'cross-cutting line', 'competences', 'skills' and 'values'.

Keywords: school syllabus, theme-based approach, communicative situation, spheres of communication, communicative functions, cross-cutting line, competence-based approach, content of learning.

IMPLEMENTATION OF INTEGRATED CONTENT LINES IN FOREIGN LANGUAGE LESSONS IN GRADES 5-6 OF GYMNASIUMS

Tamara Polonska,

Candidate of Pedagogical Sciences, Senior Researcher,
Senior Researcher of Foreign Languages Teaching Department
of the Institute of Pedagogy
of the NAES of Ukraine,
Kyiv, Ukraine,
e-mail: Polonska@gmail.com
ORCID ID: 0000-0002-5717-1041

The author has set herself a task to clarify the essence of the concept of «integrated content lines» and reveal the peculiarities of their implementation in the process of teaching a foreign language to students of gymnasiums in grades 5—6 in accordance with the competence-based approach. To perform it, she deeply analyzed the new regulatory documents on basic secondary education, including teaching in gymnasiums; determined the essence of integrated content lines in the educational process as a whole and in the foreign language course of the gymnasium in particular. The article describes four integrated content lines in teaching foreign languages to students in grades 5—6, which are correlated with individual key competencies, their common skills are highlighted. Examples of correlation between integrated content lines and individual key competencies, as well as their duplications are given. According to the author, it is necessary to carefully review the curricula and remove those skills that are duplicated in the integrated content lines and key competencies.

Keywords: competence-based approach; integrated content lines; foreign language; gymnasium.

Problem statement and topicality of the study. The competence-based approach is the basis of fundamental changes, strategies and tasks of modern national education and ensuring a continuous process for formation and development of a student's harmonious creative personality. Updating the content of foreign language teaching in general secondary education institutions, including gymnasiums, is also associated with the competence-based approach, focusing learning activities on developing the necessary life competences («life skills»), which in the future would enable them to feel free and comfortable in the contemporary

world space. One of the ways to solve this problem is the orientation of the state standards and curricula to the formation of key competences needed by every modern person to be successful. The main advantage of the New Ukrainian School reform, which started on September 1, 2018, is the introduction of a competence-based approach to the formation of the content and organization of the educational process. And this means that students not only gain knowledge, but also learn to use them in practice.

Analysis of latest studies and publications. The analysis of the scientific and methodological literature showed that the problem identified by us is most fully covered in relation to school subjects of natural and mathematical cycle. As for a foreign language, there are only a few publications with a description of some content lines in the process of teaching students of higher educational institutions, in particular, communicative (S. Karychkovska) and sociocultural (Yu. Bezhin, I. Ivanova). The most complete issues for the implementation of integrated content lines in foreign language lessons in primary school were reflected in separate publications of T. Polonska, which highlighted the formation of cross-cutting content lines in foreign language lessons in primary school in accordance with a competence-oriented approach [1] and by means of game technology [2]. However, the problems on the implementation of integrated content lines in a basic secondary school, their correlation with key competences and the reflection in the topic of situational communication have not yet been studied by anyone.

The purpose of the article is to clarify the essence of «integrated content lines» concept and reveal the features of their implementation in the process of teaching foreign languages to students in grades 5—6 of gymnasiums according to a competence-based approach. Based on these objectives we set tasks to characterize the integrated content lines formed in the 5—6th grades gymnasiums on the basis of the analysis of curricula in foreign languages for a basic secondary school and correlate them with topics and compulsory learning outcomes (skills).

Outline of the main material. The newest understanding of the competence-based approach in general and key competences in particular include state documents, orienting and regulating the educational policy of Ukraine, namely: Laws of Ukraine «On Education» and «On General Secondary Education», the Concept of the New Ukrainian School, National Primary Education Standard, State Standards for General Secondary Education, typical curricula in foreign languages for institutions of general secondary education, etc.

These documents quite clearly declare the competence-based paradigm of national school education, the need for the formation of key competences and the competent personality of a modern student, who could live and create in a modern rapidly changing society. The main characteristic of the competence-based approach is to shift the emphasis from the learning process to its results. And the

urgent problem of a modern school is the formation of students' key competences, that is the ability to apply their knowledge into practice in real life situations.

In modern conditions, a foreign language is considered as a means of intercultural communication, a kind of a tool for learning another culture and popularizing one's own, which contributes to spiritual mutual enrichment and raising the level of humanitarian education. The competence-based approach to teaching foreign language communication is manifested primarily in the process of communicative activity, when students not only gain knowledge, but also carry out a system of training actions that ensure the mastery of this knowledge in practical activities. The teaching a foreign language in a basic secondary school is closely related to the educational branches of primary and profile (profession-oriented) schools, indicating its purpose, continuity and succession throughout the school course.

The purpose of basic general secondary education is to develop and socialize a student's personality, to form their national identity, a common cultural awareness, worldviews, ecological awareness, creativity, research and life-supporting skills, the ability to self-development and self-education in the context of global changes and challenges. The leading means of implementing this goal also extends to foreign language education, is a competence-based approach to organizing foreign language learning based on ten key competences as a result of learning.

The content of each education field is reflected in the content lines, defining its internal structure and systematizing specific expected results. In particular, a foreign language belongs to the linguistic and literary branch, and its content lines are: «Listening», «Visual Perception», «Spoken Interaction», «Oral Speech», «Written Interaction», «Written Speech», «Online Interaction». These content lines are nothing but components of the subject foreign language communicative competence and its components (linguistic, speech and sociolinguistic competences). But, in addition to content lines, *integrated or cross-cutting content lines* are also highlighted in curricula for all school subjects.

It should be noted that not a single pedagogical or methodical vocabulary has definitions of «content line» or «cross-cutting content line». According to P. Lerner, the concept of «cross-cutting content lines» is quite vague and even controversial. In some cases, from the standpoint of the «knowledge» approach, they determine the section (chapter, fragment, module, cluster) of the subject content of the educational material, and in others, from a competence-based approach, they reveal content lines as worldview, logical-algorithmic, information technology and modelling, which are aimed at forming the foundations of the scientific outlook, general educational and general cultural skills in working with information, preparing students for further professional activities, mastering information and telecommunication technologies. The scientist suggests that

«content lines» could ideally serve to increase the students' understanding the content of subjects and educational fields, that is a decrease in the degree of their alienation from personality-oriented knowledge [4].

To understand the nature and purpose of the cross-cutting content lines, let's turn to the works of V. Lednev, who formulated the principle of educational branches (subjects) reflection in the content of general education [5]. The principle of «binary entry of basic components into the structure of education», formulated by the author, implies that each educational branch is included in the content of education in two ways: first, as a separate subject and, secondly, implicitly as «cross-cutting lines» in the content of school education as a whole. For example, teaching English at a specialized school is carried out in the form of spoken interaction and various language-based activities in classes in several subjects (computer science, geography, art, etc.). Along with this in the curriculum there is a separate school subject «English language». The idea of «binary entry» works both at the interdisciplinary and intradisciplinary levels. Inside the course content, it is implemented using content lines.

The concept of «integrated or cross-cutting content lines» is introduced in the documents of the New Ukrainian School to emphasize certain key competences [6]. Integrated content lines are a means of integrating key and subject competences, courses and subject cycles; they must be taken into account in forming the school environment. Cross-cutting content lines, as well as key competences, are common to all subjects. These lines are cross-cutting because they permeate the content of education both horizontally (in different school subjects) and vertically (in teaching each subject by year), and are implemented throughout the course. The introduction of integrated content lines means a shift in focus to more applied aspects and doesn't provide for any radical changes in the organization and content of the educational process.

Implementation of integrated content lines (ICLs) in the subject of «a foreign language» of general secondary education institutions involves solving the problems of real content, implementation of interdisciplinary educational projects, work with different sources of information and formation of students' ability to apply integrated knowledge and skills in real life situations as well as overcoming the separation of school subjects.

Four integrated or cross-cutting content lines have been integrated in foreign languages curricula for 5–9 grades of general secondary education institutions to emphasize the key competences. In particular, these are such lines as: «Environmental Security and Sustainable Development», «Civil Responsibility», «Health and Safety», «Entrepreneurship and Financial Literacy» [3].

The ICL «*Environmental Security and Sustainable Development*» provides for the formation of students' social activity, responsibility and environmental awareness,

willingness to participate in solving environmental issues and the development of society, awareness of the importance in sustainable development for future generations. By means of a foreign language students are guided by the *skills*: to perceive nature as an integral system; be aware of the relationship between man and the environment and its dependence on natural resources; to discuss issues related to environmental protection at the level of region, country and global level; to present and discuss projects aimed at protecting the environment and ensuring its sustainable development. Formation of this line is proposed to be carried out in the process of teaching a foreign language within the following *topics* of the curriculum: Grade 5 — «Rest and Leisure», «Nature», «Hometown / Village», «School Life»; Grade 6 — «Travelling», «Ukraine».

The implementation of the ICL «*Civic Responsibility*» contributes to the formation of a responsible member of the community and society who understands the principles and mechanisms of their functioning. By means of a foreign language the students are guided by the *skills*: to give a reasonable assessment of life peculiarities in a democratic society and present a personal role in its development; to express civic position and views on various social problems both in the native country and in the world. The implementation of the line should be carried out within the following *topics*: Grade 5 — «Hometown / Village», «Holidays and Traditions»; Grade 6 — «Sport», «Great Britain», «Ukraine»; Grades 5 & 6 — «Me, My Family, My Friends», «Travelling», «School Life».

The ICL «*Health and Safety*» is aimed at educating the student as a spiritually, emotionally, socially and physically full member of society, able to live a healthy lifestyle and create a safe living environment. By means of a foreign language the students are guided by the *skills*: to debate around human health issues; be aware of the effects of bad habits on human health; to comply with traffic rules, rules of conduct on the water and in other places. The formation of the line is appropriate to carry out within the *topics*: Grade 5 — «Clothes», «Rest and Leisure», «School Life»; Grade 6 — «Me, My Family, My Friends», «Sport»; Grades 5 & 6 — «Food», «Travelling».

The ICL «*Entrepreneurship and Financial Literacy*» is aimed at developing a better understanding of practical aspects of financial issues for the young generation of Ukrainians (making savings, investing, borrowing, insurance, lending, etc.). By means of a foreign language the students are guided by the *skills*: to discuss specific issues of economic activity, as well as its role in the modern technological environment; talk about the prospects of own professional choice; to show their awareness and attitude to the financial capabilities of modern professions; to explain the features of economy and the competent distribution of finances / money. It is advisable to form a line within the following *topics*: Grade 5 — «Me, My Family, My Friends», «Food»; Grade 6 — Shopping», «Travelling», «Great Britain».

These integrated content lines are correlated with individual key competences and contribute to the formation of values and worldview orientations of students, which determine their behaviour in real life situations (Table 1).

Table 1

Correlation of Integrated Content Lines and Key Competences

No.	Integrated Content Lines	Key Competences	Identical Skills for Integrated Content Lines and Key Competences
1.	Environmental Security and Sustainable Development	a) Environmental Awareness and Healthy Life; b) Basic Competences in Science and Technology	perceiving nature as an integral system; awareness of the relationship between man and the environment; discussing issues related to environmental protection; presenting and discussing projects aimed at protecting the environment; understanding global environmental issues
2.	Civic Responsibility	Social and Civic Competences	expressing own civic position and views on various social problems both in the native country and in the world
3.	Health and Safety	Environmental Awareness and a Healthy Life	promoting a healthy lifestyle; discussing human health issues and responsible attitude to one's own health and safety
4.	Entrepreneurship and Financial Literacy	Sense of Initiative and Entrepreneurship	discussing specific issues of economic activity, as well as its role in it; talking about prospects and benefits of the future profession

As we can see from Table 1, only the first integrated content line «Environmental Security and Sustainable Development» correlates with two key competences that are similar in name and content: «Environmental Awareness and Healthy Life» and «Basic Competences in Science and Technology». Other integrated content lines have one related key competence: «Civic Responsibility» — «Social and Civic Competences», «Health and Safety» — «Environmental Awareness and a Healthy Life», «Entrepreneurship and Financial Literacy» — «Sense of Initiative and Entrepreneurship».

Foreign language curricula provide relevant communication skills for all key competences and integrated content lines. We highlight common skills for the

integrated content lines and key competences indicated in the table, those that are completely identical in content (column 3). However, as a detailed analysis for the content of integrated content lines and related key competences shows, all integrated content lines (except «Environmental Security and Sustainable Development») have two more other skills, which are absent both from the list of key competences and from the common skills highlighted by us. That is, using these skills it is supposed to complement and expand the skills and relations of key competences.

In particular, the ICL «Civic Responsibility» complements the key competence of «Social and Civil Competences» with such additional skills as: a) to give a reasonable assessment of the life peculiarities in a democratic society and present a personal role in its development; b) to discuss questions about a person's role and place in today's multilingual and multicultural environment, substantiating views with relevant examples from the life of the world community.

The ICL «Health and Safety» deepens the key competence of «Environmental Awareness and Healthy Life» with the help of skills: a) be aware of the effects of bad habits on human health; b) to comply with traffic rules, rules of conduct on the water and in other places.

The key competence «Sense of Initiative and Entrepreneurship» is expanded by the ICL «Entrepreneurship and Financial Literacy» thanks to the following skills: a) be ready to show an awareness and attitude towards the financial capabilities of modern professions; b) be able to explain the features of economy and the competent distribution of finances / money.

As for the ICL «Environmental Security and Sustainable Development», all of its skills are reflected in key competences «Environmental Awareness and Healthy Life» and «Basic Competences in Science and Technology», there are no other additional skills.

In general, all integrated content lines are aimed at the formation of 14 skills, and related key competences are directed at 16 skills and 16 attitudes. If we talk about attitudes, they are actually identical to skills. For example, in the key competence «Environmental Literacy and Healthy Life» the skills *to develop, represent and justify projects aimed at protecting the environment* echoes the attitude of the same competence as *willingness to discuss environmental issues*. The same coincidence of skills and attitudes can be observed in other key competences.

