

**ІНСТИТУТ ПЕДАГОГІКИ
НАЦІОНАЛЬНОЇ АКАДЕМІЇ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ**
Відділ суспільствознавчої освіти ІП НАПН України

**СУМСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ А. С. МАКАРЕНКА**

Кафедра всесвітньої історії, міжнародних відносин та
методики навчання історичних дисциплін

**УМАНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ ПАВЛА ТИЧИНИ**

Кафедра всесвітньої історії та методик навчання

**ЦЕНТРАЛЬНОУКРАЇНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ
УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ ВОЛОДИМИРА ВИННИЧЕНКА**

Навчально-наукова лабораторія суспільствознавчої освіти

**КОМУНАЛЬНИЙ ЗАКЛАД «ЖИТОМИРСЬКИЙ ОБЛАСНИЙ ІНСТИТУТ
ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ»
ЖИТОМИРСЬКОЇ ОБЛАСНОЇ РАДИ**

**ЗБІРНИК ТЕЗ
ІІІ ВСЕУКРАЇНСЬКОЇ НАУКОВО-ПРАКТИЧНОЇ
ІНТЕРНЕТ-КОНФЕРЕНЦІЇ
«КОМПЕТЕНТІСНО ОРІЄНТОВАНЕ НАВЧАННЯ:
ВИКЛИКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ»
(КИЇВ, 29 БЕРЕЗНЯ 2021 РОКУ)
(електронне видання)**

Київ - 2021

УДК 378.01:373.03/.5.018(082)

Збірник розглянутий та затверджений на засіданні вченої ради
Інституту педагогіки Національної академії педагогічних наук України
(протокол № 4 від 25.03.2021 р.)

Редакційна колегія:

О. І. Пометун, доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України – голова ред. кол.;

Т. О. Ремех, кандидат педагогічних наук;

П. В. Мороз, кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник;

С. І. Моцак, кандидат педагогічних наук, доцент;

В. Ю. Кришмарел, кандидат філософських наук, старший науковий співробітник;

І. В. Мороз, науковий співробітник.

Компетентнісно орієнтоване навчання: виклики та перспективи: збірник тез III Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції «Компетентнісно орієнтоване навчання: виклики та перспективи», Київ, 29 березня 2021 р. (наукове електронне видання). – Київ : Педагогічна думка, 2021. – 268 с.

ISBN 978-966-644-588-2

До збірника увійшли тези учасників III Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції «Компетентнісно орієнтоване навчання: виклики та перспективи» (Київ, 29 березня 2021 року), в яких розглянуто проблеми формування наскрізних умінь учнів в освітньому процесі, інтегрований та міжпредметний підходи в реалізації компетентнісно орієнтованого навчання, виклики та проблеми підготовки вчителя до компетентнісно орієнтованого навчання учнів, роль та особливості засобів навчання в освітньому процесі, компетентнісно орієнтована методика навчання учнів різних предметів, контрверсійні питання розвитку змісту шкільної історичної та громадянської освіти.

УДК 378.01:373.03/.5.018(082)

Тези подано в авторській редакції. Автори опублікованих матеріалів несуть відповідальність за точність наведених фактів, цитат, власних імен, покликань на джерела та інших відомостей.

ISBN 978-966-644-588-2

© Інститут педагогіки НАПН України, 2021

© Педагогічна думка, 2021

ЗМІСТ

1. <i>Авхутська С., Турков В.</i> Підготовка вчителя історії до формування медіакомпетентності в учнів	5
2. <i>Адамович І., Кулініч О.</i> Розвиток професійної компетентності педагогів в інформаційному просторі освітнього закладу в умовах експерименту.....	8
3. <i>Бібік Н.</i> Інтегроване навчання: модус застосування в початкових класах ...	11
4. <i>Богданець-Білоskalенко Н.</i> Формувальне оцінювання в умовах дистанційного навчання.....	13
5. <i>Бойко І.</i> Загальна компетентність та психологічна культура особистості вчителя в умовах компетенізації освіти	16
6. <i>Бурда М.</i> Компетентнісна орієнтація змісту навчання математики в гімназії.....	19
7. <i>Вашуленко О.</i> Використання міжпредметних зв'язків на уроках літературного читання як засобу реалізації компетентнісного підходу.....	21
8. <i>Величко Л.</i> Курси за вибором із хімії: очікування й реальність	25
9. <i>Вівсяна І.</i> Підготовка вчителів історії до формування наскрізних умінь учнів.....	28
10. <i>Возна З.</i> Ремінісценція педагогічних ідей Джона Дьюї в умовах розбудови Нової української школи.....	31
11. <i>Вороненко Т.</i> Роль інтеграції в освітньому процесі закладів загальної середньої освіти.....	35
12. <i>Глушко О.</i> Цифрова компетентність вчителя: досвід Республіки Польща.....	38
13. <i>Голота О.</i> Осередок віртуальної реальності в кабінеті докільця для учнів 5–6 класів	40
14. <i>Голуб Н.</i> Метод навчання як лінгводидактична проблема	43
15. <i>Горошкін І.</i> Ситуаційні завдання в компетентнісно орієнтованому навчанні іноземних мов учнів 5-6 класів гімназії	46
16. <i>Горошкіна О.</i> Роль інтерактивних методів у реалізації компетентнісно орієнтованого навчання української мови	49
17. <i>Гринюк О., Педенко В.</i> Інтегрований підхід як засіб реалізації компетентнісно орієнтованого навчання та екологічного виховання учнів 5-6 класів.....	51
18. <i>Гуз К.</i> До впровадження в 5-6 класах засад цілісної освіти.....	55
19. <i>Гупан Н.</i> Навіщо і як працювати з контрверсійними запитаннями на уроках історії	58
20. <i>Джурило А.</i> До питання про забезпечення якості в умовах компетентнісно-базованої освіти.....	62
21. <i>Дічек Н.</i> Міжпредметний підхід у реалізації компетентнісного орієнтованого навчання у початковій школі у спадщині академіка Олександри Савченко.....	64
22. <i>Дячок С.</i> Компетентнісно орієнтовані завдання у підручнику української літератури як засіб формування читацької грамотності.....	68

23. <i>Завадський І.</i> Еволюція концепції компетентнісно-орієнтованого навчання в курсі інформатики в українській школі.....	72
24. <i>Запорожцева Ю.</i> Медіаграмотність – путівник компетентного педагога.....	76
25. <i>Засєкін Д.</i> Ключові і предметні компетенції в компетентнісно орієнтованому навчанні	79
26. <i>Засєкіна Т.</i> Інтегративний підхід в компетентнісно-орієнтованому навчанні	82
27. <i>Льченко В.</i> Основи освіти сталого розвитку в програмах і підручниках загальноосвітньої школи	84
28. <i>Льченко О.</i> Навчальне середовище цілісної освіти для учнів 5-6 класів.....	87
29. <i>Корнілова Т.</i> Освітній кейс як інструмент дидактичної взаємодії.....	91
30. <i>Коршевнюк Т.</i> Засадничі положення реалізації компетентнісного підходу в курсах за вибором з біології.....	93
31. <i>Кравченко С.</i> Формування освітнього е-середовища як орієнтир технологізації шкільної освіти.....	97
32. <i>Кришмарел В.</i> Види інтеграції в освіті та їх реалізація з огляду на змістовні підходи на прикладі історії	100
33. <i>Локишина О.</i> Формування ключових компетентностей для навчання впродовж життя: орієнтири Європейського Союзу.....	102
34. <i>Ляшенко А.</i> Урок – основна складова освітнього процесу цілісної освіти в 5-6 класах	105
35. <i>Майорський В., Ремех Т.</i> Роль курсу «Міжнародне гуманітарне право» у розвитку ключових компетентностей учнів.....	108
36. <i>Максименко О.</i> Самоврядування на рівні середньої освіти і компетентнісний підхід в Україні та досвід США.....	110
37. <i>Маленко К.</i> Роль проєктів у розвитку компетентностей учнів.....	113
38. <i>Малієнко Ю.</i> Інтегративний зміст інформаційного складника предметної історичної компетентності	115
39. <i>Мартиненко В.</i> Особливості добору текстів у процесі формування прогностичних умінь молодших школярів	117
40. <i>Мацейків Т.</i> Етнокультурний складник курсу вітчизняної історії (10-11 клас)...	120
41. <i>Мачача Т.</i> Особливості формування ключових і проєктно-технологічної компетентностей учнів гімназії	122
42. <i>Мельник Ю.</i> Особливості реалізації компетентнісного потенціалу курсу фізики 7-го класу у процесі розв'язування задач.....	125
43. <i>Михайличенко О.</i> Основні тенденції та виклики навчання учнів ліцею	129
44. <i>Михтуненко В.</i> Роль викладача у формуванні ціннісних орієнтацій студентів-істориків	132
45. <i>Мороз І.</i> Сутність інтегративного підходу навчання історії	135
46. <i>Мороз П.</i> Інтегрування медіаосвіти в шкільний підручник історії як засіб формування критичного мислення учнів	139

47. <i>Моцак С.</i> Навчання учнів ліцею історії в умовах компетентнісно-орієнтованого навчання.....	142
48. <i>Назаренко Т.</i> Організація компетентнісно орієнтованого навчання економіки в ліцеї.....	143
49. <i>Нікольська Н.</i> Функції та оновлені завдання при вивченні іноземних мов у сучасному суспільстві.....	146
50. <i>Новосьолова В.</i> Проблема модернізації методів навчання української мови в умовах компетентнісної освіти	148
51. <i>Олійник І.</i> Умови реалізації компетентнісного підходу в післядипломній педагогічній освіті	150
52. <i>Онопрієнко О.</i> До питання про новий вимір результатів початкової освіти	153
53. <i>Павлова Т.</i> Здоров'язбережувальна компетентність молодшого школяра в інтегрованому курсі «Я досліджую світ».....	157
54. <i>Пасічник О.</i> Дидактичне обґрунтування міжкультурної компетентності як складової іншомовної комунікативної компетентності.....	160
55. <i>Пахаренко В.</i> Типологія читання як методична проблема сучасної шкільної літературної освіти.....	165
56. <i>Петрук О.</i> Комунікативна компетентність як ключова у формуванні soft skills.....	169
57. <i>Пишко О.</i> Сутнісна характеристика соціальної компетентності учнів.....	171
58. <i>Піддячий М.</i> Розвиток ідей академіка В. І. Вернадського: ключові компетентності особистості	173
59. <i>Полонська Т.</i> Формування ключових компетентностей учнів 5–6 класів гімназії на уроках іноземної мови засобами ігрових технологій	176
60. <i>Пометун О.</i> Навчання історії і громадянської освіти: окремі чи інтегровані курси	180
61. <i>Попова Л.</i> Використання методу проєктів на уроках української мови: оцінювальний аспект	183
62. <i>Редько В.</i> Напрями професійної діяльності вчителя в умовах компетентнісно орієнтованого навчання іноземних мов у закладах загальної середньої освіти... ..	185
63. <i>Ремех Т.</i> Потенціал суспільних предметів у реалізації завдань громадянської освіти.....	189
64. <i>Рябовол Л.</i> Практичне заняття як форма компетентнісного навчання правознавства	191
65. <i>Семко Л.</i> Особливості компетентнісно орієнтованого навчання інформатики.....	194
66. <i>Скворцова С.</i> Розвиток наскрізних умінь у навчанні математики в початковій школі.....	198
67. <i>Слижук О.</i> Розвиток уміння п'ятикласників читати з розумінням у процесі вивчення сучасної української літератури.....	201

68. Смагіна Т. Концепти моделювання освітніх програм курсів підвищення кваліфікації вчителів закладів післядипломної освіти.....	205
69. Снагощенко В. Дослідницька компетентність в професійній підготовці майбутнього вчителя історії	208
70. Снєгірьова В. Компетентнісна навчальна стратегія «автор підручника як читач».	212
71. Тарара А. Особливості формування наскрізних умінь учнів закладів загальної середньої освіти у процесі оволодіння основами технологій.....	216
72. Тимофєєва І. Ефективність використання відеоматеріалів та цифрових технологій на курсі з природничої освітньої галузі.....	219
73. Тишковець М. Професійні вимоги до вчителя у контексті компетентнісно орієнтованого навчання учнів	221
74. Тодосійчук В. Візуальні засоби навчання як важлива складова компетентнісної освіти.....	225
75. Туташинський В. Компетентнісний потенціал навчального предмета «Технології» в новому змісті освіти в гімназії	229
76. Фамілярська Л. Цифрові інструменти як чинник досягнення нового освітнього результату в післядипломній педагогічній освіті.....	231
77. Федорчук Т. Формування вмій старшокласників аргументувати власні висловлювання.....	237
78. Фідкевич О., Кондур З. До проблеми інтеграції мовного курикулуму в контексті реалізації моделі багатомовного освіти в закладах загальної середньої освіти України з навчанням мов корінних народів і національних меншин.....	239
79. Хорошковська-Носач Т. Типи і види вправ для навчання мови.....	242
80. Черній А. Реалізація принципу дитиноцентризму в особистісно орієнтованій моделі освіти.....	244
81. Чернухін Є. Культурологічні дисонанси в навчанні мов національних меншин, мовних груп і окремих мов корінних народів України (на прикладі навчання новогрецької мови)	246
82. Чижевський Б. Законодавчі та нормативні аспекти компетентності.....	250
83. Шпарик О. Виклики вчителя щодо забезпечення розвитку цифрової компетентності учнів.....	254
84. Яковчук М. Використання навчально-мовленнєвих ситуацій у процесі компетентнісно орієнтованого навчання іноземних мов учнів 5 класів	257
85. Ярош Н. Особливості формування громадянської компетентності у навчанні історії	260
86. Яценко Т. Інтеграція в системі шкільної літературної освіти	263

ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛЯ ІСТОРІЇ ДО ФОРМУВАННЯ МЕДІАКОМПЕТЕНТНОСТІ В УЧНІВ

*Авхутська Світлана,
канд. пед. наук, доцент,
СумДПУ ім. А. С. Макаренка,
м. Суми, Україна*

*Турков Володимир,
канд. іст. наук, доцент,
СумДПУ ім. А. С. Макаренка,
м. Суми, Україна*

У Концепції «Нова українська школа», Законі «Про освіту» однією із ключових компетентностей сучасного школяра є інформаційно-цифрова, що передбачає володіння новими технологіями пошуку й обробки інформації, здатності критичного ставлення до розповсюджуваних каналами засобів масової інформації повідомлень, уміння захищатися від негативних впливів. Спрямована на формування медіакультури учня діяльність педагога починається з формування його власної медіакомпетентності як такого вміння, необхідного для досягнення таких результатів із школярами.

Медіакомпетентність майбутнього вчителя історії передбачає: 1) усвідомлення важливості формування в учнів медіаосвітніх компетентностей, необхідних для життя в сучасному інформаційному суспільстві; потреба у формуванні власної медіакомпетентності; 2) поінформованість про концепції медіаосвіти, її завдання, принципи, напрями, форми та основні етапи впровадження в Україні, термінологію, особливості розвитку медіаосвіти в різних країнах; 3) обізнаність про освітній потенціал історії та суспільних дисциплін для розвитку медіаграмотності учнів, і, навпаки, розуміння дидактичних можливостей медіазасобів для підвищення ефективності шкільної історичної освіти; 4) наявність розвинених умінь і навичок пошуку, систематизації, перевірки та демонстрації інформації відповідно до поставлених завдань; 5) володіння сформованою системою цінностей, що дозволить ефективно орієнтуватися в медіапросторі: сприймати, аналізувати, критично

оцінювати, та створювати медіатексти; б) володіння інформаційно-комунікаційними та медіаосвітніми технологіями, знання особливостей їх застосування в освітньому процесі з метою стимулювання учнів набувати знання, вміння та навички; 7) готовність використовувати різноманітні медіазасоби у майбутній професійній діяльності: технічні, програмні, мережеві (презентації, соціальні мережі, блоги, Інтернет-сайти, платформи для дистанційного навчання, YouTube, форуми, відеолекторії, вебінари, онлайн-конференції, он-лайн курси); аудіовізуальні (теле-, радіопередачі, документальні та художні фільми, новинні сюжети, репортажі), візуальні (тексти, фото, плакати, карикатури, листівки, піктограми, буклети, постери, символи, меми та інші візуальні ряди).

Особлива роль історії у сучасному суспільстві полягає у тому, що в процесі її вивчення відбувається формування основ світогляду особистості. Історія перестає бути наукою минулого та трансформується в науку досвіду і прогнозування. Серед основних напрямків подальшого розвитку історичного компонента базової освіти стає медіакомпетентність.

На заняттях з історії та суспільних дисциплін у медіакомпетентного педагога з'являється можливість наблизити освітній процес до реального життя в умовах інформаційного суспільства та медійних маніпуляцій. Наприклад, працюючи з новинною інформацією чи прикладами історичних фейків, учитель формує адекватне сприйняття учнями дійсності, навчаючи їх ідентифікувати різноманітні інструменти маніпуляцій (зокрема, псевдоекспертів, клікбейт-заголовків, маніпулятивних фото, відео, текстів, статистики тощо).

Формування історичного мислення не здійснюватиметься повноцінно за браком різноманітних джерел. Для засвоєння історичних знань уже недостатньо підручника (посібника) з одним лише теоретичним текстом, без ілюстрацій і без додаткових медіатекстів різних форм і жанрів [2, с. 174]. Інтегруючи медіаосвіту в освітній процес, учитель історії працює з медіатекстами.

Із розширенням ролі соціальних мереж кожен індивід може стати автором медіатекстів і наповнювати ними медіапростір. Більшість дослідників

користується спрощеною класифікацією медіатекстів, поділяючи їх на візуальні, аудіовальні й аудіовізуальні. У процесі роботи вчитель історії має змогу розвивати в учнів здатність критично «читати» медіатексти, розуміти їх соціокультурний, економічний та політичний контекст, а також вміння аналізувати, оцінювати і передавати повідомлення (меседж) у різних формах, приймаючи зважені рішення. Такі вміння передбачено й навчальною програмою з історії для учнів 5-9 класів і учнів старших класів, зокрема вміння використовувати цифрові технології для пошуку потрібної історичної та соціальної інформації, її нагромадження, перевірки і впорядкування; створювати вербальні й візуальні (графіки, діаграми, фільми) тексти, мультимедійні презентації та поширювати їх; виявляти маніпуляції інформацією соціального та історичного змісту під час аналізу повідомлень електронних медіа; виявляти джерела й авторів інформації, робити коректні посилання.

Отже, медіакомпетентність є важливим складником особистісно-професійної компетентності вчителя історії, що дозволяє йому здійснювати ефективну діяльність із розвитку ключових компетентностей учня, необхідних йому для життя в умовах інформаційного суспільства.

Ключові слова: медіакомпетентність, вчитель історії, медіаосвіта.

Список використаних джерел

1. Концепція «Нова українська школа» (The concept of the «New Ukrainian School»). Retrieved from: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf>
2. Мокрогуз О. Використання газет на уроках історії у старших класах (методологічний аспект). Збірник статей Четвертої міжнародної науково-методичної конференції «Практична медіаграмотність: міжнародний досвід та українські перспективи», 2016. С. 173-196.

РОЗВИТОК ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕДАГОГІВ В ІНФОРМАЦІЙНОМУ ПРОСТОРИ ОСВІТНЬОГО ЗАКЛАДУ В УМОВАХ ЕКСПЕРИМЕНТУ

*Адамович Ірина,
канд. пед. наук,
КЗ «Житомирський обласний інститут
післядипломної педагогічної освіти»
Житомирської обласної ради,
м. Житомир, Україна*

*Кулініч Олена,
аспірантка,
КВНЗ «Вінницька академія безперервної освіти»,
директор ЗОШ І-ІІІ ступенів № 36
імені Я. Домбровського,
м. Житомир, Україна*

Ефективне функціонування закладу загальної середньої освіти потребує злагодженої співпраці усіх його суб'єктів. На перший план виходить організація цілеспрямованої роботи учительського колективу та його керована взаємодія з усіма діючими ланками інформаційного простору освітнього закладу. У компонентній формулі реформованої школи провідне місце належить успішним, умотивованим, компетентним учителям нової формації, які перебувають в авангарді суспільних та освітніх перетворень. Як агенти ~~учаєних~~ змін, вони мають академічну свободу, володіють навичками випереджувального проєктного менеджменту (планування й організації навчання, розроблення навчально-методичного забезпечення, оцінювання та ін.), самостійно й творчо здобувають інформацію, організовують дитиноцентрований освітній процес, виконуючи роль наставника, фасилітатора, консультанта, менеджера [1, с. 16].

Становлення професійної майстерності вчителя, особливо в умовах, подібних до екстремально змодельованих, в умовах експериментально-дослідної роботи є однією із важливих складників організації діяльності ЗОШ І-ІІІ ступенів № 36 м. Житомира як учасника експерименту всеукраїнського рівня

«Соціально-педагогічне проектування розвивально-виховного процесу в загальноосвітньому навчальному закладі» [2].

За підсумками проходження етапів реалізації дослідної роботи можна зробити висновки про надзвичайно велике значення мотивації, підготовки, організаційних моментів формування цілісного педагогічного колективу, який здатний реалізувати поставлені цілі, завдання, підтримувати учнівство на шляху особистісного розвитку та підвищення соціальної компетентності [3, с. 10].

Завданням II (концептуально-діагностичного) етапу експерименту була розробка стратегічного напрямку – Концепції соціально-педагогічного проектування розвивально-виховного процесу в освітньому закладі, підвівши чітке підґрунтя результатів комплексного психолого-педагогічного моніторингу усіх учасників освітнього процесу (цифрові комплекси «Персонал» та «Універсал»): окреслення науково-методичних методів формування цілісності педагогічного колективу, його взаємодії з учнями, батьками щодо розвивально-виховного процесу. Концепція чітко визначила вектор розвитку освітнього закладу з акцентом методичної роботи та процесу розвитку творчо-пошукового потенціалу особистості учителя: розвиток професійної компетентності педагога, цілісність системної роботи педагогічного колективу освітнього закладу щодо планування й організації розвивально-виховного процесу.

Відповідно до Заяви та Програми дослідно-експериментальної роботи на 2016-2021 рр. розробка Концепції потребувала опрацювання масиву теоретичного та практичного матеріалу для визначення актуальності, мети, об'єкту, предмету, гіпотези й завдань дослідження; визначення теоретичної та методологічної основи експерименту на базі закладу освіти з оглядом та аналізом нормативно-правових документів, праць вітчизняних та зарубіжних науковців [2].

У цьому аспекті були реалізовані такі форми методичної роботи: індивідуальні (самоорганізація, творчі пошуки, сертифікація), групові (реалізація ШМК, проведення вебінарів, медіацій, коучингових та фокус-груп «Нова українська школа», «Школа професійної адаптації»), колективні

(планування педагогічної, методичної рад, професійних тижнів, методичних днів), що сприяло активній участі педагогічного колективу освітнього закладу в науково-методичній, творчо-пошуковій, діагностичній діяльності та розвитку особистісних якостей і професійних компетентностей учителів.

Досягнення нової якості та результативності освіти потребує сформованого педагогічного мислення, запровадження освітньої методології та практики соціально-педагогічного проєктування, а перехід до 12-річної школи створює сприятливі умови для проєктних дій та проведення конструктивних експериментальних досліджень, вимагає вибору як індивідуальних маршрутів учіння, так і викладання.

Ключові слова: експеримент, розвивально-виховний процес, концепція.

Список використаних джерел

1. Концептуальні засади реформування середньої школи. «Нова українська школа». URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf> (дата звернення 05.03.2021 р.)
2. Наказ МОН «Про проведення дослідно-експериментальної роботи на базі загальноосвітньої школи I-III ст. № 36 ім. Я. Домбровського м. Житомира» від 04. 03. 2016 р. № 228. URL: <http://old.mon.gov.ua/files/normative/2017-06-16/7582/nmo-817.pdf> (дата звернення 05.03.2021 р.)
3. Концептуальні підходи до проєктування соціально-педагогічного аспекту розвивально-виховного процесу освітнього закладу. Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: «Педагогіка. Соціальна робота»: зб.наук. пр. / Ред.кол. : Козубовська І.В. (гол.ред.) та ін. Ужгород: Вид-во УжНУ «Говерла», 2020. Випуск 2 (47). 306 с.

ІНТЕГРОВАНЕ НАВЧАННЯ: МОДУС ЗАСТОСУВАННЯ В ПОЧАТКОВИХ КЛАСАХ

*Бібік Надія,
докт. пед. наук, професор,
Інститут педагогіки НАПН України,
м. Київ, Україна*

Утвердження інноваційних тенденцій в освіті пов'язане з нормативним забезпеченням її якості, що безпосередньо залежить від навчально-методичного забезпечення, якою мірою воно задовольняє сучасні уявлення про необхідний рівень освіченості особистості на кожному віковому мікроетапі. Стратегічно новим спрямуванням у цьому процесі є інтегроване навчання.

Інтегрування є якісно відмінним від узвичаєного способом структурування, презентації та засвоєння програмового змісту, що уможлиблює системний виклад знань у нових органічних взаємозв'язках.

У вітчизняній практиці початкового навчання апробувались упродовж останніх двох десятиріч років такі основні види інтеграції:

1) Повна інтеграція (це інтегрування «об'єднання», «структурування») змісту різних навчальних предметів (Н. Бібік, М. Вашуленко, Л. Кочина, В. Тищенко, Р. Арцишевський та ін.);

2) Тематична інтеграція (інтегрування «відбір», «об'єднання», «подання») навчального матеріалу з різних предметів з метою вивчення важливих наскрізних тем (В. Ільченко, К. Гуз та ін.);

3) Інтеграція видів навчальної діяльності учнів (інтегрування «включення», «об'єднання») несхожих між собою способів діяльності, що підпорядковані одній темі (Н. Присяжнюк, О. Савченко та ін.).

Аналіз практики інтегрованого навчання в Німеччині, Болгарії, Швеції, Австрії, Фінляндії, Польщі та ін., який здійснено науковцями відділу порівняльної педагогіки Інституту (керівник О. Локшина), дозволив зробити висновки, що у переважній більшості практик реалізації інтегрованого підходу в початковій школі, які виявили свою продуктивність, є паралельне здійснення

предметного та інтегрованого навчання. Це зумовлено тим, що навчальна діяльність у молодших школярів уперше стає об'єктом спеціального формування, тому оволодіння базовими знаннями, уміннями і навичками (читання, письмо, обчислення), які у національних освітніх системах світу визнаються складниками функціональної грамотності. Набуває пріоритетного значення й становить необхідну базу для опанування змістом освітніх галузей.

Іншим важливим аспектом навчання є оволодіння молодшими школярами загально навчальними вміннями і навичками, соціальними уміннями та критичного мислення, від чого залежить якість будь-якої навчальної роботи та стиль пізнання.

Теоретичні напрацювання дали змогу науковцям долучитися до розроблення навчально-методичного забезпечення для Нової української школи.

У процесі апробації інтегрованого навчання в різних умовах і за різними варіантами змісту було з'ясовано **можливості і проблеми** реалізації відповідного навчально-методичного забезпечення. А саме: системний виклад змісту в нових взаємозв'язках компонентів; аналіз складників цілого; взаємовідповідність мети і результату в координатах компетентнісного підходу; пошук-дослідження зв'язків, залежностей, причин і наслідків, явищ; ризики втрати вимог до функціональної грамотності як результату початкової освіти; інформаційна надлишковість змісту навчання за рахунок залучення інформації з різних галузей; випадкове зрощення одиниць змісту без врахування програмових вимог; мозаїчний перелічувальний спосіб реалізації міжпредметних зв'язків.

Із урахуванням встановлених експериментальним шляхом методичних висновків було розроблено **пропозиції** щодо реалізації інтегрованого навчання в умовах впровадження Концепції Нової української школи.

Інтегрований підхід у початковій школі має реалізовуватись варіативно:

- 1) шляхом паралельного здійснення предметного та інтегрованого навчання;
- 2) засобами інтеграції у межах освітніх галузей, де підставою для цього може

бути єдність провідних видів діяльності; 3) через створення інтегрованих курсів за пріоритетності різних видів діяльності, які визначаються змістом галузей, з орієнтацією на досягнення чітких результатів, окреслених Стандартом і навчальною програмою; 4) за умов упорядкування організаційних форм інтегрованого навчання – навчальних проектів і досліджень, інтегрованих днів, тощо – які дозволять цілісно використати можливості урочної і позаурочної діяльності; 5) у процесі інтегрованого навчання мають переважати діяльнісні, творчо-пошукові методи і форми роботи.

Ключові слова: інтегроване навчання, початкові класи.

Список використаних джерел

1. Бібік Н. М. Соціалізація молодших школярів у взаємозв'язку урочної та позаурочної діяльності: методичний посібник. Київ: КОНВІ ПРІНТ, 2020. 104 с.
2. Засєкіна Т. М. Інтеграція в шкільній природничій освіті: теорія і практика: монографія. Київ: Педагогічна думка, 2020. 400 с.
3. Енциклопедія освіти / за ред. В. Г. Кременя. К.: Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.
4. Онопрієнко О.В. Інструментарій оцінювання результатів компетентнісно орієнтованого навчання молодших школярів: методичний посібник. Київ: КОНВІ ПРІНТ, 2020. 72 с.
5. Савченко О. Я. Дидактика початкової освіти: підруч. для вищ. навч. закл. 2-ге вид. К.: Грамота, 2013. 504 с.

ФОРМУВАЛЬНЕ ОЦІНЮВАННЯ В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ

*Богданець-Білоskalенко Наталія,
докт. пед. наук, професор,
Інститут педагогіки НАПН України,
м. Київ, Україна*

Питання дистанційного навчання в системі освіти порушувалося давно, розробляли алгоритми такої діяльності/навчання, проте світова пандемія 2019 раптово внесла корективи, змушуючи школи в умовах карантину перейти на дистанційне навчання, таким чином заставивши педагогів швидко

перелаштувати свою звичну, повсякденну педагогічну практику.

У «Положенні про дистанційне навчання» (наказ МОН від 25. 04. 2013 № 466) зазначалося: «дистанційне навчання – це індивідуалізований процес набуття знань, умінь, навичок і способів пізнавальної діяльності людини, який відбувається в основному за опосередкованої взаємодії віддалених один від одного учасників навчального процесу у спеціалізованому середовищі, яке функціонує на базі сучасних психолого-педагогічних та інформаційно-комунікаційних технологій» [1].

Дистанційне навчання – це нова форма навчання, що передбачає використання таких засобів, методів, організаційних форм навчання, а також способів взаємодії вчителя та учнів, які реалізуються засобами інформаційних мереж та інформаційних і комунікаційних технологій. Дистанційне навчання передбачає доступ до інтернету, необхідне / наявне технічне забезпечення (комп'ютер, планшет, смартфон тощо) в усіх учасників освітнього процесу, а також володіння вчителями технологіями дистанційного навчання.

Основними формами онлайн-комунікації виступають відеоконференції, форуми, блоги. Найбільш поширеними веб-ресурсами дистанційного навчання, які використовують вчителі – Zoom, Viber, Googleclassroom, платформи відеоконференцій, ютуб, відеозаписи власних уроків.

В умовах дистанційного способу навчання, вчителі мають організувати ефективну освіту учнів на відстані. Однак треба пам'ятати, що рівень сформованості самостійної роботи учнів початкових класів нижчий, ніж учнів основної та старшої школи.

Також визначальними характеристиками дистанційного навчання є відкритість, доступність, безперервність, систематичність, чіткість і лаконічність, створення середовища психологічної безпеки і атмосфери доброзичливості. Отже, створення простору для організації дистанційного навчання є однією з важливих умов. Він включає такі складові: онлайн-уроки; наявність / використання різних електронних навчальних матеріалів; виконання

завдань учнями / виконані роботи учнів, практичні завдання, тести тощо; оцінювання виконаних робіт, зворотній зв'язок.

Слід зазначити важливу роль в дистанційному навчанні формувального оцінювання навчальних досягнень учнів: основні його принципи актуалізуються в дистанційному навчанні найбільш виразно. Адже значну частину матеріалу учні опановують самостійно. Формувальне оцінювання на відстані, звісно, є складним, але можливим і важливим, насамперед для учнів. В умовах дистанційного навчання здійснення формувального оцінювання – це велика відповідальність вчителя, який повинен оцінювати не результат, а процес навчання учнів. Тому робота вчителя має бути націлена на підтримку навчального поступу учнів, діагностування досягнення на кожному з етапів, вчасне виявлення проблеми, підтримка бажання навчатися (навіть в умовах домашнього навчання).

Формувальне оцінювання здійснюють у процесі онлайн-спілкування / онлайн-уроків та на основі поданих поточних, корекційних робіт.

Варто звертати увагу на розуміння учнями виучуваного матеріалу та надання змістовних коментарів вчителя щодо правильності виконаної роботи / завдання а також, щоб вчасно зреагувати на рівень засвоєння учнями матеріалу, що подається. До виконання самостійних завдань необхідно чітко проговорити критерії, за якими робота буде оцінюватися. Критерії можуть бути запропоновані вчителем, або ж складеними спільно з учнями. «В умовах дистанційного навчання особливо важливо хвалити учнів, відзначати їхні досягнення й успіхи, навіть невеликі. Вчитель повинен відзначати успіхи, щоб зберігати мотивацію, надавати поради про те, що потребує додаткового опрацювання, тобто частіше здійснювати з учнями зворотній зв'язок. Під час оцінювання роботи можна запропонувати аркуші самооцінювання. Обов'язково потрібно звертати увагу учнів, якщо результати самооцінювання відрізняються від безпосередньої оцінки, щоб уникати у майбутньому занижених чи завищених балів. Будь-яка оцінка, яку ставить учитель за виконану роботу, має бути прокоментована» [2, с. 85].

Учитель може також попросити учнів надати свої відеоповідомлення в одному із сервісів або відправити світлини, що відображають їхню роботу. Це можуть бути також скріншоти і звичайні фото з телефону. Можна дати завдання батькам, щоб вони допомогли зробити відеоролики чи фотографії.

У процесі навчання важливо використовувати основні стратегії етапів формувального оцінювання, які визначають дії учасників навчального процесу і допомагають їм відповісти на три головних питання: Куди я йду? Де я зараз? Як я можу подолати прогалини?

Ключові слова: формувальне оцінювання, дистанційне навчання, учні початкових класів.

Список використаних джерел

1. Положення про дистанційне навчання. Наказ МОН від 25.04.2013 № 466. [Електр.ресурс]. URL :<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0703-13#Text>
2. Фідкевич О. Л., Богданець-Білокаленко Н. І. Навчально-методичний посібник «Нова українська школа: теорія і практика формувального оцінювання у 3-4 класах закладів загальної середньої освіти». Київ : Генеза, 2020. 96 с.

ЗАГАЛЬНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ТА ПСИХОЛОГІЧНА КУЛЬТУРА ВЧИТЕЛЯ В УМОВАХ ТРАНСФОРМАЦІЇ ОСВІТИ

*Бойко Ірина,
канд. психол. наук, доцент,
Комунальний заклад «Житомирський обласний інститут
післядипломної педагогічної освіти»
Житомирської обласної ради,
м. Житомир, Україна*

У ХХІ столітті змінилися погляди на професіоналізм, що відіграє вирішальну роль в усіх сферах життєдіяльності суспільства, особливо в освітній сфері. Зміст компетентнісної парадигми відображено у професійних стандартах «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти», «Вчитель закладу загальної середньої освіти», «Вчитель із початкової освіти (з дипломом молодшого спеціаліста)».

Ці стандарти визначають компетентності вчителя: загальні (громадянська, соціальна, культурна, лідерська, підприємницька); професійні (мовно-комунікативна, предметно-методична, інформаційно-цифрова, психологічно-емоційна, етична, педагогічне партнерство, інклюзивна, здоров'язбережувальна, проектувальна, прогностична, організаційна, оцінювально-аналітична, інноваційна, рефлексивна, здатність до навчання впродовж життя). А також описують професійні компетентності вчителя за кваліфікаційними категоріями, які, на думку укладачів стандартів, дають змогу педагогам визначати чіткі орієнтири власного професійного розвитку та запобігати необ'єктивному оцінюванню професійних компетентностей при проведенні атестації та сертифікації.

У наукових працях вітчизняних та зарубіжних учених досліджено окремі аспекти професійних компетенцій. Дослідники вказують на багатогранний, багатшаровий, різноплановий, синергетичний процес становлення професіоналізму та професійної зрілості фахівця, в центрі якого базові перебувають психологічні механізми – його загальна компетентність та психологічна культура.

Пошук відповіді на питання *Чи можливо професіоналізм, професійну компетентність, акмеологічну компетентність, професійну зрілість формувати шляхом створення і реалізації акмецільових програм досягнення вершин професійної діяльності – досягнення професійної зрілості?*, на нашу думку, неможливий поза межами проблеми загальної компетентності та психологічної культури фахівця.

Першочергове завдання – це визначення кола питань, задач та проблем, які має вміти вирішувати педагог в умовах реформування освіти. Ми припускаємо, що сучасний, такий, який реагує на виклики педагог має вийти за межі власних можливостей і перейти у «мета стан» шляхом самоактуалізації, самоосвіти, самовдосконалення, саморозвитку, самореалізації особистості, тобто набути здатності до досконалішої рефлексивної саморегуляції, що виходить за межі професії та професійно-психологічних компетенцій.

Відтак професійна зрілість розглядається нами як феномен рефлексивної саморегуляції, що охоплює такі психологічні феномени як: професійна придатність та професійна готовність (компетентність), які є, з одного боку, формами потенційної активності особистості, а з іншого – зовнішніми вимогами до неї. Тут *здатність до...* це: задатки, схильність, здібність, здатність, готовність, спроможність – якості особистості, що мають потенційний характер та актуалізуються під впливом чинників внутрішнього й зовнішнього середовища і зумовлюють успішність людини в усіх проявах.

Критерієм акмеологічної практики, професійної зрілості (прийнятності «відходу від основної лінії», виходу за межі «правильного») виступає продуктивність як доказ того, що типовий продукт створений більшого обсягу або ж більш високої якості. Розвинутим критерієм виступає порівняння способів, які призводять до більш високих результатів, що припускає виокремлення або конструювання відповідних нормативно-процесуальних еталонів. Оскільки, більш високі результати можуть породжуватися за рахунок досконаліших механізмів рефлексивної саморегуляції, то для порівняння цих механізмів потрібні її еталони. Порівняння механізмів рефлексивної саморегуляції (індивідуальної або групової) означає, що порівнюються акмеологічні механізми професійної зрілості, якщо їх використання призначено для одержання нових професійно значимих результатів. Тут змінним є наявність тієї або іншої норми, того або іншого конкретного результату, а більш постійним – сам механізм, хоча він і має перспективу власного вдосконалювання.

Рефлексивна саморегуляція спирається на внутрішні ресурси особистості та критерії, специфічні для професії, а більш досконала – виходить за межі професії, залучає загальнокультурні засоби, способи професійного становлення та саморозвитку. На такому шляху знімаються парадокс, протиріччя психології становлення професійної зрілості професіонала в системі післядипломної педагогічної освіти.

Константними складниками критеріїв професіоналізму виступають типи діяльності, пов'язані з типовими діяльнісними результатами. Типовий

діяльнісний результат ніколи не є реальним, оскільки фахівець проявляє особливості індивідуальних і особистісних якостей. Тому між типовим професіоналізмом і типовим діяльнісним результатом рефлексивна саморегуляція виступає механізмом міжпрофесійним, творчий потенціал якого зростає при включенні інтелектуальних і духовно-ціннісних культурних критеріїв. Продукто-орієнтоване використання механізму рефлексивної саморегуляції містить у собі як збереження включеності у сформовані професійно-нормативні рамки, так і їхнє подолання. Тож, на нашу думку, однією з умов становлення професійної зрілості у професії є: поєднання професіоналізму і компетентності у підпорядкуванні строго поставленим цілям і задачам; відхід від строгих вимог професії. Тобто, у переважної більшості фахівців є вроджене бажання реалізувати свій потенціал, однак, нерідко це бажання не підкріплюється потрібними ресурсами у капіталі особистості та поза ним. Таким капіталом особистості виступає не лише професіоналізм та компетентність, а й її здатність.

Ключові слова: професійна зрілість, компетентність, самореалізація.

КОМПЕТЕНТІСНА ОРІЄНТАЦІЯ ЗМІСТУ НАВЧАННЯ МАТЕМАТИКИ В ГІМНАЗІЇ

*Бурда Михайло,
докт. пед. наук, професор,
Інститут педагогіки НАПН України,
м. Київ, Україна*

Кінцевим результатом навчання математики є сформовані математична та інші ключові компетентності як здатності учня успішно діяти в навчальних і життєвих ситуаціях. Успішне формування компетентностей передбачає переорієнтацію методики навчання. Вона має забезпечувати прикладну спрямованість шкільної математичної освіти – орієнтацію змісту, форм, методів і засобів навчання на застосування математики в техніці, технологіях, інших навчальних предметах, у майбутній професійній діяльності та побуті.

Застосування математики до розв'язання задач практичного змісту розчленовується на три етапи.

1. *Кодування інформації.* Перехід від практичної ситуації, описаної у задачі, до математичної її моделі (рівняння, система рівнянь, нерівність, функція тощо). Аналізується повнота даних умови, виділяються істотні ознаки даної ситуації, обирається відповідний математичний апарат. Учні потрібно усвідомити суть і значення понять умови практичної задачі, знайти відповідні зв'язки між поняттями та виразити мовою математики дані поняття і зв'язки між ними. Важливо виділяти ті практичні ситуації, для розв'язання яких використовується дана математична модель.

2. *Формулювання і розв'язання математичної задачі.* Перехід від моделі до математичної задачі. Розуміння того, що одна і та ж математична модель може бути використана для різних практичних ситуацій і, навпаки, різні за сюжетом практичні задачі можуть зводитися до однієї математичної моделі. Методика навчання має забезпечувати засвоєння як формально-логічних, так і оперативних знань і вмінь. Останні сприяють застосуванню математики до розв'язування задач, зокрема практичного змісту, під час вивчення інших навчальних предметів. Навчальний матеріал повинен містити загальні схеми розв'язування задач, загальні підходи до математичного моделювання, методичні ситуації, які стимулюють самостійні відкриття учнями математичних фактів, відомості про суть задач, їх склад і структуру.

3. *Декодування.* Передбачає зворотній перехід – від розв'язаної математичної задачі до даної практичної. Учні потрібно вміти з'ясувати відповідність отриманих результатів даній практичній ситуації, відбирати при необхідності потрібні розв'язки математичної задачі, оцінювати точність отриманих результатів.

Зміст кожного етапу і послідовність їх виконання відпрацьовуються дібраними вправами. Компетентнісна орієнтація змісту навчання передбачає оволодіння учнями математичною культурою такого рівня, коли освоюється

зміст етапів застосування математики до розв'язування задач, які виникають у людській практиці.

Основна ідея дослідження – зміст навчального матеріалу, методика і технології мають враховувати процес застосування математики на практиці, тобто включати три складові: 1) 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 основі цього – самостійне формулювання відповідного твердження; 2) з'ясування і обґрунтування суті математичного факту та розв'язування базових математичних задач, які дають змогу виділити способи діяльності (алгоритмічні приписи, евристики, ідеї); 3) застосування математичного факту на практиці.

Ключові слова: гімназія, математика, компетентнісний підхід.

ВИКОРИСТАННЯ МІЖПРЕДМЕТНИХ ЗВ'ЯЗКІВ НА УРОКАХ ЛІТЕРАТУРНОГО ЧИТАННЯ ЯК ЗАСОБУ РЕАЛІЗАЦІЇ КОМПЕТЕНТІСНОГО ПІДХОДУ

*Вашуленко Оксана,
наук. співробітник,
Інститут педагогіки НАПН України,
м. Київ, Україна*

Сучасний етап реформування середньої освіти спрямований на запровадження компетентнісного підходу, який передбачає формування в учнів ключових і предметних компетентностей. В умовах багатопредметності початкової школи одним із потужних ресурсів ефективності навчання є системне використання міжпредметних зв'язків, які сприяють формуванню ключових і предметних компетентностей [2].

Освітній процес у початковій школі дає можливості для широкого використання міжпредметних зв'язків на всіх уроках, що сприяє цілісності знань, розвитку в учнів пізнавального інтересу, асоціативного мислення, кращому засвоєнню універсальних пізнавальних умінь. Та особливого значення цей засіб набуває у процесі формування в молодших школярів читацької компетентності.

Основною на уроках літературного читання є читацька діяльність, а використання міжпредметних зв'язків суттєво доповнює методику формування читацької і предметних компетентностей. Зіставний аналіз типових освітніх програм для Нової української школи [3], вивчення досвіду вчителів початкових класів дозволив визначити можливі міжпредметні зв'язки літературного читання з навчальним предметом «Українська мова» та з природничою і мистецькою освітніми галузями. Як показує практика, найчастіше вчителі використовують міжпредметні зв'язки з мистецтвом.

Література – мистецтво слова, здатне передавати звуки, як музика, барви й відтінки, як живопис, доносити до читача найрізноманітніші людські почуття. Але замінити інші види мистецтва повною мірою слово не може, оскільки його сприйняття залежить від досвіду читацької діяльності, індивідуального бачення художніх образів. Тому для більш глибокого й емоційного сприймання змісту тексту дитиною, розвитку її емоційно-почуттєвої сфери доцільно використовувати на уроках літературного читання засоби образотворчого і музичного мистецтва на різних етапах уроку.

На етапі підготовки до сприйняття літературного твору за допомогою музики та художніх полотен можна викликати в учнів певні емоції. Спочатку діти слухають музичний твір (його фрагмент), переглядають картини, а потім розповідають, які настрої та почуття у них виникли. Такий прийом особливо ефективний у роботі над ліричними творами.

Важливо, щоб етап підготовки до сприйняття був безпосередньо пов'язаний з текстом, який учні опрацьовуватимуть на уроці: вибір музичного

фрагмента, репродукції картини має здійснюватися на основі спільної емоційної палітри порівнюваних творів.

На етапі аналізу змісту тексту використання музики та творів образотворчого мистецтва допомагає педагогові керувати асоціаціями, які виникають у дітей, стимулювати формування в них певних уявлень. Зіставлення літературного твору, окремих його частин з творами інших видів мистецтва дає можливість акцентувати увагу на своєрідності позиції письменника, що допомагає учням осмислити зміст прочитаного твору.

Так, використання музичних творів допомагає читачеві уточнити почуття, які виникали в нього під час сприйняття тексту, усвідомити спільне (відмінне) в настроях музичного і літературного творів, переказати або виразно прочитати текст.

На цьому етапі можна запропонувати учням низку завдань: за допомогою музики визначити пору року або настрій персонажа; дібрати словосполучення або речення з тексту для назви прослуханого музичного твору; вибрати із запропонованих варіантів музичних уривків найбільш близький до тексту; описати музику, яку склав би учень, щоб розповісти про певну пору року тощо.

Для активізації учнів на уроці, урізноманітнення їхньої діяльності доцільно використовувати різні види роботи з музичними творами: слухання музики та її інтерпретування з елементами аналізу; співвіднесення музичних фрагментів з фрагментами тексту твору; рухи під музику, мета яких – краще відчувати стан дійової особи твору; словесний опис асоціацій, що виникли під час прослуховування музичного фрагмента тощо.

Твори образотворчого мистецтва найчастіше використовують для ілюстрування змісту тексту. Аналіз репродукцій картин допомагає учням навчитися самостійно описувати створені в їхній уяві зорові образи. Зіставлення картини з текстом допомагає виявити специфіку кожного виду мистецтва, уточнити настрій і почуття читача й персонажів твору. Вибір із запропонованих ілюстрацій, виконаних різними художниками, тієї, яка сподобалася, передбачає пояснення свого вибору, а отже, зіставлення з текстом

усіх ілюстрацій, увагу до його змісту. Розглядання репродукцій картин та їх оцінювання стають своєрідним способом зосередження читацького сприйняття на конкретно-наочній основі й сприяють виникненню потреби в аналізі тексту, створюючи проблемну ситуацію: зіткнення читацької думки і трактування образів твору художниками-ілюстраторами.

На етапі узагальнення використання творів різних видів мистецтва допомагає створювати проблемні ситуації та ситуації вибору, коли учні мають самостійно застосувати набуті на уроці знання і пояснити своє рішення (вибір ілюстрацій, музичного супроводу). Крім того, вони можуть з опорою на набутий на уроці досвід самі ілюструвати твір, добирати до нього музичні фрагменти тощо.

Використання міжпредметних зв'язків допоможе учням зробити висновок, що кожен вид мистецтва має свої, лише йому властиві способи відображення життя, а за допомогою художнього слова змальовуються і зорові, і слухові деталі, усе те, що можна побачити, відчувати, уявити. Письменник добирає певні художні засоби, завдяки яким досягає глибокої виразності й правдивості зображення.

На таких уроках діти вчать порівнювати близькі за темою твори різних видів мистецтв, розуміти специфіку кожного з них, творчо переосмислювати надбання минулого, формувати власну думку. Такий підхід сприяє естетичному вихованню учнів, виробленню в них чуття прекрасного, духовному збагаченню особистості, глибшому, емоційнішому розкриттю художнього образу дітьми, формуванню цілісного уявлення про світову культуру.

Комплексний вплив різних видів мистецтв на дитину підвищує її мотивацію до навчання, сприяє розвитку пізнавального інтересу, емоційної сфери, збагаченню естетичного досвіду, формуванню вмінь сприймати, аналізувати, інтерпретувати, оцінювати твори мистецтва, виявляючи до них емоційно-ціннісне ставлення, спонукає до власної творчості, привчає вільно висловлювати свою думку.

Використання міжпредметних зв'язків, які відповідають структурним компонентам читацької компетентності, створює необхідні умови для реалізації компетентнісного підходу на уроках літературного читання в сучасній початковій школі.

Ключові слова: початкова школа, читацька компетентність, літературне читання, міжпредметні зв'язки.

Список використаних джерел

1. Вашуленко О. В. Інтеграція різних видів мистецтва на уроках літературного читання. *Учитель початкової школи*. 2016. № 2. С. 19–20.
2. Савченко О. Я. Види міжпредметних завдань на уроках літературного читання. *Початкова школа*. 2019. № 2. С. 5–8.
3. Типові освітні програми для 1-2, 3-4 класів Нової української школи. URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/navchalni-programi-dlya-pochatkovoyi-shkoli>.

КУРСИ ЗА ВИБОРОМ ІЗ ХІМІЇ: ОЧІКУВАННЯ Й РЕАЛЬНІСТЬ

*Величко Людмила,
докт. пед. наук, професор,
Інститут педагогіки НАПН України,
м. Київ, Україна*

Профільна школа дає змогу підготувати учня до вибору майбутньої професії завдяки «посиленню профільного ядра змісту» [1, с. 6]. За задумом, коли вперше запроваджувалися хімічні й біолого-хімічні профільні класи, до ядра змісту належали обов'язкові спецкурси, що вважались ознакою профілю і входили до основної сітки навчального навантаження. Спецкурси з хімії були забезпечені не лише навчальними програмами, а й стабільними підручниками. Нині, згідно з чинними нормативними документами, спецкурси втратили статус обов'язкових.

У різних джерелах можна знайти різне тлумачення змісту профільного навчання. У Концепції профільного навчання в старшій школі розрізнено

профільні предмети, спеціальні курси/профілюючі предмети, вибірково-обов'язкові предмети, курси за вибором і факультативні курси. Спеціальні курси віднесено до таких, що визначають профіль навчання і водночас зазначено, що вибір спеціальних курсів здійснюється учнями, отже це також курси за вибором, так само, як і факультативні курси [4].

Згідно з Типовою освітньою програмою закладів загальної середньої освіти III ступеня зміст профілю навчання реалізується системою базових та вибірково-обов'язкових предметів, профільних предметів і курсів за вибором; до останніх належать спеціальні й факультативні курси, на них відводяться додаткові години [5]. Дидакти також відносять факультативні й спеціальні курси до курсів за вибором (В. Кизенко, [1, с. 34]).

Ігнорування особливих функцій спецкурсів у профільному навчанні призводить до того, що будь-який курс за вибором може використовуватись і як спецкурс, і як факультатив, тому в банку навчальних програм їх можна позначати загальною назвою *курси за вибором*.

Є кілька варіантів вибору змісту варіативного складника профільної освіти:

- а) учитель пропонує учням обрати курс, доступний для реалізації з погляду своїх професійних можливостей. Це може бути власна розробка вчителя;
- б) учитель пропонує обрати курс із переліку доступних, які можна реалізувати в даному закладі;
- в) учитель вивчає запити учнів і за цим добирає курс із числа пропонованих або складає власну програму курсу.

На практиці домінує варіант *а*; варіант *б* можна віднести до числа рідкісних, він потребує, зокрема, наявності бази курсів; варіант *в*, найбільш бажаний, належить до ідеальних, який в реальних умовах не практикується, хоча й найбільше відповідає ідеології особистісно орієнтованого навчання. Слід зазначити, що реалізація цього варіанта не завжди залежить від учителя, а потребує від учнів усвідомлення своїх потреб і здатності до вибору, тому варіанти *а* і *б* не слід розглядати лише як можливість формально заповнити додаткові години навчального плану, оскільки такий курс може бути цілком умотивованим як з боку вчителя, так і з боку учнів.

За будь-якого варіанту вільний вибір можливий лише в разі достатньої кількості курсів, різних за змістом, теоретичним чи практичним спрямуванням, обсягом. База таких курсів, рекомендованих МОН України, не оновлювалася понад 10 років [2]. До того ж, у збірнику наведено лише програми курсів без методичного чи дидактичного супроводу. Ця обставина також стримує реалізацію варіативного складника загальної середньої освіти.

Проблема дидактичного забезпечення курсів за вибором актуалізується в умовах дистанційного навчання, оскільки збільшується частка самостійної роботи учня, що негативно впливає на мотивацію вивчення ще й додаткового курсу. Як наслідок – реальний стан упровадження варіативного складника профільної освіти суперечить педагогічним очікуванням. Курси за вибором із хімії не мають належної підтримки керівників шкіл, вибір для вчителів обмежений, а учні залишаються поза вибором. У процесі апробації експериментальних курсів за вибором з біології і хімії в старшій школі [3], що відбувалось у межах виконання науково-дослідної роботи у відділі біологічної, хімічної та фізичної освіти Інституту педагогіки НАПН України, було з'ясовано, що значний освітній потенціал варіативного складника повною мірою розкривається лише в разі дотримання певних умов: створення банку навчальних програм курсів за вибором; забезпечення вчителів методичними рекомендаціями до кожного курсу; забезпечення учнів навчальними посібниками, що уможливило ефективну самостійну роботу. Ці висновки було однозначно підтверджено під час дистанційного навчання в умовах карантину.

Ключові слова: курси за вибором, профільне навчання, методичне забезпечення.

Список використаних джерел

1. Кизенко В. І. Варіативний компонент змісту освіти в основній і старшій школі: теорія і практика. Київ: Видавничий Дім «Слово». 2018. 405 с.
2. Навчальні програми курсів за вибором та факультативів з хімії: Варіативна складова Типових початкових планів. 5-12 класи / Упор.: О. А. Дубовик, С. С. Фіцайло. Тернопіль: Мандрівець. 2010. 272 с.

3. Навчальні програми курсів за вибором з хімії для 10-11 класів: [Електронне видання] / Величко Л. П., Вороненко Т. І., Нетрибійчук С. О. Київ: Педагогічна думка, 2020. 17 с. URL: <http://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/722969>

4. Концепція профільного навчання в старшій школі. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/npa/5a1fe82a9c95d.pdf>

5. Типові освітні програми для 2-11 класів. URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/tipovi-osvitni-programi-dlya-2-11-klasiv>

ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛІВ ІСТОРІЇ ДО ФОРМУВАННЯ НАСКРІЗНИХ УМІНЬ УЧНІВ

*Вівсяна Інна,
канд. іст. наук, доцент кафедри історії України
Центральноукраїнського державного педагогічного
університету імені Володимира Винниченка,
м. Кропивницький, Україна*

Магістральним завданням підготовки вчителів у сучасних умовах є орієнтація на вимоги Нової української школи та, зокрема, Державного стандарту базової середньої освіти [1]. Основна увага в освіті приділяється формуванню в учнівства ключових компетентностей, в яких визначаються наскрізні вміння.

При підготовці студентів до викладання історії та інших суспільних дисциплін належне місце займає донесення власне переліку наскрізних умінь учнів (у контексті вивчення питання «Компетентнісний підхід у сучасній освіті») та визначення доцільності застосування окремих методів і використання засобів навчання. Майбутні учителі мають розуміти і пам'ятати, що кожне вміння формується в кілька етапів [2, с.104].

Одним із першочергових виступає *вміння читати і розуміти прочитане*. Важливим засобом навчання історії виступає друкований текст. Це текст підручника чи іншого посібника, тексти публіцистичної та художньої літератури, засобів масової інформації тощо. Як зазначають методисти,

«застосування тексту дає можливість знайти, відструктурувати та засвоїти навчальний історичний матеріал, сприяє розвитку мислення, емоційно-ціннісної сфери особистості, створює умови для досягнення загальних цілей навчання історії» [3, с. 140]. Для більшості вчителів основними методами роботи на уроці та для самостійної роботи учнів є саме традиційні форми роботи з підручником.

Сучасні медійні технології надають можливості читання різного роду інформації. Нове покоління, маючи цілком інші можливості доступу до інформації, виявляє все менше зацікавленості традиційними формами роботи з друкованою книгою. Навчити учнів «фільтрувати» різнопланову інформацію, що потрапляє їм на очі у просторі інтернету, має учитель, який освоїв основи медіаграмотності [4].

Серед наскрізних вмінь учнів та студентів особливо варто звернути увагу на *вміння висловлювати думку усно і письмово*. Власне, це вміння не можна виокремлювати від інших, а саме здатності *критично і системно мислити*, а також *логічно обґрунтовувати позицію*. Мовленнєва та комунікаційна компетентності не є виключно парафією навчання мови та літератури. Історія як суспільна дисципліна має значні можливості застосування усних методів, у тому числі інтерактивних.

Студенти мають освоїти якомога більше різноманітних методів та інтерактивних вправ з апробацією в аудиторії. Цікавим та пізнавальним є семінарське заняття у формі «ярмарку методичних ідей» або «аукціону методів». Метод дискусії є одним із найбільш задіяних при вивченні методики викладання історії. Крім нього, апробуємо більш складні форми словесного «двобою» – диспути та дебати. Письмовий виклад думок свідчить про сформованість та структурованість мислення. Ми використовуємо значну кількість письмових завдань, що особливо актуально в умовах дистанційного та змішаного навчання: студенти складають есе, рецензії, тези виступів, таблиці за самостійно обраними критеріями порівняння тощо. Ефективними умовами навчання виступають змістові та обмеження за обсягом тексту.

Низка наскрізних вмінь може бути сформована завдяки груповій формі роботи. При спільній роботі над аналізом історичного документу, над створенням навчального проекту чи оригінального позакласного заходу формуються і виявляються вміння *діяти творчо, виявляти ініціативу, вирішувати проблеми, оцінювати ризики та приймати рішення, конструктивно керувати емоціями, розв'язувати проблеми, співпрацювати з іншими*. Усі ці вміння студенти виявляють у парній та груповій роботі над типовими завданнями.

Отже, очевидним є твердження, що вчитель не може навчити того, чого не вміє сам. Для оволодіння дієвими методами формування наскрізних вмінь ключових компетентностей учитель має на етапі навчання у педагогічному закладі освіти випробувати такі методи на власному досвіді, сформувані власні компетентності. Завдання методичної науки сьогодні – навчити майбутнього вчителя бути готовим до викликів суспільства та освітніх інновацій, виявляти власні ключові компетентності з метою ефективної підготовки учнівства до життя.

Ключові слова: наскрізні вміння, компетентності, методи.

Список використаних джерел

1. Державний стандарт повної загальної середньої освіти. Постанова КМУ № 898 від 30.09.2020 року. URL: http://ru.osvita.ua/legislation/Ser_osv/76886/
2. Баханов К. О. Професійний довідник учителя історії. Харків: Основа, 2011. 239 с.
3. Пометун О. І., Фрейман Г. О. Методика навчання історії в школі. Київ: Генеза, 2009. 328 с.
4. Медіаграмотність на уроках суспільних дисциплін: Посібник для вчителя / За ред. В. Іванова, О. Волошенюк, О. Мокрогуза. К.: Центр вільної преси, Академія української преси, 2016. 201 с.

РЕМІНІСЦЕНЦІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ ІДЕЙ ДЖОНА ДЬЮЇ В УМОВАХ РОЗБУДОВИ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

*Возна Зоя,
канд. пед. наук, доцент кафедри
всесвітньої історії та методик навчання
Уманського державного педагогічного
університету імені Павла Тичини,
м. Умань, Україна*

Розбудова стратегічних напрямів шкільної освіти, закладених у Концепції Нової української школи, поставила на порядок денний велику кількість педагогічних інновацій задля реалізації головної мети – виховання всебічно розвиненої особистості, патріота, відповідального громадянина. В пошуку балансу між сучасним і ретроспективним в освіті, між інноватикою та її реальним конструктивним значенням для навчально-виховного процесу доцільно звернутися до педагогічних ідей Джона Дьюї, який сто років назад обґрунтував багато завдань, що постали нині перед шкільною освітою.

У його педагогічній спадщині знаходимо питання і відповіді на сучасні виклики в освіті. Вони стосуються змісту освіти, методів, пізнавальних умінь, цінностей, демократії в освіті, професійних аспектів освіти тощо. Що ж із теоретичної і практичної спадщини філософа і педагога варто взяти на озброєння для реалізації завдань Нової української школи? Відповіді знаходимо в численних працях Джона Дьюї, зокрема: «Моє педагогічне кредо» (1897), «Школа і суспільство» (1899), «Дитина і програма» (1902), «Демократія і освіта» (1916), «Школа і дитина» (1923) та ін.

Узагальнений аналіз дозволяє нам виділити актуальні на сьогодні ідеї вченого. За Джоном Дьюї, для ефективного освітнього процесу потрібно:

1. Розуміти школу як засіб соціальної спадковості, головне завдання якої полягає в тому, щоб нагромадити і реконструювати досвід [1, с. 14-15].
2. Сприймати школу як громадсько-активний центр соціального життя, цілеспрямовану соціальну установу, в якій відбувається формування особистості, що вміє пристосовуватися до різних життєвих ситуацій [5, с. 33].

3. Визначати завдання постійного росту, розвитку здібностей дитини як головну мету школи [1, с. 55]. 4. Застосовувати в навчанні дослідницькі методи, вчити розв'язувати проблеми, діяти, співпрацювати, будувати процес навчання, виходячи із потреб, інтересів і можливостей дітей [4, с. 7-8]. 5. Організовувати навчання навколо якоїсь справи/дії, завдання, що має приносити користь кожному учню [1, с. 21]. 6. Формувати знання у процесі самостійної практичної діяльності учнів та на основі їхнього досвіду [2, с. 362].

Конкретизуємо названі методологічні підходи через аналіз праці Джона Дьюї «Демократія й освіта», кожний із розділів якої вартий окремої педагогічної рефлексії. Зупинимось на розділі «Освіта як орієнтація», у якому філософ називає такі специфічні завдання освіти як орієнтація особи, контроль за нею і керування. Для розуміння суті змісту понять процитуємо автора: «З перелічених вище понять останнє найкраще передає ідею сприяння комусь у розвиткові індивідуальних здатностей особи через взаємодію з нею. Контроль передбачає радше уявлення про енергію, що стикається з опором особи на своєму шляху» [1, с. 25]. Орієнтація, на думку автора, є нейтральним терміном, який означає активне зусилля суб'єкта навчання впродовж тривалого періоду зосереджуватися на досягненні мети. Її сторонами є зосередження й упорядкування: перше забезпечує досягнення мети; друге підтримує рівновагу для дальшої дії. Джон Дьюї пояснює, що природні імпульси дитини не завжди узгоджуються зі звичаями спільноти, у яких вона народилася. А тому ці імпульси потрібно зорієнтовувати, спрямовувати на досягнення мети для послідовного впорядкування вчинків [1, с. 37].

