

*Національна академія педагогічних наук України
Інститут педагогіки НАПН України*



АНОТОВАНІ РЕЗУЛЬТАТИ НАУКОВО-ДОСЛІДНОЇ РОБОТИ ІНСТИТУТУ ПЕДАГОГІКИ ЗА 2015 РІК

Збірник наукових праць

**Київ
Педагогічна думка
2015**

УДК 001.89:[001.32:37](477-25)(048.2)
ББК 72.4(4Укр-2к)в7
А 69

*Рекомендовано до друку вченою радою
Інституту педагогіки НАПН України
(протокол №13 від 21.12.2015 року)*

Редакційна колегія:

О. М. Топузов, д. пед. н., проф. – головний редактор;
М. В. Головка, к. пед. н., ст. наук. співробітник;
Т. М. Заскіна, к. пед. н., ст. наук. співробітник;
Л. С. Смолінчук, к. пед. н., ст. наук. співробітник;
П. В. Мороз, к. пед. н., ст. наук. співробітник;
В. Ю. Кришмарел, к. філос. н. – відповідальний секретар;
Д. В. Гриненко – перекладач;
Д. О. Севастьянова – технічний секретар;
Д.Б. Ярош – літературний редактор.

А 69 **Анотовані** результати науково-дослідної роботи Інституту педагогіки НАПН України за 2015 рік. – К.: Інститут педагогіки, 2015. – 336 с.

ISBN 978-966-644-398-5

Збірник містить анотовані результати науково-дослідної роботи співробітників, докторантів, аспірантів, здобувачів та педагогічних працівників експериментальних навчальних закладів Інституту педагогіки НАПН України за 2015 рік.

Для науковців, педагогів, студентів.

УДК 001.89:[001.32:37](477-25)(048.2)
ББК 72.4(4Укр-2к)в7

ISBN 978-966-644-398-5

© Інститут педагогіки НАПН України, 2015
© Педагогічна думка, 2015

ЗМІСТ

<i>О. М. Топузов</i> РЕЗУЛЬТАТИ НАУКОВИХ ДОСЛІДЖЕНЬ ІНСТИТУТУ ПЕДАГОГІКИ ЗА 2015 РІК ТА ОСНОВНІ ЗАВДАННЯ НА 2016 РІК	22
----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----

ОРГАНІЗАЦІЯ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ В ІСТОРІЇ ВІТЧИЗНЯНОЇ ШКОЛИ: ВІД УНІФІКАЦІЇ ДО ДИФЕРЕНЦІАЦІЇ (40–80-ті рр. ХХ ст.)	32
---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----

<i>Дічек Н. П.</i> РОЗВИТОК В УКРАЇНІ ПСИХОЛОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ ІНДИВІДУАЛІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ (КІНЕЦЬ 1960-Х – 1980-ТІ РР.)	34
-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----

<i>Пироженко Л. В.</i> ДИФЕРЕНЦІАЦІЯ ЗМІСТУ НАВЧАННЯ У СЕРЕДНІЙ ЗАГАЛЬНООСВІТНІЙ ШКОЛІ УРСР	36
---------------------------------------------------------------------------------------------	----

<i>Антонець Н. Б.</i> СЕРЕДНЯ ЗАГАЛЬНООСВІТНЯ ШКОЛА З ПОГЛИБЛЕНИМ ТЕОРЕТИЧНИМ І ПРАКТИЧНИМ ВИВЧЕННЯМ ОКРЕМИХ НАВЧАЛЬНИХ ПРЕДМЕТІВ ЯК СКЛАДОВА СИСТЕМИ НАРОДНОЇ ОСВІТИ В УРСР (1966–1980 РР.)	37
----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----

<i>Гавриленко Т. Л.</i> ПІДГОТОВЧІ КЛАСИ ЯК ФОРМА ПЕРЕДШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ В РАДЯНСЬКУ ДОБУ: ОСНОВНІ ПЕРІОДИ ТА ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ	39
------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----

<i>Міхно О. П.</i> ПРОБЛЕМА ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ХАРАКТЕРИСТИКИ УЧНЯ У СПАДЩИНІ УКРАЇНСЬКИХ ПЕДАГОГІВ І ПСИХОЛОГІВ 1940–1980-Х РОКІВ	40
----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----

<i>Шевченко С. М.</i> ОРГАНІЗАЦІЯ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ У ШКОЛАХ НАЦІОНАЛЬНИХ МЕНШИН З ДВОМА МОВАМИ НАВЧАННЯ В УРСР (70–80-ТІ РР. ХХ СТ.)	42
-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----

<i>Янченко Т. В.</i> ВИВЧЕННЯ ДИТИНИ ЯК ПРОВІДНИЙ НАПРЯМ НАУКОВО-ПРАКТИЧНОГО РОЗВИТКУ ПЕДОЛОГІЇ (20-ТІ – ПЕРША ПОЛОВИНА 30-Х РР. ХХ СТ.)	43
------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----

<i>Покусова О. С.</i> РОЛЬ ЗЕМСТВ У РОЗВИТКУ ШКІЛЬНИХ БІБЛІОТЕК В УКРАЇНІ (ДРУГА ПОЛОВИНА ХІХ – ПОЧАТОК ХХ СТ.)	45
-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----

Калініченко Л. М. ВТІЛЕННЯ ІДЕЙ ПРО ФОРМУВАННЯ
ТВОРЧОГО МИСЛЕННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У
НАВЧАЛЬНИХ ПОСІБНИКАХ УКРАЇНСЬКИХ УЧЕНИХ
(1980–1990-Х РОКИ) 46

Орел О. В. СПІВПРАЦЯ І. ТЕСЛЕНКА З УКРАЇНСЬКИМИ
ВЧИТЕЛЯМИ–НОВАТОРАМИ (50–60-ТІ РР. ХХ СТ.) 48

**ТРАНСФОРМАЦІЙНІ ПРОЦЕСИ У ШКІЛЬНІЙ ОСВІТІ
КРАЇН ЄВРОПЕЙСЬКОГО СОЮЗУ ТА США** 50

Локишина О. І. МІСІЯ НАЦІОНАЛЬНИХ СТАНДАРТІВ ДЛЯ
ШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ США З ПОЗИЦІЇ АМЕРИКАНСЬКИХ
НАУКОВЦІВ 50

Джурило А. П. ТЕНДЕНЦІЯ ДЕЦЕНТРАЛІЗАЦІЇ ОСВІТНИХ
СИСТЕМ: ДОСВІД ФРАНЦІЇ 52

Маріуц І. О. СУТНІСТЬ ГУМАНІЗАЦІЇ ШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ
У ФІЛОСОФСЬКО-ПЕДАГОГІЧНІЙ ДУМЦІ ЄВРОПИ 53

Шпарик О. М. ТЕОРЕТИЧНІ ІДЕЇ ВІТЧИЗНЯНИХ
ТА ЗАРУБІЖНИХ ФАХІВЦІВ ЩОДО ПРОБЛЕМИ
ДИФЕРЕНЦІАЦІЇ НАВЧАННЯ ШКОЛЯРІВ 55

Гриненко Д. В. ДО ПИТАННЯ ПРО ОРГАНІЗАЦІЮ
НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ У МОЛОДШІЙ ШКОЛІ
СПОЛУЧЕНОГО КОРОЛІВСТВА ВЕЛИКОЇ БРИТАНІЇ ТА
ПІВНІЧНОЇ ІРЛАНДІЇ 56

Пироженко П. В. КОНТРОЛЬ ТА ОЦІНЮВАННЯ
НАВЧАЛЬНИХ ДОСЯГНЕНЬ УЧНІВ У ПРАЦЯХ
УКРАЇНСЬКИХ ДОСЛІДНИКІВ 58

Тименко М. М. ОСОБЛИВОСТІ ПРОФОРІЄНТАЦІЙНОГО
ТА КАР'ЄРНОГО НАВЧАННЯ УЧНІВ У СЕРЕДНІХ
НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ АНГЛІЇ 59

Белова В. В. ПІДХОДИ ДО ОСВІТНЬОГО МЕНЕДЖМЕНТУ
В АНГЛІЇ 60

**ТЕОРІЯ І ТЕХНОЛОГІЇ УПРАВЛІННЯ ЗАГАЛЬНООСВІТНИМИ
НАВЧАЛЬНИМИ ЗАКЛАДАМИ ЯК АКТИВНИМИ
СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНИМИ СИСТЕМАМИ** 62

Калініна Л. М. КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ УПРАВЛІННЯ
ЗАКЛАДАМИ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ 63

Осадчий І. Г. СИСТЕМА СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ ЯК ОБ'ЄКТ
ВИВЧЕННЯ ТА УПРАВЛІННЯ 65

Островерхова Н. М. СОЦІАЛІЗАЦІЯ ТЕХНОЛОГІЙ
УПРАВЛІННЯ ЗАГАЛЬНООСВІТНИМ НАВЧАЛЬНИМ
ЗАКЛАДОМ ЯК АКТИВНОЮ ПЕДАГОГІЧНОЮ
СИСТЕМОЮ 67

Паращенко Л. І. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ
ДОСЛІДЖЕННЯ РОЗВИТКУ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ
ОСВІТИ 69

Пастовенський О. В., Калініна Л. М. ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ
РОЗВИТКУ ГРОМАДСЬКО-ДЕРЖАВНОГО УПРАВЛІННЯ
ЗАГАЛЬНОЮ СЕРЕДНЬОЮ ОСВІТОЮ В РЕГІОНІ 71

Матвєєва Г. Д. ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСАДИ
УПРАВЛІННЯ ШКОЛОЮ ХУДОЖНЬО-ЕСТЕТИЧНОГО
ПРОФІЛЮ ЯК СОЦІАЛЬНО-АКТИВНОЮ ПЕДАГОГІЧНОЮ
СИСТЕМОЮ 73

Онаць О. М. ОСОБЛИВОСТІ ГРОМАДСЬКО-АКТИВНОЇ
ШКОЛИ ЯК СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ СИСТЕМИ 75

Стемковська Я. Є. УПРАВЛІННЯ РОЗВИТКОМ
ОРГАНІЗАЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ ШКОЛИ ХУДОЖНЬО-
ЕСТЕТИЧНОГО ПРОФІЛЮ ЯК АКТИВНОЇ СОЦІАЛЬНО-
ПЕДАГОГІЧНОЇ СИСТЕМИ 78

Шевцов М. Г. ПРАВОВЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ДЕРЖАВНО-
ГРОМАДСЬКОГО УПРАВЛІННЯ ЗНЗ ЯК АКТИВНИМИ
СОЦІАЛЬНО – ПЕДАГОГІЧНИМИ СИСТЕМАМИ 80

Калініна Г. М. ПАТРІОТИЧНИЙ РАКУРС ФОРМУВАННЯ
АКТИВНОЇ ГРОМАДЯНСЬКОЇ ПОЗИЦІЇ МОЛОДІ 81

<i>Пахарев С. О.</i> УПРАВЛІННЯ НАЦІОНАЛЬНО-ПАТРІОТИЧНИМ ВИХОВАННЯМ У ЛІЦЕЯХ З ПОСИЛЕНОЮ ВІЙСЬКОВОЮ ПІДГОТОВКОЮ	83
<i>Рогова В. Б.</i> ФУНКЦІЇ КОНТРОЛЮ ТА АНАЛІЗУ В УПРАВЛІНСЬКОМУ ЦИКЛІ	85
<i>Бурова В. В.</i> ВАРІАТИВНІ ТЕХНОЛОГІЇ УПРАВЛІННЯ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНИМ ПРОЦЕСОМ (з досвіду роботи Херсонського навчально-виховного комплексу № 15)	87
<i>Стратійчук Л. Л.</i> ШЛЯХИ РЕАЛІЗАЦІЇ ТЕХНОЛОГІЙ УПРАВЛІННЯ НАВЧАЛЬНИМ ЗАКЛАДОМ ЯК АКТИВНОЮ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЮ СИСТЕМОЮ	89
<i>Шалаєва Л. В.</i> СОЦІОКУЛЬТУРНИЙ АСПЕКТ УПРАВЛІННЯ ЗАГАЛЬНООСВІТНІМ НАВЧАЛЬНИМ ЗАКЛАДОМ	90
ТЕОРІЯ І ТЕХНОЛОГІЯ ОЦІНЮВАННЯ ІННОВАЦІЙНОГО РОЗВИТКУ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ	92
<i>Пузіков Д. О.</i> ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ НАУКОВО-МЕТОДИЧНОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ КОМПЛЕКСНОГО ОЦІНЮВАННЯ ІННОВАЦІЙНОГО РОЗВИТКУ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ	93
<i>Онищук Л. А.</i> ЗАКОНОМІРНОСТІ І ПРИНЦИПИ УПРАВЛІННЯ ІННОВАЦІЙНИМ РОЗВИТКОМ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ	94
<i>Гораш К. В.</i> ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ТЕХНОЛОГІЇ КОМПЛЕКСНОГО ОЦІНЮВАННЯ ІННОВАЦІЙНОГО РОЗВИТКУ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ	96
<i>Мушка О. В.</i> РОЗВИТОК ВІТЧИЗНЯНОЇ ТЕОРІЇ І ПРАКТИКИ ОЦІНЮВАННЯ ІННОВАЦІЙНОГО РОЗВИТКУ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ: ІСТОРИЧНІ АСПЕКТИ	98

<i>Прохоренко О. О.</i> ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛІВ ДО САМООЦІНЮВАННЯ ІННОВАЦІЙНОГО РОЗВИТКУ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ В СИСТЕМІ ВНУТРІШНЬОШКІЛЬНОЇ МЕТОДИЧНОЇ РОБОТИ	99
<i>Лелюх В. М.</i> МЕТОДИКА ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОГО СУПРОВОДУ ОЦІНЮВАННЯ ІННОВАЦІЙНОГО РОЗВИТКУ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ	101
<i>Миньківська М. В.</i> ПРОГНОСТИЧНА ДІЯЛЬНІСТЬ УЧИТЕЛЯ В ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ	102
<i>Герасимова О. І.</i> САМООСВІТНЯ ДІЯЛЬНІСТЬ СТУДЕНТА ЯК НЕВІД'ЄМНА СКЛАДОВА ЙОГО ОСВІТИ НА ЗАСАДАХ КОМПЕТЕНТІСНОГО ПІДХОДУ	103
<i>Варава В. Ю.</i> ДО ПИТАННЯ ВИЗНАЧЕННЯ ПОНЯТЬ ДИСТАНЦІЙНОЇ ОСВІТИ	105
<i>Красюк Л. Є., Пікуза С. І.</i> МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ ГРОМАДЯНСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТАРШОКЛАСНИКІВ В УМОВАХ ІННОВАЦІЙНОГО РОЗВИТКУ СУЧАСНОЇ ГІМНАЗІЇ	106
<i>Красюк Ф. М.</i> МОДЕЛЮВАННЯ ІННОВАЦІЙНОГО РОЗВИТКУ ПРОФІЛЬНОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ ТЕХНІЧНОЇ СПРЯМОВАНОСТІ ДЛЯ АКАДЕМІЧНО ЗДІБНИХ УЧНІВ	108
ДИДАКТИЧНІ ЗАСАДИ ЗАСТОСУВАННЯ АУДІОВІЗУАЛЬНИХ ЕЛЕКТРОННИХ ЗАСОБІВ НАВЧАННЯ В ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ	110
<i>Волинський В. П.</i> ПРО ВИЗНАЧЕННЯ ДИДАКТИЧНИХ ЗАСАД ПОБУДОВИ ТЕХНОЛОГІЇ І МЕТОДИКИ ЗАСТОСУВАННЯ АУДІОВІЗУАЛЬНИХ ЕЛЕКТРОННИХ ЗАСОБІВ ЯК АВТОНОМНИХ МУЛЬТИМЕДІЙНИХ ЗАСОБІВ НАВЧАННЯ	112

<i>Доброскок І. І.</i> ВИЗНАЧЕННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ МОЖЛИВОСТЕЙ АУДІОВІЗУАЛЬНИХ ЕЛЕКТРОННИХ ЗАСОБІВ ЯК АВТОНОМНИХ МУЛЬТИМЕДІЙНИХ ЗАСОБІВ	113
<i>Головко С. Г.</i> ПРАКТИЧНА РЕАЛІЗАЦІЯ ДИДАКТИЧНИХ ЗАСАД ЗАСТОСУВАННЯ АУДІОВІЗУАЛЬНИХ ЕЛЕКТРОННИХ ЗАСОБІВ ЯК АВТОНОМНИХ МУЛЬТИМЕДІЙНИХ ЗАСОБІВ НАВЧАННЯ	114
<i>Красовський О. С.</i> ДИДАКТИЧНА РОЛЬ І ПРИЗНАЧЕННЯ АУДІОВІЗУАЛЬНИХ ЕЛЕКТРОННИХ ЗАСОБІВ	115
<i>Чорноус О. В.</i> ВИЗНАЧЕННЯ МОДЕЛІ ТА ПОБУДОВА ТЕХНОЛОГІЇ І МЕТОДИКИ ЗАСТОСУВАННЯ АУДІОВІЗУАЛЬНИХ ЕЛЕКТРОННИХ ЗАСОБІВ, ЗОКРЕМА ЯК АВТОНОМНИХ МУЛЬТИМЕДІЙНИХ ЗАСОБІВ НАВЧАННЯ	116
<i>Топузов М. О.</i> ЕФЕКТИВНІСТЬ РОЗРОБЛЕНОЇ ТЕХНОЛОГІЇ І МЕТОДИКИ ЗАСТОСУВАННЯ АУДІОВІЗУАЛЬНИХ ЕЛЕКТРОННИХ ЗАСОБІВ	117
ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ОРГАНІЗАЦІЇ ПРОФІЛЬНОГО НАВЧАННЯ В ОСВІТНЬОМУ ОКРУЗІ СІЛЬСЬКОЇ МІСЦЕВОСТІ	119
<i>Мелешко В. В.</i> ОРГАНІЗАЦІЯ ПРОФІЛЬНОГО НАВЧАННЯ В ОСВІТНЬОМУ ОКРУЗІ СІЛЬСЬКОЇ МІСЦЕВОСТІ НА ЗАСАДАХ МЕРЕЖЕВОЇ ВЗАЄМОДІЇ	120
<i>Климчук І. О.</i> ФОРМУВАННЯ ОСНОВ ЕКОНОМІЧНИХ ЗНАНЬ У ПРОЦЕСІ РЕАЛІЗАЦІЇ КУРСІВ ЗА ВИБОРОМ У СТРУКТУРІ ПРОФІЛЬНОГО НАВЧАННЯ В СІЛЬСЬКІЙ ШКОЛІ	122
<i>Лопухівська А. В.</i> ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНО- КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ В УМОВАХ ПРОФІЛЬНОГО НАВЧАННЯ	123

Шевчук Л. М. ОРГАНІЗАЦІЯ РОБОТИ З ІНФОРМАЦІЄЮ У СІЛЬСЬКІЙ ШКОЛІ: ПРОБЛЕМИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ 125

**МОНІТОРИНГОВІ СИСТЕМИ ОЦІНЮВАННЯ
ЯКОСТІ ОСВІТИ
НА ОСНОВІ ТЕСТОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ** 127

Жук Ю. О. ЗАСТОСУВАННЯ МЕТОДІВ ФУНКЦІОНАЛЬНОГО МОДЕЛЮВАННЯ ДЛЯ СТВОРЕННЯ СИСТЕМ ОЦІНЮВАННЯ ЯКОСТІ ОСВІТИ 129

Лукіна Т. О. КОНЦЕПТУАЛЬНІ ПІДХОДИ ДО ФОРМУВАННЯ СИСТЕМ МОНІТОРИНГУ ЯКОСТІ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ: СВІТОВИЙ ДОСВІД 121

Ващенко Л. С. МОНІТОРИНГОВА СИСТЕМА ОЦІНЮВАННЯ РІВНЯ СФОРМОВАНOSTІ ПРЕДМЕТНОЇ БІОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ СТАРШОЇ ШКОЛИ БАГАТОПРОФІЛЬНОГО ЛІЦЕЮ 132

Гривко А. В. СКЛАДНИКИ МОНІТОРИНГУ ДЛЯ ОЦІНЮВАННЯ КЛЮЧОВОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ 133

Науменко С. О. ВИКОРИСТАННЯ АНКЕТ У ПОРІВНЯЛЬНИХ ДОСЛІДЖЕННЯХ ЯКОСТІ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ 135

Волошина О. С. ОСОБЛИВОСТІ ТЕСТОВОГО КОНТРОЛЮ УЧНІВ МОЛОДШИХ КЛАСІВ ІЗ ЗАСТОСУВАННЯМ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ 136

**ФОРМУВАННЯ ЗМІСТУ ПРОФІЛЬНОГО НАВЧАННЯ
В ЄДНОСТІ ЙОГО ІНВАРІАНТНОЇ І ВАРІАТИВНОЇ
СКЛАДОВИХ** 138

Васьківська Г. О. МОДЕРНІЗАЦІЯ ЗМІСТУ ПРОФІЛЬНОГО НАВЧАННЯ В ЄДНОСТІ ЙОГО ІНВАРІАНТНОЇ І ВАРІАТИВНОЇ СКЛАДОВИХ 139

<i>Малихін О. В.</i> ОСОБЛИВОСТІ ЗМІСТУ ГУМАНІТАРНИХ ПРЕДМЕТІВ В УМОВАХ ПРОФІЛЬНОГО НАВЧАННЯ	141
<i>Барановська О. В.</i> ПРОБЛЕМА ІНТЕГРАЦІЇ ЗМІСТУ НАВЧАННЯ У РЕТРОСПЕКТИВІ ТА НА СУЧАСНОМУ ЕТАПІ	143
<i>Кизенко В. І.</i> ФОРМУВАННЯ І РЕАЛІЗАЦІЯ ВАРІАТИВНОГО КОМПОНЕНТА ЗМІСТУ ОСВІТИ СТАРШОЇ ШКОЛИ: НЕДОЛІКИ І ПОМИЛКИ	145
<i>Косянчук С. В.</i> ФОРМУВАННЯ ЗМІСТУ ПРОФІЛЬНОГО НАВЧАННЯ В ЄДНОСТІ ЙОГО ІНВАРІАНТНОЇ І ВАРІАТИВНОЇ СКЛАДОВИХ: АКСІОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ	146
<i>Трубачева С. Е.</i> МЕТАПРЕДМЕТНИЙ АСПЕКТ ПРОЕКТУВАННЯ ЗМІСТУ ПРОФІЛЬНОГО НАВЧАННЯ	147
<i>Сіягзовська І. Ю.</i> ОБҐРУНТУВАННЯ АКТУАЛЬНОСТІ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ ІНТЕГРАЦІЇ ЗМІСТУ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ ВИЩИХ ПЕДАГОГІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ	149
<i>Удовіченко Г. М.</i> СУЧАСНИЙ КОНТЕКСТ ФОРМУВАННЯ ДИДАКТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ ВИЩИХ ПЕДАГОГІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ	150
<i>Васьківська О. Є.</i> ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ УМІНЬ ДІАЛОГІЧНОГО СПІЛКУВАННЯ СТАРШОКЛАСНИКІВ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ПРЕДМЕТІВ МОВНО-ЛІТЕРАТУРНОГО ЦИКЛУ	152
ДИДАКТИЧНЕ МОДЕЛЮВАННЯ ОРГАНІЗАЦІЙНИХ ФОРМ КОМПЕТЕНТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ	154
<i>Савченко О. Я.</i> ТЕХНОЛОГІЧНИЙ ПІДХІД У МЕТОДИЦІ УРОКІВ ЛІТЕРАТУРНОГО ЧИТАННЯ	156
<i>Бібік Н. М.</i> НАВЧАЛЬНО-МЕТОДИЧНИЙ КОМПЛЕКТ ЯК ІННОВАЦІЙНИЙ РЕСУРС ОСВІТИ КОМПЕТЕНТІСНО-ОРІЄНТОВАНОГО УРОКУ	157

<i>Цимбалару А. Д.</i> ДИДАКТИЧНИЙ КОНСТРУКТОР ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ В УМОВАХ ВАРІАТИВНОСТІ ОРГАНІЗАЦІЙНИХ ФОРМ НАВЧАННЯ	158
<i>Мартиненко В. О.</i> НАВЧАЛЬНІ СИТУАЦІЇ У СТРУКТУРІ УРОКУ ЛІТЕРАТУРНОГО ЧИТАННЯ	160
<i>Онопрієнко О. В.</i> КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЯК ОБ'ЄКТ МОНІТОРИНГУ НАВЧАЛЬНИХ ДОСЯГНЕНЬ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ	161
<i>Пономарьова К. І.</i> МОДУЛЬНА СТРУКТУРА УРОКУ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ	163
<i>Прищепя О. Ю.</i> ЧИННИКИ ВПЛИВУ НА ВИБІР СПОСОБУ ОРГАНІЗАЦІЇ ГРАФІКО-ОРФОГРАФІЧНОЇ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ	164
<i>Чернецька Т. І.</i> ДИДАКТИЧНИЙ ІНСТРУМЕНТАРІЙ ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНО-ДОСЛІДНИЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ	165
<i>Вашуленко О. В.</i> ДИФЕРЕНЦІЙОВАНИЙ ПІДХІД ДО ФОРМУВАННЯ НАВИЧКИ ЧИТАННЯ У БУКВАРНИЙ ПЕРІОД НАВЧАННЯ ГРАМОТИ	167
<i>Листопад Н. П.</i> МОДЕЛЮВАННЯ УРОКІВ МАТЕМАТИКИ З ФОРМУВАННЯ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ОБЧИСЛЮВАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ	168
<i>Андрусенко І. В.</i> ЕКОЛОГІЧНА ДІЯЛЬНІСТЬ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У ПРОЦЕСІ УРОЧНОЇ ТА ПОЗАУРОЧНОЇ РОБОТИ	169
МЕТОДИКА КОМПЕТЕНТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ ІСТОРІЇ ТА ПРАВОЗНАВСТВА В ОСНОВНІЙ ШКОЛІ	171
<i>Ремех Т. О.</i> КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД ДО НАВЧАННЯ УЧНІВ ПРАВОЗНАВСТВА	172

<i>Пометун О. І.</i> КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ КОМПЕТЕНТІСНО ОРІЄНТОВАНОЇ МЕТОДИКИ НАВЧАННЯ ІСТОРІЇ В ОСНОВНІЙ ШКОЛІ	173
<i>Гупан Н. М.</i> СИСТЕМА КОМПЕТЕНТІСНО ОРІЄНТОВАНИХ ПІЗНАВАЛЬНИХ ЗАВДАНЬ НА УРОЦІ ІСТОРІЇ	175
<i>Власов В. С.</i> КАРТОГРАФІЧНІ ВМІННЯ ЯК СКЛАДНИК ПРОСТОРОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ. ФОРМУВАННЯ КАРТОГРАФІЧНИХ УМІНЬ НА УРОКАХ ІСТОРІЇ	176
<i>Єрмакова І. П.</i> МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ НА УРОКАХ ІСТОРІЇ	178
<i>Кришмарел В. Ю.</i> РЕЛІГІЄЗНАВЧА СКЛАДОВА В КУРСІ ІСТОРІЇ УКРАЇНИ У 7-8 КЛАСАХ	179
<i>Малієнко Ю. Б.</i> ОСНОВНІ ВИМОГИ ДО ПІДРУЧНИКА З ІСТОРІЇ СЕРЕДНІХ ВІКІВ	181
<i>Мацейків Т. І.</i> ФОРМУВАННЯ КОМПЕТЕНЦІЇ УЧНІВ В ЕТНІЧНІЙ СФЕРІ В ПРОЦЕСІ ЗДОБУТТЯ ІСТОРИЧНИХ ЗНАНЬ	182
<i>Мороз П. В.</i> КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДНИЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ВСЕСВІТНЬОЇ ІСТОРІЇ В ОСНОВНІЙ ШКОЛІ	184
<i>Старєва А. М.</i> КЛАСТЕРИЗАЦІЯ ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ- СУСПІЛЬСТВОЗНАВЦЯ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ	185
<i>Войцеховський Ю. С.</i> ОСОБЛИВОСТІ ВПРОВАДЖЕННЯ КОМПЕТЕНТІСНОГО ПІДХОДУ В НАВЧАННІ ВСЕСВІТНЬОЇ ІСТОРІЇ (9 КЛ.) У ЗАГАЛЬНООСВІТНІЙ СЕРЕДНІЙ ШКОЛІ	187
<i>Дерхо В. В.</i> РОЛЬ ТА МІСЦЕ КУЛЬТУРОЛОГІЧНОЇ СКЛАДОВОЇ ЗМІСТУ В ШКІЛЬНОМУ КУРСІ ІСТОРІЇ	188

<i>Майорський В. В.</i> ДО ПИТАННЯ ЗАГАЛЬНОЇ ХАРАКТЕРИСТИКИ ШКІЛЬНОГО ПРАВОЗНАВСТВА	189
<i>Мороз І. В.</i> ПРОБЛЕМИ ВІДБОРУ ТА СТРУКТУРУВАННЯ ЗМІСТУ НАВЧАННЯ ВСЕСВІТНЬОЇ ІСТОРІЇ В ОСНОВНІЙ ШКОЛІ В КОНТЕКСТІ ДОСЛІДНИЦЬКОГО НАВЧАННЯ	190
<i>Худобець О. А.</i> РОЛЬ І МІСЦЕ ДИСКУСІЇ В ГРОМАДЯНСЬКІЙ ОСВІТІ СТАРШОКЛАСНИКІВ	192
<i>Чемерис А. В.</i> ОРГАНІЗАЦІЯ РОБОТИ СТАРШОКЛАСНИКІВ ІЗ ПИСЕМНИМИ ІСТОРИЧНИМИ ДЖЕРЕЛАМИ НА УРОКАХ ІСТОРІЇ	193
СОЦІАЛЬНО-ПРОФЕСІЙНА ОРІЄНТАЦІЯ УЧНІВ В УМОВАХ ПРОФІЛЬНОГО НАВЧАННЯ	194
<i>Доротюк В. І.</i> ПЕРСПЕКТИВИ РОЗВИТКУ ПСИХОЛОГО- ПЕДАГОГІЧНИХ ТЕОРІЙ СОЦІАЛЬНО-ПРОФЕСІЙНОЇ ОРІЄНТАЦІЇ	196
<i>Левченко Ф. Г.</i> СПРЯМУВАННЯ СТАРШОКЛАСНИКА В СИСТЕМУ СОЦІАЛЬНИХ І ПРОФЕСІЙНИХ ВІДНОСИН З МЕТОЮ ПРОФЕСІЙНОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ	197
<i>Васьківський М. В.</i> ДО МОДЕЛІ ФОРМУВАННЯ ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ ПРОФЕСІЙНОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ УЧНІВ	199
<i>Доротюк О. Г.</i> ПЕРСПЕКТИВА РОЗБУДОВИ СИСТЕМИ СОЦІАЛЬНО-ПРОФЕСІЙНОЇ ОРІЄНТАЦІЇ У КОНТЕКСТІ РЕАЛІЗАЦІЇ КОНЦЕПЦІЇ РОЗВИТКУ ЛЮДСЬКИХ РЕСУРСІВ	200
<i>Рогоза В. В.</i> ОСОБЛИВОСТІ НЕВЕРБАЛЬНОГО СПІЛКУВАННЯ В ДІЯЛЬНОСТІ ПЕДАГОГА	202
<i>Ружицька А. В.</i> ІСТОРИЧНІ ПЕРЕДУМОВИ РОЗВИТКУ ХУДОЖНЬО-ТРУДОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ДІВЧАТ У ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ УКРАЇНИ З 20-Х ДО 90-Х РОКІВ ХХ СТОЛІТТЯ	203

МЕТОДИКА НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ УЧНІВ 8–9 КЛАСІВ	205
<i>Голуб Н. Б.</i> ЛІНГВІСТИЧНИЙ АСПЕКТ МЕТОДИКИ НАВЧАННЯ СИНТАКСИСУ Й ПУНКТУАЦІЇ У 8–9 КЛАСАХ	205
<i>Бондаренко Н. В.</i> РЕАЛІЗАЦІЯ АКТУАЛЬНИХ ПІДХОДІВ У СИСТЕМІ НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ УЧНІВ 8–9 КЛАСІВ	207
<i>Новосьолова В. І.</i> ОСОБЛИВОСТІ НАВЧАННЯ СИНТАКСИСУ У 8–9 КЛАСАХ: ДІЯЛЬНІСНИЙ АСПЕКТ	208
<i>Ярмолюк А. В.</i> ОСОБЛИВОСТІ РЕАЛІЗАЦІЇ СУЧАСНИХ ПІДХОДІВ ДО НАВЧАННЯ СИНТАКСИСУ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ У 8–9 КЛАСАХ	210
<i>Галаєвська Л. В.</i> ОСОБЛИВОСТІ РОБОТИ З РОЗВИТКУ ДІАЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ УЧНІВ 8–9	211
<i>Ніщенко М. Е.</i> ОСОБЛИВОСТІ КОМПЕТЕНТНІСНОГО ПІДХОДУ У НАВЧАННІ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ В ОСНОВНІЙ ШКОЛІ	212
НАУКОВО-МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ В СТАРШІЙ ШКОЛІ	214
<i>Фасоля А. М.</i> ФОРМУВАННЯ ТЕРМІНОЛОГІЧНОГО ПОЛЯ ЛІТЕРАТУРНОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ ОСОБИСТІСНО ЗОРІЄНТОВАНОГО І КОМПЕТЕНТНІСНОГО НАВЧАННЯ	215
<i>Бійчук Г. Л.</i> ПІДРУЧНИК З УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ ДЛЯ СТАРШОЇ ШКОЛИ В УМОВАХ ОСОБИСТІСНО ЗОРІЄНТОВАНОГО І КОМПЕТЕНТНІСНОГО НАВЧАННЯ	216
<i>Яценко Т. О.</i> ОСОБЛИВОСТІ СУЧАСНОГО ЕТАПУ РОЗВИТКУ МЕТОДИКИ НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ В ШКОЛІ	218
<i>Тименко В. М.</i> НАУКОВО-МЕТОДИЧНИЙ СУПРОВІД НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ УЧНІВ СТАРШОЇ ШКОЛИ	219

**НАУКОВО-МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ КОНТРОЛЮ
Й ОЦІНЮВАННЯ НАВЧАЛЬНИХ ДОСЯГНЕНЬ УЧНІВ
ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ
З МОВ І ЛІТЕРАТУР ЕТНІЧНИХ МЕНШИН НА ЗАСАДАХ
КОМПЕТЕНТІСНОГО ПІДХОДУ**

220

Курач Л. І. ФОРМУЮЧЕ ОЦІНЮВАННЯ ЯК ЗАСІБ
ПІДВИЩЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ НАВЧАННЯ В ШКОЛАХ
УКРАЇНИ

221

Бакуліна Н. В. «КЛЮЧ» ЯК ЗАСІБ ІНТЕНСИФІКАЦІЇ
ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ ВМІНЬ САМОКОНТРОЛЮ ТА
САМОКОРЕКЦІЇ У НАВЧАННІ МОВИ ІВРИТ

222

Першуківа О. О. АНАЛІЗ ФУНКЦІЙ ВЧИТЕЛЯ-ФІЛОЛОГА
В УМОВАХ ШКІЛЬНОЇ БАГАТОМОВНОЇ ОСВІТИ КРАЇН
ЗАХІДНОЇ ЄВРОПИ

224

Снегірьова В. В. ОСОБЛИВОСТІ КОНСТРУЮВАННЯ
КОМПЕТЕНТІСНО-ОРІЄНТОВАНИХ ЗАВДАНЬ У
ПІДРУЧНИКАХ З ЛІТЕРАТУРИ ДЛЯ 5–6 КЛАСІВ

226

Фідкевич О. Л. ВИКОРИСТАННЯ КОМПЕТЕНТІСНО-
ОРІЄНТОВАНИХ ЗАВДАНЬ У ПІДРУЧНИКАХ З
РОСІЙСЬКОЇ МОВИ

227

**ТЕКСТОЦЕНТРИЧНИЙ ПІДХІД ДО РОЗРОБЛЕННЯ
ПІДРУЧНИКІВ З УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ДЛЯ 4 КЛАСІВ ШКІЛ
І СТУПЕНЯ З МОВАМИ НАВЧАННЯ НАЦІОНАЛЬНИХ
МЕНШИН УКРАЇНИ**

229

Яновицька Н. І. ТЕКСТОЦЕНТРИЧНИЙ ПІДХІД ЯК
НЕОБХІДНА УМОВА ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ
КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ

231

Кудикіна Н. В. СТРУКТУРА ТА КЛАСИФІКАЦІЯ
ІНТЕРАКТИВНО-ІГРОВИХ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ
УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ УЧНІВ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО
ВІКУ У ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ З
РОСІЙСЬКОЮ МОВОЮ ВИКЛАДАННЯ

232

Петрук О. М. КОМУНІКАТИВНІСТЬ ЯК
КОНЦЕПТУАЛЬНИЙ ПІДХІД ДО ПОБУДОВИ
ПІДРУЧНИКІВ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ДЛЯ ЗНЗ З
НАЦІОНАЛЬНИМИ МОВАМИ НАВЧАННЯ _____ 234

Повхан К. З. КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ НОВОГО
ПІДРУЧНИКА УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ДЛЯ 4-ГО КЛАСУ ЗНЗ
З НАВЧАННЯМ УГОРСЬКОЮ МОВОЮ _____ 235

Кохно Т. Н. СЛОВНИКОВА РОБОТА ЯК ЗАСІБ
ФОРМУВАННЯ ПРАВИЛЬНОСТІ Й СВІДОМОСТІ
ЧИТАННЯ УКРАЇНСЬКОЮ МОВОЮ _____ 237

Хорошковська Т. П. МЕТОДИ І ПРИЙОМИ РОБОТИ
З ТЕКСТАМИ РІЗНИХ ТИПІВ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ
МОВНОГО МАТЕРІАЛУ В 4-МУ КЛАСІ ШКІЛ З
НАЦІОНАЛЬНИМИ МОВАМИ НАВЧАННЯ _____ 238

**ДИДАКТИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ВАРІАТИВНОГО
КОМПОНЕНТА ЗМІСТУ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ У
СТАРШІЙ ШКОЛІ _____ 240**

Редько В. Г. ПРИНЦИПИ ПОБУДОВИ ЗМІСТУ ШКІЛЬНИХ
ПІДРУЧНИКІВ З ІНОЗЕМНИХ МОВ _____ 241

Долинський Є. В. НАВЧАЛЬНИЙ ПОСІБНИК
ЕЛЕКТИВНОГО КУРСУ «МОЯ ФРАНЦІЯ» ЯК ЗАСІБ
ПРОФІЛЬНОГО НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ УЧНІВ
СТАРШОЇ ШКОЛИ _____ 243

Пасічник О. С. РОБОТА З НАВЧАЛЬНИМ ТЕКСТОМ У
ЗМІСТІ ЕЛЕКТИВНОГО КУРСУ «АНГЛІЙСЬКА МОВА ДЛЯ
ДІЛОВОГО СПІЛКУВАННЯ» _____ 244