A similar view is held by I. Yu. Holub after a thorough analysis of the new foreign language curriculum for grades 5—9. She comes to conclusion that duplicating ways to implement integrated content lines with key competences is superfluous and greatly complicates understanding of this regulatory document. To facilitate the work of teachers and methodologists, the researcher offers parts of the curriculum

dealing with common approaches to teaching foreign languages in accordance with the general goal of education, state as clearly and simply as possible [7].

Integrated content lines are implemented in foreign language lessons in the process of studying certain parts or topics by selecting relevant information, didactic materials, etc. The effectiveness of the compulsory learning outcomes defined within each integrated content line depends not only on its content, but also on the use of innovative and interactive forms and teaching methods in the lessons (project technologies, didactic and subject-role-playing games, stage plays, modelling, discussions, situational tasks, etc.). But these issues require additional study and publication.

Conclusions and further research prospects. We clarified the essence of the concept of «integrated content lines», revealed the peculiarities of the implementation of four ICLs in the process of teaching a foreign language to students of 5—6 grades in gymnasiums according to the competence-based approach; correlated these lines with individual key competences as well as with topics proposed in the curricula. Based on the analysis of current foreign language curricula for general secondary education institutions, we can conclude that in teaching foreign languages to students of the gymnasium, some integrated content lines are correlated with key competences and contribute to the formation of students' value and worldview orientations, defining their behaviour in various life situations, while others repeat them. It was also found that the indicative methods for implementing integrated content lines basically coincide with the expected learning outcomes (skills), that are parts of individual key competences. Whether these lines emphasize and strengthen key competences, or simply duplicate them, it's too early to say, since it will take some time for teachers to take a deeper look at updated curricula and test their positions in school practice. In our opinion, foreign languages curricula require careful review and removal of those skills, which are duplicated in integrated content lines and key competences. However, we have considered the theoretical aspect of the problem, which requires verification in pedagogical practice. Teachers-practitioners of foreign languages should express their thoughts after a deep study of updated curricula and the introduction of their innovations into practice of general secondary education institutions. Only by the results of students' educational learning outcomes it will be possible to judge the effectiveness or inefficiency of this normative document, and this requires a certain amount of time.

We see our further research prospects in studying the principle of continuity between primary and basic secondary schools in the formation of integrated content lines and its impact on the effectiveness of mastering students in a foreign language.

References

1. T. K. Polonska, «Realizatsiia nackriznykh zmistovykh liniy u navchanni inozemnykh mov uchniv pochatkovoi shkoly na zasadakh kompetentnisnogo pidkhotu» (Implementation of cross-cutting content lines in teaching foreign languages to primary school students on the basis of competence-based approach), *Pedagogika. Sotsialna robota*, I. V. Kozubovska, Hol. red. Uzhhorod, Ukraina: UNU, vyp. 1 (44), s. 132—136, 2019 (in Ukrainian).
2. T. K. Polonska, «Formuvannia naskriznykh zmistovykh liniy na urokakh inozemnoi movy v pochatkovii shkoli zasobamy ihrovykh tekhnolohii» (Formation of cross-cutting content lines in foreign language lessons in primary school by means of game technologies), *Inozemni movy v shkolakh Ukrainy*, №5, s. 5—8, 2019 (in Ukrainian).
3. MON Ukrainy. (2017, Cherv. 12). Nakaz №804, *Navchalni prohramy z inozemnykh mov. 5—9 klasy* (Curricula in foreign languages. 5-9 grades). [Elektronnyi resurs]. Dostupno: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/programy-5-9-klas/programi-inozemni-movi-5-9-12.06.2017.pdf/804/17> (in Ukrainian).
4. P. S. Lerner, «Modeli sodержatelnykh liniy predmetnykh i obrazovatelnykh oblastey» (Models of content lines of subject and educational branches). (2010, Fev. 15). [Elektronnyi resurs]. Dostupno: http://www.bim-bad.ru/biblioteka/article_full.php?aid=1626&binn_rubrik_pl_articles=181 (in Russian).
5. V. S. Lednev, *Soderzhanie obrazovaniya: suschnost, struktura, perspektivy* (The content of education: essence, structure, prospects). Moskva, Rossiya: Vysshaya shkola, 1991 (in Russian).
6. *Nova ukrainska shkola: osnovy standartu osvity* (New Ukrainian School: foundations of the education standard). L. Hrynevych, V. Bryndza, N. Dementiievskaya, Red. kol.; R. Shyian, Koordynator proektu. Lviv, Ukraina 2016 (in Ukrainian).
7. I. Yu. Holub, «Novi navchalni prohramy z inozemnykh mov: yevropeiski standarty, novi vyklyky ta mozhlyvosti» (New curricula in foreign languages: European standards, new challenges and opportunities), *Inozemni movy*, №1, 56—60, 2018 (in Ukrainian).

Використані джерела

1. Т. К. Полонська, «Реалізація наскрізних змістових ліній у навчанні іноземних мов учнів початкової школи на засадах компетентнісного підходу», *Педагогіка. Соціальна робота*, І. В. Козубовська, Гол. ред. Ужгород, Україна: УНУ, вип. 1 (44), с. 132—136, 2019.
2. Т. К. Полонська, «Формування наскрізних змістових ліній на уроках іноземної мови в початковій школі засобами ігрових технологій», *Іноземні мови в школах України*, №5, с. 5—8, 2019.
3. МОН України. (2017, Черв. 12). Наказ №804, *Навчальні програми з іноземних мов. 5—9 класи*. [Електронний ресурс]. Доступно: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/programy-5-9-klas/programi-inozemni-movi-5-9-12.06.2017.pdf/804/17>
4. П. С. Лернер, «Модели содержательных линий предметных и образовательных областей». (2010, Фев. 15). [Электронный ресурс]. Доступно: http://www.bim-bad.ru/biblioteka/article_full.php?aid=1626&binn_rubrik_pl_articles=181.

5. В. С. Леднев, *Содержание образования: сущность, структура, перспективы*. Москва, Россия: Высшая школа, 1991.
6. *Нова українська школа: основи стандарту освіти*. Л. Гриневич, В. Бриндза, Н. Дементієвська, Ред. кол.; Р. Шиян, Координатор проекту. Львів, Україна 2016.
7. І. Ю. Голуб, «Нові навчальні програми з іноземних мов: європейські стандарти, нові виклики та можливості», *Іноземні мови*, №1, 56—60, 2018.

Тамара Полонська, кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник, старший науковий співробітник відділу навчання іноземних мов Інституту педагогіки НАПН України

РЕАЛІЗАЦІЯ ІНТЕГРОВаних ЗМІСТОВИХ ЛІНІЙ НА УРОКАХ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У 5—6-Х КЛАСАХ ГІМНАЗІЙ

Оновлення змісту навчання іноземних мов у закладах загальної середньої освіти, зокрема в гімназії, пов'язується з компетентнісним підходом, спрямуванням навчальної діяльності на вироблення в учнів необхідних життєвих компетентностей, котрі в майбутньому дали б їм змогу вільно й комфортно почуватися в сучасному світовому просторі. Одним із шляхів розв'язання цієї проблеми є орієнтація державних стандартів і навчальних програм на формування ключових компетентностей, необхідних кожній сучасній людині для успішної життєдіяльності. Інтегровані змістові лінії, про які йдеться в публікації, є невід'ємним компонентом компетентнісно орієнтованого навчання в сучасному вітчизняному закладі загальної середньої освіти. Авторка поставила завдання з'ясувати сутність поняття «інтегровані змістові лінії» та розкрити особливості їх реалізації у процесі навчання іноземної мови учнів 5—6-х класів гімназії на засадах компетентнісного підходу. З цією метою вона ретельно проаналізувала нові нормативні документи про загальну середню освіту, зокрема й базову, що здобувається в гімназії; визначила сутність інтегрованих змістових ліній в освітньому процесі в цілому та в курсі іноземної мови гімназії зокрема. Звернено увагу на різницю між поняттями «змістові лінії» і «наскрізні або інтегровані змістові лінії». У статті охарактеризовано чотири інтегровані змістові лінії, що реалізуються на уроках іноземної мови в гімназії на засадах компетентнісного підходу; визначено їх завдання й уміння, що формуються в межах тієї чи іншої лінії. З'ясовано, що реалізація інтегрованих змістових ліній спрямована на формування в учнів здатності застосовувати знання й уміння з іноземної мови в реальних життєвих ситуаціях. Інтегровані змістові лінії співвіднесено з подібними ключовими компетентностями, а також із запропонованими в навчальних програмах темами ситуативного спілкування. Дослідниця виокремила спільні вміння для інтегрованих змістових ліній і споріднених ключових компетентностей і навела приклади кореляції інтегрованих змістових ліній з окремими ключовими компетентностями та їх дублювання. Окрім того, виділено та проаналізовано вміння, яких немає як у переліку самих ключових компетентностей, так і у виділених спільних вміннях. На думку автора, саме за допомогою цих умінь передбачено доповнювати й розширювати вміння та ставлення ключових компетентностей. Висловлено думку

щодо необхідності ретельного перегляду програми та вилучення тих умінь, які дублюються в інтегрованих змістових лініях і ключових компетентностях.

Ключові слова: компетентнісний підхід, інтегровані змістові лінії, іноземна мова, гімназія.

Тамара Полонская, кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник, старший научный сотрудник отдела обучения иностранным языкам Института педагогики НАПН Украины, г. Киев, Украина

РЕАЛИЗАЦИЯ ИНТЕГРИРОВАННЫХ СОДЕРЖАТЕЛЬНЫХ ЛИНИЙ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В 5-6 КЛАССАХ ГИМНАЗИЙ

Автор поставила перед собой задачу выяснить сущность понятия «интегрированные содержательные линии» и раскрыть особенности их реализации в процессе обучения иностранному языку учащихся 5—6-х классов гимназии на основе компетентного подхода. С этой целью она глубоко проанализировала новые нормативные документы о среднем образовании, в том числе о базовом, которое приобретает в гимназии; определила сущность интегрированных содержательных линий в образовательном процессе в целом и в курсе иностранного языка гимназии частности. В статье охарактеризованы четыре интегрированные содержательные линии в обучении иностранным языкам учащихся 5—6-х классов, которые соотнесены с отдельными ключевыми компетентностями и выделены их общие умения. Приведены примеры корреляции интегрированных содержательных линий с отдельными ключевыми компетенциями и их дублирования. Высказано мнение о необходимости тщательного пересмотра программы и изъятия тех умений, которые дублируются в интегрированных содержательных линиях и ключевых компетентностях.

Ключевые слова: компетентностный подход, интегрированные содержательные линии, иностранный язык, гимназия.

ВІЗУАЛЬНІ ДЖЕРЕЛА У ПІДРУЧНИКУ З ІСТОРІЇ ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ УЧНІВ

Олена Пометун,

доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України,
головний науковий співробітник відділу суспільствознавчої освіти
Інститут педагогіки НАПН України,
м. Київ, Україна,
e-mail: opometun@gmail.com,
ORCID ID: 0000-0002-4602-6383

Нестор Гупан,

доктор педагогічних наук, професор,
головний науковий співробітник відділу суспільствознавчої освіти
Інститут педагогіки НАПН України,
м. Київ, Україна
e-mail: nestorgupan@gmail.com,
ORCID ID: 0000-0001-8613-9705

У рамках статті автори зосередились на представленні у підручнику та опрацюванні на уроках історії первинних візуальних джерел, під якими розуміються аутентичні пам'ятки діяльності людей у минулому. Такі джерела, вміщені у підручник як ілюстративні зображення, мають великий потенціал розвитку в учнів критичного мислення. Системному формуванню в учнів розумових операцій високого рівня: аналізу, синтезу й оцінки, котрі відповідають критичному мисленню, підручник має сприяти постановкою спеціальних завдань і запитань до ілюстрацій. Залежно від того, наскільки самостійно учні проводять аналіз та інтерпретацію ілюстрації, чи працюють вони з відомим історичним матеріалом або з новою інформацією, визначається рівень їхньої пізнавальної діяльності: репродуктивний, перетворюючий чи творчий. Важливим є також залучення учнів до активного обговорення результатів роботи над ілюстраціями.

Ключові слова: критичне мислення, навчання історії, візуальні джерела, підручник.

Постановка проблеми. Принцип наочності достатньо висвітлений у педагогічній теорії та набув поширення у педагогічній практиці ще з часів Я. А. Коменського, який вважав його застосування в навчанні золотим правилом

дидактики. Але сьогодні можна впевнено говорити про те, що сутність цього принципу, як й інших принципів дидактики, змінюється і потребує оновленого розуміння, а отже — нових підходів до його запровадження в навчанні, зокрема історії.

Насамперед зауважимо, що в сучасних умовах інформаційного вибуху різноманітні візуальні джерела стали доступними всім користувачам як ніколи раніше, що дає дітям можливість побачити, наприклад, будь-які країни, людей, явища, події та пам'ятки і запам'ятати їх. Окрім образної інформації, поруч зі схемами, діаграмами, таблицями — умовно-графічною наочністю, бачимо зовсім нові способи представлення інформації, як, наприклад, комп'ютерні презентації, інфографіку чи майнд-карти. Вплив на візуальне сприйняття історії справляють і такі специфічні для нашого часу джерела візуальної інформації, як комп'ютерні ігри, «меми» чи «фотожаби».