Особливого звучання в умовах розбудови нової школи є установка на дитиноцентризм. У розділі «Освіта як зростання» знаходимо міркування філософа про зростання учнів як нагромаджувальний рух. Принцип зростання дитини, приросту її соціального капіталу не є новим у педагогіці, але як актуально звучить первинна підстава зростання – незрілість дитини. Вагомими складниками цього є *схильність* (суцільна сприйнятливість, наповнюваність) та *потенціал* (активна здатність, сила, потужність, уміння змусити себе).

Незрілість не є відсутністю чогось, з цілісного погляду – це позитивна сила чи здатність зростати [1, с. 40]. Звідси слідує підходи, які варто реалізовувати в Новій українській школі, а саме: повага до особистості учня, підтримка пізнавального інтересу та наполегливості, зосередження уваги не на недоліках, а на можливостях, на тому, що вдається.

У доробку Джона Дьюї є детальне пояснення одного з наскрізних результатів навчання ХХІ століття – вчитися впродовж життя. У пункті «Освітнє значення концепції розвитку» він зазначає, що життя – це розвиток – розвиваючись, зростаючи, ми живемо. «Освітній процес не має мети поза своїми межами; освітній процес – це тривале пізнання, реконструкція, зміна. Мета школи – утвердити тяглість освіти, організовуючи сили, що забезпечують зростання. Постійно вчитися від життя і формувати такі умови, які б учили людину у процесі її життя – це і є найліпший навчальний результат» [1, с. 46].

За Джоном Дьюї найкращі умови для зростання припадають на період дитинства та юності, коли діти мають гнучкість, здатність учитися на досвіді та формувати навички, що допомагають знаходити рівновагу між органічною діяльністю і докільям, активними здібностями і змінною діяльністю, пристосованою до нових умов. До активних навичок належить думка, винахідливість, ініціатива, які окреслюють для здібностей нову мету. Критерієм цінності шкільної освіти є те, наскільки вона формує бажання продовжувати зростання, забезпечуючи засоби для його втілення. Такий висновок вкрай актуальний для усіх суб'єктів освіти, адже за експертними оцінками найуспішнішими на ринку праці в найближчій перспективі будуть фахівці, які навчаються впродовж життя, критично мислять, ставлять цілі та досягають їх.

Не втрачають значимості думки Джона Дьюї про методи навчання. В розділі праці «Природа методу» він визначає метод викладання як «мистецтво інтелектуального спрямування діяльності до мети» [1, с. 137]. Особливо актуальною є його пересторога щодо стандартизації методів, спроб забезпечити навчання готовими моделями методів. На думку Джона Дьюї показником загальних методів є принесена користь чи завдана шкода відповідно до того,

збагатили ці методи інтелектуальні стимули особи або ж ні. Крім того, «метод залишається особистим інтересом, підходом, наступом індивіда на проблему і жоден каталог не здатний подати вичерпної характеристики його форм і відтінків» [1, с. 139].

Провідним методом, запропонованим Джоном Дьюї, став метод, названий ним «*learning by doing*» – навчання засобами дії, що розглядався у трьох площинах як: засіб навчання, засіб виховання і засіб, що дозволяє учням адаптуватися в житті. Перевага цього методу полягала в тому, що він уможлиблював активну діяльність учнів, впливав на їхню освіту в цілому (моральну, розумову, релігійну, естетичну), вносив зміни в традиційну схему навчання, запропонувавши натомість таку: вмотивована проблема – активна практична дія – використання знань, умінь і навиків – реконструкція досвіду.

Така діяльність передбачає здатність суб'єктів освітнього процесу до рефлексії. Відповіді на питання щодо формування рефлексивного (критичного) мислення знаходимо у книзі Джона Дьюї «Педагогіка і психологія мислення». Для нього рефлексивне мислення – це «активний, наполегливий і уважний розгляд якої б то не було думки, або передбачуваної форми знання, у світлі підстав, на яких воно спочиває і аналіз подальших висновків, до яких воно призводить» [3, с. 10]. Рефлексія – це упорядковане мислення, коли кожна нова думка визначає подальшу. Щоб досягти цього уміння, необхідно створити відповідні умови навчання: ситуації подиву; давати час на міркування; забезпечити відповідну культуру викладача; усунути ідеал правильної відповіді (утруднення мають оберігатися, а не усуватися); матеріал слід подавати як стимул, без догматичної завершеності і нерухомості; використовувати спонукальні запитання. Відтак, звернення до діяльнісного активного (інтерактивного) навчання, до пошуку індивідуальних способів навчальної взаємодії через проектну діяльність, до проблем формування критичного мислення є новим та, водночас, уже відомим у світовій практиці підходом до навчання, який так само працює на результат, як і століття тому.

У працях Джона Дьюї знаходимо застереження щодо інноватики, з якими не можна не погодитися, тому що часто нове – це підправлене відоме. Тому дуже важливо усталені в теорії методологічні підходи використовувати на практиці і вчителям із досвідом, і здобувачам вищої освіти – майбутнім учителям фахових дисциплін. Усвідомлення того, що вчений писав свої педагогічні і філософські міркування для освіти в індустріальний період розвитку суспільства, ніяк не применшує актуальності його ідей для сучасної освіти. Неупереджений педагог в історично зумовлених педагогічних системах минулого відшукає для себе багато різних тем для педагогічних роздумів та дисемінації професійного досвіду.

Ключові слова: Джон Дьюї, педагогічні ідеї, нова українська школа.

Список використаних джерел

1. Д'юї Д. Демократія й освіта. Львів : Літопис, 2003. 294 с.
2. Дьюи Д. Опыт и образование. Москва : Педагогика-Пресс, 2000. 384 с.
3. Дьюи Д. Психология и педагогика мышления. (Как мы мыслим). Москва : Лабиринт, 1999. 192 с.
4. Дьюи Д. Ребенок и программа. Школа и ребенок : пер. с англ. Москва; Петроград : Гос. изд-во, 1923. С. 5–20.
5. Дьюи Д. Школа и общество : пер. с англ. Москва : Работник просвещения, 1923. 127 с.

РОЛЬ ІНТЕГРАЦІЇ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ ЗАКЛАДІВ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

*Вороненко Тетяна,
канд. пед. наук,
Інститут педагогіки НАПН України,
м. Київ, Україна*

Основними проблемами сучасної школи є: постійне зростання інформації, спад зацікавленості учнів у навчанні, зниження рівня академічної успішності учнів, невідповідність результатів освіти вимогам суспільства. Одним із шляхів реформування освітнього процесу є інтеграція.

Інтеграція – це процес встановлення зв'язків між інформацією, знаннями і науками та забезпечення їх структурної цілісності, що має наслідком об'єднання всіх компонентів в діалектичній єдності.

У педагогіці інтеграція – це природний взаємозв'язок різних наук, навчальних предметів (повністю, або лише розділів і тем) на основі спільної провідної ідеї та провідних положень, що реалізується глибоким, послідовним і повним розкриттям процесів і явищ, які вивчаються.

Вважають, що інтеграція навчальних предметів сприяє формуванню цілісності знань учнів про оточуючий світ, профілізації навчання у старшій школі й таких особистісних якостей учня, як креативність і світосприйняття.

На думку низки дослідників структура інтеграції змісту освіти включає: тенденції (інтеграція знань, засобів навчання, узагальнених вмінь і навичок, форм організації освітнього процесу, загальнонавчальних і спеціальних знань, вмінь і навичок); напрямки (внутришньопредметна, міжпредметна, позапредметна інтеграція); види (бідисциплінарний, міждисциплінарний); типи (загальнометодологічний, загальнонауковий, локальнонауковий); рівні (загальнотеоретичний, навчального предмета, навчальної інформації); форми (повна (інтегровані курси), часткова (інтегровані уроки), блочна (інтегровані блоки)). Таким чином інтеграція є багатограним явищем, що дає широке поле для її впровадження в освітній процес.

Сьогодні у педагогічній практиці інтеграцію спостерігаємо на рівні міжпредметних зв'язків у викладанні інтегрованих курсів (наприклад, для початкової школи і 5 класу – «Природознавство»; для 10-11 класів – «Природознавство», «Математика: алгебра і початки аналізу та геометрія», «Історія: Україна і світ»). Однак спостерігається тенденція до введення інтегрованих курсів у курс базової середньої школи – наприклад, «Природничі науки, 5-9 кл».

Виходячи з вищезгаданого, зазначимо, що учні закладів загальної середньої освіти не володіють в повній мірі знаннями, які б можна було об'єднувати, та встановлювати між ними паралелі. Уявлення про загальну

картину світу учні отримують у початковій школі. Далі, на нашу думку, для ефективного розвитку особистості їм необхідно отримати певний багаж знань (наприклад, вивчити основи предметів природничої галузі в основній школі), на базі якого і має відбуватися подальша інтеграція. У старшій школі учні в силу своїх вікових особливостей готові до поєднання змісту загальних питань із курсів біології, географії, основ здоров'я, хімії і фізики за рахунок загальних структурних елементів знань в єдину систему.

Впровадження інтегрованих курсів (мова не йде про профільні предмети) у старшій профільній школі, дасть можливість: забезпечити учням доступність змісту кожного з предметів, що до них входять; усунути другорядний і ускладнений матеріал, дублювання знань з різних предметів; об'єднати отримані в основній школі знання в єдину систему у ході навчання і виконання навчальних проєктів; активізувати пізнавальну діяльність учнів протягом всього періоду навчання; змінити їхню мотивацію до навчання, що вплине на формування умов для вільного розвитку особистості учня, вільного використанню його знань у повсякденному житті; дасть можливість сформувати науковий світогляд.

Таким чином, головна мета інтегрованих курсів – формування в учнів цілісного уявлення про оточуючий світ, що впливає на постановку певних життєвих цілей і прагнень та в кінцевому результаті віддзеркалюється в ідеалах і поглядах, нормах поведінки, професійному самовизначенні особистості.

Ключові слова: інтеграція, інтегровані курси.

ЦИФРОВА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ВЧИТЕЛЯ: ДОСВІД РЕСПУБЛІКИ ПОЛЬЩА

*Глушко Оксана,
мол. наук. співробітник,
Інститут педагогіки НАПН України,
м. Київ, Україна*

Відповідно до Закону про Національну освітню мережу (Ogólnopolska Sieć Edukacyjna – OSE), у 2020 році всі школи Польщі були забезпеченні безкоштовним, швидким та безпечним доступом до Інтернету, а учні та вчителі мають можливість скористатися новими формами цифрової освіти. Метою програми OSE є безкоштовне забезпечення шкіл доступом до широкосмугового Інтернету, підвищення рівня цифрових компетентностей учнів та вчителів, надання підтримки навчальному процесу в школах через доступ до ресурсів, доступних в Інтернеті.

Сучасна освітня політика Республіки Польща, серед іншого, спрямована на розвиток та використання інноваційних технологій в освіті, на системну підтримку підвищення цифрових компетентностей вчителів та учнів, що є загальною світовою освітньою тенденцією.

У зв'язку із запровадженням з першого класу початкової школи предмету основи програмування, Міністерство національної освіти Польщі зобов'язало вчителів пройти відповідну підготовку з використання нових технологій на уроках з усіх предметів. Були розроблені спеціальні програми, які направлені на розвиток ІКТ компетентності у вчителів початкової школи. У рамках програми e-Twinning (2018–2020 рр.) вчителі початкової школи мали можливість взяти участь у навчальних семінарах, організованих у різних регіонах країни, семінарах з підвищення кваліфікації та он-лайн курсах з викладання програмування для учнів 1-3 класів.

Зокрема, у рамках проекту «Урок: Введіть», що розпочався на початку січня 2020 року й фінансується з фондів ЄС, було запрошено взяти участь вчителів та директорів шкіл з усієї Польщі. Мета проекту – підвищення

цифрової компетентності вчителів та освітніх працівників щодо активного використання інформаційно-комунікаційних технологій у навчальному процесі. Кожний учасник проекту має пройти 40-годинний навчальний курс, розробити два сценарії занять з використанням ІКТ та на їх основі провести навчальне заняття. Учасники тренінгу матимуть доступ до спеціальної освітньої платформи, де зможуть ознайомитися з вебінарами та навчальними посібниками, які покажуть їм, як використовувати різні інструменти та програми у своїй щоденній роботі з учнями.

У рамках програми «Digital Poland» (термін дії до 2023 року) 75 тис. вчителів, що викладають різні навчальні предмети у загальноосвітніх школах пройдуть навчання з використання та створення власних електронних матеріалів. Одним із ключових завдань проекту є навчання вчителів ефективному використанню різних типів електронних матеріалів.

За дорученням Міністерства національної освіти Польщі було створено навчальний портал erodreczniki.pl, що пропонує безкоштовні освітні ресурси та електронні матеріали, направлені на надання допомоги в освітньому процесі як вчителям, так і учням. Портал систематично розширюється для розміщення електронних ресурсів для загальної та професійно-технічної освіти. Розроблено нові функціональні можливості, які дозволяють вчителям та учням розробляти власні матеріали, модифікувати наявні, створювати новий інтерактивний навчальний контент.

Отже, підтримка інновацій на державному рівні та запровадження сучасних технологій в освітній процес загальноосвітніх шкіл Польщі синхронізуються зі світовими освітніми тенденціями, сприяють удосконаленню професійної майстерності вчителів, зокрема розвитку цифрових компетентностей, наданню якісних освітніх послуг, адаптуванню освітнього процесу і навчального середовища до сучасних потреб соціуму.

Ключові слова: ІКТ компетентності, Республіка Польща, цифрові компетентності вчителів.

ОСЕРЕДОК ВІРТУАЛЬНОЇ РЕАЛЬНОСТІ В КАБІНЕТІ ДОВКІЛЛЯ ДЛЯ УЧНІВ 5-6 КЛАСІВ

*Голота Олег,
наук. співробітник,
Інститут педагогіки НАПН України,
м. Київ, Україна*

Модернізація змісту шкільної освіти відбувається в напрямку зменшення її фактологічності, переорієнтації на формування особистості учня, отже, його освітньої характеристики – особистісно значимої складової наукової картини світу – образу світу як вихідного пункту і результату будь-якого пізнавального процесу, взаємодії з дійсністю [1, с. 102-120].

При цьому необхідно враховувати, що сучасний період розвитку освіти характеризується пошуком нових шляхів її інформатизації, створення віртуальних навчальних середовищ, які відповідають новій парадигмі освіти та враховують можливості використання розвитку учнів в цих середовищах відповідно до специфіки навчальних предметів.

Навчально-матеріальну базу вивчення предмету «Довкілля» в 5-6 класах забезпечував кабінет довкілля [2, с. 20], який був обладнаний в школах України, де учні навчалися за моделлю освіти для сталого розвитку «Довкілля». На сучасному етапі розвитку освіти в кабінеті довкілля доцільно обладнати осередок віртуальної реальності.

Експериментальне дослідження використання віртуальної реальності в школі та вплив її на формування особистості висвітлювалося в працях В. Селіванова, Л. Селіванової та ін., теоретико-методичні засади формування навчального середовища для засвоєння учнями цілісного змісту освіти розроблені К. Гузом та В. Ільченко [1]. Проте питання рекомендації обладнання, необхідного для роботи осередку віртуальної реальності в кабінеті довкілля, у вітчизняній педагогіці не знаходимо, а використання його педагогами і учнями може суттєво підвищити ефективність цілісної природничо-наукової освіти учнів 5-6 класів.

Як зазначив в своїй статті Карлос Дж. Очоа, співголова VR/ARA Комітету з питань освіти (VRARA Education Committee. Piacenza (Italy)), «освіта є рушієм стабільності нашої економіки та функціональних можливостей людської цивілізації. Виховання особистості - найцінніша інвестиція в країні ... А саме, віртуальна та доповнена реальність, ці технології дозволяють користувачеві зануритися в віртуальний досвід або переміститися в інше місце, під час таких імерсивних уроків учні набагато швидше можуть отримувати знання і на довше їх запам'ятовують» [3, с. 2]. Застосування віртуальної реальності на 75% підвищує концентрацію уваги, що сприяє більш ефективному навчанню, а процес навчання можна легше адаптувати до здібностей кожного учня.[4, с. 416]. Варто зазначити, що поняття віртуальної реальності за Р. Калавским поєднує в собі три типи систем віртуальної реальності, а саме: імерсивну, частково імерсивну і не імерсивну віртуальну реальність [5, с. 148].

Імерсивна віртуальна реальність досягається при застосуванні шоломів віртуальної реальності, в яких учень бачить довкола себе змодельоване або записане камерою середовище. У частково імерсивну віртуальну реальність (доповнену реальність) учнів можна залучати за допомогою шоломів доповненої реальності, планшетів та мобільних телефонів, на екранах яких відображаються 3D моделі, анімації, відео, картинки, додаткова інформація та інший контент, приєднаний до тригерного об'єкту. До не імерсивної віртуальної реальності учні залучаються за допомогою комп'ютерів, планшетів, телефонів, телевізорів, магнітофонів чи інших пристроїв, за допомогою яких відтворюється відповідний контент, з яким учень не може фізично взаємодіяти.

В осередку віртуальної реальності як вчитель, так і учні мають мати доступ до інтернету для пошуку інформації і використання її в навчальних та освітніх цілях. Учитель може залучати учнів для пошуку інформації більш цікавої, ніж на традиційному уроці.

Зазначимо, що при використанні імерсивної віртуальної реальності в учнів формується пам'ять про взаємодію з віртуальними 3D об'єктами і процесами, які максимально імітують об'єкти і процеси реального світу, що

впливає на більш якісне засвоєння навчального матеріалу. Наприклад, учні можуть побачити різні кліматичні зони, інші планети сонячної системи, перебуваючи в кабінеті, посадити дерево чи побудувати сонячну електростанцію та ін.

Частково імерсивна віртуальна реальність дає змогу учням подивитися під іншим кутом зору на різні об'єкти, системи, протікання процесів, формувати більш цілісне уявлення про те, що розглядається на уроці. Наприклад, при наведенні пристрою на тригерну картинку на екрані його буде з'являтися анімована модель вовка, сонячної системи чи процес кругообігу води в природі.

Не імерсивна віртуальна реальність дає змогу отримати або створити будь-яку цікаву і цінну для учнів інформацію. Наприклад, пошук текстової, звукової, відео та іншої інформації в інтернеті, використання навчальних програм, симуляторів, ігор та створювати власні презентації, моделі та ін.

Матеріально-технічне забезпечення використання осередку віртуальної реальності має складатися з гарнітури для імерсивної віртуальної реальності, такої як Oculus Quest 2 або подібної гарнітури, з планшету чи телефону для частково імерсивної віртуальної реальності та комп'ютера з доступом до інтернету для не імерсивної віртуальної реальності.

Таке обладнання і відповідний для нього контент в значній мірі буде сприяти формуванню цілісного життєствердного образу світу учнів.

Ключові слова: віртуальна реальність, шоломи віртуальної реальності, типи цифрового контенту, осередок віртуальної реальності в кабінеті дошкільця.

Список використаних джерел

1. Гуз К. Ж. Теоретичні та методичні основи формування в учнів цілісності знань про природу. Полтава : Довкілля-К, 2004. 472 с.
2. Ільченко О. Г. Методичні рекомендації організації кабінету дошкільця. Полтава: *Науково-методичний центр інтеграції змісту освіти НАПН України*. 2000. 20 с.

3. Carlos J. Ochoa, "Disruptive Education through Immersive Learning Technologies," VRARA Education Committee. Piacenza (Italy), 24.09.2019. [Online] Available: <https://www.thevrara.com/blog2/2019/10/29/disruptive-education-through-immersive-learningtechnologies>. Accessed on: 21.08.2020 (in English)

4. Oleksandr Burov, Oleksandr Butnik-Siversky, Olena Orliuk, Kateryna Horska «Cybersecurity and innovative digital educational environment». URL: <https://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/view/4159/1731> 416 с.

5. Голота О. В. Які типи цифрового контенту доцільно використовувати в осередку віртуальної реальності у навчальному кабінеті цілісного світогляду. Полтава. 2019. 147 с. URL: <http://www.dovkillya.org.ua/images/tekhnologiji-integratsiji-zmistu-osviti-vipusk-11.pdf#page=147>

МЕТОД НАВЧАННЯ ЯК ЛІНГВОДИДАКТИЧНА ПРОБЛЕМА

*Голуб Ніна,
докт. пед. наук, професор,
Інститут педагогіки НАПН України,
м. Київ, Україна*

Інноваційні процеси в освіті спричинили зміни в усіх компонентах галузі: концептуальному (коригування мети, завдань, підходів), змістовому (розроблення нового стандарту, програм, навчальної й методичної літератури), технологічному (створення нових методик, перегляд дидактичного інструментарію), результативному (уточнення освітніх результатів).

Закон України «Про освіту» називає результатами навчання, крім знань, умінь і навичок, також «способи мислення, погляди, цінності, інші особисті якості» [2]. Для забезпечення таких результатів особливе значення мають методи як визначальні компоненти методик і технологій. За останні десятиріччя процес здобування освіти значно психологізувався, з огляду на те, що ключовими словами мети української освіти є «всебічний розвиток людини». Ефективність кожної методики значною мірою залежить від правильного компонування методів. Відповідно до вимог часу в різних комбінаціях на уроці мають бути поєднані «методи, що навчають» (спрямовані на забезпечення

знань, умінь і навичок), «методи, що мотивують, організовують пізнавальний процес», «методи, що формують і розвивають» (спрямовані інший результат: способи мислення, погляди, цінності, ставлення тощо) тощо. Щоб правильно комбінувати їх, необхідно мати чіткий реєстр, знати діяльнісні характеристики, що сукупно формують уявлення педагога про коефіцієнт корисної дії окремого методу й доцільність обрання його для методики чи технології.

За останні десятиліття українська лінгводидактика значно збагатилася кількістю методів. Прагнення працювати по-новому спонукало вчителів активізувати їх у своїй роботі, не маючи спеціальних досліджень ефективності цих дидактичних інструментів. З огляду на те, що нова українська школа потребує нового вчителя, його необхідно готувати з прицілом на нові методики, ключовим компонентом яких є метод.

Заклади вищої й післядипломної педагогічної освіти, а також система самоосвіти вчителя-словесника постають перед низкою проблем, що ускладнюють процес вивчення шкільної методики й підвищення рівня кваліфікації освітян, а саме:

1. Велика кількість (понад 250) методів навчання, не зведених у певну систему, ускладнює вивчення їх. Жодне методичне джерело не містить упорядкованої всеохопної інформації про особливості й спроможності кожного методу. Немає спеціального дослідження причин і доцільності такої кількості методів.

2. Практика недбалого послуговування науковою термінологією спричинила сплутування/ототожнення понять «метод» і «прийом» (наприклад, називання методами аналізу ситуації, поставлення запитань), «метод» і «форма» (наприклад, називання методом роботу в малих групах, у парах), «метод» і «технологія» (наприклад, називання методу проектів технологією компетентнісного навчання), «технологія» і «методика».

На сьогодні є поодинокі дослідження окремих аспектів проблеми. Зокрема, виявлено такі причини збільшення кількості методів:

1) наявність варіантів назв одного методу (мозковий штурм – мозкова атака, розумовий штурм, брейнстормінг; ситуаційний метод – ситуативний метод, метод ситуацій, метод моделювання ситуацій, метод аналізу ситуацій, кейс-метод, метод ситуаційних вправ, case study);

2) називання різновидів одного методу окремим методом (прямий мозковий штурм, зворотний мозковий штурм, тіньовий мозковий штурм, комбінований мозковий штурм тощо; проблемна бесіда, репродуктивна бесіда, пояснювальна бесіда, метод спільного опитування та ін.);

3) називання методами комп'ютерних програм, що діють у межах технології програмованого навчання (наприклад, «Слухай, читай, дивись – говори!», «Відмінковий детектив» тощо);

4) називання методами прийомів (наприклад: «методи» порівняння, аналогії, алгоритму, визначення й пояснення понять, зіставлення, доведення, індукції, запитань, передбачення та ін.) та ін.[1].

Зважаючи на нагальну потребу спеціального всебічного дослідження проблеми, співробітники відділу навчання української мови та літератури (сектор «Мова») визначили в межах НДР розв'язання таких нагальних завдань: упорядкування методів, здійснення реєстру й паспортування ключових методів компетентнісно орієнтованого навчання української мови. Результати такого дослідження, поза сумнівом, матимуть не лише значний науковий, освітній і соціальний ефект, але й стануть поштовхом для нових наукових розвідок.

Ключові слова: метод навчання української мови, прийом, методика, технологія.

Список використаних джерел

1. Голуб Н. Б. Категорійний апарат сучасної української лінгводидактики: проблеми і перспективи. *Українська мова і література в школі*. 2013. № 3. С. 2-8.

2. Закон України «Про освіту». URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>

СИТУАЦІЙНІ ЗАВДАННЯ В КОМПЕТЕНТІСНО ОРІЄНТОВАНОМУ НАВЧАННІ ІНОЗЕМНИХ МОВ УЧНІВ 5-6 КЛАСІВ ГІМНАЗІЇ

*Горошкін Ігор,
канд. пед. наук,
Інститут педагогіки НАПН України,
м. Київ, Україна*

Державний стандарт базової середньої освіти серед результатів навчання здобувачів освіти у мовно-літературній галузі (іншомовна освіта) визначає такі вміння: сприйняття усної інформації та письмових текстів іноземною мовою в умовах безпосереднього та опосередкованого міжкультурного спілкування; взаємодія з іншими особами усно, письмово та в режимі реального часу засобами іноземної мови; надання інформації, висловлювання думок, почуттів та ставлення іноземною мовою [1].

Означені вміння посідають особливе місце в системі ключових компетентностей. Уміння сприймати інформацію та передавати її іншим є підґрунтям для активної мислинської діяльності учнів, уміння взаємодіяти з іншими важливе для налагодження контакту та забезпечення ефективного спілкування.

Як засвідчують результати міжнародного оцінювання PISA, ефективність навчання залежить від сформованості вмінь здобувачів освіти працювати з усними й писемними текстами [2]. Ці вміння забезпечують реалізацію різних видів взаємодії в школі та за її межами, адже учням доводиться працювати в команді, брати участь в обговоренні проблем, обстоювати власну думку, зважати на думки інших людей. Це актуалізує необхідність формування в здобувачів освіти вмінь організовувати власну діяльність, діяльність інших, взаємодіяти в колективі тощо.

Значна роль у формуванні означених вмінь належить урокам іноземної мови. У 5-6 класах навчання іноземної мови передбачає ознайомлення з найбільш типовими комунікативними ситуаціями, які трапляються в повсякденному житті. З частиною з них учні ознайомлені з початкових класів,

проте в 5-6 класах відбувається поглиблення лексико-граматичних знань, розширення діапазону розгляду проблеми, що сприяє поступовому розвитку визначених у стандарті умінь. В основі навчання іноземної мови лежить комунікація, що сприяє оволодінню учнями різних способів ефективної взаємодії, роботі в команді, дистанційного спілкування тощо.

Відповідно до вимог чинної програми для початкової школи учні мають уміти: привітатися, попрощатися, вибачитися, подякувати, представити себе/когось, називати/описувати когось/щось, ставити запитання і відповідати на них, розуміти та виконувати прості вказівки/інструкції/команди, вітати зі святом, виражати настрій, висловлювати уподобання [3, с. 57-58]. Водночас практика засвідчує, що в значній частині учнів ці вміння сформовані на низькому рівні, про що свідчить неготовність брати участь у діалозі, адекватно реагувати на репліки співрозмовника, невміння будувати самостійні монологічні висловлення тощо. Крім того, вчителі іноземних мов відзначають, що за період літніх канікул учні забувають матеріал, який опанували в початковій школі, тому відбувається спад інтересу до навчання іноземних мов.

У 5-6 класах має підвищуватися рівень практичного оволодіння іноземною мовою, збільшуватися питома вага самостійності учнів. Студіювання спеціальної літератури, спостереження за освітнім процесом засвідчують, що ефективність розвитку окреслених умінь значною мірою залежить від уведення в освітній процесі ситуаційних завдань, які надають навчанню особистісного смислу, посилюють мотивацію до опанування іноземної мови, забезпечують взаємодію суб'єктів освітнього процесу, що відповідає вимогам компетентнісного підходу до навчання. На нашу думку, ситуаційні завдання є потужним засобом посилення мотивації учнів до опанування іноземної мови, формування в них позитивного ставлення до предмета, удосконалення комунікативних умінь.

Щоб визначити ставлення учнів 5-6 класів до навчання іноземної мови загалом, виконання ситуаційних завдань зокрема, ми провели анкетування в Бердянській спеціалізованій школі з поглибленим вивченням іноземних мов

№ 16. Анкетуванням було охоплено 158 учнів, із них 88 (55,7%) навчаються в 5 класі, 70 (44,3%) – у 6 класі.

Перше запитання «Чи подобається тобі вивчати іноземну мову?» було спрямоване на з'ясування інтересу учнів до навчання іноземної мови. Відповіді респондентів переконують, що загалом у них є інтерес до опанування іноземної мови, оскільки 144 (91,9%) здобувачів освіти дали позитивну відповідь на запитання. Щоправда 14 учнів (8,9%) зазначили, що їм не подобається вивчати іноземну. Це актуалізує проблему пошуку ефективних шляхів формування стійкої мотивації до навчання іноземної мови.

Найскладнішим у навчанні іноземної мови для учнів виявилось навчання граматики – 73 (46,2%); розуміти мовлення на слух – 50 (31,6%), говорити іноземною мовою – 44 (27,8%), вивчати нові слова – 29 (18,4%) Двоє учнів відповіли, що немає нічого складного (1,3%), по 1 учню (0,6%) зазначили таке: усе складно; лінь навчатися; складно залежно від теми, настрою тощо.

Особливий інтерес викликали відповіді на запитання анкети «На уроці мені подобається...». Найбільше зацікавлює учнів робота в парах і групах – 76 (47,8%), пояснення вчителя – 38 (23,9%), працювати з підручником – 20 (12,6%), самостійно працювати з текстом – 15 (9,4%).

Наступне запитання передбачало з'ясування побажань учнів, оскільки їм необхідно було відповісти, обравши прийнятний для себе варіант відповіді «Хочу, щоб на уроці було більше...». Результати анкетування засвідчують: учні прагнуть, щоб на уроках більше використовували пісень, музики – 37 (23,3%), цікавих текстів – 37 (23,3%), розігрування ситуацій – 36 (22,6%).

Як бачимо, учні зацікавлені в розігруванні ситуацій на уроках іноземної мови. Важливо дібрати такі ситуації, щоб вони, з одного боку, відповідали інтересам та уподобанням здобувачів освіти, з іншого – забезпечували реалізацію вимог чинної програми з предмета, сприяли формуванню ключових компетентностей. Ситуаційні завдання сприяють інтегруванню знань учнів, здобутих у процесі вивчення різних предметів, залученню життєвого досвіду, формуванню вмінь творчо застосовувати знання, аналізувати інформацію,

самостійно шукати шляхи розв'язання проблеми. Важливо, щоб завдання відповідали віковим особливостям здобувачів освіти, розширювали й поглиблювали їхні соціокультурні знання.

Отже, ситуаційні завдання відіграють значну роль у компетентісно орієнтованому навчанні іноземних мов, оскільки сприяють формуванню в учнів предметної та ключових компетентностей.

Ключові слова: іноземна мова, ситуаційні завдання, ключові компетентності, компетентісно орієнтоване навчання, гімназія.

Список використаних джерел

1. Державний стандарт базової середньої освіти : постановою Кабінету Міністрів України від 30 вересня 2020 р. № 898. [Електронний ресурс]. Доступно: https://osvita.ua/legislation/Ser_osv/76886/
2. 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.
3. Типова освітня програма для закладів загальної середньої освіти : Іншомовна галузь. Іноземна мова (розроблена під керівництвом О.Я. Савченко) : наказ МОН України від 21.03.2018 № 268. [Електронний ресурс]. Доступно: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/navchalni-programi-dlya-pochatkovoyi-shkoli>

РОЛЬ ІНТЕРАКТИВНИХ МЕТОДІВ У РЕАЛІЗАЦІЇ КОМПЕТЕНТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ

*Горошкіна Олена,
докт. пед. наук, професор,
Інститут педагогіки НАПН України,
м. Київ, Україна*

Особливість сучасного освітнього процесу, побудованого на компетентісних засадах, полягає в його спрямованості на досягнення результатів – низки ключових і предметних компетентностей учнів. На уроках української мови відбувається не тільки здобування знань, формування вмій і

навичок, а й набуття досвіду комунікативної діяльності й ціннісного ставлення особистості. Зважаючи на це зростає потреба в доборі таких методів навчання, які посилювали б мотивацію до навчання, спонукали учнів до особистісної активності, міжособистісної взаємодії, мобілізаційної готовності застосовувати здобуті знання для розв'язання конкретних завдань.

Як свідчить аналіз презентаційних матеріалів учителів-словесників, наявних у відкритому доступі, вони охоче послуговуються інтерактивними методами навчання. Поняття «інтерактивні методи навчання», незважаючи на майже три десятиліття активного використання в наукових колах, залишається досить складним за тлумаченням, оскільки користувачі вкладають у нього свій зміст. Тому й маємо паралельне використання таких понять: «інтерактивні методи навчання», «інтерактивні технології».

Вивчення лінгводидактичних студій (З. Бакум, Н. Бондаренко, Н. Голуб, О. Караман, С. Караман, О. Кучерук, Т. Окуневич, А. Олійник, М. Пентиліук, О. Полінок, Л. Попова, А. Попович, Н. Остапенко, Т. Симоненко, Н. Солодюк) дає підстави стверджувати, що *інтерактивний* означає «здатний взаємодіяти з іншими суб'єктами освітнього процесу». Ми писали раніше, що «інтерактивні методи навчання на уроках української мови – це способи міжособистісної взаємодії суб'єктів навчання в режимі вчитель – учень, учень – учитель, учень – учень, що забезпечують ефективну реалізацію мети й завдань уроку, мають значний комунікативний, соціокультурний і виховний потенціал» [1, с. 7].

Педагогічна практика засвідчує, що, на відміну від традиційних методів навчання, які будуються здебільшого на односторонній комунікації (її організовує й стимулює вчитель), інтерактивні методи принципово змінюють схему комунікації в освітньому процесі. Вони орієнтовані на реалізацію пізнавальних інтересів і потреб особистості, тому особливу увагу приділяють організації процесу ефективної комунікації, у якій учасники взаємодії більш мобільні, відкриті й активні. Інтерактивні методи сприяють розвитку комунікативних умінь і навичок учнів, їхньої пізнавальної діяльності, установленню емоційних контактів між учасниками освітнього процесу. Крім того, методично правильне

використання інтерактивних методів дозволяє словесникові створити умови навчання, за яких кожен учень відчуває свою інтелектуальну спроможність.

Своєрідною рисою інтерактивних методів навчання є використання здобувачами освіти власного досвіду під час розв'язання проблемних питань. Тому використання інтерактивних методів на уроках української мови є доцільним і методично виправданим в умовах реалізації компетентнісного підходу, оскільки ці методи мають значний потенціал для формування в учнів предметної і ключових компетентностей. Отже, інтерактивні методи мають потужний ресурс в умовах компетентнісно орієнтованого навчання української мови.

Ключові слова: інтерактивний метод навчання, компетентнісний підхід, урок української мови.

Список використаних джерел

1. Горошкіна О.М. Особливості використання інтерактивних методів на уроках української мови. *Українська мова і література в школі*. 2013. № 3. С. 7-10.

ІНТЕГРОВАНІЙ ПІДХІД ЯК ЗАСІБ РЕАЛІЗАЦІЇ КОМПЕТЕНТНІСНО ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ ТА ЕКОЛОГІЧНОГО ВИХОВАННЯ УЧНІВ 5-6 КЛАСІВ

*Гринюк Оксана,
наук. співробітник,
Інститут педагогіки НАПН України,
м. Київ, Україна*

*Педенко Валентина,
мол. наук. співробітник,
Інститут педагогіки НАПН України,
м. Київ, Україна*

Становлення нової реформованої української школи актуалізує проблему розвитку особистісних якостей і творчих здібностей людини, умінь самостійно здобувати нові знання та розв'язувати проблеми, орієнтуватися в житті

суспільства. Ці пріоритети лежать в основі сучасної загальноосвітньої школи, головне завдання якої – підготувати компетентну особистість, здатну знаходити правильні рішення у конкретних навчальних, життєвих, а в майбутньому і професійних ситуаціях.

Концептуальні засади реалізації компетентнісно орієнтованого навчання предметів природничого циклу обґрунтовано в Державному стандарті базової середньої освіти [1] й розроблено в концептуальних засадах Нової української школи, яка подає таке трактування компетентності: «динамічна комбінація знань, способів мислення, поглядів, цінностей, навичок, умінь, інших особистих якостей, що визначає здатність особи успішно здійснювати професійну та/або подальшу навчальну діяльність» [3].

Йдеться про компетентність як про нову одиницю виміру освіченості людини, при цьому увага акцентується на результатах навчання, в якості яких розглядається не сума завчених знань, умінь, навичок, а здатність діяти в різноманітних проблемних ситуаціях.

У зв'язку із загостренням проблем взаємовідносин суспільства і природи перед українською школою постало ще одне невідкладне завдання, що полягає у підготовці молодого покоління, спроможного вивести людство зі стану глибокої екологічної кризи, в якій воно опинилось через незнання або ігнорування законів взаємовідносин суспільства і природи та споживацьке ставлення до неї. У вирішенні цього завдання першорядну роль має відігравати шкільна екологічна освіта і екологічне виховання, спрямовані на розвиток засобами педагогічних технологій компетентностей особистості, спеціальних знань, ціннісних норм та орієнтацій щодо усвідомлення екологічного значення природного середовища у його нерозривній єдності з людиною.

Важливим фактором успішної реалізації компетентнісно орієнтованого навчання та екологічного виховання учнів 5-6 класів є комплексне використання інтегрованого підходу на уроках природничих дисциплін, який включає добір ефективних методів, прийомів навчання і форм організації навчальної діяльності, що є дуже важливим фактором у сучасних умовах

формування цілісної системи знань учнів про природу і суспільство та єдиної наукової картини світу.

Виконання вище зазначеного завдання має гармонійно доповнюватися шляхом екологізації всіх шкільних навчальних предметів. Вона включає низку аспектів, спрямованих на формування в учнів екологічної компетентності, екологічної свідомості та екологічної культури: 1) ідеологічний – розкриття відносин «природа – суспільство – людина» залежно від суспільно-політичного устрою, неминучості хижацького використання природних ресурсів; 2) юридичний – закони про охорону природи, правові напрями; 3) соціально-економічний – розкрити питання переваг народного господарства і вирішення питань раціонального використання природних ресурсів, екологічність виробництва – завдання уроків природознавства, трудового навчання, математики тощо; 4) природничо-науковий – наукове обґрунтування необхідності охорони природи, її цілісність, взаємозв'язок різних компонентів у природі; 5) оздоровчо-гігієнічний – захист навколишнього середовища від забруднення та знищення в цілях збереження природних багатств і здоров'я людини; 6) морально-естетичний – етичне ставлення людини до природи, її гуманізм, відповідальність за все живе на Землі та здатність естетично насолоджуватися природою, її гармонією.

Компетентісно орієнтоване навчання вимагає застосування різноманітних інноваційних методів і технологій, які передбачають активну діяльність і екологічне виховання учнів як-от:

1. Продуктивні, що передбачають застосування вивченого матеріалу на практиці, наприклад, на уроках серед природи: уроках на пришкільних ділянках, в парках, скверах тощо. Під час таких уроків школярі знайомляться з живими організмами, способом їх життя, різноманітними процесами та явищами природи і їх взаємозв'язками, що вивчали на уроках. Учні мають можливість самостійно спостерігати та досліджувати окремі факти, явища, процеси та формувати власний дослідницький досвід. Разом з тим учитель формує в учнів вихідні концептуальні положення про те, що жоден компонент

живої природи і жоден організм не є ворогами, їх усіх необхідно любити і охороняти, відповідально ставитися до природи та раціонально використовувати її ресурси.

Слід також зауважити, що процес реалізації Державного стандарту базової середньої освіти вимагає систематичних уроків з усіх предметів у середовищі життя учнів, на яких вони проводять дослідження з подальшим моделюванням пізнаних об'єктів, презентацією своїх виробів [2, с. 36].

2. Евристичні або частково-пошукові – полягають у тому, що окремі елементи нових знань учні знаходять завдяки розв'язанню пізнавальних завдань, що сприяє розширенню та поглибленню теоретичних знань, активізації їх навчально-пізнавальної діяльності, розкриттю творчого потенціалу, наданню результатам навчання практичної значущості.

3. Проблемні – полягають у тому, що учні роблять припущення про шляхи розв'язання проблемної ситуації, узагальнюють раніше набуті знання, виявляють причини явищ, пояснюють їх походження і врешті-решт обирають найраціональніший варіант розв'язання даної ситуації.

4. Інтерактивні, що передбачають активну взаємодію всіх учнів, під час якої кожний школяр осмислює свою діяльність і відчуває свою успішність. Такі методи особливо відповідають вимогам компетентісно орієнтованого навчання, оскільки передбачають моделювання життєвих ситуацій, використання рольових ігор, які сприяють формуванню навичок і вмінь, виробленню цінностей, створенню атмосфери співробітництва та взаємодії. Інтерактивні методи сприяють розвитку здібностей кожної особистості, дають можливість кожній дитині продемонструвати свої навчальні досягнення в конкретних ситуаціях, порівнювати свій рівень розвитку з іншими учасниками освітнього процесу. Таким чином, інтегрований підхід всебічно впливає на процес компетентісно орієнтованого навчання, яке має особливу увагу акцентувати на необхідності розкриття системи екологічних знань у вивченні всіх навчальних предметів. Адже сучасне суспільство вимагає виховання самостійних, ініціативних, відповідальних, культурних громадян, здатних

ефективно взаємодіяти з природою у виконанні соціальних, виробничих і економічних завдань.

Ключові слова: інтегрований підхід, інтегрований урок, компетентнісно орієнтоване навчання, екологічне виховання, природничі предмети.

Список використаних джерел

1. Державний стандарт базової середньої освіти : затверджений постановою Кабінету Міністрів України від 30 вересня 2020 р. № 898. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/898-2020-%D0%BF#n16> (дата звернення: 25.02.2021).

2. Ільченко В.Р., Гуз К.Ж. Модернізація змісту освіти як національна проблема. *Всеукраїнський науково-практичний журнал «Директор школи, ліцею, гімназії»*. №6. 2018. С. 35-38.

3. Про схвалення Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року. Розпорядження Кабінету Міністрів України від 14 грудня 2016 року №988-р. URL: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/988-2016> (дата звернення: 25.02.21).

ДО ВПРОВАДЖЕННЯ В 5-6 КЛАСАХ ЗАСАД ЦІЛІСНОЇ ОСВІТИ

*Гуз Костянтин,
докт. пед. наук, пров. наук. співробітник,
Інститут педагогіки НАПН України,
м. Київ, Україна*

У світлі виконання Указу Президента «Про Цілі сталого розвитку України на період до 2030 року» освіта розглядається як фундамент, інструмент позитивних змін молодих поколінь до довкілля, змін у їхній свідомості, особливо в період 10-15 років, коли закінчується формування фундаментальних структур мислення у молодих поколінь, які забезпечують економічний розвиток соціуму при високому ступені надійності системи ефективною, справедливою освіти.

Умовою реалізації змісту принципів ефективною, справедливою освіти є його цілісність, а результатом їх впровадження в освітньому процесі є формування в учнів наукової картини світу, її особистісно значимою складовою –

життєствердного національного образу світу учнів, їхніх ключових компетентностей [1, с. 75]. Освіта для сталого розвитку спрямована на формування здатності учня взаємодіяти відповідно до принципу соціоприродної справедливості з об'єктами довкілля – середовища життя, з яким учень пов'язаний обміном речовин, енергії, інформації. Відповідно до означеного принципу всі живі системи, які існують в середовищі життя, мають право на задоволення життєвих потреб, на розвиток відповідно до загальних закономірностей природи [2].

Компетентності екологічної взаємодії із системами природи учень може набути тільки в безпосередній взаємодії з об'єктами довкілля. Звідси випливає одна з основних умов реалізації справедливої, ефективної освіти, особливо в 5-6 класах: наявність систематичних уроків у довкіллі, у змісті програм і підручників, наявність у їх системі предмету «довкілля», який впроваджувався в 500 школах країни у 1-6 кл. до 2014 року і надавав учням можливості набувати природовідповідно високих рівнів інтелекту, високих рівнів соціальної зрілості, мотивації навчання, цілісності свідомості.

Модель методичної системи впровадження принципів та методичних підходів освіти для сталого розвитку в традиційну освіту обґрунтовувалась автором в багатьох працях, в тому числі і в праці «Методичні підходи до впровадження в шкільну освіту засад освіти для сталого розвитку» [1, с. 75].

Серед понять у стандарті освіти (початкової, базової, профільної) мають фігурувати метапредметні компоненти змісту освіти, які необхідно втілити в усі рівні його реалізації – рівень навчального предмету, навчального матеріалу, навчальної діяльності, результатів навчання таким чином, щоб поняття ефективної і справедливої освіти – реальні об'єкти соціоприродного довкілля, поняття «наукова картина світу», «життєствердний національний образ світу», «ключові компетентності», читацька, природничо-наукова, математична грамотність виступали скрізними, узагальнюючими поняттями в усіх програмах, підручниках, в результатах навчання.

Особистісно орієнтоване навчання вимагається освітніми галузями державних стандартів початкової, базової, профільної освіти. Конкретизація цих вимог має реалізуватися в усіх навчальних програмах, підручниках, в першу чергу, розробленими відповідно до змісту предмету технологіями формування наукової картини світу, її особистісно значимої складової – життєствердного образу світу учнів.

Досвід впровадження моделі освіти для сталого розвитку «Довкілля» (1992-2014) показав, що образ світу учня є його освітньою характеристикою, вихідним пунктом і результатом всякого пізнавального процесу, всякої взаємодії з дійсністю. Для довговічності і процвітання вітчизняного суспільства необхідно формувати в учнів життєствердний національний образ світу, які обумовлять життєствердну модель світу суспільства. Інакше образ світу буде формуватись стихійно – деструктивний або агресивний. Молоді покоління, які поповнюватимуть суспільство з таким образом світу, призведуть до агресивної чи деструктивної моделі світу суспільства і в кінцевому рахунку – до його недовговічності [3].

Більш поширено про технології формування наукової картини світу, цілісного світогляду, життєствердного образу світу суб'єктів навчання, в тому числі інноваційні аспекти реалізації цифрової освіти, віртуальної реальності, засоби діагностики ефективності дидактичного процесу з методичними основами формування наукової картини світу, життєствердного образу світу – у збірнику наукових праць «Технології інтеграції змісту освіти» [4].

Ключові слова: справедлива освіта, сталий розвиток суспільства, принцип соціоприродної справедливості, образ світу учня, модель світу суспільства.

Список використаних джерел

1. Гуз К. Ж. Методичні підходи до впровадження в шкільну освіту засад освіти для сталого розвитку. *Технології інтеграції змісту освіти* : зб. наук. пр. за матеріалами міжнар. наук.-практ. конф. «Інтеграція змісту освіти на засадах

освіти для сталого розвитку», м. Полтава, 26 квітня 2012 р. / редкол. : В.Р. Ільченко (голов. ред.) та ін. Полтава : ПОІППО, 2012. Вип. 4. 320 с.

2. Державний стандарт базової середньої освіти : затверджений постановою Кабінету Міністрів України від 30 вересня 2020 р. № 898. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/898-2020-%D0%BF#n16> (дата звернення: 15.02.2021).

3. Ільченко В. Р., Гуз К. Ж. Модернизация содержания образования как национальная проблема. *Педагогика*, 2011. № 4. С. 8-12.

4. *Технології інтеграції змісту освіти* : зб. наук. пр. Всеукраїнського круглого столу «Інтеграція змісту освіти в профільній школі», 17 квітня 2019 р., Полтава / за ред. В. Р. Ільченко. Вип. 11. Полтава : ТОВ «АСМІ», 2019. 184 с.

НАВІЩО І ЯК ПРАЦЮВАТИ З КОНТРОВЕРСІЙНИМИ ЗАПИТАННЯМИ НА УРОКАХ ІСТОРІЇ

*Гупан Нестор,
докт. пед. наук, професор,
Інститут педагогіки НАПН України,
м. Київ, Україна*

За роки незалежності Україна утвердилася як демократична держава з громадянським суспільством, характерною ознакою якого вважається плюралізм думок. Розбудова цього процесу тісно пов'язана з освітою, зокрема й школою, однією з найважливіших завдань якої є формування громадянської компетентності учнів. Адже молодь треба підготувати до зіткнення з великою кількістю соціальних проблем, розв'язання яких ускладнено суперечливими інтересами різних верств і тому потребують від молодої людини вмінь обговорювати різні позиції, аргументувати думку, шукати шляхи досягнення консенсусу. Тому уроки, особливо із суспільствознавчих предметів, зокрема й історії, мають дати учням змогу навчитися демократичним процедурам, насамперед цивілізованій дискусії, де кожен висловлює власну думку, захищаючи її на протигагу опонентам, які, зазвичай, відстоюють протилежні позиції, використовуючи контрверсійні твердження.

Поняття «контроверсії» у навчанні насамперед пов'язано з використанням на уроках контроверсійних/спірних запитань, тобто таких, які за своїм змістом спрямовані на виявлення протиріччя в інформації, процесі, події, явищі та ін. Здебільшого контроверсійні запитання дозволяють виявити антагоністичні точки зору, погляди, інтереси в тій чи іншій ситуації і обов'язково передбачають дві основні протилежні позиції, а, отже, й два варіанти відповіді: «так» чи «ні», «за» й «проти», «я підтримую» і «я заперечую», «я погоджуюсь» або «я не погоджуюсь» тощо. Наприклад: «Чи погоджуєтесь ви з думкою, що життя українського суспільства у модерну добу набуває надмірної політизації?» «Чи переважав соціальний чинник над національним в Українській революції 1917-1921 рр.?» «Чи можна вважати дії козацької верхівки вирішальним фактором Руїни?»; «Чи обґрунтовані були твердження більшовицької влади про необхідність для СРСР форсованої індустріалізації?»; «Чи був стахановський рух дійсно змаганням працівників за вищу продуктивність праці?» тощо.

Вони важливі з дидактичної точки зору, оскільки дозволяють застосувати різні форми дискусії на уроці, розвинути в учнів навички аргументації, вміння розв'язувати проблеми, критичне і системне мислення та мовленнєві вміння. Окрім того, очевидно, що гарна дискусія на уроці передбачає глибоке обговорення контроверсії, а, отже, попереднє опрацювання учнями джерел, де викладені протилежні факти, погляди чи ідеї.

Учням старших класів необхідно ставити такі суперечливі запитання, відповідаючи на які вони використовуватимуть не тільки набуті знання з історії, а й власний життєвий досвід чи досвід своєї родини. Зокрема, з десятикласниками під час розгляду подій, пов'язаних з участю українців у Другій світовій війні, доцільно обговорювати болючі для сьогодення контроверсійні запитання: «Чи не відбулася після переможного завершення німецько-радянської війни в Україні заміна одного окупанта на іншого? Аргументуйте свою відповідь» та «Чи потрібно вшановувати 8-9 травня День

пам'яті та примирення і День перемоги над нацизмом у Другій світовій війні? Поясніть свою позицію» та ін.

Звісно, що вчителям доводиться працювати з учнями, які мають позиції і думки, іноді ускладнюючись у відповіді на контроверсійне запитання. Тож допускається й третій варіант відповіді на суперечливе запитання, коли власна позиція учня може бути невизначена на деякий час чи навіть до закриття обговорення, що виглядає як «не знаю» або «це складне питання для мене». Причиною такої позиції може бути як нестача інформації, так і забагато інформації для підтримки обох протилежних позицій. Наприклад: «Чи була в Україні на початку ХХ ст. політична сила до якої ви хотіли би приєднатися?» Це не має заважати вчителю в позитивній оцінці участі учня в обговоренні. Головне, щоб його позиція «складне питання» була так само аргументована тим, що з одного боку....., а з іншого.....

Методи опрацювання спірних запитань насамперед пов'язані з різними типами навчальної дискусії: в колі, круглий стіл, панельна, форум, карусель та ін. За своєю природою всі ці методи є інтерактивною взаємодією учнів, що передбачає полілог, взаємне вислуховування ідей, висловлюваних співрозмовниками, і реагування на них. Зазвичай дискусія починається із спірного запитання або твердження, висловленого ким-небудь з учнів або вчителем. У наступному обговоренні висловлюються різні, зокрема протилежні, думки і погляди й наводяться аргументи на їхню підтримку. Оскільки кожен із цих методів потребує значного часу на уроці, потрібно ретельно готуватись до його використання.

Тому, обираючи підходи, орієнтовані на опрацювання учнями спірних запитань на уроках історії, вчителю необхідно взяти до уваги деякі чинники, котрі часто визначають успіх, а інколи й неефективність окремих методів. Запропоновані нижче правила роботи з контроверсійними запитаннями і проведення дискусії допоможуть вчителям тримати ситуацію під контролем і забезпечать ефективність навчання.

1. Визнайте для себе доцільність дискусії, диспуту, дебатів, полеміки на уроці, оскільки вони є частиною суспільного життя і учні повинні навчитися обговорювати складні запитання та проблеми.

2. Сплануйте певні методи роботи: дискусія (в колі, панельна та ін.), дебати (займи позицію, шкала думок) та ін. Виробіть й узгодьте з учнями дієві правила їх проведення.

3. Зосереджуйте увагу учнів на аргументації і достовірній інформації.

4. Підтримуйте учнів під час представлення протилежних позицій (забезпечуйте збалансованість).

5. Прояснюйте запитання, аби всі учні розуміли, у чому полягає протиріччя і в чому позиції сторін збігаються.

6. Допмагайте учням зосереджуватись на ключових питаннях.

7. Запобігайте використанню гасел.

8. Перш ніж підносити дискусію, диспут, дебати, полеміку на рівень філософської абстракції (сенсу життя, морального імперативу), обговоріть конкретні питання.

9. Дозвольте учням ставити під сумнів вашу позицію.

10. Вчіть учнів розумітись одне з одним через перефразування думок інших учасників обговорення.

12. Проявляйте повагу до висловлення всіх думок.

13. Обговорюйте з учнями шляхи закриття обговорення проблеми, прогнозуйте наслідки такої роботи на уроці.

14. Пам'ятайте, що контрверсійні запитання часто зачіпають особисті переконання і викликають в учнів емоційні реакції, тож до використання їх на уроці треба ретельно готуватись.

Дотримуючись визначених умов, можна навчити учнів працювати із суперечливими запитаннями, які вони ставлять самі, а також із запропонованими вчителем або взятими у підручнику чи іншій літературі.

Ключові слова: історія, навчання, спірні запитання, дискусія на уроці.

ДО ПИТАННЯ ПРО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ В УМОВАХ КОМПЕТЕНТІСНО-БАЗОВАНОЇ ОСВІТИ

*Джурило Аліна,
канд. пед. наук, ст. наук. співробітник,
Інститут педагогіки НАПН України,
м. Київ, Україна*

Компетентісно-базована освіта або ж майстерність, що заснована на результатах діяльності та знаннях, не втрачає актуальності в європейському освітньому просторі. В останні роки дедалі більше шкіл в країнах ЄС впроваджують освіту, що базується на компетентностях. Причиною цього є бажання підготовки випускників, які будуть конкурентоспроможними в умовах глобалізованого світу, розвитку шкіл, які заохочують учнів вчитися, досягнення більшої рівності, створення системи постійного навчання та вдосконалення.

Традиційна система шкільної освіти більше не призначена для досягнення цілей, які ми поставили перед нею або яких сучасні діти, громади та нація так відчайдушно потребують і яких заслуговують. Така система має 10 основних недоліків, які увічнюють нерівність і низькі досягнення. Це можна виправити, змінивши систему досягнення успіху, в якій всі учні досягають майстерності. Недоліками традиційної системи освіти є [1]:

- **мета і культура:** зосередження на вузькому наборі академічних результатів з упором на академічні навички, запам'ятовування і розуміння змісту; установка на заданість або фіксоване мислення – уявлення про те, що здібності людей «висічені в камені» – поділ учнів на «переможців» та «переможених», що підтримує модель нерівності у суспільстві; бюрократична ієрархічна система, яку увічнюють традиційні ролі, культурні норми та динаміка влади;
- **педагогіка:** зосередження на застарілих канонах про навчання та мотивацію учнів; орієнтація на підтримку учнів, коли їхні академічні або поведінкові потреби визначено як суттєво вищі або нижчі за норму

(обдарованість, спеціальна освіта); акцент на оцінюванні з метою перевірки знань учнів;

- **структура:** висока варіативність способу визначення вчителями рівня кваліфікації; непрозорі цілі навчання та очікування результатів з обмеженою інформацією для учнів про їх навчальний цикл; практики академічного оцінювання, які часто можуть надсилати неоднозначні повідомлення та оманливі сигнали про те, що учні знають, відображаючи сукупність факторів, включаючи поведінку, виконання завдання та отримання прохідної оцінки на тестах, не відображаючи об'єктивних результатів навчання.

Освіта на основі компетентності – це система, призначена для рівних навчальних досягнень, щоб забезпечити засвоєння всіма учнями академічних знань, набути досвіду для розв'язання реальних проблем, формування навички навчання впродовж усього життя для сталого розвитку та майбутнього успіху. Школи організовані таким чином, щоб реагувати на потреби учнів, підтримувати, залучати та спонукати їх брати участь у самонавчанні. Відмінні риси компетентнісної освіти наступні [1]:

- **мета і культура:** успішні результати учнів засновані на підготовці до вступу в коледж / університет, кар'єрі та навчанні протягом усього життя; відповідальність за оволодіння учнями навчальними результатами; сприяння розвитку інклюзивної культури навчання;

- **педагогіка:** своєчасні та диференційовані інструкції; підтримка учнів; педагогічні принципи, які засновані на дослідженнях; оцінювання вбудовано в індивідуальний цикл навчання та узгоджено з результатами, включаючи передачу знань та навичок;

- **структура:** існування механізмів, що забезпечують узгодженість очікувань щодо оволодіння знаннями і навичками; прозорість з чіткими і зрозумілими очікуваннями того, що потрібно вивчати, рівня успішності та успішності учнів; стратегії передачі інформації про успішність сприяють процесу навчання учнів; учні просуваються вперед на основі досягнення

очікуваних результатів навчання (майстерності) за допомогою індивідуалізованих схем навчання.

Компетентнісно-базоване навчання є ключем до забезпечення якості освіти, що дозволить сформувати в учнів необхідні навички після кожного освітнього циклу, які будуть необхідні для досягнення успіху в умовах глобальної конкуренції.

Ключові слова: якість освіти, забезпечення якості, освітній процес, компетентнісно-базована освіта.

Список використаних джерел

1. Sturgis, C., Casey, K. Quality principles for competency-based education. Vienna, VA: iNACOL, 2018. p. 13-18.

МІЖПРЕДМЕТНИЙ ПІДХІД У РЕАЛІЗАЦІЇ КОМПЕТЕНТНІСНОГО ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ У СПАДЩИНІ АКАДЕМІКА ОЛЕКСАНДРИ САВЧЕНКО

*Дічек Наталія,
докт. пед. наук, професор,
Інститут педагогіки НАПН України,
м. Київ, Україна*

Освіта істотно впливає на формування особистісних якостей людини, її знань, умінь, світогляду, моральних переконань, культури. Сьогодні цей процес розпочинається у ході здобуття дитиною дошкільної освіти, а системності і компетентнісного виміру він набирає вже у початковій школі. Компетентність як універсальне динамічне поєднання вмінь, знань, навичок, способів мислення, ціннісних та ідейних орієнтирів особи, які дають їй змогу знаходити вирішення проблем у навчанні, нестандартних життєвих і професійних ситуаціях, стає в українській освіті, як і в країнах Європейського Союзу, новим мірилом людської освіченості.

В умовах глобалізованого інформаційного суспільства, невід'ємною характеристикою якого є швидка змінюваність обставин життєдіяльності і соціуму, і окремої людини, або як тепер прийнято казати, поява і кількісне зростання викликів часу, на перший план вийшла необхідність забезпечувати не стільки набуття сукупності знань, скільки здатність компетентно їх застосовувати для віднайдення відповідей на такі виклики. Тому в освітній практиці з 2000-х років узасаднилося поняття «ключові компетентності», які дослідники визначають як багатофункціональні і міжпредметні. Це поняття теж зазнає змін, оновлення відповідно до зміни викликів життя. Про це свідчить, наприклад, порівняння Рамкової програми ключових компетентностей для навчання протягом життя, що затверджувалися Європейським парламентом і Радою ЄС у 2006 р. та 2018 р. [6].

На нашу думку, все ж варто визнати, що без набуття компетентності «навчатися вчитися», яка у версії 2018 р. вже не так чітко визначена, як у варіанті 2006 р., (вона увійшла до компетентності «особиста, соціальна, навчальна») навряд чи можна досягти перших чотирьох, зазначених у Рамковій програмі [6].

Але «навчати вчитися» – це вже не таке й нове для української дидактики поняття. Звернення до наукової спадщини академіка Олександри Савченко засвідчує, що вже у 1979 р. у статті «Навчати дітей учитися» вона стверджувала: «щоб підготувати дитину до самостійного життя, необхідно, щоб школярі відчували потребу в знаннях, прагнули до оволодіння ними, ...навчити дитину вчитися – означає підготувати її до самостійного життя» [3, с. 74]. Обов'язковими умовами розвитку у дітей вміння вчитися вона визначила пробудження в них допитливості, спостережливості, зацікавленості навколишнім світом, бажання якомога більше знати і вміти, а засобами досягнення цього вважала засвоєння учнями раціональних прийомів навчальної діяльності завдяки розробленню системи відповідних вправ та вироблення в них навичок вмілого користування підручником [4, с. 70], тобто зосереджувала увагу на процесуальному складнику учіння. Вже тоді значний потенціал у

розвитку пізнання і творчого мислення учнів початкової школи вчена вбачала у необхідності доповнити підручники навчально-методичними комплектами: книжками для читання, хрестоматіях, збірниками вправ та задач, робочими зошитами з друкованою основою.

Із розвитком української дидактики початкової школи, зі змінами у підходах до освіти, О. Савченко поглибила методологічний підхід до тлумачення поняття «уміти вчитися», доповнивши його поняттями «пізнавальна активність», «пізнавальна самостійність», що передбачали навчання дітей самостійно засвоювати нові знання і способи дій.