Полонська Т. К. ЗМІСТ НАВЧАЛЬНОГО ПОСІБНИКА
ЕЛЕКТИВНОГО КУРСУ З АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ
«КУЛЬТУРА І МИСТЕЦТВО ВЕЛИКОЇ БРИТАНІЇ» _____ 246

Басай Н. П. ЗМІСТ І СТРУКТУРА ЕЛЕКТИВНОГО КУРСУ
«НІМЕЦЬКОМОВНІ КРАЇНИ» ДЛЯ УЧНІВ СТАРШОЇ
ШКОЛИ ТА ЙОГО РЕАЛІЗАЦІЯ В НАВЧАЛЬНОМУ
ПОСІБНИКУ _____ 247

<i>Алексєєнко І. В.</i> КОМПЕТЕНТІСНО-ДІЯЛЬНІСНИЙ ПІДХІД ДО ПОБУДОВИ КОМПЛЕКСІВ ВПРАВ І ЗАВДАНЬ У ЗМІСТІ НАВЧАЛЬНОГО ПОСІБНИКА ЕЛЕКТИВНОГО КУРСУ З АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ «ЗАВІТАЙТЕ ДО УКРАЇНИ»	249
<i>Басай О. В.</i> ФОРМУВАННЯ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЗАСОБАМИ ЗМІСТУ ЕЛЕКТИВНИХ КУРСІВ З ІСПАНСЬКОЇ МОВИ	250
<i>Корогод Т. О.</i> ІНШОМОВНЕ ПРОФЕСІЙНЕ СЕРЕДОВИЩЕ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ДОСВІДУ САМОСТІЙНОЇ ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ НЕМОВНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ	252
НАУКОВО-МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ НАВЧАННЯ ГЕОГРАФІЇ УКРАЇНИ В ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ	254
<i>Надтока О. Ф.</i> ПРОГНОСТИЧНІ АСПЕКТИ НАВЧАННЯ ГЕОГРАФІЇ УКРАЇНИ В ОСНОВНІЙ ТА СТАРШІЙ ШКОЛІ	255
<i>Топузов О. М.</i> ДИДАКТИЧНІ АСПЕКТИ НАВЧАННЯ ГЕОГРАФІЇ УКРАЇНИ	257
<i>Криловець М. Г.</i> МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ПАТРІОТИЧНОГО ВИХОВАННЯ УЧНІВ НА УРОКАХ ГЕОГРАФІЇ	258
<i>Назаренко Т. Г.</i> МЕТОДИЧНІ ОСНОВИ ПРИ ВИВЧЕННІ ГЕОГРАФІЇ УКРАЇНИ	259
<i>Ковчин Н. А.</i> ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСНОВИ НАВЧАННЯ ГЕОГРАФІЇ УКРАЇНИ В ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ	260
<i>Кравчук О. П.</i> КОНЦЕПТУАЛЬНІ АСПЕКТИ ВИВЧЕННЯ ГЕОГРАФІЇ УКРАЇНИ В ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ	262
<i>Покась Л. А.</i> РЕАЛІЗАЦІЯ ЗМІСТУ ГЕОГРАФІЇ УКРАЇНИ В СУЧАСНИХ УМОВАХ	263

<i>Нехомяк О. С.</i> КРАЄЗНАВЧА СКЛАДОВА В ЗМІСТІ ШКІЛЬНОГО КУРСУ «ГЕОГРАФІЯ УКРАЇНИ»	264
<i>Яценко В. С.</i> ПРО ПРОВЕДЕННЯ ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЇ РОБОТИ НА БАЗІ БУЧАНСЬКОЇ ЗОШ I-III ст. № 4 КИЇВСЬКОЇ ОБЛАСТІ	265
<i>Надтока В. О.</i> ОСОБЛИВОСТІ «УЧНІВСЬКОГО КОМПЛЕКСУ» У ФІЗИКО-ГЕОГРАФІЧНИХ КУРСАХ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ В ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ ФІЗИКО-ГЕОГРАФІЧНИХ ПОНЯТЬ	267
<i>Мартинюк Т. С.</i> СУЧАСНИЙ КАБІНЕТ ГЕОГРАФІЇ – ПРОСТІР ДІЯЛЬНІСНОЇ СПІВПРАЦІ	268
<i>Лучнікова О. М.</i> ОСОБЛИВОСТІ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ ГЕОГРАФІЇ УКРАЇНИ	269
НАУКОВО-МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ НАВЧАННЯ ПРИРОДОЗНАВСТВА В СТАРШІЙ ШКОЛІ	
<i>Льченко В. Р.</i> МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ІНТЕГРОВАНОГО КУРСУ З ПРИРОДОЗНАВСТВА В СТАРШІЙ ШКОЛІ	272
<i>Гуз К. Ж.</i> МЕТОДИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ІНТЕГРОВАНОГО КУРСУ «ПРИРОДОЗНАВСТВО» В СТАРШІЙ ШКОЛІ	273
<i>Льченко О. Г.</i> СКЛАДОВІ НАВЧАЛЬНОГО СЕРЕДОВИЩА ВИВЧЕННЯ ПРИРОДОЗНАВСТВА В СТАРШІЙ ШКОЛІ	275
<i>Гринюк О. С.</i> ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ЗМІСТУ БІОЛОГІЧНОГО МОДУЛЯ ПІДРУЧНИКА «ПРИРОДОЗНАВСТВО-11»	276
<i>Ляшенко А. Х.</i> ХІМІЧНИЙ МОДУЛЬ ПІДРУЧНИКА «ПРИРОДОЗНАВСТВО»-11	277

ПРОЕКТУВАННЯ ЗМІСТУ ХІМІЧНОЇ ОСВІТИ В ОСНОВНІЙ ШКОЛІ	279
<i>Величко Л. П.</i> ДООПРАЦЮВАННЯ НАВЧАЛЬНОЇ ПРОГРАМИ З ХІМІЇ ДЛЯ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ	280
<i>Вороненко Т. І.</i> УПРОВАДЖЕННЯ ПРОЕКТНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ У ШКІЛЬНОМУ КУРСІ ХІМІЇ	281
НАУКОВО-МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ НАВЧАННЯ ФІЗИКИ Й АСТРОНОМІЇ В СТАРШІЙ ШКОЛІ НА ПРОФІЛЬНОМУ РІВНІ	283
<i>Непорожня Л. В.</i> ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ПРИРОДНИЧО-НАУКОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТАРШОКЛАСНИКІВ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ФІЗИКИ	284
<i>Головка М. В.</i> КОНЦЕПТИ ФОРМУВАННЯ ЗМІСТУ НАВЧАННЯ АСТРОНОМІЇ В СТАРШІЙ ШКОЛІ	285
<i>Засєкіна Т. М.</i> КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ РОЗРОБЛЕННЯ ПІДРУЧНИКІВ З ФІЗИКИ ДЛЯ ОСНОВНОЇ І СТАРШОЇ ШКОЛИ	287
<i>Засєкін Д. О.</i> МЕТОДИКА НАВЧАННЯ ФІЗИКИ НА ПРОФІЛЬНОМУ РІВНІ	289
<i>Мельник Ю. С.</i> ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ПРЕДМЕТНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТАРШОКЛАСНИКІВ У ПРОЦЕСІ РОЗВ'ЯЗУВАННЯ ФІЗИЧНИХ ЗАДАЧ	290
<i>Крячко І. П.</i> ПРО ЗМІСТ КУРСУ АСТРОНОМІЇ ПРОФІЛЬНОГО РІВНЯ	292
<i>Сіній В. В.</i> НАУКОВЕ ОБҐРУНТУВАННЯ ДОБОРУ І РЕАЛІЗАЦІЇ ЗМІСТУ ПОЛІТЕХНІЧНОГО СКЛАДНИКА КУРСУ ФІЗИКИ В СТАРШІЙ ШКОЛІ НА ПРОФІЛЬНОМУ РІВНІ	293

**ПРОЕКТУВАННЯ ЗМІСТУ БІОЛОГІЧНОЇ ОСВІТИ
В ОСНОВНІЙ ШКОЛІ**

	295
<i>Матяш Н. Ю.</i> ОСОБЛИВОСТІ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЇ НАВЧАЛЬНОЇ ПРОГРАМИ «БІОЛОГІЯ. 6 – 9 КЛАСИ»	296
<i>Матяш Н. Ю.</i> КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД ДО КОНСТРУ- ЮВАННЯ ЗМІСТУ ПОСІБНИКА «БІОЛОГІЯ. 8 КЛАС»	297
<i>Коршевніюк Т. В.</i> ДІЯЛЬНІСНА ДОМІНАНТА ПОСІБНИКА «БІОЛОГІЯ. 6 КЛАС»	299
<i>Козленко О. Г.</i> БЛОКИ МОДЕЛЕЙ У НАВЧАННІ БІОЛОГІЇ	300

**НАУКОВО-МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ
КОМПЕТЕНТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ
МАТЕМАТИКИ В СТАРШІЙ ШКОЛІ
НА ПРОФІЛЬНОМУ РІВНІ**

	302
<i>Глобін О. І.</i> ДИДАКТИЧНІ УМОВИ ОРГАНІЗАЦІЇ ПРОЦЕСУ НАВЧАННЯ МАТЕМАТИКИ В ПРОФІЛЬНІЙ ШКОЛІ НА ЗАСАДАХ КОМПЕТЕНТІСНОГО ПІДХОДУ	303
<i>Бурда М. І.</i> ВИМОГИ ДО ЗМІСТУ ПІДРУЧНИКА З ГЕОМЕТРІЇ ДЛЯ ПРОФІЛЬНОГО РІВНЯ	304
<i>Васильєва Д. В.</i> ВАЛЕОЛОГІЧНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ СТАРШОКЛАСНИКІВ ЯК СКЛАДОВА ВИВЧЕННЯ АЛГЕБРИ І ПОЧАТКІВ АНАЛІЗУ	305
<i>Волошена В. В.</i> ВІДМІННІ ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАННЯ МАТЕМАТИКИ В СТАРШІЙ ПРОФІЛЬНІЙ ШКОЛІ	307

**НАУКОВО-МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПОГЛИБЛЕНОГО
НАВЧАННЯ ІНФОРМАТИКИ В ОСНОВНІЙ ШКОЛІ**

	309
<i>Лепінський В. В.</i> РОЗРОБЛЕННЯ ОНОВЛЕНИХ ЗМІСТУ І ЗАСОБІВ НАВЧАННЯ ІНФОРМАТИКИ В ОСНОВНІЙ ШКОЛІ	310
<i>Бірілло І. В.</i> ПІДВИЩЕННЯ ЯКОСТІ НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ АРХІТЕКТОРІВ	311

Осіна Л. В. МЕТОДИЧНІ ПІДХОДИ ДО КОНСТРУЮВАННЯ РОБОЧОГО ЗОШИТА З ІНФОРМАТИКИ ЯК ЗАСОБУ ФОРМУВАННЯ САМООСВІТНЬОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ _____ 313

Руденко В. Д. ПРО ВИВЧЕННЯ СУЧАСНИХ МОВ ПРОГРАМУВАННЯ У ШКОЛІ _____ 314

Тихонова Т. В. ІНФОРМАЦІЙНА КУЛЬТУРА ТА ІНФОРМАТИЧНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЯК ЦІЛІ ІНФОРМАТИЧНОЇ ОСВІТИ _____ 316

Семко Л. П. ОСОБЛИВОСТІ ЗМІСТУ МЕТОДИЧНОГО ПОСІБНИКА ДЛЯ ВЧИТЕЛЯ «ІНФОРМАТИКА, 7» _____ 317

**ПРОЕКТУВАННЯ ЗМІСТУ ПРОФІЛЬНОГО НАВЧАННЯ
ТЕХНОЛОГІЙ У СТАРШІЙ ШКОЛІ** _____ 319

Тарара А. М. ОСОБЛИВОСТІ ПРОЕКТУВАННЯ ЗМІСТУ ПРОФІЛЬНОГО НАВЧАННЯ ТЕХНОЛОГІЙ У СТАРШІЙ ШКОЛІ _____ 321

Мачача Т. С. ПРОБЛЕМА ПРОЕКТУВАННЯ ЗМІСТУ ПРОФІЛЬНОГО НАВЧАННЯ ЗА СПЕЦІАЛІЗАЦІЄЮ «УКРАЇНСЬКА НАРОДНА ВИШИВКА» _____ 322

Туташинський В. І. ПРОЕКТУВАННЯ ЗМІСТУ ПРОФІЛЬНОГО НАВЧАННЯ З ТЕХНОЛОГІЙ _____ 323

Вдовченко В. В. ПЕДАГОГІЧНЕ МОДЕЛЮВАННЯ СПЕЦІАЛІЗАЦІЇ ТЕХНОЛОГІЧНОГО ПРОФІЛЮ «ХУДОЖНЬО-ПРОЕКТНА ТВОРЧІСТЬ» _____ 325

Вдовченко В. В., Бабка І. П. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА АПРОБАЦІЯ СТРУКТУРИ ТА ЗМІСТУ СУЧАСНИХ ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ДЛЯ ЛІЦЕЇВ ТЕХНОЛОГІЧНОГО ПРОФІЛЮ _____ 326

Вдовченко В. В., Сорочан Н. М. РОЗРОБКА ТА АПРОБАЦІЯ ЗМІСТУ НАВЧАЛЬНИХ ПРОГРАМ ДЛЯ НАБУТТЯ ХУДОЖНЬО-ПРОЕКТНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ УЧНІВ У ЛІЦЕЯХ ТЕХНОЛОГІЧНОГО ПРОФІЛЮ _____ 328

РЕЗУЛЬТАТИ НАУКОВИХ ДОСЛІДЖЕНЬ ІНСТИТУТУ ПЕДАГОГІКИ ЗА 2015 РІК ТА ОСНОВНІ ЗАВДАННЯ НА 2016 РІК

*О. М. Топузов,
доктор педагогічних наук*

Упродовж 2015 року в Інституті педагогіки НАПН України наукові пошуки були зосереджені на вивченні історико-педагогічних особливостей реалізації диференціації навчання в загальноосвітній школі України, напрямів та сутності трансформацій у шкільній освіті зарубіжжя з окресленням можливостей творчого застосування перспективного досвіду в Україні; розробленні дидактичної теорії модернізації змісту освіти в профільній школі; створенні науково-методичного забезпечення, що реалізує положення освітніх стандартів; визначенні комплексу педагогічних умов, що забезпечують ефективність варіативних форм організації профільного навчання та допрофільної підготовки в освітньому окрузі сільської місцевості; експериментальній перевірці дидактичної моделі використання аудіовізуальних засобів навчання.

Також дослідження інституту у звітному періоді були спрямовані на обґрунтування цілей, змісту, організаційних форм, методів, прийомів і засобів навчання в старшій школі в умовах реалізації компетентнісного підходу; визначення науково-методичних засад контролю й оцінювання навчальних досягнень учнів; розроблення методик формування ключових і предметних компетентностей учнів загальноосвітніх навчальних закладів та методичних засад відбору й реалізації змісту поглибленого навчання предметів в основній школі. Продовжувалося розроблення організаційно-методичних основ побудови моніторингових систем оцінювання якості загальної середньої освіти на основі тестових технологій, дидактичних умов запровадження інформаційно-комунікаційних технологій в освітній процес, обґрунтування механізмів управління загальноосвітніми навчальними закладами на засадах теорії активних систем.

У звітному році було завершено виконання чотирьох фундаментальних та трьох прикладних планових НДР. Основними науковими результатами завершених фундаментальних НДР є: цілісне розкриття внеску українських учених у дослідження питань, які сприяли створенню умов для впровадження індивідуалізації освітнього процесу і наступного переходу до особистісно орієнтованої освітньої парадигми та узагальнення історико-педагогічного досвіду реалізації диференціації навчання в загальноосвітній школі України в рукописах посібників «Нариси з історії розвитку диференційованого підходу до організації навчання в українській школі (кінець 30-х – 80-ті роки ХХ ст.)», «Політехнізм як прояв диференційованого підходу в історії українського шкільництва (40–80-ті рр. ХХ ст.)»; обґрунтування концептуальних засад і теоретичної моделі комплексного оцінювання інноваційного розвитку загальноосвітнього навчального закладу, технології його реалізації, що відображені в рукописах монографії «Теорія та технологія комплексного оцінювання інноваційного розвитку загальноосвітнього навчального закладу», методичних рекомендацій «Науково-методичний супровід комплексного оцінювання інноваційного розвитку загальноосвітнього навчального закладу»; обґрунтування структури соціально-професійної орієнтації старшокласників, моделі та методики формування ціннісних орієнтацій професійного самовизначення учнів в умовах профільного навчання, методики ефективної взаємодії вчителя та учня у процесі соціально-професійної орієнтації та технології педагогічного проектування індивідуальної траєкторії професійного становлення старшокласників, реалізованих у рукописах монографії «Соціально-професійна орієнтація учнів в умовах профільного навчання» та посібника «Освітні технології соціально-професійної орієнтації учнів»; визначення основних дидактичних функцій аудіовізуальних електронних засобів та обґрунтування дидактичної моделі їх застосування як мультимедійних автономних засобів навчання у комплексі із традиційними, висвітлених у рукописі монографії «Дидактичні засади застосування аудіовізуальних електронних засобів навчання в загальноосвітніх навчальних закладах».

Прикладні науково-дослідні роботи, що завершилися у 2015 році, були спрямовані на обґрунтування механізмів модернізації змісту та методик навчання в початковій та основній школі. Зокрема, обґрунтовано текстоцентричний підхід формування змісту підручників з української мови для шкіл з національними мовами навчання (польською, молдовською/румунською, угорською), розроблено дидактичні вимоги до методичного апарату підручників, систему вправ і завдань, визначено психологічні засади використання форм і методів інтерактивного навчання української мови, які реалізовано в рукописах підручників «Українська мова» для 4-го класу шкіл з молдовською/румунською, угорською, польською мовами навчання, посібників «Інтерактивні форми і методи навчання української мови у початкових класах шкіл з російською мовою викладання: теорія і методика», «Формування умінь і навичок читати українською мовою у початкових класах шкіл з російською мовою навчання»; виявлено тенденції формування змісту біологічної освіти в основній школі, спрямовані на упровадження компетентнісного підходу; обґрунтовано концептуальні підходи щодо проектування змісту біологічної освіти в основній школі, особливості впровадження системно-кореляційного та компетентнісного підходів до розроблення змісту навчання біології, які реалізовано у проекті навчальної програми «Біологія. 8–9 класи» та рукописах експериментальних підручників «Біологія. 6 клас», «Біологія. 7 клас», «Біологія. 8 клас», «Біологія. 9 клас»; обґрунтовано методологію добору предметного змісту курсу хімії основної школи на основі компетентнісного та особистісно орієнтованого підходів, визначено обсяг і структуру навчального матеріалу, розроблено методiku оцінювання навчальних досягнень учнів основної школи з хімії, які реалізовано у рукописах підручника «Хімія, 7 клас», навчальних посібників «Зошит для практичних робіт з хімії, 7 кл.», «Зошит для практичних робіт з хімії, 8 кл.», «Хімія в завданнях. 7–9 класи».

У процесі виконання перехідних НДР отримано наступні результати. Окреслено теоретичні підходи до розроблення проблеми освітніх трансформацій у зарубіжжі та в Україні, обґрунтовано теоретичні й методологічні основи формуван-

ня змісту профільного навчання в єдності його інваріантної та варіативної складових, зокрема, на аксіологічних засадах, розроблено структурні елементи моделі проектування змісту профільного навчання на основі метапредметного підходу; розроблено дидактико-методичні засади моделювання уроку як основної організаційної форми навчання в початковій школі у контексті компетентнісного підходу, обґрунтовано методологічні засади організації профільного навчання в освітніх закладах сільської місцевості, механізми управління цим процесом на основі мережної взаємодії, визначено педагогічні умови організації профільного навчання в освітньому окрузі з урахуванням регіональних чинників; обґрунтовано теоретико-методичні засади навчання української мови учнів 8–9 класів та розроблено концепцію підручника для основної школи; визначено теоретичні засади забезпечення контролю й оцінювання навчальних досягнень учнів початкової та основної школи на засадах компетентнісного підходу, з'ясовано загальну структуру компетентнісно-орієнтованого завдання, реалізовано в концепції експериментальних підручників «Русский язык» (5 кл.) для шкіл з російською мовою навчання, «Світова література» (5 кл.) для шкіл з українською мовою навчання; розроблено концептуальну модель компетентнісного навчання української літератури в старшій школі; визначено й обґрунтовано науково-теоретичні засади конструювання змісту навчальних посібників елективних курсів для учнів старшої школи (англійська, німецька, іспанська, французька мови), розроблено та апробовано принципи добору навчальних матеріалів, систему вправ і завдань, структуру тематичних модулів навчальних посібників елективних курсів, підготовлено й опубліковано Концепцію навчальних посібників елективних курсів з іноземних мов для 10–11 класів профільної школи та навчальну програму елективних курсів з іноземних мов для старшої школи загальноосвітніх навчальних закладів; визначено концептуальні засади компетентнісно орієнтованої методики навчання історії та правознавства в основній школі, обґрунтовано методологічні засади реалізації курсів географії України в основній і старшій школі на основі особистісно зорієнтованого, компетентнісного,

діяльнісного та краєзнавчого підходів, розроблено Концепцію навчання географії України в основній та старшій школі; розкрито концептуальні засади побудови системи цілепокладання та оцінювання результатів навчання математики учнів старшої школи на профільному рівні; визначено та обґрунтовано принципи добору та структурування змісту навчання фізики й астрономії в старшій школі на профільному рівні; обґрунтовано методологічні засади інтегрованого навчання природознавства в старшій школі, реалізовані в експериментальній програмі інтегрованого курсу; обґрунтовано структуру та зміст поглибленого навчання інформатики в основній школі, розроблено методику його реалізації, втілену в підручниках «Інформатика, 6 кл.» та «Інформатика, 7 кл.» (з грифом МОН України); обґрунтовано методологічні засади проектування змісту профільної технологічної освіти старшокласників, критерії його добору на засадах компетентнісного підходу, структурно-функціональні моделі профільного навчання за основними спеціалізаціями технологічного профілю, реалізовані в експериментальних навчальних програмах «Науково-технічна творчість», «Художньо-проектна творчість», «Основи машинознавства», «Українська народна вишивка»; концептуально обґрунтовано засади управління розвитком загальноосвітніх навчальних закладів як активних соціально-педагогічних систем і окреслено механізми управління розвитком в умовах розвитку багатовимірного суспільства; визначено основну цільову функцію моделювання моніторингової системи оцінювання якості освіти, схарактеризовано теоретичні та методичні засади адаптивного тестування учнів середньої загальноосвітньої школи, обґрунтовано можливості моніторингової системи для оцінювання метапредметних компетентностей учнів основної та старшої школи із застосуванням тестових технологій.

За 2015 рік наукові співробітники Інституту педагогіки взяли участь у масових заходах (усього – 119, з них: міжнародних – 22; всеукраїнських – 17), під час яких здійснювалося впровадження результатів науково-дослідних робіт. Традиційна конференція «Проблеми сучасного підручника» цього року в п'ятнадцяте зібрала наукову спільноту, освітян і громадськість

для обговорення найактуальніших проблем підручникотворення, обміну ідеями та результатами наукового пошуку зі своїми колегами з Білорусі, Молдови, Азербайджану.

Науковці Інституту педагогіки взяли активну участь у роботі V Міжнародної науково-методичної конференції «Освітні вимірювання – 2015. Реформування зовнішнього незалежного оцінювання: методологія, модель, основні складові», за результатами якої було прийнято резолюцію, адресовану керівникам законодавчих і виконавчих органів управління освітою. Деякі із пропозицій уже враховано: замінено вимогу щодо обов'язковості ЗНО з іноземної мови; необхідність участі України у міжнародних обстеженнях якості освіти (як відомо, у 2018 році Україна буде брати участь у дослідженнях PISA).

За звітний період здійснено важливі кроки щодо подальшого розвитку та вдосконалення фахових періодичних видань Інституту педагогіки. Збірник наукових праць «Проблеми сучасного підручника» увійшов до наукометричних баз «Копернікус», «РІНЦ». «Український педагогічний журнал» отримав фахову реєстрацію МОН України.

25 травня у межах Першого відкритого Всеукраїнського конкурсу «Педагогічна теорія і практика – досягнення успіху», присвяченого відзначенню дня Науки, відбулося підведення підсумків ініційованого Інститутом педагогіки конкурсу на здобуття іменних премій (за номінацією «Історія педагогіки» імені Я. Мамонтова, «Дидактика» імені В. Помагайби, «Методики навчання» імені С. Гончаренка) та вручення відзнак переможцям.

Продовжується робота з підвищення результативності упровадження результатів НДР, зокрема з використанням засобів інформаційних технологій. У звітному році спостерігається збільшення кількості наукових публікацій співробітників Інституту педагогіки в зарубіжних виданнях і вітчизняних виданнях, включених до наукометричних баз (147 із 200 фахових статей, опублікованих у 2015 році). Для порівняння: у 2014 році таких публікацій було 88. Удвічі збільшилася кількість статей, опублікованих англійською мовою. Відзначаючи позитивні зрушення у цьому напрямі, наголосимо на необхідності посилення уваги

керівників НДР щодо висвітлення основних наукових результатів у цитованих виданнях.

Системна співпраця з МОН та громадськими організаціями є одним із пріоритетних напрямів діяльності Інституту педагогіки. Учені Інституту педагогіки взяли активну участь в удосконаленні законодавства у сфері освіти, розробленні нормативного, програмного та навчально-методичного забезпечення загальної середньої освіти. Так, у 2015 році у співпраці з МОН вчені Інституту педагогіки працювали над проектом Закону України «Про освіту» (О. І. Ляшенко, О. Я. Савченко, О. І. Локшина, Т. М. Засекіна), проектом «Положення про конкурсний відбір проектів підручників для учнів загальноосвітніх навчальних закладів» (О. І. Ляшенко, Т. М. Засекіна). За ініціативи Інституту педагогіки внесено зміни до Положення про порядок здійснення інноваційної освітньої діяльності. За участю науковців інституту спільно зі спеціалістами МОН розроблено методичні рекомендації щодо вивчення базових дисциплін у загальноосвітніх навчальних закладах у 2015/2016 навчальному році, проведено роботу з розвантаження навчальних програм для учнів 1–4 та 5–9 класів загальноосвітніх навчальних закладів, узагальнені та розширені методичні рекомендації щодо зазначених змін відображено в окремих виданнях (за сприяння видавництва «Ранок»). Науковці Інституту педагогіки виступили в якості авторів та експертів рукописів підручників для 4-го та 7-го класів на конкурс, оголошений МОН України. За результатами конкурсу впроваджено в освітню практику 16 підручників для початкової школи, 21 підручник для основної школи, розроблених за участю науковців інституту, а також 24 навчальних і навчально-методичних посібників для початкової школи та 20 – для основної. Серед них варто відмітити серію видань «Перевірка предметних компетентностей», концепцію яких розроблено науковцями Інституту педагогіки і які призначено на допомогу учителям щодо практичного впровадження компетентнісного підходу в оцінюванні навчальних результатів учнів.

Відзначимо, що з 8 по 22 червня працював Всеукраїнський педагогічний інтерактивний марафон 2015 «Відкриті пе-

дагогічні студії “Якісна освіта – це ...”», ініційований Інститутом педагогіки Національної академії педагогічних наук України, Українською асоціацією видавців та книгорозповсюджувачів, видавництвом «Ранок» за сприяння МОН України, Інституту інноваційних технологій та змісту освіти МОН України.

Розвиваючи інформаційний напрям впровадження результатів НДР, було розроблено та вдало реалізовано інноваційний методичний проект «WEB-конференції “До нового навчального року”», який проходив з 25 по 28 серпня. У його забезпеченні взяли участь більше 40 провідних науковців Інституту педагогіки, які в онлайн-режимі поділилися науково-методичними напрацюваннями з широким колом учасників. За численними відгуками методистів обласних інститутів, учителів, науковців, цей проект мав помітний позитивний резонанс, а напрацьовані матеріали, розміщені на сайті інституту, активно використовуються, що підтверджується кількістю відвідувачів відповідного ресурсу.

17 грудня 2015 року в Міністерстві освіти і науки України відбувся круглий стіл «Концепція розвитку початкової освіти у контексті реформування загальної середньої освіти», де завідувачем відділу початкової освіти А. Д. Цимбалару було презентовано проект Концепції початкової освіти, що є результатом спільної роботи Інституту педагогіки Національної академії педагогічних наук України та Міністерства освіти і науки. Наразі триває розроблення Концепції 12-річної української школи.

Наукові співробітники взяли активну участь у підготовчому етапі Всеукраїнського конкурсу «Учитель року», зокрема в робочій нараді проректорів Обласних інститутів післядипломної педагогічної освіти, що проводилася МОН України на базі Інституту педагогіки.

Науковцями інституту розроблено та подано до МОН України критерії оцінювання підручників для 8-х класів загальноосвітньої школи, що будуть подаватися на конкурс. Ініційовано програму підготовки на базі Інституту педагогіки експертів, які будуть залучені МОН України до конкурсу підручників, розроблено проект програми навчання експертів і розпочато роботу зі створення системи загальнодидактичних та методичних тренінгів.

Варто відзначити активізацію структурних підрозділів у запровадженні інноваційних форм широкого обговорення актуальних проблем освіти та підходів щодо їх вирішення, запропонованих науковцями інституту.

Разом з тим доцільно звернути увагу на основні недоліки та напрями подальшого вдосконалення організації науково-дослідної роботи в Інституті педагогіки НАПН України. Залишається порівняно незначною загальна кількість публікацій наукових співробітників, внесених до електронної бібліотеки. З огляду на це, потрібно забезпечити її наповнення як поточними працями, так і найбільш важливими та фундаментальними працями попередніх років.

У зв'язку з об'єктивними умовами зменшення фінансування випуску друкованої продукції за завершеними НДР, що є важливою умовою впровадження кінцевих наукових результатів, виникла необхідність вирішення питання щодо оприлюднення електронних версій кінцевої продукції (PDF-формат). З огляду на це, на звіт за завершеною НДР науковим керівникам пропонується подавати відформатовану електронну версію наукової продукції. Проте, станом на грудень 2015 року, на сайті Інституту педагогіки розміщено не всі із запланованих 10 електронних варіантів рукописів завершених НДР. Є незначні відставання і у розміщенні рукописів за завершеними у 2014 році НДР.

Актуальними залишаються питання висвітлення результатів наукової роботи Інституту педагогіки в засобах масової інформації та інформаційних електронних ресурсах. Потребує перегляду в більшості відділів технологія наповнення сторінки відділу на сайті інституту, своєчасного подання інформації щодо проведених заходів, новин наукового життя, висвітлення позицій щодо актуальних проблем педагогічної науки та освітньої практики в пресі, соціальних мережах. Доцільно розглянути можливість створення повнофункціональної електронної бібліотеки Інституту педагогіки.

Враховуючи зростання ролі громадської експертизи науково-методичного забезпечення загальної середньої освіти, принципові зміни процедур обговорення наукових інновацій,

доцільно якісно змінити підходи до організації співпраці з освітньо-громадськими організаціями.

Зроблено перші практичні кроки щодо налагодження міжнародного співробітництва. Встановлено творчі наукові контакти та укладено угоди про співробітництво з профільними установами Азербайджану, Білорусі, Молдови. Проте проблема співпраці із зарубіжними партнерами залишається актуальною та пріоритетною і в подальшому. Є необхідність пошуків механізмів налагодження результативної співпраці як на рівні інституту, так і на рівні окремих відділів.

Одним із пріоритетів діяльності є залучення до наукових проектів. У цьому контексті Інститут педагогіки представлений лише відділом суспільствознавчої освіти. Розпочато роботу щодо участі у міжнародному проекті відділом навчання мов національних меншин і зарубіжної літератури. Відповідно, доцільно активізувати роботу й у цьому напрямі.

Окреслюючи перспективи розвитку, зазначимо, що 2016 рік є ювілейним для Інституту педагогіки. Відзначаючи 90-річчя провідної науково-дослідної установи України, усвідомлюємо всю відповідальність, що покладається державою у контексті поступального розвитку педагогічної науки та освіти.

ОРГАНІЗАЦІЯ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ В ІСТОРІЇ ВІТЧИЗНЯНОЇ ШКОЛИ: ВІД УНІФІКАЦІЇ ДО ДИФЕРЕНЦІАЦІЇ (40–80-ті рр. ХХ ст.)

Рестраційний номер: 0113U000271. **Роки виконання:**
2013–2015 рр.

Науковий керівник: Н. П. Дічек, д. пед. н., проф., завідувач
відділу історії педагогіки.

ОСНОВНІ НАУКОВІ РЕЗУЛЬТАТИ:

• **з'ясовано**, що з розвитком загальної восьмирічної, а з кінця 1970-х рр. – десятирічної обов'язкової освіти в середній загальноосвітній школі в Українській РСР значного поширення набули школи подовженого дня та школи повного дня. На основі аналізу законодавчих документів, що регламентували їх діяльність, та вивчення й узагальнення педагогічного досвіду обґрунтовано висновок, що здійснювана у таких школах система навчально-виховної роботи з учнями сприяла виявленню, задоволенню та розвитку навчальних інтересів і здатностей дітей. Висвітлено діяльність шкіл (класів) з поглибленим теоретичним і практичним вивченням окремих навчальних предметів (гуманітарного і природничо-математичного профілів), які найбільш ефективно сприяли реалізації диференціації в загальноосвітній школі у досліджуваній період;

• **встановлено**, що, починаючи з середини 1960-х рр., поступово, а особливо активно – у другій половині 1970-х – 1980-х рр. в українській педагогічній психології почала формуватися особистісно орієнтована парадигма – спочатку як особистісно-рольовий підхід (І. Войтко), а далі – як особистісно орієнтований підхід до дитини-школяра (Г. Балл, В. Моляко, В. Рибалка), що тлумачимо як прагнення наукової спільноти реагувати на суперечності суспільної та педагогічної дійсності радянської доби. Зміни у тематиці й змісті досліджень були об'єктивним наслідком усвідомлення вченими назрілої загальної кризи у соціально-політичному та духовному житті радянського суспільства, що зумовлювала посилення невідповідності між декларованим освітнім гаслом про формування «гармонійно розвиненої особистості» й наявною заформалізованістю навчально-виховного

процесу, «обезлюдненням» педагогіки. Розкрито внесок українських психологів (1970-1980 рр.) у дослідження питань, пов'язаних з такими аспектами індивідуалізації навчання і виховання, як упровадження особистісно орієнтованих творчих завдань і програм розвитку дітей у процес навчання, розв'язання проблем важковиховуваності, забезпечення реалізації індивідуалізованих потреб і мотивів навчання школярів, зокрема розроблялися методологічні аспекти індивідуалізації процесу навчання через конструювання змісту навчальних предметів засобами впровадження системи навчальних задач;

- **аргументовано**, що у 1960-1980-х рр. основною формою внутрішньошкільної диференціації та індивідуалізації навчання в середній загальноосвітній школі були курси за вибором – факультативи. Їх введення у зміст середньої освіти сприяло підвищенню її загального рівня, творчому розробленню і впровадженню інноваційних форм, методів і прийомів навчання, розвитку індивідуальних здібностей та інтересів учнів, розширенню їхнього світогляду. Факультативи забезпечували можливість гнучко відображати в змісті навчання нові досягнення науки, техніки, культури, враховувати місцеві особливості, сприяючи поглибленню індивідуалізації та диференціації навчання. На факультативних заняттях проходили попередню перевірку нові навчальні програми, методичні ідеї щодо розширення або оновлення навчальних предметів, їх структури та введення нових навчальних курсів. Напрацьовані у ході курсів за вибором теоретичні засади добору змісту факультативів та методики їх проведення лягли в основу впровадження профільного навчання у середині 1980-х рр.;

- **проаналізовано** чинники, що впливали на зміст і стан роботи початкової та середньої ланки шкіл національних меншин у 1960–1980-х рр. (державна політика ідеологізації освіти, посилення її русифікації й уніфікації, державна економічна політика в галузі освіти й потреба в кваліфікованих кадрах);

- **висвітлено** роль психологічних характеристик учнів як інструменту індивідуалізації виховного підходу (1960–1980 рр.);

- **проаналізовано** внесок О. В. Сухомлинського у розвиток психолого-педагогічного знання про дитину-учня, забезпечення індивідуалізації навчально-виховного процесу в школі.

**РОЗВИТОК В УКРАЇНІ ПСИХОЛОГІЧНИХ
ДОСЛІДЖЕНЬ ІНДИВІДУАЛІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНО-
ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ
(КІНЕЦЬ 1960-Х – 1980-ТІ РР.)**

Н. П. Дічек, д. пед. н.

З'ясовано, що з середини 1970-х рр. українські психологи активізували дослідження аспектів індивідуалізації навчально-виховного процесу в школі та почали розширювати їх спектр. Аналіз публікацій провідного (і єдиного у той період в Україні) науково-методичного збірника наукових праць «Психологія» засвідчив, що у кількісному відношенні такі студії займали від 16 % (1969 р.) до 63 % (1967 р.) та від 24 % (1982 р.) до 50 % (1989 р.) від загального обсягу статей, вміщених у добірках. Найчастіше науковці проводили експерименти діагностичного або констатувального характеру, значно рідше – досліди в умовах лабораторій або із застосуванням спеціального приладдя. У цей період рідко здійснювали важливий для шкільної практики формувальний експеримент. Варто виокремити здійснений О. Скрипченком масштабний формувальний експеримент щодо зміни динаміки розумового розвитку учнів 1–2-х класів залежно від змісту та методів навчання. За його результатами до програми математики у початковій школі було введено елементи алгебри. До вагомих комплексних психофізіологічних досліджень індивідуальних особливостей мислення учнів зараховуємо здобутки М. Малкова, Є. Легкова. Поглибленням індивідуального підходу до школярів вважаємо і здійснення значної кількості досліджень з питань психології трудової діяльності, профорієнтації та професійного самовизначення школярів (Г. Костюк, В. Моляко, Р. Пономарьова, О. Яцишин). Ще з кінця 1970-х рр. вона стала домінуючою, що пояснювалося суспільно-економічним станом СРСР у період посилення стагнаційних процесів, коли виникла гостра потреба формувати в учнівської молоді мотиви вибору робітничих професій й орієнтувати її на діяльність у сфері матеріального виробництва, насамперед сільськогосподарського. Проте на кінець 1980-х рр. частка досліджень з психології трудового навчання і профорієнтації поступово дуже зменшилася, залишивши для по-

дальшого розроблення не тимчасові, а актуальні й донині питання індивідуалізації навчання через технічну творчість, виявлення обдарованості та розвитку творчого мислення.