Такі зміни в інформаційному просторі потребують осмислення їх дидактичного потенціалу й напрацювання методики включення в навчальний процес, зокрема історії. Не звертати увагу на ці об'єктивні процеси, як іноді намагаються робити вчителі й автори підручників навіть останніх років, непродуктивно. Адже доведено, що особливість сучасних дітей — це переважання зорового сприйняття інформації, а також звичка до споживання якісного, яскравого, «рекламного» її подання. Очевидно, що за таких умов не надавати достатню кількість візуальних джерел у підручниках, разом із відповідною методикою опрацювання, означає реально знижувати ефективність їх використання на уроці. Все це значною мірою стосується історії, предмет вивчення якої — події та явища минулого — обов'язково має бути поданий візуально, щоб уникнути викривлення чи осучаснення історичної інформації, аби дати учням можливість всебічного сприйняття минулого через різні джерела.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання використання візуальних джерел у підручнику історії не є достатньо дослідженою проблемою української дидактики й методики навчання. У відповідних працях, присвячених шкільному підручникотворенню, Р. А. Арцишевського, В. П. Беспалька, Н. М. Буринської, А. Н. Гірняка, Я. П. Кодлюк, І. П. Товпинець, О. Я. Савченко, І. І. Смагіна та ін. бачимо достатньо розвинуту теорію сучасного підручника, спроби системно-функціонального аналізу та моделювання його структури й окремих складових, висвітлення проблем оцінювання підручника та його використання в навчанні. Питання теорії підручника з урахуванням особливостей того чи іншого шкільного предмета розробляються в дослідженнях таких учених, як К. О. Баханов, Н. М. Буринська, Н. М. Гупан, В. С. Власов, В. Г. Редько, С. Г. Шаповаленко та ін. Бачимо в літературі окремі праці з використання у підручнику різних візуальних джерел: карикатури (Ю. О. Комаров), картин і живопису (П. О. Мороз), схем і таблиць (О. М. Мокрогуз). Лише поодинокі

цікаві розвідки висвітлюють зв'язок розвитку дослідницького стилю мислення учнів та використання ілюстрацій [1], особливості використання ілюстрації у підручниках з предметів духовно-морального спрямування [2], розвитку мислення учнів засобами ілюстративного матеріалу через застосування запитань за когнітивними таксономіями [3]. Навіть серед інтернет-джерел, що презентують досвід учителів, такі праці достатньо рідкісні.

Привертає увагу відсутність у вітчизняній педагогіці емпіричних досліджень із методики ефективного використання візуальних джерел у підручнику з історії, наприклад, щодо застосування різних типів запитань і завдань до візуальних джерел у підручнику для досягнення різних навчальних результатів і урізноманітнення методики навчання (а отже, розвитку зацікавленості учнів), побудови системи запитань до ілюстрацій, що сприяють розвитку мислення учнів та дають змогу організувати дискусії й обговорення на уроці, особливостей опрацювання візуальних джерел. Така ситуація не сприяє створенню педагогічних моделей, які пов'язували б уміння учнів працювати з історичними візуальними джерелами з ширшим колом компетентностей учнів, із розвитком їхнього критичного історичного мислення.

Натомість у зарубіжній педагогічній літературі роботі з джерелами як методу навчання історії приділяється значна увага. Деякі дослідження присвячені загальним підходам до використання візуальних джерел (скільки джерел потрібно опрацьовувати на уроці, скільки часу відводити на це, як залучити до роздумів і відповідей учнів, як стимулювати їхню роботу, як спланувати методику та ін.) [4]. Інші дослідники вивчають роботу з фотографіями на уроці історії, зокрема особливості й потенціал їх у навчанні, стратегії їх використання залежно від завдань і особливостей суспільствознавчої (social studies) освіти [5]. Нарешті, багато досліджень пов'язані з визначенням підходів до опрацювання в навчанні історії різних типів візуальних джерел за допомогою постановки запитань і завдань, які корелюють із методами історичного дослідження [6; 7]. Однак зрозуміло, що цікаві знахідки зарубіжних дослідників можуть бути плідно використані лише за умов додаткових досліджень для адаптації до вітчизняної системи історичної освіти.

Мета статті — визначити можливості й методику подання візуальних джерел інформації в сучасному підручнику з історії.

Основна частина. Почнемо з визначення певних категорій, які використано в нашому тексті. Педагогічний словник визначає наочність як один із принципів навчання, заснований на показі конкретних предметів, процесів, явищ [8]. Під засобами наочності в широкому розумінні мається на увазі все те, що можна сприймати за допомогою зору, — візуально (зображення на екрані, макети, картини тощо), слуху — аудіально (звукозапису), інших органів чуття. Всі візуальні засоби навчання історії — джерела візуальної інформації — тра-

диційно поділяють на: 1) реальні речові пам'ятки минулого; 2) образотворчі (образні) засоби; 3) умовно-графічні засоби. Оскільки цю статтю присвячено підручнику, обумовимо, що у підручнику йтиметься не про «засоби навчання», а про візуальні джерела інформації, які так само можна поділити на:

образні — ті, що допомагають школярам формувати емпіричні уявлення про життя в минулому, «бачити» подію, явище. Історичні образи можуть «оживати» на малюнках сучасних авторів, створених за сюжетами параграфів, у репродукціях художніх творів на історичні теми, у документальних зображеннях;

умовно-графічні, які відображають кількісні і якісні аспекти історичного процесу, істотні ознаки подій та явищ, характеристики понять, хронологічні, просторові, причинно-наслідкові зв'язки й закономірності перебігу історичного процесу, тим самим сприяючи формуванню в учнів умовних, абстрактних символів минулого та теоретичних уявлень. Умовно-графічні джерела у вигляді карт, схем, планів, креслень, таблиць допомагають школярам проникнути в суть фактів, що вивчаються, усвідомлювати теоретичні висновки.

У межах статті зосередимось лише на представленні у підручнику та опрацюванні на уроках первинних історичних візуальних джерел, під якими розуміємо аутентичні пам'ятки діяльності людей у минулому, що є носіями інформації про часи, коли вони були створені. До історичних джерел відносять як письмові, матеріальні, так і візуальні джерела, що становлять предмет нашого розгляду.

До первинних візуальних джерел, які є предметом нашого розгляду, належать ілюстрації підручників, які документально відтворюють аутентичні пам'ятки періоду, що вивчається, — фотографії, історичні реконструкції, репродукції творів живопису.

Аналіз підручників останніх років свідчить, що, з одного боку, спостерігається збільшення обсягу таких ілюстрацій у вітчизняних навчальних книгах з історії, а з іншого — ці матеріали недостатньо використовуються саме як джерела історичної інформації, якими мають послуговуватися учні. У переважній більшості підручників ілюстрації лише «прикрашають» текст, але не супроводжуються завданнями та запитаннями для спрямованого розвитку мислення.

Зазначимо, що декларування в Концепції нової української школи та Законі України «Про освіту» доцільності розвивати критичне мислення в учнів майже не вплинуло на спосіб подання та методику роботи з ілюстраціями в підручниках з історії. Ідеться насамперед про потенціал візуальних історичних джерел у розвитку учнів таких мисленневих операцій, як аналіз, синтез та оцінка, умінь пояснювати, ставити запитання, порівнювати, аргументувати, висловлювати оцінні судження, ставлення, висувати гіпотези та ін. Це можливо лише за умов, якщо автори підручника акцентують увагу учнів на:

описі джерела: визначенні його виду, часу й місця створення, авторстві, меті створення та ін.;

емпіричному аналізі джерела (що саме зображено): виокремленні деталей зображення, які є ключовими для його осмислення;

критичному аналізі зображеного: його частині, структурі, взаємозв'язках (наприклад, людей і природи), основній ідеї, характерних прикметах епохи, спільному і відмінному з іншими джерелами та ін;

синтезі інформації джерела: у самостійних висновках, творчих роботах чи проєктах;

оцінці джерела: критичному оцінюванні його достовірності, інформаційній цінності, висловленні свого емоційно-ціннісного ставлення до джерела або до події (спираючись на джерело), естетичному оцінюванні джерела.

Аналіз підручників з історії 2017—2019 рр. (як приклад наведемо три з них: [9—11]) свідчить про наявність у них значної кількості візуальних історичних джерел. Найбільш поширені документальні зображення історичних об'єктів, предметів матеріальної і художньої культури, архітектурних споруд, фотографії історичних осіб, подій та репродукції творів історичного живопису. Набагато рідше у підручниках трапляються аутентичні картографічні матеріали — історичні карти, що співвідносяться з конкретними періодами, факсимільні зображення рукописів, історичних документів, наукові реконструкції, макети — жител, культових об'єктів, зовнішнього вигляду людей і т. ін., особливо з використанням технології 3-D, аутентичні мініатюри, плакати, карикатури. Проте, очевидно, що будь-які візуальні матеріали надають виразності описам ключових історичних подій і явищ, дають учням можливість «відчути епоху» та підсилюють мотивацію до навчання.

Окремо треба відзначити підручники з QR-кодами, використання яких допомагає не лише збільшити та урізноманітнити набір ілюстрацій, а й працювати над деталями зображення, його фрагментами, «оживляти» ілюстрацію, переглядати одну або кілька ілюстрацій на одному екрані. Це дає змогу подолати обмеження в роботі з ілюстраціями, іноді властиві друкованим виданням: неякісна поліграфія, недостатній для опрацювання формат зображень, їх статичність та ін.

Проте вміщення ілюстрації у підручник ще не гарантує її продуктивного використання. Насамперед ілюстрація має бути підписана (і це не лише автор зображення, а й місцезнаходження наведеного джерела, час, матеріал, з якого його виготовлено, та ін.). Проте аналіз підручників свідчить про недостатність або відсутність у підписах до ілюстрацій інформації щодо джерела — його автора, часу створення і т. ін. Так, із трьох проаналізованих нами підручників різних видавництв [9—11] лише в одному [9] в окремих випадках бачимо час створення джерела і його жанр (наприклад, карикатура).

Суттєвою проблемою для більшості підручників є повна (!) відсутність запитань і завдань до візуальних матеріалів. Вони продовжують хибну традицію подавати ілюстрації заради прикрашання навчальних книг, покладаючи вибір методики їх опрацювання на вчителів. Однак багаторічний власний досвід роботи з вчителями дає підстави стверджувати, що у більшості із них (до 80 %) таких умінь немає. З бесід з учителями і своїх спостережень знаємо, що здебільшого робота з ілюстраціями зводиться до вказівки їх роздивитись.

Аналіз підручників свідчить і про те, що від середніх до старших класів кількість візуальних джерел у підручниках поступово скорочується, хоча, насправді, робота з ними має розширюватись і поглиблюватись. Наприклад, у підручнику для 11-го класу на значний за обсягом параграф (до п'яти — шести сторінок) знайдемо переважно дві невеличких ілюстрації [11].

Опрацювання візуального історичного джерела, вміщеного у підручнику, буде ефективним під кутом зору критичного мислення, якщо запитання і завдання утворюють певну систему, засновану на когнітивній таксономії Б. Блума [3], яку більшість учителів світу вважають дієвим інструментом розвитку такого мислення. Відповідно, ми маємо перевести учнів від рівня знання-розуміння до аналізу, синтезу, оцінки, за якою знання учнів — це лише перший, найпростіший рівень. Далі йдуть ще п'ять рівнів цілей (результатів) навчання, причому перші три (знання, розуміння, застосування) є цілями нижчого порядку (мисленням низького рівня), а наступні три (аналіз, синтез, оцінювання) — вищого (мисленням високого рівня).

Отже, узагальнено така система опрацювання візуального джерела може здійснюватись у *два етапи*:

- 1) спостереження й осмислення того, що зображено. Результатом цього етапу буде ґрунтовний розгляд і опис джерела учнями;
- 2) аналіз, синтез і оцінка зображення. Результат — інтерпретація зображення як історичної інформації в контексті теми, що вивчається.

На першому етапі опрацювання джерела (емпіричному) діяльність має спрямовуватись учителем або підручником за допомогою закритих запитань типу: *Що/хто зображений? Що роблять зображені люди? Який факт/факти відображено? Що відбувається? У яких стосунках один з одним перебувають зображені на картині люди? На чому зосереджено зображення. Що є його центром? Що є головним? Хто автор зображення і для кого/чого воно призначалося?* Учитель допомагає учням, відповідаючи на ці запитання, побачити у джерелі головне, те, на чому базуватимуться подальші думки. Важливо, що відповіді на запитання на цьому етапі учні мають знайти в **самому зображенні**, його частинах.

Такі запитання можна віднести до фокусуючих чи навідних. Їх необов'язково, на нашу думку, подавати до кожного зображення, але бажано навести

хоча б один раз в інструментальній частині як рекомендації для учнів. Окрім того, це уміння, як й інші, має розвиватись із віком учнів. Так, у 5—6-му класі учень має зв'язано описати джерело (який вигляд має, з якого матеріалу чи як виготовлено, для чого призначене, які головні складники зображення, ключові деталі, символи чи знаки тощо). Тож у 8—9-му класах, окрім уміння описувати джерело, він має ще й знайти в ньому ознаки належності до певного періоду, визначати важливу історичну інформацію. Нарешті, старшокласники на додаток повинні вміти пояснювати призначення джерела, з урахуванням типології джерел та історичного контексту, виявляти інформацію, пов'язану з належністю джерела до епохи, періоду, групи людей, важливих історичних подій. Зрозуміло, що за браку як пояснювальних текстів, так і відповідних завдань ці уміння учнів не можуть бути розвинені.

На етапі *інтерпретації* зображення потрібно дати простір думкам учнів за допомогою відкритих запитань: *Чи перебувають люди і природа/предмети, що їх оточують, у гармонії? Чому? Чи виконував художник (скульптор і т. ін.) цей твір за власним бажанням або його було замовлено? Ким, з якою метою? Які засоби використовував автор, щоб створити цей образ? Які духовні цінності чи авторські пристрасті відобразились у картині (фото, портреті, карикатурі, плакаті тощо). Чи належить цей твір до ідеологізованих?*

Залежно від того, наскільки самостійно проводять цей аналіз та інтерпретацію зображення або твору живопису, учні, чи працюють вони з відомим історичним матеріалом, чи з новою інформацією, визначають рівень їхньої пізнавальної діяльності: репродуктивний, перетворюючий або творчий. Постановка відкритих запитань зазвичай дає можливість для обміну учнів думками та ідеями, їх порівняння, пояснення та обґрунтування. Таке обговорення учнями в класі відкритих запитань сприяє розвитку в них не лише мислення, зокрема критичного, а й найважливіших соціальних компетентностей.