У 1990-х рр. учена опублікувала систематизовану низку посібників для учнів початкової школи під загальним гаслом «Умій учитися». Головною метою посібників було формування творчого мислення молодших школярів, розвиток їхньої пізнавальної активності, самостійності. Найдоцільнішим способом активізації пізнавальної самостійної діяльності О. Савченко вважала розв'язування системи пізнавально-творчих завдань, які класифікувала за такими основними типами: виявлення нових фактів, явищ, добір і групування матеріалу з певного питання, порівняння з наступним поясненням подібності й відмінності між порівнюваними об'єктами, формулювання оцінних суджень, встановлення причинно-наслідкових зв'язків, пояснення смислового й образного значення слова, вислову, визначення головної думки прочитаного, доведення висунутого вчителем положення і власного судження. Вочевидь, такі завдання «працювали» на ідею, яку нині називають компетентнісний підхід в освіті. На підставі ознайомлення із зарубіжним досвідом, власне компетентнісний підхід О. Савченко розглядала як «інструмент особистісно орієнтованого навчання, самонавчання, саморозвитку в умовах переходу до інформаційного суспільства [2, с. 221], тобто як виховання і розвиток у дітей бажання вчитися на власних успіхах, а не на невдачах. Їй належить вже хрестоматійне окреслення формування структурних компонентів уміння вчитися [2, с. 221].

У контексті оновлення в Україні змісту початкової освіти відповідно до концепції Нової української школи вчена зазначила необхідність переосмислити і розширити функції підручника для початкової школи на засадах дитиноцентризму, компетентнісного підходу, аби реалізувати різні форми навчальної взаємодії учнів, оволодіння дослідницькими вміннями щодо текстів різних видів – художніх, науково-пізнавальних, медіатекстів. У своєму останньому методичному посібнику «Система міжпредметних завдань на уроках літературного читання» (2020) вона наголосила, що укладачі нового покоління підручників мають концентрувати зусилля на інтересах і можливостях дитини в досягненні очікуваних результатів [1]. Оскільки на уроках літературного читання цілеспрямовано формуються крім читацької і комунікативної компетентностей й здатність до навчання впродовж життя, то найважливішим інструментом є вміння працювати з підручником, яке є міжпредметним [1, с. 58].

Таким чином, у розгортанні дидактичних ідей О. Савченко спостерігається водночас і певна спадкоємність ідей, і розроблення нових методичних складників навчання учнів початкової школи на засадах оновлених компетентностей. До якісно нових здобутків відносимо розроблення ученою системи міжпредметних завдань на уроках літературного читання окремо для 2-го, 3-го і 4-го класів; міжпредметних завдань як засобу розвитку мовлення; міжпредметних завдань на моделювання, на розрізнення й оперування текстами різних жанрів. До новацій належить і окреслення міжпредметних завдань, що реалізуються у проєктній діяльності учнів початкової школи й актуалізують універсальні способи пізнання, а отже, є міжпредметними.

Ключові слова: Олександра Савченко, освіта впродовж життя, дитиноцентризм, проєктна діяльність.

Список використаних джерел

1. Савченко О. Я. Система міжпредметних завдань на уроках літературного читання: методичний посібник. Київ : КОНВІ ПРІНТ, 2020. 104 с.

2. Савченко О. Я. Дидактика початкової освіти. Підручник для студентів ВНЗ. Київ: «Грамота», 2012. 504 с.
3. Савченко О. Я. Самостійна робота на уроках української мови в малокомплектній школі. *Педагогіка і методика початкової освіти* : республік. наук.-метод. зб. Київ : Рад. шк., 1975. Вип. 10. С. 72–80.
4. Савченко О. Я. Навчати дітей учитися. *Початкова школа*. 1979. № 11. С. 68–74.
5. Савченко О. Ключові компетентності – інноваційний результат шкільної освіти. *Рідна школа*. 2011. № 8-9. С. 4–8.
6. Ключові компетентності для навчання протягом життя. URL: <http://dlse.multycourse.com.ua/ua/page/15/53>

КОМПЕТЕНТІСНО ОРІЄНТОВАНІ ЗАВДАННЯ У ПІДРУЧНИКУ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ЧИТАЦЬКОЇ ГРАМОТНОСТІ

*Дячок Світлана,
канд. філол. наук, ст. наук. співробітник,
Інститут педагогіки НАПН України,
м. Київ, Україна*

Місія МОН України «полягає в розробленні і здійсненні державної політики, що гарантує всебічний розвиток людини як особистості та найвищої цінності суспільства, її талантів, інтелектуальних творчих та фізичних здібностей, формування цінностей і необхідних для успішної самореалізації компетентностей, виховання відповідальних громадян, які здатні 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...» [4].

Відповідно у Державному стандарті базової середньої освіти серед 10 ключових читацької компетентності не зазначено, проте вказано, що наскрізними в усіх ключових компетентностях є такі вміння, які формуються саме на уроках літератури, зокрема: «читати з розумінням, що передбачає здатність до емоційного, інтелектуального, естетичного сприймання і усвідомлення прочитаного, розуміння інформації, записаної (переданої) у

різний спосіб або відтвореної технічними пристроями, що охоплює, зокрема, уміння виявляти приховану і очевидну інформацію, висловлювати припущення, доводити надійність аргументів, підкріплюючи власні висновки фактами та цитатами з тексту, висловлювати ідеї, пов'язані з розумінням тексту після його аналізу і добору контраргументів; висловлювати власну думку в усній і письмовій формі, тобто словесно передавати власні думки, почуття, переконання, зважаючи на мету та учасників комунікації, обираючи для цього відповідні мовленнєві стратегії» та ін. [1].

Читацька грамотність є універсальною компетентністю, а її високий рівень забезпечує успіх в інших галузях та є основою для формування конкурентноспроможної особистості.

Освітні реформи в Україні стосуються оновлення змісту освіти, а разом із цим і модернізації підручників, оскільки навчальна книга відіграє важливу роль в освітньому процесі та є одним із основних засобів передачі знань.

Розвитку предметної читацької і ключових компетентностей учнів сприяє методично організована навчальна діяльність, орієнтирами якої є система компетентнісно орієнтованих запитань і завдань презентованих у підручниках літератури. Адже зрозуміло, що читацька грамотність найпродуктивніше формується саме на уроках літератури. Компетентнісно орієнтовані завдання є доволі складними у написанні і потребують багато часу на виконання учнями, але надзвичайно корисні для отримання високих результатів у читанні.

Промоніторивши наповнення підручників української літератури для 5-9 та 10-11 класів різних авторів щодо даного питання, можна зазначити, що більшість завдань є компетентнісно орієнтованими та спрямовані на розвиток умінь школярів застосовувати теоретичні знання у процесі аналізу літературних творів, асоціювати художню дійсність із власною життєдіяльністю, навчитись формулювати оцінні судження щодо концептуальних смислів художніх творів. Компетентнісне навчання передбачає не лише здобуття учнями знань, умінь і навичок із української літератури, а й усвідомлення їх практичного застосування, а відтак значно зростатиме читацька активність та пізнавальний

інтерес до предмету. Зокрема, у підручниках «Українська література. 10 клас (рівень стандарту)» і «Українська література. 11 клас (рівень стандарту)» (авторський колектив: А. Фасоля, Т. Яценко, В. Уліщенко та ін.) презентовано продуману та експериментально перевірену систему різнорівневих компетентнісно орієнтованих запитань і завдань, що ґрунтується на дотриманні концептуального положення – активізації інтелектуальної активності учнів-читачів у процесі самостійного опрацювання текстів навчальної книги. Авторами передбачено, який досвід отримає учень у результаті виконання компетентнісно орієнтованих завдань. Підготовку до аналізу художнього твору спрямовано не лише на засвоєння учнями необхідних для його виконання теоретичних знань та вироблення читацьких умінь, а й на самоорганізацію власної дослідницької діяльності: визначення мети, завдань; складання плану; оцінювання досягнень та недоліків; рефлексію й визначення причини невдач, сильних сторін, які сприяли успішному виконанню завдання; внесення необхідних коректив; підбиття підсумків роботи.

Компетентнісно орієнтоване завдання за змістом програмового твору Ліни Костенко «Маруся Чурай» доповнить будь-який підручник української літератури для 11 класу:

Прочитай уривок із роману у віршах Ліни Костенко.

От що в нас гарне, так ото садочки.

І ми жили, щоб гірш за всіх, то ні.

Достаток? Був. Як кажуть, дві сорочки –

одна в пранні, а друга на мені.

Бобренки, ті не дуже бідували.

Вони в оренду землю віддавали.

У Кривохатках хатка та нова –

єдина, може, хатка не крива.

Але й жили! Душили копійчину.

У дві душі робили без спочину [2;86].

Із запропонованих варіантів обери способи збагачення родини Бобренків

- А здавали землю в оренду
- Б економили
- В позичали гроші під відсотки
- Г невтомно працювали
- Д грабували багатих

Відповідь у рядках *«Вони в оренду землю віддавали», «Душили копійчину. / У дві душі робили до спочину»*. Можна запропонувати дискусію навколо цього запитання і дослідити важливість та пріоритетність людських цінностей, а також актуальну тему оренди землі. Крім того, даний уривок демонструє яскравий приклад використання автором прийому антитези у зображенні фінансового становища двох родин.

Завдання такого типу передбачають такі результати дій: знаходити інформацію (отримувати доступ до інформації й знаходити її в тексті, шукати й відбирати текст); розуміти (сприймати безпосереднє значення, інтегрувати значення й формувати умовиводи); осмислювати й оцінювати (оцінювати якість і достовірність інформації, осмислювати зміст і форму тексту, виявляти й долати суперечності). Це ті наскрізні вміння, які прописані в Державному стандарті базової середньої освіти [4]. Отже, компетентісно орієнтовані запитання і завдання, запропоновані в підручниках української літератури, спрямовані на формування читацької грамотності здобувачів освіти.

Ключові слова: читацька грамотність, підручник літератури, компетентісно орієнтовані завдання.

Список використаних джерел

1. Державний стандарт базової середньої освіти. URL : <http://surl.li/kenu>
2. Костенко Л. Маруся Чурай. Історичний роман у віршах. Київ : А-БА-БА-ГА-ЛА-МА-ГА, 2018. 224 с.
3. Стратегічний план діяльності МОН України до 2024 року. URL : <http://surl.li/muuo>
4. Українська література (рівень стандарту) : підруч. для 11 кл. закл. загал. серед. освіти / А. М. Фасоля, Т. О. Яценко, В. В. Уліщенко та ін. Київ : УОВЦ «Оріон», 2019. 240 с.

ЕВОЛЮЦІЯ КОНЦЕПЦІЇ КОМПЕТЕНТІСНО-ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ В КУРСІ ІНФОРМАТИКИ В УКРАЇНСЬКІЙ ШКОЛІ

*Завадський Ігор,
докт. фіз.-мат. наук, доцент КНУ ім. Т. Шевченка,
Інститут педагогіки НАПН України,
м. Київ, Україна*

Концепція компетентісно-орієнтованого навчання активно впроваджується в теорію та практику української педагогіки з початку 2000-х років. Її сутність передбачає «спрямованість освітнього процесу на формування та розвиток ключових (базових, основних) і предметних компетентностей особистості», а результатом такого процесу має бути «формування загальної компетентності людини, що є сукупністю ключових компетентностей, інтегрованою характеристикою особистості» [1], на противагу до традиційної «знаннєвої» концепції, що передбачає набуття учнем певної суми формальних знань, а також умінь і навичок, які стосуються окремих дисциплін і не обов'язково становлять особистісну цінність для суб'єкта навчання.

Однак в інформатиці поступове впровадження компетентісного підходу почало відбуватися не «згори», не внаслідок реалізації певної педагогічної концепції, а було обумовлено самою логікою появи та розвитку інформаційного суспільства наприкінці ХХ століття. Адже стрімке поширення у 1980-90-х роках персональних комп'ютерів вимагало перетворення інформатики з галузі математичної науки на практико-орієнтований навчальний предмет, опанування якого є запорукою успішності індивіда в інформаційному суспільстві. Інакше кажучи, інформатика мала стати засобом набуття учнями певної *компетентності*, що згодом буде названа інформатичною.

«Тектонічне зрушення» відбулося в 1996 році з впровадженням в освітній процес нової навчальної програми з інформатики (авт. М. Жалдак, Н. Морзе, Г. Науменко) [2]. І хоча компетентісний підхід до навчання у пояснювальній записці до цієї програми не був явним чином артикульований, сам зміст введених у програму нових тем (насамперед пов'язаних з опануванням «користувацьких»

інформаційних технологій) передбачав формування в учнів достатньо широкої інформатичної компетентності. Водночас ця програма породила не подоланий і досі дуалізм в інформатиці, адже кардинально новий навчальний матеріал не змінив повністю старий і не став його логічним розвитком. Натомість в інформатиці почали співіснувати два малопов'язані напрями: «Алгоритми та програмування» (у значно скороченому обсязі) та новий напрям, який згодом набув назви «Інформаційні технології». Звичайно, в освітянській спільноті з'явилися прихильники й противники кожного з цих напрямів, а також чимало прибічників поділу інформатики на дві навчальні дисципліни.

У 2009 році інформатика почала викладатися з 9 класу й було затверджено нові програми для 9 класу, а також рівня стандарту та академічного рівня для старшої школи; у 2013 р. інформатику було введено в середній школі з 5-го, а в початковій школі – з 2 класу, і для основної школи 2012 р. була затверджена нова програма [3]; у 2015 р. цю програму було оновлено в розрахунку на учнів, які почали вивчати інформатику з 2 класу, а в 2017 р. оновлено й концептуально змінено у зв'язку із запровадженням Нової української школи [4].

Ретроспектива навчальних програм дає змогу простежити розвиток концепції компетентнісно-орієнтованого навчання в українській інформатиці. Так, у пояснювальних записках програм 2009 р. лише зазначено, що курс інформатики має на меті формування «основ інформаційної культури та інформатично-комунікативної компетентності», однак складники цієї компетентності не деталізовано. У навчальних програмах з інформатики для основної школи 2012 і 2015 рр. концепцію компетентнісно-орієнтованого навчання втілено значно повніше. У пояснювальних записках наведено детальне тлумачення складників інформаційно-комунікативної компетентності як предметної та ключової, а у 7–9 класах у вигляді окремої теми виділено години на розв'язування компетентнісних задач. Проте в усіх цих програмах вимоги до навчальних досягнень учнів описуються в традиційному розрізі знань-умінь-навичок.

На окрему увагу заслуговує чинна програма з інформатики для основної школи версії 2017 року. Її структуру розроблено на основі компетентнісно-

орієнтованого підходу як стрижневої концепції. У пояснювальній записці розкрито роль інформатики у формуванні 10 ключових компетентностей, що є наскрізними для всіх навчальних дисциплін, а вимоги до навчальних досягнень учнів описано в розрізі трьох складових компетентності: знаннєвої, діяльнісної, ціннісної. Водночас окремі теми, присвячені розв'язуванню компетентнісних задач, вилучено, адже це стає однією з форм навчальної діяльності в усіх темах.

Згідно пояснювальної записки чинної навчальної програми з інформатики, в основу курсу покладено не просто компетентнісний, а *розвивально-компетентнісний* підхід. Завдяки розвивальному компоненту курсу інформатики має «розвивати в учнів аналітичне, синтетичне, логічне й критичне мислення, творчі здібності, естетичний смак, толерантність та повагу до чужого інтелектуального продукту, здатність аналізувати різноманітні процеси та явища й з'ясовувати їхні причинно-наслідкові та структурні зв'язки» [4]. Звичайно, розвиток зазначених здібностей і мисленнєвих навичок не є винятковим завданням навчання інформатики, а тому в пояснювальній записці до програми деталізовано, основи яких умінь закладаються саме в процесі навчання інформатики. Більшість із них можна віднести до однієї з двох основних груп: уміння, на яких базується алгоритмічне мислення (розробляти, подавати у формальному вигляді, виконувати і застосовувати алгоритми, а також оцінювати ефективність алгоритмів розв'язування задач), та уміння, що є основою структурного мислення (визначати параметри об'єктів та їх можливі значення, класифікувати явища та об'єкти, знаходити та класифікувати структурні зв'язки між об'єктами, інтерпретувати дані тощо).

Детальніше концепцію розвивальної інформатики викладено в нашій статті «Розвивальна інформатика» [5]. Її відображення в навчальній програмі, на перший погляд, може видатися відхиленням від компетентнісного підходу, намаганням описати цілі й завдання дисципліни в традиційному розрізі знань-умінь-навичок. Однак якщо проаналізувати опис проекту програми «Тьюнінг» гармонізації освітніх структур у Європі, то побачимо, що опис розвивального компоненту курсу інформатики в програмі 2017 року є нічим іншим, як

визначенням певної інструментальної компетентності (точніше, згідно з описом цього проєкту, двох компетентностей: «здатність до аналізу і синтезу» та «навички управління інформацією»).

Таким чином, задекларований в чинній навчальній програмі з інформатики розвивально-компетентнісний підхід є не відхиленням від концепції компетентнісно-орієнтованого навчання, а її уточненням і деталізацією у застосуванні до навчальної дисципліни. Найважливішим, на наш погляд, є те, що розвивальний компонент курсу стосується не лише алгоритмічного напрямку, а в повній мірі може бути розкритий лише із залученням «технологічної» складової курсу, насамперед тем, що стосуються баз даних і електронних таблиць, і лише в інтеграції з «алгоритмічною» складовою. У такий спосіб створено спільний фундамент для двох частин курсу, фундамент для їх «примирення». Адже поділити навчальну дисципліну на дві – це простий вихід, але не найкращий. На нашу думку, синтез двох напрямів курсу інформатики на базі розвивально-компетентнісного підходу може мати значний позитивний синергетичний ефект.

Ключові слова: компетентність, інформатика, розвивальний.

Список використаних джерел

1. Пометун О. І. Дискусія українських педагогів навколо питань запровадження компетентнісного підходу в українській освіті. *Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи*. К. : «К.І.С.», 2004. С. 66–72.

2. Програма для середніх закладів освіти «Основи інформатики та обчислювальної техніки». Київ : Перун, 1996. 24 с.

3. Інформатика для учнів 5–9 класів. URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/navchalni-programi-5-9-klas>

4. Інформатика для учнів 5–9 класів, які вивчали інформатику у 2–4 класах. URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/navchalni-programi-5-9-klas>

5. Завадський І. О. Розвивальна інформатика. *Інформатика в школі*. 2012. №5. С. 23–26.

МЕДІАГРАМОТНІСТЬ – ПУТІВНИК КОМПЕТЕНТНОГО ПЕДАГОГА

*Запорожцева Юлія,
канд. пед. наук,
Комунальний заклад «Житомирський ОППО»
Житомирської обласної ради,
м. Житомир, Україна*

Медіапростір сьогодні є невід'ємною частиною нашого життя. Телебачення, радіо, Інтернет, цифрові ресурси – це великі можливості, але разом з тим і небезпека. Нашим завданням є розвиток здібностей сучасного професійно-компетентного педагога до морального, психологічного аналізу різноманітних аспектів медіа, розвиток медіаграмотності, здібностей до критичного мислення, підготовка до життя в демократичному суспільстві, розвиток естетичного сприйняття, смаку, оцінки медіапродуктів, розуміння медіа, розвиток комунікативних здібностей та модернізація сучасного освітнього процесу через використання медіапростору та створювання медіапродукту й передачі знань здобувачам освіти.

Особливістю сучасного етапу розвитку суспільства є стрімке збільшення потоків інформації, вдосконалення інформаційних технологій і комп'ютерної техніки. Технології медіаосвіти передбачають залучення до освітнього процесу як традиційних засобів масової інформації (періодичні видання, радіо, телебачення, кіно тощо), так і засобів новітніх інформаційних технологій, сучасних способів і систем інформаційного обміну, що забезпечують операції збирання, накопичення, збереження, оброблення й передачі інформації [1]. Таким чином, застосування медіаосвітніх технологій в освітньому процесі закладів загальної середньої освіти є не лише доцільним, а й необхідним.

Інформація, нерідко безсистемна, надмірна, агресивна, є прямою загрозою психологічній безпеці дитини, її особистісному розвитку, викликаючи інформаційний шок. У зв'язку з цим стає актуальним формування медіаграмотності та інформаційної культури у вчителя, який є наставником й порадиником для здобувача освіти. Тому одним із пріоритетних напрямків

розвитку освіти є формування, розвиток освітнього простору та професійне вдосконалення медійної грамотності сучасного педагога. Відтак склалися передумови виникнення і розвитку нового напрямку в освіті – медіанавчання, що ґрунтується на медіаосвітніх технологіях.

В останні роки виникла потреба в технологіях рефлексивного характеру, метою і кінцевим результатом яких є оволодіння педагогом способами рефлексивного мислення, когнітивними вміннями, які б у подальшому застосовували в процесі самостійних пошуків і відкриттів, пов'язаних із медіаосвітою. На наш погляд, найбільш цікавими є медіатехнології, що сприяють розвитку критичного мислення вчителя, формують його інтелектуальні вміння та підсилюють рефлексивні механізми у новому медіаосвітньому просторі.

Тут особливо важливим є аспект медіаграмотності як процесу навчання педагога адекватному сприйняттю засобів масової комунікації, формування медіаграмотності, медіакомпетентності, особистості освітянина, використання й створення власної якісної медіапродукції.

Під час такого професійного розвитку вчителі мають отримати знання, вміння й навички професійної роботи з періодичною пресою, навчитися аналізувати програми телебачення, глобальні інформаційні мережі, користуватися основними сайтами мережі Інтернет, професійними мережами, вести пошук необхідної інформації й аналізувати її. Це створить принципово нові можливості для пізнавальної та творчої самореалізації вчителя, розвитку його медіаграмотності, та, відповідно, професійної компетентності [3].

Зідно з «Концепцією впровадження медіаосвіти в Україні», медіаграмотність – це «сукупність інформаційно-комунікаційних засобів, що функціонують у суспільстві, знакових систем, елементів культури комунікації, пошуку, збирання, виробництва і передачі інформації, а також культури її сприймання соціальними групами та соціумом у цілому». На особистісному рівні «медіаграмотність означає здатність людини ефективно взаємодіяти з мас-медіа, адекватно поводитися в інформаційному середовищі» [4].

У свою чергу, медіаграмотність – це рівень медіакультури, що допомагає професійно-компетентному педагогу спілкуватися з мас-медіа з критичної точки зору, з розумінням значущості їх у житті. Медіаграмотний вчитель здатний критично й усвідомлено оцінювати медіатексти, підтримувати критичну дистанцію відносно популярної культури, чинити опір будь-яким маніпуляціям.

Відтак медіаграмотність дає можливість учителю: оволодіти навичками, необхідними для аналізу медіареальності; отримати знання щодо соціального, культурного, політичного й економічного значення конструкцій і цінностей, які вони поширюють; сформувати рівень оцінки й естетичного сприйняття медіатекстів; набути вмінь розпізнати й оцінити культурні цінності, практичну значущість, ідеї, що містяться в інформаційних матеріалах; усвідомлювати, що ті, хто створюють (конструюють) медіатексти, роблять це, виходячи з економічних, політичних, організаційних, технічних, соціальних, професійних і культурних мотивів; розуміти, що кожна людина так чи інакше залучена в аналітичний процес дослідження медіатекстів [5].

З'ясовано, що медіадидактика як частина педагогіки покликана вивчати закономірності, принципи, методи й організаційні форми навчання із залученням медіапродуктів та опорою на мас-медіа, сприяти підвищенню інтелектуального, культурного, духовного, морального рівня фахівця, медіаграмотності професійно-компетентного педагога. Отже, широке застосування медіатехнологій в освітньому процесі надає педагогу можливість: урізноманітнювати завдання та форми подачі інформації; активізувати навчальну діяльність учнів, посилювати їхню самостійність (можливість обирати інформацію, працювати у темпі, відповідно до рівня знань учня); використовувати комп'ютерні програми, що включають набір навчальних (для презентації матеріалу), тренувальних (для відпрацювання навичок і вмінь), текстуальних (для перевірки знань) вправ; розвивати критичне мислення здобувачів освіти.

Таким чином, робота медіаграмотного педагога стане ефективним чинником розвитку інформаційного орієнтування сучасних здобувачів освіти.

Ключові слова: освіта, медіаграмотність, педагог, компетентність.

Список використаних джерел

1. Заворотна Я. Роль інноваційних технологій навчання у програмі підготовки майбутнього вчителя: [збірник наукових праць]. *Проблеми підготовки сучасного вчителя* / [ред. кол.: Побірченко Н.С. (гол. ред.) та ін.]. Умань: ПП Жовтий О. О., 2011. Вип. 4. Ч. 1. С. 60–65.
2. Кремень В. Освіта і наука визначають обличчя і авторитет держави. *Губернатор*. 2002.(№ 12). 113 с.
3. Левківський К. М., Іванов В. Ф., Даниленко В. І., Мележик В. П., Волошенюк О. В., Мороз В. О. Медіаосвіта (медіаграмотність). Навчальна програма (для слухачів курсів підвищення кваліфікації педагогічних і науково-педагогічних працівників). Київ, 2011. 102 с.
4. Концепція впровадження медіаосвіти в Україні. Схвалено постановою Президії Національної академії педагогічних наук України (20 травня 2010 року), протокол №1-7/6-150 URL: <https://ms.detector.media/mediaosvita/post/16501/2016-04-27-kontsepsiya-vprovadzheniya-mediaosvity-v-ukraini-nova-redaktsiya/>
5. Онкович Г. В. Медіапедагогіка. Медіаосвіта. Медіадидактика. Вища освіта України, 2007.(№2). 237с.

КЛЮЧОВІ І ПРЕДМЕТНІ КОМПЕТЕНЦІЇ В КОМПЕТЕНТІСНО ОРІЄНТОВАНОМУ НАВЧАННІ

*Засєкін Дмитро,
канд. пед. наук,
Інститут педагогіки НАПН України,
м. Київ, Україна*

Компетентнісний підхід в загальній середній освіті має тривалу історію педагогічного дослідження, починаючи від категорійного апарату й завершуючи моніторингом й оцінюванням його реалізації. Проте й до цього часу існують виклики й проблеми щодо його впровадження. На нашу думку головною проблемою є відсутність цілісних й узгоджених механізмів реалізації такого підходу, які б охоплювали усі компоненти освітнього процесу. Адже недостатньо проголосити компетентнісний підхід як освітню парадигму – потрібні комплексні й послідовні рішення з одночасним науковим супроводом, дослідженням їх ефективності, моніторингом і розробленням корекційних

заходів. Зокрема, потрібні дослідження компетентнісного підходу як універсального засобу формування компетентності особистості, як здатності людини ефективно діяти в професійній та/або особистісній сферах життя.

Уже на цьому рівні виникає дилема: компетентність – одна чи їх існує кілька? Якщо кілька, то що тоді є критерієм їх поділу, класифікування. Чи є які особливості щодо поняття компетентність на певному етапі життєдіяльності людини, зокрема на рівні навчальної діяльності в умовах освітнього процесу в закладах загальної середньої освіти. Ще більше аспектів наукового дослідження містить процесуальний аспект реалізації компетентнісного підходу, зокрема форми, методи й засоби формування й оцінювання компетентності на уроках.

Розв'язання цих проблем передбачає застосування індуктивно-дедуктивних методів дослідження: розчленування, виокремлення й вивчення часткових питань компетентнісно орієнтованого навчання як окремих напрямків педагогічного дослідження; об'єднання, інтегрування й прийняття комплексних рішень на основі результатів дослідження цих частин.

У дослідженнях учені виділяють різні види компетентності, зокрема за рівнем їх універсальності: психосоціальні, ключові, за видами множинного інтелекту, за видами професійної діяльності [1, с. 20]. Для освітнього процесу, як правило, послуговуються двома видами – ключові і предметні.

Здійсненні нами дослідження виявили певні суперечності такого поділу. Перша суперечність пов'язана із переглядом вимог до сутності компетентності, відповідності її потребам часу й вимогам суспільства. Так перелік і сутність ключових компетентностей постійно оновлюється. Останні зміни відбулися 17 січня 2018 року, коли Європейський парламент і Рада Європейського Союзу схвалили Рамкову програму оновлених ключових компетентностей для навчання протягом життя. Основні компетенції (як вимоги), визначені в Рамковій програмі, спрямовані на створення засад для досягнення більш рівноправних і більш демократичних суспільств, забезпечення всебічного та сталого розвитку, соціальної єдності та подальшого розвитку демократичної культури [2]. Щодо предметних компетентностей (терміном послуговуються в

національній системі освіти, у зарубіжжі певним відповідником є термін грамотність), то їх сутність залишається практично незмінною, оскільки діють обмеження, зумовлені відповідною предметною сферою.

З огляду на вказане реалізація компетентнісного підходу у навчанні фізики має здійснюватися у поєднанні з інтеграційним (інтегративним). Тобто предметне навчання, що є частиною освітнього процесу, повинно одночасно поєднувати предметні й загальні цілі навчання. У мінливому і взаємопов'язаному світі кожна людина потребує широкого спектра навичок і компетентностей, які вона має постійно розвивати протягом усього життя.

Для вчителя це виклик – знати не лише предметний зміст, а й спрямовувати освітній процес на майбутнє, щоб підготувати впевнених у собі людей, які вміють навчатися самостійно, є ініціативними та відповідальними, такими, які зможуть розвивати себе й бути успішними у швидкозмінному світі.

Ця проблема в педагогіці також не є новою. «Знати предмет» і «вміти його викладати» – ці аспекти професійної діяльності вчителя постійно в полі зору дослідників професійної освіти. Напрацювання у цьому напрямку втілено у професійному стандарті учителя. У документі зокрема зазначено, що «мета професійної діяльності вчителя полягає в організації навчання та виховання учнів під час здобуття ними повної загальної середньої освіти шляхом формування у них ключових компетентностей і світогляду на основі загальнолюдських і національних цінностей, а також розвитку інтелектуальних, творчих і фізичних здібностей, необхідних для успішної самореалізації та продовження навчання» [3, с. 1].

Таким чином формування предметних компетентностей учнів на уроках фізики має поєднуватися із формуванням ключових, що має бути відображено в компетентнісно-орієнтованих методиках навчання фізики.

Ключові слова: предметні і ключові компетентності, методика навчання.

Список використаних джерел

1. Воронцова Т. В., Пономаренко В. С. та інші. Нова українська

школа: методика навчання інтегрованого курсу «Я досліджую світ» у 1–2 класах закладів загальної середньої освіти на засадах компетентнісного підходу. Навчально-методичний посібник. Київ. : Видавництво «Алатон», 2019. 128 с.

2. Key competences for lifelong learning / Recommendation 2018/0008 (NLE) of the European Parliament and of the Council (EU). URL: <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/297a33c8-a1f3-11e9-9d01-01aa75ed71a1/language-en>.

3. Професійний стандарт за професіями «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти», «Вчитель закладу загальної середньої освіти», «Вчитель з початкової освіти (з дипломом молодшого спеціаліста)», затверджений наказом Міністерства розвитку економіки, торгівлі та сільського господарства України №2736 від 23.12.2020 р. URL: https://nus.org.ua/wp-content/uploads/2020/12/Nakaz_2736.pdf

ІНТЕГРАТИВНИЙ ПІДХІД В КОМПЕТЕНТНІСНО ОРІЄНТОВАНОМУ НАВЧАННІ

*Засєкіна Тетяна,
канд. пед. наук, ст. наук. співробітник,
Інститут педагогіки НАПН України,
м. Київ, Україна*

Компетентнісний, особистісно зорієнтований та діяльнісний підходи визначенні як провідні, про що вказано у державних стандартах освіти другого покоління. Розпочатою реформою «Нова українська школа» цей перелік доповнюється інтегративним.

Одразу звертаємо увагу на семантичне поле, оскільки в публікаціях зустрічаються терміни: *інтеграційний, інтегративний, інтегрувальний, інтегральний, інтегрований підхід. Інтегративний* (те саме інтеграційний) – це підхід, який веде до інтеграції, тобто доцільного об'єднання її елементів у цілісність. Інтегративний підхід реалізується під час вивчення інтегрованих курсів чи окремих предметів з освітньої галузі, коли цілісність знань формується завдяки інтеграції їх на основі спільних для всіх предметів понять, застосуванню методів і форм навчання, контролю і корекції навчальних

досягнень учнів, що спрямовують освітній процес на об'єднання знань. Термін *інтегрований* означає завершену дію/об'єкт, які зазнали інтеграцію. Інтегрованим є зміст навчального предмета, його програма, що поєднує питання певної предметної/міжпредметної сфери [1].

Здійснені нами дослідження теорії і практики реалізації інтегративного підходу у навчанні підтверджують його педагогічну ефективність. Науковці, педагоги, методисти і вчителі усвідомлюють, що інтеграція надає процесу навчання нову якість. Передусім, це ефективний засіб комплексного розв'язання освітніх завдань через узагальнення й систематизацію знань, цілеспрямоване формування ключових компетентностей й наскрізних умінь як інтегральних якостей особистості.

Інтеграція може змінити роль учителя в освітньому процесі – від «передавача інформації» до партнера, який веде учнів до інтеграції знань, до їх усвідомлення, осмислення й узагальнення. І це важливо незалежно від того, інтегрований предмет чи ні. Адже по суті вивчення інтегрованого курсу для дитини мало чим відрізняється від вивчення будь-якого іншого традиційного предмету. У тому й тому випадку учень не виступає в ролі суб'єкта інтеграції навчального змісту. Учитель уже в готовому вигляді його пропонує учням. Роль інтегративного підходу у цьому випадку полягає у внутрішньопредметній інтеграції й ототожнюється із систематизацією й узагальненням.

Узагальнення, аналіз і синтез, порівняння, абстрагування, моделювання, класифікування, асоціювання як розумові операції є необхідними засобами у процесі формування інтегрованого/цілісного знання, що є основою компетентності.

Реалізація інтегративного підходу в контексті компетентнісно-орієнтованого навчання взагалі розмиває межі традиційної модальності знань. Замість системи значень при вивченні літератури, хімії, географії, історії тощо учні оволодівають понятійною системою на рівні системного знання. Розумовий процес стає більш насиченим і дозволяє бачити той рівень синтезу різноякісного в цілісне, який максимально наближає світосприйняття школяра і

вирішується складна в педагогічній психології і дидактиці проблема формування цілісного розуміння світу.

Для компетентнісного підходу принциповим є формування в нерозривній єдності знань, умінь і особистісних якостей людини. Саме компетентність сучасні дослідники розглядають як особистісне інтегративне утворення, яке формується на основі здобутих знань, досвіду діяльності, вироблених ціннісних орієнтацій, ставлень, оцінок [2].

Проаналізовані нами наукові праці із дослідження *інтегрованих знань* дають підстави розглядати останні як прототипи компетентностей, засоби самоорганізації мислення. В інтегративному знанні містяться великі можливості для розвитку альтернативного мислення, вільного від формальної, однобічної оцінки фактів і подій, не зацикленого на ортодоксальному підході, тобто якості мислення, яке відповідає компетентнісній парадигмі.

Ключові слова: інтегративний підхід, компетентнісно-орієнтоване навчання.

Список використаних джерел

1. Засєкіна Т. М. Інтеграція в шкільній природничій освіті: теорія і практика : монографія. Київ. Педагогічна думка, 2020. 400 с.
2. Бондар С. Компетентність особистості – інтегрований компонент навчальних досягнень учнів. *Біологія і хімія в школі*. 2003. № 2. С. 8 –9.

ОСНОВИ ОСВІТИ СТАЛОГО РОЗВИТКУ В ПРОГРАМАХ І ПІДРУЧНИКАХ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ ШКОЛИ

*Ільченко Віра,
докт. пед. наук, професор,
Інститут педагогіки НАПН України,
м. Київ, Україна*

Згідно Указу Президента України «Про Цілі сталого розвитку України на період до 2030 року» рекомендується Національній академії педагогічних наук в наукових дослідженнях враховувати цілі сталого розвитку, зокрема забезпечення всеохоплюючої і справедливої якісної освіти для всіх учнів [1].

Поняття «справедливість» освіти трактується освітніми системами Європейського Союзу як міра, стосовно якої суб'єкти навчання можуть користуватися можливостями засвоїти її зміст [2, с. 19]. Посилення ефективності та справедливості в освіті є ключовими завданнями в умовах швидкого розвитку технологій, впровадженні моделі освіти для сталого розвитку. Вона відрізняється від традиційної моделі перш за все формуванням в учнів цілісної наукової картини світу, сучасним підходом до організації освітнього процесу, який включає переорієнтацію навчання з передачі інформації на технологію формування в учнів життєствердного образу світу, в кінцевому рахунку – життєствердної моделі світу суспільства і його сталого розвитку. Життєствердний образ світу учнів на всіх етапах навчання має формуватися разом із здатністю їх взаємодіяти відповідно до принципу соціоприродної справедливості з усіма об'єктами середовища життя – довкілля. Згідно цього принципу всі природні системи мають право на сучасне і майбутнє життя; реалізацію цього принципу забезпечує систематичне проведення уроків у довкіллі на всіх етапах навчання, тому принцип соціоприродної справедливості має бути закладений у зміст Державного стандарту освіти.

Стандарт освіти – система основних параметрів, що сприймаються за державну норму освіченості, яка відображає соціальний ідеал і враховує можливості реальної особистості й системи освіти по досягненню цього ідеалу. Стандарт освіти визначає обов'язковий мінімум змісту основних освітніх програм, вимоги до підготовки учнів і є основою для створення навчальних програм, підручників, за допомогою яких Стандарт освіти реалізується в усіх ланках освіти.

Навчальні програми – системні документи, що визначають цілі та завдання кожного предмету, його зміст, набуття учнями ключових компетентностей та творення ефективних механізмів їх запровадження.

У процесі навчання вчитель орієнтується на підручник, бо він конкретизує навчальну програму. До підручника використовується додатковий матеріал. В підручниках до моделі освіти для сталого розвитку «Довкілля»

додатковий матеріал подавався в зошитах для учнів та методичних посібниках для вчителів.

Основним елементом реалізації Стандарту освіти є урок. Під час уроку для ефективної реалізації Державного стандарту вчитель має подбати про досягнення триєдиної мети (навчальної, розвивальної, виховної), про наступні умови навчально-виховної взаємодії: гуманність навчально-виховної взаємодії, цілісність і системність освітнього процесу; особистісну спрямованість навчання на формування в учнів життєствердного національного образу світу; співпрацю учителів у формуванні НКС, її особистісно значимої складової – образу світу учнів; взаємну узгодженість вимог школи і батьків до виховання і розвитку учня, яка може коригуватися за допомогою посібників (зошитів) для учнів. Такі зошити для учнів 1-6 класів розроблені відповідно до Концепції моделі освіти для сталого розвитку «Довкілля» [3].

Для реалізації зазначених умов необхідно, щоб зміст стандарту, втілений в програмах і підручниках, ритм освітнього процесу, спілкування з батьками, ритм уроку, навчальне середовище – все працювало на задоволення учнівських (дитячих) потягів («інстинктів») за Джоном Дьюї: до дослідження, які проводяться учнями, і отримання висновків; конструювання; комунікації; художнього представлення досліджених об'єктів під час їх презентації. Такий процес реалізації стандарту освіти (початкової, базової, профільної) вимагає систематичних уроків з усіх предметів у середовищі життя учнів, на яких вони проводять дослідження з подальшим моделюванням пізнаних об'єктів, презентацією своїх виробів [3].

Досвід роботи педагогів моделі освіти для сталого розвитку «Довкілля» довів, що така реалізація стандарту освіти дає можливість учням набути високих рівнів інтелекту, високих рівнів соціальної зрілості, цілісного світогляду, зміцнювати фізичне здоров'я, вирощувати свій життєствердний національний образ світу і поповнювати суспільство з життєствердною моделлю світу – умовою його довговічності [4].

Ключові слова: Державний стандарт, зміст освітньої галузі, навчальна програма, підручник, цілісний світогляд, наукова картина світу, життєствердний образ світу учня, життєствердна модель світу суспільства.

Список використаних джерел

1. Про Цілі сталого розвитку України на період до 2030 року : Указ Президента України №722/2019 від 30 вересня 2019 р. URL: <https://www.president.gov.ua/documents/7222019-29825>. (дата звернення: 15.02.2021).
2. Ільченко В. Р. Компетентнісна модель освітньої галузі як напрям до ефективної та справедливої освіти. *Технології інтеграції змісту освіти*: зб. наук. праць. Полтава: ПОППО, 2013. Вип. 5. С. 18-24.
3. Ільченко В. Р., Гуз К. Ж. Модернізація змісту освіти як національна проблема. *Всеукраїнський науково-практичний журнал «Директор школи, ліцею, гімназії»*. №6. 2018. С. 35-38.
4. Ільченко В. Р., Гуз К. Ж. Модернізація содержания образования как национальная проблема. *Педагогика*. 2011. № 4. С. 8-12.

НАВЧАЛЬНЕ СЕРЕДОВИЩЕ ЦІЛІСНОЇ ОСВІТИ ДЛЯ УЧНІВ 5-6 КЛАСІВ

*Ільченко Олексій,
канд. пед. наук, ст. наук. співробітник,
Інститут педагогіки НАПН України,
м. Київ, Україна*

Дослідження умов справедливої освіти і впровадження їх в освітній процес вимагає виконання Указу Президента України «Про Цілі сталого розвитку України на період до 2030 року».

Справедлива освіта – це, перш за все, цілісна освіта, елементи якої об'єднані єдиними закономірностями.

Модернізація змісту шкільної освіти відбувається в напрямку зменшення її фактологічності, переорієнтації на формування особистості учня, освітньої характеристики його – образу світу як вихідного пункту і результату всякого пізнавального процесу, взаємодії з дійсністю [1, с. 102-120]. Система освіти

вважається ефективною і справедливою, якщо суб'єкти навчання можуть засвоїти її зміст – систему наукових знань про природу, суспільство [2, с. 137]. Наука починається там, де людське мислення, в тому числі мислення молодих поколінь, опирається на закони, відкриті наукою.

Навчальне середовище як генеральний дидактичний фактор відіграє найбільшу роль у досягненні ефективності освітнього процесу (І. Підласий, П. Матвієнко, А. Хуторський та ін.) і формуванні життєствердного образу світу учнів як умови реалізації цілісної, справедливої освіти, формування основної освітньої характеристики кожного учня, властивої лише йому.

Яке навчальне середовище необхідне учням 5-6 класу (і учням інших класів) для формування життєствердного образу світу як особистісно значимої системи знань, складової наукової картини світу, цілісного наукового світогляду?

Для цього навчально-методичне забезпечення – система програм, підручників, посібників для учнів та вчителів – має реалізувати технологію формування наукової картини світу, отже, і її особистісно значимої складової – образу світу як системи знань, вмінь, навичок, уподобань учня, його інтересів, які в освітньому процесі обґрунтовуються на основі скрізних закономірностей, відкритих наукою. У 5-6 класах це такі закономірності: закономірність збереження, направленості процесів до рівноважного стану, періодичності процесів у природі, закономірностей культури та закономірностей розвитку літературного процесу, пов'язаних з ними.

Навчальне середовище як педагогічно організована система умов, впливів батьківського колективу для формування потреб особистості, її життєствердного образу світу як представника технологізованого суспільства включає такі основні елементи: стандарт освіти, державні документи державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» [3], навчально-методичне забезпечення, матеріальна база школи, модель педагогічного процесу, взаємовідносини учнів, учителів, батьків, громадських організацій зі школою. Ці структурні елементи можна об'єднати в

три групи: зміст навчання, фізичне оточення, людський фактор [4, с. 155]. У вітчизняній педагогічній науці недостатньо досліджень, присвячених теоретико-методичним засадам формування навчального середовища для цілісної освіти у всіх ланках – початковій, основній, старшій школі, хоча доведено, що саме від навчального середовища найбільшою мірою залежить ефективність дидактичного процесу [4, с. 66].

Теоретико-методичні засади формування навчального середовища для засвоєння ними цілісного змісту освіти розроблені К. Гузом та В. Ільченко. Ми зупинимось на складових матеріальної бази навчального середовища цілісної освіти, які задовольняють природні потяги учнів до дослідництва і висновків, конструювання, без яких проблематично формувати у них природничо-наукову, математичну грамотність. Матеріальна база навчального середовища має включати у 1-6 класах кабінет довкілля, який є моделлю довкілля – природного, соціального, предметного середовища життя учня, з яким він пов'язаний обміном речовин, енергії, інформації і яке є його малою батьківщиною, яку учень любить першою і незабутньою любов'ю.

Кабінет довкілля [5] для учнів 1-6 класів слугував складовою матеріальної бази формування в учнів цілісної картини світу і основою її особистісно значимої складової – життєствердного національного образу світу учня впродовж становлення, апробації і впровадження моделі освіти для сталого розвитку «Довкілля» (1992-2014).

У 7-11 кл. такою складовою може слугувати кабінет цілісного світогляду, основи обладнання якого розроблені співробітниками відділу інтеграції змісту загальної середньої освіти [5]. Його осередки – природничо-математичної, віртуальної та доповнювальної реальності, історії шкільного роду, літератури та мистецтва та ін. планують навчальний процес з усіх шкільних предметів як послідовне, неперервне формування наукового світогляду, наукової картини світу учнів, її особистісно значимої складової – життєствердного національного образу світу учня як вихідного пункту і результату всякого пізнавального

процесу і в кінцевому рахунку як життєствердної моделі світу суспільства і його довговічності.

Такі кабінети мають бути задіяні в освітньому процесі разом з екологічною стежкою, де проходять уроки в довкіллі (уроки серед природи) з усіх предметів або дні в довкіллі, під час яких учителі різних предметів об'єднуються, щоб надати учням можливість об'єднати знання, вміння з різних предметів при проведенні досліджень у природі і отриманні висновків.

Досвід впровадження моделі освіти для сталого розвитку «Довкілля» показав, що уроки, дні в довкіллі найбільш ефективно проходять у визначні дні народного календаря (народні свята), оскільки з ними пов'язана значна кількість народних прикмет, правил поведінки для дітей, народних звичаїв, ігор та ін. Застосовуючи ці елементи етнопедагогіки під час спостережень, досліджень у середовищі життя, вчителі сприяють «вирощенню» життєствердного національного образу світу молодих поколінь, поповнення ними вітчизняного суспільства із життєствердною моделлю світу, яка обумовлює довговічність українського народу.

Ключові слова: цілісна, справедлива освіта, особистість учня, наукова картина світу, життєствердний національний образ світу, загальні закономірності природи, навчальне середовище, кабінет довкілля, кабінет цілісного світогляду.

Список використаних джерел

1. Гуз К. Ж. Теоретичні та методичні основи формування в учнів цілісності знань про природу. Полтава : Довкілля-К, 2004. 472 с.
2. Гончаренко С. У. *Український педагогічний словник*. Київ : Либідь, 1997. 376 с.
3. Про схвалення Концепції розвитку природничо-математичної освіти (STEM-освіти) : Розпорядженням Кабінету Міністрів України від 5 серпня 2020 р. № 960-р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/960-2020-%D1%80#Text> (дата звернення: 16.02.2021).
4. Ільченко О. Г. Навчальне середовище компетентнісної моделі освітньої галузі «Природознавство». *Технології інтеграції змісту освіти* : зб. наук. пр. за матеріалами міжнар. наук.-практ. конф. «Теоретико-методичні

засади компетентнісної моделі змісту освітніх галузей загальноосвітньої школи», 18 квітня 2013 р. / редкол. : В.Р. Ільченко (голов. ред.) та ін. Полтава : ПОІШПО, 2013. Вип. 5. 264 с.

5. Ільченко О. Г. Кабінет цілісного світогляду в старшій школі. *Технології інтеграції змісту освіти* : зб. наук. пр. Всеукраїнського круглого столу «Інтеграція змісту освіти в профільній школі», 17 квітня 2019 р. Вип. 11. Полтава : ТОВ «АСМІ», 2019. С. 137-140.

ОСВІТНІЙ КЕЙС ЯК ІНСТРУМЕНТ ДИДАКТИЧНОЇ ВЗАЄМОДІЇ

*Корнілова Тетяна,
завідувач лабораторії змісту
та моніторингу якості післядипломної освіти
КЗ «Житомирський ОІШПО» ЖОР,
м. Житомир, Україна*

У Законі України «Про освіту» визначено, що метою освіти є всебічний розвиток людини як особистості та найвищої цінності суспільства. Відповідно до цього основним орієнтиром освітнього процесу стає особистість, здатна до саморозвитку.

Практичне впровадження інтегрованого та міжпредметного підходів у формуванні змісту та організації компетентнісно орієнтованого навчання здобувачів освіти пов'язане зі змінами у розвитку освіти. Компетентнісна освіта – це особистісно-діяльнісна, результативна освіта [1], що сприяє засвоєнню цілісних знань здобувачами освіти, забезпечує формування у них цілісного уявлення про картину світу, роль і місце людини в ній.

Ефективність освітнього процесу залежить від налагодженої взаємодії його суб'єктів. При цьому освіта продовжує розвиватися шляхом взаємодії й збагачення однієї особистості іншою, тому результативним буде використання різних форм дидактичної взаємодії в урочній та позаурочній діяльності.

Центральне місце в навчанні посідає дидактична взаємодія як взаємозв'язок учителя й учнів у процесі спільної пізнавальної діяльності, що реалізується через активні дії суб'єктів навчання і характеризується впливом

учасників освітнього середовища один на одного. Слід зазначити, що дидактична взаємодія можлива за умови безпосередньої взаємодії вчителя з учнем та з навчальним предметом, коли, зокрема, відбувається обговорення спільних навчальних цілей, програм дій, розподіл функцій, координація засобів реалізації поставлених цілей та оцінювання результатів діяльності. У процесі дидактичної взаємодії вчитель і учень стають рівноправними учасниками освітнього процесу навчання. Цей процес відносять до інтеграційної діяльності суб'єктів навчання, а його аспектами визначають такі як цільовий, мотиваційний, діяльнісний і процесуальний.

Компетентісно орієнтоване навчання вимагає урізноманітнення форм його організації – застосування індивідуальної, парної та групової роботи. Ефективним із точки зору компетентісного підходу вважаємо також використання на уроках освітнього кейсу як інструменту дидактичної взаємодії.

У науковій та методичній літературі кейс-технологію вважають наочно-проблемною, наочно-практичною і наочно-евристичною одночасно, оскільки в кейсі подається наочна характеристика практичної проблеми й демонстрація пошуку способів її розв'язання.

Суть кейс-технології полягає в тому, що здобувачам освіти пропонують осмислити реальну життєву ситуацію, опис якої одночасно відображає практичну проблему та актуалізує визначений комплекс знань, який необхідно засвоїти, та комплекс умінь, який слід застосувати, при розв'язанні цієї проблеми, яка не має однозначних рішень [2]. До методів кейс-технології відносять метод інцидентів, метод розбору ділової кореспонденції, ігрове проектування, ситуаційно-рольову гру, дискусію, кейс-стаді.

Діяльність вчителя при проведенні уроків із застосуванням методів кейс-технології є різноманітною: він систематизує різні розділи, розставляє необхідні акценти в навчальному матеріалі, показує пріоритети, регулює час, пояснює незрозуміле, модерує дискусію, організує учнями підбиття підсумків, підтримує творчу і позитивну атмосферу.

Застосування освітнього кейсу на уроках і в позаурочній діяльності як інструменту дидактичної взаємодії впливає на обидві сторони освітнього процесу. Адже це з одного боку стимулює індивідуальну активність учнів, формує позитивну мотивацію до навчання, розвиває навички співпраці, формує певні особистісні якості, мінімізує їхню пасивність та невпевненість, а з іншого – дає можливість вчителю самовдосконалюватись, мислити інакше, активно діяти, оновлюючи власний творчий потенціал.

Ключові слова: дидактична взаємодія, освітній кейс.

Список використаних джерел

1. Савченко О. Я. Новий етап розвитку шкільної освіти і підготовка майбутнього вчителя. *Шлях освіти*. 2003. № 2. С. 11–16.
2. Сурмін Ю. П. Метод аналізу ситуацій (Case study) та його навчальні можливості. Глобалізація і Болонський процес: проблеми і технології: колективна монографія. К.: МАУП, 2005.

ЗАСАДНИЧІ ПОЛОЖЕННЯ РЕАЛІЗАЦІЇ КОМПЕТЕНТІСНОГО ПІДХОДУ В КУРСАХ ЗА ВИБОРОМ З БІОЛОГІЇ

*Коршевніук Тетяна,
канд. пед. наук, ст. наук. співробітник,
Інститут педагогіки НАПН України,
м. Київ, Україна*

Варіативний складник змісту профільної середньої біологічної освіти відіграє важливу роль у розвитку особистісних якостей старшокласників, формує їхнє професійне і життєве самовизначення, сприяє реалізації творчого потенціалу, компетентного випускника сучасного закладу середньої освіти [1].

Повномасштабне виконання цієї функції потребує єдиної теоретичної основи розроблення змісту та обґрунтованих підходів до реалізації курсів за вибором з біології. У ході дослідження такою інтегруючою основою обрано компетентнісний підхід. Відтак, у навчальних програмах курсів за вибором з біології, розроблених науковими працівниками Інституту педагогіки НАПН

України, передбачено розвиток не тільки предметної біологічної компетентності, складники якої подано в результатах навчально-пізнавальної діяльності учнів, але й приділено увагу формуванню ключових компетентностей [2]. Зокрема, оцінювати соціальні процеси, знаходити способи вдосконалення своєї діяльності, здобувати, опрацьовувати й використовувати інформацію з різноманітних джерел, застосовувати інформаційно-комунікаційні засоби у навчальних і позанавчальних ситуаціях, здатність вчитися і працювати індивідуально та колективно, приймати обґрунтовані рішення і відповідати за результати власної діяльності/бездіяльності.

Для організації навчання курсів за вибором з біології у старшій профільній школі, очікуваними результатами якого визначено формування компетентностей, обґрунтовано засадничі положення. Розкриємо їх.

Положення 1. *Учень – суб'єкт дидактичного процесу.* Можливість учня самостійно обирати курс за вибором впливає на його ставлення до навчання. Проявом суб'єктності є самостійний вибір курсу учнями, зумовлений різними мотивами. Становлення суб'єктної позиції учня відбувається в діяльності. Врахування особистісно-значущих способів діяльності учня передбачає знання вчителем індивідуальних особливостей опрацювання навчального матеріалу.

Незважаючи на функцію курсів поглиблювати і розширювати знання в певній предметній проблематиці, має місце перехід від орієнтації на відтворення знань до їх практичного застосування й використання як основи для конструювання нових знань.

Інтереси та індивідуальні психофізіологічні можливості учня враховуються у розроблених завданнях, задачах, вправах, рекомендаціях, які стимулюють інтелектуальну активність. Активізація діяльності учня забезпечується можливостями самостійного вибору курсу і керування темпом засвоєння його змісту, варіативністю способів досягнення результатів. Рефлексивний компонент процесуального складника змісту забезпечує розвиток готовності й здатності старшокласника осмислювати й самооцінювати, розвивати власні плани та амбіції.

Положення 2. *Взаємодія учнів і вчителя у процесі планування і реалізації етапів навчання.* Дотичність учнів до визначення мети вивчення курсу та до оцінювання ступеня її досягнення сприяє усвідомленню особистої значущості навчання, внаслідок чого підвищується активність старшокласників у навчально-пізнавальній діяльності та емоційний фон сприйняття і засвоєння матеріалу.

Положення 3. *Пріоритет пізнавальної самостійності учнів.* Розвиток пізнавальної самостійності забезпечує спеціальна організація дій учнів щодо усвідомлення і прийняття мети діяльності, самостійного визначення способів і засобів її досягнення, самоаналізу досягнутого результату. При цьому учень опиняється в ситуації самостійного пошуку розв'язування задачі, прояву власного потенціалу. Вчитель здійснює консультативне, підтримуюче управління освітнім процесом, тобто виконує функції фасилітатора. Це позитивно позначається на самореалізації не лише учня, але й вчителя.

Положення 4. *Практична значущість результатів навчання, придатність їх до розвитку і вдосконалення після завершення вивчення курсу.*

Навчання курсів за вибором має практико-орієнтований зміст, що робить їх привабливими для учнів. Старшокласники усвідомлюють, що такі курси збагачують їхній досвід вирішення проблем, нарощують ціннісний потенціал. Набуті компетентності забезпечують включення знань у систему цінностей особистості учня, розширюють спектр навичок soft-сфери.

Положення 5. *Педагогічна підтримка учнів у навчально-пізнавальній діяльності.* Учні, які обирають курс за вибором, керуються різноманітними мотивами, відрізняються рівнем предметної підготовки та індивідуальними психологічними характеристиками. Щоб забезпечити ефективний навчальний поступ старшокласників, необхідно враховувати різні стартові можливості. Визначити їх й обрати види корекції, яких потребує конкретний учень, допоможуть корекційні вступні заняття. Їх результати стають визначальними для конструювання індивідуальної освітньої траєкторії учня.

Допомога учню в усвідомленому виборі майбутньої освітньої траєкторії передбачає реалізацію індивідуального підходу до учня, урахування індивідуальних можливостей засвоєння пропонованого змісту. Досягається це кількома рівнями диференціації навчального матеріалу за обсягом, складністю, змістом; широкою ресурсною базою (арсенал способів діяльності, засобів навчання тощо), з яких учень обирає, керуючись самостійно розробленою стратегією навчання і власним досвідом.

В умовах підвищення автономії закладів загальної середньої освіти розширюються можливості формування ними варіативного складника профільної біологічної освіти. Розкриті засадничі положення виступають педагогічним інструментарієм забезпечення якості реалізації компетентнісного підходу в навчанні курсів за вибором з біології.

Ключові слова: навчання біології, курси за вибором, засадничі положення, профільна школа, компетентнісний підхід.

Список використаних джерел

1. Коршевніюк Т.В. Теоретико-методологічні засади формування змісту варіативного складника профільної середньої біологічної освіти в Україні. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія 5: Педагогічні науки: реалії та перспективи*: зб. наук. праць. Київ : Видавничий дім «Гельветика», 2020. Випуск 76. С. 93-98. URL: <http://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/723504>
2. Навчальні програми курсів за вибором з біології для 10-11 класів: [Електронне видання] / Коршевніюк Т. В., Матяш Н. Ю., Козленко О. Г., Рибалко Л. М. Київ: Педагогічна думка, 2020. 36 с. URL: <http://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/722971>

ФОРМУВАННЯ ОСВІТНЬОГО Е-СЕРЕДОВИЩА ЯК ОРІЄНТИР ТЕХНОЛОГІЗАЦІЇ ШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

*Кравченко Світлана,
канд. іст. наук, ст. наук. співробітник,
Інститут педагогіки НАПН України,
м. Київ, Україна*

Актуальним трендом ХХІ століття є технологізація суспільства та шкільної освіти, формування освітнього е-середовища.

Додатковим імпульсом для пришвидшеного формування освітнього е-середовища, упровадження інноваційних технічних засобів у навчання стала світова пандемія COVID-19. У рамках непередбачуваних карантинних обмежень у закладах загальної середньої освіти вкрай необхідним став пошук інноваційних освітніх рішень, передусім ефективних і гнучких методів навчання, переконфігурації навчального простору в контексті онлайн-навчання. Ці та інші процеси технологізації шкільної освіти актуалізували впровадження електронного підручника в освітній процес.

Е-підручник – це програмно-методичний комплекс, що забезпечує подання нового теоретичного матеріалу, містить пакет навчальних, контролюючих та інших програм, методичні вказівки для роботи з е-підручником, організації занять, тренувальної навчальної діяльності [2, с. 125]. Призначення е-підручника полягає в підсиленні уваги учня на занятті, зацікавленні візуалізацією до навчального матеріалу, що покращить його сприйняття та засвоєння [5]. Він є своєрідним освітнім інструментом, що відкриває нові можливості, такі як навчання в зручний час, безперервна освіта тощо. На нашу думку, широке застосування е-підручника в шкільній освіті сприятиме оновленню освітнього простору, розвитку когнітивних та інтелектуальних навичок учнів, поглибленню індивідуалізації навчання й успішному реформуванню освітньої системи в умовах модернізації національної освіти.

У процесі аналізу джерельної бази за темою дослідження встановлено, що е-підручники класифікують за трьома рівнями інтерактивності: d-textbooks (незначний рівень інтерактивності – це аудіо- та відеофайли, прості анімації), b-textbooks (середній рівень інтерактивності – тести на вибір однієї правильної відповіді та вписуванням власної), i-textbooks (високий рівень інтерактивності – складні анімації, цифрові додатки, навчальні ігри, тести на з'єднання правильних відповідей, завдання на виправлення помилок) [3, с. 49].

Важливими технічними характеристиками е-підручника є можливість його відтворення на комп'ютері, планшеті чи мобільному пристрої, а також робота з е-підручником без підключення до інтернету. Зміст такого видання повинен відповідати стандарту освіти, навчальній програмі, затвердженій МОН України. У меню е-підручника доступними мають бути певні функції, а саме: пошук, зміст, робота з текстом, перемикання між сторінками, друк, закладки, словник [1, с. 17-20].

Прогнозується, що найближчим часом онлайн-навчання як складник освітнього е-середовища стане галузевим стандартом освіти і кожен здобувач освіти матиме доступ до е-підручників через освітній інтерактивний мобільний чи інтернет додаток. У найближчій перспективі учні за допомогою геопросторових технологій і картування зможуть скласти цифрову карту своїх знань, якою будуть обмінюватися та вивчати карти інших, не виходячи з дому чи офісу. Це сприятиме доступу до освіти для всіх, незалежно від наявності особливих освітніх потреб. Разом із тим, перехід від статичних презентацій до інтерактивних, наприклад як в е-підручнику, значно покращить взаємодію між педагогічним працівником і здобувачем середньої освіти. У свою чергу, це пришвидшить розроблення інтерактивних навчальних програм і відео-уроків, що дозволить розширити інтерактивні можливості та персоналізувати навчання [4, с. 298].

Таким чином, констатуємо, що світова пандемія COVID-19 прискорила трансформацію освіти в руслі її технологізації. Разом із тим, невідворотність розвитку освітнього е-середовища потребує належного технічного й

інформаційного супроводу, зокрема розроблення й упровадження національної ІТ-стратегії, забезпечення рівного доступу до електронних навчальних ресурсів, формування цифрової компетентності у здобувачів освіти та педагогічних працівників тощо.

Ключові слова: е-підручник, онлайн-навчання, освіта, освітнє е-середовище, технологізація шкільної освіти.

Список використаних джерел

1. Антохова А. О. Електронні підручники: аналіз пропозицій та досвіду впровадження в освітню практику. *Відкрите освітнє е-середовище сучасного університету*. 2018. Вип. 5. С. 10-22. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/oeeetu_2018_5_4 (дата звернення: 03.03.2021).

2. Ілійчук Л. В. Сучасні вимоги щодо розробки та впровадження електронних підручників в освітній процес початкової школи. *Відкрите освітнє е-середовище сучасного університету*. 2019. Спецвипуск «Нові педагогічні підходи в STEAM освіті». С. 31-39. URL: <https://openedu.kubg.edu.ua/journal/index.php/openedu/article/view/212> (дата звернення: 02.03.2021).

3. Кодлюк Я. П., Чекрій І. І. Розробка і створення електронного підручника для закладів загальної середньої освіти (за матеріалами ЮНЕСКО). *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2021. Том 81, № 1. С. 46-59. URL: <https://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/view/3495/1763> (дата звернення: 01.03.2021).

4. Кравченко С. Цифровізація як тенденція розвитку шкільної освіти у США. *Педагогічна компаративістика і міжнародна освіта – 2020: глобалізований простір інновацій : матеріали IV Міжнар. наук.-практ. конф., м. Київ – Біла Церква, 28 трав. 2020 р. Київ, 2020. С. 297-299. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/720564/> (дата звернення: 02.03.2021).*

5. Haglind T. Access and Use of Digital Resources for Learning in a Digitized Upper Secondary School. *International Journal of Digital Society (IJDS)*. 2016. Volume 7, Issue 3, September. P. 1177-1184. URL: <https://infonomics-society.org/wp-content/uploads/ijds/published-papers/volume-7-2016/Access-and-Use-of-Digital-Resources-for-Learning-in-a-Digitized-Upper-Secondary-School.pdf> (дата звернення: 05.03.2021).