Обґрунтовано твердження, що лівову частину досліджень у досліджуваній час було присвячено вивченню індивідуально-психологічних відмінностей учнів у процесі навчання, а вивченню проблем виховання приділялося значно менше студій, серед них домінувала тематика діагностування стану самосвідомості та концептуальна настанова виховувати школярів лише на позитивних прикладах. Не зафіксовано публікацій з вивчення психологічних особливостей засвоєння учнями хімії, біології. Однак вже оприлюднювалися міркування (Г. Костюк) про те, що перспективи розвитку педагогічної психології пов'язані саме з вивченням психологічних основ активізації процесу засвоєння знань учнями і поглибленням індивідуального підходу до них, з посиленням уваги до «диференціального аспекту навчальної діяльності». Наголошувалося на важливості розгортання досліджень індивідуальних відмінностей школярів у навчанні, чинників, що зумовлюють ці відмінності, визначенні психологічних основ ефективного індивідуального підходу до учнів.

Із середини 1970-х рр. у низці українських шкіл науковці НДІ психології УРСР проводили перевірку концепції особистісно-рольового підходу до побудови навчально-виховного процесу (В. Войтко), яку зараховуємо до науково-обґрунтованого різновиду педагогіки співробітництва.

Доведено, що з середини 1980-х років у проблематиці досліджень українських психологів пріоритетними стають методологічні, теоретичні та прикладні аспекти формування всебічно і гармонійно розвиненої особистості, що відповідало тогочасним керівним «історичним рішенням партійних з'їздів» у галузі освіти. І хоча вказівки влади були все ще головними у визначенні напрямів наукових досліджень навчально-виховного процесу, у тематиці та змісті психолого-педагогічних студій відображалося й визріле у надрах науки спрямування на формування не усередненої, знеособлено-ідеальної «гармонійної особистості», а на реалізацію особистісно орієнтованих завдань розвитку дітей у процесі творчої діяльності (Ю. Швалб, М. Смульсон), розро-

блення творчих програм навчання (В. Моляко), на розв'язання проблем важковиховуваності (Н. Максимова, Л. Гаврищак), на трансформацію цілей виховання та шляхів їх досягнення у контексті особистісного підходу (Г. Балл, Л. Таранов), тобто на подолання формалізму у цілях і підходах до складних процесів творення особистості. Висвітлення й аналіз психолого-педагогічних доробків науковців свідчить про розширення спектру їхніх досліджень у вимірі вивчення міжособистісних відносин школярів, забезпечення здійснення індивідуалізованих потреб і мотивів навчання.

Встановлено, що у 1980-х рр. питання психології учіння в дослідженнях українських учених відійшли дещо на другий план. Водночас розроблялися методологічні аспекти індивідуалізації процесу навчання через конструювання змісту навчальних предметів засобами впровадження системи навчальних задач (Д. Максименко, Г. Балл).

ДИФЕРЕНЦІАЦІЯ ЗМІСТУ НАВЧАННЯ У СЕРЕДНІЙ ЗАГАЛЬНООСВІТНІЙ ШКОЛІ УРСР

Л. В. Пироженко, д. пед. н.

Основною формою диференціації та індивідуалізації навчання в радянській школі були курси за вибором чи факультативи, роль яких у 60–80-х рр. ХХ ст. важко переоцінити. Факультативи сприяли підвищенню загального рівня освіти, творчій розробці та впровадженню інноваційних форм, методів і прийомів навчання, розвитку індивідуальних здібностей та інтересів учнів, розширенню їх світогляду; дозволяли гнучко відображати в змісті навчання нові досягнення науки, техніки, культури, враховувати місцеві особливості. На факультативних заняттях проходили попередню перевірку основні ідеї та провідні тенденції розвитку навчальних програм, структури навчальних предметів, нові навчальні курси. Курси за вибором сприяли поглибленню індивідуалізації та диференціації навчання, а напрацьовані теоретичні засади відбору змісту факультативів та методики їх проведення стали основою впровадження профільного навчання у середині 1980-х років.

Виявлено суперечності розгортання диференційованого підходу у шкільній галузі України (60–80-ті рр. ХХ ст.):

- між прагненням забезпечити декларований у державі рівний доступ до освіти і суспільно усвідомленою необхідністю поглибленого вивчення окремих навчальних предметів окремими категоріями дітей;

- між прискореним розвитком науки, техніки і технологій і у зв'язку з цим потребою в розширенні змісту шкільної освіти та відсутністю ефективних механізмів реалізації цих змін;

- між можливостями системи шкільної освіти та потребою учнів у розвитку їх індивідуальних здібностей та уподобань;

- між потребами шкільної практики та можливостями педагогічної і психологічної наук у навчально-методичному та педагогічному супроводі розвитку диференціації.

Обґрунтовано, що впровадження курсів за вибором сприяло психолого-педагогічним дослідженням, результати яких стали основою поглиблення диференціації змісту освіти, розбудови профільного навчання: визначення теоретичних принципів відбору й організації факультативних занять; пошук нових структурних форм факультативних занять; здійснення диференціації навчання в старшій ланці середньої школи шляхом розширення факультативів, органічно пов'язаних з профілюючим загальноосвітнім курсом; проблема шкільного посібника для факультативних занять, яка інтегрує позитивне вирішення чотирьох попередніх проблем.

**СЕРЕДНЯ ЗАГАЛЬНООСВІТНЯ ШКОЛА
З ПОГЛИБЛЕНИМ ТЕОРЕТИЧНИМ І ПРАКТИЧНИМ
ВИВЧЕННЯМ ОКРЕМИХ НАВЧАЛЬНИХ ПРЕДМЕТІВ
ЯК СКЛАДОВА СИСТЕМИ НАРОДНОЇ ОСВІТИ
В УРСР (1966–1980 РР.)**

Н. Б. Антонець, к. пед. н.

Школи (класи) з поглибленим теоретичним і практичним вивченням окремих навчальних предметів почали відкриватися в Українській РСР відповідно до Постанови ЦК КПРС і Ради Міністрів СРСР «Про заходи дальшого поліпшення роботи середньої

загальноосвітньої школи» (1966 р.), у якій говорилось про можливість мати деяку кількість середніх шкіл і класів, де учні 9–10 (11) класів будуть поглиблено вивчати математику, фізику, хімію, біологію, гуманітарні та інші предмети.

У 1974 р. Міністерство освіти УРСР затвердило Положення про школи і класи з поглибленим теоретичним і практичним вивченням окремих навчальних предметів, яке відповідало Типовому положенню, розробленому Міністерством освіти СРСР. Згідно з документом, до кола головних завдань цього типу шкіл входило: 1) забезпечити учням поглиблене оволодіння знаннями і навичками з обраних навчальних дисциплін (гуманітарного і природничо-математичного профілів); 2) створити умови для розвитку творчих здібностей школярів відповідно до їхніх інтересів і нахилів; 3) сприяти свідомому вибору вихованцями майбутньої професії. Школи з поглибленим теоретичним і практичним вивченням окремих навчальних предметів відкривалися у складі 9–10 (11) класів. Прийом учнів проводився з урахуванням оцінок у свідоцтві про закінчення восьмирічної школи та на підставі співбесіди. Проведення будь-яких екзаменів не допускалося. Викладання предметів, що вивчалися поглиблено, проводилося за навчальними програмами, які створювалися відповідно до спеціально розроблених типових програм і затверджувалися Міністерством освіти УРСР. Усі інші дисципліни вивчалися за чинними програмами загальноосвітньої школи, скорочення часу на їх опанування не допускалося.

У 1986 р. Міністерство освіти УРСР затвердило нове Положення про школи (класи) з поглибленим теоретичним і практичним вивченням навчальних предметів. Згідно з документом, з ініціативи педагогічної ради школи для поглибленого вивчення предметів могли обиратися 8–11, 9–11 або 10–11 класи. При цьому виділялося два ступені складності: якщо у 8–9 класах навчання здійснювалося переважно за підручниками масових шкіл з використанням додаткової літератури, що дозволяло розширити зміст курсу та посилити його прикладну спрямованість, то в 10–11 класах використовувалися вже спеціальні підручники, навчальний матеріал відрізнявся підвищеною складністю, значна увага приді-

лялася творчим завданням. На кінець 1980-х рр. у мережу таких навчальних закладів входило 1 507 шкіл із поглибленим вивченням філологічних, 1 244 – фізико-математичних, 1 580 – художньо-естетичних, 542 – природничих дисциплін (деякі з цих шкіл вводили вивчення профільних предметів із 7-го класу).

ПІДГОТОВЧІ КЛАСИ ЯК ФОРМА ПЕРЕДШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ В РАДЯНСЬКУ ДОБУ: ОСНОВНІ ПЕРІОДИ ТА ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ

Т. Л. Гавриленко, к. пед. н.

Ретроспективний аналіз розвитку підготовчих класів як форми передшкільної освіти в Україні у радянську добу з урахуванням суспільно-політичних, соціально-економічних і педагогічних чинників дав змогу визначити його основні періоди та окреслити характерні тенденції кожного з них.

I період (початок 20-х – 30-ті рр. ХХ ст.) – організація та стрімке поширення, особливо в 30-х рр. (охоплювали більше 100 тис. дітей щорічно), підготовчих, або нульових, груп (з 1934 р. – класів) в УСРР з метою підготовки дітей семи-восьми років до навчання у школі та створення підґрунтя для зниження вікової межі початку вступу до школи; визначення у нормативних документах організаційно-змістових засад їх діяльності. Наприкінці 1930-х рр. підготовчі класи були закриті. У зв'язку із загрозою війни припинилися видатки на їх утримання.

II період (кінець 40-х – початок 70-х рр. ХХ ст.) – відновлення та функціонування підготовчих класів як форми передшкільної освіти для дітей національних меншин переважно в Ізмаїльській (з 1954 р. – Одеській) області як полінаціональному регіоні; охоплення ними незначної кількості майбутніх першокласників (у 60-х рр. – близько 4 тис. дітей щорічно) в основному у сільській місцевості; концентрування уваги у пропедевтичній роботі на опануванні дітьми російською, рідше – українською мовою, якою у подальшому здобувалася початкова освіта; створення програм і навчальних посібників для навчання дітей національних меншин, зокрема гагаузів, у підготовчих класах; поява оригінальної

авторської системи пропедевтичного навчання дітей шестирічного віку В. О. Сухомлинського та її реалізація у Павлівській середній школі.

III період (початок 70-х – 1986 р.) – закріплення на законодавчому рівні організації підготовчих класів як форми передшкільної освіти; їх поширення в усіх областях і районах УРСР та охоплення ними у середині 80-х рр. більше 160 тис. шестирічних дітей, які не відвідували дошкільні установи; розробка організаційно-педагогічних засад діяльності підготовчих класів; створення навчально-методичного забезпечення для підготовчих класів науковими співробітниками лабораторії навчання і виховання дітей шестирічного віку Науково-дослідного інституту педагогіки УРСР; організація експериментальних підготовчих класів (діяли упродовж 1977–1986 рр.) з метою перевірки доцільності зниження вікової межі початку систематичного шкільного навчання до шести років. У зв'язку з переходом у 1986 р. на навчання дітей у школі з шестирічного віку підготовчі класи фактично припинили своє існування. У 1991 р. в Україні їх нараховувалося майже 10.

Отже, підготовчі класи як форма передшкільної освіти відіграли важливу роль у розвитку пропедевтики початкового навчання; їх функціонування створило передумови для зниження вікової межі початку систематичного шкільного навчання.

ПРОБЛЕМА ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ХАРАКТЕРИСТИКИ УЧНЯ У СПАДЩИНІ УКРАЇНСЬКИХ ПЕДАГОГІВ І ПСИХОЛОГІВ 1940–1980-Х РОКІВ

О. П. Міхно, к. пед. н.

Упродовж 1940–1980-х рр. проблема психолого-педагогічної характеристики глибоко та всебічно розроблялася українськими психологами і педагогами (Б. Басєв, В. Галузинський, Г. Костюк, В. Сухомлинський, К. Хоменко), які подолали розчленованість змістового і методичного рівнів у організації вивчення педагогом учня, чітко встановили етапи вивчення вчителем школяра у вигляді відповідних програм, способів фіксації результатів та аналізу цього вивчення у характеристиках. Хронологічно

зазначені тенденції можна відобразити наступним чином.

1940-і – I пол. 1950-х рр.: розгляд проблеми педагогічної характеристики учня як передумови індивідуального підходу та диференціації навчально-виховного процесу у дисертаційних дослідженнях, які відображають переважно змістовий рівень вивчення школярів. Однією з основних вимог до характеристики учня в цей період, поряд з визначенням рівня успішності, було втілення ідейних рис «нової радянської» людини (І. Каїров, І. Унт та ін.).

II пол. 1950-х – 1960-ті рр.: головним предметом досліджень стає психологічна сторона учнівської характеристики і пов'язане з цим підвищення психологічної грамотності вчителів. Розробляються детальні програми вивчення учня з різним ступенем конкретизації кожного пункту програми та плану складання характеристик. У цей період характеристика учня змінює назву з «педагогічної» на «психолого-педагогічну» (Б. Баєв, Г. Костюк, В. Сухомлинський, К. Хоменко).

1970-ті – I пол. 1980-х рр.: поглиблено досліджуються вікові особливості школярів (молодші школярі, підлітки, старшокласники) і розробляються відповідні програми вивчення учнів та плани складання їх психолого-педагогічних характеристик з конкретними методичними рекомендаціями щодо способів користування цими програмами та планами (Б. Баєв, В. Галузинський).

Найбільш глибоко проблему психолого-педагогічної характеристики учня в досліджуваній період розроблено В. Сухомлинським. Досвід практичної діяльності вченого-педагога в очолюваній ним Павлівській школі з вивчення учня та складання його характеристики був не лише яскравим наочним підтвердженням теоретичних положень тогочасної педагогічної науки, а й багато в чому випереджав свій час. Йдеться про організацію у Павлівській школі психологічного семінару (1965 р.), який завдяки В. Сухомлинському як його організатору та керівнику став справжньою лабораторією вивчення учня та складання його психолого-педагогічної характеристики з подальшим її застосуванням у процесі індивідуалізації та диференціації навчання і виховання.

ОРГАНІЗАЦІЯ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ У ШКОЛАХ НАЦІОНАЛЬНИХ МЕНШИН З ДВОМА МОВАМИ НАВЧАННЯ В УРСР (70–80-ТІ РР. ХХ СТ.)

С. М. Шевченко, к. пед. н.

На сучасному етапі суспільного розвитку Українська держава гарантує рівні права для всіх національностей, які проживають на її теренах. Розроблена упродовж років незалежності концепція етнонаціональної політики, що відобразилася в Законі «Про національні меншини в Україні» (1992 р.), Конституції України (1996 р.), є основою для забезпечення прав та інтересів національних спільнот. У процесі дослідження *встановлено*, що складність розв'язання означеної проблеми зумовлюється не лише необхідністю подолання важких політичних, соціально-психологічних, мовно-культурних та інших наслідків деформації етнонаціональної сфери в минулому. Важливим завданням державотворення є забезпечення сприятливих умов для подальшого розвитку етнічних груп в Україні й у цьому контексті – шкіл національних меншин.

З'ясовано, що в зазначений період збільшувалася кількість шкіл з російською мовою навчання і зменшувалася – шкіл національних меншин: на початку 1970/1980 н.р. в Україні функціонувало 28 977 шкіл: 23 510 – з українською мовою навчання; 4 723 – російською; 124 – молдавською; 73 – угорською; 2 – з польською та двома-трьома мовами навчання (українська і російська, угорська і російська, молдавська і російська тощо). На кінець 1970/1980 н.р. в УРСР налічувалося 28 998 шкіл: 23 507 – з українською мовою навчання; 4 758 – російською; 110 – молдавською; 34 – угорською; 2 – польською; 6 – двома-трьома мовами навчання (2 – українська та російська, 2 – угорська і російська, 2 – молдавська та російська, 1 – українсько-російсько-угорська та ін). Однією з особливостей розвитку шкіл національних меншин в УРСР було те, що у школах з російською мовою навчання, зокрема в початкових і середніх, сільських і міських, двомовних і тримовних та школах-інтернатах, мали право навчатися всі, хто бажає. У них здобували знання діти різних національностей: білоруси, євреї, болгари, молдавани й гагаузи тощо. На відміну від

школи з російською мовою навчання у школах з молдавською, угорською та польською мовами викладання навчалися лише діти молдаван, угорців і поляк.

Доведено, що завдяки великій чисельності російської національної меншини в УРСР у 1970–80-х рр. відкривалися школи з російською мовою навчання по всій Україні. У цей період функціонували навчальні заклади таких типів: школи робітничої і сільської молоді, роздільні та спільні, змішані (двомовні та тримовні школи), денні середні школи, вечірні (змінні) й заочні середні школи працюючої молоді; школи-інтернати, спеціальні школи-інтернати для дітей з вадами фізичного та розумового розвитку; технікуми та інші середні й вищі навчальні заклади. Зовнішня диференціація організації шкільної освіти ґрунтувалася не на здібностях і нахилах учнів, а на їхній належності пересіду до певної статі чи національності.

Показано, що освіта національних меншин у 1970–80-х рр. декларувалася на рівності здобуття знань, умінь та навичок, гарантуванні вільного розвитку національних мов і культур, забезпеченні потреб етнічних меншин навчальною та методичною літературою.

ВИВЧЕННЯ ДИТИНИ ЯК ПРОВІДНИЙ НАПРЯМ НАУКОВО-ПРАКТИЧНОГО РОЗВИТКУ ПЕДОЛОГІЇ (20-ТІ – ПЕРША ПОЛОВИНА 30-Х РР. ХХ СТ.)

Т. В. Янченко, к. пед. н.

Дослідження особистості дитини – вихідне начало, на якому засновувалася педологія, її основні теоретичні й практичні положення. *Доведено*, що специфіка педологічних досліджень полягала у зосередженні їхньої різноманітної проблематики навколо вирішення центральної соціально-політичної та педагогічної проблеми – виховання нової людини.

З'ясовано принципи, на яких ґрунтувалися педологічні дослідження: їх цілісність; вивчення компонентів особистості у їх органічній взаємодії як системного утворення; урахування віку дитини, її постійного розвитку та зв'язків з середовищем. Основою всіх досліджень дитинства, принаймні тих, що здійс-

нювалися впродовж 1920-х рр., було розуміння двофакторності розвитку особистості, його зумовленість соціальними та біологічними чинниками, але з визнанням пріоритетності впливу соціального середовища.

Визначено проблеми, що стали предметом наукових студій з педології: розвиток інтелекту дітей як інтегральної характеристики пізнавальних процесів – уваги, пам'яті, мислення, уяви, інтересів; ідеологічні уявлення і соціальні установки дітей; дитячий колектив, шляхи його формування та особливості функціонування, вплив колективу й соціального оточення на формування особистості; важковиховуваність, її види та причини; професійна орієнтація та професійний відбір школярів (психотехнічні дослідження); поведінка дітей, її формування, можливості передбачення та впливу на неї (рефлексологічні дослідження); удосконалення навчального процесу (розробка та запровадження методів оцінювання знань та вмій учнів, попередження втомлюваності школярів, наукова організація праці у школі).

Центрами педологічних досліджень стали Харківська та Київська школи педології, що об'єднували діяльність відповідних досвідно-педологічних станцій та науково-дослідних кафедр, а також досвідно-педологічні станції в Одесі та Катеринославі. Педологічні дослідження здійснювалися і в УНДШі. З цією метою при Інституті у 1928 р. було створено Бюро експериментальних досліджень з антропометричним, фізіологічним, рефлексологічним, природно-експериментальним і психотехнічним відділами.

Рекомендації, розроблені на основі результатів педологічних досліджень, стосувалися багатьох аспектів функціонування школи. Їх урахування сприяло індивідуалізації виховання (наскільки це було можливо в умовах колективної радянської педагогіки) та диференціації навчання, профорієнтації, запровадженню оцінювання успішності учнів за допомогою тестування, забезпеченню гігієни праці школярів, доцільному розподілу їх навантаження, вирішенню соціально-педагогічних проблем, таких як виховання колишніх безпритульних і неповнолітніх правопорушників, соціалізація та навчання дітей з особливими потребами, насамперед сліпоглухонімих, турбота про здоров'я вихованців дитячих будинків і містечок.

**ВТІЛЕННЯ ІДЕЙ ПРО ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОГО
МИСЛЕННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ
У НАВЧАЛЬНИХ ПОСІБНИКАХ
УКРАЇНСЬКИХ УЧЕНИХ (1980–1990-Х РОКИ)**

Л. М. Калініченко, аспірант

Встановлено, що у другій половині ХХ ст. в Україні було актуалізовано важливе завдання пошуку ефективних засобів розвитку творчого мислення молодших школярів. Одним із них стали навчальні посібники із завданнями розвивального характеру. В історії української дидактики початкової школи виділяємо період 1980–1990-х рр., коли увійшли в ужиток навчальні посібники українських учених М. Богдановича і О. Савченко, що стали віхою у вітчизняному підручникотворенні. Саме у їхніх навчальних книжках найповніше, а головне – у певній системі, вміщено вправи розвивального характеру, які сприяють розвитку творчого потенціалу дитини. Зауважимо, що навчальні посібники М. Богдановича присвячені математичному складнику початкової освіти, а навчальні посібники О. Савченко є інтегрованими, тобто охоплюють декілька предметів (читання, математика, навколишній світ, образотворче мистецтво, трудове навчання).

З'ясовано, що у навчальних посібниках М. Богдановича для 1–4 кл. – «Математичні джерельця» (1988), «Математична веселка» (1983), «Математичні струмочки» (1985), «Математичні віночки» (1983) – послідовно реалізовано систему завдань з формування творчого мислення молодших школярів, причому зміст кожного наступного продовжує та доповнює зміст попереднього. Розвивальні завдання і цікаві задачі спрямовані на розвиток зацікавлення, самостійності та логіки учнів. Їх доповнюють ребуси, математичні головоломки, шаради. Сюжети запропонованих педагогом вправ ураховують вікові особливості дітей, тісно пов'язані із життям та інтересами дітей молодшого шкільного віку. Тексти завдань супроводжено яскравими ілюстраціями. Важливість і логічна послідовність вправ забезпечена послідовно індуктивним способом введення матеріалу: спочатку педагог наводить завдання, ілюстровані яскравими унаочненнями, з конкретними зразками виконання таких вправ до кожної теми, а далі

йдуть вправи – від простого до складнішого. Так, у посібнику «Математична веселка» завдання з теми «Відрізок» подані спочатку на предметно-матеріальній основі з використанням різнокольорових стрічок. Далі завдання поступово ускладнюються, учні порівнюють величини, числа, оперуючи поняттями «більше», «менше».

У серії розвивальних інтегрованих посібників за спільною назвою «Умій учитися» (для учнів 1–4 кл.), розроблених О. Савченко, реалізовано ідею поєднати мислення та сприймання учнів з їхніми практичними діями. Наприклад, у посібнику «Барвистий клубок» (для 1-го класу, 1995) вміщено загадки, проблемні питання, схеми, малюнки, римовані запитання, які успішно забезпечують діяльнісний підхід до навчання. Багато завдань пов'язано з формуванням в учнів уміння, спостерігаючи за певним об'єктом, помічати його суттєві ознаки, визначати відмінності. В іншому посібнику «Вчись вчитися» (для 2-го класу, 1996) продовжується реалізація задуму О. Савченко щодо розвитку творчих здібностей і формування творчого мислення учнів, закладеного у попередній книжці. Структурно кожна тема посібника поєднує різні види діяльності: роботу з текстом, схемою, малюнками, дії за зразком, аналогією, цілком самостійні, творчі дії. *Встановлено*, що для посібників обох авторів характерна різнорівневість і диференційованість навчальних текстів. Важливою новаторською особливістю їхніх навчальних книг є зреалізована в них функція управління пізнавальною діяльністю учнів, що сприяє розвитку творчої активності та формуванню у дітей умінь самостійно застосовувати набуті знання на практиці.

СПІВПРАЦЯ І. ТЕСЛЕНКА З УКРАЇНСЬКИМИ ВЧИТЕЛЯМИ–НОВАТОРАМИ (50–60-ТІ РР. ХХ СТ.)

О. В. Орел, аспірант

З'ясовано, що одним із важливих напрямів діяльності українського вченого у галузі методики шкільної математики Івана Федоровича Тесленка (1908–1994 рр.) було вивчення та поширення кращого педагогічного досвіду вчителів математики. Така робота мала на меті сприяти підвищенню фахової кваліфі-

кації освітян через ознайомлення з кращими зразками викладання певних тем, збуджувати їх до творчих пошуків і покращувати якість навчання шкільної математики. Ще у 1950-х рр., працюючи викладачем у Львівському педагогічному інституті, вчений розпочав плідну співпрацю з учителями Львівщини. У результаті чого він опублікував статті з узагальненням методичних знахідок вчителів В. Сисоєва, Н. Крайзмана та ін. У тогочасних умовах нестачі методичної літератури було корисним висвітлення розробленої В. Сисоєвим методики застосування наочних посібників з геометрії у розв'язанні задач, а також організації ним спільної роботи з учнями з виготовлення наочного приладдя до уроків. Наголосимо, що майже всі наочні посібники діти виробляли самі у шкільній майстерні. І. Тесленко акцентував на важливості постійно застосовувати наочні посібники на уроках з геометрії для полегшення розуміння учнями абстрактних математичних понять. У своїй подальшій науково-методичній роботі І. Тесленко часто звертався до спадщини В. Сисоєва, аналіз якої став, на нашу думку, поштовхом до обґрунтування вченим у 1960–70 рр. його концепції застосування наочних посібників на уроках математики. А досвід організації позакласної роботи з математики (створення та добір тематики роботи математичного гуртка, проведення математичних вечорів, випуск стінгазет, читання лекцій з науково-популярної тематики), набутий вчителем Н. Крайзманом, став поштовхом для самого І. Тесленка взяти участь у поширенні у 1950-х рр. ідеї про важливість позакласної роботи з математики, особливо для забезпечення індивідуальних інтересів і нахилів учнів, що у подальшому реалізувалося у вигляді введення у зміст шкільної освіти факультативних занять.

Показано, що у 1960–1963 рр. за кураторства І. Тесленка та керованого ним відділу методики математики НДІ педагогіки УРСР у школах м. Кіровограда проходив експеримент з викладання математики за певною системою уроків (підготовчі, з вивчення нового матеріалу, тренувальні, уроки-семінари, підсумкові). Її розробником був один з учасників дослідження вчитель О. Хмура. Виокремлення певних видів навчальних занять, на думку експериментаторів, мало допомогти учням глибше опанувати теоретичну частину курсу, встановити логічні зв'язки між

виучуваними та попередніми темами, забезпечити міжпредметні зв'язки математики з іншими шкільними предметами, сформува-ти навички самостійної роботи й уміння узагальнювати вивчене, збуджувало дослідницький інтерес у школярів. І. Тесленко зазначав, що педагогічний досвід О. Хмури вартий поширення, адже є новим способом організації уроків.

РОЛЬ ЗЕМСТВ У РОЗВИТКУ ШКІЛЬНИХ БІБЛІОТЕК В УКРАЇНІ (ДРУГА ПОЛОВИНА ХІХ – ПОЧАТОК ХХ СТ.)

О. С. Покусова, аспірант

У процесі дослідження з'ясовано, що значна роль у розвитку шкільних бібліотек другої половини ХІХ – поч. ХХ ст., виданні необхідних для школи підручників, посібників; поповненні фондів шкільних книгозбірень належала органам місцевого самоврядування – земствам.

Встановлено, що відповідно до «Инструкции инспекторам народных училищ губерний: Киевской, Подольской и Волынской» (1871 р.) при народних училищах почали відкриватися навчально-допоміжні інституції: учнівські бібліотеки; склад зібрання підручників, навчальних посібників і класних наочностей, які попередньо схвалювалися Міністерством народної освіти. Відповідно до цього документа, земства з 70-х рр. ХІХ ст. почали створювати при школах бібліотеки як учнівські, так і вчительські. Фонди книгозбірень комплектувалися згідно з каталогами, які міністерство видавало раз на 5 років, та щорічними доповненнями до них.

15 травня 1890 р. земства оприлюднили «Правила о народных библиотеках и о порядке надзора за ними» (1890 р.), які змінили порядок відкриття бібліотек, що тепер залежав від місцевого губернатора. Відповідно до § 4 правил, читальні могли мати лише книжки, зазначені в каталогах для використання в учнівських бібліотеках середніх і нижчих навчальних закладів, виданих Міністерством народної освіти, і книжки, зазначені духовним відомством для використання в церковно-парафіяльних школах і в церковних бібліотеках тощо. У 1905 р. прийнято нові

правила про народні бібліотеки, які відмінили комплектування книгозбірень згідно з каталогами.

Виявлено, що на початку ХХ ст. організаційні питання теоретичної та практичної роботи шкільних бібліотек розглядалися на з'їздах із бібліотечної справи. Так, згідно з матеріалами першого Всеросійського з'їзду з бібліотечної справи (1911 р.) шкільні (навчальні) бібліотеки мали функціонувати при кожній школі; зауважувалося, що тільки за цих умов можливо правильно організувати керування читанням дітей; витрати на бібліотеку мали складати окрему статтю кошторису школи. Земства дбали не лише про розвиток бібліотек, а й про навчання в школах рідною мовою, про формування фондів книгозбірень українськими книжками. Вищезазначені проблеми активно порушувалися на земських губернських з'їздах із питань народної освіти, зокрема на першому Загальноземському з'їзді в Москві (1911 р.). 1912 р. Харківським губернським земством прийнято рішення про ухвалення «Каталогу українських книг для народних бібліотек», що прописував заснування українських відділів при шкільних бібліотеках.

Отже, земства, незважаючи на постійний тиск й обмеження з боку російського самодержавства, зробили вагомий внесок у розбудову українського шкільництва, створення бібліотек, поширення знань серед народу, запобігання неписьменності.

ТРАНСФОРМАЦІЙНІ ПРОЦЕСИ У ШКІЛЬНІЙ ОСВІТІ КРАЇН ЄВРОПЕЙСЬКОГО СОЮЗУ ТА США

Реєстраційний номер: 0115U003080. **Роки виконання:**
2015 – 2017 рр.

Науковий керівник: О. І. Локшина, д. пед. н., професор,
завідувач відділу порівняльної педагогіки.

ОСНОВНІ НАУКОВІ РЕЗУЛЬТАТИ:

- **розкрито** стан досліджуваної проблеми у зарубіжних та вітчизняних наукових джерелах;
- **окреслено** теоретичні підходи до розроблення проблеми освітніх трансформацій на шкільному рівні у зарубіжжі та в Україні;
- **проаналізовано** законодавчо-нормативні документи міжнародних організацій та країн Європейського Союзу та США з проблеми дослідження;
- **розкрито** сутність трансформацій в освіті як змін, що визначають вектор її розвитку, охоплюючи структуру, зміст, навчальний процес, оцінювання освітніх результатів у рецепціях зарубіжних учених;
- **визначено** соціальний контекст освітніх трансформацій з позиції дослідження викликів глобального та національного вимірів.

МІСІЯ НАЦІОНАЛЬНИХ СТАНДАРТІВ ДЛЯ ШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ США З ПОЗИЦІЇ АМЕРИКАНСЬКИХ НАУКОВЦІВ

О. І. Локшина, д. пед. н.

Доведено, що тенденція стандартизації, яка характеризує сучасний розвиток систем освіти багатьох країн світу, характерна і для США, маючи, водночас, свій національний формат. В умовах відсутності існування на сучасному етапі так званих «спільних» (для усіх штатів) освітніх стандартів історія стандартизації налічує не одне десятиліття: важливість стандартизації на рівні федеральних ініціатив було

проголошено президентом США Дж. Бушем-старшим на освітньому саміті 1989 року – стандарти називались однією з дев'яти ключових складових високоякісної національної освіти; у 1994 році президент США Б. Клінтон перетворив стратегію «Цілі-2000» на закон, законодавчо закріпивши перелік цілей освіти на національному рівні та надавши гранти освітнім органам для розробки стандартів змісту; у 2001 році у законі «Жодної дитини поза увагою» каденції президента США Дж. Буша-молодшого було закріплено федеральну вимогу до штатів щодо розроблення та затвердження стандартів змісту та стандартів навчальних досягнень учнів; президент США Б. Обама продовжив розвиток ідеї стандартів, акцентуючи їх важливість у «Програмі для реформ» (2010) з акцентом на старшу школу.

Розкрито, що на сучасному етапі місія стандартів для шкільної освіти США позиціонується американськими науковцями (W. J. Mathis, D. Ravich, B. Rothman та ін.) як інструмент підвищення якості та рівного доступу до освіти. *Зазначено*, що на відміну від ідеології 1970 – 1980-х років, коли стандарти розглядалися як «мінімум» знань, сьогодні – це так звані «високі» стандарти, які відкривають доступ до подальшого навчання у системі навчання протягом життя. *Акцентовано*, що на освітні стандарти покладається завдання підвищення рейтингу штатів у національному тестуванні навчальних досягнень учнів, як і у міжнародних порівняльних дослідженнях якості знань учнів. *Підкреслено* наголос на важливості цілісної реформи стандартизації – поряд зі стандартами змісту мова має йти про запровадження стандартів досягнень та стандартів умов для реалізації навчання. *Зроблено висновок*, що ключовим завданням освітніх стандартів у США у рецепціях американських учених є підвищення економічної конкурентоспроможності країни. Водночас відбувається пошук ефективного співвідношення рівнів впливу на дизайн стандартів (національний, рівень штату та місцевий).

ТЕНДЕНЦІЯ ДЕЦЕНТРАЛІЗАЦІЇ ОСВІТНІХ СИСТЕМ: ДОСВІД ФРАНЦІЇ

А. П. Джурило, к. пед. н.

Виявлено, що протягом двох останніх століть класичним зразком країни із централізованою системою управління освітою є Франція – держава, у якій панують сильні національні традиції, велика увага приділяється власній історії, культурі, освіті, і на тлі тенденцій глобалізації, характерних для всього світу, вона проводить політику підтримки своїх національних інтересів.

Досліджено, що у галузі освіти питання організації діяльності державних (частково і приватних) навчальних закладів Франції традиційно регламентується законами, урядовими директивами, інструкціями центрального відомства просвіти та контролюються численними чиновниками. Тільки держава має право на видачу дипломів до рівня бакалавра, який є свідоцтвом про закінчення навчання на другому ступені старшої школи і водночас слугує «перепусткою» у вищі навчальні заклади. Незважаючи на сучасні реформи, спрямовані на комерціалізацію і децентралізацію освіти, освітня система Франції залишається значною мірою централізованою та фінансується здебільшого із державного бюджету.

Встановлено, що процес децентралізації управління освітою у Франції почався у 80-х рр. ХХ ст. у рамках великої державної реформи, що стартувала з прийняттям закону від 2 березня 1982 р., який утвердив статус нової територіально-адміністративної одиниці Франції – регіону. Юридичною основою децентралізації системи освіти стали закони, прийняті в 1982, 1983 і 1985 рр. Передача повноважень місцевим органам влади ґрунтувалася на таких положеннях: 1) різні типи навчальних закладів перейшли у підпорядкування тих чи інших органів територіального управління (початкові школи – у підпорядкування комун, колежі – департаментів, ліцеї – регіонів); 2) кожна територіально-адміністративна одиниця одержала щодо підлеглих їй навчальних закладів однаковий пакет повноважень; 3) передача повноважень мала свої межі (держава як і раніше брала на себе певні витрати); 4) у ком-

петенції держави залишилися питання управління кадрами та регламентування навчального процесу.

Зроблено висновок, що тенденція до децентралізації не суперечить тому, що в основному відповідальність за стан освіти у Франції несе міністерство національної освіти, вищої освіти і наукових досліджень, підкреслюючи тим самим, що освіта має залишатися державною. Саме держава визначає цілі освітньої політики, відіграє визначальну роль у розвитку та орієнтації освіти, несе головну відповідальність за її зміст, атестати, дипломи. При цьому децентралізація сприяє оптимальному розподілу завдань і підвищенню відповідальності територіальних колективів у сфері шкільної освіти, підвищує рівень демократизації управління нею. Як результат децентралізації можна назвати збільшення числа побудованих шкіл та зростання фінансових витрат на одного школяра.

СУТНІСТЬ ГУМАНІЗАЦІЇ ШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ У ФІЛОСОФСЬКО-ПЕДАГОГІЧНІЙ ДУМЦІ ЄВРОПИ

І. О. Маріуц, к. пед. н.

У вітчизняній педагогічній науці проблема гуманізації освіти не є новою, вона притаманна педагогічній науці й практиці одвічно. Сьогодні, в умовах кардинальної трансформації національної освіти, робляться спроби спрямування навчального процесу до дитини, яка навчається, «олюднення» атмосфери шкільного життя, організації навчального та виховного процесу, його змісту. Тому звернення до педагогічної думки Європи є надзвичайно цінним для України.

Виявлено, що як самостійний ідейний рух гуманізм став утверджуватися в країнах Західної та Центральної Європи в епоху пізнього європейського середньовіччя. Теоретичні основи філософсько-педагогічної думки гуманізації освіти представлені такими яскравими вченими, як: Т. Кампанелла (Італія), Г. Бюде, П. Рамус, Ф. Рабле, М. Монтень (Франція), Дж. Колет, Т. Мор (Англія), Р. Агрікола, Я. Вімпфелінг, У. фон Гуттен (Німеччина), А. Гегіус, Э. Роттердамський (Нідерланди, Бельгія), Х. Л. Вівес (Іспанія) та ін.

Розкрито, що європейські вчені наголошують на тому, що у контексті формування цілісної творчої індивідуальності значна увага має приділятися її духовному розвитку у процесі пізнавальної діяльності. Категорія «духовність» у системі психолого-педагогічних понять розглядається як удосконалення внутрішнього світу, вищі почуття, вищі переживання (В. Даль); інтелект, здатність до пізнання (М. Вебер) та ін.

З'ясовано, що, зводячи усі філософські питання до центральної проблеми пізнання людини, М. Шеллер виводить вчення про філософську антропологію. У більш широкому аспекті принципи дослідження закономірностей формування людської особистості розглядав відомий німецький теоретик педагогіки Г. Рот – автор праці «Педагогічна антропологія». Педагогічна антропологія – це наука, що досліджує й аналізує дані про людину під педагогічним кутом зору.

Зроблено висновок, що європейські вчені-гуманісти позиціонують освіту не лише як передавання молодій людині певної суми знань, а передусім як виховання інтелектуально розвиненої, творчої особистості, формування у неї загальнолюдських моральних цінностей і переконань, наукового світогляду, ідеалів, прагнень, здібностей, волі, почуттів. Трактуючи категорію освіти, як спосіб всебічного, гармонійного розвитку особистості, вчені приходять до висновку, що освіта – це гуманізація, безперервне становлення людини в суспільстві. У контексті проаналізованих праць доведено, що гуманізацію освіти й школи у вимірі підходів європейських учених слід розуміти як їх переорієнтацію на особистість, формування людини як унікальної цілісної творчої індивідуальності, що прагне до максимальної реалізації своїх можливостей, здатна здійснювати свідомий і відповідальний вибір у різноманітних життєвих ситуаціях.