Водночас аналіз підручників демонструє, що лише в окремих випадках автори вибудовують послідовний ланцюжок (хоча б із трьох — чотирьох) «джерелознавчих» запитань. А це означає, що організація продуктивної пізнавальної діяльності школярів із візуальними матеріалами повністю залежить від учителя. Наприклад, у підручнику з історії України для 11-го класу [11] автори використали ідею щодо вступного повторення матеріалу попереднього навчального року через систему знайомих учням джерел. Проте порівняємо з тим, як цю ідею вперше використано у підручниках зі всесвітньої історії та історії України для 7-го класу (автори О. І. Пометун та ін., Видавничий дім «Освіта», 2015). Наведемо відповідні ілюстрації (рис.1, 2).

Повторимо опрацьоване у минулому навчальному році за візуальними джерелами (фотолітопис)



Київ у день початку Першої світової війни



Наступ російської армії в Галичині. 1914 р.



Австрійський цісаревич Карл нагороджує Українських січових стрільців. 1915 р.



Жінки на військовому виробництві



Демонстрація у Києві в перші дні після повалення царизму



Прибуття делегатів на Український національний конгрес



Проголошення I Універсалу УЦР



Члени Генерального Секретаріату – першого уряду України, утвореного Центральною Радою 28 червня 1917 р.



Проголошення III Універсалу УЦР



Бій на станції Крути



Підписання 9 лютого 1918 р. Брестського мирного договору



Вступ німецьких військ у Київ

Рис. 1

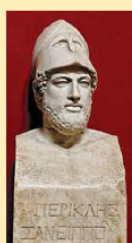


Рис. 2

Пригадайте правителів полководців Стародавньогосвіту. Чим запам'яталися вам діячі, зображені на ілюстраціях?

Неважко помітити, що на рис. 1 з підручника 11-го класу наведено чималу кількість ілюстрацій для одного уроку (всього у підручнику в цьому параграфі їх налічується 56), а вся методика їх опрацювання має бути запропонована вчителем! Тоді як на рис. 2 ілюстраціям передують відповідні запитання.

Очевидно, що системному формуванню в учнів розумових операцій високого порядку: аналізу, синтезу й оцінки підручник має сприяти системною постановкою відповідних запитань. Основою для створення таких систем запитань і пізнавальних завдань є вже згадувана когнітивна таксономія Б. Блума. Розглянемо сутність цього підходу і приклади того, як формулюються запитання різного рівня до візуальних джерел на її основі, що можуть бути використані у підручнику з історії, на конкретному прикладі підручника з історії Середніх віків, що готується до видання у 2020 р. (Видавничий дім «Освіта», автори О. Пометун, Ю. Малієнко).

Рівень знання-розуміння: учень називає й описує джерело своїми словами і наводить власні приклади (рис. 3).

Рівень застосування: учень розглядає нові проблеми, використовуючи вже засвоєні поняття та ідеї (рис 4).

Рівень аналізу: учень розділяє явища, події, ідеї/проблеми на їх складові, виокремлює етапи, частини та встановлює взаємозв'язки між ними, структуру, логіку, схожість чи відмінність (рис. 5).

Рівень синтезу: учень встановлює взаємозв'язки між поняттями/ідеями для узагальнення, робить висновки, комбінує елементи для створення нового цілого з іншими властивостями (рис. 6).



Які події увічнюють пам'ятники? Як у Польщі зберігають пам'ять про середньовічну історію?



Пам'ятник
Ягайлу і Ядвізі у Кракові



Пам'ятник
Грюнвальдській битві у Кракові

Рис. 3

Рівень оцінювання: учень формулює самостійні обґрунтовані оцінні судження з проблеми, оцінює значення, вчинки і мотиви людей, ефективність дій, ідеї, концепції та ін.

Наведений як приклади перелік можливих завдань і запитань демонструє, що йдеться про різноманітні вміння учнів працювати з історичними візуальними джерелами у підручнику, які формуються на їхній основі.



Використовуючи ілюстрації, назвіть архітектурні споруди романського та готичного стилів. Як у наведених пам'ятках засвідчено розвиток ремесел, архітектури, мистецтва й освіти Чехії, Польщі та Угорщини?



Рис. 4



На основі тексту та ілюстрацій порівняйте романський і готичний собори.

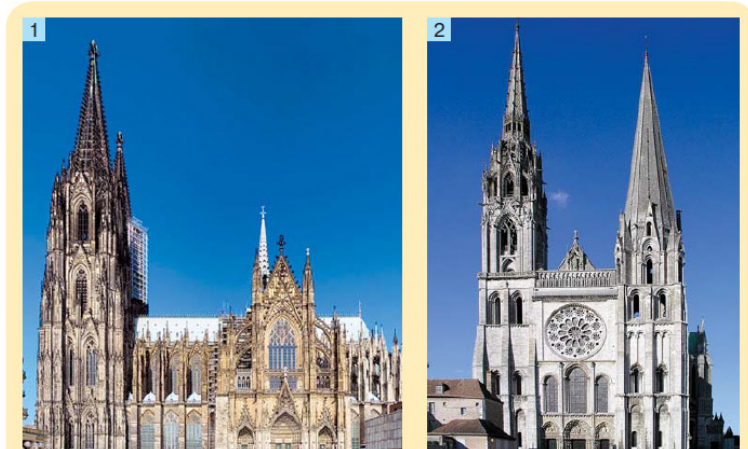


Рис.5



Спираючись на репродукцію картини Аполінарія Васнецова «Новгородський торг», проведіть уявну екскурсію середньовічним Новгородом. Де він розташований? Чим торгують купці? Про що свідчить присутність на ринку мінайли, жінок, дітей, іноземних купців? Чи можна за картиною встановити обсяги торгівлі в Новгороді?



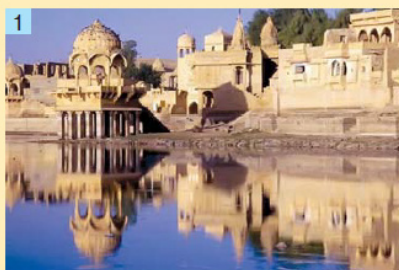
А це «круги» воску

Рис. 6

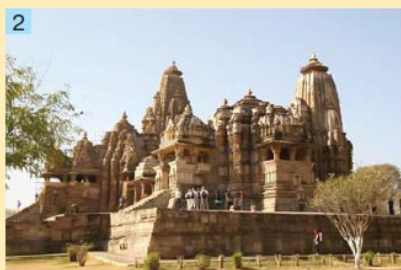


Яке враження справляють ці пам'ятки? Про який рівень розвитку індійського суспільства вони, на вашу думку, свідчать? Знайдіть ці пам'ятки на карті (с. 210).

1



2



Сьогодні первинні візуальні джерела мають посідати належне місце у підручнику з історії для різних вікових груп. Основна дидактична мета цих ілюстрацій — навчити учнів аналізувати їх як джерело історичної інформації, здійснювати їх опис, оцінку та інтерпретацію, працюючи на різних рівнях мислення. А це можливо лише за умови опрацювання їх учнями за відповідними завданнями й запитаннями, що вміщені безпосередньо на сторінках підручника.

Важливими вимогами до вміщення візуальних джерел у підручник є такі:

- ілюстрація не повторює, а замінює частину тексту, будучи самостійним джерелом;
- ілюстрація обов'язково супроводжується завданням, виконуючи яке учні аналізують її зміст і пов'язують її з матеріалом тексту і документів підручника;

- завдання до ілюстрацій мають бути орієнтовані на навчання спостережливості, розуміння причин і смислів того, що розглядається, формування критичного сприйняття учнями зображень, оцінки їх достовірності.

Для забезпечення й організації продуктивної пізнавальної діяльності школярів з візуальними історичними джерелами (як і з іншими джерельними матеріалами) необхідний системний підхід із принципом наступності у навчанні. Його сутність полягає в тому, що:

- підручник має забезпечувати наскрізні внутрішньопредметні лінії послідовного просування учнів з 5-х до 11-х класів у оволодінні вміннями працювати з візуальними джерелами;
- у підручнику має реалізуватись поєднання змістового (візуальний інформаційний ресурс) і діяльнісного (учень активно вивчає, досліджує) компонентів: тобто мають вміщуватись не лише самі джерела, а й запитання та завдання до них;
- доцільним буде й залучення поряд із традиційними друкованими підручниками матеріалів на електронних носіях (електронні підручники та інтернет-ресурси).

Викладений у статті матеріал щодо розвитку критичного мислення учнів засобами візуальних матеріалів у підручнику з історії не є вичерпним. У подальших дослідженнях мають бути з'ясовані класифікація і побудова системи завдань на підставі ілюстрацій у кожному конкретному курсі історії, принципи відбору візуальних джерел, як загальні, так і з урахуванням вікових особливостей учнів. Важливими також є розвідки щодо потенціалу різних типів візуальних джерел у розвитку критичного мислення учнів, а також побудови проектної та іншої дослідницької діяльності школярів з використанням первинних візуальних джерел.

Використані джерела

1. В. Іващенко та В. Куліков. Контент-аналіз зображень у підручниках з історії України для старших класів, Харківський історіографічний збірник, Х. Україна: ХНУ імені В. Н. Каразіна, 2012, вип. 11, с. 207-222
2. В. Кришмарел, До питання про ілюстрації в шкільних підручниках: особливості предметів духовно-морального спрямування, Проблеми сучасного підручника, 2014, вип. 14, с. 341-349.
3. О. Пометун та Н. Гупан Таксономія б. Блума і розвиток критичного мислення школярів на уроках історії, Український педагогічний журнал, 2019, №3, с.50-58.
4. An Introduction to Visual Sources. [Online]. Available: <https://blog.history.ac.uk/2015/02/an-introduction-to-visual-sources/> Accessed on: March 15, 2020.
5. A. W. Achterberg Photographs as Primary Sources for Historical Research and Teaching in Education: The Photographic Collection, USA: The University of Texas at Austin, 2007.

6. L. De Bivar Black Using visual sources (illustrations, photos, Internet, etc. In The use of sources in teaching and learning history. Reports of the Workshops and Workshop Materials. Nicosia: Cyprus, 2005. C.25-32
7. Р. Маєр Як навчати історії? [Електронний ресурс]. Доступно: http://uamoderna.com/images/archiv/19/um_19_forum.pdf Дата звернення: бер.,17,2020.
8. С.Гончаренко. Український педагогічний словник. К, Україна: Либідь, 1997.
9. О.Гісем та О. Мартинюк Історія України. Підручник для 11 класу закладів загальної середньої освіти. (Рівень стандарту).Х., Україна: Ранок,2019.
10. С. Голованов. Всесвітня історія. Історія України. Підручник для 6 класу закладів загальної середньої освіти. (Інтегрований курс). Тернопіль, Україна: «Астон», 2019.
11. Н.Сорочинська та О. Гісем Історія України (рівень стандарту): підручник для 11 класу. Тернопіль, Україна: «Богдан», 2019.

References

1. V. Ivashchenko ta V.Kulikov. Kontent-analiz zobrazhen u pidruchnykakh z istorii Ukrainy dlia starshykh klasiv, Kharkivskiy istoriohrafichnyi zbirnyk, Kh. Ukraina: KhNU imeni V. N. Karazina, 2012, vyp. 11, s. 207-222
2. V.Kryshmarel, Do pytannia pro iliustratsii v shkilnykh pidruchnykakh: osoblyvosti predmetiv dukhovno-moralnoho spriamuvannia, Problemy suchasnoho pidruchnyka, 2014, vyp. 14, s. 341-349.
3. O.Pometun ta N. Hupan Taksonomiia b. Bluma i rozvytok krytychnoho myslennia shkoliariv na urokakh istorii, Ukrainyskyi pedahohichnyi zhurnal, 2019, №3, s.50-58.
4. An Introduction to Visual Sources. [Online]. Available: <https://blog.history.ac.uk/2015/02/an-introduction-to-visual-sources/> Accessed on: March 15, 2020.
5. A. W. Achterberg Photographs as Primary Sources for Historical Research and Teaching in Education: The Photographic Collection, USA: The University of Texas at Austin, 2007.
6. L. De Bivar Black Using visual sources (illustrations, photos, Internet, etc. In The use of sources in teaching and learning history. Reports of the Workshops and Workshop Materials. Nicosia: Cyprus, 2005. C.25-32
7. R. Maier Yak navchaty istorii? [Elektronnyi resurs]. Dostupno: http://uamoderna.com/images/archiv/19/um_19_forum.pdf Data zvernennia: ber.,17,2020.
8. S. Honcharenko. Ukrainyskyi pedahohichnyi slovnyk. K, Ukraina: Lybid, 1997.
9. O.Hisem ta O. Martyniuk Istoriia Ukrainy. Pidruchnyk dlia 11 klasu zakladiv zahalnoi serednoi osvity. (Riven standartu).Kh., Ukraina: Ranok,2019.
10. S. Holovanov. Vsesvitnia istoriia. Istoriia Ukrainy. Pidruchnyk dlia 6 klasu zakladiv zahalnoi serednoi osvity. (Intehrovanyi kurs). Ternopil, Ukraina: «Aston», 2019.
11. N.Sorochynska ta O. Hisem Istoriia Ukrainy (riven standartu): pidruchnyk dlia 11 klasu. Ternopil, Ukraina: «Bohdan», 2019.

Елена Пометун, доктор педагогічних наук, професор, член-корреспондент НАПН України, головний науковий співробітник відділу соціологічних наук Інституту педагогіки НАПН України, Київ, Україна,

Нестор Гупан, доктор педагогічних наук, професор, головний науковий співробітник відділу соціологічних наук Інституту педагогіки НАПН України, Київ, Україна

ВИЗУАЛЬНЫЕ ИСТОЧНИКИ В УЧЕБНИКЕ ИСТОРИИ КАК ИНСТРУМЕНТ РАЗВИТИЯ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ УЧЕНИКОВ

В рамках статьи авторы сосредоточились на представлении в учебнике и обработке на уроках истории первичных визуальных источников, под которыми понимаются аутентичные памятники деятельности людей в прошлом. Такие источники, помещенные в учебник как иллюстративные изображения, имеют большой потенциал развития у учащихся критического мышления. Системному формированию у учащихся мыслительных операций высокого уровня: анализа, синтеза и оценки, которые соответствуют критическому мышлению, учебник должен способствовать постановкой специальных задач и вопросов к иллюстрациям. В зависимости от того, насколько самостоятельно ученики проводят анализ и интерпретацию иллюстрации, работают ли они с известным историческим материалом или новой информацией, определяется уровень их познавательной деятельности: репродуктивный, преобразующий или творческий. Важно также привлечение учащихся к активному обсуждению результатов работы над иллюстрациями.