ВИДИ ІНТЕГРАЦІЇ В ОСВІТІ ТА ЇХ РЕАЛІЗАЦІЯ З ОГЛЯДУ НА ЗМІСТОВНІ ПІДХОДИ НА ПРИКЛАДІ ІСТОРІЇ

*Кришмарел Вікторія,
канд. філос. наук, ст. наук. співробітник,
Інститут педагогіки НАПН України,
м. Київ, Україна*

Сучасний світ формує нові вимоги до освітнього процесу як відповіді на виклики. Однією з основних ідей все виразнішою стає інтеграція. Доступність інформаційного потоку та кліповість сприйняття призводять до потреби розвинути навичку відшукувати, суміщати, аналізувати та оцінювати дані та методи їх осмислення.

В освіті прийнято виділяти два основні види інтеграції – вертикальну та горизонтальну. Перша забезпечує цілісність в рамках одного предмету повторюваних з різною глибиною осягнення тем, які опрацьовані учнями раніше. Друга спрямована на поєднання суміжних тем з різних шкільних предметів.

Синонімами до наведених понять можна вважати внутрішньопредметну та міжпредметну інтеграцію. При цьому в межах першого підходу відбувається поступове оволодіння все більш широкими та глибокими відомостями та взаємозв'язками щодо об'єкту вивчення, завдяки чому інтерес до нього лише зростає. Другий же підхід базується на залученні знань та навичок з принаймні двох предметів, завдяки чому на основі вже здобутого учні отримують нове, поєднуючи їх у нерозривну цілісність понятійними асоціаціями та уявленнями.

З огляду на зазначене цілком логічним виглядає, що горизонтальна інтеграція здебільшого базується на лінійному викладі та реалізації міжпредметних зв'язків, а вертикальна – реалізується через концентричне навчання та профілізацію освіти. При цьому в першому випадку мають тісно взаємодіяти вчителі-предметники в рамках інтегрованих уроків (або предметів). У другому випадку міжпредметні зв'язки залишаються загальноосвітніми, а інтеграція відбувається за рахунок багатоаспектності процесу предметного навчання.

У той же час, до навчання історії (як і інших шкільних предметів) є два основних підходи з точки зору логіки викладу матеріалу – лінійний (хронологічний, послідовний, фактологічно-подієвий) та концентричний (проблемний, систематичний, міжпредметний, теоретичний).

Лінійний підхід передбачає послідовний хронологічний виклад подій історії України та всесвітньої історії у взаємозв'язку тем з 6 по 11 клас (5 клас – вступ до історії). Концентричний підхід базується на хронологічному викладі у 6-9 класах та поглибленні вже пройдених тем за рахунок більш глибокого, систематизованого опрацювання у 10-11 (12) класах.

У Франції, Німеччині, Великобританії діє концентричний підхід. Зокрема, у Великобританії 2013 року виникла гостра дискусія після пропозиції перейти до лінійного (точніше, більш фактологічного та патріотичного) викладу. Інтерес до історії в цих країнах підтримують за рахунок дослідницьких завдань, контраверсійних обговорень, багатоаспектного викладу (у Франції географія та історія – єдиний предмет, наприклад).

Підхід	Недоліки	Переваги
Лінійний	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ранні періоди не повторюються потім 2. Через психолого-вікові особливості осмислення взаємозв'язків, сутності явищ відбувається спрощено 3. Немає можливості зупинитися на багатоманітні підходів 4. При закінченні освіти після 9 класу частина історії залишається не опрацьованою 5. Складно досягнути цілісного сприйняття та осмислення 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Поступовість викладу 2. Сучасність вивчається більш докладно 3. Співвіднесення тем історії України та всесвітньої історії 4. Наявне навчально-методичне забезпечення
Концен-тричний	<ol style="list-style-type: none"> 1. Мало часу для хронологічного вивчення тем 2. Потребує радикального оновлення навчально-методичного забезпечення 3. Потребує перенавчання профільних вчителів з огляду на зміну підходу 4. Можливе перенавантаження фактологічним матеріалом у 6-9 класах 5. Можливе спрощення узагальнення у 10-11(12) класах при непрофільному навчанні 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Є можливість повернутися до раніше вивчених періодів (тем) для осмислення на складнішому теоретичному рівні та систематизації 2. Ретельніша робота з джерелами та багатоманітним підходів у 10-11(12) класах 3. Цілісність концентрів та завершеність навчання на кожному з етапів освіти 4. Простіше реалізувати міжпредметне та проблемне/дослідницьке навчання

Для учнів, які закінчуватимуть навчання за 11-річною системою, однозначно прийнятним лишається лише лінійний виклад, адже «утиснення» матеріалу, коли навчання вже розпочато за лінійним підходом, є недоцільним. А от з огляду на перехід на 12-річне навчання та профілізацію 10-12 класів більш логічним виглядає концентричний підхід та вертикальна інтеграція, які дозволять учням 5-9 класів оволодіти «базовою історією», а при продовженні навчання отримати той виклад, який більше відповідає запитам учня з огляду на подальший шлях у житті – докладнішу роботу з історичним матеріалом чи побіжні акценти. Також необхідно врахувати, що концентричний виклад потребує відповідної підготовки вчителя (перепідготовки), оскільки в досвіді педагогічної діяльності є лінійний підхід.

Відповідно, перехід на інтегровану концентричну систему вимагає часових та фінансових витрат (розробка та апробація нових програм, підручників, посібників, їх впровадження + зміни в навчанні вчителів), але більшою мірою відповідає потребам учнів.

Ключові слова: інтеграція, школа, історія, концентричний підхід, лінійний підхід.

ФОРМУВАННЯ КЛЮЧОВИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ ДЛЯ НАВЧАННЯ ВПРОДОВЖ ЖИТТЯ: ОРІЄНТИРИ ЄВРОПЕЙСЬКОГО СОЮЗУ

*Локишина Олена,
докт. пед. наук, професор,
Інститут педагогіки НАПН України,
м. Київ, Україна*

Успішна реалізація кар'єри та побудова життєвої траєкторії у суспільстві знань обумовлює необхідність володіння громадянами ключовими навичками/компетентностями, які забезпечують постійний розвиток особистості і продуктивну взаємодію із зовнішнім світом. З метою формування у громадян ЄС ключових компетентностей Європейський Парламент і Європейська Рада у 2006 році затвердили Європейську довідкову рамку

ключових компетентностей для навчання впродовж життя [2]. У 2018 р. з огляду на новий етап розвитку ЄС та нові вимоги до функціонування економіки Європейською Радою було затверджено оновлений варіант Європейської довідкової рамки ключових компетентностей для навчання впродовж життя, яка включає вісім таких ключових компетентностей, як: грамотність; багатомовна компетентність; математична компетентність і компетентності з природознавства, технологій і техніки; цифрова компетентність; особистісна, соціальна компетентності та вміння вчитися; громадянська компетентність; підприємливість; культурна обізнаність та експресія [1]. Затвердження зазначеної рамки дало старт трансформації національної освіти у державах-членах ЄС на компетентнісні засади. Країни, з урахуванням особливостей національної освіти, розпочали процеси внесення змін до освітнього законодавства, затвердження цільових програм/стратегій, перегляд освітніх стандартів. Застосовувалися різні моделі, починаючи від упровадження окремих компетентностей до цілісного їх переліку, запропонованого ЄС.

Очевидно, що трансформація освіти на компетентнісні засади потребує комплексного підходу, який передбачає розбудову відповідного середовища, як і добір адекватних методів і форм навчання у школах. У Рекомендаціях Європейської Ради ЄС (2018) визначено низку інновацій, які сприяють формуванню ключових компетентностей. Це – активна роль особи, яка навчається, у набутті ключових компетентностей впродовж життя; індивідуальне і колаборативне навчання; проектне навчання; експериментальне навчання; міждисциплінарне навчання; навчання в рамках багатомовності; використання цифрових технологій. Не менш важливим названо створення відповідного навчального середовища, зокрема, просторі класні кімнати, класи під відкритим небом. крос-секторальне партнерство, цифрові класи [3]. Зазначені інновації розглядаються з позиції потенціалу для підвищення мотивації та залучення учня до навчання, підвищення його/її відповідальності за навчальні результати.

Отже, ЄС, розглядаючи компетентнісний підхід як стратегію розвитку освіти у державах-членах, наголошує на необхідності цілісного підходу, який передбачає крім законодавчих ініціатив та трансформації курикулуму на компетентнісні засади трансформацію навчального середовища у школах, як і запровадження інноваційних форм і методів навчання. Міждисциплінарне навчання, партнерство, колаборативне навчання, мобільність, активна участь учня у процесі навчання перетворюються на обов'язкові елементи навчального процесу.

Ключові слова: ключова компетентність, навчальне середовище, методи і форми навчання.

Список використаних джерел

1. Key competences for lifelong learning – a European reference framework : Council Recommendation of 22 May 2018 on key competences for lifelong learning (Text with EEA relevance) ST/9009/2018/INIT. Official Journal of the European Union. 4.6.2018. P. C 189/1 – C 189/13. URL: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=EN) (дата звернення: 28.02.2021).

2. Key competences for lifelong learning – a European reference framework : Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 No. 2006/962/EC. Official Journal of the European Union. 30. 12. 2006. P. L 394/10 – L 394/18. URL: <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:en:PDF> (дата звернення: 28.02.2021).

3. Supporting key competence development. Learning approaches and environments in school education : input paper for conference participants 12-13 November 2019, Brussels. European Commission, 2020. – 45 p. URL: [file:///D:/Google%20Downloads/NC0420036ENN.en%20\(6\).pdf](file:///D:/Google%20Downloads/NC0420036ENN.en%20(6).pdf) (дата звернення 26.02.2021).

УРОК – ОСНОВНА СКЛАДОВА ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ ЦІЛІСНОЇ ОСВІТИ В 5-6 КЛАСАХ

*Ляшенко Андрій,
директор КЗ «Дніпровська СЗБШ I – III ступенів»
Верхньодніпровської міської ради,
наук. співробітник Інституту педагогіки НАПН України,
Заслужений вчитель України,
м. Київ, Україна*

Урок – основна організаційна форма освітнього процесу в школі. Саме на уроці планується забезпечення виконання всіх державних документів – концепції, Стандарту освіти, програм, засвоєння учнями навчального матеріалу відносно підручника і головне – створення психолого-педагогічних умов для «виращення» кожним учнем свого життєствердного національного образу світу як вихідного пункту пізнання дійсності і взаємодії з нею [1, с. 102-120].

Образ світу учня – особистісно значима складова цілісної наукової картини світу як системи знань, що формується під час обґрунтування елементів змісту всіх предметів на основі загальних закономірностей.

Учителі нашого освітнього закладу з 1994 року працюють над проблемою формування в учнів цілісної свідомості засобами оволодіння ними систематизації знань на основі загальних закономірностей природи, закономірностей культури, до складу яких входять закономірності розвитку літературного процесу. У процесі злагодженої роботи вчителів формується наукова картина світу в учнів, їхній життєствердний образ світу як особистісно значима складова наукової картини світу, освітня характеристика особистості. Саме урок є як засобом формування особистості, так і можливістю відслідковувати цей процес. У Дніпровській школі накопичений досвід формування вільної, всебічно розвиненої особистості і способи спостереження за досягненням цієї мети [2].

Найважливішою характеристикою образу світу, що забезпечує його можливість функціонування як активному початку процесу пізнання, є його діяльнісна і функціональна природа. У змісті освіти школи майбутнього одним

з основних понять має бути саме образ світу – «когнітивна карта світу» учня, а серед уроків – основними уроками мають бути уроки в докiллі [3]. Особливо це необхідно в 1-6 кл., поки в учнів формуються фундаментальні структури мислення.

У Дніпровській СЗБШ I – III ступенів учні щодня під час великої перерви («динамічної паузи») проводять дослідження в докiллі в різновікових групах. Відкриття, які учні роблять під час цих занять, вони продовжують у кабінеті «Наукова картина світу» або в інших кабінетах. Наприклад, у кабінеті докiлля чи в кабінеті інформатики діти моделюють свій образ світу, який представляють на узагальнюючих уроках, на які запрошуємо бажаючих з інших класів, батьків.

Цілісна картина світу, її особистісно значима складова – образ світу мають бути скрізними поняттями всіх уроків. При цій умові уроки можна вважати «хорошими». П. Каптерев визначає «хороший урок» як цікавий урок, при цьому виокремлюючи зовнішній і внутрішній інтерес уроку [4].

Внутрішній інтерес уроку в тому, щоб він був єдиними ідеями, закономірностями пов'язаний з усіма попередніми і всіма наступними уроками з даного предмету, а також з інших предметів. Такими закономірностями можуть бути загальні закономірності природи, які включають і загальні закономірності екології та загальні закономірності культури, складовими яких є закономірності розвитку літературного процесу.

Указані закономірності є основою формування наукової картини світу, особистісно значимою складовою якої є образ світу учня – основна освітня характеристика особистості, вихідний пункт і результат будь-якого пізнавального процесу, взаємодії учня з дійсністю [1, с. 102-120].

За основною освітньою метою у сучасній педагогічній теорії і практиці поширені класифікації уроків залежно від провідної дидактичної мети: засвоєння нових знань, формування практичних умінь, узагальнення і систематизація знань і вмінь, перевірки, оцінки та корекції знань і вмінь, комбіновані уроки.

На практиці застосовуються інтегровані уроки, які проводяться за участю кількох учителів, що більше відомі як інтегративні дні. Особливо важливі для формування цілісності знань учнів про дійсність, життєствердного національного образу світу, які проводяться в довіллі одним учителем або за участю кількох учителів.

Готуючись до уроку, вчитель визначає освітню мету і, відповідно до неї, структуру і методику уроку. При плануванні уроку вчитель враховує, що ефективність уроку як складової освітнього процесу залежить від чотирьох генеральних дидактичних факторів: навчального середовища (29%), навченості учнів (24%), навчальності учнів (24%), мотивації навчання (23%) [5].

Генеральний фактор – навчальне середовище – включає виконання Стандарту освіти, де на першому місці – особистісна орієнтованість освітнього процесу, спрямованість його на формування образу світу учнів, відповідність його технології навчання природним потребам учнів, матеріальна база школи.

Навченість визначає результати навчання учнів. Діагностування її на уроці є одним з основних завдань учителя, прояву результатів проведення уроку, які виявляються під час усної чи письмової перевірки знань на уроці, тестування учнів.

Навчальність дає змогу оцінити ефективність дидактичного процесу з точки зору здатності учнів опанувати запланований на уроці навчальний матеріал. Вона залежить від наявності в учнів логічного, наочно-образного мислення, розумових умінь, загально навчальних умінь і навичок сприйняття інформації, мисленнєвої діяльності.

Четвертий дидактичний фактор – мотивація навчання – посідає провідне місце серед дидактичних факторів. Він включає потреби особистості, інтереси, погляди, світогляд. При плануванні уроку вчитель враховує вплив дидактичних факторів на результати засвоєння учнями навчального матеріалу в структурі уроку, в діагностиці результатів уроку, в домашньому завданні.

Ключові слова: «хороший урок», наукова картина світу, життєствердний образ світу, генеральні дидактичні фактори.

Список використаних джерел

1. Гуз К. Ж. Теоретичні та методичні основи формування в учнів цілісності знань про природу. Полтава : Довкілля-К, 2004. 472 с.
2. Ільченко В. Р., Гуз К. Ж., Зелюк В. В., Ляшенко А. Х., Дзюбкін Г. Г. Проект моделі школи майбутнього «Людина і довкілля». *Імідж сучасного педагога*. 2008. №7-8. С. 61-67.
3. Ляшенко А. Х. Здоров'язберігаюче навчальне середовище в школі майбутнього «Людина і довкілля» як школи випереджаючої освіти для сталого розвитку. *Технології інтеграції змісту освіти* : зб. наук. пр. за матеріалами міжнар. наук.-практ. конф. «Інтеграція змісту освіти на засадах освіти для сталого розвитку», м. Полтава, 26 квітня. 2012 р. / редкол. : В. Р. Ільченко (голов. ред.) та ін. Полтава : ПОППО, 2012. Вип. 4. 320 с.
4. Каптерев. П. Ф. Избранные педагогические сочинения / Под ред. А. М. Арсеньева. М. : Педагогика, 1982. 594 с.
5. Матвієнко П. І. Комплексна оцінка ефективності дидактичного процесу. Полтава : Довкілля-К, 2005. 216 с.

РОЛЬ КУРСУ «МІЖНАРОДНЕ ГУМАНІТАРНЕ ПРАВО» У РОЗВИТКУ КЛЮЧОВИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ УЧНІВ

*Майорський Вячеслав,
канд. пед. наук,
Чорноморська ЗОШ І-ІІІ ступенів №1
Чорноморської міської ради,
м. Чорноморськ, Україна*

*Ремех Тетяна,
канд. пед. наук,
Інститут педагогіки НАПН України,
м. Київ, Україна*

В умовах суспільної перебудови, політичної та соціальної напруги в закладах загальної середньої освіти в 2010 році був уведений курс за вибором учнів «Досліджуючи гуманітарне право» (10-11 клас). Цей курс через надання учням освіти, спрямованої на усвідомлення гуманітарних питань і проблем, що виникають під час збройного конфлікту, мав опосередкований ефект як спроба обмеження й запобігання порушень гуманітарного права і прав людини.

Зважаючи на актуальність і гостроту гуманітарних питань, розвиток подій на сході України останніх років, постала необхідність у відновленні навчання старшокласників такому курсу на основі й прикладах українських реалій. Уже з 2018 року в методичних рекомендаціях про викладання навчальних предметів Міністерство освіти і науки України рекомендує варіативний курс «Міжнародне гуманітарне право» для учнів 10-11 класів закладів загальної середньої освіти в обсязі 35/17 годин.

Згідно програми курсу, створеної за підтримки Товариства Червоного Хреста України, його метою є: поширення знань про міжнародне гуманітарне право (*далі – МГП*) та вироблення в учнів стійкої зацікавленості його проблемами; формування в учнів низки громадянських умінь (здатностей використовувати гуманістичні цінності як базові в повсякденному житті та подальшій професійній діяльності, вести діалог, спілкуватися з носіями різних культур і цінностей, аналізувати власні погляди і вчинки і співвідносити їх із загальнолюдськими моральними нормами); сприяння розумінню учнями гуманітарного вчинку і необхідності дотримання правил ведення збройних конфліктів.

Мета курсу реалізується через такі основні завдання: опанування учнями основними поняттями і категоріями МГП, знаннями про найпоширеніші способи захисту себе і близьких в неординарних життєвих ситуаціях; усвідомлення взаємозв'язку й різниці застосування міжнародного права прав людини та МГП; формування вміння визначати порушення МГП, оцінювати ситуації насильства з гуманітарної точки зору; формування власного ставлення до норм МГП, бажання й здатності дотримуватися його принципів і норм; формування громадсько активної та відповідальної позиції, поваги до людської гідності, здатності попереджати ескалацію насильства; розвиток інтересу до гуманітарних питань на місцевому, регіональному, національному і міжнародному рівнях.

Курс має значний потенціал для розвитку таких ключових компетентностей учнів як громадянські та соціальні. Адже в ході вивчення тем

учні 10-11 класу розвивають/удосконалюють: навички критичного мислення (вміння аналізувати різноманітні джерела з проблематики МГП, протистояти деструктивним і маніпулятивним технікам впливу); комунікативні вміння (працювати в групі, вести діалог, досягати взаєморозуміння); соціальні вміння (проявляти толерантність, співпрацювати, вирішувати конфлікти, ухвалювати зважені рішення, використовувати власний і чужий (зокрема, історичний) досвід, формувати активну позицію, ініціювати та реалізовувати соціальні проекти).

Таким чином, навчання учнів 10-11 класів курсу, потенційно спрямованого на розвиток їхніх громадянських та соціальних компетентностей, сприятиме усвідомленню ними значущості гуманітарних вчинків, виробленню стійкої зацікавленості проблемами МГП, здатності розуміти причини появи та життєві складнощі й проблеми тимчасово переміщених осіб і біженців.

САМОВРЯДУВАННЯ НА РІВНІ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ І КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД В УКРАЇНІ ТА ДОСВІД США

*Максименко Оксана,
канд. пед. наук, наук. співробітник,
Інститут педагогіки НАПН України,
м. Київ, Україна*

Долаючи складнощі трансформаційного етапу поступового розвитку соціуму, Україна здійснила перехід економіки країни від командної до ринкової та продовжує розбудову демократичного устрою суспільства. Цьому сприяє і реформа адміністративної децентралізації в Україні, яка розширює можливості місцевих громад, наділяючи їх правами щодо самоврядування у широкому переліку питань місцевого рівня. Проблемність втілення останнього пояснюється багатьма факторами, серед яких готовність людей жити і працювати у нових умовах, недостатність матеріально-технічного забезпечення, брак досвідченого кадрового потенціалу тощо. Проте наступальні

зміни спонукають зацікавлені та адміністративні сили до тіснішої співпраці та спільних дій в усіх життєво важливих сферах, пріоритизуючи освітню галузь як основну рушійну силу прийдешніх змін.

Чітка і послідовна стратегія вибудови освітнього простору на рівні шкільної освіти на компетентнісних засадах в Україні викликає суголосні перетворення усіх складників, залучених до реалізації мети навчального і виховного процесів. Єдність і взаємопроникність останніх активізується в Україні у нових суспільно-політичних реаліях, які відкривають і залучають до цих освітніх процесів усі зацікавлені сторони: освітян, батьків, учнів, дітей, громаду, підприємців, розширюючи рамки сфер їх функціонування.

Український досвід пропонує залучати зацікавлені сторони через заохочення самоврядування для педагогічних працівників, учнів, батьків, представників громад у можливості долучатися до навчально-виховної роботи і життя навчального закладу для вирішення проблемних питань (Закон України «Про повну загальну середню освіту», Закон України «Про освіту»).

За збільшенням свободи функціонування навчальних закладів рівня середньої освіти йде утворення нового простору взаємодії зацікавлених сторін, а також зростає відповідальність (адміністративна включно) цих же сторін за отримані результати. Цей новоутворений у співпраці простір, а також інтегрована взаємодія сторін, є міцним підґрунтям для сприяння формуванню визначеного переліку компетентностей для рівня шкільної освіти (Закон України «Про повну загальну середню освіту»). Йдеться про практичне відпрацювання набутих компетентностей у реальному щоденному житті. Однак ступінь централізованості залишається полемічним питанням у закладах загальної середньої освіти, вирішенню якого допомагає залучення зарубіжного досвіду.

США, пройшовши у своїй історії значний шлях від централізованого до децентралізованого формату функціонування шкільної освіти, має досвідом перелік стратегій школо-базованого управління / ШБУ (School-based management / SBM). ШБУ децентралізує контроль від головної установи до

окремої школи, в межах якої залучені у процес – керівники, учителі, батьки, представники спільноти та учні – наділені правом контролю роботи школи, що допомагає вирішити проблеми конкретної школи окремої спільноти.

Основними дієвими стратегіями на рівні середньої освіти США виокремлюються (P. Wohlstetter, S.A. Mohrman): розподіл повноважень серед зацікавлених осіб для можливості приймати рішення у межах закладу; безперервний професійний розвиток в межах школи; широке інформування загалу учасників та зацікавлених сторін; нагородження роботи груп та осіб за успіхи у реалізації шкільних цілей; вибори директорів, які можуть ефективно очолювати та представляти заклад; прийняття добре-визначеної концепції щодо навчальних планів і викладання для спрямування зусиль на покращення навчальної діяльності [1].

Вагомими важелями впливу шкільної спільноти США є також бюджет, педагогічний колектив і навчальні плани. Останні позиції розширюють впливи зацікавлених сторін саме в управлінні та є відмінними від самоврядних.

Таким чином, Україна розвиває демократичну освіту та суспільство, впровадивши самоврядування, що є форматом для життєвої практики компетентностей, набутих учнями, та заохоченням до трансформації спільноти «школо-зацікавлених осіб». Подальша децентралізація та покращення якісного рівня функціонування освітніх закладів уможлиблюється через залучення міжнародного провідного досвіду, включаючи досвід США.

Ключові слова: середня освіта, компетентності, самоврядування, управління.

Список використаних джерел

1. Wohlstetter P., Mohrman S. A. Assessment of School-Based Management: How Schools Make School-Based Management Work – URL: <https://www2.ed.gov/pubs/SER/SchBasedMgmt/index.html> (дата звернення 01.03.2021)

РОЛЬ ПРОЄКТІВ У РОЗВИТКУ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ УЧНІВ

*Маленко Катерина,
викладач ДПТНЗ «Конопський ПАЛ»,
м. Коноп, Сумської області, Україна*

Організація позаурочної проєктної діяльності учнів сприяє формуванню та розвитку компетентної особистості. Це дає можливість учням стверджувати, що все, що ми пізнаємо, ми знаємо як і де ми зможемо застосувати. Для залучення кожного учня до активного пізнавального пошуку слід створити відповідне освітнє середовище, яке забезпечувало б можливість вільного доступу до різних джерел інформації, спілкування з однолітками та представниками громади.

Найбільш перспективним і ефективним для виконання такого завдання є метод проєктів, який, з одного боку, уможлиблює створення умов для розвитку здібностей дітей, а з іншого – надає всім учням можливість брати участь у цікавій та результативній роботі.

Опитування учнів показало, що для них проєкти – це можливість зробити щось цікаве самостійно або у групі, максимально використати свої можливості; це діяльність, яка допомагає проявити себе, принести користь і публічно презентувати досягнутий результат. Головна цінність проєктної діяльності в тому, що учні та викладач набувають нового досвіду, вдосконалюючи пізнавальні вміння, комунікативні та соціальні навички.

Якість проєктної діяльності залежить від докладених зусиль як дітей, так і викладача. Відправною точкою тут є мотивація обох учасників цього процесу – у разі відсутності мотивації у викладача годі чекати змотивованої участі в реалізації проєкту учнів.

Другим важливим фактором успіху проєктної діяльності є особистість викладача як дослідника, організатора, партнера, консультанта та рівень його професійної майстерності. Викладач має добре володіти методикою проєктної діяльності. Тоді він зможе і вмотивувати учнів, і структурувати проєкти, і організувати власне проєктну діяльність, і доведе проєкт до успішної

презентації, а також грамотно проведе етап рефлексії – самоаналіз і самооцінку учнями ходу й результатів проектної діяльності.

До третього фактору результативності проектної діяльності віднесемо методи оцінювання. Вивчення робіт учнів дає можливість оцінити якість вивченого, ступінь розуміння ними навчального матеріалу, рівень сформованості їхніх умінь та навичок, необхідних для виконання проекту.

Для розвитку в учнів компетентностей самостійності та спільної діяльності використовують самооцінювання й рефлексію, що дають учням змогу оцінити власний прогрес, свої міркування, шляхи покращення результатів навчання. Для заохочення самостійності та прогресу учнів у ході індивідуальної та групової роботи можна використовувати звіти про виконання проекту, які допоможуть учням пояснювати нові моменти в розумінні матеріалу та підтверджуватимуть їхню готовність перейти до наступного етапу реалізації проекту.

Робота над темою дослідження закінчується представленням результатів у вигляді презентацій. По завершенню проекту як правило проводять конференцію, де учні демонструють результати власних і групових досліджень, обговорюють роботу інших груп. На цьому етапі оцінюють глибину проведеного дослідження, логічність представлення матеріалу, творчий підхід, уміння брати участь в обговореннях і ставити запитання, захист проекту.

Таким чином, проекти допомагають учням розвивати ключові компетентності, більшість із яких матимуть пріоритетне значення в їхній майбутній професійній діяльності: комунікативні уміння, спрямованість на саморозвиток, адаптивність, здатність аналізувати та розв'язувати проблеми, успішно співпрацювати з іншими, бути відповідальним тощо.

Ключові слова: проекти, позаурочна робота, проектні технології.

Список використаних джерел

1. Баханов К. О. Навчання історії за проектною системою. *Історія в школах України*. 2000. № 3 С. 3– 7.

2. Бондаренко Г. В. Методологічні проблеми шкільного і вузівського історичного краєзнавства. *Історичне краєзнавство в системі освіти України: здобутки, проблеми, перспективи*. Кам'янець-Подільський: Абетка-Нова, 2002. С. 9-15.

3. Мирошниченко В. О. організація проектної діяльності учнів на уроках історії в 10 класі. Харків: видавнича група Основа 2009. С. 5-154.

ІНТЕГРАТИВНИЙ ЗМІСТ ІНФОРМАЦІЙНОГО СКЛАДНИКА ПРЕДМЕТНОЇ ІСТОРИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

*Малієнко Юлія,
канд. пед. наук, ст. наук. співробітник,
Інститут педагогіки НАПН України,
м. Київ, Україна*

У 90-х роках ХХ століття виокремлюється поняття «інформаційна компетентність». Відтоді воно стає обов'язковим показником навчальної діяльності сучасних школярів, основою для дотичних дефініцій. У найбільш широкому тлумаченні інформаційна компетентність – це здатність дитини знаходити, зберігати, опрацьовувати та застосовувати різні види інформації.

Візьмемо за основу Державний стандарт базової середньої освіти (2020) для визначення інформаційного складника предметної історичної компетентності [1]. Інформаційний складник предметної історичної компетентності – це здатність учнів/учениць працювати з різними джерелами історичної інформації, інтерпретувати їх зміст, критично оцінювати, виявляти маніпуляції з історичною та актуальною для суспільства інформацією; впевнено, критично і відповідально використовувати цифрові технології для власного розвитку і спілкування; безпечно застосовувати інформаційно-комунікаційні засоби в навчанні та інших життєвих ситуаціях; дотримуватись принципів академічної доброчесності.

Власне інформаційний складник, його інтегративність і наскрізний характер стали одними з найважливіших маркерів нового Державного стандарту базової середньої освіти. Аналіз цього документу свідчить, що

інформаційний складник є інтегративним за своїм змістом тому, що він: частина ключової інформаційно-комунікаційної компетентності, яка формується всіма освітніми галузями; обов'язковий компонент кожної предметної компетентності, зокрема, історичної; комплекс наскрізних умінь, які об'єднують усі предмети/курси.

Наведемо окремі приклади інтеграції інформаційного складника предметної історичної компетентності з математичною та компетентністю в галузі природничих наук, техніки і технологій.

Опрацьовуючи історичні джерела, наприклад, статистичні, учні/учениці вчаться правильно оперувати цифровими даними, математичними поняттями для більш глибокого пізнання, пояснення минулого та сучасних суспільних подій, перетворювати інформацію з однієї форми в іншу (текст, графік, таблиця, схема тощо) та використовувати її в поясненнях [1].

Кожний курс історії тісно пов'язаний з галузями природничих наук, адже діти досліджують не тільки геопросторові чинники поступу людства, а й напрями розвитку техніки і технологій. Саме тому громадянська та історична освітня галузь розвиває здатність учнів/учениць оцінювати та пояснювати взаємодію людини та довкілля в різні періоди минулого, виявляти взаємозалежність розвитку суспільства, господарства, культури і навколишнього природного середовища; орієнтуватися в соціально-історичному просторі; розкривати зміст, значення, вплив технологій, технічних винаходів та наукових досягнень на перебіг історичних подій, явищ і процесів.

Варто виокремити інтегративні риси інформаційних умінь, що їх діти поступово набувають у процесі навчання: вмотивованість – усвідомлення необхідності власного дослідження історичних фактів; системність – перетворення дослідження на постійний фактор навчання; ґрунтовність – розширення джерельної бази, що використовується учнями/ученицями під час вивчення певних історичних подій; перспективність – формування здібностей генерувати нову інформацію [2].

Наведені приклади свідчать про взаємозв'язок компетентнісних дій, їх взаємозалежність і багатофункціональність.

Ключові слова: інформаційний складник, інтегративний зміст.

Список використаних джерел

1. Державний стандарт базової середньої освіти. Постанова Кабінету Міністрів України від 30 вересня 2020 р. № 898. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/898-2020-%D0%BF#Text>
2. Малієнко Ю. Б. Методика компетентнісно орієнтованого навчання всесвітньої історії у 7-му класі : методичний посібник. Київ : ТОВ «КОНВІ ПРІНТ», 2018. 96 с.

ОСОБЛИВОСТІ ДОБОРУ ТЕКСТІВ У ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ ПРОГНОСТИЧНИХ УМІНЬ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

*Мартиненко Валентина,
канд. пед. наук, ст. наук. співробітник,
Інститут педагогіки НАПН України,
м. Київ, Україна*

Імовірне прогнозування (антиципація) є невід'ємним компонентом когнітивної діяльності учнів під час сприймання тексту. Школярі у процесі читання не є пасивними, вони займають активну позицію – прогнозують, висувають гіпотези про те, що можуть почути або прочитати. Така особливість впливає із психологічного механізму ймовірного прогнозування – передбачення майбутнього, що ґрунтується на структурі попереднього досвіду та інформації про поточну ситуацію [1, с. 205].

Враховуючи вікові особливості становлення й розвитку пізнавальних процесів, понятійного мислення, мовлення, фонових знань, соціального досвіду молодших школярів, процес формування у них здатності до прогностичної діяльності здійснюється з обов'язковою опорою на відповідні текстові й нетекстові елементи композиційно-логічної структури тексту з цільовими

установками та методичним супроводом класовода, що слугуватиме для учнів смисловими орієнтирами-підказками під час побудови імовірних гіпотез.

Одним з першорядних об'єктивних чинників, які впливають на ефективність розвитку прогностичних умінь учнів, є добір відповідного текстового матеріалу. На уроках читання – це художні й інформаційні тексти, у яких мають бути експліцитно (очевидно, чітко) представлені елементи композиційно-логічної структури (заголовки, членування тексту на логічно завершені частини, послідовний розвиток сюжетної лінії, достатня частотність повторюваності ключових слів, понять, термінів, поліграфічне оформлення матеріалу (наприклад, шрифтові виділення, розташування ілюстрацій тощо). Вони виконують важливу регулятивну функцію взаємодії читача з текстом, керування читацьким сприйманням та розумінням. За висновками Н. Чепелевої, наявність у тексті регулятивної інформації «дає можливість реципієнтові структурувати його, встановлювати зв'язки між окремими фрагментами твору, допомагає висувати гіпотези щодо подальшого розвитку змісту. Остання функція регулятивної інформації підвищує інтерес до повідомлення та підтримує його протягом усього процесу взаємодії з ним» [2].

У дитячій книжці важливими регулятивними смисловими орієнтирами під час прогнозування її орієнтовного змісту є елементи довідково-інформаційного апарату видання: написи на обкладинці, титульному аркуші, передмова, анотація, зміст(перелік) творів, ілюстрації в середині дитячої книжки та ін.

Заголовок як ключова позиція тексту програмує низку асоціацій у читача, дає орієнтир, служить важливою опорою для вироблення стратегії сприймання змісту, сприяє глибшому втіленню учня у сферу дискурсу на етапі дотекстової діяльності. Водночас не кожний зміст заголовка є інформативним щодо прогнозування орієнтовного змісту твору, якщо він містить підтекст, символічний, метафоричний образний зміст, риторичні запитання тощо. У цих випадках заголовок не матиме жодних смислових підказок для гіпотетичних версій, і дитина прогнозуватиме навздогад. Йдеться, до прикладу, про такі назви творів у чинних підручниках з

читання: *«Хіба може бути інакше?»* (казка про те, як бджоли врятували тетерука), *«Домашній улюбленець»* (у змісті твору йдеться про іграшкового крокодила), *«Добре, що сонечко сяє»* (розповідь про лінощі дитини) та ін. Отже, навчальним матеріалом для формування прогностичних умінь на етапі до тексту мають слугувати передусім тексти, у яких заголовки збігаються з темою твору і безпосередньо відображає те основне, про що йтиметься в змісті. (*«Заєць та їжак»*, *«Півник і двоє мишенят»*, *«Зимові слова»*, *«Перший день у школі»*, *«Як з'явилася перша друкована книга»* та багато інших). За їх змістом, відсутністю, наприклад, прізвища автора у фольклорних творах, школярам буде неважко здогадатися не лише, про кого, про що може розповісти твір, а й спрогнозувати головних персонажів, визначити жанр, емоційне спрямування твору.

Цікавими і продуктивними, такими, що активізують прогностичну діяльність, фонові знання школярів, їх життєвий досвід, внутрішній діалог читача з текстом, автором твору, сприяють розвитку творчої уяви, фантазії у потрібному руслі, є заголовки, які мають форму запитань: *«Чому кішка так часто вмивається?»*, *«Навіщо кажуть спасибі?»*, *«Як жила книга за часів Київської Русі?»* *«Що таке мир?»*, *«Чому грошей не може бути скільки завгодно?»* та ін.

Під час безпосереднього сприймання змісту тексту сутність прогностичної діяльності учнів полягає у висуненні імовірних смислових гіпотез щодо подальшого перебігу подій у творі, розвитку інформації у тексті.

Продуктивним навчальним матеріалом слугують тексти, які містять авторські звернення до читачів, риторичні запитання. Вони стимулюють розвиток діалогічної взаємодії учня з текстом, мотивують дитину до побудови імовірних версій.

У цьому сенсі важливо наголосити на тому, що навчальний матеріал, крім зазначеного вище, має добиратися з урахуванням вікових особливостей сприймання художніх та інформаційних текстів у молодшому шкільному віці, які істотно впливають на рівень усвідомлення основних ідей твору, його концептуальної інформації. Серед них: обмежений читацький і життєвий досвід,

складність усвідомлення природи художнього вимислу й узагальнення; труднощі у встановленні смислових контекстних відношень між окремими частинами тексту, вчинками героїв та подіями, розуміння підтексту. Дітям важко порівняти віддалені один від одного у часі фрагменти тексту через вікову відсутність діапазону часової перспективи, встановити смисловий зв'язок епізодів, що відносяться до різних героїв, узагальнити події, представлені в різних частинах тексту і т. ін.

Крім того, текстовий матеріал має відображати актуальні для молодших школярів фонові знання, емоційно-чуттєвий, соціальний досвід, враховувати сучасні пізнавальні, читацькі інтереси, інформаційні запити, цільові установки дітей, переваги, захоплення, впливати на процес формування особистості загалом.

Ключові слова: молодші школярі, прогнозування, текстовий матеріал, особливості сприймання творів.

Список використаних джерел

1. Селіванова О. О. Сучасна лінгвістика: напрями та проблеми: підручник. Полтава: «Довкілля-К», 2008. 712 с.
2. Чепелєва Н. В. Текстова інформація як чинник впливу на свідомість реципієнта. *Технології розвитку інтелекту: електронний науковий журнал*. URL://psytir.org.ua/upload/journals/2/authors/ 2011. Том 1. № 2.

ЕТНОКУЛЬТУРНИЙ СКЛАДНИК КУРСУ ВІТЧИЗНЯНОЇ ІСТОРІЇ (10-11 КЛАС)

*Мацейків Тетяна,
канд. пед. наук,
Інститут педагогіки НАПН України,
м. Київ, Україна*

Сьогодні Україна охоплена значущими суспільно-політичними процесами – державотворення, національно-культурного відродження, становлення громадянського суспільства, інтеграції в європейське та світове співтовариство. Це значною мірою впливає і на шкільні курси історії, що знаходить відображення не лише в оновленні змісту, а й у зміні місця і ролі

історичних курсів у розв'язання проблем сучасної освіти як-от забезпечення умов для адаптації й самореалізації учнівства в динамічному сучасному світі, набуття ключових компетентностей і важливих життєвих орієнтирів, формування національної свідомості та громадянської позиції особистості.

Виявлено, що значущість особистості в культурно-духовному та соціально-політичному розвитку суспільства, її цінність визначаються, насамперед, культурою та почуттям власної гідності.

На думку низки дослідників, навчання учнів історії в закладах загальної середньої освіти, може і має забезпечити формування та розвиток їхньої ідентичності та громадянськості. Це відбувається внаслідок осмислення учнями соціального та морального досвіду минулих поколінь, розуміння історії і культури України в контексті загального історичного процесу, ознайомлення з духовними і культурними надбаннями та цінностями, історикокультурними традиціями українського народу та цивілізації загалом.

У змісті шкільного курсу вітчизняної історії виокремлюємо етнокультурний змістовий компонент. Етнокультурний складник вітчизняної історії розуміють як систему знань про етапи формування українського етносу, складання та розвиток специфічних (етнічних) властивостей, що проявляються безпосередньо в його культурі та свідомості. Зміст цього компоненту передбачає опанування учнями цінностями національної, європейської та світової культури, усвідомлення унікальності національної культури, збагачення особистого світу духовними та естетичними ідеалами.

Зміст шкільного курсу вітчизняної історії, на нашу думку, має висвітлювати низку питань і проблем щодо певного етносу та формуванням його світоглядних засад, а саме (*нумерація довільна, не ранжувальна*): 1) як людина сприймає оточуючий світ; яким в її уявленні є значення предметів оточуючого світу; як відбувається зміна світосприйняття; 2) як носій тієї чи тієї культури адаптується до змін, що відбуваються у світі; як до змін адаптується суспільство, в якому він живе; 3) що у свідомості представників етносу за будь-яких обставин залишається незмінним; 4) чи є в етнічній культурі незмінні

нерухомі складники, що утримують усю структуру, запобігаючи її розпаду в період бурхливих соціальних процесів.

Звідси слідує, що навчальний матеріал уроків історії вітчизняної культури ХХ ст. у старшій школі має включати такі головні факти та події як: становлення та розбудова української держави; особливості та періодизація українського відродження; етнополітика; пам'ятки історії та культури українців; видатні діячі науки й культури тощо.

У ході експериментальних досліджень встановлено, що уроки культурологічного змісту сприяють ґрунтовнішому засвоєнню учнями історичного матеріалу, допомагають їм відчутти образ та дух епохи, побачити в історії конкретну людину, усвідомити систему цінностей певного історичного суспільства. Такі уроки створюють стійку навчальну мотивацію та підвищують пізнавальний інтерес учнів, закладають основи для розвитку їхньої історичної свідомості та самосвідомості, впливають на формування особистісного ставлення, власної думки щодо навколишньої дійсності, важливості збереження історичної пам'яті, поваги до культурної спадщини. Це, своєю чергою, наповнює шкільний курс вітчизняної історії реальним життєвим змістом.

Ключові слова: курс вітчизняної історії, етнокультурний складник.

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ КЛЮЧОВИХ І ПРОЄКТНО-ТЕХНОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ УЧНІВ ГІМНАЗІЇ

*Мачача Тетяна,
канд. пед. наук, ст. наук. співробітник,
Інститут педагогіки НАПН України,
м. Київ, Україна*

Кожна освітня галузь має власний потенціал формування ключових компетентностей і наскрізних умінь, визначених Державним стандартом базової середньої освіти [1, с. 6]. Тобто ключові компетентності та наскрізні вміння стосуються всіх навчальних предметів та інтегрованих курсів кожної освітньої галузі базової середньої освіти, мають метапредметний характер та

виходять за межі конкретної освітньої галузі, здатні функціонувати в будь-якій сфері життєдіяльності.

У типовій освітній програмі для 5-9 класів закладів загальної середньої освіти базовим навчальним предметом технологічної освітньої галузі визначений інтегрованим курс «Технології» [4, с. 7]. Оскільки будь-яка компетентність існує у формі діяльності, а результати навчання технологічної освітньої галузі чинного стандарту розподілені за структурою проєктно-технологічної діяльності, то відповідно предметною компетентністю інтегрованого курсу «Технології» є проєктно-технологічна компетентність.

Компетентнісний підхід передбачає моніторинг якості освіти. Оцінювання результатів навчання учнів має бути зорієнтованим на ключові компетентності і наскрізні вміння та вимоги до обов'язкових результатів навчання у відповідній освітній галузі, визначені Державним стандартом [1]. Зміст та обсяг предметної проєктно-технологічної компетентності окреслені в чинному Державному стандарті технологічної базової середньої освіти через визначені в ньому базові знання, обов'язкові, загальні і конкретні результати та орієнтири для їх оцінювання.

Ефективне впровадження в навчання учнів гімназії кожного освітнього компоненту технологічної галузі чинного Державного стандарту, зокрема успішна реалізація проєктно-технологічної діяльності: від задуму до його втілення в готовий виріб залежить від умов освітнього й соціокультурного середовища гімназії, потреб й інтересів учнів, рівня розвитку їхніх діяльнісних та особистісних здібностей, досвіду виконання дій-операцій проєктування, технології реалізації проєктних розробок і рефлексії.

Навчальна проєктно-технологічна діяльність як змістово-процесуальна основа технологічної базової середньої освіти спрямована на отримання прогнозованих освітніх результатів: *зовнішніх освітніх продуктів* (особистісно й соціально значущі створені вироби, матеріали портфоліо тощо) та *внутрішніх освітніх продуктів* (особистісні якості й здібності, індивідуальний рівень компетентностей тощо) [2, с. 132].

З огляду на зазначене, формувати й оцінювати проєктно-технологічну компетентність учнів доцільно за її діяльними компонентами – загальнотехнічним, репродуктивним і творчим та особистісними – соціально-комунікативним, ціннісно-смысловим і операційно-діяльним (табл. 1) [3, с. 52].

Таблиця 1

Структура проєктно-технологічної компетентності			
Діяльнісний компонент	Зміст	Особистісний компонент	Зміст
Загально-технічний	<i>Досвід пізнавальної діяльності:</i> базові знання про матеріальне і нематеріальне виробництво, матеріалознавство, машинознавство, графічну грамотність тощо; універсальні способи проєктування, технології виготовлення спроектованих об'єктів, їх презентації й оцінювання; роль техніки і технологій у побуті, розвитку суспільства, сучасного виробництва, соціальні наслідки їх застосування; технології декоративно-ужиткові мистецтва, види дизайну тощо	Соціально-комунікативний	<i>Здібність</i> до діалогу, партнерської взаємодії, координування дій; організації власної діяльності, ефективного використання і відображення потрібної інформації
Репродуктивний	<i>Досвід діяльності за зразком (репродуктивної):</i> відтворення і застосування способів репродуктивної перетворювальної діяльності, оброблення інформації, різних конструкційних матеріалів з використанням відповідних засобів праці, дотриманням правил безпечної праці, норм санітарії тощо	Ціннісно-смысловий	<i>Здібність</i> усвідомлено виявляти ставлення до об'єкта праці на основі пошуку смислів навчання, мотивації, рефлексії, духовних установок; осмислювати власну проєктно-технологічну діяльність
Творчий	<i>Досвід продуктивної діяльності:</i> набуття здатності організувати процес проєктування, технології виготовлення об'єктів проєктування, оцінювання результатів власної проєктно-технологічної діяльності; досвіду ціннісно-смыслових ставлень, соціально-комунікативної, партнерської взаємодії, операційно-діяльної здатності розв'язання інформаційно-дослідницьких, дизайнерських, конструкторських і технологічних завдань у нових умовах тощо	Операційно-діяльній	<i>Здібність</i> до проєктування, реалізації технології, рефлексії, оцінювання і самооцінювання результатів проєктно-технологічної діяльності

Компетентність – це новий рівень самоорганізації людини в невизначених умовах, її усвідомлення себе й своєї діяльності. А тому в основі навчання лежить рефлексивна мислєдіяльність учня – критичне осмислення і моніторинг своєї діяльності, того, що він/вона знає, а що не знає, що уміє робити, а що не вміє, розуміння того, для чого він/вона здійснює діяльність та якими засобами і способами потрібно ще оволодіти, щоб її ефективно реалізовувати.

Ключові слова: ключові компетентності, інтегрований курс «Технології», проєктно-технологічна компетентність, оцінювання результатів навчання.

Список використаних джерел

1. Державний стандарт базової середньої освіти. *Затверджено постановою Кабінету Міністрів України від 30 вересня 2020 р. № 898* URL: <https://cutt.ly/5lbsvBP>.
2. Machacha Tetyana. Cultural and creative potential of technological education content of the secondary school pupils. *Intercultural Communication*. 2016. Vol. 1/1. P. 122-135.
3. Проєктування змісту профільного навчання технологій у старшій школі. *Монографія:* А. М. Тарара, Т. С. Мачача, В. І. Туташинський, В. В. Вдовченко. К. : КОНВІ ПРІНТ, 2019. 160 с.
4. Типова освітня програма для 5-9 класів закладів загальної середньої освіти: *затв. наказом Міністерства освіти і науки України від 19.02.2021 №408*. URL : <https://cutt.ly/LlbsR6f>.

ОСОБЛИВОСТІ РЕАЛІЗАЦІЇ КОМПЕТЕНТІСНОГО ПОТЕНЦІАЛУ КУРСУ ФІЗИКИ 7-ГО КЛАСУ У ПРОЦЕСІ РОЗВ'ЯЗУВАННЯ ЗАДАЧ

Мельник Юрій,
канд. пед. наук, ст. наук. співробітник,
Інститут педагогіки НАПН України,
м. Київ, Україна

Метою природничої освітньої галузі є формування особистості учня, який розуміє основні закономірності живої і неживої природи, володіє певними вміннями дослідження, усвідомлює цілісність наукової картини світу, здатен оцінити вплив природничих наук, техніки і технологій на сталий розвиток суспільства та можливі наслідки людської діяльності, відповідально взаємодіє з

навколишнім середовищем. Її компетентнісний потенціал визначено Державним стандартом базової середньої освіти, в якому відображено базові знання, наскрізні вміння, обов'язкові результати навчання та орієнтири їхнього оцінювання. У документі також виокремлено ключові компетентності, якими мають оволодіти школярі після закінчення кожного з двох циклів – адаптаційного (5–6 класи) і базового предметного навчання (7–9 класи), встановлено чіткі орієнтири, за якими учні розбудовуватимуть власні компетентності – здобуватимуть знання, розвиватимуть вміння та формуватимуть ставлення [1].

У курсі фізики 7-го класу формуються математична, екологічна, інформаційно-комунікаційна, компетентності в галузі природничих наук, техніки і технологій та ін. Вимогами до обов'язкових результатів навчання на цьому етапі передбачено пізнання світу засобами наукового дослідження, опрацювання, систематизація та представлення інформації відповідного змісту, усвідомлення закономірностей природи, ролі природничих наук і техніки в житті людини, розв'язування практико-орієнтованих задач.

Розв'язування задач різних типів використовується на всіх етапах навчання як метод засвоєння, закріплення, перевірки й контролю теоретичних знань, засіб набуття практичних умінь (експериментування, конструювання, моделювання), формування ставлення (емоційно-ціннісне сприйняття природи та її пізнання, виявлення допитливості і пізнавального інтересу до практико-виробничих проблем, цивілізована взаємодія з навколишнім середовищем), навичок професійного самовизначення, екологічного й економічного виховання. Розв'язуючи подібні задачі, учні здобувають знання, необхідні для успішного навчання в профільній школі, закладах вищої освіти фізико-математичного, природничого й технологічного спрямування.

Розв'язування компетентнісно орієнтованих задач сприяє засвоєнню знань про стан навколишнього середовища, сферу застосування фізичних законів, розумінню органічної єдності людини та природи, цілісності наукової картини світу, етапів пізнавальної діяльності, формуванню фізичних понять,

використанню здобутих знань під час дослідження різноманітних природних явищ і процесів, практичного застосування відповідних законів і закономірностей у технічних пристроях, на виробництві, різних сферах життєдіяльності людини, виявленню ставлення до ролі фізичних знань у житті людини, суспільному розвитку, техніці, становленні сучасних технологій [2].

Оскільки розв'язування задач є одним із засобів формування компетентностей, то потрібно акцентувати увагу учнів на аналізі якісної сторони фізичних явищ, властивостей тіл, речовини, процесів, розкривати їх сутність, висувати та обґрунтовувати гіпотези. Розв'язування фізичних задач є також «...засобом усвідомлення й засвоєння досліджуваних понять, явищ і закономірностей, створення проблемних ситуацій, методом вдосконалення знань і способом формування логіко-аналітичних умінь, встановлення зв'язку курсу фізики з життєвими явищами і виробничими процесами» [4].

Задачний підхід в освітньому процесі 7-го класу потребує переорієнтації методики навчання від розгляду окремо взятої фізичної задачі до дослідження і використання їх локальної системи (практикуму), зміну її статичного характеру як гносеологічного конструкту на динамічний (застосування генетичного підходу до задачної ситуації), комплексний підхід до етапів розв'язування, перехід від формалізованих до логіко-психологічних операторів розв'язку в мисленнєвій діяльності учнів, структурування систем задач за дидактичними принципами диференційованого, профільного й компетентісно орієнтованого навчання.

З метою організації освітнього процесу на основі застосування задачного підходу у кожному розділі базового курсу фізики створюватиметься система рівневих задач, зміст яких відповідає конкретному профілю і є цікавим та доступним учням, розроблено відповідні методи і способи їх розв'язування, побудовано навчальну діяльність у формі постановки і розв'язування навчально-пізнавальних задач компетентісного спрямування [3].

Доведено, що такий підхід дає змогу максимально наблизити питання фізичної науки до сфери інтересів учнів, проілюструвати на конкретних прикладах впровадження теоретичних фізичних знань, підтвердити

універсальність фундаментальних законів природи, застосувати єдиний підхід до тлумачення наскрізних понять (енергія, маса, рівноважний стан, простір, час тощо) і вмій (висловлювати власну думку, критично мислити, оцінювати ризики, приймати рішення, вирішувати проблеми) [1].

Успішне розв'язування задач потребує як конкретних, так й узагальнених знань, умінь і навичок учнів. Основу узагальнених знань становлять фундаментальні поняття методологічного характеру, серед яких: фізичні «явище», «закон», «система», «модель», «величина», «взаємодія», «ідеальні об'єкти й процеси», «стан фізичної системи» тощо.

Навчання розв'язувати компетентісно орієнтовані задачі означає оволодіння різними способами їх представлення (текстовий, графічний, експериментальний тощо), методами розв'язування, вміннями добирати пошукові, творчі та дослідницькі задачі.

На сучасному етапі розвитку освіти можна стверджувати про взаємозв'язок та інтеграцію задачного й компетентісного підходів у навчанні. Постановка і розв'язування педагогічних і навчально-пізнавальних задач слугує технологічною основою реалізації компетентісного потенціалу курсу фізики 7-го класу. Головним за таких умов постає розкриття сутності предметного змісту на рівні готовності застосовувати здобуті знання, вміння, ставлення, досвід пізнавальної діяльності й набуті цінності у вирішенні різноманітних життєво важливих завдань, що передбачає запровадження низки інноваційних підходів, зокрема щодо оцінювання результатів навчання та організації освітнього процесу, визначення рівнів сформованості компетентностей учнів у процесі розв'язування задач.

Ключові слова: державний стандарт, курс фізики, компетентісний потенціал, розв'язування задач.

Список використаних джерел

1. Державний стандарт базової середньої освіти. URL: https://osvita.ua/legislation/Ser_osv/76886/ (дата звернення: 22.02.2021).

2. Мельник Ю. С. Задачі прикладного змісту з фізики у старшій школі. Київ: Педагогічна думка, 2013. 120 с.

3. Мельник Ю. С., Сіпій В. В. Формування предметної компетентності старшокласників у процесі навчання фізики. Київ: ТОВ «КОНВІ ПРІНТ», 2018. 136 с.

4. Павленко А. І. Теоретичні основи методики навчання учнів складанню і розв'язуванню фізичних задач у середній школі: дис. доктора пед. наук: 13.00.02 / Національний педагогічний університет ім. М. П. Драгоманова. Київ, 1997. 447 с.

ОСНОВНІ ТЕНДЕНЦІ ТА ВИКЛИКИ НАВЧАННЯ УЧНІВ ЛЦЕЮ

*Михайличенко Олег,
докт. пед. наук, професор,
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка,
м. Суми, Україна*

Вектори розвитку сучасної освіти визначають процеси та явища, характерні для стрімкого руху вперед сучасного суспільства: інтеграція, глобалізація, демократизація, створення єдиного інформаційного простору тощо. Швидке зникнення бар'єрів між країнами створює умови, в яких в основу стратегічної і тактичної діяльності державної освітньої системи мають покладатися світові стандарти, що визначають основні вимоги до змісту, форм і методів навчання, до підсумкових результатів навчальної діяльності, до рівня і якості освіти.

Усвідомлення того, що система освіти повинна слугувати насамперед конкретному громадянину на основі належного врахування громадсько-особистісних прав і пріоритетів – одна з найважливіших світових тенденцій. Надати можливість усім без винятку проявити свої задатки, талант і творчий потенціал, реалізувати власні особисті плани – завдання, що поставила перед державами в галузі освіти Міжнародна комісія з питань освіти ХХІ століття при Раді Європи. Вчитися знати, вчитися діяти, вчитися бути, вчитися жити разом – провідні принципи, визначені для освіти нового століття.

Входження України до європейського освітнього простору, рух до навчання світового рівня, що диктується процесами глобалізації та інтеграції – стратегія розвитку національної системи освіти. Завдання, проголошені у Національній доктрині розвитку освіти, спрямовані на перехід системи освіти на новий тип гуманістично-інноваційної освіти, досягнення її конкурентоспроможності в європейському та світовому освітньому просторі, формування покоління молоді, здатного робити особистісний духовно-світоглядний вибір, здобувати необхідні знання, набувати навички та компетентності для інтеграції в суспільство на різних рівнях, навчатися протягом життя [3, с. 4–6].

Найважливіше завдання сучасної школи – формування повноцінних громадян своєї держави, а вирішення цього завдання багато в чому залежить від того, чим займатимуться старші школярі, яку професію вони оберуть і де працюватимуть. Оптимістична перспектива життя (і насамперед, реальна й приваблива професійна перспектива) уберігає багатьох підлітків від необдуманих кроків, сприяє позитивному цілісному становленню особистості учнів. У зв'язку із цим проблема навчання школярів в ліцеї набула особливої актуальності у вітчизняному освітньому просторі.

Навчання в ліцеї має на меті розширити можливості старшокласників у здобутті якісної середньої освіти, посилити їхню конкурентоспроможність на сучасному ринку праці чи при вступі до вищого навчального закладу, формувати у школярів орієнтації на той чи інший вид майбутньої професійної діяльності, сприяти їхній успішній самореалізації в сучасних реаліях життя [2].

Навчання учнів в ліцеї має бути спрямованим на максимальне розкриття індивідуальності, здібностей і схильностей особистості учнів, підготовку їх до продовження освіти в обраній галузі майбутньої професійної діяльності. Водночас, навчання в ліцеї покликане стати засобом вирішення багатьох проблем школи: уникнення перевантаження учнів, підвищення їхнього інтересу до навчання, зведення до нуля формалізму, покращення якості та ефективності навчально-виховного процесу.

Компетентнісний підхід до навчання в ліцеї, орієнтація освіти на результат потребує зламу певних стереотипів як у проектуванні уроків, відборі та структуруванні змісту освіти, організації пізнавальної діяльності учнів, так і в оцінюванні навчальних досягнень учнів.

Методи навчання історії у ліцеї мають специфіку, пов'язану з інтересами, схильностями та здібностями учнів до цього предмета. Важливими є активні та інтерактивні методи, комунікаційні та інформаційні технології, які надають учням можливість спілкуватися та взаємодіяти на локальному і глобальному рівнях, швидко здобувати та оновлювати знання, формують уміння і навички, необхідні для адаптації, вибору, відповідального життя.

Враховуючи те, що державні вимоги до рівня підготовки учнів ліцею ґрунтуються на засадах діяльнісного і компетентнісного підходів, навчальні програми з історії для учнів ліцею передбачають підбір до кожної теми два переліки умінь і навичок, яких мають набути учні під час її вивчення. Перший перелік складають основні предметні (хронологічні, просторові, інформаційні, мовленнєві, логічні та аксіологічні) вміння та навички учнів у відповідності до їх вікових та пізнавальних можливостей, які поступово ускладнюються та поглиблюються. Другий перелік складають більш складні, комбіновані, інтегровані вміння, навички та емоційно-ціннісні орієнтації і ставлення учнів, що в сукупності складають їх предметну історичну компетентність. Без опанування учнями першої групи умінь неможливо набуття ними відповідної компетентності.

Систематичне та послідовне формування перелічених знань, умінь, навичок, ціннісних орієнтацій забезпечує розвиток в учнів відповідних предметних компетентностей з історії і є основою для набуття ними ключових компетентностей.

Навчання в ліцеї потребує нової практики навчання, ґрунтовних теоретичних напрацювань, нових критеріїв для розробки засобів навчання, насамперед методичних посібників і рекомендацій для учителів.

Ключові слова: компетентність, компетентнісний підхід, профільна підготовка, інтегровані вміння.

Список використаних джерел

1. Дем'янюк Т. Д. *Методика виховання в сучасній школі: Навчальний посібник*. К.: НМЦ середньої освіти МОН України. 2000. 286 с.
2. Законодавчі акти України з питань освіти / Верховна рада України. Комітет з питань науки і освіти: офіційне видавництво. Київ.: Парламенське видавництво, 2004. 404 с.
3. Моцак С. І. Позаурочна робота, її роль і місце в шкільній освіті. *Анотовані результати науково-дослідної роботи інституту педагогіки за 2007 р.*: Інформ. вид. К. : Пед. думка, 2008. С. 171–172.
4. Пометун О., Гупан Н., Власов В. *Компетентнісно орієнтована методика навчання історії в основній школі : методичний посібник*. Київ : ТОВ «КОНВІ ПРІНТ», 2018. 208 с.

РОЛЬ ВИКЛАДАЧА У ФОРМУВАННІ ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ СТУДЕНТІВ-ІСТОРИКІВ

*Михтуненко Вікторія,
канд. іст. наук, ст. викладач,
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка,
м. Суми, Україна*

В Україні відбулася зміна моделей суспільного розвитку і склалася нова морально-етична атмосфера, направлена на переоцінку вже існуючих цінностей. Специфіка соціальних домінант українського суспільства впливає на становлення свідомості кожної сучасної людини. Сьогодні істотно змінилися ціннісні орієнтації студентства в бік зниження рівня громадянськості, життєвої активності, співвідношення громадського і особистого. На сучасному етапі домінуючими цінностями стають матеріальні, а не духовні блага, утім, саме духовні цінності завжди виступали в якості ідеалу, до якого прагнули кращі представники людства.

У зв'язку з трансформацією системи цінностей в сучасному світі великого значення набуває проблема формування ціннісних орієнтацій людини. Особливої уваги потребує студентство, адже його ціннісні орієнтації належать до значимих особистісних утворень [4, с. 59].

Проблема цінностей і ціннісних орієнтацій студентської молоді розглядається в науковій літературі. Теоретичною базою нашого дослідження є праці І. Дубровіна, С. Чистякова, Н. Щепкіної, Т. Семенкової, В. Франкла та ін.

Студенти як особлива соціальна група постійно знаходяться в центрі уваги досліджень соціологів, психологів, педагогів, так як саме вони є індикатором змін, що відбуваються в країні, і саме вони визначають потенціал розвитку суспільства. Від того, які ціннісні орієнтації будуть сформовані у молодого покоління, багато в чому залежить майбутнє нашої держави. Разом з тим в сучасних умовах війни на Сході та російської агресії в Україні, трансформація усталених раніше ціннісних засад молоді неминуча, а їх криза найбільше проявляється якраз у свідомості студентів.

Молодь є важливим суб'єктом соціальних змін, величезною інноваційної силою, яку необхідно розумно використовувати. Сучасному молодому поколінню належить вирішувати безліч пріоритетних завдань в різних сферах життя. Від цих рішень залежить розвиток країни, збереження і передача базових цінностей наступному поколінню.