ТЕОРЕТИЧНІ ІДЕЇ ВІТЧИЗНЯНИХ ТА ЗАРУБІЖНИХ ФАХІВЦІВ ЩОДО ПРОБЛЕМИ ДИФЕРЕНЦІАЦІЇ НАВЧАННЯ ШКОЛЯРІВ

О. М. Шпарик, к. пед. н.

Однією з тенденцій реформування освіти в Україні на сучасному етапі є її спрямованість на особистісно орієнтовану модель навчання та виховання, організацію психолого-педагогічних умов, які б сприяли формуванню особистості учня, розвитку його можливостей, прагнень, інтересів, реалізації інтелектуального, творчого та духовного потенціалу. У розв'язанні цих завдань вагоме місце належить диференціації навчання. Проблема диференціації навчання знаходиться у центрі уваги педагогічних колективів, з її рішенням пов'язуються оновлення і подальший розвиток школи, подолання застарілих методів навчання і виховання.

Встановлено, що проблемі диференціації навчання у вітчизняній психолого-педагогічній науці кінця ХХ – початку ХХІ ст. присвячена значна кількість досліджень, зокрема праці Г. Авчіннікової, Л. Березівської, Н. Бібік, Л. Бондар, Г. Васьківської, С. Гончаренка, Т. Дейніченко, Н. Дічек, В. Кизенка, Ю. Олексіна, І. Осадчого, О. Савченко, П. Сікорського, Н. Шиян, О. Ярошенко та ін. У ближньому зарубіжжі – це доробки Ю. Бабанського, Н. Менчинської, Є. Рабунського, Г. Селевка, О. Парфенової, І. Чередова, Г. Щукіної, І. Якиманської (Росія), Г. Бунтовської, Н. Огурцова (Білорусія); Х. Лійметс, І. Унт (Естонія) та ін. Суттєвий внесок у розвиток загальних теоретичних основ диференціації навчання в загальноосвітніх закладах зробили і американські вчені: К. Томлінсон (С. Tomlinson), К. Андерсон (К. Anderson), С. Аллан (S. Allan), Р. Джексон (R. Jackson), Д. Лоуренс-Браун (D. Lawrence-Brown), Дж. Уїлліс (J. Willis), К. Нанлі (K. Nunley), Г. Леві (H. Levy), А. Ребора (A. Rebor) та ін.

З'ясовано, що у педагогічних дослідженнях розкрито різні аспекти проблеми: загальні питання диференціації як способу індивідуалізації; створення педагогічних умов диференційованого навчання школярів; розробка різнорівневих навчальних програм, які дають можливість обирати форми й методи навчання, що мак-

симально сприяють розвитку особистості; організація самостійної роботи школярів за індивідуальними планами у визначеному темпі; організація групового навчання тощо.

Виділено такі особливості диференційованого навчання, які акцентовано у працях вітчизняних та зарубіжних учених: воно передбачає диференціацію змісту навчального матеріалу, методів та форм навчання і потребує врахування різних індивідуальних характеристик учнів, їхнього суб'єктного досвіду для організації відповідних сталих (або тимчасових) типологічних груп з метою створення оптимальних умов для розвитку задатків, нахилів, інтересів, самореалізації тощо.

Доведено, що головною метою диференціації навчання є подолання протиріччя між єдиним усередненим підходом до всіх учнів і індивідуальністю кожної дитини.

ДО ПИТАННЯ ПРО ОРГАНІЗАЦІЮ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ У МОЛОДШІЙ ШКОЛІ СПОЛУЧЕНОГО КОРОЛІВСТВА ВЕЛИКОЇ БРИТАНІЇ ТА ПІВНІЧНОЇ ІРЛАНДІЇ

Д. В. Гриненко, аспірант

У процесі дослідження було виявлено, що на сучасному етапі свого розвитку іншомовна освіта Сполученого Королівства Великої Британії та Північної Ірландії зазнала значного переосмислення з боку уряду. Доказом цього можемо вважати оновлений Національний курикулум, прийнятий у 2013 році, згідно з яким у 95 % шкіл діти вивчають французьку, а у деяких загальноосвітніх навчальних закладах іспанську мову вже у молодших класах (так звана Key stage 1, що охоплює перші два роки навчання у школі).

Окрім Національного курикулуму, у процесі забезпечення ефективної організації навчання британські педагоги мають право обирати між розробками таких інституцій, як BEST Midland Training, Euro Schools, Гете Інститут, самоврядуванням міста Ліверпуль, Загальноприйнятою концепцією, що була створена для других-третьох класів, авторськими педагогічними схемами роботи з молодшими школярами на уроках з іноземної

мови (найвідомішими з яких є праці К. Чреатер (C. Chreater), Дж. Ронде (J. Ronde), Дж. Ллойд (J. Lloyd), а також розробленими програмами під назвами «Ангели мови» (Language Angels), «Французька з раннього дитинства» (“Early Start French”). Останні виявилися особливо популярними у 2015 році і вже встигли довести свою ефективність.

Щоправда, результати досліджень продемонстрували, що на заняття з іноземної мови Національний курикулум передбачає небагато часу. Більшість шкіл (54 %) відводить на вивчення іноземних мов менш ніж 30 хвилин на тиждень, 34 % – 30 – 45 хвилин, 7 % – 45 – 60 хвилин, і лише 5 % – від 60 до 120 хвилин. З’ясовано, що дещо більше уваги діти приділяють навчанню іноземних мов на третьому та четвертому роках навчання (Key stage 2), а саме: 30 – 45 хвилин на тиждень (57 % навчальних закладів), 45 – 60 хвилин (у 27 % шкіл), 60 – 120 хвилин (11 % загальноосвітніх закладів) та менше 30 хвилин (5 % шкіл). Виявлено, що подібною є ситуація і у п’ятих-шостих класах, а нестача академічного часу часто компенсується факультативами, розмовними клубами, різноманітними змаганнями, націленими на зростання рівня мотивації молодших школярів та удосконалення рівня їх знань. Крім того, вже на третьому році навчання діти отримують можливість вивчати німецьку мову.

Незважаючи на існуючі проблеми, доведено, що британські педагоги вже стоять на шляху їх вирішення. Зокрема, більшість шкіл працюють над удосконаленням навчально-методичного забезпечення, вносять зміни до організації навчання, збільшують кількість часу, відведеного на предмет «Іноземна мова», залучають носіїв мови до навчання молодших школярів, надають своїм педагогам можливість підвищити власну кваліфікацію, а деякі загальноосвітні навчальні заклади взагалі встигли оновити штат педагогічних працівників.

КОНТРОЛЬ ТА ОЦІНЮВАННЯ НАВЧАЛЬНИХ ДОСЯГНЕНЬ УЧНІВ У ПРАЦЯХ УКРАЇНСЬКИХ ДОСЛІДНИКІВ

П. В. Пироженко, аспірант

Контроль та оцінювання навчальних досягнень учнів є важливим структурним компонентом навчального процесу. Завдяки контролю реалізується зворотній зв'язок, який дає змогу оперативно регулювати і корегувати процес навчання, ставити конкретні завдання на наступний урок, удосконалювати навчальні програми, посібники тощо.

Проблемі контролю та оцінювання навчальних досягнень учнів присвячено праці таких вітчизняних учених, як Т. Канівець, С. Гончаренко, С. Науменко, В. Яценко та інші.

З'ясовано, що українські дослідники (С. Гончаров) до основних принципів контролю знань відносять індивідуальний характер перевірки, об'єктивність, систематичність, тематичну спрямованість, єдність вимог, оптимальність, усебічність. Також вони розрізняють різні види контролю в залежності від дидактичної мети і місця застосування у навчальному процесі: попередній, поточний, тематичний, періодичний, підсумковий, самоконтроль.

Оцінювання навчальних досягнень учнів – це процес, що відбувається постійно: під час роботи на уроці, спостереження за різними видами діяльності учня, аналізу відповідей. Визначає рівень досягнутих успіхів оцінка, яка є стимулом до навчання. С. Гончаренко визначає шкільну оцінку як визначення і вираження в умовних знаках-балах, а також в оцінювальних судженнях учителя ступеня засвоєння знань, умінь і навичок відповідно до вимог шкільних програм, рівня старанності і стану дисципліни.

Встановлено, що існує проблема значення шкільної оцінки та оцінювання в цілому. Результатом оцінювання навчальних досягнень учнів є проблема неуспішності або невдач у навчанні окремих школярів. Систематична неуспішність спричиняє педагогічну запущеність, під якою розуміється комплекс негативних якостей особистості, що суперечать вимогам школи, суспільства. Педагогічно запущені учні часто кидають школу, поповнюють групи ризику. У зарубіжних країнах неуспішність учнів долають

індивідуалізацією навчання, створенням особливих класів вирівнювання. Для відстаючих готують програмовані посібники, створюють спеціальні комп'ютери для індивідуальної роботи.

Доведено, що завдяки своїм особливостям найбільш ідеальним способом оцінювання навчальних досягнень учнів є тестування, оскільки ставить усіх школярів в однакові умови та на перший план ставить саме знання.

Зроблено висновок, що оцінювання навчальних досягнень учнів – це неперервний процес, націлений на визначення рівня засвоєння вивченого матеріалу учнями та на стимулювання школяра до навчання. При цьому виставлені оцінки впливають на подальше навчання учнів, а неуспішність у навчанні може зашкодити подальшій якості навчання дитини.

ОСОБЛИВОСТІ ПРОФОРІЄНТАЦІЙНОГО ТА КАР'ЄРНОГО НАВЧАННЯ УЧНІВ У СЕРЕДНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ АНГЛІЇ

М. М. Тименко, аспірант

З'ясовано, що орієнтація на певну професійну діяльність, свідомий вибір свого життєвого шляху є невід'ємною складовою всього навчально-виховного процесу в школах Англії. Відомо, що справжнього успіху досягають тільки ті люди, які люблять свою справу. Доведено, що профорієнтаційне та кар'єрне навчання спрямовує учнів на: розвиток своїх вмінь та інтересів, впевненості у собі та вміння приймати рішення; отримання певних знань у світі професій, враховуючи свої індивідуальні можливості; розуміння того, якою іншою професією чи справою вони могли б оволодіти; розуміння того, які можливості може мати професія у подальшому кар'єрному зростанні; готовність до перехідних етапів кар'єри протягом життя; усвідомлення того, що знання які отримали у школі, можуть допомогти в подальшому професійному розвитку.

Встановлено, що навчання в школах Англії триває 12 років і на кожному віковому етапі з учнями працюють профконсультанти. Особливістю британської системи профорієнтаційного та кар'єрного навчання є залежність від місцевих органів освіти. Іншою особливістю є те, що відповідно до диференціації учнів за

рівнем навчальних досягнень в різних типах шкіл профконсультант передбачає різну освітню орієнтацію учнів та допомагає обрати майбутню професію.

Доведено, що англійські школи намагаються розв'язати такі завдання профорієнтаційного і кар'єрного навчання: допомогти учням досягти інтелектуальної, емоційної та соціальної зрілості; сприяти розумінню ними свого потенціалу й подоланню власних недоліків; розвивати в них комунікативні здібності; допомагати їм накопичувати знання для вибору майбутньої професії. Зазначені завдання вирішуються в ході вивчення учнями загальноосвітніх предметів практичного спрямування та спеціального предмета «Вибір професії», а також в процесі накопичення знань та навичок з різних сфер трудового життя, навчальної практики на виробництві, у позакласній роботі. Зроблено висновок, що в школах Англії створюються усі умови для професійного самовизначення учнів, для вільного й свідомого вибору ними майбутньої професії. З цією метою наприкінці ХХ століття вони не лише почали тісно співпрацювати з підприємствами, а також ввели до своїх штатів посади профконсультантів, які допомагають школярам обрати професію та навчальний заклад для здобуття подальшої освіти, і створили фонди профорієнтаційної літератури, проводили чимало профорієнтаційних заходів. У школах профорієнтацію здійснюють вчителі-предметники, класні керівники, вчителі-профорієнтатори, спеціальні радники з профорієнтації (профконсультанти), співробітники служб професійної кар'єри. Окрім того, в позашкільних закладах працюють профконсультаційні пункти, які також допомагають учням у виборі майбутньої професії.

ПІДХОДИ ДО ОСВІТЬНОГО МЕНЕДЖМЕНТУ В АНГЛІЇ

В. В. Бєлова, здобувач

Доведено, що в Англії відповідальність та повноваження у галузі управління освітою розподіляються між центральним/національним органом управління, місцевими органами управління та навчальними закладами. Регіональний рівень в управлінні освітою відсутній.

Розкрито, що на національному рівні уряд окреслює вектор освітньої політики навчання через Національний курикулум (National curriculum), визначає методи оцінювання та складає тести. Він формулює мету та завдання діяльності шкіл, визначає обов'язки учнів та їх батьків. Адміністрування та управління системою освіти в Англії на центральному рівні відбувається за допомогою двох урядових відомств – Департаменту освіти (Department for Education – DfE) та Департаменту у справах бізнесу, інновацій і навичок (Department for Business, Innovation and Skills – BIS), які несуть відповідальність за загальний стан надання освітніх послуг, впровадження національної політики і планування напряму розвитку освітньої системи у цілому.

Розкрито, що згідно з законом про освіту 1944 р. (Education Act 1944) місцеві органи управління освітою (Local Education Authorities) відповідали за призначення на посаду директорів та вчителів. З 1988 р. відповідно до закону про реформу освіти (Education Reform Act 1988) добором керівників шкіл та вчителів займаються шкільні управляючі ради, а місцеві органи управління освітою виконують такі функції: стежать, щоб виконувалися загальнонаціональні рекомендації та стандарти; відповідають за якість навчання в школах; надають поради, настанови щодо підходів та навчальних планів; виконують безпосередній контроль за діяльністю навчальних закладів; в особі своїх представників входять до шкільних управляючих рад (призначаються); організують курси з підготовки членів шкільних рад (раніше курси фінансувало тільки центральне управління, а тепер – центральне управління та місцеві органи управління); стежать за санітарним станом приміщень навчального закладу; визначають загальні витрати на їх утримання; встановлюють політику прийому учнів та керують цим процесом.

Зроблено висновок, що виразним напрямом розвитку галузі освітнього менеджменту в Англії є посилення шкільної автономії через інструмент шкільного лідерства в умовах інтенсифікації підзвітності. Підкреслено також, що за цих умов активізується аспект рівного доступу усіх учнів до якісних освітніх послуг.

ТЕОРІЯ І ТЕХНОЛОГІЇ УПРАВЛІННЯ ЗАГАЛЬНООСВІТНІМИ НАВЧАЛЬНИМИ ЗАКЛАДАМИ ЯК АКТИВНИМИ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНИМИ СИСТЕМАМИ

Регістраційний номер: 0115U003084. **Роки виконання:**
2015–2017 рр.

Науковий керівник теми: Л. М. Калініна, д. пед. н., проф.,
завідувач відділу економіки та управління загальною середньою
освітою.

ОСНОВНІ НАУКОВІ РЕЗУЛЬТАТИ:

- **розроблено** програму НДР, концептуально обґрунтовано засади управління розвитком загальноосвітніх навчальних закладів як активних соціально-педагогічних систем і окреслено механізми управління розвитком в умовах розвитку багатомірного суспільства для досягнення оптимальних результатів щодо задоволення суспільних освітніх потреб і забезпечення якісної освіти;

- **з'ясовано** стан розробленості проблеми дослідження державно-громадського управління загальноосвітніми навчальними закладами як активними соціально-педагогічними системами на засадах теорії активних систем (ТАС), методологій системного аналізу, системної динаміки та м'яких систем;

- **виявлено** особливості еволюції управління від адміністративно-командної бюрократизованої форми управління до державно-громадської та до громадсько-державної форми в сфері освіти країни; проаналізовано ретроспективу розвитку управління на засадах теорії активних систем у економічній галузі; окреслено види нових форм державно-громадського та громадсько-державного управління закладами освіти, які є адекватними сучасному етапу розвитку цифрової доби;

- **удосконалено** категоріально-понятійний апарат теорії управління розвитком навчальних закладів як громадсько-активних систем через обґрунтування та конкретизацію дефініцій «активна соціально-педагогічна система», «управління ЗНЗ як активною соціально-педагогічною системою», «розвиток освіти»,

«державне управління розвитком загальної середньої освіти», «механізми державного управління розвитком загальної середньої освіти»;

- **з'ясовано** стан реалізації державно-громадського управління в практиці функціонування сучасних загальноосвітніх навчальних закладів різних типів і громадсько-активних шкіл;

- **визначено** базові механізми державного управління розвитком загальної середньої освіти: механізм підготовки і розвитку педагогічного персоналу, контенту освіти, навчального середовища, оцінювання, цілевизначення і менеджменту/фінансування системи середньої освіти;

- **вивчено, проаналізовано та узагальнено** вітчизняний і зарубіжний досвід функціонування громадсько-активних шкіл (ГАШ) в контексті їх розвитку як активних соціально-педагогічних систем.

КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ УПРАВЛІННЯ ЗАКЛАДАМИ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ

Л. М. Калініна, д. пед. н.

Проект Концепції української школи (12-річний термін навчання) визначає місію і стратегії, пріоритети, завдання та механізми реалізації загальної середньої освіти, зокрема інформатизацію, управління, автономію закладів середньої освіти, які можуть складати основу для внесення змін і доповнень до чинного законодавства в сфері освіти України та запропонованих двох законопроектів базового закону «Про освіту» як у законодавчому, так і практичному дискурсах.

Управління системою середньої освіти має здійснюватися на засадах методологій системного аналізу, системної динаміки та м'яких систем; теорії активних систем (ТАС) і теорії управління розвитком навчальних закладів як громадсько-активних систем, а також ґрунтуватися на фундаментальних принципах демократичного врядування, зокрема партисипативності, субсидіарності, рефлексивності, дуальності, системної раціоналізації, відповідності потребам замовників освіти і потребам суспільства, відкритості, державно-громадського партнерства, відповідальності

та підзвітності суб'єктів управління різних ієрархічних рівнів, законності та правової пріоритетності інформаційного забезпечення управління, інформаційної достатності, взаємоповаги, позитивної мотивації. Має відбутися осучаснення положень теорії управління відкритими соціально-педагогічними системами, до яких належить і система середньої освіти, через обґрунтування мети, завдань, змісту інформаційно-аналітичної діяльності та інформаційно-комунікаційних відносин керівників різних ієрархічних рівнів у архітектурі системи інформаційного забезпечення державно-громадського управління; концепції ефективності через факторно-критеріальну модель ефективності управління навчальними закладами.

Розгортання демократичних процесів у системі управління середньою освітою має враховувати світові тенденції сталого демократичного розвитку розвинених країн та потребує впровадження нових, відкритих і демократичних моделей управління в системі середньої освіти, адже в історії цивілізації неможливо знайти приклади існування демократично-ліберальної школи в тоталітарній чи авторитарній державі, і навпаки – у демократичній державі – освітньої системи, організованої за принципом «ієрархічної вертикальної піраміди», залежної лише від однієї особи керівника.

Децентралізація, деконцентрація та дерегуляція управління системою середньої освіти має передбачати: скорочення управлінської ієрархічної вертикалі системи управління середньою освітою за кількістю ланок і структурних підрозділів і за кількістю спеціалістів (державних службовців) і методистів; перегляд обсягу повноважень і встановлення меж колективної відповідальності (державних і громадських структур та органів місцевого самоврядування за надання якості освітніх послуг, включаючи відповідальність і фінансові ресурси, делегування управлінських функцій і передачу повноважень ухвалення рішень у системі середньої освіти (деконцентрація) місцевим громадам, самоврядним, професійним освітянським і громадським структурам). З метою прискорення децентралізації управління системою середньої освіти має відбутися усупільнення процесу прийняття управлінських рішень, перерозподіл видів управлінських рішень на

різних ієрархічних рівнях системи середньої освіти згідно з функційно-посадовими компетентностями її керівників на користь органів громадського самоврядування та директора як керівника шкільною громадою закладу освіти. У системі середньої освіти відповідно до децентралізації управління має формуватися раціональне поєднання персоніфікованої та колективної відповідальності за прийняття і реалізацію управлінських рішень, розподілення відповідальності між усіма суб'єктами державно-громадського управління та громадського самоврядування системи середньої освіти, керівниками закладів освіти за якість надання освітніх послуг і забезпечення рівного доступу до якісної освіти, а також має бути забезпечена ключова відповідальність батьків учнівської молоді, як замовників освітніх послуг, за освіту і виховання дітей. Управління системою середньої освіти за типом і формою має стати адекватним інформаційній цивілізації та багатовимірності розвитку сучасного суспільства в Україні, що розвивається у таких вимірах, як демократичне, вільне, громадянське, «суспільство знань», інформаційне, цифрове, ринкове та має бути наближеним до європейських стандартів і практико-орієнтованих управлінських парадигм. Розвиток державно-громадського управління (ДГУ) вимагає постійного вдосконалення та запровадження нових форм.

СИСТЕМА СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ ЯК ОБ'ЄКТ ВИВЧЕННЯ ТА УПРАВЛІННЯ

І. Г. Осадчий, д. пед. н.

Система загальної середньої освіти сільської місцевості (СЗСОСМ) – це територіальна освітня система, яка через діяльність освітніх інституцій (навчальних закладів, їх окремих компонентів, а також об'єднань), систем забезпечення (інформаційного, методичного, фінансового, матеріально-господарського, транспортного тощо) та органів управління і самоврядування забезпечує здійснення процесів здобуття загальної середньої освіти на рівні чинних державних стандартів дітьми, які проживають у сільській місцевості.

Таке розуміння системи загальної середньої освіти не суперечить ст. 4 Закону України «Про загальну середню освіту» і має хороші потенційні можливості як зручний інструмент для здійснення пошуку шляхів підвищення ефективності функціонування системи та якості освіти. У ньому чітко визначено зміст освіти, контури інституційного освітнього простору, в якому розгортаються цілеспрямовані процеси здобуття освіти, вказано суб'єкт здобуття освіти – дитину, яка проживає в конкретних соціально-економічних умовах та названі органи управління освітою. Цілком очевидно, що ми будемо мати справу із надзвичайно складною соціальною системою, яка перебуває під дією потужних чинників змін і водночас сама постійно демонструє внутрішню потребу у прогресивних перетвореннях.

У процесі дослідження скористаємося досить поширеним в освітньому менеджменті прийомом і виділимо два режими, в яких може перебувати система загальної середньої освіти – режим стаціонарного функціонування та режим розвитку. Режим стаціонарного функціонування освітньої системи будемо розуміти як такий її стан, за якого в самій системі, її компонентах та у зв'язках між ними не відбуваються жодні якісні зміни.

Закономірно, що результатом стаціонарного функціонування освітньої системи є одержання результатів освітньої діяльності через організацію навчально-виховного процесу. Управляти ж стаціонарним функціонуванням освітньої системи означає управляти навчально-виховним процесом, який розгортається в ній, забезпечуючи одержання наперед визначених результатів освітньої діяльності.

Результатом розвитку освітньої системи є її перехід в новий якісний стан. Враховуючи надзвичайну складність такої соціальної системи, як територіальна освітня система, автономність більшості її складових, розвиток системи загальної середньої освіти доцільно розуміти як не лише процеси набуття системою в цілому «нових інтеграційних властивостей, яких у неї не було», а й процеси появи будь-яких нових якостей в її складових (наприклад, у дидактичній, виховній,

управлінській підсистемах тощо), а також у зв'язках між ними. Що ж можна розвивати або змінювати в освітній системі? Це, насамперед, її «тіло», «організм», тобто її структура, а також освітні технології, тобто «процеси», які в даний час протікають або «розгортаються» в «тілі» освітньої системи. Що ж до масштабу змін, то вони можуть охоплювати як всю систему, так і лише її окремі складові.

Тому управляти розвитком освітньої системи означає забезпечувати керований процес переходу її складових та системи в цілому із одного якісного стану до іншого (вищого), досягати наперед визначених змін.

Таке розуміння наслідків розвитку не суперечить загальноновизнаним підходам, адже «в результаті розвитку виникає новий якісний стан об'єкта – його складу та структури».

СОЦІАЛІЗАЦІЯ ТЕХНОЛОГІЙ УПРАВЛІННЯ ЗАГАЛЬНООСВІТНІМ НАВЧАЛЬНИМ ЗАКЛАДОМ ЯК АКТИВНОЮ ПЕДАГОГІЧНОЮ СИСТЕМОЮ

Н. М. Острроверхова, д. пед. н.

В умовах реформування системи освіти в Україні, модернізації змісту початкової та загальної середньої освіти, реструктуризації ступенів навчання в ЗНЗ, інтенсифікації освітніх процесів та управління ними об'єктивно постає проблема наукового обґрунтування, практичного узагальнення та систематизації набутих наукою та практикою нових ідей, теорій, методик і технологій їх упровадження з метою підвищення якості освіти. Одним із дієвих засобів розв'язання цієї проблеми є соціалізація технологій педагогічного процесу та управління ним. При цьому технологія розглядається як комплексний, інтегрований процес, який охоплює людей, ідеї, засоби і способи організації діяльності з метою аналізу проблем планування, забезпечення, оцінювання і керування вирішенням проблем, що стосуються всіх аспектів засвоєння знань (1979 р., США). Це поняття трансформується і вдосконалюється теоретиками і практиками з посиленням акцентом на управлінні ЗНЗ як активною соціально-педагогічною

системою, що забезпечує соціалізацію особистості у сфері «людина – суспільство – природа – ноосфера».

Самовизначення особистості у ціннісній сфері «людина» забезпечує гуманістичні основи її життєдіяльності та формування; у сфері «суспільство» воно проходить через усвідомлення таких основних цінностей, як Батьківщина, людство, народовладдя, націоналізм, громадянська відповідальність; у системі відношень «людина – природа» учень має усвідомлювати себе як частку природи, оволодівати екологічною культурою та розуміти відповідальність перед прийдешніми поколіннями за її збереження; розуміння сутності «ноосфера» забезпечує становлення моральної відповідальності особистості за використання досягнень науково-технічного прогресу, засвоєння методів культурно-перетворювальної діяльності. Усі ці вкрай складні перетворення особистості учня відбуваються у навчально-виховному процесі під керівництвом вчителів і керівників ЗНЗ.

Окреслені вище теоретичні засади покладено в основу розроблення методики і технології дослідження проблеми соціалізації управління ЗНЗ. Результати констатувального етапу дослідження свідчать, що директори та їх заступники з навчально-виховної роботи вважають цю проблему актуальною (87 % дир., 83 % заст.); в організації роботи ЗНЗ враховують демографічні дані мікрорайону та соціальний запит на освіту (83 % дир., 76 % заст.); у перспективному плануванні (89 % дир., 85 % заст.); у розробці плану роботи ЗНЗ на навчальний рік (85 % дир., 80 % заст.); у розробці тематики засідання педагогічної ради (83 % дир., 80 % заст.); враховують особливості інфраструктури та соціально-економічного потенціалу мікрорайону школи (77 % дир., 73 % заст.); переорієнтовують батьків учнів на реалізацію соціальної мети громадськості мікрорайону ЗНЗ (75 % дир., 72 % заст.); вчителів на соціалізацію реалізації змісту ДСЗСО (80 % дир., 81 % заст.). Аналіз і синтез першооснови сприятиме якості подальшого дослідження проблеми.

**ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ
ДОСЛІДЖЕННЯ РОЗВИТКУ
ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ**

Л. І. Паращенко, д. н. з держ. упр.

Система державного управління загальною середньою освітою зазнає кардинальних змін: стверджуються принципи демократичного врядування в усіх сферах суспільного життя, набуває поширення ідея переходу України до сервісної держави, що проявляється у трансформаціях, які відбуваються в суспільстві та на національному ринку праці зокрема. Це призвело до втрати монополії держави на певні ланки функціонування й управління, що в системі освіти втілилося в загостренні протиріч між проголошенням розвитку освіти державним пріоритетом і недостатнім його розробленням у теорії державного управління та менеджменту освіти; намірами передачі повноважень ухвалення рішень у системі освіти (деконцентрації) і фактичною концентрацією функцій ухвалення рішень центральними органами влади; потребою в підвищенні ефективності державного управління розвитком ЗСО з урахуванням викликів ринкової економіки та демократизації суспільства і недостатністю теоретичного оснащення запровадження механізмів державно-громадського управління освітою, організації взаємодії державних структур і соціальних інститутів у розвитку ЗСО. У системі освіти виникла принципово нова ситуація, за якої механізми, що в минулому забезпечували відносно стійкий її стан, нині перешкоджають її поступальному розвитку. Зниження якості освіти, неухильне падіння престижності вчительської праці, незадовільно низький рівень її оплати відбуваються водночас при одному з найбільших у світі показників відносних суспільних витрат на освіту (понад 7 % валового національного продукту). Такий стан зумовлено відсутністю цілісної науково обгрунтованої програми державного управління розвитком освіти загалом та системи загальної середньої освіти (далі – ЗСО) зокрема.

У процесі дослідження запропоновано авторську концепцію сервісної організації державного управління ЗСО та спроєктовано її методологічні, змістові й технологічні компоненти;

обґрунтовано ЗСО як державну послугу, що охоплює різні типи послуг (адміністративні, управлінські, освітні тощо), які потребують стандартизації, методологічно обґрунтовано механізми державного управління ЗСО як систему-конфігуратор, що регулює потоки системи ЗСО (підготовка учителів, розроблення контенту ЗСО, соціально-економічний статус учнів, фінансування ЗСО), зміна яких визначає рівні системи ЗСО (інтегральні характеристики людського капіталу випускників і вчителів, інфраструктури та навчального середовища, якість контенту, що вноситься системою ЗСО у суспільство) і виявляється як сукупність матеріальних компонентів (організаційна система, «набір виконавців» у системі управління) та ідеальних компонентів – сервісного (цільового), нормативно-правового (регламентування взаємодії учасників), організаційного (процедури ухвалення управлінських рішень) та інформаційного і мотиваційного (засіб «перетворення руху» – управлінської енергії в енергію керованої системи).

Система ЗСО розглядається як об'єкт державного управління та ідентифікована як «м'яка» система й соціоекономічна організація на засадах методологій системної динаміки й м'яких систем, що детермінують методологічні основи проектування механізмів державного управління розвитком ЗСО. Виявлено, що належний фундамент для досліджень розвитку ЗСО було закладено в численних працях представників різних наукових галузей – філософії, педагогіки, соціології, психології, управління та державного управління зокрема. У сучасній соціокультурній ситуації складається нове уявлення про ідеал української освіти, головним змістом якого є розвиток як ціннісна основа і принцип її існування.

Акцентовано увагу, що сутність «глобальної революції в державному управлінні» (Д. Кеттл), спрямованої на забезпечення ефективності державного сектору, в кінці ХХ ст., обґрунтована в концепції державного управління «Good Governance» (З. Балабаєва, П. Надолішній, О. Сурін та ін.). Останню було зорієнтовано на узгодженість суспільних інтересів, прозорість, результативність і ефективність діяльності органів державного управління та осмислено в моделях демократичного врядування, сервісній

моделі державного управління (В. Бакуменко, І. Коліушко, Я. Коженко, В. Тимошук та ін.), які ґрунтуються на використанні методологічного інструментарію системного підходу, здобутках теорії організаційного розвитку, нової інституційної теорії.

ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ РОЗВИТКУ ГРОМАДСЬКО-ДЕРЖАВНОГО УПРАВЛІННЯ ЗАГАЛЬНОЮ СЕРЕДНЬОЮ ОСВІТОЮ В РЕГІОНІ

О. В. Пастовенський, д. пед. н.,

Л. М. Калініна, д. пед. н.

Мета, завдання, стратегічні напрями й основні шляхи реформування управління системою освіти в країні визначено в Конституції України, низкою законодавчих актів, у яких пріоритетним завданням є демократизація, децентралізація управління освітою, перехід до державно-громадської моделі управління загальноосвітніми навчальними закладами.

З огляду на це, у сучасній педагогічній теорії та практиці особливої актуальності набуває проблема теоретичного обґрунтування системи громадсько-державного управління загальною середньою освітою, окреслення тенденцій її розвитку, визначення принципів і функцій, чинників становлення досліджуваного феномену. Подальшого наукового розгляду потребують такі її аспекти, як визначення соціально-економічних і правових умов становлення громадсько-державного управління, критеріїв оцінювання рівня його впровадження, обґрунтування структури і змісту відповідної моделі управління.

Концептуальні засади дослідження ґрунтується на визнанні взаємозумовленості громадських і державних суб'єктів управління, чим детермінується сутність громадсько-державного управління загальною середньою освітою, яке може бути ефективно досліджено як відкрита «м'яка» система, що синергетично розвивається. Методологічною домінантою дослідження визначено, вслід за Л. Паращенко, «м'який» системний підхід (П. Чекленд (P. Checkland), Р. Аскофф (R. Askoff) та ін.) із притаманними йому ідеями партисипативного управління, орієнтованого на демократизацію прийняття управлінських рішень з урахуванням

інтересів усіх зацікавлених сторін, і синергетичний підхід, який передбачає суттєве зростання ефективності процесу управління системою загальної середньої освіти за умови узгоджених дій усіх її підсистем і елементів. Забезпечення ефективного формування та динамічного розвитку громадсько-державного управління загальною середньою освітою в регіоні передбачає врахування його тенденцій, особливостей, чинників, принципів на основі впровадження необхідних соціально-економічних і правових умов, реалізації функцій громадсько-державного управління загальною середньою освітою й оцінювання стану його формування в регіоні на основі відповідних критеріїв.

Концептуально важливою для досліджуваної проблеми визначено ідею щодо можливості валідної експериментальної перевірки ефективності системи громадсько-державного управління загальною середньою освітою в регіоні в умовах чинного законодавства на базі освітніх округів, які наразі є демократичнішими суб'єктами галузі.

В умовах чинного законодавства України система громадсько-державного управління загальною середньою освітою в регіоні може впроваджуватися на основі розвитку освітніх округів, автономних і приватних навчальних закладів, активізації діяльності органів місцевого самоврядування щодо модернізації освітньої галузі, удосконалення моделей співпраці професійних освітянських управлінських структур з громадськими.

У результаті теоретичного аналізу наукових праць із досліджуваного напрямку окреслено понятійно-термінологічне поле зазначеної проблеми, зокрема щодо понять «система загальної середньої освіти», «управління освітою», «державні», самоврядні та «громадські управлінські структури», «державно-громадське» і «громадсько-державне управління загальною середньою освітою», «регіон». На основі аналізу нормативних документів щодо співвідношення владних повноважень державних і громадських структур розроблено структурну схему системи управління загальною середньою освітою в Україні, на базі якої з урахуванням історичного досвіду диференційовано діапазони впливу громадських структур на систему управління загальною середньою освітою, чітко розмежовано державне, державно-громадське, гро-

мадсько-державне і громадське управління освітою, що слугувало підґрунтям теоретичного розгляду системи управління освітою на наукових засадах. Зокрема, громадсько-державне управління загальною середньою освітою визначено як поєднання діяльності громадських і державних суб'єктів управління, що впроваджують узгоджену освітню політику в інтересах людини, громади й держави на основі демократичних процедур самоуправління та співуправління із забезпеченням пріоритету прав громадськості. У результаті теоретичного аналізу проблеми управління загальною середньою освітою простежено трансформацію методологічних підходів у наукових дослідженнях освітніх систем від «жорсткого» до «м'якого» системного і синергетичного.

З'ясовано, що ефективним сучасним напрямом формування громадської складової в управлінні загальною середньою освітою є реалізація концепції громадсько-активних шкіл – навчальних закладів, у яких значна увага приділяється: налагодженню партнерських зв'язків між школою та всіма ресурсами, що існують у громаді; розвитку в таких школах освітніх, соціальних, оздоровчих послуг; підтримці молодіжних рухів; залученню до навчально-виховного процесу батьків; реалізації освітніх програм для дорослого населення, зміцненню родини та взаємин між мешканцями громади.

ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСАДИ УПРАВЛІННЯ ШКОЛОЮ ХУДОЖНЬО-ЕСТЕТИЧНОГО ПРОФІЛЮ ЯК СОЦІАЛЬНО-АКТИВНОЮ ПЕДАГОГІЧНОЮ СИСТЕМОЮ

Г. Д. Матвєєва, к. пед. н.

Розвиток європейського освітнього простору вимагає від української системи освіти адекватної реакції на сучасні процеси реформування загальної освіти, оскільки саме вона формує ті людські якості й закладає той фізичний, моральний та інтелектуальний потенціал, які людина реалізує в подальшому своєму житті. За висновками сучасних науковців, важливого значення набуває перехід процесу управління загальноосвітніми навчальними закладами від державно-громадського до громадсько-державного.

Вищезазначений аспект реалізується в експериментальній діяльності Миколаївської спеціалізованої школи «Академія дитячої творчості», майданчику всеукраїнського рівня, специфічними особливостями діяльності якої є відхід від уніфікації в освітньому процесі й орієнтації на «усередненого» вихованця; формування бажання працювати (реалізовуватися в творчості) задля розквіту родини, свого народу, держави; виховання духовної культури кожної особистості та створення умов для вільного формування власної світоглядної позиції; культивування кращих рис української ментальності – індивідуальної свободи, глибокого зв'язку з предметним і соціальним оточенням.

Основними напрямками діяльності спеціалізованої школи мистецтв і прикладних ремесел «Академія дитячої творчості» визначено: створення системи пошуку та відбору здібної та творчо обдарованої учнівської молоді; розроблення організаційно-педагогічних засад навчання й виховання учнів школи художньо-естетичного профілю, а також ефективної моделі управління школою з урахуванням специфіки її діяльності, запровадження нових управлінських технологій, зокрема фандрейзингу; реалізація системи профорієнтаційної роботи, спрямованої на свідоме самовизначення учнів, підготовку до вступу у вищі навчальні заклади художнього напрямку або відкриття власної справи; формування цілісного іміджу школи як її позитивного образу для налагодження доцільних координаційних зв'язків між школою, вищими навчальними закладами, громадськими організаціями, науковими установами та закладами культури; відродження національної культури та прикладного мистецтва півдня України.

Пріоритетними науковими підходами до управління діяльністю авторської школи «Академія дитячої творчості» обрано системний, діяльнісний, ситуативно-адаптивний, технологічний, особистісно орієнтований, компетентнісний, культурологічний, інноваційний; науковими принципами – демократизацію, гуманізацію, соціальну детермінацію, інформаційну достатність, належну ресурсну забезпеченість, роботу в «команді», стимулювання професійного розвитку педагогічних працівників. За результатами аналізу багато-

річного досвіду функціонування закладу створено ефективно діючу систему управління, структурними підрозділами якої в ієрархічному порядку виступають: конференція, рада школи, педагогічна рада, художня рада, учнівська та батьківська ради, адміністрація закладу, науково-методична рада, соціально-психологічна служба, центр творчості, центр реабілітації, методичні об'єднання педагогічних представників і керівників творчих майстерень. Повноваження органів громадського управління закріплені статутом школи; мета, завдання, зміст і структура їх діяльності визначені у відповідних положеннях, розроблених і апробованих на практиці та реалізованих завдяки науково обґрунтованим організаційним механізмам.