Ключевые слова: критическое мышление, преподавание истории, наглядные источники, учебник.

Olena Pometun, Doctor of Educational Science, Professor, Corresponding Member of NAPS of Ukraine, Head Researcher of Social Science Education Department of the Institute of Pedagogy of NAPS of Ukraine, Kyiv, Ukraine,

Nestor Gupan, Doctor of Educational Science, Professor, Head Researcher of Social Science Education Department of the Institute of Pedagogy of NAPS of Ukraine, Kyiv, Ukraine

VISUAL SOURCES IN A HISTORY TEXTBOOK AS A TOOL FOR STUDENTS' CRITICAL THINKING DEVELOPMENT

Modern changes in the information space require to understand the didactic potential of visual sources and to develop the methodology for incorporating them into the educational process, in particular into the subject of history.

In this article, the authors focused on presenting in a textbook and working at history lessons with primary visual sources, that are the authentic monuments to the activities of peo-

ple in the past, and which are the information carriers of the times when they were created. These include illustrations in textbooks that document authentic monuments to the period under study — photographs, historical reconstructions, and reproductions of works of the art of that time.

An analysis of the textbooks of recent years shows that there is an increase in the quantity of such illustrations in national history textbooks, but the educational potential of these materials has not been used sufficiently. First of all, it is about the potential of visual historical sources in the development in students such thinking operations as analysis, synthesis and assessment, the ability to explain, ask questions, compare, argue, express judgments, attitudes, hypotheses, etc. This is possible only if the authors of the textbook focus students' attention on:

- description of the source: determining its type, time and place of creation, authorship, purpose of creation, etc.;
- empirical analysis of the source (what is shown): identification of the details of the image, which are key to its understanding;
- critical analysis of the image: its parts, structure, interconnections (for example, people and nature), the basic idea, characteristic signs of the era, common and different features with other sources, etc.
- synthesis of information from the source: in independent conclusions, creative works or projects;
- evaluation of the source: a critical evaluation of its authenticity, information value, expression of the own emotional and value attitude to the source or event (based on the source), aesthetic evaluation of the source.

Working with a visual historical source that is contained in a textbook will be efficient from the point of view of critical thinking enhancing if it is carried out using B. Bloom's cognitive taxonomy, which most teachers consider to be an effective tool for developing critical thinking. Depending on how well students perform this analysis and interpretation of an image or a painting, whether they are working with known historical material, or with new information, the level of their cognitive activity is determined: reproductive, transformative or creative. It is obvious that the systematic formation of high-order thinking in students — analysis, synthesis and evaluation — should be facilitated by the systematic setting of relevant questions and tasks in a textbook.

Keywords: critical thinking, history teaching, visual sources, textbook

SCIENTIFIC AND METHODOICAL PROVISION OF PROFILE TECHNOLOGIES TRAINING IN HIGH SCHOOL

Anatolii Tarara,

Candidate of Physical and Mathematical Sciences,
Senior Researcher, Associate Professor,
Head of the Technology Education Department
of the Institute of Pedagogy of the NAPS of Ukraine,
Kyiv, Ukraine,
e-mail: lab301@ukr.net,
ORCID ID: 0000-0001-7517-0651;

Inna Sushko,

Lecturer of Kyiv National University of Trade and Economics,
Kyiv, Ukraine,
e-mail: sia_2011@ukr.net,
ORCID ID: 0000-0002-1905-192X

The article emphasizes the importance of profile training of engineering technologies and development of appropriate educational and methodological support in the form of special courses (elective courses) in technology. Systematization and generalization of the scientific research results of a number of topics (senior profile school) have been carried out in the department of technological education of the Institute of Pedagogy of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine with the purpose of systematic use of theoretical developments (conceptual and theoretical and methodological foundations, models; formulated hypotheses, innovations, ideas; developed methods, approaches, etc.) in the process of designing effective content of special courses for profile technology training. The results obtained formed the scientific and theoretical basis for the design of the textbook content for the special course of engineering and technical orientation «Designing and construction of engineering objects».

The importance of the special course content for the formation of project-technological competence, creative technical potential, providing pupils with a conscious choice of their future professional activity of engineering and technical orientation has been substantiated.

The role of the wide-ranging methodological apparatus of the manual has been highlighted for the effective realization of the special course content «Designing and construction of engineering objects» in the educational process of the high school and the tasks fulfillment of profile technologies training according to its content.

Keywords: profile technology training; design and technological competence; special courses; content; scientific basis; theoretical and methodological principles; engineering and technical orientation; experiment.

Formulation of the problem. In the process of integration of Ukraine into the educational, economic and cultural European space, the profile technological education, its content is one of the most pressing problems of the theory and practice of modern school education in Ukraine.

Particularly urgent is the problem of profile training of engineering technologies. Ukrainian society develops in the period of scientific and technological progress, development and introduction in all branches of industrial production of the most modern machinery and technologies. The successes of Ukrainian scientists, designers, technologists and manufacturers are significant in the most science-intensive industries — aviation, space and military. Therefore, profile training of pupils in the basics of design and development activities is promising and extremely important in terms of ensuring the engineering and technical future of Ukraine and one of the priority tasks of national importance (preparation of a new generation of scientific and technical specialists).

Achievement of didactic goal of profile training, effective formation of project-technological competence of high school pupils will be implemented effectively if the teacher has the latest, scientifically substantiated content of engineering and technical orientation. For a positive solution to this problem, a special role should be given to special courses of engineering and technical orientation, the content of which will contribute to the acquisition of pupils' knowledge and skills on the basics of designing and construction of engineering objects, the formation of their design and technological competence, which involves the creation of training manuals of special courses with relevant modern content.

It should also be considered that in the current conditions of society, the independent creative activity of pupils in the field of technology is of great importance. Therefore, the role of textbooks of engineering and technical orientation, which would fulfill the teacher's functions appropriately, is significantly increasing. From the passive media, the manual has to be transformed into an active didactic system that would provide pupils with independent creative tasks, self-control, self-examination, the formation of their creative personality, subject design and technological competences and key competences. Since it is a profile technology training, the content of such a guide should provide a conscious choice for pupils in their future engineering profession.

The above requires a major reformation of the profile technological education, as it must ensure the technological competence of the modern specialist in engineering and technical orientation, the ability to design and manufacture products, analyze the

process and results of their activities, make responsible decisions taking into account their interests, interests of other employees and society as a whole.

Thus, nowadays the problem of educational and methodological provision of profile technologies training of engineering and technical orientation is quite urgent. the creation of a scientific and theoretical framework for designing the effective special courses content of engineering and technical orientation is equally important.

Analysis of recent research and publications. Analysis of the current state of profile technology training in high school shows that there is a profound rethinking of national and world experience in the formation of the purpose, objectives and content of the profile technological education, the construction of methodological systems for the implementation of technology training, the development of innovative scientific and methodological support for profile technology training.

A considerable number of scientific works of scientists of the Institute of Pedagogy of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine [1] — [8] is devoted to creating textbooks as a basis for a methodological system of competently oriented teaching, exploring the competency potential of textbooks and their importance for the tasks of the New Ukrainian School, considering the textbook as a means of developing the communicative competence of high school pupils etc. The features of structure formation and textbooks' content and special courses for profile training have been considered [1]; [2]. Theoretical and methodological foundations and methodological peculiarities of designing the content of specialized subjects of technological profile of teaching of high school pupils have been developed [9] — [11]. The stages of creation of modern textbooks and manuals have been determined [12].

Different aspects of didactic modeling of qualitatively new content structures of curricula, textbooks and manuals for profile technologies training in high school on the basis of competency approach were investigated by T. Bozhko, V. Vdovchenko, M. Golovko, T. Machacha, M. Korets, A. Tarara, A. Tereshchuk, V. Tutashynskyi and others. These researchers have identified, substantiated and put into practice the wide variability of theoretical and practical developments in technological education at the profile level.

In recent years, a number of monographs, curricula, textbooks, educational and methodological manuals for profile technologies training in high school have been developed and published [9] — [11]; [13]; [14].

The analysis of literary sources allows us to draw the following conclusion. There is a considerable number of research that addresses a wide range of problematic issues in the creation of textbooks and manuals, including for profile training. However, there are no scientific works that solve the problem of creation of training manuals of special courses of engineering and technical orientation for profile technologies training on the basis of systematic use of scientific and theoretical developments (resulting from long scientific researches).

Formulating the goals of the article. *The purpose of the article is to reveal the innovative nature and practical application of a set of concepts and theoretical and methodological foundations, innovations, methods, approaches, etc. in the process of scientific research for designing training programs and effective content of special courses for profile technologies training of engineering and technical orientation.*

Main part. «The Problem Statement» section identifies systematic problems that need to be solved in the process of profile technologies training in the content of engineering courses.

In general, special courses are an important component of the content of the profile technologies training in high school. They reflect the specifics of a particular training profile. Special courses should provide an in-depth and expanded study of the content sections of profile subjects, may contain additional related sections that orient pupils to a complex of possible professions in the line of the chosen profile of study and so on. The authors have defined the conceptual approaches of selection of special courses for profile technologies training, features of interconnection and complementarity of profile subject and special course, strategic and tactical tasks of profile technologies training of engineering and technical orientation [13]. It has been emphasized on the peculiarities and importance of independent use (regardless of the profile subject) of special courses of engineering and technical orientation in the educational process of high school [13]; [15].

Specificity of profile technologies training of engineering and technical orientation places special requirements for designing the content of special courses. The process of designing their content should take place on a sound scientific-theoretical basis, which is the result of long, thorough research. The results of the research should be summarized and systematized with the purpose of their complex use in the process of designing the effective content of special courses of engineering and technical orientation.

Given the above, we formulate, first of all, a new approach to designing the special course content, the essence of which is that its structure and content should ensure the multipurpose use of the special course in the educational process of high school: in combination with a profile subject in schools that have chosen technological profile, and as an independent subject in schools that do not have a technological profile. In order to accomplish this task, we have developed a curriculum of the special course «Designing and construction of engineering objects», which fully meets the requirements for the content of the technological profile of teaching high school pupils. The program received the stamp of the Ministry of Education and Science of Ukraine, it is posted on the website of the Ministry of Education and Science of Ukraine (<https://mon.gov.ua/en/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/navchalni-programi-kursiv-za-viborom-fakultativiv>).

We have already considered the peculiarities of using the special course in combination with the profile subject [13]. Consider the second variant of using a special course.

Profile training of technology in high school in the content of the special course of engineering and technical orientation «Design and construction of engineering objects» (as an independent subject, chosen by the school) should provide a number of important tasks. These include:

1. A thorough mastering of high school pupils by the basics of designing and constructing of engineering objects in the process of profile technology training.
2. Formation of project-technological competence of pupils. The transition to the competency model of teaching in high school necessitates the development of educational and methodological support for the profile technology training based on the competence approach. The purpose of training in the content of a special course of engineering and technical orientation should be the formation of project-technological competence of pupils, which should be considered as an integrated pupils' ability to apply the new knowledge, skills, methods of activity, experience and personal values in the future professional activity of engineering and technical orientation.
3. Formation of creative technical potential and creative personality of pupils.
4. Providing pupils with a conscious choice in their future profession of engineering and technical orientation.

In the context of solving these problems, we will consider the features of designing the textbook content for the special course of engineering and technical orientation, provided the systematic (in the complex) use of the results of scientific research in the department of technological education of the Institute of Pedagogy of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine of the following topics: «Pedagogical conditions for realization of content of technological teaching profile of high school pupils» (2009-2011), «Designing the content of profile technology training in high school» (2015-2017) (innovativeness of the theoretical researches in the process of implementation of these 2 topics and the obtained results on their basis is the development of scientific-theoretical foundations and methodology of projecting the content of profile technologies training engineering and technical topics) and the theme «Scientific and methodological support of the variant component of the content of the profile technologies training in the professional lyceum», which is currently being performed (2018-2020).

In general, the effectiveness of the manuals' content for the profile teaching of technology of high school pupils depends largely on those hypotheses, ideas, innovations, methods, approaches used in the process of its creation, application of modeling processes, etc., which is scientific and theoretical the basis for creating the content of the guide. Particularly important in this regard are expediently defined

conceptual and theoretical and methodological principles for designing the manuals' content for special courses of engineering and technical orientation.

Consider the features and the end result of the systematic use of scientific and theoretical development in the process of designing the manual's content for the special course «Design and construction of engineering objects».

Taking into account the specificity of profile technologies training of engineering and technical orientation, the authors formulated a number of innovations.

1. The primary task of the profile subject — the development of the creative personality of high school pupils (human-centered), rather than mastering technological skills (technosphere).

Creating a new technical object involves creative activity in the production of designers, designers, technologists, inventors, innovators, technicians. Likewise, the structure of a creative project development of a technical object by the pupils involves the intellectual, project-search and heuristic activities of the pupils. However, successful and effective execution of project-search actions and operations that correspond to these professions, is possible only if the sufficiently high development of such personality traits as: creative technical thinking, ingenuity, ingenuity, intuition, associative thinking, ability to find the right solution in complex or controversial technical situations, etc., which are components of the general creative potential of the specialist. Therefore, the primary task of the special course «Design and construction of engineering objects» is the formation of the creative personality of high school pupils with a sufficiently high level of development of these qualities.

2. In the manual of the special course «Design and construction of engineering objects» creative technical activity of high school pupils is considered and presented in the form of basic types of technical creativity of specialists, differentiated to the pupil level, but not in the form of traditional group (extracurricular) work.