На думку вчених, у закладах вищої освіти формуються необхідні умови для особистісного зростання і формування вищого, автономного рівня системи цінностей. Варто зазначити, що зміст цінностей здебільшого залежить від культурного контексту та історичного періоду, в якому знаходиться молодь [3]. У цілому формування ціннісних орієнтацій – це складний процес взаємодії викладача і студентів, що включає кілька етапів інтеріоризації цінностей. Він має спиратися на емоційну і чуттєву сторону особистості студентів, оскільки змістовною основою феномена цінності є емоційна складова, та бути особистісно-орієнтованим.

Для студентів-істориків особистісно-орієнтовану спрямованість навчання слід розуміти як навчання, що ґрунтується на мотивації студентів до майбутньої педагогічної діяльності, їхній зацікавленості в професійних знаннях, одержаних із дисциплін суспільствознавчого циклу [1, с. 50].

Формування ціннісного світу студентства залежить від багатьох об'єктивних і суб'єктивних факторів. До таких можна віднести ціннісні орієнтації значущих дорослих – батьків та викладачів. Виховують не стільки слова і заклики, скільки особистість викладача, його життєва і професійна позиція, моральність і духовність. Викладач може стати для студентів яскравим і дієвим прикладом справжнього служіння своїй справі. Виховання професіонала з точки зору викладача – це не тільки озброєння його системою спеціалізованих знань і навичок, а й залучення до цінностей, ідеалів української історії та культури, основ морального самовдосконалення.

Формування ціннісних орієнтацій студентів має бути направлено на створення «Я-концепції» [2, с. 28] студента як особистості індивідуальної, соціальної та громадянської, у якій цінності не носили б конфліктного початку, не вступали в протиріччя. Студентський вік – час життєвого, особистісного та професійного самовизначення, тож період навчання у ЗВО під професійним керівництвом викладача має бути націлений на розвиток в кожного студента високого рівня інтелектуального, духовного, фізичного і культурного розвитку особистості. А так як основним засобом впливу педагога є він сам як особистість, а не лише як грамотний фахівець з необхідним набором знань і умінь (професія педагога вимагає постійного вдосконалення своєї особистості, розвитку інтересів, здібностей), саме людські якості, вимогливість не тільки до оточуючих, а й перш за все до себе відіграють вирішальну роль в ефективності його діяльності.

У підсумку зазначимо, що ціннісні орієнтації студентів-істориків з віком поступово трансформуються в цінності більш високого рівня – самореалізації та саморозвитку. Ціннісні бар'єри, які з'являються в навчальній діяльності та спілкуванні, до кінця навчання мають бути подоланими. А для формування

цінностей, пов'язаних з досягненням життєвих і професійних успіхів, студентам слід розвивати творчу активність через включення в освітній процес активних форм і методів навчання, самостійних форм навчання, які були б престижними і вдосконалювали професійні знання, вміння, навички. Таким чином для ефективного впливу на систему цінностей студентів при викладанні суспільних дисциплін слід розвивати в них усміння узагальнювати і осмислювати позитивний соціальний досвід заради поглиблення і вдосконалення ціннісних відносин і власних ціннісних орієнтацій.

Ключові слова: цінності, ціннісні орієнтації, студентство.

Список використаних джерел

1. Вдовиченко Р. П. Формування ціннісних орієнтацій студентської молоді через компетентнісний підхід у вихованні особистості. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського*. 2019. № 2. С. 47-51.
2. Драч С. В. Ціннісні орієнтації студентської молоді українського суспільства: сутність та динаміка. *Зб. наук. Праць Хмельницького інституту соціальних технологій університету Україна*. 2010. № 2. С. 26-30.
3. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року. URL: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/344/2013> (Дата звернення: 15.02.2021).
4. Сатановська Л. А. Формування цінностей та ціннісних професійних орієнтацій студентської молоді у вищих навчальних закладах України. *Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка*. 2016. Вип. 1. С. 58-65.

СУТНІСТЬ ІНТЕГРАТИВНОГО ПІДХОДУ НАВЧАННЯ ІСТОРІЇ

*Мороз Ірина,
наук. співробітник,
Інститут педагогіки НАПН України,
м. Київ, Україна*

В умовах інформаційного суспільства традиційна методика навчання історії у школі, яка орієнтувалася переважно на засвоєння учнями змісту предмета, багато в чому вичерпала свої можливості. Причиною такого стану є

той факт, що однією з ознак сучасного світу є його інформаційна перенасиченість і учні без зайвих зусиль можуть віднайти в мережі Інтернет різноманітну інформацію. Відповідно сьогодні актуальним стає формування в учнів системного мислення, уміння фільтрувати інформацію, а саме – виокремлювати в масиві інформації основне (потрібне), розв'язувати складні проблеми та приймати зважені рішення.

Інтегроване навчання є одним із засобів формування системного мислення в учнів. Його поява – результат більш високого рівня реалізації міжпредметних зв'язків і передбачає не тільки взаємозв'язок між освітніми галузями та предметами, а насамперед ґрунтується на наукових ідеях, концепціях, що дають цілісне уявлення про історію, людину, світ та культуру.

У сучасній педагогічній науці немає єдиного трактування понять «інтеграція», «технологія інтегрованого навчання», «інтегративний підхід». Зокрема, О. Мариновська зазначає, що під поняттям «інтеграція» (від лат. *integrum* – ціле, *integratio* – відновлення), [1, с. 32] розуміється стан зв'язку окремих диференційованих частин у ціле, а також процес, що приводить до цього стану; об'єднання в ціле раніше ізольованих частин; об'єднання елементів, що супроводжується ускладненням та зміцненням зв'язків між ними. Технологія інтегрованого навчання, як зазначає дослідниця, – це побудова освітнього процесу на міжпредметній основі шляхом виявлення в різних навчальних предметах однотипних елементів (проблем, сюжетів, подій, понять, закономірностей тощо) і поєднання їх у якісно нову цілісність з метою створення життєствердного образу світу дитини [1, с. 34].

Подібної думки дотримуються Х. Бахтіярова, А. Арістова, С. Волобуєва, які вважають, що інтегральна педагогічна технологія – це модель навчання, яка ґрунтується на виявленні в різних навчальних предметах споріднених елементів (проблем, сюжетів, подій, закономірностей) і поєднання їх у якісно нову цілісність з певною визначеною метою. Головною метою такої технології навчання є створення інтегральних процесів, здатних одночасно враховувати цілі декількох навчальних предметів шляхом формування цілісних знань про

об'єкти пізнання [2]. Як зазначає М. Опачко, інтегративний підхід в освіті передбачає побудову змісту (окремого предмета або освітньої галузі) у вигляді дидактичної моделі, що розробляється через обґрунтоване поєднання елементів знань із різних предметів і реалізується з використанням інтегрованих форм і методів організації навчання [3].

На думку С. Клепка, інтеграція концептуально постає як механізм самоорганізації хаосу знань, як внесення порядку, єдності в розчленований світ знань з метою підвищення ефективності як здобування, так і застосування знання [4, с. 14]. Вчений розрізняє зовнішню міжпредметну інтеграцію, внутрішньопредметну інтеграцію, яка передбачає об'єднання знань навколо основних теорій, законів, положень, понять, та інформаційне інтегрування. Водночас, як зазначає дослідник, інтеграція відбувається на педагогіко-психологічному рівні (міжпредметні зв'язки, проведення інтегрованих (бінарних) уроків), інституціональному (створення нових форм навчальних дисциплін, інтегрованих курсів, полідисциплін) та психологічному (формування міждисциплінарної свідомості) [4; с. 78].

Технологія інтегрованого навчання, як зазначають О. Мариновська та Г. Бабійчук, передбачає три етапи: 1) виявлення однотипних елементів (сутностей): добір та структурування навчального матеріалу основного предмета й предметів-сумісників; 2) пристосування цих однотипних елементів: добір оптимальних методів та форм роботи – етап попереднього моделювання і прогнозування вчителем навчального заняття; 3) об'єднання цих елементів у «неіснуючий раніше моноліт особливої якості» – творення нового цілого – «картини світу» або «образу світу» [5, с. 9]

Аналіз наукових праць [1-5], дає змогу стверджувати, що інтегративний підхід до навчання історії може здійснюватися на різних рівнях: 1) на рівні певних освітніх цілей (наприклад, формування критичного мислення учнів, дослідницької компетентності чи таких інтегрованих якостей і характеристик особистості, як пошукова активність, самостійність, креативність); 2) на рівні змісту (реалізація на уроках інтегрованих та міжпредметних змістових ліній,

викладання інтегрованих курсів та факультативів); 3) на рівні окремих методів та форм навчання (інтегровані уроки, навчальні проекти, дні інтеграції тощо); 4) на рівні певної освітньої технології.

Підсумовуючи зазначимо, що інтегроване навчання – це не механічне поєднання двох або більше навчальних предметів. Інтегративний підхід насамперед передбачає взаємопроникнення, об'єднання елементів знань у єдине ціле на основі спільного підходу. Результатом інтегративного навчання історії, на нашу думку, може бути цілісність знань різних рівнів – узагальнених знань про минуле людства чи окремої країни в певний історичний період, про причини, хід, значення й наслідки конкретних історичних подій та явищ, про діяльність історичних осіб тощо. Також інтегративний підхід передбачає таку організацію процесу пізнання, за якою учні можуть використовувати знання та вміння, отримані в школі, в реальних життєвих ситуаціях.

Ключові слова: інтеграція, технологія інтегрованого навчання, інтегративний підхід, інтегровані курси, навчання історії.

Список використаних джерел

1. Мариновська О. Інтегроване навчання: технологічний аспект. *Рідна школа*. 2014. №4/5 (квітень–травень). С. 32-36.
2. Інноваційні технології навчання : навч. посіб. для студ. вищих технічних навчальних закладів / [Кол. авторів; відп. ред. Бахтіярова Х. Ш.; наук. ред. Арістова А. В. Київ : НТУ, 2017. 172 с.
3. Опачко М. В. Інтегративний підхід до реалізації дидактичного менеджменту у підготовці магістрів-фізиків. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету ім. Івана Огієнка. Серія : Педагогічна*. 2016. Вип. 22. С. 43–45. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/znpkr_ped_2016_22_14
4. Клепко С. Ф. Інтегративна освіта і поліформізм знання. Київ; Полтава; Харків: ПОШПО, 1998. 360 с.
5. Мариновська О., Бабійчук Г. Моделювання навчальних занять на інтегрованій основі : метод. посіб. / за ред. О. Мариновської. Івано-Франківськ : Симфонія-форте, 2002. 136 с.

ІНТЕГРУВАННЯ МЕДІАОСВІТИ В ШКІЛЬНИЙ ПІДРУЧНИК ІСТОРІЇ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ УЧНІВ

*Мороз Петро,
канд. пед. наук, ст. наук. співробітник,
Інститут педагогіки НАПН України,
м. Київ, Україна*

В умовах розвитку інформаційного суспільства змінюються запити, інтереси та пізнавальні можливості учнів. Соціалізація сучасних школярів відбувається значною мірою через медіа, тож підручник історії має озброїтися інструментарієм медіаосвіти для формування в учнів компетентностей, необхідних для життя в сучасному суспільстві. Надзвичайно актуальним в теперішній час стає проблема формування в учнів системного мислення та медіаграмотності, зокрема вміння фільтрувати інформацію, виділяти в масиві інформації головне (потрібне), розв'язувати складні проблеми та приймати зважені рішення.

Зазначимо, що медіаосвіта нині розглядається як один з головних чинників забезпечення відкритості освіти щодо сучасних швидко змінюваних знань і наближення її змісту до потреб повсякденного життя людини [1]. Одним з завдань медіаосвіти є «сприяння формуванню рефлексії і критичного мислення як психологічних механізмів, які забезпечують свідоме споживання медіапродукції і саморегуляцію взаємодії з медіа на основі ефективного орієнтування в медіапросторі та осмислення власних медіапотреб, адекватного та різнобічного оцінювання змісту, джерела, форми і якості надання інформації, її повноцінного і критичного тлумачення з урахуванням особливостей сприймання мови різних медіа, розвивають здатність протистояти зовнішній інформаційній агресії і пропаганді, деструктивним медіаінформаційним впливам» [1]. Щоб реалізувати це завдання під час конструювання змісту та методичного апарату шкільного підручника історії, особливу увагу слід звернути на формування в учнів уміння роботи з історичними джерелами різного типу та інтерпретаціями минулого [2].

Вважаємо, що під час відбору змісту шкільного підручника історії необхідно врахувати багаторакурсний підхід, коли певна історична ситуація висвітлюється з кількох – щонайменше двох – ракурсів, що репрезентують різні суспільні позиції та інтереси [3]. Система завдань шкільного підручника історії має передбачати різні форми роботи з різноманітними джерелами інформації, які допоможуть учням відрізнити факти від думок, зрозуміти, як жили люди у той чи інший історичний час, відчутти характер епохи [4]. На нашу думку, потрібно допомогти учням усвідомити, що жодне джерело інформації (історичне джерело, веб-сайт, телевізійна передача, стаття, книга тощо) саме по собі не може дати повну та абсолютно правдиву інформацію, а цінність інтерпретації залежить від того, наскільки вона аргументована та спирається на реальні історичні факти [2].

Інтеграція медіаосвіти в шкільний підручник історії не передбачає надання учням готових оцінних суджень чи точних зразків або форм роботи. Відповідно, в підручнику мають бути дослідницькі завдання на аналіз різних інтерпретацій з позиції їх відповідності реальним фактам, іншим джерелам інформації. Важливо вчити школярів добирати аргументи як на користь певної точки зору, так і відшукувати аргументи, що суперечать їй [2].

У роботі з різними історичними інтерпретаціями важливо звертати увагу учнів на те, що в разі їхньої незгоди з позицією або думкою іншої людини, слід пояснити, чому і в чому саме полягають розбіжності, толерантно аргументувати власну позицію. Під час дискусій слід виявляти повагу до людей з іншими поглядами, що дасть змогу успішно взаємодіяти з іншими [3].

Вважаємо, що вивчення історії в такий спосіб дозволить учням сприймати історичні події не як однозначний процес, який зафіксовано у змісті шкільного підручника, не як набір сухих фактів і дат, а як живий олюднений процес. Також такий підхід дасть змогу учням зрозуміти, що події та історичні факти можна по-різному трактувати й осмислювати [5].

Отже, під час розкриття певної історичної тематики в шкільному підручнику історії важливо залучати якомога більше джерел різних типів, а

власну думку (точку зору) учні мають обґрунтовувати доказами, а не лише емоціями та уподобаннями [4].

Результати дослідження свідчать, що інтеграція засобів медіаосвіти в шкільний підручник історії, з одного боку, сприяє формуванню критичного мислення учнів, а з іншого – робить освітній процес більш цікавим і продуктивним. При цьому визначальне місце у підручнику має бути відведено творчим і дослідницьким завданням.

Ключові слова: шкільний підручник історії, медіаосвіта, критичне мислення, інтерпретації, інтегрування.

Список використаних джерел

1. Концепція впровадження медіаосвіти в Україні (нова редакція). URL: <https://ms.detector.media/mediaosvita/post/16501/2016-04-27-kontsepsiya-vprovadzhennya-mediaosviti-v-ukraini-nova-redaktsiya/>
2. Мороз П., Мороз І., Концептуальні підходи до конструювання практикуму «Історія України в джерелах». *Проблеми сучасного підручника*. Вип. 21. с. 261-270. DOI <https://doi.org/10.32405/2411-1309-2018-21-261-270>
3. Пометун О., Гупан Н., Власов В. Компетентнісно орієнтована методика навчання історії в основній школі : методичний посібник. Київ : ТОВ «КОНВІ ПРІНТ», 2018. 208 с.
4. Мороз П., Мороз І. Дослідницька діяльність учнів у процесі навчання всесвітньої історії в основній школі: методичний посібник. Київ: ТОВ «КОНВІ ПРІНТ», 2018. 96 с.
5. Moroz P., Moroz I. Conceptual bases of the research activity in the process of teaching world history at the secondary school. *Український педагогічний журнал*. 2015. № 3. С. 102-115.

НАВЧАННЯ УЧНІВ ЛІЦЕЮ ІСТОРІЇ В УМОВАХ КОМПЕТЕНТІСНО-ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ

*Моцак Світлана,
канд. пед. наук, доцент,
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка,
м. Суми, Україна*

Сучасні умови суспільного розвитку України потребують переходу вітчизняної освіти до нової компетентісно-орієнтованої парадигми. Інноваційні процеси, що відбуваються в освіті, свідчать про посилення вимог до диференціації та індивідуалізації навчання, максимального задоволення освітніх потреб учня, особливо у ліцеї.

Навчання в ліцеї найбільш адекватно відповідає реалізації завдань компетентісно-орієнтованої освіти, оскільки воно має виходити з потреб учня, найбільш повно забезпечувати його суб'єктну позицію в освітньому процесі, вільний розвиток його здібностей, можливостей та інтересів, сприяти визначенню власної траєкторії розвитку, надавати учню право самостійно приймати рішення на рівні цілепокладання, вибору змісту, форм, методів навчання, оцінки його результатів [1].

Сучасний період реформування школи в цілому та історичної освіти зокрема потребує значної уваги до особливостей навчання історії у ліцеї, його змісту і методики. Освітній процес у ліцеї має включати не тільки уроки, а й доповнюватись позаурочною пізнавальною діяльністю учнів, що може покращити їхню мотивацію до навчання, сприяти підвищенню інтересу до предмета і підвищувати їхні освітні результати. Крім того, спеціально організована навчально-виховна робота у позаурочний час має відігравати важливу роль у поглибленні знань і вмінь учнів, сприяти розвитку їхніх компетентностей і творчих здібностей, вихованню.

Разом з тим аналіз практики закладів загальної середньої освіти свідчить про те, що як усталені в методиці викладання історії, так й інноваційні форми і види позаурочної роботи зі старшокласниками використовуються не завжди

системно, поза увагою залишається їх зв'язок з навчальним предметом, недостатньо враховуються вікові особливості учнів, завдання та цілі навчання в ліцеї тощо. Причинами цього є не лише відсутність належної уваги до позаурочної роботи з боку адміністрації та вчителів, а й недостатня методична підготовка педагогів до її організації та проведення.

За таких умов завданням ліцею стає не лише дати учню певні знання, навички та вміння, а, в першу чергу, навчити його «долати стереотипи, прогнозувати проблеми, виявляти передбачливість, гнучкість мислення, самостійність, цілеспрямованість тощо» [2, с. 58–64]. Іншими словами, школа повинна підготувати випускника, який був би компетентним в різних життєвих ситуаціях, має відповідний потенціал для розв'язання різноманітних проблем, у тому числі пов'язаних із сферою його професійної діяльності.

Ключові слова: компетентнісно-орієнтована освіта, компетентність, ліцей, позаурочна робота в ліцеї.

Список використаних джерел

1. Пометун О., Гупан Н., Власов В. Компетентнісно орієнтована методика навчання історії в основній школі : методичний посібник. Київ : ТОВ «КОНВІ ПРІНТ», 2018. 208 с.
2. Хуторской А. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования. *Народное образование*, 2003. № 2. С. 58–64.

ОРГАНІЗАЦІЯ КОМПЕТЕНТНІСНО ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ ЕКОНОМІКИ В ЛІЦЕЇ

*Назаренко Тетяна,
докт. пед. наук, ст. наук. співробітник,
Інститут педагогіки НАПН України,
м. Київ, Україна*

Концепція Нової української школи, розроблена Міністерством освіти і науки України в співпраці з експертами-науковцями та вчителями інноваційного мислення, передбачає перехід від школи знань до школи компетентностей, де освітній процес будуватиметься на засадах практичних дій та партнерства.

Економіка як навчальний предмет вимагає від вчителя вибору оптимальних методів формування теоретичних знань, в результаті отримання яких учні ліцею сформуують економічну компетентність, в складі якої міститься підприємницька, що є в переліку ключових компетентностей Нової української школи [2].

Основною метою економічної освіти вважаємо формування в учнів економічного мислення, а її результатом – економічно обґрунтовану практичну діяльність, що визначається рівнем економічної компетентності [1, с. 31]. В науковій літературі виокремлюють такі етапи формування економічної компетентності учнів ліцею: економічна підготовка учнів, передача їм базових знань з економіки, підготовка їх до виробничо-економічної діяльності в умовах різних видів власності, різноманітність форм організації праці; поглиблена підготовка в закладах освіти конкретного відбору учнів, що виявляють зацікавленість до фінансово-економічної сфери діяльності і які планують навчатися у закладах вищої освіти з економічною спрямованістю [4, с. 40].

Економічна компетентність має власні складові: сукупність економічних знань, практичних умінь, досвіду, економічної культури та мислення, наявність стійкої потреби та інтересу до професійної економічної компоненти.

Сьогодні економіка як навчальний предмет розглядає методологічну проблему, що має усунути протиріччя між уявленням учнів про економіку як науку, яка містить інформацію про різноманіття економічного та суспільного життя, та реального предмету вивчення, що навчає складним економічним моделям ведення господарства, має велику кількість економічних наукових понять та термінів, законів тощо.

Однією з найактуальніших проблем реалізації навчання економіки на профільному рівні в ліцеї є навчально-методичне забезпечення, зокрема розроблення освітніх програм курсів за вибором і відповідно до них створення відповідної літератури. У Концепції економічної освіти в гімназії та ліцеї, розробленої науковцями відділу навчання географії та економіки Інституту педагогіки НАПН України, зазначено, що зміст курсів за вибором має забезпечувати виконання певних функцій, однією з яких є стимулювання пізнавальної активності

та самостійності учнів гімназії та ліцею, забезпечення розвитку їхнього вміння успішно користуватися адекватними стратегіями економічної поведінки в різноманітних умовах навколишнього середовища [3, с. 270].

Із сформованої економічної компетентності виникає економічна свідомість, що складається із базового рівня економічної грамотності, необхідного для соціальної адаптації учнів до змін, що відбуваються в українському суспільстві; з почуття господарської відповідальності за власне, колективне і суспільне майно; з виховання відповідального громадянина суспільства, який поважає закони держави, своєчасно і в повній мірі сплачує податки, бере активну участь у громадському житті.

Аналіз уроків засвідчив, що економічна освіта учнів ліцею не тільки наближає їх до реального життя, навчаючи орієнтуватися навколо, формуючи таким чином ділові якості особистості та власну економічну компетентність, якою вони будуть користуватися упродовж життя.

Нова українська школа покликана формувати в учнів якості майбутніх підприємців, комерсантів, банкірів, фермерів, управлінців. Економічне навчання в ліцеї має розв'язувати проблему вибору учнями професій і майбутньої сфери діяльності, але при цьому учень має усвідомлювати, що він учасник великої економіки країни, в якій мешкає.

Ключові слова: Нова українська школа, економічна освіта, економічна компетентність, компетентісно орієнтоване навчання економіки, учні ліцею.

Список використаних джерел

1. Аксьонова О. В. Методика викладання економіки. Навчальний посібник. К.: КНЕУ, 1998. 280 с.
2. Концепція Нової української школи. URL: <https://mon.gov.ua/tag/novaukrainska-shkola>
3. Назаренко Т. Г. Формування в учнів ліцею економічної компетентності. *Проблеми сучасного підручника*. 2018. Вип. 20. С. 261–271 URL: http://ipvid.org.ua/products/2018_1/article.php
4. Овсяк Н. Формування економічної компетентності у процесі вивчення географії та основ економіки. *Географія та основи економіки в школі*. 2011. № 1. С. 37-41.

ФУНКЦІЇ ТА ОНОВЛЕНІ ЗАВДАННЯ ПРИ ВИВЧЕННІ ІНОЗЕМНИХ МОВ У СУЧАСНОМУ СУСПІЛЬСТВІ

*Нікольська Ніна,
канд. пед. наук, ст. наук. співробітник,
Інститут педагогіки НАПН України,
м. Київ, Україна*

З початку ХХІ ст. значно зросла освітня значимість іншомовної освіти та її професійна функція на ринку праці, що стало причиною посилення мотивації вивчення іноземних мов у більшості країн світу. Суттєво змінився соціокультурний контекст навчання іноземних мов в усіх країнах європейського континенту. Одним із завдань Ради Європи, міжнародної організації, що опікується європейськими проблемами освіти та культури, є надання допомоги європейським країнам щодо узгодження мети та змісту навчання іноземних мов, створення загальноєвропейських освітніх стандартів у цій галузі педагогічної науки.

Політичні та суспільні зміни, які відбуваються у сучасному світі та в Європі зокрема, зумовлюють необхідність знання принаймні однієї або і кількох іноземних мов. Упродовж останніх десятиліть ведуться гострі дискусії щодо доцільніших та ефективніших способів опанування іноземною мовою. Мовна освіта є важливим засобом, котрий формує свідомість особистості та її здатність бути соціально мобільною в суспільстві, сприяє веденню діалогу культур у світі, що глобалізується навколо розв'язання різноманітних проблем. Нові реалії вимагають змін у визначенні до рівнів володіння іноземними мовами, визначення нових підходів до відбору змісту та організації матеріалів, використання адекватних форм та видів контролю.

В останні роки в Україні дедалі прозоріше спостерігається тенденція до опанування іноземними мовами, які активно набувають статусу соціально-економічного і політичного засобу порозуміння між різними представниками світової спільноти у різноманітних сферах життєдіяльності. Ці реалії об'єктивно зумовлюють розширення функцій іноземних мов і оновлення

завдань оволодіння ними у сучасному суспільстві. Насамперед, це: формування в учнів/студентів готовності до соціальної взаємодії для спільного розв'язання різноманітних проблем і досягнення взаєморозуміння, знаходження компромісів; толерантне ставлення до народів, мова яких вивчається, прилучення до діалогу культур як важливого феномена мирного співіснування і взаємозбагачення; оволодіння прийомами самостійної роботи з мовою, стратегіями учіння, умінням користуватися компенсаторними прийомами у разі дефіциту мовних засобів; творче використання іноземної мови для власного самовираження, усвідомлення мовних розбіжностей з рідною мовою, знання і вміння використовувати особливості її вживання у типових соціальних ситуаціях спілкування; формування в учнів/студентів індивідуального стилю навчання, самоконтролю власного рівня оволодіння іншомовною комунікативною компетенцією.

Результатом навчання мов має стати особистісна багатомовність, яка передбачає усвідомлене розмежування мовних систем і відносно вільний перехід з однієї мови на іншу залежно від зміни ситуації та життєвих потреб.

Інтеграція України у світовий освітній простір вимагає постійного вдосконалення національної системи освіти, пошуку ефективних шляхів підвищення якості освітніх послуг, апробації та впровадження інноваційних педагогічних систем, реального забезпечення рівного доступу всіх її громадян до якісної освіти, можливостей і свободи вибору в освіті, модернізації змісту освіти та організації її адекватно світовим тенденціям і вимогам ринку праці, забезпечення безперервності освіти та навчання протягом усього життя, розвитку державно-громадської моделі управління.

Ключові слова: системи освіти, мовна освіта, функції освіти, навчання мов світової спільноти.

ПРОБЛЕМА МОДЕРНІЗАЦІЇ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ В УМОВАХ КОМПЕТЕНТІСНОЇ ОСВІТИ

*Новосьолова Валентина,
канд. пед. наук,
Інститут педагогіки НАПН України,
м. Київ, Україна*

Особливості розвитку сучасного інформаційного суспільства потребують формування нової системи цінностей, у якій здобування знань, володіння вміннями й навичками є необхідним, але недостатнім результатом навчальної діяльності. Актуальними й затребуваними нині є вміння долати виклики сучасного соціуму, а саме – орієнтуватися у великому масиві інформації, освоювати новітні технології, віднаходити нові форми спілкування й використання нових знань в конкретних життєвих ситуаціях.

Аналіз реального стану нинішньої української освіти репрезентувало міжнародне дослідження якості освіти PISA-2018, метою якого було не оцінювання засвоєння шкільної програми здобувачами освіти, а їхньої здатності застосовувати навчальні здобутки в буденних життєвих ситуаціях. Національний звіт за результатами міжнародного дослідження якості освіти PISA-2018 засвідчив, що кожен четвертий 15-річний учень в Україні має низький рівень читацької грамотності, високий рівень володіння якою є не лише підґрунтям для успіхів в інших галузях і напрямках освіти, а й передумовою для плідної участі в більшості сфер дорослого життя [1]. Така ситуація дає змогу стверджувати, що наші учні за рівнем розвитку читацької компетентності відстають від середнього рівня порівняно з країнами-учасницями Програми міжнародної оцінки PISA-2018 орієнтовно на один рік [2]. Отже, такі результати свідчать, що нарізали зміни у національній системі освіти й на часі перехід до школи компетентностей, необхідних у XXI сторіччі.

Проте процес розвитку української освіти сповільнює низка протиріч, головним із яких є невідповідність традиційних методів новим тенденціям розвитку системи освіти, нинішнім соціально-економічним умовам розвитку суспільства.

В умовах інформаційного суспільства затребуваним є формування особистості, здатної до аналітичного й критичного мислення, креативності, ініціативності, комплексного вирішення проблем, спроможної самостійно й усвідомлено визначити свою діяльність, формувати потребу саморегулювання й активного самонавчання впродовж життя, виховання стійкості, стресостійкості, гнучкості. Вироблення цих умінь потребує перегляду й переосмислення традиційних методів навчання та модернізації їх відповідно до сучасних реалій в умовах компетентнісної освіти.

Проведене нами анкетування вчителів-словесників, яке мало на меті дослідження стану використання методів навчання української мови на практиці, готовності освітян до впровадження компетентнісно спрямованих методик, дає змогу стверджувати, що респонденти в переважній більшості (75%) використовують традиційні методи навчання, у відповідях виявили певну розпорошеність на запитання, що стосуються найчастіше застосовуваних методів, визначення ефективності їх використання. Результати опитування підтвердили припущення про наявність проблеми упорядкування методів в умовах компетентнісної освіти.

Загострила проблему пандемія COVID-19, яка змусила педагогів швидко, а здебільшого – хаотично переходити на дистанційне навчання й показала, наскільки складно, часом – неможливо – в умовах перебування онлайн використовувати звичні й ефективні у режимі офлайн методи навчальної діяльності. У проведеному опитуванні 60% респондентів на питання про те, який аспект проблеми методів потребує максимальної уваги науковців, відповіли, що їх найбільш цікавить розроблення доцільних методів в умовах дистанційного й змішаного навчання.

Таким чином, стає очевидним, що упорядкування й модернізація напрацьованої теорією і практикою типології методів навчання української мови на часі. У найближчій перспективі співробітники відділу навчання української мови й літератури Інституту педагогіки НАПН України комплексно досліджуватимуть цю проблему, працюватимуть над питаннями розроблення

методичного інструментарію для забезпечення оптимальних навчальних результатів здобувачів освіти в умовах компетентнісної освіти.

Ключові слова: методи навчання, типологія методів, компетентнісна освіта.

Список використаних джерел

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. URL : http://testportal.gov.ua/wp-content/uploads/2019/12/PISA_2018_Report_UKR.pdf
2. Новосолова В. І. Результати проведення PISA-2018 як інструмент підвищення рівня сформованості читацької компетентності учнів. *Дивослово*. 2020. № 7-8. С. 12-18.

УМОВИ РЕАЛІЗАЦІЇ КОМПЕТЕНТНІСНОГО ПІДХОДУ В ПІСЛЯДИПЛОМНІЙ ПЕДАГОГІЧНІЙ ОСВІТІ

*Олійник Ірина,
канд. пед. наук, ст. наук. співробітник,
Інститут педагогіки НАПН України,
м. Київ, Україна*

У рамках Концепції Нової української школи визначені основні напрямки розвитку освіти. Закономірність переходу до нового типу освіти визначається необхідністю формування в учнів адекватної сучасному рівню знань картини світу, цілісного світорозуміння і наукового світогляду, інтеграції особистості в національну та світову культуру. Нова освітня парадигма найтіснішим чином пов'язана з компетентнісним підходом до визначення змісту та розробки технологій організації освітнього процесу на всіх рівнях, від початкової школи до вузівської підготовки.

Сучасний учитель покликаний вільно орієнтуватися в нових умовах, адаптуватися до педагогічних інновацій і в повній мірі використовувати творчий підхід до формування компетентностей, «яких кожен потребує для особистої реалізації, розвитку, активної громадянської позиції, соціальної

інклюдії та працевлаштування і які здатні забезпечити особисту реалізацію та життєвий успіх протягом усього життя» [4]. Набуття життєво важливих компетентностей дасть людині можливість орієнтуватись у сучасному суспільстві, інформаційному просторі, швидкоплинному розвитку ринку праці та подальшому здобутті освіти. «Суспільство як сукупність індивідів без наукової компетентності при сучасних досягненнях техніки буде самоусунене з біосфери і ноосфери» [2].

Відкриваючи великі можливості для успішної діяльності вчителя та учнів, компетентнісний підхід ставить високі вимоги до всіх учасників освітнього процесу. Психологічний механізм формування компетентності суттєво відрізняється від механізму формування понятійного «академічного» знання [1, с. 12]. Тому для педагогів компетентнісний підхід є досить складною проблемою, вирішити яку може допомогти система післядипломної освіти.

Проблема змісту післядипломної освіти та способів організації його засвоєння педагогами в контексті побудови компетентнісно орієнтованої освітньої практики є однією з гострих проблем. Цю проблему ми конкретизували в цілях: створити умови для особистісно орієнтованого навчання педагогів для перетворення зацікавленості знаннями і вміннями на стійкі переконання та практичні дії; сформувати особистісне позитивне ставлення, внутрішню мотивацію до оволодіння знаннями та вміннями з формування компетентностей учнів; створити психолого-педагогічні умови для набуття педагогами досвіду власного «учнівства» в компетентнісно орієнтованому освітньому середовищі післядипломної освіти.

Основні характеристики компетентнісного підходу до побудови моделі підвищення кваліфікації полягають в наступному:

1. Засвоєння інформаційного матеріалу і процесуального змісту в єдності.
2. Спілкування викладача та учасника курсів, учасників курсів між собою як суб`єкт-суб`єктна позиційна взаємодія. Зміст виступає при цьому засобом, матеріалом з приводу якого здійснюється комунікація.

3. Підвищення кваліфікації передбачає поєднання лекцій, в яких викладач компактно і структуровано подає укрупнену дидактичну одиницю змісту, та занять, на яких формуються практичні уміння (семінари, практичні заняття, проєктна діяльність, індивідуальна самостійна робота, робота в малих групах тощо).

4. Забезпеченість необхідними засобами (в друкованому, електронному вигляді, відеокомплекси), що дозволяє індивідуалізувати підвищення кваліфікації та здійснювати контроль та самоконтроль, оцінку та самооцінку ступеня засвоєння.

5. Рефлексивний аналіз всіма учасниками своєї професійної діяльності, способів учіння, спілкування та особистісного розвитку на курсах, забезпечення його проведення спеціальними засобами (щоденники, схеми і т. д.).

Специфіка спроектованого освітнього процесу в системі післядипломної освіти полягає в тому, що форми організації занять вибудовуються в логіці особистісно орієнтованої освітньої практики, для якої характерні: ціле- та сенсопородження, діалогічність взаємодії та кооперації діяльностей викладача та слухачів, рефлексія.

До умов реалізації компетентнісного підходу в післядипломній педагогічній освіті відносимо: особистісна орієнтованість освітнього процесу в закладі післядипломної освіти; забезпечення пізнавальної мотивації учасників післядипломної педагогічної освіти; конструювання освітнього середовища післядипломної педагогічної освіти, адекватного цілям навчання; організація та включення учасників в самостійну пізнавальну діяльність.

Компетентнісний підхід до організації післядипломної освіти вчителів вимагає від викладачів та методистів високої творчої активності, умінь створювати такі навчальні ситуації, в яких загальним для групи предметом дослідження та перетворення стає усвідомлення та поведінка кожного учасника цього процесу.

Ключові слова: компетентнісний підхід, післядипломна педагогічна освіта, особистісно орієнтоване навчання.

Список використаних джерел

1. Болотов В. А., Сериков В. В. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе. *Педагогика*. 2003. №10. С.8-14.
2. Ільченко В. Р., Гуз К. Ж. Тільки освічені вільні. *Український педагогічний журнал*. 2016. № 3. С. 31—38.
3. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики/ Під заг. ред. О. В. Овчарук. К.: «К.І.С.», 2004. 112 с.
4. Про схвалення Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти “Нова українська школа” на період до 2029 року. Розпорядження КМУ № 988-р від 14. 12.16 року. [Електронний ресурс] / URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/988-2016-%D1%80#Text>

ДО ПИТАННЯ ПРО НОВИЙ ВИМІР РЕЗУЛЬТАТІВ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ

*Онопрієнко Оксана,
канд. пед. наук, ст. наук. співробітник,
Інститут педагогіки НАПН України,
м. Київ, Україна*

Упродовж десятиліть початкова школа перебуває у ситуації реформ. Останні дві реформи пов’язані з упровадженням компетентнісного підходу до навчання. Пріоритетні напрями розвитку початкової освіти відображені в державних стандартах 2011 і 2018 років [1; 2]. Спільною для цих документів є ідея компетентнісного навчання – орієнтація мети і пов’язаних із нею результатів на формування в учнів здатності використовувати навчальний досвід у різноманітних життєвих обставинах. Відмінність стандартів пов’язана із визначенням результативного складника: за нормативом 2011 року пріоритетними є предметні компетентності та ключова компетентність «уміння вчитися», за стандартом 2018 року – всі ключові компетентності, усталені в міжнародному освітньому просторі.

Щодо категорії компетентності. Це справді вагома якість, яка допомагає людині орієнтуватися в мінливому світі. Проте чи можемо сміливо заявляти, що всі ключові компетентності можуть бути сформовані в початковій школі?

Звичайно, ні. Це складна здатність особистості, яка формується впродовж тривалого часу. Її передумовами є сформована система знань, умінь, ставлень тощо, настільки надійна, щоб можна було її застосувати не лише у звичних навчальних умовах, а в будь-яких життєвих обставинах, коли потрібно виявити проблему; зрозуміти, що дозволить її розв'язати; активізувати свій досвід; застосувати його; у разі невдачі прийняти інше рішення тощо. Отже, компетентності – це далеко не «поклажа», вони виявляються лише ситуативно, й молодшим школярам навряд чи доступно демонструвати таку якість не лише через брак досвіду, а передусім – через особливості психічного розвитку дитини молодшого шкільного віку, коли саморегуляція недостатньо стала, довільна увага перебуває на початкових стадіях розвитку, абстрактне і системне мислення – на етапі зародження і т. п.

Отже, не всі результати початкової освіти вимірюються компетентностями. Цілком прийнятним для початкової освіти є визначення результатів навчання, подане в чинному Законі України «Про освіту»: «результати навчання – знання, уміння, навички, способи мислення, погляди, цінності, інші особисті якості, набуті у процесі навчання, виховання та розвитку, які можна ідентифікувати, спланувати, оцінити і виміряти та які особа здатна продемонструвати після завершення освітньої програми або окремих освітніх компонентів» [3].

Згідно з нашим науковим дослідженням [4], результати освіти доцільно визначати в двох ключах: об'єктивному (знання, уміння, навички, предметні компетентності) та особистісному (цінності, особисті якості, досвід, ключові компетентності). Такі досягнення постають пріоритетними об'єктами цілеспрямованого формування і контролю в процесі навчання учнів молодшого шкільного віку.

Для характеристики результатів навчання учнів першого класу робочою групою МОН України за участі науковців відділу початкової освіти Інституту педагогіки НАПН України (О. Я. Савченко, Н. М. Бібік, О. В. Онопрієнко, К. І. Пономарьова, В. О. Мартиненко та ін.) був розроблений проєкт свідоцтва досягнень, який у 2017–2018 навчальному році проходив апробацію в

експериментальних перших класах закладів освіти, що пілотують новий Державний стандарт у межах всеукраїнського експерименту. Під час створення свідоцтва було враховано прийнятний для наших реалій досвід освітніх систем Німеччини, Канади, Польщі, де звіт школи про здобуті дитиною результати навчання має вигляд розширеного підсумкового протоколу. У розробленому групою свідоцтві передбачено три частини: характеристика особистісних досягнень; характеристика навчальних досягнень; поле для коментарів учителя й зворотного зв'язку від батьків.

Щодо суто навчальних результатів, то в початковій освіті накопичений чималий досвід, пов'язаний із їх виявленням й оцінюванням. Особистісні характеристики учнів досі не були об'єктом ретельного вивчення. Орієнтиром для укладання їх переліку для свідоцтва досягнень учнів 1-го класу стала класифікація загальнопредметних умінь, спільних для всіх компетентностей, укладена О. Я. Савченко [5]. Це такі групи особистісних досягнень першокласників та відповідні їм характеристики: мотиваційні (виявляє інтерес до навчання, проявляє старанність у навчанні); пізнавальні (активно працює на уроці, ставить запитання про нове та незрозуміле); соціально-комунікативні (співпрацює з іншими дітьми, доброзичливо ставиться до оточуючих, вирішує конфлікти мирним шляхом); організаційно-регулятивні (проявляє самостійність у роботі, працює зосереджено, дотримується правил шкільного життя); рефлексивні (бере відповідальність за свої дії, знаходить успішні шляхи вирішення проблем). На нашу думку, таке наукове підґрунтя у визначенні особистісних результатів навчання дає змогу їх ідентифікувати й охарактеризувати на основі педагогічних спостережень за діяльністю та поведінкою учнів.

Однак оцінювання особистісних результатів досі не увійшло належним чином у практику початкового навчання, хоча й задеклароване нормативними актами – Державним стандартом початкової освіти (2018 р.), типовими освітніми програмами, методичними рекомендаціями МОН України щодо здійснення контролю й оцінювання у 1-х, 2-х і 3–4-х класах Нової української школи. Водночас, у вказаних документах особистісні характеристики діяльності учнів

згадуються побіжно; документи не надають критеріїв об'єктивного оцінювання такого виду результатів. Лише в методичних рекомендаціях для здійснення оцінювання в третіх і четвертих класах звертається увага на необхідність співвіднесення виявлених під час спостережень якостей дитини до одного з чотирьох рівнів, позначених фразами: «має значні успіхи», «демонструє помітний прогрес», «досягає результату за допомогою дорослих», «потребує значної уваги і допомоги». Відсутність рекомендованих критеріїв спричинило на практиці формальне ставлення вчителів до оцінювання зазначених результатів. З метою спрощення такого процесу ми розробили перелік показників, які піддаються виявленню в освітньому процесі й не потребують спеціальних методик [6]. На наш погляд, запропоновані показники сформованості особистісних характеристик можна використати як інструментарій, що дозволить учителю на основі власних педагогічних спостережень з'ясувати, який із них точніше відображає поведінку й особливості діяльності дитини в шкільному середовищі, наскільки дитина володіє досвідом емоційно-ціннісного ставлення до навколишнього світу, до себе, до інших людей.

Ключові слова: початкова школа, результати навчання, особистісні характеристики.

Список використаних джерел

1. Державний стандарт початкової загальної освіти: постанова Кабінету Міністрів України від 20 квіт. 2011 р. № 462. URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/462-2011>.
2. Державний стандарт початкової освіти: постанова Кабінету Міністрів України від 21 лют. 2018 р. № 87. URL: <https://www.kmu.gov.ua/ua/npas/prozatverdzhennya-derzhavnogo-standartu-pochatkovoyi-osviti>.
3. Про освіту: Закон України від 16 липн. 2019 № 10-р. URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>.
4. Онопрієнко О. В. Дидактико-методичні засади контролю й оцінювання навчальних досягнень молодших школярів : монографія. Київ, 2020.
5. Савченко О. Я. Дидактика початкової освіти: підручник. Київ, 2012.
6. Онопрієнко О. В. Контрольно-оцінювальна діяльність у Новій українській школі: характеристика особистісних досягнень учнів. *Вісник Національної академії педагогічних наук України*, 2021. Том 3, № 1 (2021). URL: <https://visnyk.naps.gov.ua/index.php/journal/article/view/117/150>

ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА В ІНТЕГРОВАНОМУ КУРСІ «Я ДОСЛІДЖУЮ СВІТ»

*Павлова Тетяна,
наук. співробітник,
Інститут педагогіки НАПН України,
м. Київ, Україна*

Пріоритетним завданням системи освіти є виховання людини в душі відповідального ставлення до власного здоров'я і здоров'я оточуючих як до найвищої індивідуальної і суспільної цінності. Це здійснюється шляхом розвитку валеологічної освіти, повноцінного медичного обслуговування, оптимізації режиму освітнього процесу, створення екологічно сприятливого життєвого простору.

Водночас накопичується чимало даних про те, що освітнє середовище виступає одним із суттєвих факторів ризику здоров'я дітей. Динаміка відстежень патологічної ураженості за результатами профілактичних оглядів учнів свідчить про несприятливі тенденції щодо зниження гостроти зору, слуху, дефектів мовлення, патології кістково-м'язової системи (сколіоз, порушення постави), появу дидактогенних патологій, тривожних станів. У зв'язку з тим створення відповідного середовища в загальноосвітній школі – необхідна умова збереження і зміцнення здоров'я учнів.

Здійснення цієї діяльності потребує безперервного здоров'яформувального супроводження освітнього процесу, який відбувається за певними напрямками і ґрунтується на діагностуванні показників здоров'я учнів, оскільки воно завжди має індивідуальний вимір.

Теоретичні напрацювання і вивчення практики переконують у необхідності реалізації таких із них: чітке визначення пріоритетів щодо збереження і розвитку здоров'я учнів у всіх системоутворювальних компонентах діяльності школи: в цілепокладанні, цінностях, конкретних завданнях, принципах, змісті, технологіях, відповідних матеріальних ресурсах.

Ядром такої роботи визначено навчальний курс «Я досліджую світ», який реалізує здоров'язбережувальну освітню галузь і розгортає програму формування відповідних компетентностей учнів за такими напрямками: виховання усвідомленого ставлення до власного здоров'я як однієї з найвищих людських цінностей, потреби самопізнання та всебічного самовдосконалення; ознайомлення учнів з основними принципами та закономірностями життєдіяльності людини в природному та соціальному середовищах, спрямованих на збереження життя і зміцнення здоров'я; навчання учнів самозахисту в умовах загрози для життя; навчання методам самооцінки і контролю, стану і рівня здоров'я протягом усіх років навчання.

Конкретна реалізація програми інтегрованого курсу «Я досліджую світ» передбачає такі компетенції учнів: володіє найпростішими гігієнічними навичками; описує можливі ризики для життя і здоров'я вдома, у школі, на вулиці; досліджує свій організм, турбується про органи тіла; визначає здорові та шкідливі звички, правила догляду за органами тіла; розуміє значення добрих взаємин, їх перевагу над конфліктами, наводить приклади поведінки, де виявляється ввічливість, привітність; ухвалює рішення щодо простих побутових ситуацій з користю для здоров'я і безпеки; вирішує конфліктні ситуації мирним шляхом тощо.

Здійснюється оздоровча діяльність через інваріативну частину навчального плану на уроках курсу «Я досліджую світ»; уроків варіативної частини навчального плану, факультативних занять, гуртків та інших форм позакласної діяльності. Водночас у структурі і змісті уроків із усіх предметів базового компоненту навчального плану включають елементи здоров'язбережувального супроводу навчальної діяльності. З цією метою використовуються різні технології (індивідуальне навчання, рівнева диференціація), на уроках проводиться гімнастика для очей з метою зняття зорового напруження (профілактика міопії), втомі, використовуються елементи дихальної гімнастики, фізкультхвилинки й аутотренінги, організовано

проводяться динамічні перерви, організуються подорожі-спостереження, спортивні заходи.

Різноманітна діяльність педагогічного колективу потребує підвищення фахового рівня педагогів із питань вікової психології і фізіології; навчання різноманітних здоров'язбережувальних і здоров'яформувальних технологій (проведення спеціалізованих семінарів, тренінгів, практичних занять, курсів).

Ефективність роботи у визначеному напрямку залежить також від включеності батьківської громади щодо здоров'язбережувальної компетентності учнів, що значно розширює виховний простір школи, надасть цьому процесу цілеспрямованого характеру.

Ключові слова: здоров'язбережувальна компетентність, молодший школяр, інтегрований курс «Я досліджую світ».

Список використаних джерел

1. Бібік Н. М., Вашуленко М. С., Мартиненко В. О та інші. Формування предметних компетентностей в учнів початкової школи: монографія: К. Педагогічна думка, 2014. 346 с.
2. Онопрієнко О. В. Інструментарій оцінювання результатів компетентісно орієнтованого навчання молодших школярів: методичний посібник. Київ: КОНВІ ПРІНТ, 2020. 72 с.
3. Початкова освіта: Методичні рекомендації щодо використання в освітньому процесі Типової освітньої програми для 2 класів закладів загальної середньої освіти; типова освітня програма для закладів загальної середньої освіти (колективу авторів під керівництвом О. Я. Савченко); методичні коментарі провідних науковців Інституту педагогіки НАПН України щодо впровадження ідей Нової української школи в початковій освіті; орієнтири для календарно-тематичного планування (2 клас НУШ). К. УОВЦ «Оріон», 2019. 192 с.
4. Савченко О. Я. Дидактика початкової освіти: підруч. для вищ. навч. закл. 2-ге вид. К.: Грамота, 2013. 504 с.

МІЖКУЛЬТУРНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЯК СКЛАДОВА ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

*Пасічник Олександр,
канд. пед. наук, доцент, ст. наук. співробітник,
Інститут педагогіки НАПН України,
м. Київ, Україна*

Наприкінці ХХ – початку ХХІ ст. в освіті окреслилося декілька парадигм. Дослідники погоджуються, що домінувальними стали *особистісна, культурологічна та діяльнісна (компетентнісна)*, які потіснили *когнітивно-інформаційну*. Кожна з них не заперечує ролі та значення іншої, а навпаки – інтегративно з ними поєднується, оскільки витоки кожної зароджувалися під час панування попередньої парадигми, та органічної її доповнювали. Утверджуючись, кожна з них зміщувала акценти в освіті, що вело до перегляду та уточнення цілей навчання, його організаційних форм, а також добору змісту. В першу чергу ці зміни стосувалися бачення структури та якості кінцевих результатів навчання. Для їх опису традиційно послуговувалися категоріями «*уміння*», «*знання*», «*навички*», «*готовність*» тощо. Однак, на початку ХХ ст. термінлогічно-понятійний апарат доповнився поняттям «*компетентності*», а завданням фахівців стала конкретизація його змісту для кожної предметної галузі. Так, у сфері навчання іноземних мов метою навчання визначено формування **іншомовної комунікативної компетентності**. Попри те, що вона є однією із ключових категорій педагогіки, серед дослідників не існує єдиної думки щодо її **компонентного складу**. Свого часу одним із найбільш поширених було бачення, запропоноване Радою Європи, яке включало такі три компетентності: **лінгвістична**, яка включає фонетичні, граматичні та лексичні знання, уміння і навички; **соціолінгвістична** – зорієнтована на використання мови в соціальному контексті та пов'язує комунікативну компетентність з лінгвістичними маркерами соціальних стосунків; **прагматична** – охоплює загальні компетентності та екстралінгвістичні компоненти, які необхідні для забезпечення спілкування [1].

Пропоновані положення були екстрапольовані та адаптовані до реалій та потреб вітчизняної методичної науки та передбачали такі компоненти, які узгоджувалися з позицією Ради Європи, однак дещо розширювали пропонований нею інструментарій. Так, відповідно до вимог навчальної програми від 2001 р. передбачалося формування в учнів таких компетентностей: (1) мовленнєва та мовна, (2) соціокультурна та соціолінгвістична, (3) дискурсивна та (4) стратегічна [5, с. 4]. Якщо абстрагуватися від лінгвістичних та прагматичних аспектів та зосередити увагу на тому, що оволодіння мовою нерозривно пов'язане зі знайомством із культурою відповідної країни, то бачимо, що однією з ключових особливостей було включення соціокультурного виміру до структури іншомовної комунікативної компетентності. Подібну точку зору обстоюють Н. Гальскова, Н. Гез, В. Редько, В. Сафонова, С. Дж. Савін'йон, Ян ван Ек та ін. Виокремлення соціокультурного компонента є важливим, оскільки він репрезентує широкий спектр відомостей про країну, мова якої вивчається (країнознавчий аспект), а також ті знання й уміння, які сприяють налагодженню контакту з представниками інших культур. Однак такий компонентний склад наштовхує на думку, що процес оволодіння іноземною мовою в основному зорієнтований на адаптацію учнів до іншої соціокультурної реальності та до діалогу з представниками інших культур виключно за правилами, прийнятими в іншій країні. При цьому ігнорується той факт, що сам учень є представником іншої країни (для якої характерні інші норми, звичаї та традиції), а відповідно, є носієм іншої культурної свідомості та системи цінностей. Відтак, таке бачення іншомовної комунікативної компетентності дещо порушує один із базових принципів лінгводидактики, який передбачає, що навчання мови має здійснюватися на засадах «діалогу культур».

Проведений нами аналіз змісту чинних програм також засвідчив, що основний акцент навчання мови і культури полягає в ознайомленні учня з іншою культурою, в той час як власна культурна суб'єктність та вміння презентувати її залишаються недооціненими. Так, у програмі для 1-4 класу

вказано, що знайомство з іншою культурою дасть змогу учням глибше зрозуміти власну культуру [2, с. 3]; у програмі для старшої школи одним із результатів якості навчальних досягнень визначено здатність усвідомлювати та звертати увагу на найважливіші відмінності між звичаями, звичками, правилами поведінки, цінностями та ідеалами, характерними для власної спільноти та країни виучуваної мови [3, с. 14]. Однак у програмах не визначено механізми, які сприяли б формуванню в учнів таких умінь та культурної чутливості.

Безперечно, роль соціокультурного компонента змісту навчання іноземної мови має на меті познайомити учня з особливостями життя іншої країни. Проте немає підстав стверджувати, що таке знайомство без відповідної системи вправ і завдань дасть змогу сформувати в учнів уміння помічати спільне та відмінне в рідній та чужій культурі. Окрім того, на переконання деяких дослідників, побудова процесу навчання виключно на матеріалі іншої культури може стати передумовою формування в учня викривленого сприйняття дійсності, а сам процес навчання може перетворитися на своєрідну рекламу іншого способу життя.

Усуненню та вирішенню цієї суперечності могло б сприяти обґрунтування міжкультурної компетентності (а також механізмів її досягнення) як однієї зі складових іншомовної підготовки в закладах освіти. Питання, яке порушують науковці, це місце міжкультурної компетентності та її взаємозв'язку з іншомовною комунікативною компетентністю. Відповідно до першої точки зору міжкультурна компетентність розглядається як одна зі складових іншомовної комунікативної компетентності. На переконання прихильників цієї точки зору, культура є п'ятим умінням, яке необхідно розвивати в процесі іншомовної підготовки поряд із говорінням, читанням, аудіюванням та письмом. Відповідно, міжкультурний компонент є органічним доповненням комунікативної компетентності. Він фактично модифікує інші компоненти іншомовної компетентності, додаючи їм так званого міжкультурного виміру.

Згідно з іншою точкою зору (А. Садохін), міжкультурна компетентність розглядається як більш широке поняття, ніж іншомовна комунікативна компетентність, тобто друга підпорядкована першій. У такому випадку формування міжкультурної компетентності вважається можливим за умови оволодіння іноземною мовою, вивченням культури відповідної країни та після набуття досвіду спілкування з представниками інших націй.

На переконання Н. Гальскової, М. Байрам міжкультурна та комунікативна компетентності є абсолютно окремими явищами, які хоч і доповнюють одне одного та зазнають взаємовпливів, однак не можуть перебувати в умовах будь-якої підпорядкованості.

Кожна із зазначених точок зору є достатньо обґрунтована авторами та має право на існування. Однак, розглядаючи питання формування міжкультурної компетентності у розрізі шкільної іншомовної освіти, ми схильні притримуватися тієї точки зору, що міжкультурна компетентність є складовою іншомовної комунікативної компетентності.

Вважаємо, що міжкультурна компетентність зорієнтована на формування в учня: системи знань про культуру власної країни та країни, мова якої вивчається; системи знань про співіснування культур в різних вимірах (історичному, політичному, побутовому тощо); усвідомлення того, що культура країни, мова якої вивчається, не є монолітним утворенням (поряд з «титальною» нацією співіснують представники етнічних меншин, в кожній культурі є субкультури тощо); усвідомлення власної культурної ідентичності та здатності представити власну культуру та культурну ідентичність іншим; готовності до міжкультурної взаємодії, а також усвідомлення того, що культурні чинники потребують відповідної дистанції між комунікантами в залежності від їх соціального та професійного статусу, а також емпатії, толерантності у процесі спілкування тощо; готовності до двозначності та протиріч, які можуть виникати у процесі міжкультурного спілкування та готовності до їх подолання; вмінь виконувати роль посередника між представниками чужої та рідної культури (міжкультурна медіація) [4].

Можемо зробити висновок про те, що в узагальненому вигляді міжкультурна компетентність – це здатність усвідомлювати чинники, зумовлені іншою культурою, та те, як вони впливають на менталітет і моделі поведінки представників цієї культури і, відштовхуючись від цього, вибудовувати власну комунікативну та поведінкову стратегію у процесі спілкування з ними. При цьому важливо, щоб ця взаємодія базувалася на засадах толерантності, взаємоповаги та взаєморозуміння і не порушувала цінності й норми жодної з культур.

Виокремлюючи міжкультурну компетентність як одну зі складових іншомовної комунікативної компетентності, вважаємо за доцільне змінити назву останньої на **міжкультурну іншомовну комунікативну компетентність** як таку, що більш повно відображає урахування методичного принципу діалогу культур.

Набуття міжкультурної комунікативної компетентності можливе за умови професійного оволодіння мовою, однак у школі мають бути закладені основи її формування з метою подальшого вдосконалення в практиці спілкування або навчання. Можемо стверджувати, що нині в Україні моделі формування міжкультурної компетентності в учнів перебувають на етапі розробки їх теоретичної бази та обґрунтування механізмів її формування. Зокрема висловлюються міркування щодо виокремлення краєзнавчого блоку в змісті навчання іноземних мов (відомостей про рідну країну та край учня), розробляються системи завдань на порівняння культур тощо. При цьому спостереження засвідчують, що міжкультурний підхід епізодично реалізується в практиці школи. В деяких лінійках підручників уже передбачено завдання, які стимулюють учнів до порівняння та осмислення культурних відмінностей.

Ключові слова: іноземна мова, компетентнісний підхід, міжкультурна компетентність, діалог культур.

Список використаних джерел

1. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / за ред. С. Ю. Ніколаєвої. Київ : Ленвіт, 2003. 261 с.

2. Іноземні мови навчальна програма для загальноосвітніх та спеціалізованих навчальних закладів 1-4 класи. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/programy-1-4-klas/inozemna-mova-poyasnyvalna-znz-sznz-1-4-klas-belyaeva-xarchenko-finalna-zv.pdf>

3. Навчальні програми з іноземних мов для загальноосвітніх навчальних закладів і спеціалізованих шкіл із поглибленим вивченням іноземних мов 10 – 11 класи. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/programy-10-11-klas/2018-2019/inozemni-movi-10-11-19.09.2017.pdf>

4. Пасічник О. С. Міжкультурна медіація – переосмислення місця і ролі рідної мови у навчанні іноземних мов. *Проблеми сучасного підручника*. 2019. Вип. 22. С. 213–223.

5. Програми для загальноосвітніх навчальних закладів. Англійська мова, 2-12 класи. Київ : Шкільний світ, 2001.

ТИПОЛОГІЯ ЧИТАННЯ ЯК МЕТОДИЧНА ПРОБЛЕМА СУЧАСНОЇ ШКІЛЬНОЇ ЛІТЕРАТУРНОЇ ОСВІТИ

*Пахаренко Василь,
док. філ. наук, пров. наук. співробітник,
Інститут педагогіки НАПН України,
м. Київ, Україна*

Чинний Державний стандарт повної загальної середньої освіти значну увагу приділяє формуванню компетентного учня-читача. Перелік базових умінь, що належить сформувати за роки навчання, широкий: здатність здобувати та опрацьовувати інформацію з різних (друкованих та цифрових) джерел у різних освітніх галузях і контекстах, критично осмислювати її та використовувати для комунікації в усній та письмовій формі, для обстоювання власних поглядів, переконань, суспільних і національних цінностей; читати з розумінням, що передбачає емоційне, інтелектуальне, естетичне сприймання і усвідомлення прочитаного, розуміння інформації, що охоплює, зокрема, уміння виявляти приховану і очевидну інформацію, висловлювати припущення,

доводити надійність аргументів, підкріплюючи власні висновки фактами та цитатами з тексту, висловлювати ідеї, пов'язані з розумінням тексту після його аналізу і добору контраргументів [1]. Для реалізації такого спектру завдань потрібна системна робота вчителів усіх профілів, передусім гуманітарних.

Уроки української й зарубіжної літератури дають невичерпні можливості переконливо довести учням, що читання, тобто свідоме сприймання і розуміння тексту, вимагає інтелектуальних, духовних зусиль, навичок, залучення власного життєвого досвіду, світогляду. Відтак для цього дуже важливо в основній школі ознайомлювати дітей із різними типами, видами і формами читання, виробляти навички продуктивного використання того чи того різновиду читання залежно від мети. Однак і донині в дидактиці, методиці навчання літератури не існує чіткого розмежування типологій читання. Відтак актуалізується проблема окреслення й розмежування типів і видів читання.

Серед основних типів читання можна виокремити такі: наївне – буквально, поверхове сприймання тексту (характерно для дітей раннього віку); навчально-наукове – читання з освітньою чи дослідницькою метою, коли текст сприймають відсторонено, насамперед як джерело інформації; ідеологічне – з метою виробити чи поглибити власний світогляд, релігійні переконання, моральні принципи; естетичне – сприймання твору як унікального художнього явища з метою естетичного задоволення від прочитаного.

Естетично сприймаючи твір, учень-читач переносить на себе емоції й думки персонажів, переживає інше життя, як своє. Таке читання характеризується як читання-діалог, схожий на спілкування в реальності, як читання-співтворчість, коли читач поєднує з авторським власний життєвий досвід, вибудовує на основі тексту свої асоціативні ряди, смисли [2, с. 577]. Щоб стати читачем-естетом, треба мати багату емоційну сферу, розкуту уяву, фантазію, володіти здатністю до співпереживання, а також знати закони мистецтва, літератури, секрети творчості. Такий тип читання найскладніший, але й найцікавіший, найцінніший, оскільки передбачає усвідомлення художньої літератури як виду мистецтва.

Залежно від мети, комунікативних завдань в методиці навчання літератури обирають один з багатьох видів читання, зокрема читання мовчазне (про себе) і вголос. Завдання першого – усвідомлене сприймання і запам'ятовування тексту для себе. Другий вид дозволяє донести текст до інших, продемонструвати його мелодику. Так, виразне читання передає не лише зміст, а й емоційний малюнок тексту. Для цього читець використовує різні інтонації (розповідну, питальну, окличну), паузи, логічні наголоси, пришвидшений чи уповільнений темп голосу, пониження чи підвищення голосу тощо. Читання напам'ять тренує пам'ять розвиває інтелектуальні навички людини і робить виразне читання майстернішим, переконливішим.

Для належного, глибокого сприймання літературного твору його перечитують принаймні двічі. Ознайомлювальне, або суцільне читання передбачає уважне прочитання тексту без відволікань і зупинок для записів, його мета – сформувані загальне уявлення про твір, оцінити його. Повторне читання, або вивчальне, докладне – це повільне, вдумливе опрацювання окремих розділів і цілого твору, глибоке проникнення у його зміст, усвідомлення взаємозв'язку, послідовності всіх частин. Воно включає в себе складання плану, добір знакових цитат, фіксування думок про прочитане тощо. Такий вид називають критичним читанням, мета якого – висловлення свого ставлення до подій, явищ, персонажів твору, а, отже, усвідомлення змісту, авторського задуму та шляхів його реалізації.