Підґрунтям демократизації управління школою визначено перехід до громадсько-державного управління через залучення широкого кола батьків і представників громадських організацій до прийняття та виконання управлінських рішень (батьківська рада, батьківська конференція, лекторії). Завдяки означеній позиції наразі сформовано стійкий позитивний імідж у соціальному оточенні міста, країни та зарубіжжя. Миколаївська спеціалізована школа «Академія дитячої творчості» є сучасним загальноосвітнім навчальним закладом, у якому здійснюється організаційно та змістовно диференційоване навчання учнів на підґрунті культурологічної парадигми освіти, синтезі знань та досвіду, відтворених в оригінальній концепції, що реалізується в специфічному культурно-освітньому середовищі та забезпечує ефективне функціонування школи і стабільні позитивні результати її діяльності, в основі якої знаходиться співпраця педагога та дитини в культурно-освітньому просторі школи та громади.

ОСОБЛИВОСТІ ГРОМАДСЬКО-АКТИВНОЇ ШКОЛИ ЯК СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ СИСТЕМИ

О. М. Онаць, к. пед. н.

Відповідно до завдання дослідження на поточний рік було вивчено та проаналізовано особливості громадсько-активної школи в контексті її розвитку як активної соціально-педагогічної системи.

З'ясовано, що в Україні громадсько-активною школою (далі – ГАШ) вважається будь-яка школа, у якій велика увага приділяється налагодженню партнерських стосунків між школою і громадою, між усіма ресурсами, які є в громаді; ГАШ не може існувати окремо від потреб громади, саме вона є ініціатором розвитку громади, підтримує вільний обмін думками, оцінює потреби мешканців та місцевості, де вона розташована, бере участь у прийнятті рішень на місцевому рівні, а також забезпечує зворотний зв'язок щодо прийнятих рішень з боку громади; залучає нових партнерів для створення широкого спектру послуг для дітей, молоді, сімей та членів громади.

Значна увага в такій школі приділяється освітнім, оздоровчим, соціальним послугам для всіх членів місцевої громади, незалежно від віку; розвитку учнівського та молодіжного руху; залученню представників громади до організації навчально-виховного та управлінського процесів з метою покращення навчання учнів школи та їхнього розвитку; зміцненню родини та взаємин між членами громади. Громадсько-активна школа – це громадський інститут, освітній, оздоровчий, культурний центр для осіб будь-якого віку і відкритий для кожного цілий день, кожний день, без вихідних.

Виявлено, що наявна нині в Україні модель громадсько-активної школи розвивалася на основі моделі громадських центрів Центральної Європи та на основі російської моделі громадсько-активних шкіл, яка представлена Красноярським центром «Сотрудничество на местном уровне», хоч визначення ролі школи як осередку розвитку громади та державно-громадське управління школою не є новими для України.

Встановлено, що громадсько-активні школи мають свої відмінності в економічних і соціальних ресурсах, у визначенні пріоритетів. Однак вони мають спільну філософію, що базується на демократичному ідеалі поваги до кожної людини та її прав на участь у справах громади для загального добра: спільні переконання щодо доступу освіти для кожного впродовж життя незалежно від віку та доступності ресурсів

школи для всіх (учнів, батьків, мешканців громади); спільне визначення потреб і ресурсів громади; залучення представників громади до участі в організації навчально-виховного процесу; стимулювання розроблення та впровадження інноваційних освітніх програм; підвищення рівня професійної компетентності та педагогічної майстерності вчителів; переорієнтація школи на особистість учня, вчителя, членів громади; формування активної громадянської позиції учня, відповідальності перед собою і громадою. Саме школа може стати ініціатором розвитку місцевої громади, не втрачаючи своїх основних функцій.

За дослідженнями, у громадсько-активній школі обов'язковою є наявність трьох основних напрямів діяльності: демократизація школи та класу, волонтерство школи та партнерство школи і місцевої громади, сила яких полягає у їх практичній спрямованості. З'ясовано, що існує десять узагальнених характеристик успішної громадсько-активної школи.

На основі аналізу публікацій та досвіду діяльності ГАШ у різних регіонах України можна зробити висновок про те, що діяльність громадсько-активної школи – це позитивне явище, адже учні отримують не тільки належний рівень академічної освіти, але і навички громадської активності та можливості самореалізації; її діяльність позитивно впливає не лише на формування громадянської позиції молоді, а й відповідальності молодих людей перед собою та громадою (це впливає на розвиток громади в цілому, тому що така школа не просто надає освітні послуги учням, але розвиває громаду, залучаючи батьків і мешканців місцевості до вирішення освітніх та соціальних проблем, які існують як у школі, так і в громаді); школа стає конкурентоспроможною; її ресурси більш ефективно використовуються в інтересах громади і навпаки; школа як громадський центр отримує більше реальної допомоги від місцевої громади, комерційних структур, органів влади.

УПРАВЛІННЯ РОЗВИТКОМ ОРГАНІЗАЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ ШКОЛИ ХУДОЖНЬО-ЕСТЕТИЧНОГО ПРОФІЛЮ ЯК АКТИВНОЇ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ СИСТЕМИ

Я. Є. Стемковська, к. пед. н.

Управління розвитком організаційної культури школи художньо-естетичного профілю розглядається нами у контексті здійснення керівником управлінської діяльності як процес визначення стратегії і тактики досягнення високого рівня розвитку зазначеного феномену, прогнозування професійного зростання та самореалізації суб'єктів управління.

Розвиток і формування організаційної культури загальноосвітнього навчального закладу у більшості випадків залежить від багатьох факторів, а саме: типу керівника, стилю управлінської діяльності, рівня управлінської компетентності; професійної підготовки учителя, його програми саморозвитку; контингенту учнів та їх здібностей, нахилів, інтересів; готовності батьківської громади до співпраці; профілю навчального закладу. Виходячи із зазначеної позиції, можемо припуститися думки, що розвиток організаційної культури загальноосвітнього навчального закладу – це процес, спрямований на створення ефективної програми функціонування навчального закладу; формування відповідного соціально-психологічного клімату в педагогічному, учнівському, батьківському колективах; розвиток системи ціннісних орієнтацій та мотивації до навчання учнів, реалізації професійної компетентності вчителів.

Активне залучення педагогічного колективу та батьківської громади до процесу формування організаційної культури ефективно впливатиме як на загальний рівень освітнього закладу, так і на професійне зростання педагогічного колективу.

З метою методичного забезпечення процесу розвитку та основних компонентів організаційної культури у контексті діяльності навчального закладу нами було розроблено тривекторну тренінгову технологію розвитку організаційної культури школи, що на практиці забезпечує відповідну результативність запропонованої інновації. Зміст кожного вектору технології розвитку

організаційної культури загальноосвітніх навчальних закладів розкриває концептуальні, методичні та прикладні основи організаційної культури закладу середньої освіти, формує знання, уміння і навички щодо визначення цілей, напрямів, етапів, методів розвитку організаційної культури школи для забезпечення процесу відкритої взаємодії між учасниками навчально-виховного процесу та підвищення ефективності й конкурентоспроможності навчального закладу.

Характерною особливістю розробленої тривекторної тренінгової технології розвитку організаційної культури школи є певні цільові орієнтації, що будуються на відкритій взаємодії усіх суб'єктів навчально-виховного процесу. Беззаперечним фактом є те, що реалізація такої взаємодії потребує забезпечення відповідних педагогічних, психологічних, соціальних умов. Комплекс таких умов на сучасному етапі розвитку загальної освіти здебільшого створюється у межах організації навчально-виховного процесу в інноваційних навчальних закладах, зокрема художньо-естетичного профілю.

Зазначена технологія охоплює систему тренінгів і вправ для учнів у контексті навчальної дисципліни «Розвиток творчої особистості»; для вчителів школи у контексті реалізації науково-методичної роботи та постійного семінару «Культуротворчі основи педагогічної дії»; для батьківської громади школи у контексті реалізації шкільної програми «Батьки разом зі школою» та постійної роботи з батьківським комітетом класу, школи.

З'ясовано, що застосування презентованої тривекторної тренінгової технології дозволить формувати та розвивати організаційну культуру школи за допомогою корекції норм і правил поведінки, цінностей, традицій, психологічного клімату педагогічного колективу. Технологія підсилює процес залученості учасників навчально-виховного процесу у справи школи, почуття відданості та приналежності колективу, формує організаційний патріотизм, бажання поступатися особистими інтересами в інтересах організації, емоційне співчуття до проблем школи, відкидання на підсвідомому рівні зради колективним інтересам.

ПРАВОВЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ДЕРЖАВНО-ГРОМАДСЬКОГО УПРАВЛІННЯ ЗНЗ ЯК АКТИВНИМИ СОЦІАЛЬНО – ПЕДАГОГІЧНИМИ СИСТЕМАМИ

М. Г. Шевцов

Відомо, що в законах України «Про освіту» та «Про загальну середню освіту» в якості основних принципів державної політики проголошено демократичний, державно-суспільний характер управління, автономність навчальних закладів. Саме автономність ЗНЗ дає йому право самостійно створювати нормативно-правову базу для своєї діяльності, яка відповідає чинному законодавству. Кожен заклад має право самостійно встановлювати необхідну кількість нормативно-правових актів виходячи зі своїх особливостей, традицій, досвіду практичної діяльності. Локальні нормативно-правові акти дозволяють кожному керівнику ЗНЗ регламентувати діяльність закладу, упереджуючи соціальну напругу в колективі, допомагають розв'язувати різноманітні конфліктні ситуації.

У сучасних умовах постійного оновлення нормативно-законодавчої бази сфери освіти, а також галузей права, що тісно пов'язані з процесом державно-громадського управління ЗНЗ як активними соціально-педагогічними системами, перед керівниками усіх закладів постають завдання постійного вдосконалення та систематизації необхідних правових знань і вмінь, які є важливим елементом професійної компетентності управлінських кадрів.

Аналіз практики державно-громадського управління ЗНЗ свідчить, що під час прийняття управлінських рішень та розроблення нормативно-правових документів керівники шкіл допускають багато порушень чинного законодавства. Головною причиною порушень законодавства в галузі освіти є недостатня підготовка суб'єктів освітянського процесу, у тому числі й слабка правова компетентність керівників, невідповідність наявної нормативно-правової бази сучасним викликам суспільства.

Історія педагогіки та освіти свідчить про те, що широке застосування нормотворчості в регулюванні життєдіяльності педагогічного колективу мало місце в досвіді керівника закладу, вченого-педагога і нашого співвітчизника А. С. Мака-

ренка. Він теоретично та практично доводив, що для одержання ефективних результатів управління важливими є безпосередня участь усіх суб'єктів школи та постійне удосконалення її нормативної бази.

Водночас у науковій літературі та практиці управління системою ЗСО ще недостатньо досліджено питання правового забезпечення державно-громадського управління ЗНЗ як активними соціально-педагогічними системами, що обумовило проблему дослідження, сутність якого полягає в більш повному нормативно-правовому забезпеченні державно-громадського управління загальноосвітнім навчальним закладом як юридичною особою в сучасних умовах ринкової економіки та формування громадянського суспільства.

ПАТРІОТИЧНИЙ РАКУРС ФОРМУВАННЯ АКТИВНОЇ ГРОМАДЯНСЬКОЇ ПОЗИЦІЇ МОЛОДІ

Г. М. Калініна, аспірант

Патріотизм доречно розглядати у контексті з такими категоріями, як патріот своєї країни чи патріот своєї держави, що має або повинно мати сенс для кожної людини в державі. Як відомо, держава – це основний інститут політичної організації суспільства, отже, необхідно розглядати політичний ракурс феномену патріотизму. Будь-яке явище (а тим більше патріотизм) не можливо розглядати та здійснювати ізольовано від інших процесів, які суттєво впливають як на його формування, так і на розвиток, незалежно від країни світу.

У межах проектної діяльності («Освітня культурна політика Євросоюзу та Німеччини: Уроки для України», жовтень–листопад 2011 р., м. Штутгарт, м. Тюбенген, Бад Вілбад) та участі українських експертів з освітньої політики в закордонних освітніх візитах, зокрема з такої тематики, як «Роль освіти в Європейській інтеграції» (11–18 жовтня, 2009 р., м. Бад Урах), «Політичне виховання молоді в Берліні» (30 листопада – 6 грудня 2014 р., м. Берлін, координатор проекту – Л. І. Парашенко), з'ясовано аспекти формування патріотизму у взаємозв'язку з політичним і громадянським вихованням молоді Німеччини та вивчено сучас-

ні напрями молодіжної політики в Німеччині та політичне виховання молоді, досвід організації проектів для дітей.

Ознайомлення з практикою розвитку демократичної компетентності дітей та молоді в громадянському суспільстві Німеччини забезпечило можливість зробити наступні висновки: політичне виховання та формування активної позиції в громадянському суспільстві та політичному житті починається в Німеччині з самого дитинства; політичне виховання молоді здійснюється шляхом організації проектної діяльності та налагодження діалогової взаємодії дітей і молоді з політиками, депутатами і громадськістю на демократичних засадах і демократичних цінностях.

Вивчено та проаналізовано участь юних громадян Німеччини у виборчому процесі на прикладі проекту-гри для дітей шкільного віку, який має назву U 18 та проводиться перед кожними місцевими виборами за ініціативою мера Берліну. Участь у цьому проекті розкриває дітям повне бачення системи виборів – від початку до фіналу голосування. Організація та реалізація проекту відбувається таким чином: у мерії міста є перелік дітей відповідного віку, яким надходить запрошення взяти участь у неформальному спілкуванні з політиками (бесіди, презентації програми, чаювання тощо), що балотуються в цьому окрузі, та яким під час таких зустрічей діти мають змогу ставити найрізноманітніші запитання тощо. Дитяче голосування, як фінальний етап проекту, проходить у школах (мерія заздалегідь домовляється про це) приблизно за 3–4 тижні до реальних виборів, а результати опубліковують у місцевій газеті.

Вивчення практики свідчить про цілеспрямоване формування активної позиції юних громадян у передвиборчих проектах, зокрема, за даними 2014 р., участь у дитячому голосуванні брали близько 40 000 дітей по місту Берлін; наявність цілісного підходу до політичного виховання дітей та закладання міцних громадянських підвалин і загальнолюдських та демократичних цінностей у процесі виховання дітей та молоді Берліну. Батьками та вчителями з малечку дітям прищеплюються загально визнані людські цінності з урахуванням особливостей національного характеру: чесність, правдивість, працелюбство, щирість, економність, ввічливість, прямотинійність, любов до своєї країни

(любити країну, в якій живеш, пишатися нею і власними та спільними справами, робити країну кращою). Отже, дітей вчать бути вільними і висловлювати думки без страху тощо.

Зроблено висновок, що у процесі політичного виховання відбувається формування спільно діючих і вільних духом патріотичних налаштованих юних громадян; активної громадянської позиції, що згодом стає дуже впливовим механізмом у боротьбі за голоси дорослих виборців (в останні роки результати дитячого голосування не друкують у місцевих газетах Німеччини задля уникнення неформального впливу на думки дорослих виборців); зустрічі дітей з політиками вселяють надію у дитячі серця та віру у ширість намірів політиків працювати на благо власної країни та нації. Хоч виміряти патріотизм (як і зазирнути у людську душу) вкрай важко і вдається не завжди, але його точно можна оцінити за конкретними, реальними справами на користь людини, громади та країни.

УПРАВЛІННЯ НАЦІОНАЛЬНО-ПАТРІОТИЧНИМ ВИХОВАННЯМ У ЛІЦЕЯХ З ПОСИЛЕНОЮ ВІЙСЬКОВОЮ ПІДГОТОВКОЮ

С. О. Пахарєв, здобувач

Організацію навчально-виховного процесу в ліцеях з посиленою військово-фізичною підготовкою спрямовано на надання якісної профільної освіти юнакам, виховання патріотів-лідерів та підготовку їх до служби у збройних силах України та інших силових структурах, до виконання священного обов'язку щодо захисту Вітчизни. За проведеним нами дослідженням, в українських військових ліцеях та ліцеях з посиленою військово-фізичною підготовкою є значно більше можливостей для ефективного забезпечення цього процесу. Разом з тим події, які відбуваються та на території України та в зоні АТО, переконливо засвідчили серйозні недоліки в національно-патріотичному вихованні громадян України, що потребує посилення уваги до цього питання.

З метою захисту національних інтересів держави у сферах національно свідомого і патріотичного виховання молодого покоління та забезпечення умов його розвитку Спільним наказом

Міністерства України у справах сім'ї, молоді та спорту, Міністерства освіти і науки України, Міністерства оборони України, Міністерства культури і туризму України (№ 3754/981/538/49 від 27 жовтня 2015 р.) було затверджено Концепцію національно-патріотичного виховання молоді. Указом Президента України від 13 жовтня 2015 р. № 580 було затверджено «Стратегію національно-патріотичного виховання дітей та молоді на 2016–2020 роки», що, на нашу думку, є своєчасним і надзвичайно важливим.

У прийнятих державних документах зазначається, що здійснення системного національно-патріотичного виховання є однією із головних складових національної безпеки України, що воно формується на прикладах історії становлення Української державності, українського козацтва, героїки визвольного руху, досягнень у галузі політики, освіти, науки, культури і спорту та передбачає створення цілісної системи національно-патріотичного виховання громадян, дітей та молоді, консолідації та розвитку українського суспільства, подальшого вдосконалення системи національно-патріотичного виховання, оптимізації управління навчально-виховним процесом та державної політики у сфері освіти.

З'ясовано, що особливості навчально-виховного процесу в ліцях з посиленою військово-фізичною підготовкою в Україні надають значні можливості ефективно проводити національно-патріотичне виховання молоді в умовах профільної освіти навчального закладу та сучасної моделі безперервної військової освіти: «військовий ліцей, військовий інститут, військова академія». Нами досліджувалося питання щодо однієї зі складових – формування у ліцейств фізичної та психофізичної культури на засадах козацької педагогіки.

З'ясовано, що у багатьох ліцях юнаки вивчають історію вітчизняного фізичного виховання, а також в організації навчально-виховної роботи використовуються найрізноманітніші його форми і методи. Молоді люди знають, що козацька фізична та психофізична підготовка молоді своїми коренями сягає ще часів праісторії, періоду трипільської культури, а найвищого розвитку вона набула у запорожців. Особливу зацікавленість у хлопців викликають: висока техніка самооборони козаків, необхідність і

сила волі дотримуватися залізної дисципліни, постійне цілеспрямоване формування готовності захищати Батьківщину, козацькі види одноборств та багатоборств, цінування культу сили і фізичного здоров'я, шляхетності, лицарської відваги, лицарського кодексу честі. Велике пізнавальне, розвивальне та виховне значення для ліцеїстів має опанування мистецтвом козацьких одноборств, які значно переважають за своїми характеристиками і духовно-моральним наповненням відомі всім східні одноборства: військовий танок «гопак», енергія і пристрасть якого відображається в напруженні фізичних і духовних сил, різноманітності рухів, дій і торжества перемоги; «гойдок» для пластунів-розвідників; «спас», що є незамінним для оборони; боротьба навкулачки; «на ременях»; «навхрест»; «на палицях» та багато інших. Вершиною бойових мистецтв вважається козацьке характерництво. Постійно займаючись самовдосконаленням, козаки оволодівали спеціальними дихальними вправами, проявляючи подібно до йогів справді надзвичайні можливості людського організму.

Творчо враховуючи і використовуючи історичний досвід козацького виховання, є великі резерви для підвищення ефективності національно-патріотичного виховання, а ліцеї з посиленою військово-фізичною підготовкою можуть це самі робити краще і допомагати школам. Для цього необхідно створювати належні психолого-педагогічні та організаційно-дидактичні умови, забезпечувати ефективне управління цим процесом.

ФУНКЦІЇ КОНТРОЛЮ ТА АНАЛІЗУ В УПРАВЛІНСЬКОМУ ЦИКЛІ

В. Б. Рогова, здобувач

У процесі дослідження з'ясовано, що процес управління загальноосвітнім навчальним закладом, як і взагалі будь-який управлінський процес, має у певному ступені замкнутий циклічний характер і утворений із множини різних за цілями, об'єктами і часом управлінських циклів. Кожен із управлінських циклів, як відомо, уміщує різні види управлінської діяльності, які називають функціями управління – це операції, дії суб'єктів управління та стадії управлінського циклу, що послідовно змінюються

та утворюють зміст управлінського циклу. Залежно від основи декомпозиції управлінського циклу в науковому обігу їх існує значна кількість. У контексті окресленої наукової задачі надаємо перевагу виокремленим стадіям циклу програмно-цільового управління педагогічними системами, запропонованих колективом вчених – Є. П. Тонконогою, С. Г. Вершловським і В. Ю. Кричевським (М., 1985): постановка мети; збір і аналіз інформації; прийняття рішення; планування; організація; регулювання та коригування; контроль і аналіз. Перші три стадії циклу певною мірою визначають і характер решти функцій, зокрема контролю й аналізу, які є предметом вивчення у цьому дослідженні, та розвитку контрольно-аналітичної компетентності керівника закладу освіти в системі післядипломної педагогічної освіти.

Теоретичний аналіз здобутків наукових шкіл менеджменту і теорії управління освітніми системами дав змогу обрати зі значної кількості авторських класифікацій такий функційний поділ управлінського циклу, за якого контроль і аналіз об'єднані в один ланцюг. Для реалізації концептуальних ідей дослідження обрано інформаційно-цільову основу поділу управлінського циклу загальноосвітнім навчальним закладом, обґрунтованого Л. Калініною, оскільки за такого підходу зворотний зв'язок у ЗНЗ, як педагогічній системі, здійснюється завдяки процесам отримання й обробки інформації про діяльність системи, якою управляють, тобто завдяки здійсненню функцій контролю та аналізу.

Як свідчить теоретичний аналіз наукових праць, первісно вчені розглядали функції контролю й аналізу окремо в управлінському циклі. За сучасних умов багатовимірного розвитку інформаційного суспільства в країні дослідниками і вченими обґрунтовується ускладнення управлінської діяльності та інтеграція багатьох її видів, зокрема це стосується і контрольно-аналітичної, аналітико-експертної, контрольно-оцінної видів діяльності з позицій інформаційного, системно-кібернетичного та інтеграційного наукових підходів та необхідність їх пізнання та реалізації як органічного цілого. Модернізація управлінської діяльності керівників навчальних закладів відбувається в напрямі ефективного розв'язання найважливіших проблем педагогічної практики на основі нових управлінських парадигм, підходів і

проектування стандартів діяльності сучасного керівника на засадах теорії компетентності та реалізації компетентнісного підходу. Модернізація національної освітньої системи та безпосереднього управління нею на основі компетентнісного підходу, навчання впродовж життя та інформальне навчання – пріоритетні напрями державної освітньої політики. У «Національній стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року» (2013), проектах Законів України «Про освіту» (2015), «Про вищу освіту» (2014), галузевій Концепції розвитку неперервної педагогічної освіти (2013) визначено низку завдань і зазначено, що модернізація управління освітою передбачає розвиток компетентності, що «<...> визначає здатність особи успішно здійснювати професійну та/або подальшу навчальну діяльність», які мають бути реалізовані як в площині практичної управлінської діяльності, так і в практиці здійснення розвитку професійної компетентності керівників сфери освіти на інноваційних засадах.

ВАРІАТИВНІ ТЕХНОЛОГІЇ УПРАВЛІННЯ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНИМ ПРОЦЕСОМ (з досвіду роботи Херсонського навчально-виховного комплексу № 15)

*В. В. Бурова, заступник директора
з навчально-виховної роботи
Херсонського навчально-виховного комплексу № 15*

Сучасна українська школа поступово модернізується, намагаючись адаптуватися до потреб суспільства, які постійно змінюються. Наразі школа потребує змін навчально-виховного процесу із середини. При цьому варто враховувати спрямованість держави до європейської інтеграції. За цих умов важливого значення набуває розроблення та впровадження у навчальний процес нових інноваційних педагогічних технологій, які ґрунтуються на принципах створення комфортних умов навчання, свободи творчості, використанні сучасних досягнень науки і техніки. Можна окреслити декілька реальних шляхів модернізації навчально-виховного процесу в межах завдань сучасної педагогіки, зокрема: активне впровадження інтерактивних технологій у навчальне та виховне середовища

(застосовують на уроках біології вчитель О. Г. Чорна та під час бібліотечних уроків завідувача бібліотекою Г. М. Кухаренко); використання методу проєктів, що підвищує активність учасників у навчально-виховному процесі (презентація позитивних досягнень учнів у навчанні здійснюють вчителі математики І. М. Мальцева та Н. В. Бондаренко); технологія інциденту, яка спрямована на подолання вікової та особистісної інерційності, вироблення адекватних способів поведінки у напружених стресових ситуаціях (вміння приймати рішення в несприятливих умовах); метод тренування чуйності, або сенситивний метод, метод соціально-психологічного тренінгу (для згуртування педагогічного колективу та адаптації молодих вчителів використовує в своїй роботі директор закладу Л. Л. Стратійчук спільно із соціально-психологічною службою закладу); підвищення методичного забезпечення навчального процесу, що дає змогу здійснювати навчання відповідно до окреслених цілей і завдань; технологія «мозкового штурму» з метою групового розв'язання творчої проблеми. Аналіз результатів впровадження в комплексі різних технологій управління на основі критичного аналізу та освітнього моніторингу якості знань учнів, методичної підготовки вчителів свідчить про позитивну динаміку результатів навчально-виховного процесу за показниками рівня професійної майстерності (атестація вчителів, активна участь вчителів у професійних заходах, результативність методичної роботи, якість навчальних досягнень учнів). Зокрема, за результатами атестації вчителів НВК № 15 м. Херсона за останні 5 років набули: 4 – звання «Старший учитель», 8 – звання «Вчитель-методист», 1 – звання «Відмінник освіти України», 23 – кваліфікація «Спеціаліст вищої категорії». Саме вони є авангардом педагогічного колективу НВК № 15 із розроблення та застосування новітніх освітніх технологій.

ШЛЯХИ РЕАЛІЗАЦІЇ ТЕХНОЛОГІЙ УПРАВЛІННЯ НАВЧАЛЬНИМ ЗАКЛАДОМ ЯК АКТИВНОЮ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЮ СИСТЕМОЮ

*Л. Л. Стратійчук, директор Херсонського
навчально-виховного комплексу № 15,
вчитель-методист*

Ефективність діяльності навчального закладу, його іміджу принципово залежить від стратегії розвитку, добору та застосування як окремих стратегічних типів технологій управління, так і від їхнього раціонального комплексу. Технології управління ЗНЗ – це сукупність управлінських засобів і методів, які спрямовані на досягнення поставленої мети його діяльності. Технологія управління охоплює: методи і засоби прийняття управлінських рішень, прийоми ефективної співпраці з працівниками, принципи, закони і закономірності управлінської діяльності, систему контролю. З метою забезпечення ефективності роботи закладу освіти нами застосовуються різні типи управлінських технологій залежно від мети, результатів, потреб та інтересів суспільства, учнів і батьківської громадськості, активності й відповідальності роботи педагогічних працівників. Відповідно до окреслених цілей, керівник навчального закладу визначає терміни їхньої реалізації, кінцеву мету та механізми їх досягнення, окреслює завдання для кожної ланки закладу та кожного учасника навчально-виховного процесу. З позиції вимог програмно-цільового управління нами визначено цілі, механізми і терміни для кожного підрозділу закладу та етапів досягнення окресленої мети. У специфічних умовах діяльності навчального комплексу (поєднання ЗНЗ № 15 та дитячого садка) об'єктивно потребували посилення функції координації та інтеграції діяльності шкільного і дошкільного підрозділів. У межах цих умов адміністративно-управлінською ланкою НВК № 15 створено аналітичні групи для узагальнення матричної структури управління, коригування тактичних і стратегічних рішень. Базуючись на потребах та інтересах педагогічного колективу, враховується принцип морального і матеріального стимулювання особистості в локальному масштабі та мобілізації його інтелектуального потенціалу. Спираючись на стрімкий

економічно-соціальний розвиток країни, управління загально-освітнім навчальним закладом має базуватися на «штучному інтелекті», реалізовуватися на основі інформаційних систем із застосуванням сучасних технічних та інноваційних технологій. У межах навчального закладу використовуються різні управлінські технології, а також їх різні сполучення. У сучасних умовах розвитку освіти України, у тому числі управління функціонуванням НВК № 15, ми прагнемо до реалізації *технологічного підходу*, який забезпечує можливість: з більшою визначеністю передбачати результати і управляти педагогічними процесами; аналізувати та систематизувати практичний досвід та його використання; комплексно вирішувати освітні та соціально-виховні проблеми; забезпечити оптимальні умови для розвитку особистості; знизити ефект впливу негативних чинників на людину; оптимально використовувати наявні ресурси навчально-виховного процесу; вибирати (розробляти) найбільш ефективні технології та моделі їх реалізації у навчально-виховному процесі.

СОЦІОКУЛЬТУРНИЙ АСПЕКТ УПРАВЛІННЯ ЗАГАЛЬНООСВІТНІМ НАВЧАЛЬНИМ ЗАКЛАДОМ

*Л. В. Шалаєва, директор Херсонської
загальноосвітньої
школи I-II ступенів № 16*

Наявність різноманітних цінностей в період трансформації суспільства країни певною мірою утруднює ситуацію соціального вибору та прийняття соціальних норм, що в кінцевому результаті ускладнюють процес соціалізації в цілому. У такі перехідні періоди спостерігається неминуха розмитість ідеалів, хибність пропагованих еталонів поведінки громадянина. За таких умов перед педагогами стоїть важливе завдання – забезпечення такого освітнього середовища, в якому комфортно відчували б себе всі учні незалежно від етнічної приналежності чи соціального статусу їхніх родин. Це, насамперед, обумовлює необхідність насичення змісту освіти соціально-культурними цінностями та формування соціальної культури навчального закладу загалом і кожного із учасників навчально-виховного процесу зокрема. У

цьому процесі навчальному закладу освіти відводиться надзвичайно важлива роль – спільно із сім'єю стати провідною соціальною інституцією, що забезпечує соціально-педагогічний супровід навчання, виховання та розвитку особистості, починаючи з раннього дитинства. А у шкільні роки школа спрямовує освітню діяльність на розвиток життєво необхідних компетентностей, з-поміж яких в умовах сьогодення найбільшого значення набуває соціокультурна. Окрім того, соціальна культура особистості є ознакою рівня її соціальної адаптації та соціалізації, а також оптимальною формою соціальної активності та відтворення соціокультурної компетентності. Це дає можливість дитині бути суб'єктом власної життєдіяльності, перетворювачем соціального оточення, а також навчитися здійснювати свідомий ціннісно-смысловий вибір. Аналіз наукових досліджень дав нам змогу констатувати, що формування соціальної культури особистості визначається практичними потребами з огляду на глибокі соціальні трансформації та нове суспільне замовлення перед вітчизняною освітою. Така потреба обумовлена й особливістю Херсонської загальноосвітньої школи І–ІІ ступенів № 16 із вивченням мов національних меншин Херсонської міської ради, освітній простір якої є неоднорідним: у ній навчаються діти різних національностей і народностей, які є носіями етнічної культури та цінностей. Однак педагогічний колектив школи впевнений, що для сучасного випускника є необхідним не лише оволодіти знаннями про культуру, мову, традиції різних народів, але й навчитися міжособистісному спілкуванню у контексті високосформованої соціальної культури. Отже, проблема формування соціальної культури учнів навчально-виховного закладу № 16 м. Херсона в цілому є безперечно актуальною і конче необхідною. Тому ідея соціалізації змісту навчально-виховного процесу та позакласної роботи закладу є пріоритетною, що відображається у річному плані, навчально-виховній та науково-методичній роботі школи.

ТЕОРІЯ І ТЕХНОЛОГІЯ ОЦІНЮВАННЯ ІННОВАЦІЙНОГО РОЗВИТКУ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

Ресстраційний номер: 0113U003122. **Роки виконання:**
2013–2015 рр.

Науковий керівник: Д. О. Пузіков, к. пед. н., доц., завідувач
відділу інновацій та стратегій розвитку освіти.

ОСНОВНІ НАУКОВІ РЕЗУЛЬТАТИ:

- **здійснено** формувальний етап експериментальної перевірки науково-методичного забезпечення комплексного оцінювання інноваційного розвитку загальноосвітнього навчального закладу (теоретична модель, факторно-критеріальна модель, критерії та показники, інструментарій, технологія, методика організаційно-педагогічного супроводу, методичні рекомендації з урахування управлінських аспектів та реалізації прогностичної функції оцінювання інноваційного розвитку загальноосвітнього навчального закладу), результати якого доводять ефективність цих розробок;

- **проаналізовано** та **узагальнено** результати експериментальної перевірки науково-методичного забезпечення комплексного оцінювання інноваційного розвитку загальноосвітнього навчального закладу;

- **упроваджено** в практику інноваційного розвитку експериментальних загальноосвітніх навчальних закладів відділу апробоване науково-методичне забезпечення комплексного оцінювання інноваційного розвитку загальноосвітнього навчального закладу (модель і технологія комплексного оцінювання, методичні рекомендації та ін.);

- **підготовлено** рукопис підсумкового наукового звіту за результатами науково-дослідної роботи відділу у 2013–2015 рр.;

- **підготовлено** до друку рукописи планової монографії «Теорія та технологія комплексного оцінювання інноваційного розвитку загальноосвітнього навчального закладу», методичних рекомендацій «Науково-методичний супровід комплексного оцінювання інноваційного розвитку загальноосвітнього навчального закладу».

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ НАУКОВО-МЕТОДИЧНОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ КОМПЛЕКСНОГО ОЦІНЮВАННЯ ІННОВАЦІЙНОГО РОЗВИТКУ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

Д. О. Пузіков, к. пед. н.

Науково обґрунтовані організація та проведення комплексного оцінювання інноваційного розвитку загальноосвітнього навчального закладу, які ґрунтуються на необхідному теоретико-методичному забезпеченні цього процесу, є одними з найважливіших чинників його ефективного здійснення. Якісне, ефективне теоретико-методичне забезпечення комплексного оцінювання інноваційного розвитку загальноосвітнього навчального закладу сприяє оптимізації його інноваційної освітньої діяльності, спрямованої на досягнення нової якості загальної середньої освіти.

До науково-методичного забезпечення комплексного оцінювання інноваційного розвитку загальноосвітнього навчального закладу можна зарахувати: концепцію, теоретичну модель, факторно-критеріальну модель, критерії та показники, інструментарій, технологію, методику організаційно-педагогічного супроводу, методичні рекомендації з урахування управлінських аспектів та реалізації прогностичної функції оцінювання інноваційного розвитку загальноосвітнього навчального закладу.

Упродовж 2015 р. відбувався третій, формувальний, етап експериментальної перевірки та впровадження означеного вище науково-методичного забезпечення. Експериментально перевірено та впроваджено концепцію, теоретичну модель, технологію комплексного оцінювання інноваційного розвитку загальноосвітнього навчального закладу, методику організаційно-педагогічного супроводу, методичні рекомендації з урахування управлінських аспектів та реалізації прогностичної функції вказаного оцінювання навчального закладу.

Створена автором факторно-критеріальна модель, визначені й обґрунтовані критерії (показники) інноваційного розвитку та розроблений на їхній основі інструментарій оцінювання (анкети для опитування керівників і вчителів експериментальних

загальноосвітніх навчальних закладів, аналізу шкільної документації, експертної оцінки готовності закладу до здійснення оцінювання свого інноваційного розвитку, а також опитувальник визначення рівня інноваційного розвитку загальноосвітнього навчального закладу) експериментально перевірені та впроваджені як інструментарій технології комплексного оцінювання інноваційного розвитку загальноосвітнього навчального закладу.

Експериментальна перевірка та впровадження науково-методичного забезпечення комплексного оцінювання інноваційного розвитку загальноосвітнього навчального закладу підтвердили його ефективність, дали змогу визначити рівень інноваційного розвитку експериментальних загальноосвітніх навчальних закладів відділу інновацій та стратегій розвитку освіти, розробити методичні рекомендації цим закладам щодо його подальшого ефективного здійснення.

ЗАКОНОМІРНОСТІ І ПРИНЦИПИ УПРАВЛІННЯ ІННОВАЦІЙНИМ РОЗВИТКОМ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

Л. А. Онищук, д. пед. н.

Розроблення теоретичних засад управління інноваційним розвитком загальноосвітнього навчального закладу потребує від учених і практиків дедалі глибшого пізнання його категорій, зокрема його об'єктивних закономірностей і принципів. Первинними є об'єктивні закономірності розвитку загальноосвітнього навчального закладу. Наука управління пізнає їх у результаті вивчення явищ і процесів, що й визначають інноваційний розвиток загальноосвітнього навчального закладу. Якщо закономірності відображають об'єктивну реальність інноваційного розвитку загальноосвітнього навчального закладу, то принципи є їх віддзеркаленням.

Сутність управління інноваційним розвитком загальноосвітнього навчального закладу розкривається через реалізацію його організаційних і методичних принципів, зокрема таких:

– принцип єдності інноваційної освітньої політики та інноваційної діяльності загальноосвітнього навчального закладу

передбачає поєднання методів управління й ініціативи суб'єктів управління; відповідальність державних, муніципальних і громадських органів управління за його реалізацію;

– принцип пріоритетності сприяє ранжуванню цілей і завдань інноваційного розвитку загальноосвітнього навчального закладу відповідно до стратегії, засобів і ресурсних можливостей його інноваційного розвитку;

– принцип комплексності відображає об'єктивні процеси управління інноваційним розвитком загальноосвітнього навчального закладу (реалізація означеного принципу посилює їх соціальну спрямованість, забезпечує збалансованість його ресурсів, сприяє підвищенню ефективності управлінської діяльності та задоволенню на цій основі освітніх запитів різних верств населення);

– принцип узгодження інтересів місцевих органів управління освітою та суб'єктів внутрішньошкільного управління на основі єдиної системи стимулювання й відповідальності передбачає їх взаємну економічну відповідальність і взаємні зобов'язання щодо інноваційного розвитку загальноосвітнього навчального закладу;

– принцип розширення фінансово-економічної самостійності загальноосвітнього навчального закладу ґрунтується на поєднанні державного бюджету з позабюджетними надходженнями, що спрямовуються на його інноваційний розвиток.

Важливим аспектом діяльності керівника загальноосвітнього навчального закладу є виявлення пріоритетів в управлінні його інноваційним розвитком, правильне визначення цілей і функцій. Цілі пріоритетів – це те, заради чого в кінцевому результаті устанавлюються пріоритети. Вирішення суперечностей між зростанням освітніх потреб і реальними можливостями щодо їх задоволення на внутрішньошкільному рівні сприяє визначенню цілей пріоритетів в управлінні інноваційним розвитком загальноосвітнього навчального закладу. Функції пріоритетів – це конкретні завдання, які необхідно вирішити для досягнення пріоритетних цілей. Актуальними функціями пріоритетів в управлінні інноваційним розвитком загальноосвітнього навчального закладу в умовах ринку є: усунення диспропорцій, що склалися в

результаті реалізації означеного процесу; внесення конструктивних змін у його структуру з метою забезпечення ефективності інноваційного розвитку загальноосвітнього навчального закладу.