It is known that the main types of specialists' technical creativity are: designing, designing, rationalization and invention. The special design course «Design and construction of engineering objects» in a form that is accessible to pupils of high school must present all these varieties of creativity in the field of engineering, which will ensure the design and technological competence of high school pupils.

3. Synthesis of technical characteristics of the product and its aesthetic qualities in the process of development of creative projects (integration of technical, technological and artistic-aesthetic knowledge and skills, ensuring their practical orientation).

The acquisition of technical and technological knowledge, skills and competences of high school pupils is of great importance. Prominent among them should be the in-depth knowledge of the main requirements for the industrial manufacture of products (technical perfection, aesthetics, economy) and the ability to translate them into each product effectively. This will allow:

- be well aware of high school pupils that it is necessary to realize a harmonious combination of beauty and expediency in every product (technical aesthetics and technical perfection, manufacturability, functionality);
 - to form the ability in high school pupils to realize these requirements in the process of independent development and production of products, the importance of which is confirmed by experimental studies in secondary schools.
4. Ensuring effective preparation of high school pupils for conscious choice of future professional activity in the following areas:
 - Experimental research and development activities of specialists in the process of designing new technical objects (designers, structural engineers, engineer-technologist, etc.);
 - rationalization activities of specialists;
 - the inventors' activity in the process of designing new technical objects.
 5. Project-technological system in the content of profile technological education in grades 10-11.

The implementation of design, design and technological activities in the educational process will allow to integrate all types of technical creative activity of high school pupils — from the appearance of creative design of a technical object to its realization in the form of finished products (end of innovation 5).

With the purpose of designing the modern manual's content for the special course of engineering and technical direction, a conceptual idea is formulated, which corresponds to the innovation 2 stated above: «The teaching of the Lyceum's pupils on the basics of designing and constructing of engineering objects at the profile level should be carried out according to the content of the main types of specialists' technical creativity (designing, construction, rationalization, invention), differentiated to the level of pupils.» The idea is at the heart of the content of the program and guide for the special course «Design and construction of engineering objects» became the content line of structuring its educational material.

Formulated hypothesis, which is also the basis for the development of the manual: «Profile technology training in high school will facilitate the conscious choice of pupils of the future profession of engineering and technical orientation, subject to detailed consideration in the content of the special course of a wide range of types of specialists' technical creativity (and features of their respective professions), mastering by the pupils the basics of knowledge in the production design and engineering of objects and adequate assessment of their knowledge, skills, preferences, inclinations, etc. «.

The content of the special course on technologies should be designed so that it could ensure independently the formation of project-technological competence of pupils, creative technical potential, conscious choice of their future professional activity of engineering and technical orientation. Therefore, the basis of profile training in the content of the special course «Design and construction of engineering objects» (as an

independent subject) must be a comprehensive project and close to the production training activities of pupils in the structure of modern science-intensive high-tech production: technical designing and construction, designing technological processes production equipment (at school — training workshops), manufacturing technology, presentation of the manufactured product. *To do this, the content of the special course should include the pupils' activities* on the principle of production design bureau, department of technologist, experimentally dummy shop, presentation room. This will facilitate the creation (in an appropriate amount) of training environment close to the production, in which they will take the form of a business role-playing game. The essence of such creative activity lies in the fact that each pupil chooses a certain creative role in the game: designer, constructor, technologist, head of the game. The pupils change their roles at will. According to the results of the experiment, the presence in the business game of roles, imitating the creative technical activity of professionals at the professional level, is of great importance for the pupils' profile training in the content of the special course «Designing and construction of engineering objects». The scientist V.O. Moliako has developed a training role-playing game «Design Bureau» for senior pupils which is one of the important innovative forms of organizing the educational process for pupils to learn the basics of designing and constructing of engineering objects.

The development of educational and methodological support for the profile technologies training of engineering and technical orientation should be performed in accordance with modern scientific approaches, to which we include:

- competent;
- personality-oriented;
- active;
- cultural studies;
- axiological, which will form the basis for ensuring the value orientation of pupils' knowledge of lyceum;
- system-structural and functional approaches that will ensure the systematic knowledge, their integrity and functionality.

When designing the special course content «Design and Construction of Engineering Objects», the didactic principles of succession with the primary school and the prospect with the higher school should be adhered to in the formation of subject design and technological competence of pupils and industry professional competences of junior specialists and bachelors. It should also be based on the theoretical proposition that, in the content of the course guide, the system-forming function must fulfill the principle of pupils' creative, creative, productive learning activities.

The content of the special course should provide a basis for the innovative and inventive activities of high school pupils. For this purpose it is necessary to envisage (as mentioned above) in the content the pupils' activity in the created sections like:

design and design bureau, department of technologist, experimentally model shop, presentation hall. In addition, the special course must establish a connection between individual specialized courses of technological profile and with the basics of other sciences' knowledge (physics, biology, mathematics, economics, general technical disciplines of universities, etc.), provided that the optimal combination with such didactic principles as science, accessibility, integrity and consistency will ensure the fundamental content of the pupils' profile learning in the content of such a special course.

The special course «Designing and Construction of Engineering Objects» is intended for profile technologies training, so its content should maximize the professional self-determination and self-realization of pupils, conscious choice of their future professional activity of engineering and technical orientation. To do this, the content of the manual should: to maximize the professional activity of specialists and other training material of the production plan; to reveal the peculiarities of the specialists' professional activity, related to the design and construction of new technical objects, rationalization and invention in the process of their creation; to use educational information that discloses: the tasks and responsibilities of professionals, the qualification requirements for their profession; information on the life and work of eminent designers, scientific engineers, etc.

The essence of the conceptual provisions for the direct design of the manuals' content for special courses and further profile technology training, we define the following. At the first stage of designing the idea, the concept of the future structure of the special course content is created, which is reflected in the form of created innovative models of the content structure of the training programs and manuals. The theoretical and methodological substantiation, innovative ideas, conceptual approaches, principles and criteria necessary for designing of special courses' content for profile technologies training in professional lyceum are being developed. The result of designing must be the structure of programs and manuals' content of special courses of technological profile and the criteria for its selection.

The next stage is didactic-methodical, on which the content of special courses is selected based on the results of its design.

In the context of the above, it is important to consider the role of the methodological apparatus for the special course manual of engineering and technical orientation «Design and construction of engineering objects» for the effective implementation of its content in the educational process of high school.

The methodical apparatus of the guide «Design and construction of engineering objects» is multifaceted and wide-ranging. It provides a thorough, mastery of the manual contents by the pupils, the effective use of the acquired knowledge and, accordingly, the implementation of the tasks of profile training in its content, the formation of subject design and technological competence and key competences

of pupils. The methodical apparatus includes: questions on actualization of pupils' basic knowledge, practical work, creative tasks for fixing the educational material of the topic, control questions, recommended literature to the topic, columns «Key concepts», «World of professions», «Outstanding scientists in the field of science and technology», «Dictionary of New Terms». One of the components of the quality control mechanism for pupils' knowledge in the manual is a system of test tasks throughout the course «Design and construction of engineering objects».

Conclusions. The article deals with the systematization and generalization of the results of scientific research in the department of technological education of the Institute of Pedagogy of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine (senior high school) with the purpose of systematic use of theoretical developments (conceptual and theoretical and methodological foundations, models, formulated innovations and innovative ideas and sub-ideas etc.) in the process of designing of special courses' content of engineering and technical orientation for the profile technologies training of high school pupils, the definition of methodological especially of effective implementation of special courses' content in the educational process. The obtained theoretical results formed the scientific and theoretical basis for designing of the training manual's content of the special course of engineering and technical orientation «Design and construction of engineering objects».

The importance of the special course content for the formation by the pupils of project-technological competence, creative technical potential, ensuring the conscious choice of pupils of their future professional activity of engineering and technical orientation has been substantiated.

Taking into account the didactic orientation of the contents' functions of the manual «Design and construction of engineering objects», the basic principles of its creation are formulated: development of creative abilities and formation of creative personality of high school pupils; a competent approach to the formation of technical design knowledge and skills; thorough acquaintance with the peculiarities of professions that correspond to the main types of technical creativity of specialists; integration of knowledge and skills in different disciplines of industrial direction and relevant general subjects; logic, accessibility and perspective in the presentation of the manual's educational material; development of skills and habits of independent search for knowledge and self-control on the level of personal educational achievements in technical designing; connection with daily life and production of educational material and possibility of its practical application; application of the projects' method, organizational forms in the form of business training games; use of object-development environment close to real production environment, etc.

The importance of the multifaceted and wide-ranging methodological apparatus of the special course manual has been substantiated for substantive mastering of the special course content, formation of subject project-technological competence of pupils and key competences.

References

1. O. I. Buhaiov, M. V. Holovko, Nove pokolinnia pidruchnykiv dlia profilnogo navchannia fizyky u serednikh zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladakh. Yakym yomu buty? Umanskyi derzh. ped. un-t im. Pavla Tychyny. Zb. nauk. prats. K., 2006. S. 28—31.
2. M. V. Holovko, Osoblyvosti formuvannia struktury i zmistu kursiv fizyky i astronomii v starshii profilnii shkoli. In-t pedahohiky APN Ukrainy. K., 2008. Vyp. 8. S. 230—238.
3. M.V. Holovko, Pidruchnyk yak osnova metodychnoi systemy kompetentnisno oriientovanoho navchannia fizyky v himnazii. Problemy suchasnoho pidruchnyka. K., 2018. Vyp. 20. S. 62-74.
4. D.O. Zasiakin, Tendentsii vdoskonalennia struktury pidruchnykiv fizyky dlia himnazii ta litseiu. Problemy suchasnoho pidruchnyka. K., 2018. Vyp. 20. S. 93-111.
5. T.M. Zasiakina, Do kontseptsii pidruchnyka intehrovanoho kursu «Pryrodnychi nauky». Problemy suchasnoho pidruchnyka. K., 2018. Vyp. 20. S. 111-126.
6. T.V. Korshevniuk, Kompetentnisnyi potentsial pidruchnyka biolohii. Problemy suchasnoho pidruchnyka. K., 2018. Vyp. 20. S. 194-204.
7. H. T. Shelekhova, Suchasnyi pidruchnyk ukrainskoi movy yak zasib rozvytku komunikativnoi kompetentsii starshoklasnykiv. K., 2009. Vyp. 9. S. 472—477.
8. T.O. Iatsenko, Pidruchnyk ukrainskoi literatury v konteksti zavdan Novoi ukrainskoi shkoly. Problemy suchasnoho pidruchnyka. K., 2018. Vyp. 20. S. 551-559.
9. A. M. Tarara, Proektuvannia zmistu predmeta «Naukovo-tekhnichna tvorchist» dlia profilnogo navchannia tekhnolohii u starshii shkoli. Ukrainskyi pedahohichnyi zhurnal. K., 2016. Vyp. 2. S. 104-111.
10. A. M. Tarara, (V. V. Vdovchenko) Innovatsiiniist profiliu navchannia starshoklasnykiv «Tekhnichne proektuvannia». Zbirnyk naukovykh prats Umanskoho derzhavnogo pedahohichnoho universytetu im. P. Tychyny. Uman, 2010. Ch. 3. S. 102 -107.
11. A.M. Tarara, M.K. Samokhin, I.A. Sushko, Dydaktychni osoblyvosti proektuvannia zmistu tekhnolohichnoho profiliu navchannia na zasadakh systemnoho pidkhodu. Problemy suchasnoho pidruchnyka. K., 2018. Vyp. 21. S. 388-404.
12. A. M. Tarara, M. S. Korets, I. A. Sushko, Kohnityvno-dydaktychni osnovy proektuvannia navchalnykh pidruchnykiv i posibnykiv. Problemy suchasnoho pidruchnyka. K., 2011. Vyp. 11. S. 331-340.
13. A.M. Tarara, I.A. Sushko, Naukovo-metodychne zabezpechennia osnovnykh skladovykh zmistu profilnogo navchannia tekhnolohii u profesiinomu litsei. Problemy suchasnoho pidruchnyka. K., 2018. Vyp. 20. S. 436-447.
14. A. M. Tarara, V. V. Vdovchenko, T. S. Machacha, V. I. Tutashynskyi, Proektuvannia zmistu profilnogo navchannia tekhnolohii u starshii shkoli: [kolektyvna monohrafiia]. K., 2017. 361 s.
15. A. Tarara, I.A. Sushko, Educational guide of special course for professional education of technologies of engineering and technical direction: peculiarities of designing and implementation of contents. Problemy suchasnoho pidruchnyka. K., 2019. Vyp. 22. S. 274-289.

Використані джерела

1. О. І. Бугайов, М. В. Головка, Нове покоління підручників для профільного навчання фізики у середніх загальноосвітніх навчальних закладах. Яким йому бути? Уманський держ. пед. ун-т ім. Павла Тичини. Зб. наук. праць. К., 2006. С. 28—31.
2. М. В. Головка, Особливості формування структури і змісту курсів фізики і астрономії в старшій профільній школі. Ін-т педагогіки АПН України. К., 2008. Вип. 8. С. 230—238.
3. М.В. Головка, Підручник як основа методичної системи компетентісно орієнтованого навчання фізики в гімназії. Проблеми сучасного підручника. К., 2018. Вип. 20. С. 62-74.
4. Д.О. Засекін, Тенденції вдосконалення структури підручників фізики для гімназії та ліцею. Проблеми сучасного підручника. К., 2018. Вип. 20. С. 93-111.
5. Т.М. Засекина, До концепції підручника інтегрованого курсу «Природничі науки». Проблеми сучасного підручника. К., 2018. Вип. 20. С. 111-126.
6. Т.В. Коршевнюк, Компетентнісний потенціал підручника біології. Проблеми сучасного підручника. К., 2018. Вип. 20. С. 194-204.
7. Г. Т. Шелехова, Сучасний підручник української мови як засіб розвитку комунікативної компетенції старшокласників. К., 2009. Вип. 9. С. 472—477.
8. Т.О. Яценко, Підручник української літератури в контексті завдань Нової української школи. Проблеми сучасного підручника. К., 2018. Вип. 20. С. 551-559.
9. А. М. Тарара, Проектування змісту предмета «Науково-технічна творчість» для профільного навчання технологій у старшій школі. Український педагогічний журнал. К., 2016. Вип. 2. С. 104-111.
10. А. М. Тарара, (В. В. Вдовченко) Інноваційність профілю навчання старшокласників «Технічне проектування». Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету ім. П. Тичини. Умань, 2010. Ч. 3. С. 102 -107.
11. А.М. Тарара, М.К. Самохін, І.А. Сушко, Дидактичні особливості проектування змісту технологічного профілю навчання на засадах системного підходу. Проблеми сучасного підручника. К., 2018. Вип. 21. С. 388-404.
12. А. М. Тарара, М. С. Корець, І. А. Сушко, Когнітивно-дидактичні основи проектування навчальних підручників і посібників. Проблеми сучасного підручника. К., 2011. Вип. 11. С. 331-340.
13. А.М. Тарара, І.А. Сушко, Науково-методичне забезпечення основних складових змісту профільного навчання технологій у професійному ліцеї. Проблеми сучасного підручника. К., 2018. Вип. 20. С. 436-447.
14. А. М. Тарара, В. В. Вдовченко, Т. С. Мачача, В. І. Туташинський, Проектування змісту профільного навчання технологій у старшій школі: [колективна монографія]. К., 2017. 361 с.
15. А. Tarara, I. A. Sushko, Educational guide of special course for professional education of technologies of engineering and technical direction: peculiarities of designing and implementation of contents. Проблеми сучасного підручника. К., 2019. Вип. 22. — С. 274-289.