Коли з'являється потреба познайомитись з великим об'ємом інформації одразу, багатьма текстами, віднайти якусь частину тексту на підтвердження своїх думок, використовують вибіркоче читання. Це проглядання тексту з метою пошуку відповіді на поставлене запитання, швидке читання заголовків, змісту, окремих фрагментів тексту; повільне читання потрібних частин з метою здобуття нової інформації; орієнтація в логічно-смысловій структурі тексту [3].

Працюючи з сучасними учнями, потрібно також враховувати особливості читання у час цифрових технологій та широко, продумано залучати їх в освітньому процесі. Сьогодні, як відомо, у світі панує епоха масового

застосування мобільних гаджетів – смартфонів, ноутбуків, планшетів, електронних книжок, гугл-глас тощо. Це робить процес пошуку, збереження і засвоєння інформації, зокрема художніх творів та різноманітних відомостей про них, повсюдним і миттєвим. Дуже популярними стали аудіокнижки – твори, озвучені й записані на цифрові носії.

Нині в українському сегменті інтернету активно працюють численні літературні сайти, які знайомлять поціновувачів художнього слова з новими виданнями, оприлюднюють рецензії, мистецькі дискусії, книжкові огляди та ін. До послуг користувачів численні онлайн-бібліотеки, що містять твори українських авторів у різних електронних форматах (<http://elib.nplu.org/view.html?id=3036>; <http://e-bookua.org.ua/>; <http://libruk.in.ua/>; <http://javalibre.com.ua/>; <http://chtyvo.org.ua/>; <http://ukrlib.lviv.ua/>).

Читання художньої літератури – це процес «доцільності без цілі». Цікаву парадоксальну думку з цього приводу висловив письменник Умберто Еко: «Завдяки інтернету ми повернулися в еру текстів. Якщо раніше ми думали, що ввійшли в цивілізацію візуального образу, то комп'ютер повернув нас до галактики Гутенберга, і тепер усі відчують зобов'язання читати» [4, с. 15]. В умовах інформаційного середовища найбільш оптимальною і популярною стає така формула ефективного читання: читаю (критично сприймаю) → міркую → піддаю сумніву → перевіряю → зіставляю → аналізую → даю оцінку (пізнаю себе і світ). Досягнення цього результату фактично й є головною метою сучасної шкільної літературної освіти.

Ключові слова: шкільна літературна освіта, методика навчання, українська література, типи і види читання, цифрові технології.

Список використаних джерел

1. Державний стандарт базової середньої освіти : Постанова КМУ № 898 від 30.09.2020 р. [Електронний ресурс]. URL: <https://mon.gov.ua/ua/news/uryad-zatverdiv-derzhavnij-standart-bazovoyi-serednoyi-osviti-reforma-nova-ukrayinska-shkola-prodovzhitsya-u-5-9-klasah> (дата звернення: 3. 03. 2021).
2. Літературознавча енциклопедія: у 2 т. / автор-упорядник Ю. Ковалів. Т. 2. Київ: Вид-й центр «Академія», 2007. 624 с.

3. Хімік В. Культура мовлення. Наукова мова. URL: https://stud.com.ua/166353/literatura/kultura_movlennya_naukova_mova (дата звернення: 3. 03. 2021).

4. Еко У., Кар'єр Ж.-К. Не сподівайтесь позбутися книжок. Львів: Вид-во Старого Лева, 2015. 256 с.

КОМУНІКАТИВНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЯК КЛЮЧОВА У ФОРМУВАННІ SOFT SKILLS

*Петрук Оксана,
канд. пед. наук, ст. наук. співробітник,
Інститут педагогіки НАПН України,
м. Київ, Україна*

Останнім часом поняття «soft skills» (м'які/гнучкі навички) міцно усталилося серед педагогічної спільноти. Воно сформувалося в країнах Європейського Союзу як збірний термін, що складається з «універсальних компетенцій», які дають змогу бути успішним незалежно від специфіки та напрямку діяльності. Тобто «soft skills» – це певний перелік особистих характеристик, які пов'язані з ефективною взаємодією з іншими людьми. Для їх визначення найчастіше використовують такі дефініції як «особистісні компетенції», «соціальні навички», «функціональні компетенції», «універсальний інструментарій». Володіння м'якими навичками необхідне для подальшого особистісного розвитку людини як для повсякденного життя, так і для роботи, забезпечує можливість інтегруватися в суспільство та самореалізуватися.

Усталеного переліку soft skills немає, а вже існуючі постійно доповнюються та змінюються. Найчастіше до переліку м'яких навичок відносять ораторські здібності, активне слухання, вміння переконувати, емоційний інтелект, критичне мислення, роботу в команді, здатність залагоджувати конфлікти, креативність.

Аналіз модулів soft skills, наведених ЮНЕСКО, Microsoft, Forbes, Британською платформою інтернет-навчання SkillsYouNeed та ін. [1; 2; 3; 4] засвідчує, що більшість з них стосуються комунікативної сфери, інша частина –

здатності комплексного розв'язання проблем, креативності, когнітивної гнучкості та критичного мислення. Зміст комунікативної групи м'яких навичок визначають уміння слухати, переконувати, аргументувати, вести перемовини, вміння розповідати, виступати публічно, презентувати (себе, інших осіб, об'єкти тощо), володіння невербальними елементами комунікації, письмові навички.

Зазначене вище корелює з завданнями сучасної школи, для якої однією з перших ключових компетентностей означено спілкування рідною/державною мовою. Пріоритетом початкової мовної освіти є формування елементарного рівня комунікативної компетентності – здатності успішно користуватися мовою і володіти вміннями з усіх видів мовленнєвої діяльності для задоволення особистих потреб у навчанні та повсякденному житті. Зауважимо, що комунікативну компетентність набуває дитина завжди в соціальному контексті: під час надбання життєвого досвіду, розвитку, взаємодії у соціальних та культурних площинах – під час освітньої діяльності, вдома, на дозвіллі. Комунікативна компетентність проявляється в усіх життєвих сферах, отже, від ступеня її сформованості залежить здатність дитини адекватно орієнтуватися та поводитися в різних соціальних ситуаціях.

Діапазон комунікативної групи soft skills суголосний з тими результатами, на які націлена початкова освіта загалом і навчання української мови зокрема. Найсуттєвішими з-поміж них вважаємо вміння налагоджувати і підтримувати комунікативний контакт зі співрозмовником, ураховуючи його особливості; здатність ефективно взаємодіяти з оточенням завдяки розумінню себе та інших в умовах постійної зміни психічного стану, міжособистісних стосунків і соціальної ситуації; готовність самотійно і в команді працювати над новим матеріалом/інформацією, аналізувати факти, ідеї, формувати власну думку про них; аргументовано обстоювати свою позицію, ураховуючи особливості ситуації спілкування та виявляючи толерантність до поглядів інших; здатність бачити зв'язок нової інформації зі своїм попереднім навчальним і життєвим досвідом, можливості використання її для вирішення

життєвих проблем. Вони є універсальним інструментарієм, тому будуть корисними незалежно від виду діяльності.

Предметам мовно-літературної галузі відводиться пріоритетна роль у формуванні певного рівня комунікативної компетентності. Аналіз змісту навчання рідної/державної мови крізь призму набуття учнями в перспективі soft skills як необхідної умови їх успішної самореалізації, спонукає до переосмислення методів, прийомів і форм організації роботи на уроці, ролі вчителя, стимулювання зростання ступеня самостійності школярів та залучення їх до співпраці у навчальній діяльності.

Ключові слова: навички, м'які навички, soft skills, комунікативна компетентність, початковий курс української мови.

Список використаних джерел

1. Develop The Skills You Need For Life. URL: <https://www.skillsyouneed.com/> (дата звернення 24.02.21).
2. European Dictionary of Skills and Competences. URL: http://disco-tools.eu/disco2_portal/terms.php (дата звернення 25.02.21).
3. Key Competences for Lifelong Learning. European Reference Framework. URL: <https://www.britishcouncil.org/sites/default/files/youth-in-action-keycompeten.pdf> (дата звернення 22.02.21).
4. The seven most universal job skills. URL: <https://www.forbes.com/2010/02/18/most-important-job-skills-personal-finance-universal.html?sh=3471992a5db2> (дата звернення 25.02.21).

СУТНІСНА ХАРАКТЕРИСТИКА СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ

*Пишко Олена,
канд. пед. наук,
Рівненський обласний інститут
післядипломної педагогічної освіти,
м. Рівне, Україна*

Формування та розвиток самодостатньої, адаптивної, мобільної особистості є одним із пріоритетних завдань шкільної освіти. Компетентну людину вирізняють уміння спілкуватися, співпрацювати й взаємодіяти з іншими, виявляти активну позицію та почуття відповідальності за суспільні

процеси й якість власного життя. Встановлено, що ефективне функціонування суспільства й суспільний поступ потребують розвиненої соціальної компетентності особистості.

Зasadничими основами Нової української школи визначено компетентнісний підхід до навчання учнів. Відтак чільними стратегічними поняттями є компетентність, ключові компетентності та компетентнісний потенціал освітньої галузі. Відповідно й вимоги до обов'язкових результатів навчання учнів предметів розробляють і подають у зазначеному контексті.

У Державному стандарті базової середньої освіти до переліку ключових компетентностей віднесено громадянські та соціальні компетентності, пов'язані з ідеями демократії, справедливості, рівності, прав людини, добробутом та здоровим способом життя, усвідомленням рівних прав і можливостей.

Соціальну компетентність розуміють як базисну інтегративну якість учня, зміст якої складають взаємопов'язані знання, вміння, навички та його досвід. Отже, в її структурі можна виокремити мотиваційно-особистісний, когнітивний та діяльнісний (операційний) компоненти.

Соціальна компетентність є багатогранною характеристикою особистості, що проявляється передусім у якості виконання людиною певної соціальної ролі – громадянина, працівника, члена сім'ї, виборця, державного службовця, представника громади тощо. Виявами соціальної компетентності є: спроможність людини налагоджувати й розвивати відносини з іншими людьми; здатність опановувати соціальний досвід, виважено та результативно діяти в соціальному просторі (в тому числі в конкретних соціальних ситуаціях); ефективно поводитись відповідно до усталених соціальних норм. Якщо соціальна компетентність учня не сформована належним чином, це утруднює (почасти унеможлиблює) його ефективну комунікацію та взаємодію, адаптування до ситуації та гнучке реагування на зміни, відповідність вимогам соціуму та вплив на власне життя.

Особистість з розвиненою соціальною компетентністю характеризується: усвідомленням механізмів функціонування соціальної сфери життя

громадянського суспільства та визначенням власної ролі в ньому; здатністю ефективно взаємодіяти та співпрацювати з іншими, досліджувати соціальне оточення стосовно загальнолюдських цінностей та власних інтересів; прагненням до створення якісніших соціальних умов життя, здійснення активної діяльності з перетворення соціальної дійсності; спроможністю поцінувати різноманітність, проявляти терпимість, виявляти емпатію, запобігати конфліктам та розв'язувати їх; здатністю самостійно планувати діяльність, ухвалювати виважені рішення, прогнозувати їх наслідки тощо.

Таким чином, формування соціальної компетентності учня спрямоване на усвідомлення його частиною суспільства, розвиток навичок ефективної комунікації та активне включення у суспільні процеси.

Ключові слова: соціальна компетентність, структура та вияви соціальної компетентності.

РОЗВИТОК ІДЕЙ АКАДЕМІКА В. І. ВЕРНАДСЬКОГО: КЛЮЧОВІ КОМПЕТЕНТНОСТІ ОСОБИСТОСТІ

*Піддячий Микола,
докт. пед. наук, професор,
Інститут педагогіки НАПН України,
м. Київ, Україна*

У історичному аспекті наукові розвідки присвячені розвитку особистості у гармонії з природою здійснював Володимир Іванович Вернадський. Він усвідомлював, що єство людини сформоване на духовному і психофізіологічному рівнях за життєстверджуючими принципами, спрямовується у середовище існування з метою гармонізації життя на рівні особистості, біосфери, а пізніше і ноосфери [1, с. 341-345], хоча останнє підлягало критиці не лише опонентами, але і частиною його учнями.

Аналіз показує, що розвиток і критика ідей та напрацювань академіка Вернадського відбувалися завжди, оскільки він розробляв питання буття людини і еволюції природи з вивченням її розвиваючих, захисних та

стабілізуючих механізмів. Цінність його напрацювань полягає, зокрема, у наявності ідей для розвитку особистості у гармонії з природою, а відповідно і розроблення на їх основі механізмів відновлення внаслідок людського та техногенного впливів.

На сучасному етапі у наукових колах все частіше обговорюється сутність і тенденції розвитку людини й суспільства, питання екології особистості і простору доступного для життя. Розроблення проєктів сталого розвитку знаходиться в межах єдиної концепції соціального, економічного та екологічного розвитку, яку маємо узгоджувати, збалансовувати і періодично корегувати. Тому нині важливим є окреслення майбутніх орієнтирів в означеному контексті, де особливої уваги потребує забезпечення і збалансування взаємозв'язку складових розвитку. У означеному контексті нові вимоги пред'являються до особистості, а саме до її компетентностей [3, с. 108] у межах забезпечення екології життєдіяльності.

У цьому процесі забезпечується взаємозв'язок соціальної, економічної та екологічної складових, спрямованих на розвиток особистості та суспільства [4, с. 62]. Коронавірусне захворювання (COVID-19) та події навколо цієї гострої респіраторної інфекції спонукають до формулювання та вирішення завдань життєдіяльності, які знаходяться в межах біосферного і ноосферного простору, що спонукає до розроблення багатополярного ноосферного суспільства на принципах континентальності, духовності, справедливості, законності та стійкості, а також проєктування і пропозиції суспільству технології ноосферної соціалізації. Зазначимо, що компетентнісний підхід до розвитку особистості є складовою системи освіти [5, с. 33] спрямованої на розв'язання означених проблем.

Компетентності є набутою в результаті діяльності характеристикою особистості, що сприяє її успішному входженню в життя суспільства. Вони розглядаються як інтегрований результат, що передбачає зміщення акцентів і накопичення нормативно визначених знань, умінь і навичок до формування і розвитку здатності практично діяти, застосовуючи досвід успішної діяльності в

певній сфері [2, с. 8]. На даному етапі потребують розроблення технології оцінювання компетентностей і їх рівнів, результати яких слугуватимуть передусім для: моніторингу якості освітніх послуг і рівня навчальних досягнень, їх відповідності державним стандартам; використання результатів оцінювання роботодавцями з метою кваліфікованого відбору робочої сили; порівняння національних систем освіти. Компетентності розробляються на різних рівнях засвоєння змісту освіти з дотриманням критеріїв вікової періодизації. Ієрархія компетентностей: ключові надпредметні або базові, що опираються на пізнавальні процеси і виявляються в різних контекстах; загальнопредметні – незалежні від певної сукупності предметів або освітніх галузей; предметні – набуваються у процесі вивчення певних предметів. Вони мають змінний характер та рухливу структуру, залежать від пріоритетів суспільства, цілей освіти, особливостей і можливостей самовизначення і діяльності особистості в соціумі. Їх можна прогнозувати і проектувати у когнітивній, діяльнісній, мотиваційній, соціальній та інших сферах життєдіяльності особистості.

В узагальненому вигляді для освітньої практики компетентності можна представити так: ключові; за видами діяльності; у сфері суспільного життя; у галузях суспільного знання; у галузях суспільного виробництва; за складовими психологічної сфери; у сфері здібностей; за рівнем соціальної зрілості і статусу.

Наукове обґрунтування шляхів розвитку особистості і суспільства у гармонії з природою є важливим для розв'язання низки суперечностей цивілізаційного характеру засобом гармонізації триєдиного життєвого ланцюжка «особистість-суспільство-природа».

Ключові слова: компетентності, особистість, розвиток.

Список використаних джерел

1. Вернадский В. И. Собрание сочинений : в 24 т. Т. 9. Химическое строение биосферы Земли и ее окружения. Биосфера и ноосфера. М. : Наука, 2013. 574 с.
2. Піддячий М. І. Виховання і розвиток дітей засобами праці. *Трудова*

підготовка в закладах освіти. 2007. №3. С. 6–9.

3. Піддячий М. І. Соціально-професійний розвиток: компетентності старшокласників та студентів. *Розвиток сучасної освіти і науки: результати, проблеми, перспективи*. / [Ред.: Ян Гжесяк, Іван Зимомря, Василь Ільницький]. – Конін; Ужгород; Бельско-Бяла; Київ : Посвіт, 2019. Т. VII: Ідентичність і свобода в освіті та науці. С. 107–110. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/718203/>

4. Піддячий М. І. Освіта і наука України у вимірі громадянських суспільств: соціально-професійна орієнтація. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика*. 2016. №3/4 (48–49). С. 59–65. URL: <http://npo.kubg.edu.ua/article/download/182325/182219>

5. Піддячий М. І. Історичні передумови та теоретичні засади профорієнтації школярів. *Педагогіка і психологія*. 2006. № 3 (52). С. 29–36. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/8170/>

ФОРМУВАННЯ КЛЮЧОВИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ УЧНІВ 5–6 КЛАСІВ ГІМНАЗІЇ НА УРОКАХ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ЗАСОБАМИ ІГРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ

*Полонська Тамара,
канд. пед. наук, ст. наук. співробітник,
Інститут педагогіки НАПН України,
м. Київ, Україна*

Мета навчання іноземної мови в закладах загальної середньої освіти полягає у формуванні в учнів іншомовної комунікативної компетентності для безпосереднього й опосередкованого міжкультурного спілкування, що забезпечує розвиток інших ключових компетентностей та задоволення різних життєвих потреб здобувача [2]. Формування іншомовної комунікативної компетентності учнів основної 5–6 класів гімназії передбачає застосування нових педагогічних технологій, у тому числі й ігрових, що сприятиме підвищенню мотивації навчання, кращому усвідомленню та засвоєнню навчального матеріалу, всебічному розвитку дитини як творчої особистості.

Гра, як провідний вид діяльності дошкільника, не лише не втрачає свого значення в молодшому й середньому шкільному віці, а й продовжує розвивати

психічні функції учнів, насамперед уяву, пам'ять, мислення, увагу, навички спілкування в іграх із правилами тощо. Порівнюючи зі школярами початкових класів, ігрова діяльність підлітків є змістовнішою, більш усвідомленою та цілеспрямованою. Особливо яскраво учні проявляють свої здібності в колективних інтелектуальних іграх, що носять змагальний характер.

Ігрову технологію, що є ключовим поняттям нашої публікації, можна розглядати як системний засіб організації навчання, спрямований на оптимальну побудову освітнього процесу та реалізацію його завдань. Він (засіб) заснований на особистісно орієнтованому та діяльнісному підходах, що забезпечує учневі/учениці позицію суб'єкта власного учіння, інтенсифікацію пізнавальної діяльності, генералізацію його/її знань і вмінь із метою їх використання в нестандартних умовах.

У методиці навчання іноземних мов гру (часто вживається термін «ігрові технології») розглядають як ситуативно-варіативну вправу, в якій створено можливість багаторазового повторення мовного матеріалу в умовах максимально наближених до реального мовленнєвого спілкування з властивими йому ознаками – емоційністю, спонтанністю, цілеспрямованістю мовленнєвої взаємодії [3, с. 59].

Конструктивною основою ігрової діяльності є ігрова ситуація, а фактором, що організує цю діяльність – проблемна ситуація. Остання характеризується творчим емоційним станом учнів, що виражається в аналізі ситуацій та ухваленні рішень. В ігровій моделі навчального процесу створення проблемної ситуації відбувається через уведення ігрової ситуації: проблемна ситуація проживається учасниками в її ігровому втіленні; основу діяльності складає ігрове моделювання; частина діяльності учнів відбувається в умовно-ігровому плані.

Дидактичні ігри є найбільш поширеними в освітньому процесі гімназії, тобто «ігри, що проводяться в навчальних цілях, головними з яких є формування мовленнєвих навичок і вмінь, підвищення мотивації до вивчення мови, заучування готових фраз і ситуаційних кліше. У дидактичних іграх цілі

навчання досягаються через виконання ігрових завдань» [1, с. 62]. Отже, дидактичні ігри є засобом формування в учнів нових знань, умінь і навичок; вони сприяють розв'язанню комунікативних завдань навчання іноземних мов, відповідають психологічним і фізіологічним особливостям учнів 5–6 класів гімназії, ураховують їхні потреби та інтереси, розвивають спостережливість, увагу, пам'ять, мислення, мову, сенсорну орієнтацію, кмітливість тощо.

Концептуальні основи ігрової технології стисло можна сформулювати так:

1. Ігрова форма спільної діяльності учнів і вчителя створюється за допомогою ігрових прийомів і ситуацій, які виступають засобом спонукання та стимулювання дитини до діяльності.

2. Реалізація педагогічної (навчальної) гри здійснюється в такій послідовності: дидактична мета ставиться у формі ігрового завдання, освітня діяльність підпорядковується правилам гри; навчальний матеріал використовується як її засіб; успішне виконання дидактичного завдання пов'язується з ігровим результатом.

3. Ігрова технологія охоплює певну частину освітнього процесу, об'єднану спільним змістом, сюжетом, персонажем.

4. В ігрову технологію послідовно включаються ігри та вправи, що формують певні цільові орієнтири або знання з освітньої галузі. Але при цьому ігровий матеріал повинен активізувати освітній процес і підвищити ефективність засвоєння матеріалу.

У навчальній програмі з іноземних мов для 5–9 класів [2] акцентується увага на важливості оволодіння учнями десятьма ключовими компетентностями. Нами було виділено три види ігор, спрямованих на формування цих компетентностей у процесі вивчення іноземної мови учнями гімназії.

1. **Ігри для формування предметних компетентностей.** Провідною для оволодіння іноземною мовою учнями гімназії є ключова компетентність «*Спілкування іноземними мовами*», яка реалізується через предметну

іншомовну комунікативну компетентність та її складники (лінгвістичну, мовленнєву, соціолінгвістичну). Для формування та розвитку предметних комунікативних компетентностей доцільне використання ігор: «Соняшник», «Кубик погоди», «Країна», «Брейн-ринг», «Трансформація», «У бібліотеці», «Карусель» тощо.

2. Ігри для формування метапредметних компетентностей. Йдеться про компетентності, які можуть формуватися відразу засобами усіх шкільних навчальних предметів. До метапредметних віднесено такі чотири компетентності: *«Уміння вчитися упродовж життя»*, *«Ініціативність і підприємливість»*, *«Екологічна грамотність і здорове життя»*, *«Соціальна та громадянська компетентності»*.

Формування метапредметних компетентностей можуть забезпечити ігри: «Здогадайся», «Не знищуй», «Екологічний світлофор», «Чотири стихії». «Право на ім'я», «Право на освіту», «Право на відпочинок і дозвілля», гра-подорож «Права дитини», «Хто я?», «Моє здоров'я», «Склади рюкзак», «Люди до людей», «Реклама дитячого кафе», «Математичне лото», «Орел і решка» тощо.

3. Ігри для формування інших ключових компетентностей. До цих компетентностей ми віднесли ті, що не ввійшли до предметних і метапредметних, але є серед десяти ключових компетентностей, зокрема: *«Спілкування державною (і рідною у разі відмінності) мовами»*, *«Математична компетентність»*, *«Основні компетентності у природничих науках і технологіях»*, *«Інформаційно-цифрова компетентність»*, *«Обізнаність та самовираження у сфері культури»*.

Для формування зазначених ключових компетентностей пропонуємо використовувати на уроках іноземної мови такі ігри: «Перекладач», «Чарівний пазл», «Уяви, що ти художник», «Що в посилці?», «Невгамовні малюки» тощо.

Отже, ігрова діяльність є дійовим засобом формування предметних, метапредметних та інших ключових компетентностей. Використання ігрових технологій у процесі навчання іноземної мови активізує підлітків, стимулює

їхні позитивні емоції, знімає психологічні бар'єри, що перешкоджають іншомовному спілкуванню, спонукає до ефективної взаємодії один з одним, тим самим підвищуючи мотивацію до оволодіння іноземною мовою. Ігри створюють відповідно до вимог навчальної програми з урахуванням психологічних особливостей та пізнавальних можливостей учнів, і своїм змістом мають бути спрямовані на розвиток умінь і навичок іншомовного спілкування.

Ключові слова: іноземна мова, ключові компетентності, ігрові технології, учні гімназії.

Список використаних джерел

1. Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). Москва : ИКАР, 2009. 448 с.
2. Навчальні програми з іноземних мов. 5–9 класи : Наказ МОН України від 07.06.2017 № 804. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/programy-5-9-klas/programi-inozemni-movi-5-9-12/06/2017.pdf/804/17>
3. Стронин М. И. Обучающие игры на уроках английского языка : пособие для учителя. Москва : Просвещение, 1984. 111 с.

НАВЧАННЯ ІСТОРІЇ І ГРОМАДЯНСЬКОЇ ОСВІТИ: ОКРЕМІ ЧИ ІНТЕГРОВАНІ КУРСИ

*Пометун Олена,
докт. пед. наук, професор,
Інститут педагогіки НАПН України,
м. Київ, Україна*

Поняття «інтеграція» використовується в різних сферах: економіці, політиці, освіті, соціальній сфері, сучасних технологіях тощо. У перекладі з латинської інтеграція означає відтворення, відновлення цілого. Виникла інтеграція як явище фундаментальних наук на тлі своєї протилежності – диференціації.

Із позиції системного підходу інтеграцію розглядають як взаємодію двох або більше систем (за умови їхньої цільової та функціональної однотипності) і

створення нової з метою покращення їх функціонування за рахунок набуття нових якостей. Зазвичай інтеграція передбачає встановлення між компонентами нової системи істотних зв'язків, які дозволяють їй зберегти позитивні властивості вихідних систем та набутти якісно нових важливих характеристик. Таким чином інтеграцію треба розглядати як власне процес об'єднання і його результат.

Природа людини інтегрована за своєю суттю, інтегральність в людині закладена самою природою. Тому інтеграція в педагогіці – це природний спосіб пізнання себе і навколишнього середовища. У чинних Державних стандартах початкової та базової середньої освіти інтеграція є сутнісною характеристикою освітнього процесу, оскільки її застосування пов'язано з істотними особливостями концептуальних і методологічних підходів до розвитку української системи освіти сьогодні. Об'єднання в ціле компонентів об'єктів навчання є необхідною умовою створення в учнів цілісного уявлення про об'єкти, що вивчаються, формування міжпредметних компетентностей – здатності учня застосувати щодо міжпредметного кола проблем знання, уміння, навички, способи діяльності та ставлення, які належать до певного кола освітніх галузей та наскрізних міжпредметних умінь.

Отже очевидно, що сучасне реформування освіти в Україні виключає ізольоване викладання навчальних предметів, а вимагає створення принципово нових навчальних програм, де освітній процес доцільно орієнтувати на інтегративний підхід. Цей підхід у існуючій сьогодні практиці навчання реалізується кількома шляхами: 1) створенням і викладанням інтегрованих курсів, що поєднують споріднені предмети 2) проведенням інтегрованих уроків (такий урок проводить один вчитель чи кілька вчителів різних предметів) 3) виконання учнями інтегрованих завдань міжпредметного змісту або міжпредметних навчальних проектів 4) так звані «тематичні дні», запроваджені у початкову школу за програмами Нової української школи.

Численні відповідні дослідження і досвід інтегрованого навчання останніх років, що його набула початкова школа, свідчить про суттєві переваги інтегрованого навчання над предметним: формування в учнів уявлення про

цілісність світу, про взаємозв'язки всіх його явищ і об'єктів; глибоке розуміння учнями навчального матеріалу завдяки його дослідженню з різних точок зору, у різних контекстах; краще усвідомлення зв'язків навчального матеріалу з життям через його цілісне «як у житті» сприйняття та конкретної практичної діяльності; формування звички бачити всі аспекти життя у взаємозв'язку, що сприятиме більш успішному навчанню та самореалізації учнів; «об'єднання зусиль» різних навчальних предметів щодо формування провідної діяльності школяра і забезпечення внеску кожного у розвиток наскрізних умінь, насамперед системного і критичного мислення.

Запровадження Державного стандарту базової середньої освіти (2020) [1] розпочалося кілька місяців тому, зосередивши увагу педагогів країни на створенні Типових освітніх програм з кожної з освітніх галузей. Затверджений варіант Типової освітньої програми для 5-9 класів ЗЗСО (2021) [2] передбачає в галузі громадянської та історичної освіти як можливий варіант викладання окремих традиційних курсів історії України та всесвітньої історії. Незважаючи на значний багаторічний досвід хронологічної синхронізації вивчення цих курсів, нагромаджений вчителями України, такий підхід, на нашу думку, не розв'язує проблем сучасного навчання історії і більше не є ефективним.

Достатньо довго основним аргументом прихильників такого підходу було забезпечити поглиблену увагу учнів і вчителів на історії України, оскільки цього потребує виховання патріотів. Проте, численні опитування і соціологічні дослідження не показують прямого зв'язку між способом подання змісту шкільної історії і зростанням національної свідомості, на яку впливають й багато інших чинників. З іншого боку, виокремлення національної історії з історії Європи та світу породжує фрагментарність сприйняття учнями історичного процесу, сумніви у значущості подій в Україні на різних етапах її розвитку і навіть перебільшення впливу інших держав, особливо Росії на унікальну українську історію й культуру. Очевидною є й потреба інтеграції історичних курсів з погляду компетентнісного підходу, який сьогодні набув характеру

вимоги законодавства. Додамо, що останніми роками курс історії стародавнього світу вже викладається як інтегрований і це схвалено більшістю вчителів.

Проте, на нашу думку, плідним буде й інтегрування у зміст єдиного курсу історії елементів громадянської освіти, передбачених Державним стандартом освіти (додатки 17-18) [1]. Це актуально ще й тому, що реальних годин на це у навчальному плані не виділено.

Наступний крок у підготовці реальних змін у шкільній історичній та громадянській освіті – створення так званих модельних програм і їх затвердження – пов'язаний і ще з однією важливою проблемою: забезпеченням міжгалузевої інтеграції, адже такі галузі як соціальна, здоров'язбережувальна, мистецька та ін. містять за Державним стандартом значну частину матеріалу, який за об'єктом дослідження є спорідненим до нашої галузі.

Ключові слова: історія і громадянська освіта, базова школа, Державний стандарт, інтеграція.

Список використаних джерел

1. Державний стандарт базової середньої освіти. Постанова Кабінету Міністрів України від 30 вересня 2020 р. № 898. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/898-2020-%D0%BF#Text>
2. Про затвердження типової освітньої програми для 5-9 класів закладів загальної середньої освіти. Наказ МОН № 235 від 19.02.2021 року. Додаток 3, 4. URL: http://ru.osvita.ua/legislation/Ser_osv/80696/

ВИКОРИСТАННЯ МЕТОДУ ПРОЄКТІВ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ: ОЦІНЮВАЛЬНИЙ АСПЕКТ

*Попова Людмила,
канд. пед. наук, доцент,
Інститут педагогіки НАПН України,
м. Київ, Україна*

Проблема використання методу проєктів на уроках української мови в закладах загальної середньої освіти не нова в сучасній лінгводидактиці, але все ще актуальна. У дослідженнях учені обґрунтовують категорійну належність методу проєктів (Н. Голуб, О. Кучерук, Н. Солодюк та ін.), акцентують увагу на його

дидактичних можливостях в аспекті компетентнісного навчання (О. Горошкіна, О. Полінок та ін.), описують методiku використання (Н. Бондаренко, Л. Кратасюк, О. Садовнікова та ін.). Водночас попри таку всебічність розкриття проблеми окремого вивчення потребують розроблені науковцями критерії оцінювання і виконаних учнями проєктів, і їхньої проєктної діяльності.

У контексті зазначеного привертають увагу дослідження В. Нищети [3] й З. Бакум [1], у яких лінгводидакти виокремили критерії оцінювання процесу проєктної діяльності і її результату – проєкту. Виділені вченими критерії, на нашу думку, умовно можна об'єднати у два блоки: процесуальний і результативний. Учителеві під час оцінювання процесу підготовки учнями проєкту, з одного боку, доцільно зосередити увагу на розвиткові в них умінь працювати в команді, ефективно комунікувати, критично мислити, брати на себе відповідальність за прийняте рішення тощо. З іншого – необхідно перевірити рівень сформованості ключових і предметної компетентностей, тобто проаналізувати й визначити, чи учневі (учениці) допомогли здобути на уроках української мови знання, мовні й мовленнєві вміння досягти певного позитивного результату в проєктній діяльності, настільки відповідальним було ставлення здобувачів освіти до виконуваної роботи й чи була ситуаційно виправданою обрана ними поведінкова модель.

Окремої уваги потребує самооцінювання учнями своєї участі в підготовці й захисті проєкту, оскільки «здатність до самооцінки (самокритичність, вміння працювати над помилками, здатність реально оцінювати свої можливості тощо) – це необхідна умова і ознака компетентності у кожній галузі знань» [2, с. 188]. Зрозуміло, що на вибір запитань/завдань для самооцінювання впливає вид виконуваного проєкту – індивідуальний чи груповий. До того ж потрібно зацентувати увагу здобувачів освіти на тому, що об'єктивне оцінювання має відбуватися лише на основі аналізу власної діяльності. У такий спосіб вони матимуть змогу скоригувати свою подальшу освітню траєкторію.

Отже, оцінюючи проєктну діяльність учнів та її результат – проєкт – доцільно брати до уваги не фрагментарні знання з певної теми і сформовані вміння, а інтегровані показники [4]. У такий спосіб можна об'єктивно оцінити

не лише рівень предметної компетентності учнів, а й сформованість у них умінь планувати власну навчально-пізнавальну діяльність, самоорганізовуватися, моделювати свою поведінку для реалізації успіху в проектній діяльності.

Ключові слова: метод проектів, проектна діяльність учнів, уроки української мови.

Список використаних джерел

1. Бакум З. П. Теоретико-методичні засади навчання фонетики української мови в гімназії: монографія. Кривий Ріг: Видавничий дім, 2008. 338 с.
2. Ващенко Л. С. Погляди на оцінювання рівнів сформованості компетентностей учнів загальноосвітніх навчальних закладів. *Компетентнісний підхід в освіті: теоретичні засади і практика реалізації*: матеріали методол. семінару 3 квіт. 2014 р., м.Київ: [у 2 ч.]. Ч.1. Київ: Ін-т обдарованої дитини НАПН України, 2014. С. 186–193.
3. Нищета В. А. Технологія життєтворчих проектів на уроках української мови та літератури : [навч. посібник]. Харків : Основа, 2009. 153 с.
4. Попова Л. Метод проектів на уроках української мови в старших класах: проблеми і перспективи оцінювання. *Українська мова і література в школі*. 2017. № 4. С. 50–53.

НАПРЯМИ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ВЧИТЕЛЯ В УМОВАХ КОМПЕТЕНТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ У ЗАКЛАДАХ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

*Редько Валерій,
докт. пед. наук, доцент,
Інститут педагогіки НАПН України,
м. Київ, Україна*

Тенденції оновлення цілей і змісту сьогоденної шкільної іншомовної освіти [1] зумовлюють пошук нових пріоритетів у навчанні цього предмета, оскільки вивчення іноземної мови зазвичай розпочинається саме в закладах загальної середньої освіти, і базові знання, навички та вміння формуються в цих навчальних установах.

Зміст компетентісно орієнтованого навчання іноземних мов передбачає формування в учнів ключових і міжкультурної іншомовної комунікативної як

предметної з її структурними компонентами компетентностей. Їх формування засобами іноземної мови не є одноразовим видом діяльності у кожному класі. Робота в цій сфері зумовлюється тематикою спілкування, визначеною навчальною програмою. Серед ключових компетентностей є такі, формування яких відбувається постійно, у різних обсягах упродовж усього процесу навчання іноземної мови у закладах загальної середньої освіти. А є компетентності, вибіркоче формування яких можливе лише у межах окремих тем спілкування у певних класах. Окрім того, формування деяких ключових компетентностей може здійснюватись інтегровано у межах кількох тем на різних етапах навчання. А це означає, що навчальна діяльність у певному класі, спрямована на формування деяких ключових компетентностей, може не відбуватись.

Компетентнісно орієнтоване навчання іноземної мови доцільно розглядати не тільки як процес формування ключових компетентностей, але й також міжкультурної іншомовної комунікативної компетентності як предметної з усіма її компонентами (мовною, мовленнєвою, соціокультурною, загальнонавчальною). А відтак, цей феномен варто трактувати в таких аспектах:

1) міжкультурна іншомовна комунікативна компетентність учнів – це сукупність набутих учнями знань, умінь, навичок, способів діяльності, ставлень, мотивів, необхідних для усвідомленого виконання комунікативних дій, спрямованих на оволодіння іншомовним спілкуванням у межах вимог навчальної програми для кожного класу;

2) міжкультурна іншомовна комунікативна компетентність – це інтегрована характеристика особистості школяра, яка передбачає оволодіння досвідом іншомовного спілкування в усній та письмовій формах у межах програмових вимог і засвоєння культурних цінностей народу, мова якого вивчається, що здійснюється у формі діалогу культур;

3) формування міжкультурної іншомовної комунікативної компетентності – це діяльність, яку має організовувати вчитель у межах таких структурних

компонентів: – *мотиваційного* (ставлення учнів до навчання й усвідомлення соціальної потреби в оволодінні іноземною мовою як засобом міжкультурного спілкування, ціннісні орієнтації); – *когнітивного* (знання, уміння, навички, досвід іншомовної комунікативної діяльності); – *діяльнісного* (способи і форми виконання навчальних дій, спрямованих на усвідомлене оволодіння іншомовною комунікативною діяльністю); – *контрольно-оцінного* (самооцінювання і самоконтроль рівня власних навчальних досягнень); – *рефлексивного* (самоаналіз, самооцінка, самокорекція процесу і результатів навчання).

Результати аналізу відповідної наукової літератури, власний педагогічний і науковий досвід та усвідомлення дидактичної та методичної сутності проблем, які постають сьогодні перед шкільною іншомовною освітою України, дозволили визначити основні завдання, які сприяють формуванню у сучасного вчителя іноземної мови готовності до якісного виконання ним професійних обов'язків в умовах компетентісно орієнтованого навчання: володіти знаннями з теоретичних основ методики навчання іноземних мов і суміжних з нею наук та уміти їх ефективно використовувати у шкільній практиці; володіти ефективними видами і формами навчальної діяльності з формування в учнів ключових і міжкультурної іншомовної комунікативної компетентностей, передбачених шкільною програмою з іноземних мов; уміти раціонально і ефективно організовувати навчальний процес з формування в учнів умінь з основних видів мовленнєвої діяльності: аудіювання, говоріння (монолог, діалог), читання, письма; вміти ефективно і раціонально здійснювати підготовку до уроку як основної форми освітнього процесу; вміти проводити ефективний контроль рівня сформованості знань, навичок і вмінь учнів відповідно до мети і завдань певного етапу навчання та застосовувати рефлексію щодо результатів своєї діяльності; вміти добирати засоби навчання, які дидактично доцільно і методично виправдано слугують ефективними механізмами досягнення мети уроку; вміти раціонально планувати як увесь навчальний процес, так і урок як один із його компонентів; володіти формами і

видами позаурочної діяльності, яка сприяє успішному досягненню загальної мети навчання іноземної мови у школі; вміти творчо аналізувати чинні підручники іноземних мов як основні засоби навчання, визначати й усвідомлювати в їх змісті теоретико-методичні положення прийнятої концепції навчання та вміти ефективно використовувати їх у власній педагогічній діяльності; творчо аналізувати та дидактично доцільно використовувати основні тенденції розвитку сучасної методики та теорії навчання іноземних мов; формувати в учнів ставлення до іноземної мови як до важливого засобу міжкультурного спілкування й механізму вербального взаєморозуміння з представниками різних мов і культур у сучасному глобалізованому соціумі; формувати в собі готовність до постійного професійного самовдосконалення.

Отже, усе значене комплексно сприяє набуттю вчителем досвіду, який з роками може удосконалюватись, якщо сам учитель дбатиме про це і буде зацікавленим у власному професійному зростанні.

Ключові слова: вчитель іноземної мови, компетентнісно орієнтоване навчання.

Список використаних джерел

1. Іноземні мови. 5–11 класи: навчальні програми та методичні рекомендації щодо організації навчально-виховного процесу в 2018–2019 навчальному році. Харків : Видавництво «Ранок», 2018. 256 с.
2. Компетентнісний підхід у сучасній освіті : світовий досвід та українські перспективи : Бібліотека з освітньої політики. Київ : К. І. С., 2004. 112 с.
3. Локшина О. І. Європейська довідкова рамка ключових компетентностей для навчання впродовж життя: оновлене бачення 2018 року. *Український педагогічний журнал*. 2019. № 3. С. 21–30.
4. COUNCIL RECOMMENDATION of 22 May 2018 on key competences for lifelong learning (Text with EEA relevance) (2018/C 189/01)

ПОТЕНЦІАЛ СУСПІЛЬНИХ ПРЕДМЕТІВ У РЕАЛІЗАЦІЇ ЗАВДАНЬ ГРОМАДЯНСЬКОЇ ОСВІТИ

*Ремех Тетяна,
канд. пед. наук,
Інститут педагогіки НАПН України,
м. Київ, Україна*

Сучасні виклики, що постали перед Україною, тенденції розвитку українського суспільства вимагають формування політично й соціально активної особистості, здатної усвідомлювати власну роль у житті суспільства, проявляти ініціативу, активно діяти для досягнення власних і суспільних цілей та інтересів.

Вирішити це завдання покликана шкільна громадянська освіта. Утім, сьогодні вона потребує сильного поштовху щодо розширення вглиб (змістове наповнення) та вшир (впровадження міжпредметної моделі).

За своїми цілями, завданнями, змістом навчальної інформації провідну роль у громадянській освіті учнів мають відігравати суспільні предмети як-от історія, правознавство, економіка, етика, література, а також елективні курси громадянознавчого змісту (приміром, «Основи демократії», «Права людини», «Виборче право», «Міжнародне гуманітарне право» тощо). Такі предмети і курси ефективно забезпечують реалізацію завдань міжпредметного підходу до громадянської освіти, сприяючи формуванню й розвитку громадянських і соціальних компетентностей учнів, громадянськості та відповідальності як якостей особистості.

Громадянська освіта – це формування й вдосконалення умінь і навичок, які втілюються у активних діях людини. Вона передбачає вплив на світогляд людини, її спосіб життя, тому не обмежується набуттям тих чи тих знань. Громадянські знання й уміння навички потребують систематичного формування й удосконалення засобами різних предметів. «Історія України», «Всесвітня історія», «Основи правознавства» є пріоритетними предметами в

контексті гуманізації освіти; вони виступають фундаментом різнобічного навчального та виховного впливу на особистість.

Навчальні програми з історії та основ правознавства містять низку тем і питань, безпосередньо пов'язаних із проблематикою громадянської освіти, наприклад: державний устрій України, Конституція України, види та форми демократії, природа та види прав людини, суспільні рухи та громадські організації тощо. Ознайомлюючи учнів з історичним минулим українського народу та людства, з процесами функціонування політичних систем, поступом демократії, принципами правової держави, формами взаємодії державних органів і установ із громадянським суспільством, слід долучати їх до загальнолюдських і національних цінностей, досягнень української та світової культури, прищеплювати ідеали гуманізму, демократії та патріотизму. Це виступає інструментарієм для досягнення головної мети – становлення активного, відповідального громадянина українського демократичного суспільства.

Питання громадянської освіти можна вводити в урок історії чи основ правознавства на будь-якому його етапі: мотивації/актуалізації, в основній частині, при підбитті підсумків. Для впровадження елементів громадянської освіти у навчання учнів історії та правознавства придатними є всі типи уроків, однак, найефективніше розв'язувати такі проблеми в ході проведення практичних занять, повторювально-узагальнюючих/підсумкових уроків.

Для реалізації завдань громадянської освіти засобами історії та правознавства надважливо використовувати активні та інтерактивні методи, розглядаючи проблеми громадянської освіти через обговорення у загальному колі, дискусії, дослідження суспільних проблем у малих групах, написання творів-роздумів, презентації учнівських проєктів, проведення соціологічних опитувань тощо.

Отже, імплементація у зміст суспільних предметів громадянських знань, формування й удосконалення на уроках із цих предметів громадянських умінь

дасть змогу ефективно вирішити завдання навчання учнів громадянства та створить основу міжпредметної моделі шкільної громадянської освіти.

Ключові слова: суспільні предмети, громадянська освіта, міжпредметна модель.

ПРАКТИЧНЕ ЗАНЯТТЯ ЯК ФОРМА КОМПЕТЕНТІСНОГО НАВЧАННЯ ПРАВОЗНАВСТВА

*Рябовол Лілія,
докт. пед. наук, професор,
Центральноукраїнський державний педагогічний
університет імені Володимира Винниченка,
м. Кропивницький, Україна*

Показником рівня освіченості за курсом правознавства, зазначеного в Інструктивно-методичних рекомендаціях щодо викладання правознавства у закладах загальної середньої освіти у 2020/2021 навчальному році (далі – Рекомендації), є правова предметна компетентність учнів як сукупність набутих ними правових знань, предметних умінь, сприйняття та розуміння важливості загальнолюдських цінностей, ставлень [1, с. 97].

Формування і розвиток компетентностей вимагає застосування відповідних форм, методів, технологій, засобів навчання, які мають передбачати залучення кожного учня до активної пізнавальної діяльності. Як здатність діяти, компетентність не може бути сформована в пасивній формі. Необхідним є реалізація діяльнісного підходу, що визначає спрямованість освітнього процесу на розвиток умінь і навичок особистості, застосування на практиці здобутих знань, успішну адаптацію людини в соціумі, професійну самореалізацію, формування здібностей до колективної діяльності та самоосвіти. Такий підхід має знайти своє відображення у визначенні поняття «правова предметна компетентність», під якою наразі розуміємо сформовану в діяльнісній формі як результат навчання правознавства інтегровану здатність учня цілісно реалізувати на практиці в конкретних моделях поведінки у

правовому контексті правові знання, загальнонавчальні та спеціально предметні уміння й навички, способи діяльності, досвід правомірної поведінки, правові ціннісні орієнтації [3, с. 34].

На реалізацію компетентнісного й діяльнісного підходів у навчанні правознавства у Рекомендаціях і програмі з «Основ правознавства» зазначено, що для набуття правової предметної компетентності окремим складником структури програми є практичні заняття [1, с. 98; 2]. Аналіз змісту згаданих документів дозволив визначити основні ознаки практичних занять як форми компетентнісного навчання правознавства. Передусім слід зазначити, що за своєю сутністю практичні заняття є уроками застосування знань, сприяють у формуванні в учнів умінь практичного застосування окремих положень законодавства. Кожне практичне заняття є тематичним і має відповідне змістове наповнення. Практикуми передбачають використання дослідницьких методів, а також методу проблемного викладу, при цьому бажано, аби учитель не сам пропонував проблему, а визначав її спільно з учнями.

Практичні заняття передбачають переважно самостійну роботу учнів з певними аспектами змісту теми з використанням різноманітних джерел знань (підручників, посібників, довідкового матеріалу, Інтернет-ресурсів тощо). Для проведення практичних занять, зокрема з акцентом на права людини, потрібно використовувати напрацювання (інформаційні ресурси) міжнародних організацій (ООН, Рада Європи, ОБСЄ), розміщені у відкритому доступі у мережі Інтернет. Роль учителя на практичних заняттях полягає в консультуванні, організації самостійної роботи учнів, сприянні їм у розв'язанні проблем, наданні допомоги з урахуванням їхніх пізнавальних можливостей і потреб.

У процесі навчання правознавства доцільно використовувати практичні заняття двох видів, а саме: з вивчення нового матеріалу (для 9 класу – з виконанням нескладних практичних завдань на підтвердження теоретичних положень); повторювально-узагальнюючі.

Проведення практичних занять з вивчення нового матеріалу передбачає

послідовну реалізацію таких етапів: 1) вивчення (опрацювання) нового матеріалу за різними джерелами правової інформації (підручник, нормативно-правовий акт); 2) обговорення можливостей його застосування, наприклад: усвідомлення, розуміння й осмислення учнем обставин, що виключають шкідливість діяння, дозволяє з цих позицій проаналізувати й дати оцінку конкретних ситуацій; усвідомлення учнем сутності та призначення звернень громадян сприяє формуванню у нього моделі поведінки щодо звернення у певній ситуації до потрібного органу з документом відповідного виду (заява, скарга); 3) постановка проблеми, формулювання вчителем завдання, ситуації, яка потребує юридичного аналізу; 4) встановлення конкретної норми права (з нового матеріалу), що регулює відносини у даній ситуації, або пошук іншого необхідного теоретичного матеріалу; 5) виконання завдання; 6) усний чи письмовий виклад результатів і їх загальне обговорення (у широкому колі); 7) переосмислення учнем нових знань у теоретичному, практичному, ціннісному аспектах, «вкладання» їх в систему знань учня з правознавства; 8) оцінювання навчальної діяльності учнів [3, с. 317-318].

Повторювально-узагальнюючі практичні заняття проводять після вивчення теми, розділу програми для поглиблення, закріплення, систематизації та узагальнення, комплексного застосування знань, навичок, умінь. Їх структура не містить компонента «вивчення нового матеріалу».

Незалежно від виду практичного заняття, під час його проведення вчитель має: повідомити учням завдання; описати умови, зміст явища, процесу, ситуації державно-правової дійсності; вказати джерела правової інформації, які слід опрацювати для вирішення чи аналізу; актуалізувати знання і досвід, набуті ними раніше; мотивував навчальну діяльність. Формулюючи пізнавальні завдання, вчитель має вказати спосіб діяльності через дієслова: доведіть, обґрунтуйте, зробіть аналіз, дайте визначення, юридичну оцінку, порівняйте, вкажіть види, підстави тощо [3, с. 318].

Отже, практичне заняття – основна форми компетентнісного навчання правознавства, проведення якої дозволяє забезпечити засвоєння і застосування

учнями правових знань, формування у них відповідних умінь і навичок, цінностей та ставлень, загалом правової предметної компетентності.

Ключові слова: правова предметна компетентність, діяльнісний підхід, правові знання, правові цінності, практикум.

Список використаних джерел

1. Інструктивно-методичні рекомендації щодо викладання навчальних предметів у закладах загальної середньої освіти у 2020/2021 навчальному році : Додаток до Листа МОНУ від 11.08.2020 № 1/9-430. URL: [file:///C:/Users/User/Downloads/5f4caed10f675968632995%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/User/Downloads/5f4caed10f675968632995%20(1).pdf)
2. Основи правознавства : навчальна програма для 9 класу. URL: mon.gov.ua > [onovlennya-12-2017](http://mon.gov.ua/ovlennya-12-2017) > [pravoznavstvo-9-8](http://mon.gov.ua/pravoznavstvo-9-8)
3. Рябовол Л. Т. Система навчання правознавства учнів основної і старшої школи : дис. ... докт. пед. наук : 13.00.02. Київ, 2015. 600 с.

ОСОБЛИВОСТІ КОМПЕТЕНТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ ІНФОРМАТИКИ

*Семко Лариса,
наук. співробітник,
Інститут педагогіки НАПН України,
м. Київ, Україна*

Інформатика сьогодні – одна з фундаментальних галузей наукового знання, що формує системно-інформаційний підхід до аналізу навколишнього світу, вивчає інформаційні процеси, методи і засоби отримання, перетворення, передавання, зберігання і використання інформації, галузь практичної діяльності людини, пов'язана з використанням інформаційних технологій, що стрімко розвивається і постійно розширюється.

Інформатика першою серед інших шкільних предметів вийшла на рівень профільної і рівневої диференціації змісту навчання на різних ступенях школи. Вона на практиці показала доцільність і ефективність застосування багатьох нових методів і форм навчання, спрямованих на реалізацію особистісно орієнтованого підходу до навчання, демократизації і гуманізації освіти. Сучасні

тенденції розвитку інформаційних технологій, програми інформатизації шкіл, зміна комп'ютерної техніки приводять до необхідності застосування і розвитку нових методик викладання інформатики, підштовхують до реалізації нових форм навчання із застосуванням нових інформаційних технологій [1].

Важливим методичним підходом до вивчення курсу інформатики є компетентнісно орієнтований підхід, що забезпечує належну результативність навчання, а саме предметну інформатичну компетентність, та наповнює відповідним змістом усі інші методичні підходи. Компетентнісний підхід спрямовується насамперед на формування в учнів самоосвітньої компетентності. Відповідно до цього кінцевим результатом навчання мають стати предметна інформатична та ключові компетентності, зокрема інформаційно-комунікаційна, навчальна, комунікативна, математична, соціальна, громадянська, здоров'язбережувальна тощо. Нова українська школа має бути зорієнтована на формування тих умінь і компетентностей, які будуть необхідними школярам для успішної самореалізації в житті. Метою компетентнісно орієнтованого навчання інформатики є формування високого рівня інформаційної компетентності.

Інформаційна компетентність (та її база – інформаційна грамотність) у найбільш прогресивних моделях сучасної школи застосовується в усьому освітньому процесі, у різних предметах і формах навчальної і виховної діяльності. У зв'язку з цим перед системою освіти нині стоїть завдання зміни моделі використання ІКТ в освітніх установах: перехід від моделі «комп'ютерний клас для викладачів інформатики» до моделі, у якій ІКТ активно використовуються у викладанні всіх предметів, будучи інструментом перебудови всього освітнього процесу.

Навчання інформатики сприяє формуванню комп'ютерної грамотності, розвитку комп'ютерної освіченості, закладанню основ комп'ютерної культури та на їх основі формування інформатичної компетентності. Інтегративним показником становлення зазначених здатностей, який має особистісне спрямування, є інформаційна компетентність.

Перший досвід дослідницької діяльності, спрямованої на одержання нової інформації, школярі здобувають вже на уроках інформатики в другому класі. Під час організації цієї роботи в початковій школі необхідно враховувати вікові психолого-фізіологічні особливості дітей молодшого шкільного віку. Бажання досліджувати виникає тоді, коли об'єкт викликає інтерес. Завдання вчителя – підвести дитину до ідеї, у якій вона максимально може реалізуватися як дослідник, розкрити кращі сторони свого інтелекту, одержати нові корисні знання, вміння й навички. Мистецтво педагога й полягає в тому, щоб допомогти школяру зробити такий вибір, який він вважав би своїм.

Компетентності з ІКТ передбачають здатності: застосовувати інформаційно-комунікаційні технології в навчанні й повсякденному житті; раціональне використання комп'ютера й комп'ютерних засобів під час розв'язування задач, пов'язаних з опрацюванням інформації, її пошуком, систематизацією, зберіганням, подаванням та передаванням; будувати інформаційні моделі й досліджувати їх за допомогою засобів ІКТ; оцінювати процес і досягнуті результати технологічної діяльності.

Зміст навчання інформатики, який визначено чинними програмами, відображає доступний для засвоєння учнями зміст відповідної наукової галузі. Набуті учнями в результаті навчання компетентності надають їм змогу: пояснювати властивості інформації й закономірності інформаційних процесів; оволодіти основними методами наукового пізнання; розуміти наукові основи опрацювання відомостей, застосовувати основні поняття, пов'язані з алгоритмізацією опрацювання даних, управління об'єктами і процесами; бути готовим до активної життєдіяльності в умовах інформаційного суспільства, стати в майбутньому не лише повноцінним членом такого суспільства, а й його творцем; використовувати набуті знання в подальшій навчальній та практичній діяльності в умовах інформаційного суспільства.

Інформаційна компетентність визначається предметними, галузевими і ключовими компетентностями. Її структуру складають такі компоненти [2]:

✓ когнітивний: відображає процеси переробки інформації на основі мікрокогнітивних актів (аналіз інформації, що надходить, формалізація, порівняння, узагальнення, синтез з наявними базами знань, розробка варіантів використання інформації і прогнозування використання нової інформації та взаємодія її з наявними базами знань, організація зберігання і відновлення інформації в довгостроковій пам'яті);

✓ ціннісно-мотиваційний: полягає в створенні умов, які сприяють входженню старшокласника у світ цінностей, що надають допомогу у виборі важливих ціннісних орієнтацій; характеризує ступінь мотиваційних спонук людини, що впливають на ставлення індивідів до роботи і до життя в цілому, виділяються чотири домінуючі типи спонук – до досягнень, приналежності до групи, володіння владою, компетентності;

✓ техніко-технологічний: відображає розуміння принципів роботи, можливостей і обмежень технічних пристроїв, призначених для автоматизованого пошуку й обробки інформації; знання відмінностей автоматизованого і автоматичного виконання інформаційних процесів; уміння класифікувати задачі за типами з подальшим вирішенням і вибором певного технічного засобу залежно від його основних характеристик; включає: розуміння суті технологічного підходу до реалізації діяльності; знання особливостей засобів інформаційних технологій з пошуку, переробки і зберігання інформації, а також виявлення, створення і прогнозування можливих технологічних етапів з переробки інформаційних потоків; технологічні навички й уміння роботи з інформаційними потоками (зокрема, за допомогою засобів інформаційних технологій);

✓ комунікативний: відображає знання, розуміння, застосування мов (природних, формальних) та інших видів знакових систем, технічних засобів комунікації в процесі передавання інформації від однієї людини до іншої за допомогою різноманітних форм і способів спілкування (вербальних, невербальних);

✓ рефлексія: полягає в усвідомленні власного рівня саморегуляції особистості, за якого життєва функція самосвідомості полягає в самоврядуванні поведінкою особи, а також у розширенні самосвідомості, самореалізації.

Ключові слова: інформатика, інформаційна компетенція, компетентнісний підхід, компетентнісно орієнтоване навчання інформатики.

Список використаних джерел

1. Семко Л. П., Самойленко Н. І. Компетентнісний підхід до навчання інформатики в основній школі. Наукові записки. Вип. 4. Серія: Проблеми методики фізико-математичної і технологічної освіти. Частина 2. Кіровоград. 2013. С. 63-67.

2. Грицька Т. С. Етапи формування інформаційних компетентностей учнів. *Комп'ютер у школі та сім'ї*. 2010. № 1. С. 41-42.

РОЗВИТОК НАСКРІЗНИХ УМІНЬ У НАВЧАННІ МАТЕМАТИКИ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

*Скворцова Світлана,
докт. пед. наук, професор,
Державний заклад «Південноукраїнський національний
педагогічний університет імені К.Д. Ушинського»,
м. Одеса, Україна*

30 вересня 2020 року постановою Кабінету міністрів України № 898 внесено зміни до Державного стандарту початкової освіти, який було затверджено постановою Кабінету Міністрів України № 87 від 21 лютого 2018 року. В Державному стандарті початкової освіти (ДС) визначено ключові компетентності, якими мають оволодіти випускники початкової школи. По-перше, це вільне володіння державною мовою, здатність спілкуватися рідною (у разі відмінності від державної) та іноземними мовами, математична компетентність, компетентності з технологій, інноваційність, екологічна компетентність, інформаційно-комунікаційна компетентність, навчання протягом життя, громадянські та соціальні компетентності, культурна компетентність, підприємливість та фінансова грамотність.

Математична компетентність у ДС розглядається як предметна і як ключова. Математична компетентність як ключова передбачає виявлення простих математичних залежностей в навколишньому світі, моделювання і застосування математичних відношень та вимірювань, усвідомлення ролі математичних знань та вмінь в особистому і суспільному житті людини.

Концепція Нової української школи визначає, що спільними для всіх ключових компетентностей є наскрізні вміння, і в цьому документі визначено наступні наскрізні вміння: читання з розумінням, вміння висловлювати власну думку усно і письмово, критичне та системне мислення, здатність логічно обґрунтовувати позицію, ініціативність, вміння конструктивно керувати емоціями, вміння оцінювати ризики та приймати рішення, вміння розв'язувати проблеми, здатність співпрацювати з іншими людьми.

У навчанні математики ми можемо формувати в учнів майже всі зазначені наскрізні вміння (рис. 1), але за умов обґрунтованої методичної системи.

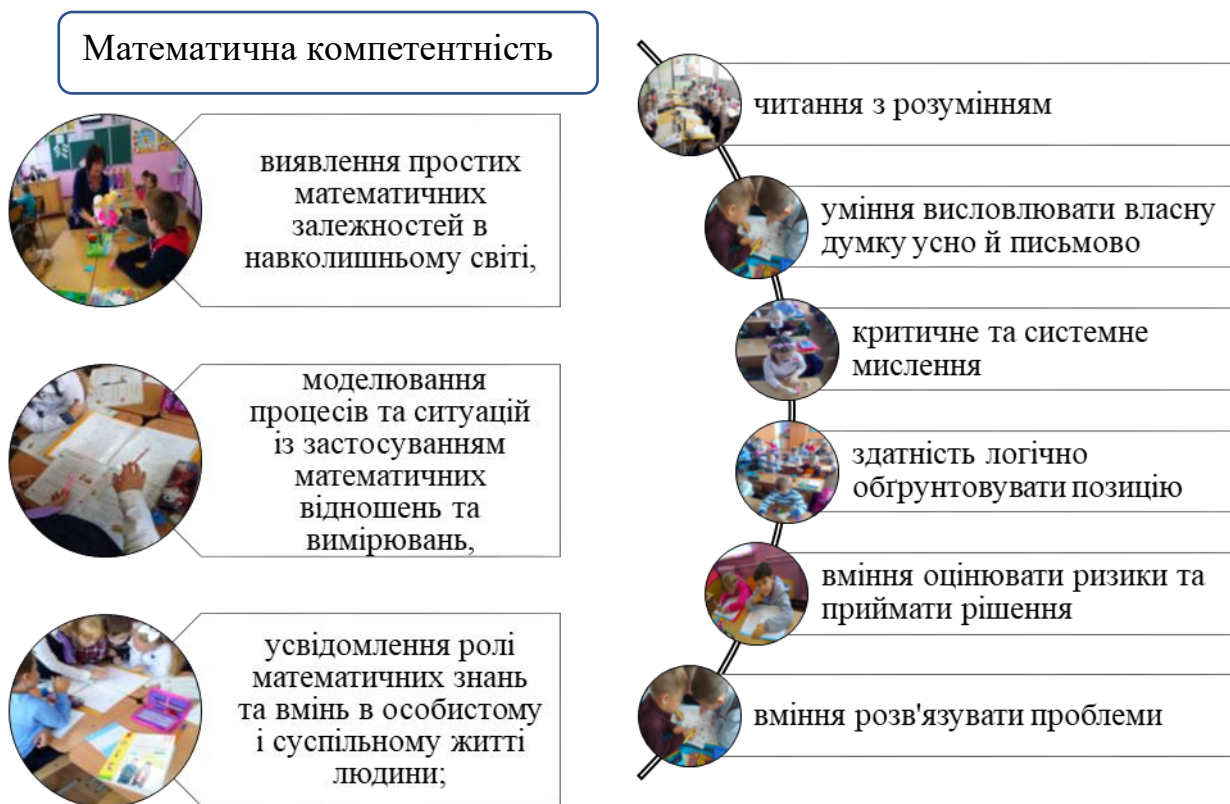


Рис. 1. Можливості методичної системи навчання математики у формуванні наскрізних умінь

У методичній системі навчання математики учнів початкової школи С. Скворцові та О. Онопрієнко, реалізованої у лінійці підручників та навчальних зошитів для 1 – 4-го класів, використовуються наступні прийоми розвитку наскрізних умінь. Це введення нового способу дії шляхом розгляду різних способів розв'язування однієї тієї самої навчальної задачі учнями з метою оцінювання правильності і раціональності. Таким чином визначається, що спосіб міркування, з яким учні ще не знайомі, є найбільш раціональним, відбувається аналіз дій учня, який запропонував його, і школярі виокремлюють орієнтувальну основу дії (ООД). Така методика роботи стимулює учнів висловлювати власну думку, критично мислити, логічно обґрунтовувати власну позицію, намагатися розв'язувати проблеми.