Отже, реалізація принципів управління інноваційним розвитком загальноосвітнього навчального закладу базується на науковому пізнанні об'єктивних закономірностей галузевого управління, зокрема внутрішньошкільного, передбачає використання сукупності загальних принципів і методів щодо його планового регулювання (на їх основі розробляються завдання і забезпечується їх виконання).

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ТЕХНОЛОГІЇ КОМПЛЕКСНОГО ОЦІНЮВАННЯ ІННОВАЦІЙНОГО РОЗВИТКУ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

К. В. Гораиш, к. пед. н.

Технологія комплексного оцінювання інноваційного розвитку загальноосвітнього навчального закладу (далі – технологія), зміст і структура якої є теоретичною розробкою, потребувала підтвердження її результативності. Це зумовило проведення експериментальної перевірки технології на базі експериментальних загальноосвітніх навчальних закладів відділу інновацій та стратегій розвитку освіти Інституту педагогіки НАПН України.

Методика проведення експериментальної перевірки технології передбачала використання таких методів: педагогічний експеримент, аналіз, синтез, узагальнення, порівняний аналіз результатів констатувального і формувального етапів експерименту, анкетування, тестування, опитування, інтерв'ювання, бесіди, спостереження, методи систематизації та класифікації, а також методи математичної статистики.

Програмою експериментальної перевірки технології означено такі завдання: 1) відбір об'єктів дослідження (експериментальних загальноосвітніх навчальних закладів) та забезпечення умов для проведення педагогічного експерименту; 2) збір та обробка інформації про стан інноваційного

розвитку експериментальних загальноосвітніх навчальних закладів (констатувальний етап дослідження); 3) експериментальне поетапне застосування інструментарію комплексного оцінювання (формувальний етап дослідження); 4) підведення підсумків педагогічного експерименту; 5) узагальнення матеріалів експериментальної перевірки технології; 6) порівняльний аналіз результатів констатувального і формувального етапів педагогічного експерименту; 7) аналіз, узагальнення та формулювання висновків дослідження; 8) розроблення методичних рекомендацій до застосування технології у педагогічній практиці.

Для участі у педагогічному експерименті було визначено експериментальну групу загальноосвітніх навчальних закладів; участь в експерименті взяли: директори шкіл, їх заступники, вчителі, методисти, учні та їхні батьки (усього 137 респондентів).

Організація педагогічного експерименту включала: створення умов, які забезпечили об'єктивність процесу оцінювання інноваційного розвитку експериментальних загальноосвітніх навчальних закладів; проведення заходів з підготовки експертів комплексного оцінювання (науково-методичні семінари та навчальний тренінг); розроблення науково-методичних матеріалів, організаційних і процесуальних документів (положення, накази, плани-графіки тощо).

Експериментальна перевірка технології дала змогу: а) підтвердити вірогідність теоретичних положень оцінювання інноваційного розвитку загальноосвітнього навчального закладу та доцільність використання технологічного підходу в розробленні технології комплексного оцінювання; б) встановити рівні інноваційного розвитку експериментальних загальноосвітніх навчальних закладів; в) виявити проблеми і перспективи їх інноваційного розвитку та розробити прогнози щодо переходу на вищі рівні; г) означити потребу в подальшому проведенні наукових розвідок для розв'язання проблем інноваційного розвитку загальноосвітніх навчальних закладів та оцінювання інноваційних процесів в освіті.

РОЗВИТОК ВІТЧИЗНЯНОЇ ТЕОРІЇ І ПРАКТИКИ ОЦІНЮВАННЯ ІННОВАЦІЙНОГО РОЗВИТКУ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ: ІСТОРИЧНІ АСПЕКТИ

О. В. Мушка, к. пед. н.

Можна виділити чотири важливих аспекти, з урахуванням яких необхідно розглядати процес становлення теорії та практики оцінювання інноваційного розвитку загальноосвітнього навчального закладу.

По-перше, історичне тло, на фоні якого відбувалися становлення та розвиток вітчизняної системи освіти. Вітчизняна система загальної середньої освіти, загальноосвітні навчальні заклади, про теорію та практику оцінювання інноваційного розвитку яких йдеться, тривалий час перебували під жорстким політичним та ідеологічним контролем з боку радянської держави і комуністичної партії (30–80-ті рр. ХХ ст.). Цей контроль суттєво обмежував ініціативу педагогів-новаторів і педагогічних колективів шкіл щодо широкого впровадження освітніх новацій, створював певні перепони для самоуправління навчальних закладів. У цей період отримати можливість для впровадження могли лише ті педагогічні нововведення, які відповідали панівній комуністичній ідеології. Демократизація суспільного життя й освітньої діяльності в кінці 80-х рр. ХХ ст., здобуття Україною незалежності створили сприятливі передумови для активізації інноваційної освітньої діяльності, що й зумовило швидкий розвиток відповідного теоретико-методичного забезпечення.

По-друге, ретроспективний і системний аналіз процесу становлення теорії та практики оцінювання інноваційного розвитку загальноосвітнього навчального закладу дає змогу виокремити більш загальні історико-педагогічні процеси, в межах яких він розвивався від свого зародження до сучасного стану (який можна схарактеризувати як набуття самостійної теоретичної та практичної значущості). Це розвиток вітчизняної педагогічної думки, педагогічної науки та системи освіти нашої держави, передусім середньої освіти. Важливим у цьому контексті є історичний розвиток вітчизняної теорії та

практики управління загальноосвітнім навчальним закладом, зокрема наукових засад і методик контролю й оцінювання як одних із найважливіших функціональних складників цієї діяльності, а також розвиток внутрішньошкільної методичної роботи. Нарешті, значущими для нашого дослідження є процеси історичного розвитку вітчизняної педагогічної інноватики та практики інноваційної освітньої діяльності в загальноосвітніх навчальних закладах.

По-третє, проблема історичного розвитку зазначених вище теорії та практики оцінювання є похідною від історико-педагогічної проблематики становлення теоретичних засад і практичних механізмів інноваційного розвитку загальноосвітніх навчальних закладів України.

По-четверте, у дослідженні історичного поступу теорії та практики оцінювання інноваційного розвитку загальноосвітнього навчального закладу вагомим є встановлення співвідношення між ними. Важливо окреслити характер взаємодії між становленням науково-педагогічних засад оцінювання зазначеного процесу і практичної діяльності його суб'єктів, теоретичними та емпіричними шляхами пошуку оптимальної моделі та механізмами здійснення означеного оцінювання.

ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛІВ ДО САМООЦІНЮВАННЯ ІННОВАЦІЙНОГО РОЗВИТКУ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ В СИСТЕМІ ВНУТРІШНЬОШКІЛЬНОЇ МЕТОДИЧНОЇ РОБОТИ

О. О. Прохоренко, к. псих. н.

Внутрішньошкільна методична робота є одним з найважливіших, але все ще неповною мірою задіяних ресурсів підготовки вчителів до участі в самооцінюванні інноваційного розвитку свого навчального закладу.

Варто зазначити, що в сучасних умовах роль внутрішньошкільної методичної та науково-методичної роботи в провідних загальноосвітніх навчальних закладах швидко зростає. Цьому сприяють можливості державно-громадського управління загальноосвітнім навчальним закладом, інформатизація діяльності

шкіл, помітна наукова та дослідно-експериментальна робота, до якої залучається все більше закладів.

Внутрішньошкільна методична робота має забезпечувати підвищення фахового рівня педагогічного колективу загалом та кожного педагога зокрема. Значення підготовки вчителів до самооцінювання інноваційного розвитку навчального закладу в сучасній внутрішньошкільній методичній роботі пов'язано, на нашу думку, з трьома важливими обставинами: по-перше, із здійсненням самоосвітньої діяльності, підвищенням рівня методичної культури педагога в цьому процесі; по-друге, з поглибленням знань учителів про педагогічну інноватику, інноваційну педагогічну діяльність, процес інноваційного розвитку школи тощо; по-третє, із залученням їх до вивчення процесів управління навчальним закладом, зокрема контролю та оцінювання його інноваційної діяльності, що є важливим в умовах державно-громадського управління ним.

До основних організаційних форм внутрішньошкільної методичної роботи, спрямованої на підготовку вчителів до самооцінювання інноваційного розвитку навчального закладу, можна зарахувати такі: самостійне вивчення педагогом наукової та методичної літератури, підготовка вчителем портфолію, участь в роботі творчих груп, педагогічні читання, семінари-практикуми, наукові конференції, проведення невеликих досліджень, спрямованих на розв'язання окремих прикладних завдань самооцінювання інноваційного розвитку конкретного навчального закладу тощо.

Відмітимо, що арсенал засобів внутрішньошкільної методичної роботи, на нашу думку, якнайповніше відповідає завданням і змісту підготовки вчителів до самооцінювання інноваційного розвитку навчального закладу. Таким чином, сучасна система внутрішньошкільної методичної роботи здатна забезпечити умови, необхідні як для оволодіння вчителями та іншими педагогічними працівниками основними знаннями про означену діяльність, необхідними вміннями та навичками її здійснення, так і формування в них відповідального ставлення до своєї участі в ній.

Результати означеної вище підготовки педагогів (доповіді, публікації, портфолію, звіти про дослідження тощо) можуть бути використані в процесі атестації вчителів.

МЕТОДИКА ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОГО СУПРОВОДУ ОЦІНЮВАННЯ ІННОВАЦІЙНОГО РОЗВИТКУ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

В. М. Лелюх

Організаційно-педагогічний супровід – складова частина системи оцінювання інноваційного розвитку загальноосвітнього навчального закладу, завдання якого полягає в забезпеченні необхідних науково-методичних, нормативно-правових, кадрових, організаційних, матеріально-технічних, фінансових, соціально-психологічних і соціально-педагогічних умов, необхідних для здійснення цього процесу.

У процесі зазначеного супроводу конкретизуються та реалізуються на практиці механізми оцінювання інноваційного розвитку навчального закладу; встановлюється ступінь досягнення його цілей; ініціюється поліпшення умов інноваційної діяльності; здійснюється соціальна та психологічна підтримка педагогів-новаторів.

Логіка реалізації організаційно-педагогічного супроводу оцінювання інноваційного розвитку загальноосвітнього навчального закладу розгортається поетапно.

На *підготовчому етапі* здійснюється цілепокладання; обираються об'єкти аналізу; визначаються суб'єкти, зацікавлені у здійсненні оцінювання й аналізу результатів інноваційного розвитку; попередньо вивчається ситуація, в якій функціонує об'єкт оцінювання, його основні характеристики, з'ясовуються на основі самооцінок активи й пасиви; формується робоча програма експертного оцінювання, обираються базові теорії, за якими відбуватиметься оцінювання інноваційного розвитку конкретного навчального закладу; визначається інструментарій оцінювання; уточнюється сукупність головних (загальнонаукових) критеріїв оцінювання інноваційного розвитку та для кожного з них визначаються набори підрядних критеріїв, добираються відповідні показники; визначаються процедури та алгоритмічна послідовність здійснення їх, способи забезпечення коректності дослідження, необхідні часові проміжки; прогноуються ризики; здійснюється віртуальна апробація запланованих процедур.

На оцінювально-результативному етапі відбувається заплановане оцінювання, оброблення інформації, рефлексія та корекція.

На підсумково-коригувальному етапі здійснюється оформлення якісних експертних оцінок; інтерпретація статистичних показників; обговорення отриманих даних з керівництвом навчального закладу та педагогами; перевірка рівня узгодженості інтерпретаційного матеріалу з метою та завданнями оцінювання; формування аналітико-експертного продукту, порівняння його з моделлю очікуваних результатів; прогнозування тенденцій розвитку об'єкта, зіставлення прогнозу зі стратегіями розвитку навчального закладу, внесення коректив; ознайомлення органів управління з експертними висновками і загальними пропозиціями щодо подальшої долі набутого досвіду та його можливого впливу на розвиток освіти.

Відтак здійснюється вихід на управлінський продукт, в якому відображаються висновки та пропозиції щодо розвитку закладу, подальшої долі впроваджених інновацій, можливостей і умов їх дифузії тощо.

ПРОГНОСТИЧНА ДІЯЛЬНІСТЬ УЧИТЕЛЯ В ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ

М. В. Миньківська

У педагогічній науці розроблено теоретичні й методологічні основи прогнозування в освіті, але більшість учених-прогнозистів не розглядають його як невід'ємний компонент професійної діяльності педагога. Таким чином, можна стверджувати, що прогностична діяльність вчителя в загальноосвітньому навчальному закладі не реалізується повною мірою.

Успішність прогностичної діяльності вчителя визначається певними умовами, зокрема такими:

- спрямованість прогностичної діяльності на особистісний розвиток учня;
- створення творчих ситуацій в освітньому процесі;
- формування професійної компетентності.

Отримання випереджальної інформації, що стосується побудови педагогічного процесу в інноваційному загальноосвітньо-

му навчальному закладі, передбачає його постійний розвиток на основі професійних ідей. Прогностична функція дає змогу суб'єктам прогностичної діяльності визначити перспективи розвитку особистості педагога, побудувати модель його професійної діяльності, а також програму неперервного розвитку особистості учнів.

Прогностична діяльність вчителя як процес набуття попередньої інформації про результати дій реалізується на основі знань сутності та логіки педагогічного процесу, закономірностей вікового й індивідуального розвитку учнів. Прогностичні вміння використовуються вчителем у процесі визначення найближчої, середньої та віддаленої перспектив розвитку учнівського колективу й особистості кожного учня. При цьому виявляється взаємозв'язок процесів прогнозування і цілепокладання.

Залежно від спрямованості педагогічного завдання прогностичні вміння можна об'єднати в три групи: а) вміння прогнозувати розвиток колективу, динаміку його структури, розвиток системи взаємин, стосунки активу й окремих учнів у системі тощо; б) вміння прогнозувати розвиток особистості, її якостей, почуттів, волі й поведінки, можливих відхилень у розвитку, труднощів у стосунках з однолітками тощо; в) вміння прогнозувати хід педагогічного процесу.

Суб'єкти прогностичної діяльності прогнозують результати навчальної діяльності, рівень і можливості розвитку кожного учня й колективу, наслідки педагогічного впливу й оцінювальної діяльності, саморозвиток та самоосвіту, стан закладу, його кадровий і науковий потенціал, контингент учнів, програми, педагогічні технології тощо.

САМООСВІТНЯ ДІЯЛЬНІСТЬ СТУДЕНТА ЯК НЕВІД'ЄМНА СКЛАДОВА ЙОГО ОСВИТИ НА ЗАСАДАХ КОМПЕТЕНТІСНОГО ПІДХОДУ

О. І. Герасимова, к. пед. н., докторант

Компетентнісний підхід, який широко впроваджується в освітню практику, обумовлений загальноєвропейською та світовою тенденцією інтеграції, глобалізації світової економіки. В умовах компетентнісного підходу постає можливість забез-

печення найефективнішого розвитку самоосвіти студентів та їх компетентностей. Цей підхід дає змогу: поєднати цілі освіти та професійної діяльності; перейти від відтворення знання до його практичного застосування й організації професійної діяльності; орієнтувати студента на нескінченну різноманітність професійних і життєвих ситуацій.

На кожному етапі розвитку суспільства, вдосконалення системи освіти й виховання проблема самоосвіти була і залишається актуальною, оскільки самоосвіта є складовою процесу засвоєння знань і досвіду, накопичених людьми.

У педагогічній літературі, присвяченій дослідженню проблеми самоосвіти, надаються різні визначення цьому виду діяльності.

З одного боку, самоосвіта – це «цілеспрямована систематична пізнавальна діяльність, керована самою особистістю, що служить для вдосконалення її освіти», вона є безперервним продовженням загальної та професійної освіти, завдяки якій актуалізуються та розширюються знання, заповнюються прогалини в духовному розвитку людини.

З іншого боку, самоосвіта розглядається як «вид вільної діяльності особистості (соціальної групи), що характеризується її вільним вибором і спрямована на задоволення потреб у соціалізації, самореалізації, підвищенні культурного, освітнього, професійного та наукового рівнів, отримання задоволення і насолоди». «Самоосвіта – це по-справжньому вільний і в той же час найскладніший різновид освітньої діяльності, оскільки він пов'язаний з процедурами саморефлексії, самооцінки, самоідентифікації і виробленням умінь і навичок самостійно знаходити актуальні знання і трансформувати їх у практичну діяльність». А. В. Чаянов вважав, що вища освіта може бути тільки самоосвітою, як одна з найбільш великих посібників із зазначеного виду діяльності.

Самостійна робота студентів у процесі навчання у вищому навчальному закладі є засобом підготовки випускників до їх подальшої самоосвіти. Без розвиненої до досконалості техніки самостійної роботи перехід до самоосвіти неможливий, оскільки самоосвіта – цілеспрямована, систематична, керована самим

студентом пізнавальна діяльність, необхідна для вдосконалення його утворення. Принципова відмінність самостійної роботи від самоосвіти полягає в тому, що самостійна робота студента переважно збуджується та скеровується ззовні, а самоосвітня – внутрішніми мотивами, які виходять за межі навчальних.

ДО ПИТАННЯ ВИЗНАЧЕННЯ ПОНЯТЬ ДИСТАНЦІЙНОЇ ОСВІТИ

В. Ю. Варава, аспірант

Аналіз сучасної наукової та методичної літератури, українських і закордонних джерел інформації дає змогу зробити висновок про відсутність єдиних підходів до визначення понять, пов'язаних із дистанційним навчанням. Поняття «відкрита освіта», «дистанційна освіта», «дистанційне навчання», «електронне навчання» (e-learning) та суміжні поняття «відкрита освіта», «незалежна освіта», «кореспондентська освіта», «самостійна освіта», навчання з опорою на технічні засоби тощо мають різні трактування.

Поняття «дистанційне навчання», «дистанційна освіта» трактуються по-різному. Деякі вчені таку форму освіти називають «дистанційною освітою», інші – використовують термін «off-/on-line освіта» або ж «електронна освіта». В англійській мові термін «дистанційна освіта» теж вживається по-різному: distance education (дистанційна освіта), distance learning (дистанційне навчання), e-learning (електронне навчання), on-line learning (онлайн-навчання), virtual learning (віртуальне навчання), Internet-based learning (навчання, основане на Інтернет-технологіях), open-learning (відкрите навчання), web-learning (веб-навчання) тощо.

При цьому дистанційне викладання – лише половина усього процесу: до дистанційного викладання необхідно додати дистанційне навчання. Тож найбільш відповідний термін для обох взаємозв'язаних процесів – «дистанційна освіта».

Таким чином, дистанційне навчання є підсурядною складовою дистанційної освіти, або ж можемо стверджувати, що дистанційна освіта реалізується через систему дистанційного навчання засобами інформаційних та Інтернет-технологій.

Зауважимо, що у визначеннях поняття «дистанційна освіта» вчені роблять акценти і на технічних особливостях здійснення і розглядають дистанційну освіту як дидактичну систему.

Можемо стверджувати, що дистанційне навчання має такий самий компонентний склад, що й будь-яка інша система навчання: мету, визначену соціальним замовленням; зміст, обумовлений чинними програмами для конкретного типу навчального закладу; методи, організаційні форми, засоби навчання тощо. Понятійно-категоріальний апарат дистанційної освіти варто розглядати через призму історичного підходу, оскільки ця освітня інновація розвивалася разом із розвитком інформаційно-комп'ютерних технологій і є логічним продовженням впровадження ІКТ у навчальний процес середньої загальноосвітньої школи.

МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ ГРОМАДЯНСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТАРШОКЛАСНИКІВ В УМОВАХ ІННОВАЦІЙНОГО РОЗВИТКУ СУЧАСНОЇ ГІМНАЗІЇ

Л. Є. Красюк, С. І. Пікуза, гімназія № 178 м. Києва

Одним із завдань дослідно-експериментальної роботи всеукраїнського рівня на тему «Формування громадянської компетентності старшокласників в умовах інноваційного розвитку сучасної гімназії», яка проводиться за наказом Міністерства освіти і науки України на базі гімназії № 178 м. Києва (науковий керівник – к. пед. н., доцент Д. О. Пузіков) є створення моделі формування громадянської компетентності старшокласників.

Зазначена модель містить наступні компоненти.

1. *Суб'єктний* – представники педагогічного колективу гімназії та учнівського колективу старшокласників, рівноправні суб'єкти формування громадянської компетентності учнів. Окремою групою суб'єктів, які прямо не представлені в навчально-виховному процесі, але можуть опосередковано впливати на його перебіг і результати, є сім'ї старшокласників і представники громадськості.

2. *Теоретико-методологічний* – сукупність наукових ідей, концепцій, теорій, принципів, моделей і методик, які узагальнюють формування громадянської компетентності учнів старших класів.

3. *Цільовий* – цілі та завдання формування життєвої компетентності старшокласників в умовах інноваційного розвитку сучасної гімназії. Метою формування громадянської компетентності учнів старших класів є забезпечення здатності майбутніх випускників гімназії активно, відповідально й ефективно реалізовувати свої громадянські права й обов'язки з метою розвитку в Україні громадянського суспільства, реалізуючи у своїй життєдіяльності громадянські цінності та розвиваючи свою громадянську культуру. З цієї метою у навчально-виховній роботі мають використовуватися умови, які постають в процесі інноваційного розвитку гімназії.

4. *Змістовий* – сукупність цінностей і мотивів, теоретичних і прикладних знань, способів діяльності, досвіду застосування їх в навчально-виховному процесі й життєдіяльності, засвоєння яких забезпечує сформованість громадянської компетентності учнів старших класів, реалізацію результатів інноваційного розвитку гімназії в цій діяльності.

5. *Організаційний* – сукупність управлінських і методичних заходів, а також умов формування громадянської компетентності учнів старших класів, зокрема науково-методичних, інформаційних, освітньо-технологічних, ресурсних умов, пов'язаних зі здійсненням інноваційного розвитку гімназії, реалізацією концепції та програми цього розвитку.

6. *Діяльнісний* – сукупність організаційних форм (інноваційні уроки, учнівські проекти, колективні творчі справи, підготовка учнівських портфоліо та ін.), методів (інтерактивні методи навчання, дискусія, диспут, тренінг, дидактичні ігри, метод проектів, лекція, розповідь тощо), засобів (навчальна і наукова література, сучасні технічні засоби, інформаційно-комп'ютерна техніка, ресурси мережі Інтернет та ін.), за допомогою яких здійснюється формування громадянської компетентності старшокласників в умовах інноваційного розвитку сучасної гімназії.

7. *Оцінювальний компонент*, який охоплює: критерії (і відповідні показники) сформованості громадянської компетентності старшокласників (ціннісно-мотиваційний, когнітивний, діяльнісний), відповідні методи оцінювання рівня сформованості (спостереження, анкетне опитування, педагогічні ситуації, тести

тощо), рівні сформованості (високий, середній, елементарний, низький).

8. *Результативний компонент*, який передбачає сукупність освітніх і соціальних результатів формування громадянської компетентності старшокласників, головним з яких є здатність майбутніх випускників гімназії активно, відповідально й ефективно реалізовувати свої громадянські права й обов'язки з метою розвитку в Україні громадянського суспільства, втілювати у своїй життєдіяльності громадянські цінності та розвивати свою громадянську культуру.

В основу представленої моделі покладено вимоги до формування громадянської компетентності учнів в умовах інноваційного розвитку сучасної гімназії, які були визначені та сформульовані в процесі розроблення Концепції за темою дослідно-експериментальної роботи.

МОДЕЛЮВАННЯ ІННОВАЦІЙНОГО РОЗВИТКУ ПРОФІЛЬНОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ ТЕХНІЧНОЇ СПРЯМОВАНOSTІ ДЛЯ АКАДЕМІЧНО ЗДІБНИХ УЧНІВ

Ф. М. Красюк, Технічний ліцей НТТУУ «КПІ»

Одним із вагомих завдань розвитку вітчизняної середньої освіти є теоретико-методичне забезпечення інноваційного розвитку загальноосвітніх навчальних закладів, що передбачає створення умов для переведення шкіл зі стану функціонування до стану інноваційної освітньої діяльності. Вагому роль у позитивному розв'язанні цього завдання можуть відігравати ті заклади різних типів, які тривалий час здійснюють інноваційну освітню діяльність, яка забезпечує їхній розвиток, здобутки у навчанні та вихованні учнів.

Одним із перспективних напрямів узагальнення та представлення досвіду і здобутків, оптимізації окресленої вище інноваційної освітньої діяльності є моделювання, розроблення моделей інноваційного розвитку означених загальноосвітніх навчальних закладів різних типів. Створення моделі інноваційного розвитку навчального закладу дасть змогу описати, теоретично узагальнити і транслювати його інноваційні здобутки.

З огляду на завдання та особливості реформування вітчизняної системи загальної середньої освіти, перспективи подальшої профільної, допрофесійної та професійної підготовки учнів, особливе значення матимуть моделі інноваційного розвитку профільних загальноосвітніх навчальних закладів. Українці необхідною залишатиметься також проблематика організації навчання та виховання здібних та обдарованих учнів, вирішення якої набуватиме нових можливостей в умовах реформування системи освіти.

Аналіз наявних в Україні теоретичних напрацювань та прикладних розробок з моделювання інноваційного розвитку загальноосвітнього навчального закладу засвідчує, що хоча вони й можуть стати основою для створення моделей означеного розвитку для закладів різних типів, у т. ч. профільних, створення цих моделей залишається відкритим питанням. Це особливо стосується розроблення моделей інноваційного розвитку профільних загальноосвітніх навчальних закладів технічного спрямування.

Дослідно-експериментальну роботу за темою «Моделювання інноваційного розвитку профільного навчального закладу технічної спрямованості для академічно здібних учнів» націлено на розв'язання теоретико-методичних проблем інноваційного розвитку профільних загальноосвітніх навчальних закладів технічної спрямованості, які надають освіту зазначеній вище групі учнів. Однак варто зауважити, що розроблення означеної моделі у процесі дослідно-експериментальної роботи в Технічному лицейі Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут» дасть змогу не лише узагальнити, оприлюднити та транслювати здобутки його діяльності, але й раціоналізувати та оптимізувати його інноваційний розвиток, імплементувати до нього найкращі вітчизняні й зарубіжні здобутки навчання та виховання академічно здібних учнів, зробити суголосним перспективам інноваційних освітніх змін, пов'язаних з реформуванням системи загальної середньої освіти України.

ДИДАКТИЧНІ ЗАСАДИ ЗАСТОСУВАННЯ АУДІОВІЗУАЛЬНИХ ЕЛЕКТРОННИХ ЗАСОБІВ НАВЧАННЯ В ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

Реєстраційний номер: 0113U003131 **Роки виконання:** 2013 – 2015 рр. **Науковий керівник:** В. П. Волинський, к. пед. н., доц., провідний наук. співробітник відділу дидактики.

ОСНОВНІ НАУКОВІ РЕЗУЛЬТАТИ:

З'ясовано, що визначення дидактичних засад та побудова на їх базі технології і методики застосування аудіовізуальних електронних засобів, зокрема як автономних мультимедійних засобів навчання, передбачає проведення комплексних теоретико-аналітичних й експериментально-емпіричних досліджень із урахуванням: стратегічних та оперативно-тактичних шляхів виконання завдань освіти і навчання, зокрема неперервності здобуття освіти в школі та інших закладах освіти; необхідності забезпечення повнішої практичної реалізації освітнього, розвивального і виховного компонентів навчання та нормативної системи психолого-педагогічних, санітарно-гігієнічних, ергономічних, вимог до навчання у школі; педагогічних можливостей електронних засобів навчального призначення.

Встановлено, що проектування технології і методики застосування аудіовізуальних електронних засобів як автономних мультимедійних засобів навчання є комплексно технологічним і педагогічним процесом, який здійснюється поетапно і передбачає врахування результатів аналізу: змістових ознак освіти; закономірностей навчання та його змісту; визначення форми та типу навчальних занять з використанням аудіовізуальних електронних засобів та їх інформаційних функцій, дидактичної ролі і призначення для унаочнення та пояснення змістових ознак навчального матеріалу; розроблення методів, способів організації і проведення навчальних занять та технології застосування аудіовізуальних електронних засобів як автономних мультимедійних засобів навчання з урахуванням динаміки рівня розумової працездатності учнів.

Доведено, що успішне вирішення завдань навчального процесу із застосування аудіовізуальних електронних засобів як автономних мультимедійних засобів навчання можливе у комплексі з традиційними засобами навчання з використанням у його змістових ознаках методичного апарату організації пізнавальної діяльності учнів.

Визначено дидактичні засади побудови моделі технології і методики застосування аудіовізуальних електронних засобів як автономних мультимедійних засобів навчання.

На основі аналізу отриманих експериментально-емпіричних даних *встановлено*, що методи технології і методики застосування аудіовізуальних електронних засобів як автономних мультимедійних засобів навчання, які розроблені за визначеними дидактичними засадами, є ефективними, сприяють підвищенню рівня навчальних досягнень учнів, якщо:

- застосовуються комплексно на етапах постановки навчальних завдань, мотивації діяльності учнів та актуалізації знань, необхідних для виконання поставлених завдань, подачі та пояснення нового навчального матеріалу, повторення, узагальнення та систематизації знань, застосування знань у практичній діяльності, контролю навчальних досягнень учнів, надання допомоги учням у вирішенні поставлених завдань, розширення та поглиблення знань учнів.

- використовуються методи, способи організації навчальної діяльності для встановлення рівнозначності між технологією подачі навчального матеріалу і пізнавальними можливостями учнів;

- вчитель залишається основним керівником і організатором процесу навчання, зокрема діяльності учнів;

- технологія і методика застосування аудіовізуальних електронних засобів як автономних мультимедійних засобів навчання узгоджується із динамікою рівня розумової працездатності учнів протягом уроку, робочого дня, тижня;

- у предметному кабінеті створене необхідне навчальне середовище НОП для використання аудіовізуальних електронних засобів як автономних мультимедійних засобів навчання;

- аудіовізуальні електронні засоби як автономні мультимедійні засоби навчання застосовуються систематично під час проведення занять різних типів і призначень.

**ПРО ВИЗНАЧЕННЯ ДИДАКТИЧНИХ ЗАСАД
ПОБУДОВИ ТЕХНОЛОГІЇ І МЕТОДИКИ ЗАСТОСУВАННЯ
АУДІОВІЗУАЛЬНИХ ЕЛЕКТРОННИХ ЗАСОБІВ ЯК
АВТОНОМНИХ МУЛЬТИМЕДІЙНИХ ЗАСОБІВ НАВЧАННЯ**

В. П. Волинський, к. пед. н.

Аудіовізуальні електронні засоби як автономні мультимедійні засоби навчання, зокрема їх інформаційно-навчальні ознаки, є багатоаспектними за способами, формами подачі інформації (навчального матеріалу) і її призначенням для процесу навчання. Тому визначення дидактичних засад побудови технології і методики застосування аудіовізуальних електронних засобів як автономних мультимедійних засобів навчання потрібно здійснювати із встановленням можливостей: унаочнення подачі і пояснення навчального матеріалу про явища і процеси, що вивчаються; здійснення керування пізнавальною діяльністю учнів; інтенсифікації і раціоналізації процесу навчання; здійснення контролю і оцінювання рівнів навчальних досягнень учнів у виконанні поставленого завдання. Водночас слід ураховувати, що вони є складовою частиною комплексу традиційних засобів навчання і основне їх призначення визначається можливостями: подачі інформації (навчального матеріалу) аудитивним (звуковим), візуальним (наочним), аудіовізуальним (комплексним) способами для унаочнення і пояснення явищ і процесів, що з рівнозначним педагогічним ефектом не можна здійснити за допомогою інших засобів навчання; керівництва навчальною діяльністю учнів, зокрема у контексті сприймання, усвідомлення і засвоєння навчального матеріалу, програмування навчальної діяльності учнів. При цьому визначення дидактичних засад побудови технології і методики їх застосування необхідно здійснювати і на основі результатів аналізу: змістових ознак теорії та практики навчання, зокрема психолого-педагогічних закономірностей формування знань, умінь та навичок їх використання; динаміки рівня розумової працездатності учнів; державного замовлення на освіту і навчання; рівня розвитку пізнавальних можливостей учнів; умов оптимізації динаміки рівня розумової працездатності; перспективних напрямків, шляхів удосконалення технології і методики застосування аудіовізуальних електронних засобів як автономних мультимедійних засобів навчання.

ВИЗНАЧЕННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ МОЖЛИВОСТЕЙ АУДІОВІЗУАЛЬНИХ ЕЛЕКТРОННИХ ЗАСОБІВ ЯК АВТОНОМНИХ МУЛЬТИМЕДІЙНИХ ЗАСОБІВ НАВЧАННЯ

І. І. Доброскок, д. пед. н.

Внаслідок проведених теоретичних і експериментальних досліджень **встановлено**, що актуальність вирішення проблеми визначення педагогічних можливостей застосування аудіовізуальних електронних засобів обумовлюється: по-перше, наявністю протиріччя між їх розширеними, порівняно з іншими ЗН, педагогічними, техніко-комунікативними можливостями у підвищенні рівнів навчальних досягнень учнів, інтенсифікації, раціоналізації, навчання і доволі низькими, як показує практика навчання, результатами підвищення ефективності їх використання; по-друге, відсутністю на сьогодні удосконалених і науково обґрунтованих дидактичних засад застосування аудіовізуальних електронних засобів, на базі яких можна розробляти систему рекомендацій щодо технології і методики їх використання у комплексі з електронними підручниками, комп'ютерними програмно-методичними комплексами, традиційними ЗН (демонстраційні прилади, таблиці, муляжі, натуральні об'єкти вивчення, лабораторні досліді тощо), які позитивно зарекомендували себе у практиці навчання.

Доведено, що порівняно із традиційними засобами навчання, які є обов'язковими для використання під час виконання навчальних завдань, аудіовізуальні електронні засоби як автономні мультимедійні засоби навчання мають ряд суттєвих переваг. До основних належать можливості: включення в їх інформаційне поле розширених обсягів навчально-пізнавальної, операційно-діяльної інформації про явища і процеси, що вивчаються відповідно до інваріантної і варіативної частин програмового навчального матеріалу; диференціації навчального навантаження під час виконання програмових завдань теоретичного і практичного призначення; створення сприятливих умов комплексного використання із традиційними засобами навчання; оперативно-ергономічного отримання потрібної інформації для

унаочнення навчання; здійснення мотивації та керівництва діяльністю учнів у процесі сприймання і усвідомлення навчального матеріалу та виконання поставлених завдань; інтенсифікації та раціоналізації процесу виконання лабораторно-практичних робіт, побудови відповідей учнів на запитання, розв'язань задач, вправ тощо.

ПРАКТИЧНА РЕАЛІЗАЦІЯ ДИДАКТИЧНИХ ЗАСАД ЗАСТОСУВАННЯ АУДІОВІЗУАЛЬНИХ ЕЛЕКТРОННИХ ЗАСОБІВ ЯК АВТОНОМНИХ МУЛЬТИМЕДІЙНИХ ЗАСОБІВ НАВЧАННЯ

С. Г. Головка, к. т. н.

Дидактичні засади застосування аудіовізуальних електронних засобів, зокрема як автономних мультимедійних засобів навчання – це складне загальнодидактичне і системне поняття. Тому їх практичну реалізацію слід здійснювати на основі розроблення предметно визначеної технології і методики проведення уроку (заняття). При цьому, оскільки технологія і методика застосування аудіовізуальних електронних засобів як автономних мультимедійних засобів навчання – це логічно, технічно, ергономічно обумовлений порядок (процес) виконання встановлених операцій, дій тощо з об'єктами дослідження, то дидактичні засади повинні визначати змістові ознаки цих дій, засобів, заходів, способів, методів і прийомів тощо, які потрібно використати (виконати) у визначеній послідовності для раціонального вирішення поставленого завдання. Водночас, оскільки дій, засобів, заходів, завдань багато, то їх раціонально поділити на споріднені комплекси, які є органічно взаємопов'язаними, але відрізняються між собою за змістовими ознаками, призначенням. **Перший** комплекс – це планування заходів для застосування аудіовізуальних електронних засобів як автономних мультимедійних засобів навчання. **Другий** – це визначення умов і вимог до застосування аудіовізуальних електронних засобів як автономних мультимедійних засобів навчання. **Третій** – це розроблення технології і методики застосування аудіовізуальних електронних засобів як автономних мультимедійних засобів навчання. **Четвертий** – це

встановлення ефективності застосування аудіовізуальних електронних засобів як автономних мультимедійних засобів навчання. **П'ятий** – це апробація застосування аудіовізуальних електронних засобів як автономних мультимедійних засобів навчання у масовій практиці функціонування загальноосвітніх навчальних закладів.

ДИДАКТИЧНА РОЛЬ І ПРИЗНАЧЕННЯ АУДІОВІЗУАЛЬНИХ ЕЛЕКТРОННИХ ЗАСОБІВ

О. С. Красовський, к. пед. н.

Аудіовізуальні електронні засоби – складне за змістовими ознаками поняття, тому визначення їх можливостей у виконанні завдань навчання залежить від урахування комплексу об'єктивних і суб'єктивних факторів. До об'єктивних слід віднести: можливість інформаційних функцій аудіовізуальних електронних засобів, зокрема як автономних мультимедійних засобів навчання; змістові ознаки навчального матеріалу, способи і методи його подачі та пояснення; завдання уроку (заняття); динаміку рівня розумової працездатності учнів протягом уроку, дня, тижня. До суб'єктивних – рівні пізнавальних можливостей учнів. Зокрема умінь і навичок: сприймати, усвідомлювати та засвоювати інформацію, подану з допомогою аудіовізуальних електронних засобів як автономних мультимедійних засобів навчання; узагальнювати та систематизувати знання; здійснювати аналіз і синтез змістових ознак навчального матеріалу; застосування знань у практичній діяльності. Водночас визначення дидактичної ролі, призначення аудіовізуальних електронних засобів як автономних мультимедійних засобів навчання слід здійснювати з позицій виконання принципу «не нашкودь здоров'ю учнів», зокрема з урахуванням динаміки рівня розумової працездатності учнів для запобігання (попередження) його суттєвого зниження, яке не компенсується за час перерви між заняттями. При цьому до основного способу його реалізації слід віднести: виконання нормативних вимог до мікроклімату і відеоєкології навчального приміщення, де використовуються аудіовізуальні електронні засоби як автономні мультимедійні засоби навчання; диферен-

ціацію способів, методів подачі і пояснення навчального матеріалу; встановлення відповідності навчального навантаження пізнавальним можливостям учнів та динаміки рівня їх розумової працездатності протягом уроку, робочого дня, тижня. Практичну реалізацію вищенаведеного загалом можна здійснити за виконання нормативних, гігієнічних, технічних вимог до створення сприятливого «навчального середовища» у приміщенні, зокрема класі-лабораторії, де проводяться заняття; фрагментарного застосування аудіовізуальних електронних засобів як автономних мультимедійних засобів навчання.