Анатолій Тарара, кандидат фізико-математичних наук, старший науковий співробітник, доцент, завідувач відділу технологічної освіти Інституту педагогіки НАПН України, м. Київ, Україна,

Інна Сушко, викладач Київського національного торговельно-економічного університету, м. Київ, Україна

НАУКОВО-МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПРОФІЛЬНОЇ ОСВІТИ ТЕХНОЛОГІЙ В СТАРШІЙ ШКОЛІ

У статті наголошено на важливості профільного навчання технологій інженерно-технічного спрямування й розроблення відповідного навчально-методичного забезпечення у вигляді спецкурсів (курсів за вибором) з технологій. Проведено систематизацію й узагальнення результатів наукового дослідження низки тем (старша профільна школа) у відділі технологічної освіти Інституту педагогіки НАПН України з метою системного використання теоретичних розробок (концептуальних і теоретико-методологічних засад, моделей; сформульованих гіпотез, інновацій, ідей; розроблених способів, підходів тощо) у процесі проектування ефективного змісту спецкурсів для профільного навчання технологій. Отримані результати утворили науково-теоретичну основу проектування змісту навчального посібника для спецкурсу інженерно-технічного спрямування «Проектування і конструювання об'єктів техніки». Обґрунтовано важливість змісту спецкурсу для формування в учнів проектно-технологічної компетентності, творчого технічного потенціалу, забезпечення свідомого вибору учнями своєї майбутньої професійної діяльності інженерно-технічного спрямування. Висвітлено роль широкопланового методичного апарату посібника для ефективної реалізації змісту спецкурсу «Проектування і конструювання об'єктів техніки» у навчальному процесі старшої школи й виконання завдань профільного навчання технологій за його змістом.

Ключові слова: профільне навчання технологій, проектно-технологічна компетентність, спецкурси, зміст, наукова основа, теоретико-методологічні засади, інженерно-технічне спрямування, експеримент.

Анатолий Тарара, кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник, доцент, заведующий отделом технологического образования Института педагогики НАПН Украины, г. Киев, Украина;

Инна Сушко, преподаватель Киевского национального торгово-экономического университета, г. Киев, Украина

НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ПРОФИЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ ТЕХНОЛОГИЙ В СТАРШЕЙ ШКОЛЕ

В статье отмечена важность профильного обучения технологий инженерно-технического направления и разработки учебно-методического обеспечения в виде спецкурсов (курсов по выбору) по технологиям. Проведены систематизация и обобщение результатов выполнения ряда тем научно-исследовательской работы (старшая профильная школа) в отделе технологического образования Института педагогики АПН Украины с целью системного использования теоретических разработок (концептуальных и теоретико-методологических основ, моделей, сформулированных гипотез, инноваций и инновационных идей, способов и подходов и т. д.) в процессе проектирования содержания спецкурсов инженерно-технического направления для профильного обучения технологиям учащихся старших классов, определение методических особенностей эффективной реализации содержания спецкурсов в учебном процессе. Полученные теоретические результаты составили научно-теоретическую основу проектирования содержания учебного пособия спецкурса инженерно-технического направления «Проектирование и конструирование объектов техники». Обоснована важность содержания спецкурсов для формирования у учащихся проектно-технологической компетентности, творческого технического потенциала, обеспечения сознательного выбора учащимися своей будущей профессиональной деятельности инженерно-технического направления. Определены методические особенности эффективной реализации содержания спецкурса «Проектирование и конструирование объектов техники» в учебном процессе старшей школы. Обоснована важность многогранного и широкопланового методического аппарата пособия спецкурса для основательного овладения учащимися содержанием спецкурса «Проектирование и конструирование объектов техники», эффективного выполнения задач профильного обучения технологий по его содержанию.

Ключевые слова: профильное обучение технологий, проектно-технологическая компетентность, спецкурсы, содержание, научная основа, теоретико-методологические основы, инженерно-техническое направление, эксперимент.

ФОРМУВАННЯ ПРЕДМЕТНОЇ ГЕОГРАФІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЗАСОБАМИ РЕАЛІЗАЦІЇ ЗМІСТУ КУРСУ ЗА ВИБОРОМ ЛОГІСТИЧНОГО СПРЯМУВАННЯ

Ірина Удовиченко,

доктор педагогічних наук, доцент,
проректор з науково-педагогічної та методичної роботи
Сумського обласного інституту
післядипломної педагогічної освіти,
м. Суми, Україна,
e-mail: hafran@ukr.net,
ORCID iD: 0000-1980-5402

У статті висвітлено окремі аспекти впровадження lean-логістики в освітній процес з географії як приклад інтеграції змісту знань та компетентнісного підходу в освіті. Відображено значення місця та ролі ощадливої логістики у формуванні компетентного випускника взагалі та української школи зокрема. Запропоновано до впровадження розроблений та апробований автором курс за вибором «Lean-логістика в географії» у процес навчання учнів на профільному рівні в закладах загальної середньої освіти.

Ключові слова: географічна компетентність; курс за вибором; логістика; lean-логістика; географія; заклади загальної середньої освіти; профільне навчання.

Постановка проблеми у загальному її вигляді. Для сучасного етапу розвитку освіти у світі взагалі та в Україні зокрема характерним є вдосконалення її змісту, зростання обсягу потрібної інформації і водночас зменшення часу, відведеного на її засвоєння, коли рівень освіченості учнів — здобувачів освіти визначається вже не стільки обсягом знань, а готовністю розв'язувати проблеми різної складності (на основі умінь, ставлень, навичок), сформованими компетентностями, у тому числі глобальними, на що й спрямований процес навчання географії на профільному рівні в закладах загальної середньої освіти (ЗЗСО) [1].

У цьому контексті доцільним, на нашу думку, є географоцентричний зміст освіти та обов'язкове введення до змісту навчального матеріалу з географії, який викладено в навчальних програмах, шкільних підручниках, різних тематичних

блоків громадянського, краєзнавчого, логістичного, професійного спрямування у всі курси географії закладів загальної середньої освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання цієї проблеми. Як доводить проведений нами джерельний аналіз, питання lean-логістики в географії здебільшого не розглядалося науковцями під кутом зору навчання на профільному рівні учнів ЗЗСО.

Здебільшого питання логістики в різні періоди розглядали як зарубіжні, так і вітчизняні вчені, під кутом зору логістики управління (Є. Крикавський [2], Н. Чухрай [2] та ін.), маркетингової логістики (М. Кристоф [3], Х. Пек [3] та ін.), логістичного менеджменту (Т. Лепейко [4], В. Пономаренко [4], К. Таньков [4] та ін.) тощо.

Однак, незважаючи на достатню кількість досліджень, нині не сформовані методологія, методика навчання логістики та вивчення lean-логістики учнями закладів освіти на профільному рівні, що зумовило інтерес до цієї проблеми та спонукало до обґрунтування впровадження логістичних стратегій у практику навчання географії учнів на профільному рівні, узагальнення методичного інструментарію впровадження курсів за вибором логістичного спрямування у практику роботи ЗЗСО, з метою формування компетентного випускника.

Мета статті полягає в обґрунтуванні значимості вивчення lean-логістики в процесі навчання географії на профільному рівні в закладах загальної середньої освіти з метою формування компетентного випускника.

Виклад основного матеріалу. Формування компетентних випускників ЗЗСО передбачає набуття учнями навичок ощадливого поведіння в суспільстві з дотриманням раціональної поведінки. У цьому контексті, удосконалення системи навчання географії на профільному рівні на засадах lean-логістики набуває важливого значення та потребує доопрацювання наукових і практичних аспектів, розроблення відповідних методичних та організаційних інструментів реалізації у педагогічній та освітній практиці.

У такий спосіб, методично доцільним, на нашу думку, буде доповнення курсу географії (навчання на профільному рівні) для 10—11-го класів факультативами, спецкурсами, курсами за вибором актуальної, сучасної, пізнавальної для учнів ЗЗСО тематики, вивчення яких сприятиме опануванню ними розділів, тем навчальних програм на високому теоретичному рівні. У цьому контексті доречно з метою навчання географії на профільному рівні учнів 11-х класів запровадити розроблений нами курс за вибором «Lean-логістика в географії» в навчальні плани ЗЗСО.

Курс за вибором «Lean-логістика в географії», на нашу думку, відіграє важливу роль у структурі загальної середньої освіти (навчання на профільному рівні) та пов'язаний із задоволенням індивідуальних запитів, схильностей і потреб учнів; спрямований на осучаснення освітнього процесу з географії, розширення знань із предмета. Він має інтегрований характер, тож розглядається як предметно-інтегрований [5].

Провідні ідеї курсу — інтеграція, економізація, екологізація, соціологізація, гуманізація географоцентричного змісту освіти [6], залучення учнів до реалізації досліджень, конструювання в географії, прагматичної діяльності засобами сучасної географії, у тому числі за допомогою нової форми — логіпрактикумів (логістичних практикумів — пропонується нова форма активної практичної діяльності учнів).

Мета курсу — удосконалення уявлень про логістичні потоки та утвердження поняття про логістику як науку на основі інтегрованого та комплексного підходів у формуванні географічного мислення й цілісного світосприйняття [7].

Завдання курсу за вибором «Lean-логістика в географії»:

- поглибити географічну, економіко-соціальну освіту випускників ЗЗСО через вивчення основних понять логістики, історії та етапів розвитку логістики, функцій і видів логістики, її ролі та місця в різних галузях життя людини;
- зорієнтувати особистість на індивідуалізацію та самостійність у процесі прийняття власних логістичних рішень;
- удосконалити уявлення про логістику як науку;
- ознайомити з різновидами логістичних потоків;
- виявити індивідуальні логістичні здібності учнів, відповідно до обраного ними напрямку профілізації;
- створити умови для реалізації учнями себе в ролі логістів;
- поглибити географічні й соціокультурні знання;
- розвинути географічне, просторове, логічне та творче мислення;
- сформувати логістичні навички й уміння;
- сприяти вибору майбутньої професійної діяльності;
- сформувати географічну, економічну, екологічну культуру та комплексне географічне світосприйняття;
- формувати компетентного випускника закладу освіти — конкурентоспроможного на ринку запитуваних професій;
- виховувати культуру спілкування;
- доповнити навчально-методичне забезпечення з географії новими засобами навчання;
- забезпечити оптимальні педагогічні умови для навчання учнів на профільному рівні [8].

Дидактико-методичні особливості курсу за вибором «Lean-логістика в географії» для 11-го класу: курс є надбудовою географічного профілю; розширює зміст географії профільного рівня навчання, що дає змогу використовувати тематичну інформацію у процесі опанування змісту суміжних навчальних предметів; сприяє задоволенню пізнавальних інтересів та індивідуальних особливостей учнів у різних галузях діяльності людини; відображає зміст навчальної програми, яка є засадничою для створення цього курсу і не повторює зміст академічного, профільного рівнів навчання [5].

Структура розробленої нами навчальної програми курсу за вибором «Lean-логістика в географії» складається зі вступу, 3 розділів, 10 тем із орієнтовним змістом, 5 логіпрактикумів, резерву годин (0,5 год), очікуваних результатів навчально-пізнавальної діяльності учнів (знаннєвий, діяльнісний, ціннісний компоненти); із розрахунку вивчення — 1 год на тиждень за загальної тривалості 17,5 год. протягом семестру (табл. 1).

Таблиця 1

Навчально-тематичний план курсу за вибором «Lean-логістика в географії»

№№ з/п	Назва розділу, теми	Кількість годин		
		Усього	Теоретичні заняття	Практичні заняття
1	Вступ	2	1	1
2	Розділ I. Теорія логістики	5	3	2
2.1	Тема 1. Загальна характеристика логістики	1	1	–
2.2	Тема 2. Різновиди логістики	1	1	–
2.3	Тема 3. Ощадлива логістика	3	1	2
3	Розділ II. Прикладна логістика	6	5	1
3.1	Тема 1. Військова логістика	1	1	–
3.2	Тема 2. Бізнес-логістика	2	1	1
3.3	Тема 3. Екологічна логістика	1	1	–
3.4	Тема 4. Міська логістика	1	1	–
3.5	Тема 5. Логістичні послуги	1	1	–
4	Розділ III. Логістичне конструювання	4	2	2
4.1	Тема 1. Lean-конструювання товарних потоків	2	1	1
4.2	Тема 2. Lean-конструювання у сфері послуг	2	1	1
5	Резервний час	0,5	–	0,5
Разом		17,5	11	6,5

Навчальна програма курсу, що має рамковий характер, ґрунтується на принципах: безперервності й наступності шкільної географічної освіти, інтеграції внутрішньо- і міжпредметних зв'язків [9].