Багато математичних способів дії, за умов поступового їх опрацювання, передбачають перенесення відомого способу дії в змінену ситуацію з можливою реконструкцією відповідно до змінених умов. Вчитель налаштовує учнів на порівняння відомого випадку з новим із метою визначення відмінності; дослідження впливу відмінності на процес розв'язування; на рефлексію і формулювання нового способу дії, а далі й узагальнення ООД. Таким чином вчитель стимулює розвиток критичного та системного мислення, формування вміння оцінювати ризики та приймати рішення, здатності обґрунтовувати позицію, вміння висловлювати власну думку та розв'язувати проблеми.

У навчанні розв'язування сюжетних математичних задач, зокрема типових задач, пропонуємо відштовхуватись від розв'язування задачі відомої математичної структури, порівнювати її з задачею нового виду/типу й визначати відмінності та з'ясовувати можливості застосування відомого способу дії у нових умовах. Далі відбувається перенесення відомого способу дії або його реконструкція, або відшукування нового способу дії та його застосування. На наступному етапі відбувається узагальнення способу розв'язування задачі і, за можливості, й визначення умов застосування різних способів дії. Очевидно, що така робота сприяє розвитку наступних наскрізних умінь: читання з розумінням, бо текст задачі потрібно зрозуміти для

подальшого кодування – переходу від текстової моделі до математичної; критичного мислення при оцінці можливостей застосування відомого способу дії та потреби його реконструкції, чи, взагалі, відшукування іншого підходу до розв’язування; системного мислення при узагальненні способів розв’язування задач одного типу, а також при співставленні і визначенні умов застосування певних способів розв’язування задач. Такий методичний підхід до навчання розв’язування задач формує в учнів вміння оцінювати ризики та приймати рішення, розвиває здатність логічно обґрунтовувати позицію та уміння висловлювати власну думку; школярі навчаються розв’язувати проблеми на матеріалі математичних задач; у них розвивається творчість. Таким чином, нами розглянуто потенціал математичної освітньої галузі для формування наскрізних вмінь, який лежить у площині методики.

Ключові слова: наскрізні вміння, математика, методика, початкова школа.

РОЗВИТОК УМІННЯ П’ЯТИКЛАСНИКІВ ЧИТАТИ З РОЗУМІННЯМ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ СУЧАСНОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ

*Слижук Олеся,
канд. пед. наук, доцент,
Запорізький національний університет,
м. Запоріжжя, Україна*

Серед основних чинників успішності у навчанні для сучасних школярів важливою є читацька грамотність. Вона є основним складником тесту PISA, який востаннє проводився в 2018 році. За його результатами був укладений «Рамковий документ з грамотності читання» [4], де вказано на переоцінку читацьких умінь, та, зокрема, зазначається: «Читання більше не вважають умінням, яке набувається лише у дитячому віці, під час перших років навчання у школі. Натомість, читання вважають змінним набором знань, навичок і стратегій, які особа формує упродовж життя, у різних умовах, шляхом взаємодії з подібними собі та суспільством загалом. Отже, читання слід розглядати через

призму різноманітних способів, за допомогою яких люди взаємодіють з текстовими об'єктами, з урахуванням того, що читання є частиною навчання упродовж життя» [4, с. 10].

Ця проблема перебуває в полі зору українських учених, впливає на стратегії формування освітніх парадигм із різних предметів, але є особливо актуальною для мовно-літературної галузі. Зокрема, вивченню міжнародного методичного досвіду з цього питання й виробленню рекомендацій із впровадження його в українську систему освіти присвячені наукові праці О. Глазової [1], А. Гривко, Н. Дикої [2] та ін., окремі складові читацької грамотності включені до наскрізних умінь, які формуються в освітньому просторі Нової української школи, серед них – читання з розумінням. «Слово «розуміння» явно пов'язано із широко прийнятим поняттям «розуміння прочитаного», бо будь-яке читання передбачає певний рівень інтеграції інформації з тексту із структурою знань читача. Навіть на початкових етапах читачі спираються на символічне знання, щоб розшифрувати текст та мають мати певні знання лексики, щоб зрозуміти значення. Втім, цей процес інтеграції може бути також набагато ширшим, наприклад, формуючи ментальні моделі, як тексти пов'язані зі світом» [3, с. 12]. Для того, щоб процес розуміння прочитаного відбувся, інформація, закладена в тексті має бути цікавою й зрозумілою реципієнтові. А. Гривко зазначає, що «недоліки у формуванні й оцінюванні читацьких умінь українських школярів зумовлюють актуальність вивчення досвіду їх розвитку шляхом навчання аналітичного читання інформаційних полікодових текстів, стратегій опрацювання електронних текстів» [1, с. 29]. Вважаємо, що художні твори сучасної української літератури, які вивчають учні в закладах загальної середньої освіти, також мають потенціал у розвитку вміння читати з розумінням за умови застосування спеціальних методик сприйняття й інтерпретації художніх текстів, зокрема прийомів розвитку критичного мислення, ігрових та діяльнісних стратегій, інтеграції інфомедійної грамотності.

Проілюструємо це на прикладі вивчення повісті Зірки Мензатюк «Таємниця козацької шаблі» у 5 класі. В основі сюжету цього твору – пригоди сучасної школярки Наталочки Руснак на літніх канікулах. Тому розпочати можна зі складання учнями розповіді про їхні канікули, яку можна поєднати зі створенням коміксу на її основі. Такий прийом дозволить зблизити подієву основу повісті, що вивчатиметься, з особистим досвідом читачів, налаштує на сприйняття художнього твору. Першу частину твору починаємо читати в класі, застосовуючи прийом читання з передбаченням [3, с. 37]. Почнемо із передбачень за заголовком, будемо до них час від часу повертатись у процесі роботи над текстом твору.

Оскільки на початку повісті йдеться про автомобіль вітчизняного виробництва Машку, можна інтегрувати в урок інформаційний електронний текст про те, які автомобілі вироблялися в Україні з часів незалежності, й обговорити його з учнями. Важливо використати саме текст із друкованого медіа, щоб учні потренувались у читання різних текстів – художнього й публіцистичного. Роботу над ними можна узагальнити виділенням особливостей художнього опису машини, наголосити, що в цій повісті автомобіль Машка – образ-персонаж, і з'ясувати чому.

Читаючи повість, складаємо разом з учнями карту мандрів родини Руснаків. Для поглиблення розуміння епізодів твору, пов'язаних із перебуванням головних героїв у межах різних топографічних об'єктів, де відбувалися історичні події, можемо використати уривки з наукових текстів про них та порівняти з художніми описами у творі, виділити в них факти і судження. Для оцінки вчинків персонажів у процесі читання можемо використати «Колесо емоцій Роберта Плутчика». У тексті аналізованої повісті є смс-листування героїв. Можемо акцентувати на ньому й запропонувати проаналізувати цей тип мовлення, а також спробувати створити сторінку персонажа в соціальній мережі.

У «Рамковому документі з грамотності читання» зазначається: «Розуміння тексту можна розглядати як творення читачем ментальної картини

того, про що є текст, або «ситуаційної моделі»» [4, с. 19]. Тому підсумком сприйняття п'ятикласниками тексту повісті «Таємниця козацької шаблі» Зірки Мензатюк може стати складання ментальної мапи за нею. Робота може розпочатись колективно на уроці під керівництвом учителя, а завершення її відбуватиметься вдома самостійно, що дасть можливість перечитати окремі епізоди, заглибитися в них, ще раз нагадати перебіг подій. На етапі інтерпретації твору учні можуть переказувати його за складеними мапами.

Отже, у процесі сприйняття на уроках української літератури творів сучасних письменників розвиток уміння читати з розумінням може ефективно відбуватися за принципом поєднання схожої інформації із різних за стильовою приналежністю текстів, узагальнення за допомогою графічних організаторів та водночас бути спрямованою на формування предметної літературної компетентності учнів.

Ключові слова: читацька грамотність, сучасна українська література, художній текст, публіцистичний текст, науковий текст.

Список використаних джерел

1. Гривко А. Формування читацьких умінь учнів: сучасні підходи та світовий досвід. *Український педагогічний журнал*. 2018. № 2. С. 59–67.
2. Дика Н., Глазова О. Формування читацької компетентності учнів: міжнародний методичний досвід. *Інноваційна педагогіка. Науковий журнал*. Вип. 12. Т. 1. Одеса: ПУ «Причорноморський науково-дослідний інститут економіки та інновацій», 2019. С. 27–32.
3. Пометун О. І. Урок, що розвиває критичне мислення. 70 методів в одній книзі : навч.-метод. посібник. Київ, 2020. 104 с.
4. PISA 2018. Рамковий документ з грамотності читання. URL: CY7_NPM(1603)05a_FRW_ReadingFramework_1.docx (дата звернення 18.02.2021 р.)

КОНЦЕПТИ МОДЕЛЮВАННЯ ОСВІТНІХ ПРОГРАМ КУРСІВ ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ ВЧИТЕЛІВ ЗАКЛАДІВ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ

*Смагіна Таїса,
канд. пед. наук,
КЗ «Житомирський ОІППО» ЖОР,
м. Житомир, Україна*

Освіта є невід'ємною складовою будь-якого суспільства. Суспільство не може динамічно розвиватися, не змінюючи освітню систему. Освічені, грамотні, мобільні, креативні люди – це основна рушійна сила розвитку людства в ХХІ столітті.

Навколишній світ змінюється, і відповідно система освіти повинна змінитися. Поступово відходить у минуле традиційна школа – школа набування знань, все активніше вступає в права школа нового історичного типу – школа розвитку. Освітній процес повинен бути діалогічним, пошуковим, проєктним та відповідати завданням сталого розвитку держави.

Для забезпечення відповідних умов заклад освіти має запит на вчителя, який має високий рівень професійної компетентності, вміє генерувати креативні ідеї, виявляє інтерес до розробки та реалізації індивідуальних навчальних траєкторій здобувачів освіти.

Тому сучасному вчителю для самореалізації та довготривалого перебування в професії необхідно постійно вчитися, розвивати професійну компетентність.

Якість підвищення кваліфікації вчителів має відповідати, у першу чергу, вимогам нормативних документів та «Професійному стандарту за професіями «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти», «Вчитель закладу загальної середньої освіти»» 2020 року та базуватися на загальних і професійних компетентностях учителя [1].

У цих умовах зростає значення використання практико-орієнтованих

технологій, спрямованих на формування когнітивних, мотиваційних та поведінкових компонентів загальних та професійних компетентностей вчителя.

Зміст, форми та методи підвищення кваліфікації мають орієнтуватися на високу мобільність, самостійність, конкурентоспроможність, вільний вибір моделі та змісту розвитку власної траєкторії розвитку педагога.

Із 2020 року програми підвищення кваліфікації в КЗ «Житомирський ОППО» ЖОР створювалися на основі проєкту професійного стандарту, а з 2021 року нового професійного стандарту вчителя. Цим документом чітко визначені й описані загальні та професійні компетентності, а також встановлений перелік трудових функцій, які мають виконувати вчителі відповідної кваліфікаційної категорії. У свою чергу, кожна трудова функція містить перелік компетентностей з чітко визначеними здатностями, якими має володіти вчитель [1].

Тому для інститутів післядипломної педагогічної освіти, які є провайдером компетентнісної підготовки вчителів в освітньому просторі регіону, особливо актуально запропонувати вибір варіантів професійно-орієнтованого навчання, які б відповідали вимогам соціального замовлення, сучасним тенденціям в освіті та запитам самого вчителя.

У межах нашого дослідження розвиток професійної компетентності розглядається як навчання, спрямоване на вдосконалення умінь у професійній і науковій діяльності в межах визначених нами концептів.

Концепт ми визначаємо, як інноваційну ідею, що містить в собі творчий сенс; продукт, що демонструє цю ідею [2]. Саме тому ми розглядаємо концепти розвитку і особистої динаміки вчителя як чинники розвитку професійної компетентності в системі післядипломної освіти, спрямовані на інструментальне забезпечення вчителя можливостями розширювати свій індивідуальний освітній простір (рис.1).



Рис. 1. Концепти розвитку і особистої динаміки вчителя

Набір концептів, що включає ситуативні фактори, особисті якості, освітній контент з опорою на життєвий досвід, вибір можливостей з використанням практико-орієнтованих технологій на діалоговій платформі утворює гнучкий багаторівневий конструктор для моделювання програм підвищення кваліфікації.

Стосовно системи концептів мова йде, по-перше, про ситуативні фактори, які впливають на загальнокультурне, особистісне та професійне зростання; по-друге, про наявність особистісних якостей, що обумовлюють їх продуктивність; по-третє, про освітній контент, який сприяє результативності підвищення кваліфікації.

Сучасні вимоги до підвищення кваліфікації базуються на ефективності, гнучкості, швидкому реагуванні на зміни соціального запиту, відкритості та оптимальній організації. Тому запропонована модель є відкритою системою, що дає змогу вносити зміни в структуру її компонентів у зв'язку з обов'язковим щорічним підвищенням кваліфікації.

Отже, запропонований нами набір концептів, на наш погляд, розширює можливості процесу формування навчальних програм курсів підвищення кваліфікації та може слугувати основою для створення вчителем власної освітньої траєкторії підвищення кваліфікації.

Ключові слова: концепт, модель, підвищення кваліфікації, програма підвищення кваліфікації.

Список використаних джерел

1. «Професійний стандарт за професіями «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти», «Вчитель закладу загальної середньої освіти»» від 23.12.2021р. URL: <https://mon.gov.ua/ua/news/zatverdzheno-profstandart-vchitelya-pochatkovih-klasiv-vchitelya-zakladu-zagalnoyi-serednoyi-osviti-i-vchitelya-z-pochatkovoyi-osviti>.

2. Д. Кирик. Концепт // Філософський енциклопедичний словник / В. І. Шинкарук (гол. редкол.) та ін. — Київ : Інститут філософії імені Григорія Сковороди НАН України : Абрис, 2002. 742 с.

ДОСЛІДНИЦЬКА КОМПЕТЕНІСТЬ В ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ІСТОРІЇ

*Снагощенко Валентина,
канд. пед. наук, доцент,
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка,
м. Суми, Україна*

Динамічний розвиток сучасної світової цивілізації наприкінці ХХ – на початку ХХІ ст., важливі кардинальні зміни у всіх сферах сучасного суспільства, зокрема стрімкі зрушення в техніці й технологіях, інтелектуалізація праці, зростання соціальної мобільності, піднесення ролі особистості вимагають корегування змістовних, методичних, технологічних аспектів освіти, перегляду ціннісних пріоритетів, цільових установок, педагогічних засобів. Перед закладами освіти стоїть завдання сформувати активну, творчо мислячу особистість, виробити у випускника потребу в

поглибленні й розширенні знань, творчих умінь тощо.

Проблема формування компетентності є предметом дослідження широкого кола науковців. Так, зокрема компетентність як явище розглядається в працях С. Боднар, І. Кубенка, В. Омельченка, О. Пометун, Дж. Равена. Різні аспекти розвитку дослідницької діяльності учнів загальноосвітніх шкіл розкриваються в дослідженнях Н. Бочарова, П. Мороза, В. Самохіна та ін. Науково-дослідницьку компетентність студентів виокремлюють М. Головань, В. Яценко та ін. Професійну компетентність вчителя історії розглядають К. Баханов, Н. Гупан, В. Власов, Т. Смагіна, О. Пометун, В. Снагощенко, Г. Фрейман, Д. Шутов та ін.

Відомо, що педагог як суб'єкт педагогічного процесу є головною дійовою особою будь-яких змін у системі освіти. Процеси значних перетворень вимагають від учителя переорієнтації його діяльності на нові педагогічні цінності, які адекватно відображають характер наукової творчої діяльності, що, в свою чергу, висвітлює одну з основних проблем освіти – формування науково-дослідницької компетентності педагога.

Нині вчитель є провідником важливих змін в освіті і працює в умовах зростання обсягу науково-методичної та науково-дослідницької складових у структурі педагогічної діяльності. Дослідницька компетентність вчителя – це необхідність, веління часу. Сучасний вчитель, щоб відповідати поставленим вимогам, сам має стати творцем, дослідником, новатором. Дослідницька діяльність дозволяє розширити безліч необхідних у професійній діяльності вмінь і навичок, тому що є засобом розвитку інтелектуальних умінь, які, в свою чергу, в певній мірі забезпечують успішність будь-якої діяльності, зокрема професійно-педагогічної. Тому сучасному вчителю необхідно формувати дослідницькі вміння та дослідницьку компетентність, яка може бути універсальним засобом для вирішення будь-якого завдання професійно-педагогічної діяльності.

Науково-дослідницька діяльність є важливим чинником при підготовці старшокласників до студентського життя. Робота в цьому напрямку має вестися

з тими школярами, які проявили себе і можуть займатися науково-дослідною роботою. Завдання вчителя виявляти таких дітей і розвивати їхні здібності. Адже одним із основних чинників дослідницької роботи є симбіоз професіоналізму й мотивації викладача. Дослідницька діяльність вимагає певної підготовки як учня, так і вчителя. У цій спільній роботі успіх залежить від кожного з її учасників. Під керівництвом вчителя учні можуть виконувати проектну, дослідницьку або іншу творчу роботу з глибоким аналізом першоджерел і пошуком рішень для самореалізації власної ідеї [1, с. 78-79].

Ефективність організації науково-дослідницької роботи школярів і студентів на ранньому етапі навчання підтверджується високим рівнем наукових заходів, на яких з доповідями виступають як школярі так і студенти, що займаються науково-дослідною роботою.

Інтегрування тематики учнівських науково-дослідних робіт із загальноосвітніх дисциплін є однією з найважливіших методичних особливостей у формуванні особистісних характеристик майбутнього висококваліфікованого фахівця. Через безпосереднє використання засвоєних на заняттях знань з історії України, всесвітньої історії та суспільствознавства, при вирішенні власного творчого завдання, досягається практичне закріплення отриманих відомостей. При цьому відбувається усвідомлення нерозривності зв'язків між різними галузями знань, відчуття цілісної наукової картини навколишнього світу, а власне дослідження оцінюється як невід'ємна частина загального процесу пізнання [2, с. 44].

Дослідницька діяльність формує творчий потенціал майбутнього фахівця, який проявляється в його здатності підходити до професійної діяльності нестандартно, шукати й знаходити найоптимальніші шляхи, ефективні методи вирішення педагогічних завдань, що виникають у процесі діяльності.

Сучасний фахівець має володіти аналітико-синтетичними прийомами, знати сучасні методи наукового дослідження, вміти самостійно виконувати незначні науково-дослідні роботи. Педагог-дослідник І. Коваленко вважає, що правильно організована дослідницька діяльність студентів є одним з

найважливіших напрямків розвитку їхньої дослідницької компетентності в освітньому процесі закладів вищої освіти [1, с. 80]. Під дослідною роботою студентів учений розуміє комплексну систему інтенсифікації освітнього процесу, спрямовану на розвиток готовності до самоосвіти як невід'ємної складової сучасного фахівця, що включає в себе виховання творчої активності, оволодіння загальними і специфічними методами дослідження та іншими якостями. Студенти при виконанні досліджень набувають стійких навичок роботи з науковою літературою, її аналізу й відбору, самостійного добування знань, вмінню аргументовано доводити правомірність власної думки тощо [3, с. 125-126].

Аналізуючи педагогічні джерела і виділяючи той факт, що дослідницька діяльність розвиває вміння самостійно здобувати знання з різних джерел, самостійно опрацьовуючи й розкриваючи їх; використовувати отримані знання, уміння й навички для самоосвіти й самовдосконалення; застосовувати набуті знання й навички на практиці для розв'язання життєвих проблем; здатності до системних дій у професійній ситуації; аналізу й проектування власної діяльності, творчої самореалізації, що, в свою чергу, дає нам підстави стверджувати про необхідність розвитку дослідницької компетентності в професійній освіті, виховання самостійної конкурентної особистості й виконання соціального замовлення сучасного суспільства.

Таким чином, на основі аналізу психолого-педагогічної літератури нами зроблено висновок про необхідність розвитку дослідницької компетентності студентів у закладах вищої освіти. Дослідницька діяльність виступає як форма організації освітнього процесу, як вмотивована, самоорганізована діяльність, обумовлена логікою наукового дослідження й особистісним ставленням до зазначеної проблеми та спрямована на отримання нових знань. Варто зазначити, що метою дослідницької діяльності є не лише кінцевий результат, а й сам процес, в ході якого розвивається дослідницький потенціал майбутнього вчителя історії.

Ключові слова: дослідницька діяльність, дослідницька компетентність, учитель історії.

Список використаних джерел

1. Коваленко И. А. Система организации самостоятельной работы студентов при подготовке к семинарам // Проблемы организации самостоятельной работы обучающихся в условиях модернизации высшей школы: Материалы межрегиональной научно-методической конф. Хабаровск, 2005. С. 77-82.

2. Пометун О. І., Гупан Н. М., Власов В. С. Компетентнісно орієнтована методика навчання історії в основній школі : методичний посібник. Київ : ТОВ «КОНВІ ПРИНТ», 2018. 208 с.

3. Снагощенко В. В. Проблема підготовки майбутнього вчителя історії до компетентнісно орієнтованого навчання засобами музейної педагогіки / Компетентнісно орієнтоване навчання: виклики та перспективи: збірник тез I Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції «Компетентнісно орієнтоване навчання: виклики та перспективи», Київ, 30 вересня 2019 р. Київ : Педагогічна думка, 2019. С. 124-128.

КОМПЕТЕНТНІСНА НАВЧАЛЬНА СТРАТЕГІЯ «АВТОР ПІДРУЧНИКА ЯК ЧИТАЧ»

*Снегір'ова Валентина,
канд. пед. наук, ст. наук. співробітник,
Інститут педагогіки НАПН України,
м. Київ, Україна*

Компетентнісне спрямування нового освітнього стандарту [1] актуалізує розгляд літературного твору в історико-культурному контексті, виявлення його естетичної та емоційної цінності для формування читацького досвіду школярів, умінь аналізу та інтерпретації художніх явищ. Це ставить перед учителем завдання оптимізувати роботу над текстами художніх творів як носіями культурно-ціннісних знань, завдяки яким формується особистість. Такі знання засвоюються у ході культурного діалогу з літературним твором як твором мистецтва.

Поняття культурного діалогу з твором мистецтва, обґрунтоване в роботах М. Бахтіна, В. Біблера та ін., передбачає взаємодію автора твору і його читача (глядача, слухача). За уявленнями цих учених, будь-який твір культури існує не лише через те, що його створив автор, а й через те, що його (по-своєму) зрозумів читач, глядач або слухач. Отже, читач бере активну участь у культурному діалозі й породженні смислу художнього твору.

Для того, щоб такий діалог відбувся на шкільному рівні, потрібен посередник між автором твору й учнем як читачем. На уроці цю роль виконує вчитель, а в підручнику – автор підручника. Для формування компетентного читача важливо, щоб основною формою презентації художнього твору в підручнику була не розповідь про нього, не розбір твору автором підручника, а спільна – учнів і автора підручника – робота над текстом, їхній діалог, спрямований на розуміння твору.

Саме так організовано текстову діяльність учнів у нових підручниках «Російська мова та література. Інтегрований курс» для 10–11 класів [2; 3], які третій рік поспіль апробуються у школах України. У доборі художніх текстів ураховувалися вікові психологічні особливості старших підлітків та їхні запити: самоствердження, саморозвиток, самореалізація. Так, літературну лінію в підручниках представлено творами О. Пушкіна («Моцарт і Сальєрі»), М. Гоголя («Портрет»), Ф. Достоєвського («Підліток»), А. Чехова («Агрус»), М. Булгакова («Майстер і Маргарита») та ін. і сконцентровано навколо тем: родина, батьківщина, юність, дружба, кохання, життєвий вибір, духовні цінності тощо. Завдання авторів підручників – забезпечити позитивну динаміку зростання учнів як читачів, творчу самореалізацію їх у формуванні предметних і ключових компетентностей. Для цього потрібно відповідно організувати навчальну діяльність у підручниках. На основі власного читацького досвіду нами було розроблено навчальну стратегію «автор підручника як читач» – через продуману систему запитань і завдань до художнього тексту, спрямовану на опанування учнями елементів аналізу та інтерпретації літературних творів,

засвоєння алгоритмів дослідницької і творчої діяльності, норм комунікації, осмислення й гармонізацію своїх дій, здійснення їх корекції.

Пропоновані у підручниках запитання і завдання ведуть читача від безпосереднього сприйняття твору до поглибленого, створюючи сприятливі умови для осмислення його через зацікавлене читання й перечитування, набуття досвіду занурення в художній текст, розвиток умінь роботи з ним.

Запитання і завдання подано в діалогічній формі, що спонукає учнів до висловлення власних вражень і думок про прочитане, формулювання своїх запитань з приводу неоднозначних ситуацій, незрозумілих вчинків героїв тощо. У ході такого діалогу неодмінно виникають різні судження, зав'язується дискусія. Усе це організовує автор підручника як досвідчений, творчий читач знову ж таки з допомогою захопливих, часом провокативних завдань і запитань.

Автор підручника веде діалог і є одним із учасників цього діалогу. Він бере участь в роботі над текстом, уміло формулює завдання, висловлюючи і розвиваючи в них своє прочитання твору, власне бачення проблеми. Він ознайомлює школярів з історико-культурним контекстом твору, задіє літературознавчі та культурологічні поняття, які, з його точки зору, сприяють глибшому розумінню виучуваного тексту. Автор підручника як читач долучає до діалогу нових «співрозмовників» – літературних критиків, поетів і вчених, що розмірковували над твором і порушеними в ньому проблемами. Увесь цей «контент» літературної освіти (навчальний текст, фрагменти досліджень про виучуваний твір, різні інтерпретації його тощо) подано не окремими інформаційними блоками, як традиційно це робиться в чинних підручниках з літератури, а включено до системи завдань до художнього твору, що сприяє активізації читацької діяльності учнів. При цьому широко використовуються пізнавальні задачі, запитання проблемного та евристичного характеру, завдання, що містять інформативний текст – літературознавчий, культурологічний, історико-культурний. Таким чином, замість готового

тлумачення твору автор підручника пропонує учневі самому зануритися в його текст і, спираючись на підручник, створити власну інтерпретацію прочитаного.

Представлений аналіз корелює з сучасними стратегіями інтерактивного читання та комунікації, орієнтований на розвиток різних сторін діяльності читача і сприяє переходу кожного учня на більш високі рівні художнього сприйняття. Так, запитання і завдання звернені до читацьких емоцій і до смислового розуміння тексту; до творчої уяви і до естетичного погляду на художню форму; вони поєднують колективну та індивідуальну роботу над текстом.

Результати апробації підручників «Російська мова та література. Інтегрований курс» для 10–11 класів засвідчили, що навчальна стратегія «автор підручника як читач» оптимізує читацьку діяльність, розвиває самостійність і критичне мислення учнів, привчає їх до діалогу в різних комунікативних ситуаціях, збагачує емоційно-чуттєвий досвід, сприяє формуванню ціннісних орієнтацій і ставлень старшокласників.

Ключові слова: художній твір, автор, читач, культурний діалог, запитання і завдання.

Список використаних джерел

1. Державний базової середньої освіти. Затверджено постановою Кабінету Міністрів України від 30 вересня 2020 р. № 898. URL: <https://www.kmu.gov.ua/npas/pro-deyaki-pitannya-derzhavnih-standativ-povnoyi-zagalnoyi-serednoyi-osviti-i300920-898>
2. Фідкевич О. Л., Снегірьова В. В., Курач Л. І. Російська мова і література. Інтегрований курс. 10 клас: підручник. К.: КОНВІ ПРІНТ, 2019. 152 с.
3. Фідкевич О. Л., Снегірьова В. В., Курач Л. І. Російська мова і література. Інтегрований курс. 11 клас: підручник. К.: КОНВІ ПРІНТ, 2019. 160 с.

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ НАСКРІЗНИХ УМІНЬ В УЧНІВ ЗАКЛАДІВ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ У ПРОЦЕСІ ОВОЛОДІННЯ ОСНОВАМИ ТЕХНОЛОГІЙ

*Тарара Анатолій,
канд. фіз.-мат. наук,
ст. наук. співробітник, доцент,
Інститут педагогіки НАПН України,
м. Київ, Україна*

З метою забезпечення ефективного формування в учнів закладів загальної середньої освіти наскрізних вмінь у процесі оволодіння основами технологій автором розроблено підхід (спосіб), сутність якого полягає в наступному.

У Державному стандарті базової середньої освіти (технологічна освітня галузь) наголошено на важливості творчої діяльності учнів, розвиток їхніх творчих здібностей у процесі проєктно-технологічної діяльності, що переконливо висвітлено в 1-му змістовому напрямі документу «Втілення задуму в готовий продукт за алгоритмом проєктно-технологічної діяльності». Зауважимо, що основою проєктно-технологічної діяльності, успішного виконання завдань всіх її етапів є технічна творчість учнів у процесі проєктування і конструювання технічних об'єктів (виробів). Тому важливе значення для розвитку творчої технічної діяльності учнів має послідовне і цілеспрямоване формування в них проєктувальних і конструкторських вмінь протягом усього періоду оволодіння основами технологій з 5 по 11 класи. Першочерговою умовою успішного формування цих вмінь є, безумовно, наявність змісту навчання техніко-технологічного та інженерно-технічного спрямування, який забезпечує формування цих вмінь. Слід наголосити, що для технічного прогресу таке спрямування змісту навчання учнів як майбутніх інженерів, конструкторів і т. ін., набуває особливого значення.

Враховуючи зазначене вище, для учнів основної школи автором розроблено (у процесі виконання планових тем у відділі технологічної освіти): посібник «Технічна творчість учнів під час проєктної і технологічної діяльності», навчальна програма для учнів 5-9 класів «Технології» та підручник

«Технології. Технічні види праці», зміст яких досить добре узгоджується (завдяки стратегічно правильному визначенню авторами їхнього змісту) із зазначеними вище вимогами та особливостями Державного стандарту базової середньої освіти [1; 2]. Підручник і посібник тривалий час проходять експериментальне апробування в базових школах відділу. Як відзначають вчителі-експериментатори та показують результати експерименту їхній зміст сприяє ефективному формуванню в учнів 5-9 класів *проектувальних і конструкторських вмінь*.

Для забезпечення послідовності і наступності в навчанні технологій, ефективного формування проектувальних і конструкторських вмінь в учнів старшої школи автором розроблено зміст також техніко-технологічного та інженерно-технічного спрямування у вигляді методичного посібника «Науково-технічна творчість» та навчальної програми і посібника «Проектування і конструювання об'єктів техніки» [3; 4]. Навчальний посібник, зокрема, впроваджено в освітній процес старшої школи (базових шкіл відділу) як самостійний навчальний предмет і разом із методичним посібником проходять експериментальне апробування.

Слід зауважити, що для ефективного формування проектувальних і конструкторських вмінь в учнів 5-11 класів велике значення має ідентичність методики реалізації змісту техніко-технологічного та інженерно-технічного спрямування в обох ланках школи. Нами забезпечена і ця умова – освітній процес в основній і старшій школі за змістом згаданих вище посібників і підручника забезпечує один і той же вчитель (вчитель-методист, вчитель вищої категорії).

Результати тривалого експерименту показують, що виконання основних принципів дидактики «послідовність» і «наступність» у процесі реалізації змісту техніко-технологічного та інженерно-технічного спрямування забезпечує ефективне формування в учнів основної і старшої школи проектувальних і конструкторських вмінь. Важливим підтвердженням зазначеного є створення учнями старшої школи (які навчалися за розглянутим вище змістом з 5-го класу) досконалих технічних об'єктів. Успішне і ефективне

виконання процесів проектування і конструювання технічних об'єктів на високому рівні переконливо доводить наявність в учнів сформованої здатності до: технічної творчої діяльності (творчості), формування нових конструктивних ідей і їх логічного обґрунтування як власну позицію, раціоналізації і винахідництва, логічного, критичного та системного мислення, вирішення технічних суперечностей (тобто, розв'язування проблем, проблемних ситуацій) і т.ін. Крім того, результати спостереження за учнями, бесіди з їхніми батьками, анкетування показують, що учні, які мають наведені вище творчі здібності, здатні успішно розв'язувати й будь-які інші (не лише технічні) життєві проблеми.

Таким чином, результати експерименту доводять, що *на основі послідовного (протягом навчання в 5-11 класах) і цілеспрямованого формування в учнів проєктувальних і конструкторських вмінь відбувається ефективно формування в них наскрізних вмінь як-от: творчість, ефективно розв'язування проблем (в т.ч. не лише технічного плану), критичне і системне мислення, здатність логічно обґрунтовувати позицію, приймати рішення (в т.ч. і не технічного плану).*

Ключові слова: формування, наскрізні вміння, технології, проектування, конструювання.

Список використаних джерел

1. Тарара А. М. Технічна творчість учнів основної школи у процесі проєктної і технологічної діяльності: навчально-методичний посібник. К.: Педагогічна думка. 2014. 134 с.

2. Тарара А. М., Туташинський В. І., Тименко В. П., Терещук Б. М. «Технології» (технічні види праці): підручник для 5 класу загальноосвітніх навчальних закладів. К. 2014. 172 с.

3. Тарара А. М. Проектування змісту предмета «Науково-технічна творчість» для профільного навчання технологій у старшій школі. *Український педагогічний журнал*. 2016. №. 2. С. 104-111.

4. Тарара А. М. Проектування і конструювання об'єктів техніки: навчальний посібник. К.: КОНВІ ПРІНТ. 2019. 144 с.

ЕФЕКТИВНІСТЬ ВИКОРИСТАННЯ ВІДЕОМАТЕРІАЛІВ ТА ЦИФРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ НА КУРСІ З ПРИРОДНИЧОЇ ОСВІТНЬОЇ ГАЛУЗІ

*Тимофєєва Ірина,
канд. пед. наук, доцент,
Маріупольський державний університет,
м. Маріуполь, Україна*

Сучасні цифрові технології змінили процес підготовки майбутніх учителів початкових класів. Упровадження сучасної цікавої техніки – гаджетів, мобільних телефонів, соціальних мереж (Facebook, Instagram), YouTube-каналів дає можливість підготувати сучасного вчителя за вимогами сучасного життя.

Згідно концепції Нової української школи, інформаційно-цифрова компетентність передбачає впевнене, а водночас критичне застосування інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) для створення, пошуку, обробки, обміну інформацією на роботі, в публічному просторі та приватному спілкуванні. Інформаційна й медіаграмотність включає в себе знання основ програмування, алгоритмічне мислення, вміння працювати з базами даних, навички безпеки в Інтернеті та кібербезпеку, розуміння етики роботи з інформацією (авторське право, інтелектуальна власність тощо) [1].

Оновлення української школи потребує впровадження в освітній процес нових освітніх технологій. Одним із шляхів створення такої школи є застосування ІКТ-технологій у освітньому процесі. За словами Л. Гриневич: «Наскрізне застосування ІКТ в освітньому процесі та управлінні закладами освіти і системою освіти має стати інструментом забезпечення успіху Нової школи» [2], тому при підготовці майбутніх учителів початкових класів у Маріупольському державному університеті використовуємо цифрові технології.

Під час проведення лабораторних та практичних робіт із дисципліни «Методика викладання природничої освітньої галузі» для підвищення ефективності процесу навчання забезпечуємо інформаційну цікавість при використанні автоматизованої навчальної системи-портала Moodle, яка дає змогу використовувати широкий набір інструментів для освітньої взаємодії

викладача, здобувача та адміністрації закладу освіти, забезпечує можливість подавати навчальний матеріал у різних форматах (текст, презентація, відеоматеріал, вебсторінка) та здійснювати тестування й опитування. У навчальному порталі розташовані документальні фільми BBC, Nat Geo Wild, після перегляду якого здобувачі мають висловити свою думку або оформити роздатковий матеріал для їх учнів, використовуючи сучасні технології.

Під час проведення лабораторних робіт нами створені групи за допомогою інструментів для спілкування та обміну повідомленнями: WhatsApp, Viber, Skype, Facebook Messenger, закрита група у Facebook. Цей інструмент дає змогу дуже швидко ділитися інформацією під час групових форм роботи. Активну участь беруть здобувачі вищої освіти спеціальності «Початкова освіта», коли ми використовуємо програму FreeMind (або альтернативні програми за вибором студента, наприклад: <https://www.mindmeister.com/>) для створення карти знань.

Концепцією Нової української школи передбачено зміну процесу оцінювання – відтепер воно не каратиме учнів, не ранжуватиме їх, а допомагатиме аналізувати індивідуальний прогрес учня і планувати індивідуальний темп навчання, тобто буде рекомендаціями до дії. Таке оцінювання називається формувальним (те, яке формує освітній процес), і однією з його стратегій є розвиток самостійності та взаємодії учнів, реалізувати яку можливо, пропонуючи дітям взаємооцінювання [1]. Тому на практичних заняттях здобувачі освіти мають можливість попрацювати з інструментами для формувального оцінювання: Mentimeter (Studystack, Kahoot, Onlinetestpad, <https://goformative.com/>).

Під час вивчення змістового модулю «Зоологія» найефективнішими методами є дослідження комплексної популяризації мінливості, зміни під час сезонної та багаторічної динаміки та використання інструментів для створення інфографіки: Canva, Wordle (Wordcloud.pro), rebus1.com.; інструменти для пошуку навчального відео (YouTube) та його редагування, створення (Powtoon, Vodcasting, OpenShot VideoEditor), інструментів для створення коміксів:

StoryboardThat (<https://www.storyboardthat.com/>) – є незамінними у межах організації індивідуальних і групових занять та мають досить широкий діапазон можливостей для демонстрації наочних матеріалів.

Враховуючи, що на заняттях з курсу природничої освітньої галузі при засвоєнні нових знань основним елементом є вивчення нового матеріалу, нами обґрунтовано, які інструменти необхідно використати для підтримки уваги майбутніх учителів, для активізації їхньої пізнавальної діяльності, для розвитку творчості і самостійності.

Ключові слова: цифрові технології навчання, природнича освітня галузь, майбутні вчителі початкових класів.

Список використаних джерел

1. Взаємооцінювання як елемент формувального оцінювання НУШ. URL: <http://teach-hub.com/tag/nova-ukrajinska-shkola/page/7/> (дата звернення: 01.03.2021).

2. Гриневич Л. Від школи, де накачують знаннями, ми переходимо до школи компетентностей. URL: https://dt.ua/EDUCATION/liliya-grinevich-perehodimo-vid-shkoli-vyakiy-tilki-napihayut-znannyaми-ta-vidtvoryuyut-yih-do-shkoli-kompetentnostey-252819_.html (дата звернення: 01.03.2021).

3. Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи. URL: <http://mon.gov.ua/activity/education/zagalna-serednya/ua-sch-2016/konczepczija.html> (дата звернення: 01.03.2021).

ПРОФЕСІЙНІ ВИМОГИ ДО ВЧИТЕЛЯ У КОНТЕКСТІ КОМПЕТЕНТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ УЧНІВ

*Тишкова Марія,
Інститут педагогіки НАПН України,
м. Київ, Україна*

Нова українська школа (НУШ) визначає три взаємопов'язані напрямки модернізації освітнього процесу: 1 – компетентісно орієнтоване навчання, 2 – підготовка учителя, 3 – освітнє середовище. За кожним напрямком здійснюються відповідні заходи з реалізації концепції НУШ. Зокрема, за

напрямок із підготовки вчителя розроблено й затверджено професійний стандарт учителя, аналіз якого засвідчує, наступне.

Трудові функції згруповано у чотири групи, кожна з яких деталізує професійні компетентності: *група А*. Навчання учнів предметів (інтегрованих курсів) містить 14 деталізованих компонентів, *група Б*. Партнерська взаємодія з учасниками освітнього процесу – 10 компонентів, *група В*. Участь в організації безпечного та здорового освітнього середовища – 9, *група Г*. Управління освітнім процесом – 7, *група Д*. Безперервний професійний розвиток – 6. При цьому у предметно-методичній компетентності групи А лише один компонент стосується знання змісту предмету і один – предметної методики навчання. Більшість компонентів у тій чи тій мірі стосуються компетентнісно орієнтованого навчання як сукупності професійних компетентностей учителя.

У документі зокрема зазначено, що «мета професійної діяльності вчителя полягає в організації навчання та виховання учнів під час здобуття ними повної загальної середньої освіти шляхом формування у них ключових компетентностей і світогляду на основі загальнолюдських і національних цінностей, а також розвитку інтелектуальних, творчих і фізичних здібностей, необхідних для успішної самореалізації та продовження навчання» [1, с. 1].

Формувати та розвивати ключові компетентності та вміння, спільні для всіх компетентностей, формувати готовність до їх застосування у позанавчальній діяльності; здійснювати оцінювання та моніторинг результатів навчання учнів на засадах компетентнісного підходу; упроваджувати технології та методики особистісно зорієнтованого, компетентнісного та інтегрованого навчання, виховання і розвитку – складники професійної компетентності вчителя, зазначені у професійному стандарті учителя, що напряму пов'язані із компетентнісно орієнтованим навчанням.

Серед інших складників – застосовувати сучасні методики і технології моделювання змісту навчання предметів (інтегрованих курсів), формувати в учнів розуміння природних зв'язків різних процесів, учити їх вирішувати практичні завдання, що вимагають синтезу знань з різних освітніх галузей,

розвивати в учнів системне й критичне мислення для розуміння себе, своїх цінностей та потреб, здатності до осмислення власних рішень та їх наслідків, навичок рефлексії [1].

З огляду на те, що основним часом спілкування вчителя з учнями залишається навчальний час на уроці, виникає проблема його раціонального використання, щоб формувати і розвивати як предметні знання, так і спільні для ключових компетентностей уміння й навички, а ще цінності та особистісні якості. Досягнути цього можна добором форм, методів і засобів навчання.

Аналізуючи публікації із організації компетентнісного навчання, переважно зустрічаються рекомендації щодо вибору методів навчання за характером взаємодії вчителя й учнів, які, як відомо, поділяють на пасивні, активні та інтерактивні. Оцінюючи ці методи з позиції їх ефективності в компетентнісному навчанні, перевагу надають інтерактивним методам. На нашу думку, всі три групи методів мають свої переваги й недоліки й мають бути застосовні залежно від їх педагогічного ефекту.

Другу популярну групу методів компетентнісного навчання складають методи, пов'язані із пізнавальною активністю учнів, зокрема такі як *продуктивні* (вивчений матеріал застосовується в практиці); *евристичні* або *частково-пошукові* (окремі елементи нових знань учень здобуває завдяки розв'язанню пізнавальних завдань); *проблемні* (учень усвідомлює проблему і знаходить шляхи її розв'язання).

Компетентнісно спрямоване навчання вимагає урізноманітнення *форм організації навчально-пізнавальної діяльності учнів*. При цьому перевага надається формам, які створюють таку ситуацію, коли кожний учень має можливість висловитись, презентувати себе.

Дуже важливо, щоб використання тих чи тих методів, прийомів, форм навчання не було «даниною моді». Їх добір і застосування слід підпорядковувати очікуваним результатам навчання. Щоб успішно формувати компетентну особистість, сучасний педагог має вміти моделювати, організовувати, скеровувати й корегувати навчальний поступ кожного учня.

Тому найважливішим у компетентісно орієнтованому навчанні є процес формування в учнів наскрізного уміння – вміння вчитися. Організація Об'єднаних Націй з питань освіти, науки і культури (ЮНЕСКО) спільно з Дитячим фондом Організації Об'єднаних Націй (ЮНІСЕФ) та у співпраці з багатьма іншими міжнародними і національними організаціями запропонували концептуальну модель, що має чотири принципи навчання:

- учитися знати;
- учитися застосовувати знання;
- учитися бути;
- учитися жити разом [2].

Зазначені принципи не слід розглядати як окремі та взаємовиключні – вони взаємопов'язані й найбільш повно відповідають сутності компетентісно-орієнтованого навчання.

Ключові слова: професійний стандарт, компетентісне навчання, методи навчання.

Список використаних джерел

1. Професійний стандарт за професіями «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти», «Вчитель закладу загальної середньої освіти», «Вчитель з початкової освіти (з дипломом молодшого спеціаліста)», затверджений наказом Міністерства розвитку економіки, торгівлі та сільського господарства України №2736 від 23.12.2020 р. URL: https://nus.org.ua/wp-content/uploads/2020/12/Nakaz_2736.pdf

2. Delors, J. et al. 1996. Learning: The treasure within. («Образование: сокрытое сокровище») Paris, UNESCO.

ВІЗУАЛЬНІ ЗАСОБИ НАВЧАННЯ ЯК ВАЖЛИВА СКЛАДОВА КОМПЕТЕНТІСНОЇ ОСВІТИ

*Тодосийчук Вікторія,
учитель історії КУ ССШ № 7,
м. Суми, Україна,*

Наприкінці життя М. Ганді зазначав: «Запевняю, я не більше, ніж звичайна людина, і здібності маю нижчі за середні. Без тіні сумніву я можу стверджувати, що будь-який чоловік чи жінка змогли б досягти того самого, що і я, якби доклали стільки само зусиль до навчання...». Саме цей вислів якнайкраще демонструє зміни в організації сучасного освітнього процесу – перехід від знанневого до компетентісного навчання, від отримання інформації до розвитку способів та навичок роботи з нею. Зміна освітньої парадигми визначає нові підходи щодо організації діяльності освітніх закладів, які повинні допомогти кожній молодій людині усвідомити сенс свого життя, визначити свій «образ буття», «зустрітися зі своєю сутністю», оволодіти універсальними константами життєвого світу, постійно шукаючи відповіді на «останні питання буття», що визначають орієнтири в її розвитку, систему смисложиттєвих координат, у яких вона може існувати.

Питання компетентності протягом останніх 15 років активно обговорюють у науково-методичній літературі, під час конференцій, семінарів, методичних майстерень тощо, проте наразі найбільш поширене визначення терміну в значенні «динамічна комбінація знань, умінь, навичок, способів мислення, поглядів, цінностей, інших особистих якостей, що визначає здатність особи успішно соціалізуватися, провадити професійну та/або подальшу навчальну діяльність».

Формування і розвиток ключових та предметних компетентностей досягається шляхом активного використання засобів навчання. Під засобом навчання традиційно розуміють матеріальний або ідеальний об'єкт, який використовується для засвоєння знань, формування досвіду пізнавальної та практичної діяльності.

Існують різні класифікації засобів навчання. Відповідно до класифікації, в основі якої знаходиться чуттєва модальність, виділяють візуальні (зорові або наочні), аудіальні (слухові), аудіовізуальні (зорово-слухові). При цьому візуальні засоби – оригінальні предмети або їх різноманітні еквіваленти; серед яких виділяють натуральні (природа, реальні предмети), об'ємні (муляжі, геометричні тіла, макети різних об'єктів), образотворчі (карти, фотографії, картини), символічні (малюнки, ілюстрації), графічні (графіки, діаграми, таблиці, схеми, креслення тощо).

Використання візуальних засобів навчання сьогодні набуває особливого значення. Дослідження, проведені психологами у рамках технології нейролінгвістичного програмування, визначають, що більшість людей мають візуальну репрезентативну систему, а це передбачає краще сприймання будь-якої інформації через зорові аналізатори. Опитування школярів 9-10 класів школи № 7 м. Суми, проведене в 1998 році, засвідчило, що 70% учнів дійсно відносять себе до «візуалів», 26% – до «аудіалів», 4% – до «кінестетиків». Опитування учнів, проведене на базі даного закладу освіти протягом 2018-2020 років, засвідчує, що кількість учнів, у яких переважає візуальна репрезентативна система, не зменшилася.

Історія як предмет надає широкі можливості використання візуальних засобів: історичних картин, плакатів, карикатур, карт, графіків тощо. Це дозволяє проаналізувати подію за допомогою різних джерел, усвідомити причини та наслідки, побачити різновекторність розвитку. Використання візуальних джерел сприяє формуванню образного мислення учнів, цілісного уявлення про подію.

Важливе значення має робота з історичними картинами та плакатами. Картина легко фіксується в пам'яті учнів, допомагає закріпленню історичного матеріалу. На сьогодні методистами, учителями-практиками напрацьована значна кількість прийомів, які дають стабільно високі результати в процесі формування знаннєвого та оціночного компонентів, сприяють посиленню мотивації діяльності учнів.

«Хрестоматійний» прийом співставлення картини та письмових історичних джерел дозволяє більш критично підійти до роботи з інформацією, скласти уявлення про подію; вправа «Назва картини» дозволяє узагальнити та систематизувати знання, виокремити головне; вправа «Картина до події» – співставити інформацію зі створеним образом. При роботі з картинами необхідною складовою є використання розроблених алгоритмів «Опис зображення», «Інтерпретація зображення».

Аналогічні алгоритми більшість методистів пропонують обов'язково використовувати в роботі з фотодокументами та карикатурами. Карикатура більшою мірою відтворює індивідуальні погляди і переконання її автора, які не завжди збігаються з офіційною позицією або напроти відірвані від реальності життя, і є офіційним «рупором влади». Гіперболізація певних рис персонажа, події, явища сприяє активізації роботи учнів з джерелом, аналізу інформації, кращому усвідомленню матеріалу, розвитку творчої уяви. Подібною є і алгоритмізація роботи з фотодокументами, які не завжди є об'єктивним джерелом інформації, часто мають форму постановочних зображень. Практичний прийом співставлення фото з іншими джерелами інформації сприяє розвитку критичного мислення учнів.

Реформування освіти в Україні відбувається в умовах бурхливого розвитку інформаційних та телекомунікаційних технологій. Важливими чинниками сучасного суспільства стають знання та вміння користуватись комп'ютером та інформацією, що надходить з різних джерел, вміння її аналізувати і застосовувати для власного розвитку та повсякденного життя і навчання.

До аудіовізуальних засобів навчання можна віднести телеекскурсії музеями, матеріали виставок, меморіальних історичних пам'ятників, телевізійні передачі про окремі історичні події чи проблеми тощо.

Проблемою використання матеріалів такого типу є відносна пасивність учнів. Адже будь-які навчальні відеоматеріали супроводжуються коментарями їх творців, що мають оціночні судження, узагальнення, порівняння та висновки. Учням необхідно пропонувати завдання не стільки на відтворення, скільки на

розвиток власного оціночного судження, яке повинно ґрунтуватися на аналізі різних джерел інформації. Можливим є використання прийомів дискусії або дебатної технології, що дозволяє учням критично підійти до роботи з джерелами, вчитися добирати аргументи, виступати в різних ролях – опонента, рецензента тощо.

Ще до появи технології мультимедіа експерти з маркетингу за результатами численних експериментів виявили залежність між методом засвоєння матеріалу й здатністю відтворити здобуті знання через деякий час. Якщо матеріал подавали у звуковому вигляді, то людина запам'ятовувала близько 1/4 інформації, якщо візуально – близько 1/3, а при комбінуванні впливу (зорового і слухового) запам'ятовування підвищувалося до 1/2. Дані дослідження ще раз підтверджують необхідність використовувати засоби навчання комбіновано та виважено, при цьому підкреслюється значення візуальних засобів.

Отже, візуальні засоби навчання відіграють значну роль в процесі пізнання історії, формуванні та розвитку предметних та ключових компетентностей учнів. Використання візуальних засобів можливе в поєднанні з іншими джерелами, що сприяє розвитку в учнів критичного мислення, закріпленню знань, формуванню їхнього образного мислення.

Ключові слова: засоби навчання, візуальні засоби.

Список використаних джерел

1. Гуцан Л. А. Компетентнісний підхід в сучасній освіті. URL: https://lib.iitta.gov.ua/2349/1/Gutsan_50025.pdf.

2. Методика роботи з плакатами, фотокартками та карикатурами. URL: <https://www.historyua.com/2018/08/13/metodyka-roboty-z-plakatomy-fotokartkamy-ta-karykaturamy/>.

3. Розвиток історичного мислення в процесі роботи учнів над історичною картиною. URL: <https://www.historyua.com/2018/09/06/rozvytok-istorychnogo-myslennya-v-protsesi-roboty-uchniv-nad-istorychnoyu-kartynoyu/>

4. Трансформація особистості: нейролінгвістичне програмування. Одеса: Хаджибей, 1995. 352 с.

КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПОТЕНЦІАЛ НАВЧАЛЬНОГО ПРЕДМЕТА «ТЕХНОЛОГІЇ» В НОВОМУ ЗМІСТІ ОСВІТИ ГІМНАЗІЇ

*Туташинський Василь,
канд. пед. наук,
Інститут педагогіки НАПН України,
м. Київ, Україна*

Відповідно до Типової освітньої програми для 5-9 класів закладів загальної середньої освіти з 1 вересня 2022 року в гімназіях України замість «Трудового навчання» має почати поступово впроваджуватися навчальний предмет «Технології» [1].

Навчальний предмет «Технології» згідно з Державним стандартом базової загальної середньої освіти покликаний забезпечувати формування ключових і предметної проєктно-технологічної компетентностей [2].

Чим же відрізняється новий предмет «Технології» від «Трудового навчання»?

Насамперед, зазначені навчальні предмети відрізняються своїми цілями, завданнями, принципами проєктування змісту навчання та компетентнісним потенціалом.

Метою технологічної освіти в гімназії є «реалізація творчого потенціалу учня, формування критичного та технічного мислення, готовності до зміни навколишнього природного середовища без заподіяння йому шкоди засобами сучасних технологій і дизайну, здатності до підприємливості та інноваційної діяльності, партнерської взаємодії, використання техніки і технологій для задоволення власних потреб, культурного та національного самовираження» [2].

Державний стандарт базової загальної середньої освіти визначає, що одним із головних завдань освіти має бути формування таких ставлень як повага до особистості кожної дитини, її інтересів та досвіду, рівний доступ до освіти, академічна доброчесність, становлення вільної особистості та самостійність, здоров'я та добробут, довіра та безпека, утвердження людської

гідності, повага до прав людини, активна громадянська позиція та патріотизм, любов до рідного краю та відповідальність за довкілля. На жаль, зазначені завдання в технологічній освіті реалізуються недостатньо.

Мета предмета «Технології» та його завдання поряд з формуванням проєктно-технологічної компетентності мають бути відображені в модельних навчальних програмах предмета «Технології» й розкривати весь його компетентнісний потенціал.

В останньому поколінні навчально-методичного забезпечення трудового навчання і технологій достатньо уваги приділялося технічній творчості, формуванню здатності проєктувати і створювати вироби за власним задумом [3; 4; 5]. У підручниках з трудового навчання і технологій вперше стали пропонуватися компетентнісні завдання та STEM-проєкти [4, 42; 5, 179]. Значно розширився зміст задач з технічної творчості. Більше стало проблемних запитань, завдань з технологій та для розвитку технічного мислення. Проте ще не вдалося подолати тяжіння до репродуктивної діяльності учнів, виконання завдань за зразком, із застосуванням готових шаблонів.

Під час розроблення навчально-методичного забезпечення нового предмета «Технології» необхідно відмовитися від методики формування якостей виконавця і приділити увагу формуванню особистості з інноваційним типом мислення. Важливо сформувати цінності, необхідні особистості у процесі різних видів проєктної і технологічної діяльності, забезпечити розвиток технічного і критичного мислення, формування творчого ставлення до будь-якої праці, підприємливості, вміння розробляти і втілювати власні проєкти.

Позитивні зрушення в науковому і навчально-методичному забезпеченні технологічної освіти мають бути примножені й реалізовані в змісті нового предмета «Технології» та методиці технологічної освіти в гімназії.

Ключові слова: технології, типова освітня програма, компетентнісний потенціал.

Список використаних джерел

1. Типова освітня програма для 5-9 класів закладів загальної середньої освіти. <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-tipovoyi-osvitnoyi-programi-dlya-5-9-klasiv-zagalnoi-serednoyi-osviti>
2. Державний стандарт базової загальної середньої освіти. <https://www.kmu.gov.ua/npas/pro-deyaki-pitannya-derzhavnih-standartiv-rovnoyi-zagalnoi-serednoyi-osviti-i300920-898>
3. Тарара А. М. Технічна творчість учнів основної школи у процесі проєктної і технологічної діяльності: навчально-методичний посібник. К. : Педагогічна думка, 2014. 134 с.
4. Туташинський В. І. Трудове навчання (технічні види праці): підруч. для 9 класу загальноосвіт. навч. закл. К.; Ірпінь : ВТФ «Перун», 2017. 112 с.
5. Туташинський В. І., Кірютченкова І. В. Технології (рівень стандарту): підручник для 10 (11) класів закладів загальної середньої освіти / В. І. Туташинський, І. В. Кірютченкова (за загальною редакцією В. І. Туташинського). Київ: Педагогічна думка, 2018. 216 с.

ЦИФРОВІ ІНСТРУМЕНТИ ЯК ЧИННИК ДОСЯГНЕННЯ НОВОГО ОСВІТНЬОГО РЕЗУЛЬТАТУ В ПІСЛЯДИПЛОМНІЙ ОСВІТІ

*Фамілярська Лариса,
канд. пед. наук,
КЗ «Житомирський ОІППО» ЖОР,
м. Житомир, Україна*

Пандемія COVID-19 вплинула на всю освітню сферу в Україні. З березня 2020 року змінились способи та методи організації освітнього процесу, зокрема, післядипломної педагогічної освіти. Освітняни екстремально здійснювали перехід на використання дистанційних технологій без достатньої методичної допомоги, підготовки та ресурсів. В багатьох випадках наукові та науково-педагогічні працівники мали можливість підвищувати свою кваліфікацію з використанням додатків відеоконференцій або на вебінарах. Відтак, в онлайн середовищі почали викладатися теми, які завжди вважалися «офлайнними», використовуватися більш ефективніші і доцільніші засоби викладання онлайн.

Для післядипломної освіти пандемія стала тією силою, яка зруйнувала всі стримуючі бар'єри. Почалося активне використання можливостей дистанційних

технологій. Оновлення діяльності закладів післядипломної педагогічної освіти в умовах карантинних обмежень передбачало організацію освітнього процесу в ІКТ-насиченому освітньому середовищі. Відтак, в умовах глобальних процесів цифрової трансформації усіх сфер суспільного життя, посилилась необхідність взаємодії учасників освітнього процесу в освітньому закладі післядипломної педагогічної освіти як у традиційному форматі, так і з використанням дистанційних технологій [6]. У цілому прискорено відбулася онлайн-трансформація викладача.

Аналіз науково-методичних джерел засвідчив, що значна кількість робіт науковців присвячена питанням розвитку вмінь фахівця для вирішення завдань освітнього процесу [1], розвитку медіа грамотності педагога [3] та розвитку інформаційно-комунікаційної мобільності педагога [6], розкриттю ступінчатого процесу розвитку особистості, що являє собою певну послідовність якісної перебудови в образі професійного «Я», у професійній свідомості й діяльності та рефлексії [2] тощо.

Перебудова сучасної діяльності інститутів післядипломної педагогічної освіти, зокрема у Комунальному закладі «Житомирський ОППО» Житомирської обласної ради (директор Смагін І. І.), активно здійснюється з урахуванням багатогранності завдань [4; 5] та результатів проведеного концептуального аналізу стану використання цифрових технологій в закладі. Ключові питання проведеного аналізу подано в таблиці 1.

Таблиця 1.

<i>Завдання</i>	<i>Ключові питання</i>
Оцінка необхідності трансформації	Які проблеми закладу вирішить трансформація? Чи існують альтернативні методи вирішення даних проблем?
Оцінка доцільності трансформації	Які очікувані результати від трансформації? Які ризики цифрової трансформації?
Оцінка готовності закладу до трансформації	Що сприятиме успіху трансформації? Які перешкоди на шляху до трансформації?
Вибір технологій трансформації	Які технології доцільно використовувати?

	Які нові технології та сервіси необхідно впровадити?
Планування проєктів трансформації	Як оптимально розподілити завдання та ресурси в проєкті?

Охарактеризуємо три основних аспекти, що реалізовано для досягнення нового освітнього результату в КЗ «Житомирський ОППО» Житомирської обласної ради, а саме: вибір технологій для цифрової трансформації освітнього процесу підвищення кваліфікації педагогів, напрями їх використання та впровадження в діяльність закладу.

Зауважимо, що екстрений перехід Комунального закладу «Житомирський ОППО» ЖОР на дистанційний режим підвищення кваліфікації у березні 2020 року виявив необхідність активного використання платформ управління навчанням для повноцінного асинхронного навчання слухачів курсів підвищення кваліфікації.

Для організації підвищення кваліфікації педагогів Житомирської області в дистанційному режимі методистом лабораторії ІКТ (завідувач Кравчук О.М.) Семенчуком С. П. встановлено на сервер закладу Moodle (Modular Object - Oriented Dynamic Learning Environment).

Moodle LMS (Learning Management System) – це система, яка дозволяє слухачу самостійно опрацювати в зручний час матеріал навчальної теми на платформі дистанційного навчання, спілкуватися, виконувати і перевіряти завдання, контролювати відвідуваність. При цьому викладач і слухач взаємодіють з використанням цифрових технологій асинхронно, перебуваючи в різних локаціях.

У подальшому методистами лабораторії ІКТ створено умови для реалізації активної залученості педагогів, їхньої зацікавленості до сприйняття нової інформації на курсах підвищення кваліфікації через впровадження нових підходів до викладання навчального матеріалу. Зокрема, використано можливості спеціальних інструментів: Google Meet, Zoom та BigBlueButton. Так, використання BigBlueButton дозволило організувати синхронну (в реальному часі) освітню взаємодію (відео та аудіо) викладача і слухачів курсів

підвищення кваліфікації в різних локаціях, співпрацю учасників навчання. В процесі проведення веб-конференцій, онлайн-практикумів (онлайн тренінгів) організовано роботу в командах, дискусії, діалог з фахівцями тощо (рис. 1, 2).