ВИЗНАЧЕННЯ МОДЕЛІ ТА ПОБУДОВА ТЕХНОЛОГІЇ І МЕТОДИКИ ЗАСТОСУВАННЯ АУДІОВІЗУАЛЬНИХ ЕЛЕКТРОННИХ ЗАСОБІВ, ЗОКРЕМА ЯК АВТОНОМНИХ МУЛЬТИМЕДІЙНИХ ЗАСОБІВ НАВЧАННЯ

О. В. Черноус, к. пед. н.

Визначення та побудова моделі технології і методики застосування аудіовізуальних електронних засобів як автономних мультимедійних засобів навчання – це комплексне технологічне і педагогічне завдання. Тому його виконання слід здійснювати поетапно. На першому етапі – визначати та аналізувати змістові ознаки навчального матеріалу, що вивчається протягом кількох уроків відповідно до навчальної програми. На другому і третьому – визначати завдання уроку, змістові ознаки навчального матеріалу та організації навчальної діяльності учнів. На четвертому – на основі аналізу педагогічних можливостей аудіовізуальних електронних засобів як автономних мультимедійних засобів навчання визначати їх інформаційні функції, роль, призначення у виконанні завдань навчання (уроку). На п'ятому – визначити методи, способи, форми використання аудіовізуальних електронних засобів як автономних мультимедійних засобів навчання у комплексі із традиційними засобами навчання. На шостому – розробляти та виписувати сценарій технології і методики проведення заняття (уроку) із застосуванням аудіовізуальних електронних засобів як автономних мультимедійних засобів навчання. Водночас слід урахувати, що сценарії технології і методики застосування аудіо-

візуальних електронних засобів як автономних мультимедійних засобів навчання та організація заняття можуть бути розраховані на проведення уроків з вивчення нового навчального матеріалу, узагальнення, систематизації знань та формування умінь і навичок їх застосування у практичній діяльності; лекцій, семінарів, конференцій, диспутів тощо. При цьому змістові ознаки побудови моделі технології і методики повинні визначати науково обґрунтовані принципи, вимоги, які передбачають: використання аудіовізуальних електронних засобів, як автономних мультимедійних засобів навчання з інформаційними функціями комплексного виконання завдань унаочнення і пояснення навчального матеріалу про явища і процеси, що вивчаються; встановлення відповідності (тотожності) між технологією, методикою подачі та пояснення навчального матеріалу і пізнавальними можливостями учнів, динамікою рівня їх розумової працездатності; створення сприятливих психолого-педагогічних умов мотивації процесу навчання та формування умінь і навичок, зокрема компетентнісних, для використання знань у практичній діяльності; використання ергономічно доцільних способів, методів організації навчальної діяльності вчителя і учнів; запровадження інтерактивних інформаційних технологій навчання; застосування їх у комплексі із традиційними засобами навчання для виконання завдань освіти, навчання і досягнення визначеної мети.

ЕФЕКТИВНІСТЬ РОЗРОБЛЕНОЇ ТЕХНОЛОГІЇ І МЕТОДИКИ ЗАСТОСУВАННЯ АУДІОВІЗУАЛЬНИХ ЕЛЕКТРОННИХ ЗАСОБІВ

М.О. Топузов

У результаті проведення системи експериментально-емпіричних досліджень із використанням методів оцінювання рівня навчальних досягнень учнів, зокрема анкетування, аналізу усних і письмових опитувань, спостереження за навчальною діяльністю, хронометражу часу, витраченого на виконання поставлених завдань, застосування аудіовізуальних електронних засобів як автономних мультимедійних засобів навчання, визначення змін рівня динаміки розумової працездатності учнів на уроках, **вста-**

новлено: технологія і методика застосування аудіовізуальних електронних засобів як автономних мультимедійних засобів навчання, що розроблена за визначеними дидактичними засадами, є раціональною для інтенсифікації процесу навчання, підвищення рівня навчальних досягнень учнів, якщо аудіовізуальні електронні засоби як автономні мультимедійні засоби навчання застосовуються для комплексного виконання завдань: мотивації діяльності учнів та актуалізації знань, необхідних для виконання поставлених завдань уроку; унаочнення подачі та пояснення нового навчального матеріалу; повторення, узагальнення і систематизації знань; раціоналізації та інтенсифікації процесу застосування знань у практичній діяльності; контролю навчальних досягнень учнів і надання їм допомоги у вирішенні поставлених завдань; розширення та поглиблення знань учнів. При цьому **доведено**, що вирішення вищенаведених завдань можливе за: науково обґрунтованого визначення інформаційних функцій аудіовізуальних електронних засобів як автономних мультимедійних засобів навчання відповідно до їх педагогічних можливостей; застосування проблемних методів, способів організації навчальної діяльності учнів; використання технології і методики застосування аудіовізуальних електронних засобів як автономних мультимедійних засобів навчання, які враховують динаміку рівня розумової працездатності учнів протягом уроку, робочого дня, тижня; створення у предметному кабінеті необхідного навчального середовища для НОП та систематичного застосування аудіовізуальних електронних засобів як автономних мультимедійних засобів навчання під час проведення занять різних типів і призначень.

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ОРГАНІЗАЦІЇ ПРОФІЛЬНОГО НАВЧАННЯ В ОСВІТНЬОМУ ОКРУЗІ СІЛЬСЬКОЇ МІСЦЕВОСТІ

Реєстраційний номер: 0115U003072. **Роки виконання:**
2015 – 2017 рр.

Науковий керівник: В. В. Мелешко, к. пед. н., с. н. с., доц.,
завідувач відділу сільської школи.

ОСНОВНІ НАУКОВІ РЕЗУЛЬТАТИ:

- **проаналізовано** стан досліджуваної проблеми в наукових джерелах та педагогічній практиці, нормативно-правові документи та інструктивно-методичні матеріали, пов'язані з організацією профільного навчання у старшій школі.

- **виявлено** проблеми організації профільного навчання в освітніх закладах сільської місцевості; позитивні сторони та ризики здійснення цього процесу в умовах освітнього округу, можливості використання варіативних форм і способів організації профільного навчання в старшій школі; рівень сформованості умінь роботи учнів старших класів сільських шкіл з текстовою інформацією.

- **теоретично обґрунтовано** методологічні засади організації профільного навчання; механізми управління цим процесом;

- **встановлено** методологічну основу формування соціально-комунікативної компетентності сільських школярів;

- **розкрито** сутність мережевої взаємодії як провідного принципу організації профільного навчання в освітньому окрузі сільської місцевості; сутність понять «інформація», «інформаційна компетентність», «інформаційний процес», «соціально-комунікативна компетентність» та ін.

- **визначено** педагогічні умови організації профільного навчання в освітньому окрузі з урахуванням регіональних чинників, що позначаються на формах та способах організації цього процесу; форми роботи учнів з інформацією у процесі профільного навчання, функції економічної освіти в структурі профільного навчання, особливості добору змісту курсів за вибором у системі профільного навчання з основ економічних знань; осо-

близості формування соціально-комунікативної компетентності учнів профільної школи у середовищі освітнього округу.

• **схарактеризовано** основні положення щодо організації профільного навчання у контексті дослідження.

ОРГАНІЗАЦІЯ ПРОФІЛЬНОГО НАВЧАННЯ В ОСВІТНЬОМУ ОКРУЗІ СІЛЬСЬКОЇ МІСЦЕВОСТІ НА ЗАСАДАХ МЕРЕЖЕВОЇ ВЗАЄМОДІЇ

В. В. Мелешко, к. пед. н.

Вагомим реплікатором сучасних соціальних наук, що дозволяє глибше зрозуміти сучасні соціальні структури, виступають мережі. Світова практика яскраво демонструє очевидні тенденції щодо розвитку мережових взаємодій суб'єктів, в тому числі й в системі освіти, що відбуваються на основі спільної діяльності й розвиваються відповідно до формальних і неформальних правил і механізмів співпраці.

Вектор взаємодії закладів освіти тісно пов'язаний з переходом на 12-річне шкільне навчання, новий зміст, в тому числі в старшій школі, що корелюється зі зростаючими вимогами суспільства до якості освіти, яка сьогодні виявилася недостатньою для подальшої соціалізації випускників загальноосвітніх навчальних закладів, особливо в сільській місцевості.

Перспективність ідеї, що закладено в основу нашого дослідження, полягає у розширенні теорії мережової взаємодії як нового напрямку розвитку відкритих соціальних систем. Виходячи з того, що профільне навчання як вид диференціації й індивідуалізації вимагає адекватних форм його організації, особливо в сільських загальноосвітніх навчальних закладах, першочерговим завданням нашого дослідження є обґрунтування засадничих положень здійснення цього процесу.

Методологічною основою організації профільного навчання слугують сукупність принципів проектування мережової взаємодії суб'єктів цього процесу, з'ясування сутності цільових орієнтирів та основних функцій інтегрованих структур, що позначаються на формах організації профільного навчання в освітньому окрузі.

Процес мережевої взаємодії розглядаємо як засіб компенсації ресурсного потенціалу шкільного навчання, що доповнюється можливостями закладів соціокультурної сфери, позашкільної освіти, системи професійно-технічної освіти, регіональних вузів, що функціонують в даному регіоні.

Мережева взаємодія є найбільш сучасною і ефективною формою суспільної активності, пов'язаної з особливістю освітнього процесу у сільській школі. Слід зазначити, що ще з початку 90-х років активізувалася увага дослідників до різних аспектів мережевої взаємодії, що активно виявлялося в діяльності загальноосвітніх навчальних закладів. Широка палітра трактувань цього поняття свідчить про багатозначність процесу, що підтверджується сукупністю виявлених ознак та характеристик, зокрема:

- мережева взаємодія розглядається як спосіб співпраці стосовно незалежних і самостійних організацій, як можливість доповнення окремих одиниць, як спосіб інтеграції, об'єднання через систему вертикальних і горизонтальних зв'язків та угод (Н.С. Бугрова);

- мережева взаємодія як інституція структур, що поділяють, приймають спільну систему цінностей (Ю.А. Конаржевський);

- мережева взаємодія як сукупність суб'єктів соціальної системи, що пов'язані певними інтеграційними стосунками з метою максимально ефективного використання наявного ресурсного потенціалу, на основі спільних цілей, і діють за єдиними угодами, програмами, правилами, інформаційними каналами тощо (М.М. Чучкевич).

Серед сукупності педагогічних умов організації профільного навчання в освітньому окрузі сільській місцевості визначено необхідність проектування концептуальної моделі організації цього процесу, обґрунтування ефективних форм та способів організації профільного навчання на засадах мережевої взаємодії.

ФОРМУВАННЯ ОСНОВ ЕКОНОМІЧНИХ ЗНАТЬ У ПРОЦЕСІ РЕАЛІЗАЦІЇ КУРСІВ ЗА ВИБОРОМ У СТРУКТУРІ ПРОФІЛЬНОГО НАВЧАННЯ В СІЛЬСЬКІЙ ШКОЛІ

І. О. Климчук, к. пед. н.

Нові вимоги до формування особистості учня, стан сучасної вітчизняної економіки обумовили необхідність подальшого реформування економічної освіти у структурі профільного навчання в сільській школі, а саме – подальшу реалізацію профорієнтаційної та загальнокультурної (адаптивної, світоглядної та прагматичної) функцій економічної освіти.

В ході проведення наукового аналізу зазначеної проблеми зроблено висновок, що *профорієнтаційна* функція економічної освіти у структурі профільного навчання в сільській школі в подальшому проявляється в майбутньому, коли основна практична діяльність випускника безпосередньо пов'язана з трудовою діяльністю, з управлінням або з бізнесом. Це, наприклад, в майбутньому можуть бути менеджери усіх рівнів, бухгалтери, торговельні агенти, продавці, маркетологи тощо. Також *зазначено*, що *загальнокультурна* функція шкільної економічної освіти, яка охоплює в тому чи в іншому ступені всі верстви населення, може бути відображена у адаптивній, світоглядній та прагматичній складових. *Відмічено*, що *адаптивна* функція реалізується через особистісне розуміння змін, що відбуваються, у соціально-економічній сфері суспільства шляхом знаходження «рецепту виживання» у сучасному геополітичному просторі. В свою чергу, *світоглядна* функція *передбачає* виявлення й сприйняття системи загальних цінностей суспільства й окремої особистості зокрема. *Усвідомлено і зазначено*, що світоглядна функція визначає певні обмеження для індивідуумів (економічні), формуючи «морально прийнятний набір альтернатив» для практичної діяльності та міри відповідальності самої людини щодо конкретного суспільства. Також *зроблено висновок*, що здійснення *прагматичної* функції економічної освіти в сільській школі дає можливість досягнення поставлених цілей у професійному й особистому житті людини, включаючи вибір напрямів використання вільного часу, особистих природніх здібностей і набутих знань, а також вірогідних шляхів досягнення

особистого матеріального статку. Таким чином, зроблено загальний висновок, що у сучасних умовах зміст економічної освіти сільських шкіл потребує переосмислення змісту значної частини існуючого програмного матеріалу, а також включення в зміст середньої освіти сільських шкіл нових навчальних програм з економіки, психології, управління та правознавства.

В рамках запланованого педагогічного дослідження формування основ ринкової економіки у старшокласників сільських шкіл України було проведено анкетування та опитування. Серед опитаних респондентів загальною особливістю було: бажання вчитися стратегічного управління і самоврядування (42,2 % і 38,5 % відповідно), вивчати в школі основи бухгалтерського обліку (22,8 %), фінанси (38,4 %). Також, згідно з отриманими результатами більшість учнів виявили зацікавленість у вивченні особистісних якостей підприємця – 68,7 %. Крім того, більше половини опитаних виявили бажання вести власний бізнес – 55,3 % респондентів. Таким чином, при розробці програми профільного курсу з основ економіки для шкіл сільського регіону існує необхідність вивчення особистісних характеристик та індивідуальних здібностей і талантів молоді сільських шкіл.

ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНО-КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ В УМОВАХ ПРОФІЛЬНОГО НАВЧАННЯ

А. В. Лопухівська, к. пед. н.

Переорієнтація завдань навчально-виховного процесу в сільській школі на засади компетентісно спрямованої освіти, орієнтація на гуманістичну модель, що містить моральні ідеали і громадянські цінності, забезпечення профільності навчання значно збільшують можливості розв'язання проблеми формування соціально-комунікативної компетентності учня сільської школи.

Як свідчать дослідження, саме компетентності є тими індикаторами, які дають змогу визначити готовність учня до життя, його подальшого розвитку. У сучасному інформаційному суспільстві поняття кваліфікації замінюється поняттям компетентності, яке формується у процесі використання людиною в

практичній діяльності нових знань та дає можливість знаходити рішення у будь-яких ситуаціях. Організація профільного навчання в старшій школі спрямована на формування ключових компетентностей учнів, що забезпечує подальше самовизначення, оволодіння технологіями роботи з інформацією, яка розширює знання учнів у визначеній сфері пізнання, зокрема поглиблене вивчення предметів гуманітарного і природничого циклів.

Досліджуючи освітній простір сільських шкіл, вчені Л.Байбородова, М.Зайвин, О. Коберник, В.Лебединцев, О.Тартакова серед основних проблем виокремлюють труднощі в здійсненні комунікативної діяльності сільських школярів. Обмеженість сільського середовища, сфери соціальних стосунків учнів перешкоджає розвитку комунікативних умінь, здатності адаптуватися в умовах зміни освітнього простору. Запровадження курсів за вибором забезпечує учням активну пізнавальну і комунікативну діяльність за рахунок додаткової навчальної інформації у межах їхніх професійних устремлінь. Комунікативні складові навчальної діяльності перебувають у взаємозв'язку, утворюючи цілісну систему, в межах якої реалізується компетентність учнів. Оскільки формування соціально-комунікативної компетентності здійснюється засобами змісту освіти, необхідно передбачати диференціацію змісту завдань, залежно від віку і можливостей учнів. У кожному навчальному предметі варто визначити необхідну і достатню кількість пов'язаних між собою реальних досліджуваних об'єктів, сформованих при цьому умінь, навичок і способів діяльності, що складають зміст визначених компетентностей.

Розвиток соціально-комунікативної компетентності учнів в умовах профільного навчання є особливо значущим з огляду на актуальність здійснення професійного самовизначення. Школярам надається широкий вибір предметних і освітніх галузей з метою розвитку пізнавальних інтересів, творчих здібностей, комунікативних умінь в усіх видах мовленнєвої діяльності. Адже комунікативні вміння передбачають вдосконалення мовної діяльності школярів, уміння слухати партнера, здатності до співпраці і спілкування. Поглиблення меж спілкування розглядається як розширення освітнього простору дитини, що досить важливо для сільської школи.

ОРГАНІЗАЦІЯ РОБОТИ З ІНФОРМАЦІЄЮ У СІЛЬСЬКІЙ ШКОЛІ: ПРОБЛЕМИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ

Л. М. Шевчук, к. пед. н.

Для сучасного суспільства характерне невпинне зростання обсягу інформації, що потребує сформованості у кожної особистості відповідної компетентності. Особливо актуальним формування інформаційної компетентності є для сільських школярів, зважаючи на специфіку закладу, обмеженість кількості курсів за вибором, гуртків, доступу до занять у позашкільних навчальних закладах та ін., що спричинює необхідність особливої уваги до організації роботи з інформацією у сільських школах.

У результаті вивчення та аналізу науково-педагогічної і методичної літератури, нормативно-правових документів з проблеми дослідження нами з'ясовано, що в широкому розумінні слова інформацією є будь-які відомості, котрі дають уявлення про ту чи іншу сторону матеріального світу та процесів, що виникають у ньому.

Для сільських школярів (у порівнянні з міськими) характерна певна специфіка доступу до різних видів інформації: візуальне, слухове, нюхове, тактильне сприймання оточуючої природи; спостереження за сільсько-господарською працею, участь у ній; обмеженість доступу до текстової інформації (застарілі фонди сільських бібліотек, хоча певною альтернативою є пошук інформації в інтернет-мережі, придбання книг завдяки послугам пошти), мультимедійної (проблеми з технічним забезпеченням); віддаленість театрів, кінотеатрів, музеїв тощо.

Специфіка інформації, яку сприймають учні сільських шкіл, залежить від різних факторів: їхніх вікових особливостей, індивідуальних уподобань, місця проживання, матеріального достатку сім'ї тощо. Наприклад, молодші школярі нові відомості, знання переважно отримують із текстової інформації, виявляють інтерес до мультимедійної інформації, старшокласники значну частину свого часу витрачають на прослуховування музичних композицій.

Виявлено, що рівень сформованості умінь роботи з текстовою інформацією більшості учнів 11 класу є недостатнім. Підтвердженням є також результати ЗНО з української мови та літератури. Зокрема, 200 балів набрали лише 4 учні з усіх сільських шкіл України.

Водночас доцільним є формування у сільських школярів умінь роботи з іншими видами інформації.

У результаті аналізу науково-методичних джерел і практики навчання виявлено недостатність напрацювань щодо організації роботи учнів з інформацією у навчально-виховному процесі шкіл – суб'єктів освітніх округів, особливо у профільній школі.

Зазначене вище спричинює актуальність розроблення відповідної моделі організації роботи учнів з інформацією в сільській школі, змісту відповідних курсів за вибором, факультативів, методичних рекомендацій для вчителів тощо.

МОНІТОРИНГОВІ СИСТЕМИ ОЦІНЮВАННЯ ЯКОСТІ ОСВІТИ НА ОСНОВІ ТЕСТОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ

Реєстраційний номер: 0115U003079. Роки виконання:
2015 – 2017 рр.

Науковий керівник: Ю. О. Жук, к. пед. н., доц., завідувач відділу
моніторингу та оцінювання якості загальної середньої освіти.

ОСНОВНІ НАУКОВІ РЕЗУЛЬТАТИ:

- **визначено**, що моніторинг можна представити як дискретну або неперервну послідовність ситуацій вимірювання визначених параметрів (характеристик) об'єктів оцінювання;
- **визначено** основну цільову функцію моделювання моніторингової системи оцінювання якості освіти;
- **показано**, що педагогічні та освітні системи належать до складних систем, моделювання яких базується на функціональних підходах до моделювання;
- **встановлено**, що метод функціонального моделювання придатний при використанні тестових технологій;
- **проаналізовано** сучасні підходи до створення та функціонування моніторингової системи оцінювання рівня сформованості предметних компетентностей як результату навчання учнів старшої школи;
- **встановлено**, що вихідним етапом у побудові критеріальної основи моніторингу якості освіти є оцінка доступності освіти для дитини;
- **виявлено**, що під впливом суспільних процесів, цілей і завдань, які постають перед системою освіти, відбувається еволюція уявлень про сутність якості освіти, зокрема загальної середньої;
- **схарактеризовано** основні теоретичні й методичні засади адаптивного тестування учнів середньої загальноосвітньої школи;
- **встановлено** залежність результатів оцінювання предметних компетентностей учнів основної і старшої школи з математики в процесі моніторингових досліджень від дотримання структури тестів з математики;
- **показано** необхідність експериментальної валідації тестів різних форматів для їх використання в системах моніторингових вимірів;

- **проаналізовано** програми з математики для V класу на предмет формування предметних, міжпредметних та ключових компетентностей;

- **показано** необхідність унормування понятійного апарату підручників V класу з точки зору формування в учнів міжпредметних та ключових компетентностей;

- **проаналізовано** можливості побудови моніторингової системи для оцінювання метапредметних компетентностей учнів основної і старшої школи із застосуванням тестових технологій;

- **проаналізовано** можливості побудови моніторингової системи для оцінювання результативності позакласної роботи старшокласників;

- **визначено**, що існує диспропорція у змісті профільної освіти, що призводить до втрати в учнів інтересу до вивченні певних предметів.

- **показано**, що дискусійним, з точки зору учнів, виявилось питання щодо моделей організації профільного навчання;

- **встановлено**, що результативність запровадження профільності визначається ступенем особистої значущості профільного навчання;

- **встановлено**, що актуальним для педагогів є моніторинг професійної компетентності педагогічного колективу щодо здатності його до саморозвитку та самоосвіти;

- **показано**, що більше всього корелюють уміння учнів планувати навчальний процес і організувати власне навчання; адекватно оцінювати результати навчання і ефективно його організувати;

- **визначено** структуру ознак сформованості компетентності уміння вчитися;

- **показано**, що з метою реалізації системи моніторингу оцінювання якості освіти до складу комп'ютерно орієнтованих навчальних середовищ мають входити засоби контролю та оцінювання;

- **показано**, що методи обчислення показників ефективності системи моніторингу оцінювання якості освіти можна звести до алгоритмів деяких моделей ефективності, які визначаються натурним експериментом;

- **визначено**, що моніторинг для оцінювання розвитку в учнів комунікативної компетентності як ключової є багатоскладовою системою, яка визначається системою педагогічних цілей;
- **аргументовано**, що цільовий компонент моніторингу охоплює завдання діагностики в учнів усіх її складників: когнітивного, поведінкового, емоційного й мотиваційно-ціннісного;
- **визначено** чинники, які впливають на формування в учнів комунікативної компетентності й підлягають аналізу під час моніторингу;
- **з'ясовано**, що критерії та форми оцінювання ключових компетентностей учнів не задекларовано в жодному з державних освітніх документів;
- **з'ясовано**, що роль і значення моніторингових досліджень якості освіти, зокрема шкільної освіти, які постійно здійснюються міжнародними організаціями, а також різноманітними національними агенціями, постійно зростають;
- **здійснено аналіз** порівняльних досліджень якості загальної середньої освіти та **з'ясовано** їх моделі;
- **показано**, що контрольно-рефлексивний, корекційний і прогнозувальний компоненти моніторингу ключових компетентностей мають базуватися на результатах комплексного дослідження з використанням тестових технологій, методів когнітивних карт, семантичного диференціалу, багатовимірного шкалювання тощо.

ЗАСТОСУВАННЯ МЕТОДІВ ФУНКЦІОНАЛЬНОГО МОДЕЛЮВАННЯ ДЛЯ СТВОРЕННЯ СИСТЕМ ОЦІНЮВАННЯ ЯКОСТІ ОСВИТИ

Ю. О. Жук, к. пед. н.

В результаті аналізу можливостей застосування методів моделювання моніторингових систем оцінювання якості освіти на основі тестових технологій *визначено*, що моніторинг, у загальному розумінні, можна представити як дискретну або неперервну послідовність ситуацій вимірювання визначених параметрів (характеристик) об'єктів оцінювання. Основна цільова функція моделювання моніторингової системи оцінювання якості освіти полягає у визначенні з допомогою такої системи кількісних характеристик

стану розвитку суб'єкту навчання на підставі встановлених стандартів. Процес періодичного контролю й оцінювання (виміру) результату навчання (рівня навчальних досягнень, компетенцій тощо) це, по суті, спостереження та інтерпретація внутрішньої особистісної інформації, яка отримала деякий зовнішній вигляд, зокрема як множина відповідей на тестові завдання.

На підставі вивчення світового досвіду дослідження педагогічних і освітніх систем *показано*, що ці системи належать до складних систем, моделювання яких базується на функціональних підходах до нього. Метод функціонального моделювання широко поширений для вивчення цілісності, аналізу взаємозв'язків, взаємовідносин між об'єктами і їх середовищами, орієнтується не тільки на об'єкт, який представлений в моделі у формі відображення, але й на особливості середовища. Загальне завдання функціонального моделювання моніторингової системи полягає в тому, щоб виявити характер залежності вихідних характеристик об'єкта від стану інформації на його вході. *Встановлено*, що саме такий метод моделювання придатний при використанні тестових технологій. Предметом моделювання моніторингових систем оцінювання якості освіти виступає система «об'єкт – середовище», яка відображається через систему стандартизованих вимірників.

В результаті дослідження можливостей використання засобів інформаційно-комунікаційних технологій для створення моніторингових систем оцінювання якості освіти *показано*, що з метою реалізації зазначеної системи моніторингу до складу комп'ютерно орієнтованих навчальних середовищ мають входити засоби контролю та оцінювання, через які здійснюється зворотній зв'язок між учасниками навчального процесу. Специфіка зворотних зв'язків (вихід-вхід) у системі засобів контролю і оцінювання полягає в тому, що вони повинні виводити систему з рівноваги, тобто виступати як стимул для переходу цієї системи на якісно новий рівень.

Виходячи з парадигми особистісно орієнтованої системи освіти, ефективність процесу оцінювання якості освіти засобами моніторингової системи визначається нами як міра ймовірності досягнення освітніх цілей, що визначені для кожного учасника процесу. Методи обчислення показників ефективності можна звести до алгоритмів деяких моделей ефективності, які визнача-

ються натурним (педагогічним, психологічним, соціологічним) експериментом, зокрема з використанням можливостей застосування засобів інформаційно-комунікаційних технологій.

КОНЦЕПТУАЛЬНІ ПІДХОДИ ДО ФОРМУВАННЯ СИСТЕМ МОНІТОРИНГУ ЯКОСТІ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ: СВІТОВИЙ ДОСВІД

Т. О. Лукіна, д. н. з держ. упр.

Моніторинг якості освіти як інструмент вивчення стану і проблем у сфері освіти вже майже сто років успішно використовується як для удосконалення освітнього процесу на всіх етапах його реалізації, так і для здійснення ефективної освітньої політики та результативного управління освітніми системами. З'ясовано, що роль і значення моніторингових досліджень якості освіти, зокрема шкільної освіти, які постійно здійснюються міжнародними організаціями, такими як ЮНЕСКО (Всесвітня доповідь про моніторинг Освіти для всіх, 2000 – 2015 роки), Світовий банк, ОЕСР, Європейська комісія з освіти і науки, IEA, а також різноманітними національними агенціями, постійно зростають.

Ключовим поняттям у цій діяльності виступає якість освіти. Виявлено, що під впливом суспільних процесів, цілей і завдань, які постають перед системою освіти, відбувається еволюція уявлень про сутність якості освіти, зокрема загальної середньої. Якість освіти розглядається як основа для подальшого успішного життя людини у громадянському суспільстві. Саме тому оцінювання якості шкільної освіти спрямоване на виявлення міри особистісного розвитку дитини, сформованості у неї поваги до прав і основних свобод людини, розвитку поваги до країни та її національних цінностей, підготовленості дитини до свідомого відповідального життя у вільному суспільстві, сформованості екологічної культури. Вихідним етапом у побудові критеріальної основи моніторингу якості освіти є оцінка доступності освіти для дитини з точки зору територіальної віддаленості навчального закладу і фізичної доступності послуг для людей з особливими потребами, дотримання гендерної рівності, наявності кваліфікованих вчителів і навчальних матеріалів (Understanding education quality / EFA Global Monitoring Report, 2005). Концепт євро-

пейських підходів до оцінювання якості загальної середньої освіти базується на необхідності оцінки умов існування та оточення школи (економічних факторів, стану ринку праці та конкурентоздатності вчителя, соціально-культурних чинників, фінансування та підтримки школи, змісту і спрямованості національних стратегій управління), якості шкільного середовища (якості і професійної компетентності людських ресурсів – вчителів, керівників, інспекторів, – методичних матеріалів і забезпечення навчального процесу, організація класів і шкіл) та характеристик учнів: результати навчання, готовність до школи, здатність до навчання. Ці концептуальні підходи відбилися у структурі системи індикаторів якості шкільної освіти, прийнятої Європейською комісією з освіти і культури. Ця система складається з 16 індикаторів, що розділені на 4 групи: індикатори навчальних досягнень учнів, індикатори успіху та просування, індикатори моніторингу і оцінки освіти та індикатори ресурсів і структури.

МОНІТОРИНГОВА СИСТЕМА ОЦІНЮВАННЯ РІВНЯ СФОРМОВАНOSTІ ПРЕДМЕТНОЇ БІОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ СТАРШОЇ ШКОЛИ БАГАТОПРОФІЛЬНОГО ЛІЦЕЮ

Л. С. Ващенко, к. пед. н.

Відповідно до теми дослідження було *проаналізовано* сучасні підходи до створення та функціонування моніторингової системи оцінювання рівня сформованості предметних компетентностей як результату навчання учнів старшої школи. Розробляючи теоретичну модель моніторингової системи оцінювання на локальному рівні, ми сконцентрували увагу на її функціонуванні в умовах багатoproфільного ліцею. *Визначено*, що існує диспропорція у змісті профільної освіти, що призводить до втрати в учнів інтересу до вивчення певних предметів. Вивчення думки випускників, які чотири роки навчалися в системі профільності, *показало*, що дискусійним, з точки зору учнів, виявилось питання щодо моделей організації профільного навчання. Старшокласники надали перевагу традиційній предметній моделі (34 %), яка функціонує в ліцеї. Більше третини учнів виокремили сценарій профільного навчання, яке організовано за сферами діяльності, 21 % ліцеїстів бачить профільність як систему підготовки

до вступу у вищі навчальні заклади, 13 % пропонують організувати профільне навчання за рівнем складності змісту освіти.

В результаті аналізу опитування ліцеїстів *встановлено*, що результативність запровадження профільності визначається ступенем особистої значущості профільного навчання. В результаті вивчення думок педагогічного колективу експериментального навчального закладу (ліцей №17, м. Хмельницького) та вчителів навчальних закладів сільської місцевості області щодо розуміння ними завдань та принципів функціонування локального освітнього моніторингу *встановлено*, що актуальним для педагогів наразі є моніторинг професійної компетентності педагогічного колективу щодо здатності його до саморозвитку та самоосвіти. Підготовлено аналітичні матеріали за результатами опитування. За результатами дослідження *показано*, що більше всього корелюють уміння учнів планувати навчальний процес і організувати власне навчання; адекватно оцінювати результати навчання і ефективно його організувати. Найбільш слабкими зв'язками з іншими складовими компетентності уміння вчитися характеризується здатність школярів осмислювати важливість навчального процесу, що свідчить про низький рівень сформованості мотивації до навчання. В результаті дослідження *визначено*, що серед ознак сформованості компетентності уміння вчитися, що об'єднують ліцеїстів, є: уміння планувати хід виконання завдання і обирати раціональний спосіб розв'язання завдань; здатність прогнозувати результати виконання завдань і здійснювати самооцінку своєї роботи; уміння брати участь у навчальному діалозі і оцінювати відповіді однокласників; уміння виокремлювати у тексті головне та складати завдання до тексту; уміння оцінювати причини невдач у навчанні.

СКЛАДНИКИ МОНІТОРИНГУ ДЛЯ ОЦІНЮВАННЯ КЛЮЧОВОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ

А. В. Гривко, к. пед. н.

Вивчення сучасних підходів до вимірювання якості освіти й теоретико-практичного досвіду в галузі шкільного навчання дало змогу *визначити*, що моніторинг для оцінювання розвитку в учнів комунікативної компетентності як ключової є багатоскла-

довою системою, яка містить: цільовий компонент; ресурсний компонент (методичне, інформаційне, організаційне й кадрове забезпечення); діагностичний компонент; контрольно-рефлексивний компонент (якісні й кількісні показники сформованості комунікативної компетентності учнів), корекційний і прогнозувальний компоненти.

Відповідно до теоретичного положення про ключову комунікативну компетентність як багатовимірну структуру *аргументовано*, що цільовий компонент моніторингу охоплює завдання діагностики в учнів усіх її складників: когнітивного (система комунікативних знань), поведінкового (система комунікативних умінь), емоційного й мотиваційно-ціннісного (комунікативні цінності, потреби, мотиви, соціальні установки).

Аналіз результатів дослідження дав підстави для *висновків*, що до ресурсного компонента належать чинники, які впливають на формування в учнів комунікативної компетентності й підлягають аналізу під час моніторингу: професійна комунікативна компетентність учителів; засоби навчання (зокрема складність і полікодовість навчальних текстів, система завдань підручників); методики предметного й міжпредметного навчання учнів. Розроблення діагностичного компонента передбачає визначення методів оцінювання, які відповідають завданням моніторингу, часу й місцю застосування їх; розроблення критеріїв оцінювання кожного зі складників комунікативної компетентності відповідно до вікового розвитку учнів і вимог Державного стандарту базової повної загальної середньої освіти; добір діагностичного інструментарію з використанням сучасних можливостей інформаційних комп'ютерних технологій (програми автоматичного статистичного аналізу результатів дослідження, освітні інтернет-ресурси тощо). У процесі теоретичного дослідження *з'ясовано*, що критерії та форми оцінювання ключових компетентностей учнів не задекларовано в жодному з державних освітніх документів. У сучасному науковому педагогічному просторі здійснюються пошуки оптимальних механізмів оцінювання результатів компетентісно орієнтованого навчання, тривають дискусії щодо доцільності застосування тих чи інших методів, інструментів вимірювання якості сформованих в учнів у процесі навчання предметних і ключових компетентностей.

Контрольно-рефлексивний, корекційний і прогнозувальний компоненти моніторингу ключової комунікативної компетентно-

сті мають базуватися на результатах комплексного дослідження з використанням тестових технологій, методів когнітивних карт, семантичного диференціалу, семантичного пасьянсу, багатовимірною шкалювання, денотатного аналізу текстів учнівських висловлювань, текстів підручника, міжпредметних завдань та ін.

ВИКОРИСТАННЯ АНКЕТ У ПОРІВНЯЛЬНИХ ДОСЛІДЖЕННЯХ ЯКОСТІ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

С. О. Науменко, к. пед. н.

У міжнародних порівняльних дослідженнях якості загальної середньої освіти, таких як TIMSS, PISA тощо, використовуються не лише тести для учнів, а й анкети для учнів, їхніх батьків, вчителів й адміністрації навчального закладу. Адже мета цих досліджень полягає в оцінюванні навчальних досягнень і компетентностей учнів (з допомогою тестів) і виявленні факторів та їх впливу на рівень підготовки учнів (з допомогою анкет). При цьому анкети відіграють не менш важливу роль, ніж тести, бо виявлення зв'язку між результатами тестування і станом певного фактора дозволяє сформулювати гіпотези, що дають можливість пояснити отримані результати, а також згодом в інших дослідженнях спрогнозувати результати учнів, що відповідають різним станам цих факторів.

У 2007 і 2011 рр. Україна брала участь у міжнародному порівняльному дослідженні якості природничо-математичної освіти учнів 4 і 8 класів загальноосвітніх навчальних закладів за проектом TIMSS. Під час дослідження з допомогою анкет було з'ясовано, що на рівень навчальних досягнень українських учнів з математики і природничих предметів впливають такі фактори: 1) наявність у родині достатньої кількості ресурсів для підтримки навчання своїх дітей. Цей фактор складається з таких індикаторів: освіта батьків, загальна кількість книг і кількість дитячих книг вдома; доступ до мережі Інтернет та наявність в учня окремої особистої кімнати; 2) місце розташування навчального закладу (розмір населеного пункту); 3) досвідченість вчителів; 4) ставлення учня до навчальних предметів та перспективи його подальшого навчання; 5) час виконання домашнього завдання.

Національне дослідження «Моніторинг якості загальної середньої освіти за результатами навчання учнів у початковій та основній школі» проводилося в навчальних закладах України у листопаді-грудні 2013 р. Його метою було оцінювання стану системи освіти в Україні та отримання об'єктивної інформації про її якість за результатами навчання учнів у початковій та основній школі. У дослідженні використовувалися тести для учнів разом з анкетами для вчителів.

В анкетах вчителі зазначали свій педагогічний стаж, кваліфікаційну категорію, педагогічне звання, давали відповіді на запитання щодо організації навчального процесу, стану матеріально-технічного забезпечення та ін., а також із переліку підручників вибирали ті, за якими навчалися учні, та оцінювали якість (добра, посередня, погана) цих підручників. За результатами дослідження планувалося також виявити наявність зв'язку між рівнем навчальних досягнень учнів з того чи іншого предмета і особливостями підручника, за яким вони навчалися. Проте через порушення процедури проведення моніторингу, його результати були оприлюднені лише частково, а саме дослідження було зупинено. (Моніторинг повинен був проводитися щороку.)

Отже, у порівняльних дослідженнях якості загальної середньої освіти використання анкет разом із тестами дозволяє виявити вплив окреслених заздалегідь факторів на рівень навчальних досягнень учнів. Це, в свою чергу, дає можливість сформулювати гіпотези щодо впливу факторів, а також у подальших дослідженнях спрогнозувати результати учнів.

ОСОБЛИВОСТІ ТЕСТОВОГО КОНТРОЛЮ УЧНІВ МОЛОДШИХ КЛАСІВ ІЗ ЗАСТОСУВАННЯМ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

О. С. Волошина, здобувач

Сьогодні інформаційно-комунікаційні технології стають потужними багатофункціональними засобами навчання, застосування яких у початковій школі сприяє активнішому і більш свідомому засвоєнню учнями навчального матеріалу. У навчаль-

но-виховний процес початкової школи активно впроваджуються навчальні та контрольні програми, програми-тести, програми-редактори, які стимулюють інтерес молодших школярів до навчальної діяльності.