Реалізація змісту навчальної програми курсу за вибором «Lean-логістика в географії» передбачає використання елементів класно-урочної системи; активних, інтерактивних форм урочної та позаурочної діяльності.

Зміст навчальної програми, що поданий у контексті чотирьох наскрізних змістових ліній Нової української школи (екологічна безпека й сталий розвиток, громадянська відповідальність, здоров'я та безпека, підприємливість і фінансова грамотність), спрямований на: вивчення поняття логістики, її історії, етапів розвитку, функцій, видів, ролі та місця в житті людини; відпрацювання навичок прикладного моделювання, використання логістичних знань та введення до словообігу учнів таких понять, як логістика, логістичний ланцюг, логістична операція, логістичний сервіс, логістична система, логістична функція, логістичний цикл, ощадливе виробництво, логістичні практикуми [8].

Змістове наповнення пропонованої навчальної програми «Lean-логістика в географії» курсу за вибором сприяє навчанню географії на профільному рівні, адже поглиблює знання учнів з логістики та її похідних, QR-кодування (його створення й використання), Lean-логістики, аутсорсингу, аудиту та розвитку таких умінь: розрізняти просторові моделі, описувати особливості логістики в просторі та часі; формуванню навичок — з проєктування, моделювання, конструювання, роботи з картографічним матеріалом тощо [7].

Окрім того, зміст пропонованої навчальної програми має профорієнтаційне спрямування, оскільки ознайомлює учнів із такими професіями, як логіст, менеджер, провайдер та специфікою, географією розташування закладів освіти з логістики.

Водночас реалізацію змісту програми курсу за вибором націлено на розкриття фактів, процесів, явищ під кутом зору чотирьох наскрізних змістових ліній, формування ключових, загально-предметних, предметної географічної компетентностей [10].

Реалізація наскрізних змістових ліній потребує посилення уваги вчителів географії до організації процесу навчання на профільному рівні, зокрема щодо:

- використання інтеграторів змісту освіти (універсальні поняття, фундаментальні теорії) у побудові інтегрованих завдань (запитань) під кутом зору чотирьох тематичних позицій [6];
- структурування інтегрованого змісту тематичних курсів (факультативних, спецкурсів, курсів за вибором учнів тощо);
- використання вправ на розвиток критичного мислення учнів із обґрунтуванням своєї громадянської позиції як члена колективу (класу, школи, родини, громади, держави);

- моделювання навчальних завдань компетентісно орієнтованого спрямування засобами реалізації наскрізних чотирьох змістових ліній з проєкцією на здобуття високих результатів навчально-пізнавальної діяльності учнів у сукупності знаннєвого, діяльнісного, ціннісного компонентів тощо [5].

З метою реалізації практичної складової навчальної програми курсу за вибором «Lean-логістика в географії» запропоновано нову форму роботи — логістичний практикум (логіпрактикум) як засіб активної навчальної діяльності та прагматична форма творчої діяльності з відпрацювання логістичних навичок. Відповідно до структури курсу, таких логіпрактикумів запропоновано п'ять, на що відводиться шість годин навчальної програми [7].

Оцінювання навчальних досягнень учнів щодо опанування змісту курсу за вибором «Lean-логістика в географії» відбувається з урахуванням очікуваних результатів навчально-пізнавальної діяльності (у контексті складових знаннєвого, діяльнісного, ціннісного компонентів) (табл. 2) та передбачає врахування правильності й науковості відтворення навчального матеріалу, повноту розкриття понять і закономірностей, точності вживання термінології, доказовості суджень, аргументованості висновків, наявності творчого підходу в реалізації завдань логіпрактикуму, моделюванні у процесі діяльності суб'єктів процесу навчання [8].

Використання таких засобів, форм, технологій, прийомів у вивченні змісту «Lean-логістика в географії», як Е-збірник, бук-трейлер, хотлист, мультимедіа скрепбук, майндмеппінг-софт, QR-кодування, Print Screen- візуалізації, за активного використання ПС, освітніх інтернет-сервісів, осучаснює процес навчання, зацікавлює змістом, а за систематичного використання в практичній діяльності робить їх необхідними і доцільними у пізнанні географії.

Таблиця 2

Очікувані загальні результати навчально-пізнавальної діяльності учнів щодо опанування змісту курсу за вибором «Lean-логістика в географії»

№ з/п	Компоненти	Очікувані загальні результати
1	Знаннєвий	Знає, розуміє, називає, формулює, розрізняє, наводить приклади, пояснює
2	Діяльнісний	Застосовує, розвиває вміння та навички, розрізняє (розпізнає), складає, порівнює, характеризує, застосовує, пояснює, досліджує, показує на карті, визначає, виявляє, встановлює, уміє, описує, спостерігає, розробляє, створює, опрацьовує, добирає приклади, знаходить, обґрунтовує, прогнозує, вирізняє, користується, моделює, конструює
3	Ціннісний	Усвідомлює, аналізує, оцінює, зіставляє, висловлює судження, критично ставиться, робить висновки

У цьому контексті, уміння самостійно набувати знань є невід’ємною складовою компетентнісно орієнтованого навчання, спрямованого на формування ключових, загальнопредметних, предметної географічної компетентності здобувачів освіти.

Висновки. У такий спосіб, за допомогою впровадження в освітній процес із географії курсів за вибором компетентнісного спрямування, відповідно до вимог Концепції «Нова українська школа» [1], забезпечується формування в учнів ключових компетентностей: спілкування державною, іноземними мовами; математична грамотність; компетентності у природничих науках і технологіях; інформаційно-цифрова компетентність; уміння вчитися впродовж життя; соціальні й громадянські компетентності; підприємливість; загальнокультурна грамотність; екологічна грамотність і здорове життя та втілюються в результати здобуття освіти (знання, уміння, ставлення), що особливо актуалізується на сучасному етапі розвитку освіти і становить концептуальну основу організації процесу навчання географії учнів 10—11-х класів на профільному рівні, зміст компонентів ключових компетентностей, здобутих у процесі опанування змісту географії, які втілились у результати здобуття загальної середньої освіти.

Такі ключові компетентності, як спілкування державною мовою, уміння вчитися впродовж життя, компетентності у природничих науках і технологіях, ініціативність та підприємливість, екологічна грамотність і здоровий спосіб життя, інформаційно-цифрова, соціальна й громадянська компетентності, більшою мірою, ніж інші, можуть формуватися відразу засобами всіх навчальних предметів, форм позанавчальної діяльності, на що і спрямовані наскрізні змістові лінії та оновлений географоцентричний зміст навчання географії учнів 10—11-х класів на профільному рівні засобами реалізації на практиці змісту пропонованого та результативно (позитивно) апробованого автором курсу за вибором «Lean-логістика в географії».

Використані джерела

1. Міністерство освіти і науки України (2016, Груд. 27). *Концепція «Нова українська школа»*. [Електронний ресурс]. Доступно: <http://mon.gov.ua/2016/12/05/konceptpcziya.pdf>.
2. Є. Крикавський, та Н. Чухрай, *Промисловий маркетинг*. Львів, Україна: ВНУ Львівська політехніка, 2004.
3. М. Кристофер, та Х. Пэк, *Маркетинговая логистика*. Москва, Росія: Технологии, 2005.
4. В. С. Пономаренко, та К. М. Таньков, та Т. І. Лепейко, *Логістичний менеджмент*. Харків, Україна: ВД ІНЖЕК, 2010.
5. О. І. Пометун, «Теорія та практика послідовної реалізації компетентнісного підходу в досвіді зарубіжних країн», *Всеукраїнська науково-практична конференція. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи*, Київ, 2004, с. 15-24.

6. І. В. Удовиченко, «Значення елективного курсу у формуванні компетентного випускника Нової української школи», *Всеукраїнська науково-практична конференція. Особистісно-професійна компетентність педагога: теорія і практика*, Суми, 2019, с. 246-250.
7. І. В. Удовиченко, «Інтеграція суспільно-наукових знань на уроках географії в старших класах профільної школи», *Молодь і ринок*, №1 (156), с. 92-96, 2018.
8. І. В. Удовиченко, *Концептуальні засади змісту навчання географії учнів старшої школи на профільному рівні*. Київ, Україна: Педагогічна думка, 2018.
9. І. В. Удовиченко, *Lean-логістика в географії*. Суми, Україна: НВВ СОІППО, 2018.
10. І. В. Удовиченко, «Організація освітньої діяльності учнів старшої школи за допомогою навчальних програм з географії», *Педагогічні науки*, №70, с. 7-11, 2017.

References

1. Ministerstvo osvitu i nauky Ukrainu (2016, Gryd. 27). *Koncepcia «Nova ukrainska shkola»*. [Elektronnyy resurs]. Dostupno: <http://mon.gov.ua/2016/12/05/koncepcziya.pdf>.
2. E. Krukavskii, ta N. Chyhray, *Promuslovuy marketing*. Lviv, Ukraina: VNY Lvivska politechnika, 2004.
3. M. Kristof, ta Ch. Pek, *Marketingovai logistika*. Moskva, Rosiya: Tekhnologii, 2005.
4. V. S. Ponomarenko, ta K. M. Tankov, ta T. I. Lepeuko, *Logistichnui menedzhment*. Charkiv, Ukraina: VD INChEK, 2010.
5. O. I. Pometyn, «Teoria ta praktuka poslidovnoi realizachii kompetentnisnogo pidchody v dosvidi zarybichnuh krain», *Vseukrainska naykovo-praktuchna konferenchia. Kompetentnisnuy pidchid y sychasniy osviti: svitovuy dosvid ta ukrainski perspektuvu*, Kyiv, 2004, p. 15-24.
6. I. V. Oudovychenko, «Znachenna elektuvnogo kyrsy y formyvanni kompetentnogo vypysnuka Novoi ukrainskoi shkolu», *Vseukrainska naykovo-praktuchna konferenchia. Osobustisno-profesiyna kompetentnist pedagoga: teoria i praktuka*, Symu, 2019, p. 246-250.
7. I. V. Oudovychenko «Integrachia syspilno-naykovuch znan na yrokach geografii v starchyh klasah profilnoi shkolu», *Molod i runok*, №1 (156), p. 92-96, 2018.
8. I. V. Oudovychenko, *Koncheptyalni zasadu zmisty navshanna geografii ychniv starchoi shkolu na profilnomy rivni*. Kyiv, Ukraina: Pedagogichna dymka, 2018.
9. I. V. Oudovychenko, *Lean-logistuka v geografii*. Symu, Ukraina: NVV SOIPPO, 2018.
10. I. V. Oudovychenko, «Organizachia osvitnioi dialnosti ychniv starchoi shkolu za dopomogoy navchalnih program z geograhii», *Pedagogichni nauky*, №70, p. 7-11, 2017.

Ірина Удовиченко, доктор педагогічних наук, доцент, проректор по науково-педагогічній та методичній роботі Сумського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти, г. Суми, Україна

ФОРМИРОВАНИЕ ПРЕДМЕТНОЙ ГЕОГРАФИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СРЕДСТВАМИ РЕАЛИЗАЦИИ СОДЕРЖАНИЯ КУРСА ПО ВЫБОРУ ЛОГИСТИЧЕСКОГО НАПРАВЛЕНИЯ

В статье раскрыты отдельные аспекты внедрения lean-логистики в образовательный процесс по географии как пример интеграции содержания знаний и компетентностного подхода в образовании. Отображены значение места и роли бережливой логистики

в формуванні компетентного випускника взагалі і української школи в частині. Предложено для впровадження розроблений і апробований автором курс по вибору «Lean-логістика в географії» в процес навчання учнів на профільному рівні в заведеннях загального середнього навчання.

Ключевые слова: географічна компетентність; курс по вибору; логістика; lean-логістика; географія; заведення загального середнього навчання; профільне навчання.

Iryna Udovychenko, Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Vice-Rector of Sumy Regional Institute of Postgraduate Pedagogical Education, Sumy, Ukraine

FORMATION OF SUBJECT GEOGRAPHICAL COMPETENCE BY MEANS OF IMPLEMENTING THE CONTENT OF LOGISTIC AT COURSE OPTION

The article highlights certain aspects of the implementation of lean-logistics in the educational process in geography, as an example of the integration of knowledge content and competency-based approach in education. The importance of the place and role of economical logistics in the formation of a competent graduate in general and the Ukrainian school in particular is reflected.

The modern features of logistics education at the school are analyzed and the introduction of the lean-logistics in geography course developed by the author in the process of training students at a profile level in general secondary education institutions is proposed, the purpose of which is to improve the understanding of logistics flows and the establishment of the concept of logistics as a science based on an integrated and complex approach to the formation of geographical thinking and a holistic worldview.

The article actualizes the expediency of forming a competent school graduate by means of teaching lean-logistics in geography lessons. The attention is paid to the urgency of the development of educational and methodological support of profile training geography of students at the current stage of development of education in Ukraine.

Requirements for evaluation of educational and cognitive achievements of students in the process of mastering the content of the proposed curriculum of the elective course «Lean-logistics in geography» in the context of competence approach and implementation of cross-cutting content lines, the leading ideas of which are integration, economization, ecology, content of education, involvement of students in the implementation of research, construction in geography, pragmatic activity by means of modern geography, including services are due even new forms — practical logistics of working out logistics skills play an important role in the structure of professional education and relates to the individual needs, aptitudes and needs of students; aimed at updating the educational process in geography.

Keywords: geographical competence; at course option; logistics; lean-logistics; geography; general secondary education institutions; profile education.

НАУКОВЕ ВИДАННЯ

ПРОБЛЕМИ СУЧАСНОГО ПІДРУЧНИКА

Збірник наукових праць
Випуск 24

Обкладинка – Л. П. Лук'яненко

Комп'ютерна верстка – А. П. Коломієць

Підписано до друку 1.06.2020 р. Формат 60х84 1/16
Гарнітура Calibri. Друк офсетний. Папір офсетний
Ум. друк. арк. 16.158
Наклад 300 пр.

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

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