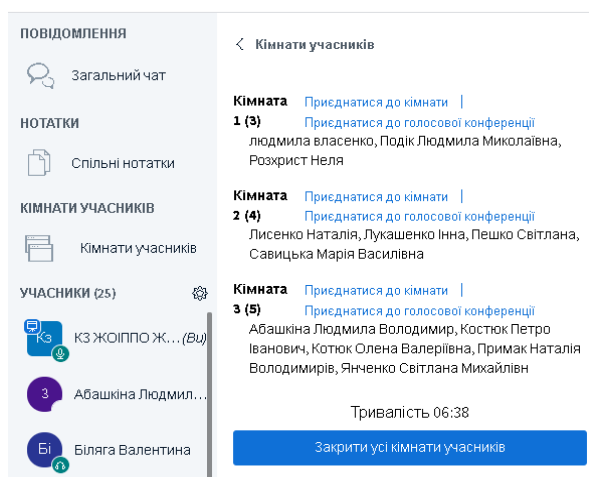


Рис. 1. Розподіл слухачів курсів підвищення кваліфікації для групової роботи

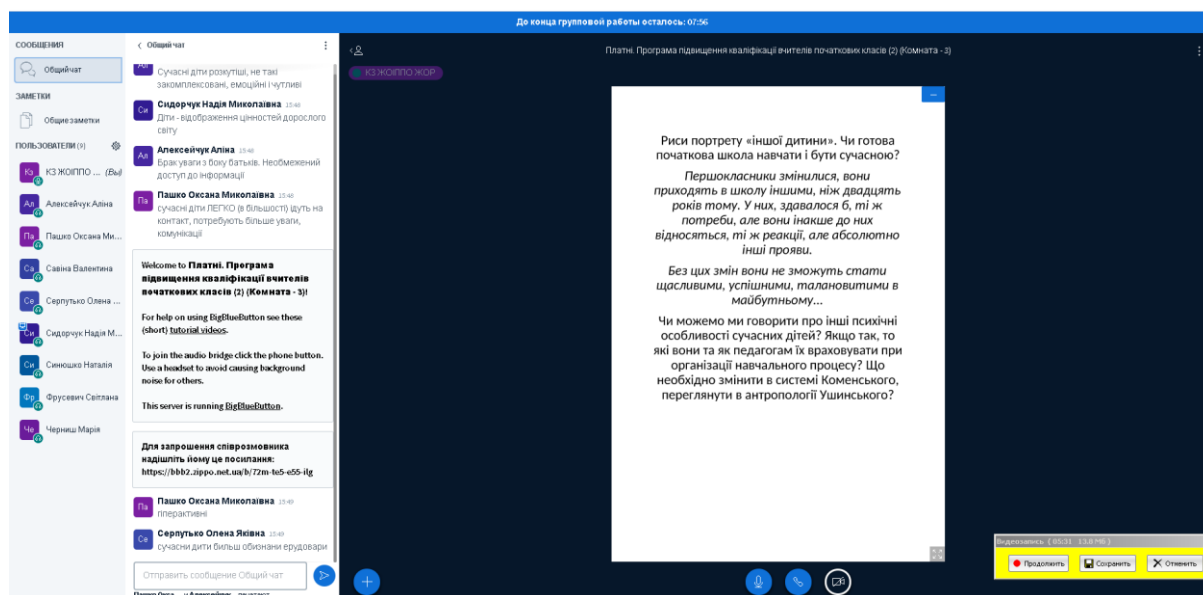


Рис. 2. Обговорення проблеми в групі

Навчання – це завжди зміни; залученість в навчання (англ. student engagement, или learner engagement) – це ступінь активної участі у всьому, що пов'язано з вивченням освітньої програми.

Для підвищення активності та залученості слухачів у синхронному режимі використано: онлайн дошки (альтернатива традиційній дошці або фліпчарту); тести, опитування (закріплення та оцінювання знань); чати (спілкування, обмін інформацією, взаємодопомога); миттєві реакції у вигляді

емодзі (визначення настрою аудиторії, отримання швидкого зворотного зв'язку); віртуальні зали (організація роботи в групах).

Зазначимо, що оновлена модель підвищення кваліфікації педагогів, як результат впровадження функціональних можливостей цифрових технологій в КЗ «ЖОІППО» ЖОР включає онлайн навчальну комунікацію (синхронну) на платформі BigBlueButton з веб-підтримкою на Moodle. Це забезпечує можливість підвищення кваліфікації за 30-годинними програмами підвищення кваліфікації, 120-годинними програмами підвищення кваліфікації та реалізацію 2-х годинних практикумів підвищення рівня професійної компетентності педагогів Житомирської області.

У результаті проведеного опитування (268 респондентів) слухачів курсів підвищення кваліфікації з 16 січня по 2 березня 2021 року з'ясовано необхідність методичного супроводу педагогів із питань професійного розвитку. Викладач трансформується в ментора, який користуючись усіма наявними та доцільними засобами допомагає педагогу підвищити рівень професійної компетентності. Більшість опитаних педагогів зазначили про переваги дистанційного навчання, зокрема, акцентували увагу на можливості зекономити час і витрати на проїзд та проживання, зменшення ризиків контактування з хворими на COVID-19, опрацювання додаткових навчальних матеріалів на дистанційній платформі у зручний час (рис. 3).

ЧИ ХОТИЛИ Б ВИ, ЩОБ ДИСТАНЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ ЗАСТОСОВУВАЛИСЬ І НАДАЛІ ДЛЯ ОРГАНІЗАЦІЇ ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ В КЗ "ЖИТОМИРСЬКИЙ ОІППО" ЖИТОМИРСЬКОЇ ОБЛАСНОЇ РАДИ

268 відповідей

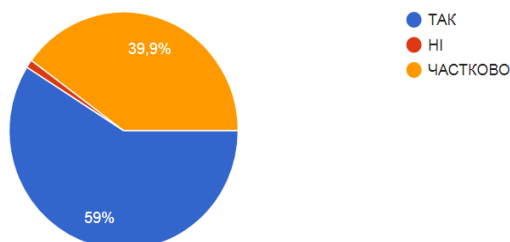


Рис. 3. Відсотковий показник щодо аспектів використання цифрових технологій в освітньому процесі

Проте, серед відповідей були й такі, які стверджували про відсутність переваг такого навчання. Основною причиною визначили відсутність стабільного доступу до Інтернету.

Висновок. Незважаючи на цифрову революцію, фундаментальні конструктивістські принципи навчання залишаються незмінними: ми навчаємося, отримуючи і трансформуючи досвід, а ефективність засвоєння нового досвіду залежить від наших зусиль і залучення. Однак для підтримки рівня залученості необхідний творчий динамічний підхід – час від часу потрібно оцінювати настрій та інтерес слухачів і застосовувати ті практики, які є доцільними в поточний момент.

Ключові слова: освіта, технології, оновлення, навчання.

Список використаних джерел

1. Грабовський П. П. Розвиток інформаційної компетентності вчителів природничо-математичних предметів у післядипломній педагогічній освіті: автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Житомир, 2016. 20 с.
2. Кльоц Л. А. Психологічні особливості розвитку професійної самосвідомості практичного психолога у системі післядипломної освіти: автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. Київ., 2011. 20 с.
3. Колеснікова І. В. Розвиток медіакультури вчителів у закладах післядипломної педагогічної освіти. автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Житомир, 2018. 20 с.
4. Положення про дистанційну форму здобуття повної загальної середньої освіти. Наказ МОН України від 08.09.2020 №01115. URL: <http://bit.do/fPg73>
5. Міністерство освіти і науки України. *Концепція «Нова українська школа»*. 2016. Режим доступу: <http://bit.do/fPg8L>
6. Фамілярська Л. Л. (2020). Реалізація віддаленої освітньої взаємодії в післядипломній педагогічній освіті. *Електронне наукове фахове видання “Відкрите освітнє е-середовище сучасного університету”*, (9), С. 169-180.

ФОРМУВАННЯ ВМІНЬ СТАРШОКЛАСНИКІВ АРГУМЕНТУВАТИ ВЛАСНІ ВИСЛОВЛЮВАННЯ

*Федорчук Тетяна,
канд. філол. наук,
ЗЗСО № 58,
м Київ, Україна*

Одним із основних елементів вивчення курсу риторики є навчання учнів аргументуванню. Будь-яка людина незалежно від виду діяльності щоденно залучена до процесу аргументації: обговорюючи побудові справи, вирішуючи ділові задачі, дискутуючи про політику, економіку, мистецтво, тощо, займаючись науковими дослідженнями, відповідаючи на уроці чи семінарі. Тому формування аргументативних комунікативних умінь забезпечує мовцю здатність зробити своє мовлення переконливим, підтримувати свої погляди ефективними, достатніми доказами у будь-яких мовленнєвих жанрах, що дасть змогу досягнути комунікативної мети.

Формування комунікативних умінь має бути системним, тому з елементами теорії аргументації необхідно знайомити учнів на уроках зв'язного мовлення, під час навчання будувати діалоги, готувати повідомлення. Рекомендуємо узагальнити, поглибити вміння, набуті раніше, а також виробити нові, зокрема: виявляти структурні особливості аргументативних текстів та елементів аргументації в окремих синтаксичних конструкціях; чітко формулювати тезу; розрізняти види аргументів (аргументи до логосу, етосу, пафосу), наводити власні аргументи, спираючись на логічні правила їх добору, комунікативну мету і ситуацію спілкування, наводити розгорнуті й стислі аргументи, розпізнавати аргументи за ступенем їх значущості; спростовувати аргументи співрозмовника або опонента, будувати контраргументи, виявляти помилки в аргументації.

Засобом вироблення визначених умінь аргументувати власні висловлювання рекомендуються спеціально дібрані види вправ, зокрема: аналіз тексту з визначенням в ньому тези, аргументів та їх видів; відновлення тексту,

представленого учням у вигляді розрізнених елементів, з необхідністю віднайти тезу і розташувати аргументи у логічній послідовності; добір аргументів до тези з урахуванням особливостей уявної аудиторії; заміна в тексті аргументів одного виду на інший (наприклад, аргумент до логосу або етосу – на аргумент до пафосу, і навпаки) і аналіз ефективності подібних змін; засвоєння мовних «кліше», за допомогою яких вводяться аргументи у текст, здійснюється перехід від одного аргументу до іншого, вказується на помилки опонента; побудова контраргументів тощо.

Важливо для вироблення навиків аргументування аналізувати з учнями типові помилки, що можуть виникнути в процесі обґрунтування власних висловлювань: 1) підміна тези – навмисна зміна оратором того положення, яке обґрунтовується. Більш типовою є часткова підміна тези, що виявляється в її розширенні або звуженні; 2) необґрунтований аргумент. Помилка має кілька різновидів: «хибний аргумент» (як аргумент використовується хибне твердження), «випередження основи» (як аргумент – твердження, яке саме потребує обґрунтування), «коло в обґрунтуванні» (для обґрунтування тези використовується аргумент, який, у свою чергу, впливає з цієї тези); 3) надмірне обґрунтування – використання невиправдано великої кількості аргументів, серед яких є необґрунтовані, суперечливі, хибні; 4) безпідставний аргумент – наведення на підтримку тези довільних, неочевидних тверджень.

Дослідження показало, що використання запропонованих видів вправ сприяє ефективному засвоєнню учнями теорії аргументації та відтворення її в навчальних і життєвих ситуаціях.

Ключові слова: комунікативні вміння, види аргументів, старшокласники, аргументація.

ДО ПРОБЛЕМИ ІНТЕГРАЦІЇ МОВНОГО КУРІКУЛУМУ В КОНТЕКСТІ РЕАЛІЗАЦІЇ МОДЕЛІ БАГАТОМОВНОЇ ОСВІТИ В ЗАКЛАДАХ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ З НАВЧАННЯМ МОВ КОРИННИХ НАРОДІВ І НАЦІОНАЛЬНИХ МЕНШИН

*Фідкевич Олена,
канд. філ. наук,
Інститут педагогіки НАПН України,
м. Київ, Україна*

*Кондур Земфіра,
мол. наук. співробітник,
Інститут педагогіки НАПН України,
м. Київ, Україна*

Входження України в європейський освітній простір обумовлює необхідність удосконалення системи мовної освіти, її адаптації до існуючих європейських реалій, створення умов для забезпечення учнів якісною освітою, в контексті якої передбачено збалансоване навчання різних мов, що сприятиме формуванню здатності школярів до ефективного спілкування в умовах полікультурного світу, готовності до динамічних суспільних змін, підвищить у подальшому їхню конкурентоспроможність на ринку праці.

Багатомовна освіта є одним із напрямів трансформації українського освітнього простору, спрямованого на досягнення цих цілей, і передбачає використання в освітньому процесі щонайменше трьох мов: рідної, державної і міжнародної.

Реалізація завдань багатомовної освіти спирається на новітні освітні документи. Утім, хоча на законодавчому рівні створені умови для її запровадження, але існують певні проблеми щодо теоретичного осмислення її сутності, змісту, структури; принципів добору методів і прийомів, технологій її реалізації; розробки дидактичних матеріалів належного рівня; підготовки фахівців.

Визначення пріоритетної моделі багатомовної освіти, розробка науково-методичного забезпечення її реалізації наразі є необхідними і актуальними завданнями української педагогічної науки.

Співробітниками відділу навчання мов національних меншин Інституту педагогіки НАПН України в 2021 році розпочато дослідження «Науково-методичні засади реалізації моделі багатомовної освіти в закладах загальної середньої освіти з навчанням мов корінних народів та національних меншин.

Одним із пріоритетних підходів до формування багатомовної компетентності є інтегративний підхід, який визначає світоглядну, педагогічну й організаційну специфіку багатомовної освіти і передбачає передусім узгодження і синхронізацію мовного курікулуму, при цьому методи і прийоми навчання спрямовуються на встановлення зв'язків між різними мовами на основі міжмовного трансферу [1].

На основі напрацювань українських і зарубіжних фахівців у царині багатомовної освіти з урахуванням положень Загальноєвропейських Рекомендацій з мовної освіти [2] визначено такі основні принципи інтегрованого мовного курікулуму, які мають актуалізуватися у моделі багатомовної освіти:

- з першого класу початкової школи обов'язкове навчання рідної мови на основі розвитку компетентностей у чотирьох видах комунікативної діяльності, включаючи грамотність письма;
- раннє розширення мовного репертуару учня – початок навчання рідною, вивчення української та іноземної мов з першого класу; навчання певного відсотку предметів із 5 класу державною мовою (відповідно до законодавчих та нормативних документів у галузі освіти); можливість вивчення другої іноземної мови з 5 класу;
- узгодження і синхронізація навчальних планів і програм мовних курсів, програм мовних і немовних курсів;
- загальні відомості про мову як засіб пізнання і спілкування, мовні одиниці і явища репрезентуються у контексті навчання М1 та повторюються і уточнюються в процесі навчання М2, М3;

- навчання М2, М3 здійснюється на основі системного порівняння релевантних аспектів рідної мови, з широким застосуванням трансферу (перенесення умінь з рідної мови у нові виучувані мови);
- застосування навчальних стратегій, засвоєних у контексті навчання М1, у процесі вивчення М2, М3;
- здійснення мовно-предметної інтеграції на основі імерсійної технології CLIL, яка дає можливість використання другої або третьої мови (М2, М3) як засобу засвоєння змісту предметів немовної галузі, одночасно предметний зміст застосовується для навчання мови.

Заклад загальної середньої освіти має можливість здійснювати не тільки горизонтальну диверсифікацію структури освітнього процесу, а вертикальну – за рахунок варіативної частини освітньої навчальної програми (в межах факультативного навчання однієї мови перейти до вивчення іншої; розпочати навчання мови, яка не входить до переліку трьох основних мов, з будь-якого рівня навчання в закладі загальної середньої освіти), здійснювати інтеграцію предметів мовної галузі з предметами інших галузей.

Модель багатомовної освіти передбачає не тільки інтеграцію змістових і навчально-методичних складників освітнього процесу, а й процесуальних: визначення об'єднувальних концептуальних ідей, уніфікацію термінів, критеріїв оцінювання, створення сприятливого освітнього середовища, синхронізацію позакласної діяльності, кооперацію вчителів предметів мовної і немовної галузей.

Затвердження нових Державних стандартів початкової освіти та базової середньої освіти надає можливість для таких системних змін, створює підґрунтя для формування інтегрованого мовного курикулуму в контексті моделі багатомовної освіти, який забезпечуватиме синергію і результативність процесу навчання мов.

Ключові слова: інтеграція, мовний курикулум, багатомовна освіта, навчання мов корінних народів і національних меншин.

Список використаних джерел

1. Олена Фідкевич, Наталія Богданець-Білокаленко. Зміст і функції багатомовної комунікативної компетентності учнів закладів загальної середньої освіти з навчанням мов національних меншин. *Український педагогічний журнал*, 2020. № 3. С. 66–74.
2. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання. К. : Ленвіт, 2003. 273 с.

ТИПИ І ВИДИ ВПРАВ ДЛЯ НАВЧАННЯ МОВИ

*Хорошковська-Носач Тетяна,
наук. співробітник,
Інститут педагогіки НАПН України,
м. Київ, Україна*

Проблема вправ у різні часи була предметом досліджень психологів, методистів, лінгводидактів. Досліджували її І. Бім, Н. Гез, Д. Ізаренков, М. Ільїн, О. Миролубов, С. Ніколаєва, Ю. Пассов, В. Редько, В. Скалкін, А. Старков, С. Фоломкіна, В. Цетлін, С. Шатілов, Л. Щерба та інші.

У психології та дидактиці під вправою розуміють багаторазове виконання дій або видів діяльності з метою засвоєння їх (Л. Виготський, О. Вишневський, І. Підласий, М. Скаткін), багаторазове виконання певних дій з метою вироблення й удосконалення умінь і навичок у навчальній роботі (А. Хуторської, М. Ярмаченко), тренування, пов'язане з регулярно повторюваною дією, спрямоване на оволодіння певним способом діяльності (В. Онищук).

У методиці навчання мови вправа розглядається як структурна одиниця методичної організації навчального матеріалу (М. Пентиліук, К. Плиско, Л. Федоренко), як одиниця навчання мовленнєвої діяльності (О. Біляєв, Л. Мацько, В. Мельничайко, Л. Скуратівський), як пріоритетний засіб оволодіння змістом навчання (В. Редько), як послідовні дії та операції, що виконуються багаторазово для набуття необхідних практичних умінь та навичок (С. Караман), як цілеспрямовані, взаємопов'язані дії, що пропонуються

для виконання відповідно до нарощування мовних труднощів та з урахуванням послідовності формування навичок і вмінь (А. Щукін), як навчальні дії, спрямовані на формування й удосконалення мовленнєвих умінь і навичок, які становлять основну частину навчальної роботи на уроці (М. Ільїн), як процес розв'язання умовно-комунікативної чи комунікативної задачі (І. Бім).

Ефективність вправ залежить від методики їх організації та проведення. Важливими умовами ефективності вправ є «систематичність, фізіологічна і психологічна обґрунтованість розподілу вправ у часі, індивідуальний підхід до учнів» [2, с. 99]. Крім того, система вправ має забезпечити «підбір необхідних вправ, що відповідають характеру певної навички або певного вміння» [1, с. 64.], а також необхідну послідовність вправ та доцільне розташування навчального матеріалу.

Науковцями (І. Бім, М. Ільїн, Б. Лапідус, Ю. Пассов, І. Рахманов, С. Шатилов та ін.) розроблено різні класифікації типів і видів вправ. Однак, слід зазначити, що до сьогодні немає єдиної класифікації вправ. Одні методисти (С. Шатилов) виокремлюють лише типи вправ, інші розрізняють типи, види й підвиди (І. Бім, М. Ільїн), ще інші – типи, роди й види (І. Рахманов).

Найбільш поширеною є класифікація вправ, запропонована І. Рахмановим. Він розрізняє вправи за: *призначенням* – мовні та мовленнєві, рецептивні й репродуктивні, аспектні та комплексні, навчальні та комунікативні, тренувальні та контрольні; *характером матеріалу* – вправи в діалогічному, монологічному мовленні тощо; *способом виконання* – усні та письмові, одномовні та двомовні (перекладні), механічні та творчі, класні й домашні, індивідуальні, парні, групові.

Вправи розподіляють також залежно від виду мовленнєвої діяльності (аудіювання, говоріння, читання, письмо), форми мовлення (усні, письмові), мовного аспекту (фонетичні, лексичні, граматичні), функції в навчальному процесі (тренувальні, контрольні), місцем виконання (класні, домашні, лабораторні), за критерієм комунікативності (комунікативні, умовно-

комунікативні, некомунікативні). Так, І. Рахманов і В. Редько диференціюють вправи на мовні та мовленнєві, А. Климентенко – мовні, підготовчі до мовлення і власне мовленнєві, С. Шатілов – мовні, аналітичні, домовленнєві тренувальні, умовно-мовленнєві та мовленнєві, В. Скалкін – тренувальні й умовно-комунікативні, І. Бім – домовленнєві, або умовно-мовленнєві, та власне мовленнєві, або комунікативні, Ю. Пассов – умовно-комунікативні й комунікативні. Кожна із цих класифікацій має свої переваги й недоліки.

Ключові слова: вправа, тип, вид, класифікація.

Список використаних джерел

1. Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах : Підручник. Вид. 2-е, випр. і перероб. / Кол. авторів під керівн. С. Ю. Ніколаєвої. Київ : Ленвіт, 2002. 328 с.
2. Педагогічний словник / За редакцією дійсного члена АПН України Ярмаченка М. Д. Київ : Педагогічна думка, 2001.

РЕАЛІЗАЦІЯ ПРИНЦИПУ ДИТИНОЦЕНТРИЗМУ В ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНІЙ МОДЕЛІ ОСВІТИ

*Черній Алла,
канд. політ. наук, доцент,
Рівненський обласний інститут
післядипломної педагогічної освіти,
м. Рівне, Україна*

Загальновідомо, що особистість – це динамічна, цілеспрямована й самоорганізуюча система, об'єктом діяльності якої є як зовнішній світ, так і вона сама [1, с. 628]. Це виявляється у відчутті власного **Я**, здатності до самоспостереження, самоаналізу, самооцінки та саморегуляції, а також у прагненні до самовдосконалення.

У наших попередніх наукових розвідках, присвячених суті принципу дитиноцентризму та його значенню в реалізації концептуальних основ Нової української школи наголошено, що освітній процес має бути максимально

наближений до здібностей і особливостей конкретної дитини та її майбутньої освітньої траєкторії [2, с. 17]. Це передбачає врахування природних здатностей дитини, посилення уваги до системи її цінностей та інтересів для формування основ життєвої компетентності й забезпечення умов самореалізації дитини. Відтак дитиноцентризм є, з одного боку, засадничим принципом реформування та модернізації системи освіти, а з іншого – оцінкою наявного стану освіти.

Становлення адаптивної, успішної та конкурентоспроможної особистості в умовах динамічних суспільних змін, лавиноподібного зростання інформації, розширення комунікацій в інформаційному суспільстві потребує формування в дитини бажання, вмінь і навичок навчатися впродовж життя. При цьому вона має навчитися тому, що слугуватиме основою, методологією її діяльності та життя в цілому. Це, своєю чергою, потребує суттєвого оновлення способів включення особистості в освітній процес.

Особистісно орієнтована модель освіти, заснована на ідеях дитиноцентризму, є відмовою від орієнтації освітнього процесу на середнього учня. Вона ґрунтована на максимальному наближенні навчання до сутності, здібностей і життєвих планів конкретної дитини, створення необхідних умов для її самореалізації, забезпечення морально-психологічного комфорту [3, с. 122]. Така модель освіти, що проявляється у рівноправному партнерстві через спільну активність і діалог, передбачає якісно новий рівень свободи всіх суб'єктів освітнього процесу – учнів, учителів, батьків, зміну стилю комунікації між ними, демократизацію шкільного середовища.

Таким чином, сутнісними характеристиками особистісно орієнтованої моделі освіти є суб'єкт-суб'єктне співробітництво в освітньому процесі, діяльнісно-комунікативна активність учнів, найповніше врахування їхніх особистісних потреб у доборі змісту, методах і прийомах, стимулах навчання та критеріях оцінювання, проєктування індивідуальних досягнень кожного учня в різних видах пізнавальної діяльності [1, с. 626-627].

Ключові слова: дитиноцентризм, особистісно орієнтована модель освіти.

Список використаних джерел

1. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України ; головний ред. В.Г. Кремень. К.: Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.
2. Черній А. Л. Дитиноцентризм як основний принцип діяльності закладу освіти / А. Л. Черній; упоряд. О. М. Лютко; за ред. А. Л. Черній, В. В. Доліда // Науково-методичний вісник кафедри філософії, економіки та менеджменту освіти РОППО. Рівне: РОППО, 2017. Вип. 1. С.17–19.
3. Сидоренко В. В. Концептуальні засади Нової української школи: ціннісно-світоглядний аспект / Професійний розвиток фахівців у системі освіти дорослих: історія, теорія, технології: збірник матеріалів III-ї Всеукраїнської Інтернет-конференції 18 квітня 2018 р. м. Київ. У 2-х частинах : Ч.1./ наукова редакція, упорядкування: В. В. Сидоренко, Я. Л. Швень. К.: Агроосвіта, 2018. С. 121-128.

КУЛЬТУРОЛОГІЧНІ ДИСОНАНСИ В НАВЧАННІ МОВ НАЦІОНАЛЬНИХ МЕНШИН, МОВНИХ ГРУП І ОКРЕМИХ МОВ КОРИННИХ НАРОДІВ УКРАЇНИ (НА ПРИКЛАДІ НАВЧАННЯ НОВОГРЕЦЬКОЇ МОВИ)

*Чернухін Євген,
канд. філол. наук,
Інститут педагогіки НАПН України,
м. Київ, Україна*

Виокремлення будь-яких соціальних груп – етнічних, конфесійних, професійних, регіональних з наданням їм особливих інституціональних прав або преференцій у межах законодавства за своєю природою здатне породжувати суперечки й конфлікти. Такі процеси є прикладом зростання суспільної ентропії або дивергенції, які спричиняють руйнування старих суспільних інститутів, вирішення накопичених суперечностей через утворення нових спільнот тощо.

У сучасному світі загальним трендом протистояння латентним соціальним конфліктам стає заклик до співіснування різних етнічних і конфесійних груп, до діалогу й співпраці в побудові спільного економічного й культурного простору, який дедалі більше набуває рис полікультурності й

багатомовності. Попри це в суспільстві триває відтворення різного роду соціальних суперечностей, вирішення яких певним чином зачіпає освітян як керманців виховних і загальноосвітніх процесів.

Особливої ваги питання суспільно суперечливих або контроверсійних тем набуло з огляду на загальну гуманізацію шкільної освіти, поширення інтегральних навчальних курсів і зростання кількості підручників і посібників з предметів гуманітарного циклу.

У царині навчання мов і літератур національних меншин або окремих мовних груп України існує низка контроверсійних питань або суперечностей, які можна характеризувати як: 1) політико-правові; 2) освітньо-ідеологічні; і 3) предметно-методологічні.

Політико-правові суперечності випливають з очевидної декларативності рамкових законів України стосовно статусу корінних народів, національних меншин та інших етнічних або регіональних груп, які не підкріплені іншими законами або законодавчими актами, які б створювали умови для їхньої реалізації. Формальна згода України на імплементацію загальноєвропейських або всесвітніх декларацій, хартій та інших документів, які регулюють права національних меншин або інших груп населення, вимагає конкретних і прийнятних постанов, без яких практична діяльність освітян завжди може бути оскаржена з боку держави як несумісна з державною політикою.

Освітньо-ідеологічні суперечності мають місце у випадку конфлікту традиційної ідеології або, ширше, культури окремого народу чи суспільної групи з панівною політикою, в тому числі національною, з офіційними ідеологемами та історичними міфами, які сповідує титульна нація або більшість населення країни. Адже державна ідеологія, задаючи певні стандарти освіти, виходить із загальнодержавних інтересів і поточної політичної ситуації, міжнародної кон'юнктури і світових освітніх трендів, що можуть бути далекі від консервативного за своєю природою світогляду народу або групи, які прагнуть зберегти національну ідентичність. За умовчанням освітні програми готуються в річищі урядових постанов – як стратегічних, так і суто тактичних,

часто ефемерних з погляду світової історії. Відтак, загальноосвітні програми в національних школах або програми навчання національних мов і літератур можуть значною мірою втрачати культурологічну окремішність – у випадку повного підпорядкування державним настановам або, навпаки, – значно відхилятися від них, тим самим збільшуючи зони можливих культурологічних конфліктів.

Предметно-методологічні суперечності виникають уже під час укладання програм для освіти мовами національних меншин або інших груп, а також окремих програм з вивчення іноземних мов. Проте на цьому етапі латентні суперечності можна приховати за узагальнюючими настановами й побажаннями факультативного характеру. На змістовому рівні дидактичного супроводу програм ці суперечності можуть бути доволі дражливими – як у мовно-літературній площині, так і в історичній. При цьому предметні суперечки можуть виникати як між представниками різних народів, так і поміж членами етнічної або іншої групи.

Загалом вразливою, з огляду на конфліктологію, є майже вся культурологічна тематика навчання, позаяк саме культура народу робить його винятковим, не тотожним іншим народам. Тому будь-яка властиво народна риса, особливість світогляду або факт історії можуть бути розглянуті як небажані в освітньому дискурсі, як такі, що суперечать аналогічним рисам, особливостям або фактам історії іншого народу. Проте в межах окресленої етнічної групи розбіжності у світогляді або в оцінках подій теж можуть бути разючими.

Для вирішення культурологічних суперечок зазвичай пропонують віднайдення спільних гуманітарних цінностей та оминання конфліктонебезпечних зон. Такий шлях на практиці веде до нав'язливого повторення «прописних істин» і переміщення дражливих тем у позашкільний простір у надії, що вони там вщухатимуть у якійсь природний спосіб.

Інший, «психоаналітичний» підхід полягає в обговоренні хай навіть найболючіших тем, якщо вони залишаються питомою частиною народного світогляду, з метою тим самим позбавити їх статусу небезпечних.

Під час навчання новогрецької мови в закладах загальної середньої освіти України вчителі стикаються з низкою контроверсійних питань, які вкладаються в окреслені вище категорії суперечностей. Так, учням – надазовським румеям та урумам, важко пояснити, чому їхні народи позбавлені права назви корінних, якщо їхні предки перебували на території України вже понад дві з половиною тисячі років тому. Це – типова політико-правова суперечність, причина якої нехтування думкою вчених, експертів з етнології та всесвітньої історії.

З іншого боку, зарахування урумів і румеїв до загалу українських греків і ототожнення їх із греками Грецької Республіки порушує етнокультурні традиції народів і також суперечить висновкам експертів, викликає когнітивні освітньо-ідеологічні дисонанси в процесі навчання їх нерідної їм новогрецької мови. Водночас, новогрецька мова може вважатися рідною для інших грецьких груп України, а не «іноземною», якою вона є сьогодні.

Нарешті, чинні в Україні програми з новогрецької мови за своїм предметно-методологічним змістом і підбором текстів свідчать радше про утримання від контроверсійних тем самої грецької культури й мови, аніж про їхній всебічний та аналітичний розгляд.

Для виправлення стану справ з навчанням рідної мови серед усіх національних меншин України потрібні зміни в законодавчій базі, наукова корекція чинних освітніх програм і підготовка методичних і дидактичних матеріалів, побудованих з урахуванням зазначених суперечностей і недоліків.

Ключові слова: новогрецька мова, культурологічні суперечності, румеї, уруми.

ЗАКОНОДАВЧІ ТА НОРМАТИВНІ АСПЕКТИ КОМПЕТЕНТНОСТІ

*Чижевський Борис,
канд. пед. наук, ст. наук. співробітник,
керівник секретаріату Комітету Верховної Ради України
з питань освіти, науки та інновацій,
м. Київ, Україна*

Сучасна епоха характерна якісними змінами в науці, освіті, культурі, економіці, техніці, суспільстві, політиці, що зумовлює нові вимоги до процесу пізнання, визначення науково вивірених стандартів освіти та забезпечення доступності до якісної освіти. Провідними ідеями, що об'єднують зазначені сфери, є ідеї компетентності, майстерності, професіоналізму та конкурентоспроможності.

Компетентність розглядається науковцями як: досвід, обізнаність та знання; набута у процесі навчання інтегрована здатність особистості, яка складається зі знань, досвіду, цінностей і ставлень, що можуть цілісно реалізовуватися на практиці; динамічна комбінація знань, умінь і практичних навичок, способів мислення, професійних, світоглядних і громадянських якостей, морально-етичних цінностей, яка визначає здатність особи успішно здійснювати професійну та подальшу навчальну діяльність і є результатом навчання на певному рівні освіти.

Компетентність (латинською *competentia*) означає коло питань, у яких людина добре обізнана, має знання та досвід. Теоретичні та практичні питання впровадження компетентнісного підходу до організації освітнього процесу в Україні розроблялися робочою групою українських науковців і практиків (кер. О. Савченко, Н. Бібик, Л. Ващенко, О. Локшина, О. Овчарук, Л. Паращенко, О. Пометун, С. Трубачева та ін.).

Ними враховувалося, що ще на початку 90-х років ХХ століття Рада Європи ініціювала розробку концептуальних підходів щодо формування ключових компетентностей. Основні (ключові) компетентності (англ. *key competences*) – це ті, які необхідні всім громадянам для особистої реалізації та

розвитку, активного громадського життя, соціальної єдності та можливості працевлаштування.

Державний стандарт початкової загальної освіти (2011) надає дещо відмінне визначення: «ключова компетентність – спеціально структурований комплекс якостей особистості, що дає можливість ефективно брати участь у різних життєвих сферах діяльності і належить до загальногалузевого змісту освітніх стандартів» [1].

Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти (2011) визначає такі види компетентностей як: громадянська, загальнокультурна, здоров'язбережувальна, інформаційно-комунікаційна, комунікативна, міжпредметна естетична, міжпредметна, предметна (галузева), предметна мистецька, проектно-технологічна та соціальна [2].

У той же час Державний стандарт початкової загальної освіти (2011) визначає такі види компетентностей як-от: громадянська, комунікативна, міжпредметна, міжпредметна естетична, предметна, предметна математична, предметна природознавча та соціальна [1].

Закріплення ключових компетентностей в українському законодавстві зафіксовано в законах України «Про освіту» (2017) та «Про повну загальну середню освіту» (2020). Так, Законом України «Про освіту» компетентність визначена як «динамічна комбінація знань, умінь, навичок, способів мислення, поглядів, цінностей, інших особистих якостей, що визначає здатність особи успішно соціалізуватися, провадити професійну та/або подальшу навчальну діяльність» [3].

Державний стандарт базової середньої освіти (2020) до оновленого переліку ключових компетентностей відносить такі: 1) вільне володіння державною мовою; 2) здатність спілкуватися рідною (у разі відмінності від державної) та іноземними мовами; 3) математична компетентність; 4) компетентності у галузі природничих наук, техніки і технологій; 5) інноваційність; 6) екологічна компетентність; 7) інформаційно-комунікаційна компетентність; 8) навчання впродовж життя; 9) громадянські та соціальні компетентності; 10) культурна компетентність; 11) підприємливість і фінансова грамотність [4]. У документі розкрито суть і

прояви кожної із зазначених компетентностей та наголошено, що «основою формування ключових компетентностей є особистісні якості, особистий, соціальний, культурний і навчальний досвід учнів; їх потреби та інтереси, які мотивують до навчання; знання, уміння та ставлення, що формуються в освітньому, соціокультурному та інформаційному середовищі, у різних життєвих ситуаціях» [4].

Статтею 39 Закону України «Про освіту» означено професійний стандарт як затверджені в установленому порядку вимоги до компетентностей працівників, що слугують основою для формування професійних кваліфікацій [3]. Професійні стандарти можуть розроблятися роботодавцями, їх організаціями та об'єднаннями, органами державної влади, науковими установами, галузевими радами, громадськими об'єднаннями, іншими зацікавленими суб'єктами.

У Законі України «Про повну загальну середню освіту» в статті 10 «Організація освітнього процесу» (частина 1) зафіксовано, що освітній процес у закладах освіти організовується відповідно до законів «Про освіту», «Про повну загальну середню освіту», інших актів законодавства, освітньої програми (освітніх програм) закладу освіти та спрямовується на виявлення та розвиток здібностей та обдарувань особистості, її індивідуальних здібностей, досягнення результатів навчання, прогресу в розвитку, зокрема формування і застосування відповідних компетентностей, визначених державними стандартами [5].

Державні стандарти відповідно до статті 44 Закону України «Про повну загальну середню освіту» розробляються і затверджуються за відповідними рівнями освіти: для початкової, базової середньої і профільної середньої освіти [5]. Вони містять опис вимог до результатів навчання учнів за освітніми галузями та загальний обсяг навчального навантаження учнів на відповідному рівні повної загальної середньої освіти. Опис вимог до результатів навчання учнів має ґрунтуватися на принципі цілісності і наступності освітнього процесу між рівнями повної загальної середньої освіти та ключових компетентностях і спільних для них уміннях, визначених статтею 12 Закону України «Про освіту».

Метою повної загальної середньої освіти зазначеною статтею визначено всебічний розвиток, виховання і соціалізація особистості, яка здатна до життя в суспільстві та цивілізованій взаємодії з природою, має прагнення до самовдосконалення і навчання впродовж життя, готова до свідомого життєвого вибору та самореалізації, відповідальності, трудової діяльності та громадянської активності [3].

Досягнення цієї мети забезпечується шляхом формування ключових компетентностей, необхідних кожній сучасній людині для успішної життєдіяльності: вільне володіння державною мовою; здатність спілкуватися рідною (у разі відмінності від державної) та іноземними мовами; математична компетентність; компетентності у галузі природничих наук, техніки і технологій; інноваційність; екологічна компетентність; інформаційно-комунікаційна компетентність; навчання впродовж життя; громадянські та соціальні компетентності, пов'язані з ідеями демократії, справедливості, рівності, прав людини, добробуту та здорового способу життя, з усвідомленням рівних прав і можливостей; культурна компетентність; підприємливість та фінансова грамотність; інші компетентності, передбачені стандартом освіти [3].

Вимоги до обов'язкових результатів навчання у закладах загальної середньої освіти встановлено Постановою Кабінету Міністрів України «Про деякі питання державних стандартів повної загальної середньої освіти» від 30 вересня 2020 року № 898 на основі компетентнісного підходу [4].

Під час дослідження теорії і практики компетентностей та компетентнісного підходу до навчання, їх законодавчого та нормативно-правового закріплення варто враховувати думку зарубіжних і вітчизняних дослідників про те, що компетентність має рухливу структуру, залежить від пріоритетів суспільства, цілей освіти, особливостей і можливостей самовизначення особистості в демократичному громадянському інформаційному суспільстві.

Ключові слова: компетентність, освіта, стандарт, якість.

Список використаних джерел

1. Постанова Кабінету Міністрів України «Про затвердження Державного стандарту початкової загальної освіти» від 20 квітня 2011 року №462. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/462-2011-%D0%BF#Text> (дата звернення: 21.02.2021).
2. Постанова Кабінету Міністрів України «Про затвердження Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти» від 23 листопада 2011 року №1392. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1392-2011-%D0%BF#Text> (дата звернення: 20.02.2021).
3. Закон України «Про освіту» від 5 вересня 2017 року №2145-VIII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> (дата звернення: 21.02.2021).
4. Державний стандарт базової середньої освіти, затверджений Постановою Кабінету Міністрів України від 30 вересня 2020 р. № 898. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/898-2020-%D0%BF#Text> (дата звернення: 21.02.2021).
5. Закон України «Про повну загальну середню освіту» від 16 січня 2020 року №463-IX. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20#Text> (дата звернення: 20.02.2021).

ВИКЛИКИ ВЧИТЕЛЯ ЩОДО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ РОЗВИТКУ ЦИФРОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ

*Шпарик Оксана,
канд. пед. наук, ст. наук. співробітник,
Інститут педагогіки НАПН України,
м. Київ, Україна*

Цифрові технології здійснили революцію в нашому суспільстві, і сьогодні принципово змінюють спосіб нашого життя, роботи та взаємостосунків. З точки зору ринку праці все більша кількість робочих місць вимагає високого рівня володіння технологіями, а багато нових робочих місць базуються на спеціалізованих цифрових навичках.

Освіта відіграє значну роль у підготовці молоді до світу, керованого технологіями, і покликана адаптувати людину до соціальних, економічних та культурних трансформацій, основою яких є нові технологічні досягнення.

На думку вчених стався великий розрив між поколіннями, який деякі називають «сингулярністю» – явище, за якого речі змінюються настільки

принципово, що назад вже немає абсолютно ніякого вороття. Ця так звана «сингулярність» – прихід і швидке поширення цифрових технологій.

Сьогоднішні учні докорінно змінилися і відрізняються від попередніх поколінь – вони провели все своє життя в оточенні комп'ютерів, відеоігор, цифрових музичних програвачів, відеокамер, мобільних телефонів та інших іграшок й інструментів цифрової епохи. Як показують дослідження, такі учні витратили на читання менше 5000 годин свого життя, але більше 10 000 годин грали у відеоігри (не кажучи вже про 20 000 годин переглянутого відео) [1]. Комп'ютерні ігри, електронна пошта, Інтернет, мобільні телефони та обмін миттєвими повідомленнями є невід'ємною частиною їхнього життя. Деякі називають їх «носіями Інтернет-генів» (N-[Net]-gen) або «носіями цифрових генів» (D-[digital]-gen), або «Інтернет поколінням», інші – «носіями Інтернет-культури» або «носіями цифрової мови» (digital natives) – мови комп'ютерів, відеоігор та Інтернету. Проте більшість вчених суголосні в тому, що, внаслідок такого усюдисущого середовища та постійної взаємодії з ним у великій кількості, сучасна молодь мислить та обробляє інформацію принципово інакше, ніж їх попередники – «цифрові іммігранти» (digital immigrant), і дуже часто не розуміє їх. Проте дорослішання в епоху цифрових технологій не робить людину належним чином компетентною та впевненою у цифрових технологіях, тож учням все ще потрібна підтримка в набутті належних навичок.

За дослідженнями вчених, учні/студенти, які належать до Інтернет покоління, часто потребують посиленого управління та регулярного зворотного зв'язку і вважають за краще працювати спільно, погано реагують на лекції, здебільшого неефективно спілкуються за традиційними стандартами, вимагають індивідуально підібраної інформації і доступної для використання технології [2]. Проте представники такого покоління звикли до миттєвого завантаження гіпертекстів, музики, постійного контакту з смартфонами, бібліотек у ноутбуках, миттєвого обміну повідомленнями. Їхній мозок налаштовано на швидкість, інтерактивність, швидку зміну подій. Тож «цифрові носії», у результаті свого досвіду, жадають інтерактивності – негайної реакції на кожную їхню дію.

Дослідження виявляють, що вони звикли до швидкості, багатозадачності, довільного доступу, графіки, активності, розважального й ігрового контенту, Інтернету тощо. Тому традиційне навчання у школі не привертає їхню увагу, а методи, за якими навчалися їхні попередники, для них не працюють.

Отже, завдання сучасних вчителів полягає не лише в тому, щоб забезпечити розвиток необхідної цифрової компетентності в учнів, а й скористатися перевагами, які технологія може привнести в процес викладання та навчання, зокрема забезпечення інструментами для інноваційної освіти і сприяння персоналізації навчання, розвитку креативності, ефективного та безпечного використання цифрових технологій. Педагоги мають розробити способи, як допомогти учням інтегруватися у освітнє середовище і ефективно навчатися.

На думку американських вчених, вчителям насамперед слід змінити застарілу методологію. По-перше, вчителі мають навчитися спілкуватися мовою та стилем своїх учнів. Проте, такий підхід не означає необхідність змінити значення того, що є важливим, чи позбутися хороших навичок мислення. Але це означає – швидше, менше детальних інструкцій, більше аналогій, більше довільного доступу.

По-друге, модернізувати освітній зміст. Сьогоднішній шкільний навчальний контент можна поділити два типи: «спадковий» (“legacy” content) та «майбутній» (“future” content). «Спадковий» включає читання, письмо, арифметику, логічне мислення, розуміння творів та ідей минулого тощо – всі «традиційні» навчальні програми. Це, звичайно, все ще важливо, але воно вже з іншої епохи. Контент «майбутнього» – цифровий та технологічний – базується не лише на програмному та апаратному забезпеченні, робототехніці, нанотехнологіях, геноміці тощо, а також включає етику, політику, соціологію, мови та інші речі, які поєднуються з ними. Цей «майбутній» контент надзвичайно цікавий сучасним учням. І вчителі мають думати про те, як поєднувати ці контенти – навчати «спадщини» та «майбутнього» мовою «носіїв цифрових технологій». Подібне переосмислення потрібно застосовувати до всіх предметів на всіх рівнях. Наприклад, в математиці дебати більше не повинні

йти про те, чи використовувати калькулятори та комп'ютери – вони є частиною світу «цифрових носіїв» – а скоріше, як з їхньою допомогою прищеплювати учням навички та навчати основних понять [1].

Отже, сучасні тенденції зміни стереотипів та нові виклики в освіті вимагають нових підходів до навчання. Педагогічним кредом вчителя має стати наступне: «Не навчайте дітей так, як навчали вас, – вони народились в інші часи». Вміння вчителя поєднувати та ефективно використовувати найсучасніші педагогічні технології та новітні інформаційні інструменти, захопливі завдання, колаборативна робота в класі може посилити освітній ентузіазм, вмотивувати до активних форм навчання, сприяти розкриттю потенціалу та розвитку індивідуальності.

Ключові слова: цифрова компетентність учнів, виклики вчителів.

Список використаних джерел

1. Prensky, M. Digital Natives, Digital Immigrants. Part 1. *On the Horizon*. 2001. № 9(5). P. 1–6 .
2. Feiertag, J. and Berge, Z.L. Training Generation N: how educators should approach the Net Generation. *Education + Training*. 2008. 50(6). P. 457–464.

ВИКОРИСТАННЯ НАВЧАЛЬНО-МОВЛЕННЄВИХ СИТУАЦІЙ У ПРОЦЕСІ КОМПЕТЕНТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ УЧНІВ 5 КЛАСІВ

*Яковчук Михайло,
наук. співробітник,
Інститут педагогіки НАПН України,
м. Київ, Україна*

Майже на кожному уроці іноземної мови вчителеві необхідно спрямовувати навчальну діяльність на формування в учнів життєвих компетентностей. Відповідно до компетентісного підходу результатом навчання має стати сформованість предметних і ключових компетентностей, необхідних для особистої реалізації, розвитку, активної громадянської позиції, соціальної інклюзії та працевлаштування, які здатні забезпечити життєвий

успіх молоді у суспільстві знань [1]. Одним із ефективних засобів, що сприяє формуванню вмінь іншомовної комунікативної поведінки за різних умов спілкування у межах програмової тематики, є навчально-мовленнєві ситуації.

На нашу думку, формування ключових компетентностей учнів 5 класів у навчанні іноземної мови має здійснюватися комплексно, передусім через добір ситуативних завдань, які може пропонувати вчитель відповідно до рівня навчальних досягнень учнів та їхніх потенційних можливостей. У ситуативних завданнях моделюються мовленнєві ситуації, тобто створюються умови, які залучають учнів у процес спілкування, мотивуючи їхні дії. Для наближення до життя створюваних на уроці ситуацій необхідно добирати такі з них, які є зрозумілими для учнів у межах програмової тематики для 5 класу і не вимагають додаткових пояснень. Для ілюстрації вищесказаного наведемо розроблені нами приклади мовленнєвих ситуацій відповідно до тематики з підручника «Німецька мова», 5 клас (5-й рік навчання), автор С. І. Сотникова [2].

Під час вивчення теми «*Шкільне життя*», підтема «*Розклад уроків*» виконується доситуативна діяльність, де учням пропонується мікроситуація:

Erzähl über deinen Stundenplan am Montag. (Розкажи про свій розклад уроків на понеділок).

Надалі вчитель пропонує проблемну ситуацію:

Stell dir vor, in deinem Stundenplan stehen wenige Stunden von deinen Lieblingsfächern. Du möchtest mehrere Stunden in diesen Fächern haben. Sprich mit deinen Mitschülern darüber. (Уяви, що в шкільному розкладі мало уроків з твоїх улюблених предметів. Тобі хотілося б мати їх більше. Поспілкуйся зі своїми однокласниками щодо цієї проблеми).

Приклади запитань:

Welche Fächer gefallen dir? (Які предмети тобі подобаються)?

Was machst du gern in deinen Lieblingsstunden? (Що ти любиш робити на уроках з твоїх улюблених предметів)?

Така ситуація вимагає творчого ставлення до предмета спілкування і, здебільшого, висловлення власної точки зору

Під час вивчення теми «*Рідне місто/село*», підтема «*У місті*» учням доцільно запропонувати доситуативну вправу – відповісти на запитання:

Was gibt es in deiner Stadt? (Що є в твоєму місті)?

Wo verbringst du gern deine Freizeit in der Stadt? (Де ти любиш проводити свій вільний час в місті)?

Потім учням пропонують таке ситуаційне завдання:

Interview bei einem Spaziergang. Ein Journalist bittet dich über deine Stadt zu erzählen. Er möchte gerne wissen, wie man am besten die Freizeit in der Stadt gestalten kann. Erzähl ihm über deine Lieblingsplätze in der Stadt. (Під час прогулянки до тебе підійшов журналіст, який бере в тебе інтерв'ю і просить розповісти про твоє місто, про твої улюблені місця відпочинку).

Ця навчально-мовленнєва ситуація передбачає навчити учнів мовленнєвих формул, які використовуються у процесі соціальної взаємодії: привітання, прохання, задоволення, подяка, прощання тощо.

Особливість ситуацій визначає те, що їх моделювання передбачає використання двох форм мовленнєвої взаємодії – діалогічної і монологічної, які попередньо не можуть бути чітко заплановані ні вчителями, ні авторами підручників у часі, у місці, у змісті висловлення, проте мають ними прогнозуватися. А це зумовлює необхідність у доборі вправ і завдань як засобів реалізації навчання, котрі сприяють формуванню в учнів умінь за певних умов і потреб переходити з однієї форми спілкування до іншої і в такий спосіб адекватно моделювати свою мовленнєву поведінку [3]. А тому одним із важливих завдань є доцільний добір навчального матеріалу відповідно до очікуваної моделі спілкування, що прогнозується отримати в результаті такої діяльності. Зазвичай одиницями, які характеризують такий продукт, можуть бути фраза, надфразова єдність, зв'язний текст у монологічній формі, діалогічна єдність, розгорнутий діалог. Усі вони мають прогнозуватись як

учителем, так і автором підручника для використання в ситуативному мовленні та бути активізовані в доситуативних вправах.

На нашу думку, мовленнєві ситуації, які може пропонувати вчитель в 5 класі, спонукають не тільки до засвоєння тематичного мовного матеріалу, соціокультурних реалій, а й сприяють збагаченню комунікативного й соціального досвіду учнів. Вони є тим дидактичним засобом, який здатен забезпечувати поступове адаптування учнів до реальних умов спілкування відповідно до передбачених навчальною програмою ключових компетентностей.

Ключові слова: мовленнєва ситуація, компетентнісний підхід, ситуативні завдання, доситуативні вправи.

Список використаних джерел

1. Концепція «Нова школа. Простір освітніх можливостей» [Електронний ресурс]. URL: <http://mon.gov.ua/activity/education/zagalna-serednya/ua-sch-2016/>
2. Сотникова С. І., Гоголева Г. В. «Німецька мова» (5-й рік навчання), 5 клас : підруч. для закл. загальн. середн. освіти, Харків, 2018. 240 с.
3. Лінгводидактичні засади навчання іноземної мови учнів старших класів загальноосвітніх навчальних закладів: навчально-методичний посібник / В. Г. Редько, Т. К. Полонська, Н. П. Басай [та ін.]; за наук. ред. В. Г. Редька. Київ: Педагогічна думка, 2013. 260 с.

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ГРОМАДЯНСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У НАВЧАННІ ІСТОРІЇ

*Ярош Наталія,
канд. пед. наук,
Сумський державний педагогічний університет
імені А. С. Макаренка,
м. Суми, Україна*

Основним завданням закладів загальної освіти сьогодні стає розвиток ключових компетентностей, основними рисами яких є багатофункціональність, надпредметність і міждисциплінарність, багатовимірність. Щодо ключових компетентностей, адекватних освітнім традиціям і соціокультурному контексту сучасного українського

суспільства, то очевидно, що найбільш прийнятним для нас є принцип їх відбору у відповідності до сфер суспільного життя, в яких сьогодні відбувається самореалізація особистості та здійснюється її діяльність.

Історія як предмет створює основне підґрунтя для формування громадянської і соціальної компетентностей. Одним з найактуальніших завдань освіти в Україні є створення умов для формування громадянина, для якого демократичне громадянське суспільство є осередком для розкриття творчих можливостей, задоволення особистих та суспільних інтересів. Визначальною характеристикою такої людини має бути громадянська компетентність – її здатність реалізовувати свої права і свободи, поважати права і свободи інших громадян, розуміти власну відповідальність перед суспільством і державою за свої вчинки і вибір [1, с. 37].

Важливою складовою громадянської компетентності як риси особистості є, насамперед, поінформованість людини з питань розвитку демократії в різних країнах світу і в Україні, її здатність керуватися відповідними знаннями в умовах сучасного суспільного і політичного життя, що досягається шляхом оволодіння вміннями і навичками, необхідними для компетентної участі в громадсько-політичному житті країни. Вона передбачає також прояви активної громадянської позиції, критичне і конструктивно-творче ставлення до оточуючого соціального середовища.

Розвиток громадянської компетентності учня як організований процес відбувається під впливом різних соціальних інститутів. У закладі загальної середньої освіти він проходить три етапи відповідно до ступенів навчання. У початковій школі закладаються основні моральні цінності, норми поведінки, починається формування особистості, яка усвідомлює себе частиною суспільства і громадянином своєї держави; розвиваються комунікативні здібності дитини, що дозволяють їй інтегруватися в суспільство, сприяють формуванню умінь спілкуватись і розв'язувати конфліктні ситуації через діалог. Основна школа продовжує формування системи цінностей і установок підлітка, допомагає йому набувати знання і вміння, необхідні для

самостійного життя в суспільстві. На цьому етапі стрижневим є формування поваги до закону, права, прав інших людей і відповідальності перед суспільством. Іде збагачення свідомості і мислення учнів знаннями з історії Вітчизни, пізнання та засвоєння ними моральних, правових і інших соціальних норм. У ліцеї поглиблюються, розширюються знання учнів про процеси та явища суспільного життя, про права людини, відбувається пізнання філософських, культурних, політико-правових і соціально-економічних основ життя суспільства, визначається громадянська позиція людини, її соціально-політична орієнтація. Завдання цього етапу полягають у тому, щоб в процесі суспільної діяльності учні вдосконалювали готовність і вміння захищати власні права і права інших людей, уміли будувати індивідуальну і колективну діяльність [2, с. 109].

Формування громадянської компетентності базується на реалізації в освітньому процесі діяльнісного підходу, відповідно до якого в структурі особистості виникають і закріплюються передусім ті новоутворення, у «конструювання» яких індивід вкладає свої почуття, власну працю, енергію, конкретну дію, проявляючи цілеспрямовану активність. Отже, активну громадянську позицію молодій людині легше сформувати через засвоєння явищ суспільного життя, коли вона бере участь у моделюванні таких явищ, на практиці засвоює навички комунікації, ведення дискусії, відстоювання власної точки зору. Важливими складовими шкільного життя мають стати: ідея пріоритету прав особистості, демократизація управління школою, створення умов для громадянської діяльності учнів в школі і поза нею, перетворення школи у відкрите співтовариство, створення атмосфери взаємоповаги, взаємовідповідальності, конструктивного діалогу, спілкування, консенсусу інтересів всіх груп учасників шкільного життя [3, с. 147].

Значущим у розвитку громадянської компетентності є також особистісно-орієнтований підхід, коли в центрі освітнього процесу стоять інтереси дитини, її потреби та можливості, права окремого індивіда, його суверенітет [1, с. 39].

Отже, результативність формування й розвитку громадянської

компетентності значною мірою залежить від того, наскільки розвиненими є вміння і навички самоорганізації, самоуправління учнівства, його здатність до критично-творчого мислення, самоактивності, усвідомлення власних світоглядних орієнтацій, що є основою життєвого вибору й громадянської позиції.

Ключові слова: історія, навчання, компетентність, громадянська компетентність.

Список використаних джерел

1. Пометун О. І., Гупан Н. М., Власов В. С. Компетентнісно орієнтована методика навчання історії в основній школі: методичний посібник. Київ: ТОВ «КОНВІ ПРІНТ», 2018. 208 с.
2. Пометун О. І., Фрейман Г. О. Методика навчання історії в школі. Київ: Генеза, 2006. 328 с.
3. Яковенко Г. Г. Методика навчання історії: навчально-методичний посібник. Харків: Видавництво ХНАДУ, 2017. 324 с.

ІНТЕГРАЦІЯ В СИСТЕМІ СУЧАСНОЇ ШКІЛЬНОЇ ЛІТЕРАТУРНОЇ ОСВІТИ

*Яценко Таміла,
док. пед. наук, ст. наук. співробітник,
Інститут педагогіки НАПН України,
м. Київ, Україна*

Інтеграція в шкільній літературній освіті та механізми її продуктивної реалізації є однією з актуальних проблем предметної методики, що ґрунтовно досліджується науковцями Інституту педагогіки НАПН України. Свого часу вчена-методист О. Бандура зазначала, що інтеграція у процесі навчання української літератури передбачає «педагогічний варіант зв'язків між різними видами мистецтва; педагогічний варіант зв'язків між науками; зв'язки методичного характеру» [2, с. 196]. Актуалізуючи проблему міжпредметної взаємодії, дослідниця визначала такі її прийоми: підготовка учнями повідомлень історичного, мистецького характеру на основі знань з інших

дисциплін; постановка запитань і завдань, що передбачають самостійний вибір здобутих учнями фактів на уроках інших предметів; вироблення в учнів єдиного підходу до опрацювання навчального матеріалу суміжних дисциплін із метою актуалізації здобутих знань, необхідних на уроці української літератури; постановка проблемних завдань, що передбачають використання учнями знань і вмінь із різних галузей науки; проведення бінарних уроків щодо вивчення спільнопредметного матеріалу; проведення спільних масових заходів для учнів [2, с. 199–200]. Означена специфіка міжпредметних зв'язків, що була результативною упродовж багатолітньої шкільної практики навчання української літератури, є ефективною й наразі.

Наразі актуальність проблеми запровадження інтегрованого підходу в системі шкільної літературної освіти зумовлена новими соціальними викликами та освітніми завданнями, що визначені в Концепції НУШ (2016), Законі «Про повну загальну середню освіту» (2020), Державному стандарті базової середньої освіти (2020). Відтак інтеграція передбачена не лише за умови здійснення міжпредметної взаємодії у процесі вивчення «Української літератури» чи «Зарубіжних літератур» як окремих шкільних предметів, але й під час реалізації інтегрованих курсів, зокрема внутрішньогалузевих мовно-літературних і міжгалузевих літературно-мистецьких [1].

Науковцями Інституту педагогіки НАПН України розроблено «Інтегрований курс літератур (української та зарубіжної). 5–9 класи», що передбачає вивчення літератури на основі тематико-хронологічної побудови. Цей курс є одним із варіантів внутрішньогалузевої інтеграції в мовно-літературній освітній галузі. Ураховано те, що у 5–6 класах (адаптаційний курс) такий інтегрований курс буде логічним продовженням навчального предмета початкової школи «Літературне читання», у якому також вивчалися твори української та зарубіжних літератур. Тому забезпечуватиметься поступова адаптація молодших підлітків до вивчення української і зарубіжних літератур у 7–9 класах як автономних, так й інтегрованих курсів.

Зміст інтегрованого літературного курсу для учнів 5–9 класів сформовано його розробниками в погодженні зі слухними пропозиціями вчителів-словесників, а також на основі аналізу констатувальних зрізів щодо з'ясування об'єктивного стану кола читацьких інтересів та уподобань сучасних читачів-підлітків (анкетування учнів основної школи різних регіонів України, зокрема й із використанням ресурсів платформи Google-диск). Відтак, ураховуючи означені чинники, «Інтегрований курс літератур (української та зарубіжної). 5–9 класи» наповнено високохудожніми творами класичної української та зарубіжних літератур, а також включено значну частину текстів сучасної літератури, що не вивчалася раніше в шкільних літературних курсах.

Інтегрований літературний курс складається з окремих модулів, зміст яких орієнтований на формування в учнів-читачів розуміння художньої літератури як явища мистецтва, усвідомлення самодостатності української художньої літератури як невід'ємного складника світової художньої культури та осмислення самотності кожної національної літератури.

Послідовна реалізація змістових модулів означеного курсу спрямована на досягнення учнями основної школи навчальних результатів, що задекларовані в новому Державному стандарті базової середньої освіти [1]. Так, знаннєвий компонент інтегрованого курсу – це здобуття школярами основної школи базових предметних знань, необхідних для свідомого самостійного читання й сприймання творів української і зарубіжних літератур як явищ мистецтва, розуміння образної природи мистецтва слова, принципів єдності змісту й художньої форми, зв'язку мистецтва з життям. Діяльнісний – передбачає організацію навчальної діяльності учнів 5–9 класів, спрямовану на формування й удосконалення читацьких умінь ідейно-художнього аналізу художніх творів.

Змістове наповнення інтегрованого літературного курсу диференційовано відповідно до вікових особливостей художнього сприймання читачів-підлітків. Так, для вікової групи школярів 5–7 класів розроблено змістові модулі, у яких презентовано художні твори української і зарубіжних літератур за принципом ідейно-тематичного й жанрового зближення з дотриманням хронології у

представленні навчального матеріалу. Художні тексти згруповано так, щоб молодші підлітки мали можливість ознайомитися зі зразками усної народної творчості різних народів, кращими класичними й сучасними творами українських і зарубіжних письменників про природу, дружбу, формування характеру і духовні випробування людини, прочитати й осмислити гумористичні твори, а також із цікавістю прослідкувати за розвитком сюжету і подумати над вчинками і діями літературних героїв високохудожніх пригодницьких і фантастичних творів. У процесі вивчення інтегрованого літературного курсу в 5–7 класах учні отримують початкові відомості про життя і творчість найвидатніших українських і зарубіжних письменників, ознайомлюються з доступними для їхнього віку художніми творами, формують початкове розуміння специфіки творів мистецтва, здобувають початкові вміння аналізувати художні твори та засвоюють теоретико-літературні поняття в процесі їх розгляду, удосконалюють навички виразного читання.

Інтегрований літературний курс для учнів 8–9 класів побудовано з дотриманням історико-хронологічного порядку вивчення доступних цій віковій групі творів української і зарубіжних літератур. Акцентуємо на тому, що такий підхід не передбачає запровадження систематичного курсу вивчення літератури на основі розвитку світового та національного історико-літературного процесу, що є прийнятним лише в старшій школі. Натомість хронологічна послідовність процесі опрацювання навчального матеріалу сприятиме розумінню старшими підлітками зв'язку художньої літератури з життям, із конкретними історичними обставинами. Для текстуального вивчення дібрано різноманітні за жанрами зразки фольклору різних народів, високохудожні твори української і зарубіжних літератур від прадавніх часів і до сучасності.

Інтегрований літературний курс для основної школи відкриває широкі можливості також для міжпредметної взаємодії із такими навчальними предметами, як «Образотворче мистецтво», «Музичне мистецтво», «Українська мова» та «Іноземна мова». Отже, інтегрований курс вивчення української і

зарубіжних літератур в основній школі є новим орієнтиром модернізації шкільної літературної освіти.

Ключові слова: шкільна літературна освіта, інтеграція, українська література, зарубіжні літератури, інтегрований літературний курс (5–6 класи).

Список використаних джерел

1. Державний стандарт базової середньої освіти : Постанова КМУ № 898 від 30.09.2020 р. [Електронний ресурс]. URL: <https://mon.gov.ua/ua/news/uryad-zatverdiv-derzhavnij-standart-bazovoyi-serednoyi-osviti-reforma-nova-ukrayinska-shkola-prodovzhitsya-u-5-9-klasah>
2. Наукові основи методики літератури : навч.-метод. посіб. / за ред. Н. Й. Волошиної. Київ : Ленвіт, 2002. 344 с.

НАУКОВЕ ВИДАННЯ

**ЗБІРНИК ТЕЗ
ІІІ ВСЕУКРАЇНСЬКОЇ НАУКОВО-ПРАКТИЧНОЇ
ІНТЕРНЕТ-КОНФЕРЕНЦІЇ
«КОМПЕТЕНТІСНО ОРІЄНТОВАНЕ НАВЧАННЯ:
ВИКЛИКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ»
(КИЇВ, 29 БЕРЕЗНЯ 2021 РОКУ)
(електронне видання)**

Підписано до друку 25.03.2021 р. Формат 60x84 1/8
Авт. арк. 12,67

Видавництво «Педагогічна думка»
04053, м. Київ, вул. Січових Стрільців, 52-а, корп. 2;
тел./факс: (044) 481-38-82
e-mail: 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