Аналіз публікацій та наші дослідження свідчать про те, що для перевірки навчальних досягнень учнів початкових класів можуть використовуватися як *тести*, так і окремі *тестові завдання* різної складності, що за змістом охоплюють один або кілька навчальних предметів. Наш досвід показує ефективність застосування для тестової перевірки знань учнів контрольної-діагностичних систем на базі інформаційно-комунікаційних технологій TEST-W та Test-W2. Час відповіді на тест обмежений. Рекомендується проводити тестування протягом 10 – 15 хвилин (20 – 25 питань у тесті).

Підвищення рівня зацікавленості педагогів проблемами тестування спричинене тим, що воно значно підвищує результативність навчально-виховного процесу та є одним із засобів індивідуалізації навчання школярів.

Порівняно із звичайними засобами контролю *електронні (комп'ютерні) тести* мають низку переваг:

- значно збільшують ступінь об'єктивності оцінювання;
- надають можливості оперативного здійснення кількісної характеристики обсягу засвоєних знань;
- зручні у застосуванні завдяки правильній організації інтерфейсу користувача;
- надають можливості змістового та структурного удосконалення тестів;
- надають можливості використання авторських тестів;
- забезпечують легкість здійснення підрахунку результатів тестування;
- забезпечують можливість використання стандартизованих засобів перевірки результатів тестування;
- надають можливості організації масової перевірки.

Ці переваги *електронних (комп'ютерних) тестів* дають підставу вважати, що вони мають посідати належне місце в навчально-виховному процесі початкової школи, зокрема й при вивченні іноземної мови.

ФОРМУВАННЯ ЗМІСТУ ПРОФІЛЬНОГО НАВЧАННЯ В ЄДНОСТІ ЙОГО ІНВАРІАНТНОЇ І ВАРІАТИВНОЇ СКЛАДОВИХ

Рестраційний номер: 0115U003074. **Роки виконання:**
2015–2017 рр.

Науковий керівник: Г. О. Васьківська, д. пед. н., с. н. с.,
завідувач відділу дидактики.

ОСНОВНІ НАУКОВІ РЕЗУЛЬТАТИ ТЕОРЕТИКО-ПОШУКОВОГО ЕТАПУ (2015 РІК):

- **узагальнено** результати аналізу педагогічної, філософської, психологічної, соціологічної літератури з проблеми дослідження, державних документів, наявних навчальних програм, підручників і посібників тощо;

- **розроблено** понятійно-категоріальний апарат дослідження;

- **досліджено** передумови та **обґрунтовано** теоретичні й методологічні основи формування змісту профільного навчання в єдності його інваріантної і варіативної складових;

- **проаналізовано** дидактичні особливості конструювання змісту профільного навчання на основі особистісно орієнтованого, компетентнісного, аксіологічного, метапредметного та інтегративного підходів і принципів гуманізації, фундаменталізації, інтеграції, системності, варіативності та диференціації;

- **організовано і проведено** аналітико-діагностичні зрізи на базі експериментальних майданчиків (опитано 415 учнів 10–11-х класів загальноосвітніх навчальних закладів і 109 учителів старшої школи): *виявлено* ставлення респондентів до чинного змісту освіти старшої школи у єдності його інваріантної і варіативної складових; *з'ясовано* відповідність наявних профілів навчання запитам і потребам старшокласників; *вибудовано* ієрархію основних видів роботи в системі профільного навчання; *визначено співвідношення інваріантної і варіативної складових*, за якого профільне навчання реалізуватиметься ефективніше (на думку старшокласників, співвідношення (за середнього квадратичного відхилення – 18,448 і коефіцієнта варіацій – 0,392) має становити

53 % і 47 %; на думку вчителів – 65 % і 35 % (за середнього квадратичного відхилення – 14,196 і коефіцієнта варіацій – 0,401);

- **встановлено**, що вибір учнями спеціальних курсів міжпредметного характеру сприяє: ознайомленню з новими галузями знань, не представленими у змісті непрофільних і профільних предметів, але орієнтованими на майбутню професію за обраним профілем; забезпеченню професійної підготовки старшокласників; поглибленню та розширенню змісту окремих розділів профільних (за потреби – і непрофільних) предметів; розкриттю практико-орієнтованого аспекту знань, здобутих у процесі навчання;

- **схарактеризовано** сутність і особливості аксіологічних засад формування змісту профільного навчання в єдності його інваріантної і варіативної складових; **визначено** місце системи цінностей у формуванні світогляду, а також гносеологічну цінність змісту варіативної складової (59,76 % учнів старшої школи віддають перевагу курсам за вибором);

- **розроблено** структурні елементи моделі проектування змісту профільного навчання на основі метапредметного підходу: блоки моделі (цільовий, діагностувально-консультативний, змістовий, результативний) та метапредметні категорії, які їм відповідають; методологічні засади формування і реалізації варіативного освітнього компонента у старшій школі;

- **підготовлено** розділи рукопису для колективної монографії;

- **видруковано** два збірники наукових праць «Дидактика: теорія і практика» обсягом 14,87 і 10,25 обл.-вид. арк., присвячених теоретичним і прикладним проблемам модернізації змісту освіти, низку статей і матеріалів конференцій.

МОДЕРНІЗАЦІЯ ЗМІСТУ ПРОФІЛЬНОГО НАВЧАННЯ В ЄДНОСТІ ЙОГО ІНВАРІАНТНОЇ І ВАРІАТИВНОЇ СКЛАДОВИХ

Г. О. Васьківська, д. пед. н.

За сучасних умов у старшій школі спостерігається надмірний обсяг знань, обов'язкових для засвоєння учнями (інваріантна освітня складова), що, з одного боку, призводить до навчального

перевантаження школярів, а з іншого – не дає змоги ефективно задовольнити їхні освітні потреби, пов'язані з подальшими життєвими планами. Перевантаженість старшокласників унеможливує об'єктивну оцінку власних можливостей, здібностей і знань, формування вміння приймати оптимальні рішення щодо здобуття освіти та майбутньої професійної діяльності.

Оскільки профільне навчання, диференціація змісту навчання в старших класах здійснюються на основі співвідношення базових і профільних предметів, курсів за вибором, кожен із них виконує певну функцію у реалізації завдань профільного навчання. Відповідно, на якість профільної освіти впливає стандарт, який має унормувати співвідношення між навчальними годинами, обов'язковими для вивчення, та тими, що зможуть обирати учні старшої школи.

Інваріантна освітня складова має загальноосвітню, загальнокультурну, світоглядну спрямованість і передбачає розвиток ключових компетентностей як необхідної основи успішної життєдіяльності індивіда в сучасному світі. Водночас варіативна складова забезпечує гнучкість структури шкільних навчальних планів, інтеграцію суміжних предметів, диференціацію, уніфікацію та гуманізацію освітнього процесу, тобто варіативна освітня складова може бути спрямована також на здійснення початкової професійної підготовки школярів і оволодіння ними певними професіями.

З огляду на це, плануються зміни у змісті освіти старшокласників, які зумовлять перегляд освітнього стандарту для основної та старшої школи щодо уточнення мети і завдань галузей, їх змісту, забезпечення завершення реалізації окремих змістових ліній на цих ступенях навчання тощо. Окрім того, пропонується розширити обсяг варіативної складової навчального плану, зокрема для здійснення профільної підготовки учнів.

Для реалізації сучасних вимог і запитів суспільства щодо профільного навчання, забезпечення індивідуальної орієнтованості змісту освіти старшокласників, гарантованого досягнення обов'язкового рівня загальноосвітньої підготовки випускників, реалізації індивідуальних програм профільного навчання необхідно забезпечити його дидактико-методичними розробками. Такі розробки розкриватимуть дидактичні засади організації профільного

навчання з огляду на інваріантну та варіативну освітні складові; дидактичні умови, за яких коригування змісту освітніх галузей забезпечить можливості для повноцінного здійснення профільного навчання у старшій школі; дидактичні можливості кожного освітнього компонента щодо формування в учнів ключових і предметних компетентностей.

Перевантаженість навчальним змістом окремих освітніх галузей, нечіткість та неконкретність деяких формулювань вимог до освітніх результатів, нераціональний розподіл навчальних годин між інваріантними і варіативними освітніми складовими, особливо в старшій школі, недостатня збалансованість значення освітніх галузей у змісті освіти не дає змоги повною мірою реалізувати на практиці новий зміст профільної освіти. Зазначені суперечності визначили актуальність проблеми формування змісту профільного навчання в єдності його інваріантної і варіативної складових.

Уведення профільного навчання передбачає модернізацію змісту та структури освіти, що враховує реальність затвердження нових державних освітніх стандартів. Профільне навчання є складовою загальної проблеми модернізації змісту шкільної освіти. Розв'язання цієї проблеми дасть змогу зменшити неспівмірне навчальне навантаження на учнів основної школи і водночас забезпечити повноцінну освіту старшокласників відповідно до їхніх запитів, індивідуальних здібностей і нахилів. З введенням профільного навчання з'явиться реальна можливість усунути розрив і забезпечити наступність між загальною та професійною освітою.

ОСОБЛИВОСТІ ЗМІСТУ ГУМАНІТАРНИХ ПРЕДМЕТІВ В УМОВАХ ПРОФІЛЬНОГО НАВЧАННЯ

О. В. Малихін, д. пед. н.

Специфічні особливості змісту гуманітарних предметів зумовлюють і специфіку навчальної діяльності у процесі викладання та засвоєння. Отже, у процесі організації навчання за гуманітарним профілем варто враховувати такі особливості, що є його специфічними ознаками, які не варто залишати поза увагою: а) ціннісне ставлення до об'єкта, що вивчається (образ, персонаж, подія, стиль), формується часто поза пізнавальним досвідом

і може ґрунтуватися на власному життєвому досвіді, у взаєминах з оточенням, за ірраціональних пристрастей тощо; б) розвиток ціннісного (особистого) ставлення відбувається за більш складними законами, аніж просте накопичення, розширення, конкретизація, як це має місце під час засвоєння негуманітарних знань (тут відбувається розв'язання колізій, рефлексія, селекція фактів і аргументів, які це ставлення або стабілізують, або, навпаки, руйнують); в) постійне співвідношення об'єкта, що вивчається (а це, як правило, будь-який аспект людського буття), із самим собою, рефлексія власного життєвого досвіду, мисленнєве «програвання» ситуації та ролей, пізнання через переживання; г) невизначеність об'єкта пізнання: так, із одного й того самого художнього образу різні суб'єкти «черпають» різні аспекти; д) об'єкт і знання про нього не відокремлені чітко одне від одного (наприклад, під час вивчення художнього твору учень перебуває в стані взаємодії з творчістю автора; об'єкт, що пізнається, активно взаємодіє зі знанням про нього й навіть нерідко змінює свою природу залежно від того, що саме це знання стверджує); е) у процесі вивчення предметів гуманітарного циклу наявна інакша логіка пізнання, що не вкладається в межі власне логічних конструкцій: від цілісного розуміння-ставлення до «заданого» розгляду частин (за М. Бахтіним, «спочатку зрозуміти – потім вивчити», а у предметах негуманітарного циклу – навпаки: вивчити, щоб зрозуміти); ж) результатом вивчення предметів гуманітарного циклу є нова цілісна картина світу, що містить і моделі власної поведінки; гуманітарне пізнання значною мірою спрямоване на пізнання суб'єкта, відповідального за свої висновки, передусім, перед самим собою; пізнання гуманітарного предмета зливається з сенсоутворенням, вираженням власного ставлення.

Отже, у процесі вивчення учнями старшої школи (за умов профілізації навчання) гуманітарного навчального матеріалу відсутня єдина для всіх логіка його засвоєння та загальна мова значень. Активується мова внутрішніх особистісних значень і сенсів, що забезпечує цілісне засвоєння предмета. Якщо у процесі засвоєння предметів природничо-наукового циклу школярам необхідно зрозуміти сенс як сутність явища, то під час засвоєння гуманітарного матеріалу цей сенс має вироблятися, створювати-

ся. Розуміння в цьому разі є процесом певного сенсоутворення, результатом якого виявляється сенс, що виникає, не у відчуженому знанні, а у свідомості спільного буття того, хто розуміє, і того, кого розуміють.

Гуманітарні навчальні предмети у взаємодії та взаємовпливах виконують функції інструменту формування як «культури мислення», так і «культури розуміння», забезпечують оптимальний компроміс між локальним і глобальним, а також оптимальний баланс між світовою культурою та збереженням і ретрансляцією національних культурних цінностей. Предмети гуманітарного циклу дають змогу трансформувати суспільні настанови, що лежать в основі новітніх трансформаційних процесів, формування вільної, особистості, яка критично мислить, має можливості та права для повної й багатобічної самореалізації та самоактуалізації, входження в демократичне суспільство.

ПРОБЛЕМА ІНТЕГРАЦІЇ ЗМІСТУ НАВЧАННЯ У РЕТРОСПЕКТИВІ ТА НА СУЧАСНОМУ ЕТАПІ

О. В. Барановська, к. пед. н.

Аналіз філософських, психологічних, педагогічних джерел, а також нормативних документів про освіту в Україні підтверджує, що проблемі інтеграції змісту навчання в загальноосвітній школі приділялася належна увага. Ретроспективний аналіз засвідчив, що ця проблема вивчалася за різними аспектами: філософським (В. Афанасьєва, Б. Кедрова, А. Урсул); дидактичним (С. Архангельський, В. Безрукова, М. Берулава, І. Зверев, М. Махмутов та ін.). Інтеграція завжди застосовувалася в різних ланках освіти: у професійній освіті (І. Агібалова, Г. Батуріна, Ю. Ганіна, В. Курок та ін.), у вищій школі (Л. Дольнікова, Т. Єліна, І. Сіняговська та ін.). Інтеграції змісту навчання в сучасній українській школі значну увагу приділяли І. Бех, М. Вашуленко, І. Кучеренко, Л. Пристай, О. Савченко, С. Тройницька, Т. Усатенко та ін. дослідники. Підходи до поняття «міжпредметні зв'язки» розроблялися упродовж тривалого часу та на сучасному етапі за різними аспектами: у навчальній діяльності; у проблемному навчанні; як чинник формування пізнавальних інтересів учнів;

як умова єдності навчання та виховання; як засіб комплексного підходу до предметної системи навчання; у доборі навчального матеріалу для підручників тощо.

Нами проаналізовано й узагальнено основні підходи до конструювання змісту профільного навчання на основі його інтеграції у ретроспективі та на сучасному етапі. За Державним стандартом базової і повної загальної середньої освіти, базовий навчальний предмет може вивчатись як інтегрований курс або як курс, побудований за модульним принципом, де кожен модуль реалізує визначений стандартом зміст відповідного компонента освітньої галузі.

Розглянуто різні підходи до поняття інтеграція: інтеграція в системі неперервної підготовки, інтеграція змісту навчання в загальноосвітній школі тощо. Визначено зміст і структуру понять «інтеграція», «інтеграція навчання», «міжпредметні зв'язки», «зміст навчання». Поняття «інтеграція змісту освіти» трактується як процес виявлення однотипних сутностей (закономірностей) в елементах змісту навчання та встановлення їх системної цілісності; поняття «міжпредметні зв'язки» тлумачиться як взаємна узгодженість навчальних програм, зумовлена системою наук і дидактичними цілями. Міжпредметна інтеграція може стати інструментом розвантаження шкільної програми шляхом завершення реалізації окремих змістових ліній на різних ступенях навчання. Здійснено аналіз форм і видів міжпредметної інтеграції, розглянуто шляхи її реалізації у навчальному процесі. Отже, було встановлено: вибір учнями спеціальних курсів міжпредметного характеру сприяє ознайомленню з новими галузями знань, не представленими у змісті непрофільних і профільних предметів, але орієнтованими на майбутню професію за обраним профілем; забезпеченню професійної підготовки старшокласників; поглибленню й розширенню змісту окремих розділів профільних (а за потреби – і непрофільних) предметів; розкриттю практико-орієнтованого аспекту знань, здобутих у процесі навчання; загальні механізми інтеграції в освітній сфері сприяють ефективному синтезу наукових знань і забезпечують реалізацію міжпредметних зв'язків, що впливає на якість профільного навчання.

ФОРМУВАННЯ І РЕАЛІЗАЦІЯ ВАРІАТИВНОГО КОМПОНЕНТА ЗМІСТУ ОСВІТИ СТАРШОЇ ШКОЛИ: НЕДОЛІКИ І ПОМИЛКИ

В. І. Кизенко, к. пед. н.

Сучасні тенденції модернізації змісту освіти викликані, зокрема, потребою системного відображення в змісті профільного навчання завдань особистісного, інтелектуального, фізичного й соціального розвитку особистості. Актуалізуються принципи максимального наближення навчального матеріалу до реалій життя, єдності змісту інваріантної і варіативної складових, гуманізації і гуманітаризації, інтеграції та диференціації, наступності й системності.

Однак деяка непослідовність державної стратегії щодо формування і виконання функції варіативного компонента змісту освіти зумовила нестабільність навчальних планів, недостатнє забезпечення профільного навчання тощо. З іншого боку, наявні слабка підготовка управлінських кадрів (методичних служб, керівників загальноосвітніх навчальних закладів) з питань керівництва і контролю впровадження варіативного компонента змісту освіти та низька готовність учителів і випускників вищих навчальних закладів до викладання предметів, курсів за вибором.

Також у процесі дослідження проблем варіативного компонента змісту освіти у старшій школі з'ясовано, що у процесі його формування й реалізації трапляються певні недоліки і помилки: низький рівень аналітико-прогностичної діяльності керівників загальноосвітніх навчальних закладів з питань регіонального та шкільного освітнього компонентів; незначна кількість цільових курсів для вчителів з проблем варіативного компонента змісту освіти; часткове розв'язання питання програмово-методичного забезпечення курсів за вибором допрофільної підготовки; недостатнє навчально-методичне забезпечення варіативного компонента змісту освіти; відсутність належної системи розроблення змісту варіативного освітнього компонента; недостатня відпрацьованість технології та організації експертизи навчально-методичних матеріалів, що розробляються на рівні загальноосвітніх навчальних закладів; нерозв'язаність проблеми вибору профілю

навчання через неадекватну самооцінку учнями, обмаль їхніх знань про переваги того чи того профілю; невідповідність наявної матеріально-технічної бази призначенню варіативного компонента змісту освіти; недостатнє зауважування у змісті освіти загальноосвітньої школи II–III ступенів професійної спрямованості в єдності з позитивною оцінкою здібностей учня, що є його професійним покликанням; довільне комплектування груп учнів, що не сприяє інтеріоризації, переходу до внутрішнього плану існування цілей і цінностей, можливо, ще лише в свідомості школяра.

Отже, за виявлених недоліків і помилок не повно активізується освітня і профільна діяльність учня.

ФОРМУВАННЯ ЗМІСТУ ПРОФІЛЬНОГО НАВЧАННЯ В ЄДНОСТІ ЙОГО ІНВАРІАНТНОЇ І ВАРІАТИВНОЇ СКЛАДОВИХ: АКСІОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ

С. В. Косянчук, к. пед. н.

Становлення нової моделі системи освіти України потребує, передусім, змін у формулюванні цілей шкільної освіти, які й визначатимуть подальші перетворення й вимагатимуть якісних знань. Отже, йдеться про особистісні якості випускника загальноосвітнього навчального закладу, які допоможуть йому безболісно соціалізуватися, не завдаючи шкоди його індивідуальності. За мінливості світу з його викликами становлення особистості учнів старшої школи має відбуватися за розвитку здатностей пояснювати явища дійсності, оцінювати прояви соціального і духовного життя, розуміти відповідний синергетичний зв'язок. З іншого боку, за трансформаційності та нелінійності соціокультурного розвитку потрібен перехід від орієнтації на науковий опис світу, на формування вміння розв'язувати навчальні проблеми до спрямування учня на розвиток знань, умінь, навичок, без яких унеможлиблюється розв'язання проблем особистісних, соціальних і глобальних, які загрожують виживанню людства. Ми з'ясували, що ціннісно-орієнтаційна проблематика актуалізується в учнів старшої школи. Їхні особистісні установки зазнають змін за розвитку індивідуальних цінностей, за критичного

осмислення й оцінювання норм поведінки і співжиття. Інтерес до свого внутрішнього світу, який проявляється в самозаглибленні й розмірковуванні над власними переживаннями, почуттями, супроводжується духовно-моральними трансформаціями, навантаженнями на емоційно-мотиваційну сферу особистості.

Прозора і чітка профорієнтаційна спрямованість предметних знань, які містять інваріантна і варіативна складові, є також важливим елементом навчання у старшій школі. Розглядаючи проблеми вибору, у 2011 році ми з'ясували, що 82,14 % старшокласників замислюються над тим, якою може бути чи буде їхня професія. 75,57 % учнів не визначилися з метою в житті, а для 60,71 % актуальним є вибір життєвих орієнтирів. На нашу думку, щонайперше, у змісті предметів гуманітарного циклу варто акцентувати увагу і вчителів, і учнів на людинознавчих аспектах, які є цінними з погляду формування мети і вибору орієнтирів у житті. Однак бар'єром може виступати самотність як проблема сучасного світу, адже 46,43 % старшокласників вказали саме на це.

За результатами дослідження 2015 року виявлено наступне: 42,89 % старшокласників вважають, що профільне навчання має бути спрямованим на поглиблене вивчення профільних предметів; 32,29 % – на розвиток їхніх інтересів, здібностей та уподобань; 23,62 % – формування світогляду, системи цінностей, на готовність до вибору майбутньої професії.

У цьому контексті освіта як процес і результат розвитку здатності учнів до самостійного розв'язання соціально та особистісно значущих проблем є ключем до набуття старшокласниками вітагенного досвіду і засвоєння досвіду поколінь.

МЕТАПРЕДМЕТНИЙ АСПЕКТ ПРОЕКТУВАННЯ ЗМІСТУ ПРОФІЛЬНОГО НАВЧАННЯ

С. Е. Трубочева, к. пед. н.

Зміст освіти в старшій школі має забезпечувати загальноосвітню підготовку учнів та готувати їх до вибору майбутньої професії. Значну роль у реалізації цілей і завдань профільної підготовки відіграє ідея метапредметності у навчанні. Метапредметний підхід має інтегративну й узагальнювальну основу, що дає

змогу створити цілісну картину у сприйнятті, вивченні та усвідомленні поняття, явища, процесу, закону, комплексу, системи. Метапредметність у старшій школі покликана підвищити рівень інтеграції знань учнів, надати набутим навчальним досягненням цілісності й системності, розвинути професійно спрямовані інтереси і здібності та допомогти визначитися з напрямом подальшої освіти для здобуття обраної професії.

Профільне навчання як таке можна вважати метасистемою, яка має декілька рівнів і підрівнів й створюється на основі циклу профільних предметів, навчальних курсів із певною галузевою спрямованістю та базових навчальних предметів. Метапредметність профільного навчання забезпечується такими ідеями, як професійна орієнтація (допрофесійна підготовка, профільна підготовка); якості особистості (інтереси, нахили, здібності, професійне та життєве самовизначення); метапредметні результати навчання (метаздібності, метазнання, універсальні способи навчальної діяльності, ключові компетентності учнів, здатність використовувати їх у пізнавальній та соціальній практиці, готовність до вибору професії).

Зміст профільного навчання, який проектується з урахуванням метапредметного підходу, має базуватися на фундаментальному ядрі змісту освіти, що включає: систему знань про світ, його природну, соціальну, технологічну та інші складові й інтегровані знання стосовно цілісної картини світу; узагальнені та систематизовані знання щодо світу майбутніх професій; метазнання й універсальні способи навчальної діяльності учнів, які забезпечують умови для формування в учнів ключових компетентностей. Сюди також належать й інші метаособливості особистості: позиції, погляди, світогляд, система цінностей, когнітивні схеми, досвід, установки, готовність до вибору майбутньої професії.

Джерелами метапредметно спрямованого навчання можуть бути: метапредметні курси за вибором; модульна організація навчального процесу; метод проектів; проблемне навчання; міжпредметна інтеграція; спрямованість навчального процесу на формування орієнтовної основи дій високого рівня узагальнення.

Засобами досягнення метапредметної спрямованості змісту профільного навчання є певні педагогічні технології, мета-

предмети, надпредметні поняття, метапредметні теми в межах предметних курсів, навчання загальним та універсальним способам навчально-пізнавальної діяльності, які знаходяться над предметами, але відтворюються на навчальному предметі.

ОБҐРУНТУВАННЯ АКТУАЛЬНОСТІ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ ІНТЕГРАЦІЇ ЗМІСТУ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ ВИЩИХ ПЕДАГОГІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

І. Ю. Сіяговська, к. пед. н., докторант

Сучасний етап організації навчально-виховного процесу у вищих навчальних закладах, формування у майбутніх фахівців професійних компетенцій не відповідає європейським і світовим стандартам, а відтак, уся навчально-виховна й науково-дослідницька діяльність має бути підпорядкована ідеї високої професіоналізації, гуманітаризації, комп'ютеризації навчального процесу та інтеграції освіти й науки, застосуванню інноваційних освітніх технологій, спрямованих на досягнення прогнозованих результатів та впровадженню компетентнісно зорієнтованого підходу до професійної підготовки фахівців у ВПНЗ.

Інтеграція навчальної діяльності залишається однією з пріоритетних проблем дидактики вищої школи. Інформаційний вибух і сучасний приріст наукової інформації, яку необхідно встигнути передати студентам під час навчання, спонукають викладачів до пошуку виходу з ситуації, що склалася, і ліквідувати ситуацію певного цейтноту за рахунок винайдення й застосування інноваційних форм, методів, прийомів і засобів організації та здійснення навчальної діяльності студентів. Саме тому інтеграцію змісту навчальної діяльності можна розглядати як метод і прийом, з одного боку, та дидактичний засіб, з іншого.

Інтеграція навчання – це поєднання значно більших обсягів навчальної інформації на ґрунті незмінної тривалості навчання та за умови дотримання відповідного рівня вимог до якості знань.

Актуальність проблеми визначення змісту інтеграції навчальної діяльності студентів визначається необхідністю здійснення цілісного комплексного аналізу навчальної діяльності

студентів як інтегрального процесу взаємопов'язаних видів навчальної діяльності (академічної (аудиторної та самостійної) і самоосвітньої), спрямованого на розроблення й обґрунтування її ефективної організації на основі визнання її специфічності за умови інтеграції змісту порівняно з навчальним процесом, що відбувається в сучасній вищій педагогічній школі.

Концепція дослідження полягає в розкритті сутності інтеграції змісту навчальної діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів на ґрунті усвідомлення, стимулювання та формування тих психічних процесів і суб'єктних якостей структури особистості студента, що мають визначати ефективність засвоєння ними знань і способів здобуття їх на професійно-фаховому, конкретно-предметному, методичному й загальнокультурному рівнях, у такий спосіб обумовлювати зміст й етапи педагогічних заходів, які у своїй сукупності створюють дидактичну систему інтеграції змісту досліджуваної діяльності.

СУЧАСНИЙ КОНТЕКСТ ФОРМУВАННЯ ДИДАКТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ ВИЩИХ ПЕДАГОГІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

Г. М. Удовіченко, к. пед. н., докторант

Динаміка процесів модернізації системи вищої школи достатньо інтенсивна. Вона актуалізує та вимагає постійного розвитку академічної, методичної, комунікативної, психолого-педагогічної, дидактичної компетентностей студента вищого педагогічного навчального закладу. Формуються нові вимоги до особистості фахівця, виникає потреба оволодіння такими психолого-педагогічними характеристиками, як здатність до гнучких перетворень та готовності до роботи в умовах інноваційної освітньої діяльності вищого педагогічного навчального закладу.

Процес «Налаштування» освітніх структур у Європі (Tuning) почався у 2000 р. як спроба знайти точки дотику між політичними завданнями Болонського процесу та Лісабонської стратегії і сектором вищої освіти. З часом Tuning перетворився на процес, підхід, що дає змогу переосмислити, розробити,

втілити в життя, оцінити та поліпшити академічні програми. Результати та методи, розроблені у ході процесу Tuning, презентовано у низці публікацій Tuning. Вищим навчальним закладам запропоновано апробувати ці підходи та розробки у своїх контекстах. Найважливішою рисою проекту Tuning є захист різноманіття освіти в Європі, де жодним чином не обмежується свобода студента і викладача в організації дидактичного процесу. У центрі уваги процесу Tuning не системи освіти, а структури – предметні галузі, змістовий бік освіти. Рішення у межах системи приймаються на рівні урядів, натомість структури і зміст освіти знаходяться більшою мірою у сфері повноважень вищих навчальних закладів та компетентності викладацького складу. Нові стандарти (компетентнісного формату) зорієнтовано на реалізацію нової освітньої парадигми, що передбачає розвиток творчого потенціалу особистості, професійних якостей, здатність адаптуватись у мінливому світі, на рухливому ринку праці. Вони покликані гармонізувати український та європейський ринки освітніх послуг за збереження всіх беззаперечних надбань вітчизняної вищої школи. Вимоги до випускників і результатів засвоєння освітніх програм закладено у Державному стандарті у формі компетентностей випускника.

В основі розроблення освітніх стандартів вищих навчальних закладів лежить розумне поєднання фундаментальної освіти та професійно-прикладної підготовки, а також самостійний збір, виявлення, систематизація та розроблення пакету взаємопов'язаних компетенцій студентів-випускників з урахуванням Державного стандарту, меж кваліфікації та діалогу вищого навчального педагогічного закладу з ринком праці. Головна ідея компетентнісного підходу полягає в тому, щоб українська система освіти не втратила своєї фундаментальності, набула практико-орієнтованого змісту, а студент став головним об'єктом ціннісної парадигми освіти.

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ УМІНЬ ДІАЛОГІЧНОГО СПІЛКУВАННЯ СТАРШОКЛАСНИКІВ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ПРЕДМЕТІВ МОВНО-ЛІТЕРАТУРНОГО ЦИКЛУ

О. Є. Васьківська, аспірант

Формування умінь діалогічного спілкування учнів ґрунтується на принципах демократизації та гуманізації суб'єктно-суб'єктного навчання, що полягає в здійсненні співпраці вчителя й учня задля досягнення освітньої мети, створення умов для творчого розвитку учнів і педагогів в атмосфері співтворчості; взаємозв'язку навчання, виховання й розвитку особистості, який орієнтований на забезпечення гармонійної реалізації основних загальноосвітніх функцій навчального предмета та формування успішної мовної особистості учня. Також реалізуються принципи особистісної орієнтації, соціокультурний і креативності навчання. Якщо йдеться про діалог як метод навчання, то тут ми реалізуємо принцип органічного поєднання навчання мови й мовлення як засобів мовленнєвої діяльності, змісту і форм її, що означає вивчення мови як засобу здобуття знань з інших галузей пізнання та досягнення основної освітньої мети.

Особливістю діалогічного мовлення є те, що воно відбувається зазвичай під час безпосереднього контакту учасників діалогу – світ однієї людини розкривається для іншої, відбувається взаємний обмін емоціями, інтересами, знаннями. Здатність до ведення діалогу зароджується у дитинстві та передбачає вміння виражати свою думку, розуміти співрозмовника, знаходити спільне чи, навпаки, відмінності, доповнювати одне одного, обґрунтовувати свою позицію, інформувати і переконувати, висловлювати емоційне ставлення до отриманої інформації.

Комунікативні цілі обумовили появу таких функціональних типів діалогів: діалогу-повідомлення інформації, діалогу-запиту інформації, діалогу-спонукання, діалогу-розпитування. Ці функціональні типи діалогу сукупно вимагають прояву загальних комунікативних умінь, пов'язаних з аналі-

зом та оцінкою особистих навчально-мовленневих ситуацій, а також уміння користуватися як вербальними, так і невербальними засобами спілкування.

Для того, щоб оволодіти умінням діалогічного спілкування, учням не достатньо навчитися запитувати та відповідати, адже потрібні специфічні вміння. Кожен зі співрозмовників має володіти достатнім запасом функціонально різноманітних реплік, які уможливають здатність вступати у спілкування, згортати його й поновлювати, вести свою стратегічну лінію у спілкуванні; враховувати зміни у складі учасників розмови; прогнозувати поведінку партнерів залежно від зміни ситуації тощо.

Старшокласники отримують завдання за ситуативною вправою для складання діалогів, де вони самі мають спочатку схарактеризувати мовленнєву ситуацію, а потім скласти діалог. Учитель обирає тему проблемного характеру (наприклад, «Чи завжди треба говорити правду»). Отже, залучаючись до діалогічного спілкування, учні знайомляться зі складовими мовленнєвої ситуації, вивчають правила культури мовлення та етики спілкування, засвоюють алгоритм створення діалогу дискусійного характеру.

ДИДАКТИЧНЕ МОДЕЛЮВАННЯ ОРГАНІЗАЦІЙНИХ ФОРМ КОМПЕТЕНТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

Рестраційний номер: 0114U003129. **Роки виконання:**
2014–2016 рр.

Науковий керівник: А. Д. Цимбалару, д. пед. н., с. н. с.,
завідувач відділу початкової освіти.

ОСНОВНІ НАУКОВІ РЕЗУЛЬТАТИ:

- **розроблено** дидактико-методичні засади моделювання уроку як основної організаційної форми навчання в контексті компетентнісного підходу (О. Я. Савченко); теоретичні основи моделювання уроків літературного читання (В. О. Мартиненко) і уроків математики з формування у молодших школярів обчислювальної компетентності (Н. П. Листопад); моделювання *організаційних форм* компетентнісно орієнтованого навчання молодших школярів української мови (К. І. Пономарьова) і навчання грамоти (читання) першокласників (О. В. Вашуленко); визначено чинники впливу на вибір *способів організації* графіко-орфографічної навчальної діяльності молодших школярів на уроках української мови (О. Ю. Прищепа) і навчальної взаємодії учнів на уроках з предмета «Я у світі» (Н. М. Бібік); теоретично обґрунтовано параметри моделювання освітнього простору молодших школярів в умовах варіативності організаційних форм навчання (А. Д. Цимбалару);

- **побудовано** моделі: *уроків* літературного читання із ознайомлення учнів 2–4 класів із життям і творчістю видатних українських письменників з урахуванням інваріантних і варіативних складників моделювання уроку (О. Я. Савченко); базову і варіативні моделі уроків української мови, які охоплюють компетентнісно орієнтовані цілі, модульну структуру, діагностування результатів навчальної діяльності і рефлексію (К. І. Пономарьова) і моделі уроків літературного читання у початкових класах, які ґрунтуються на комунікативно-діяльнісному, логіко-інформаційному підходах і технології поетапного опрацювання різних видів текстів (В. О. Мартиненко); дидактичні моделі різних типів

уроків читання в період навчання грамоти (О. В. Вашуленко); варіативні дидактичні моделі *навчальної взаємодії* з формування у молодших школярів обчислювальної компетентності (Н. П. Листопад) і на уроках з предмета «Я у світі» (Н. М. Бібік); розроблення експериментальної *методики* упровадження способів формування графіко-орфографічних умінь учнів початкових класів (О. Ю. Прищепя); дидактичний конструктор освітнього простору молодших школярів в умовах варіативності організаційних форм навчання (А. Д. Цимбалару);

- **розроблено й розпочато** реалізацію методик формувальних експериментів із підтем дослідження з метою визначення ефективності побудованих моделей, програми, а також проведено семінари з підготовки педагогів до роботи в експериментальному режимі;

- результати дослідження **використано** під час оновлення навчальних програм для 1–3 класів загальноосвітніх навчальних закладів, схвалених Колегією МОН України і затверджених наказом МОН України; підготовки орієнтовних вимог до змісту атестаційних завдань для проведення ДПА у 4-х класах загальноосвітніх навчальних закладів у 2014/2015 н.р. (Додаток 1 до наказу МОН України від 20.02.2015 № 192); інструкції щодо заповнення Класного журналу для 1–4-х класів загальноосвітніх навчальних закладів, затвердженої наказом МОН України (від 08.04.2015 за № 412) і зареєстрованої в Міністерстві юстиції України (від 27.04.2015 за № 472/26917); Інструктивно-методичному листі МОН України (від 14.02.2015 № 1/9-71) щодо роз'яснення порядку приймання дітей до першого класу загальноосвітніх навчальних закладів; плану заходів з реалізації «Концепції національно-патріотичного виховання дітей та молоді»; методичних рекомендацій щодо організації навчально-виховного процесу у початковій школі в 2015/2016 н.р.

На виконання доручення Президії НАПН України підготовлено Пропозиції до проекту Концепції розвитку освіти в Україні на період 2015–2025 р. щодо основних напрямів реформування початкової освіти; проект Концепції розвитку 12-річної школи щодо оновлення структури, модернізації змісту й організаційних форм навчання у школі I ступеня.

ТЕХНОЛОГІЧНИЙ ПІДХІД У МЕТОДИЦІ УРОКІВ ЛІТЕРАТУРНОГО ЧИТАННЯ

О. Я. Савченко, д. пед. н.

Компетентнісний підхід до формування читацької компетентності молодших школярів передбачає вибір і використання навчальних технологій, які найбільшою мірою відповідають меті й очікуваним результатам системи уроків.

Розв'язання цієї проблеми охоплює визначення мети системи уроків і окремого з них, прогнозування очікуваних результатів. У зв'язку з цим обґрунтовано роль прийому цілепокладання, сутність і види освітнього результату, який має відображати такі види навчальних досягнень: особистісні, предметні, міжпредметні, метапредметні. Складники освітнього результату різні за способом формування і широтою застосування, але вони тісно взаємопов'язані.

Шлях від мети уроку до очікуваних результатів – це певним способом організована взаємодія вчителя з учнями і учнів між собою. За технологічного підходу усі дії вчителя мають цілеспрямовано й економно вести учнів, покроково наближаючи досягнення ними визначеного результату. На уроках літературного читання базовою є технологія поетапного опрацювання тексту, яка передбачає: підготовчий етап роботи до ознайомлення учнів з текстом, первинне ознайомлення, проникнення у смисл і художню виразність прочитаного, творчо-рефлексивне осягнення тексту.

У межах етапів уроку рекомендовано застосовувати локальні технології: поєднання організаційних форм навчання, діалогічної взаємодії, ігрової, формування загальнонавчальних умінь, інтерактивної співпраці тощо.

З метою вибору й оцінювання вчителем методичного потенціалу технологій рекомендуємо наступний алгоритм дій:

- визначення мети системи уроків і окремого уроку з урахуванням їх місця у формуванні читацької компетентності;
- чітке визначення змісту та структури очікуваного результату у форматі вимог до навчальних досягнень, що зазначені у програмі;
- методичний аналіз функцій відомих технологій з точки зору мети уроку і готовності учнів певного класу для досягнення очікуваних результатів;

- наповнення предметним змістом структурних елементів технології;
- передбачення способів взаємозворотного зв'язку з учнями під час застосування технології і способів корекції навчальних досягнень;
- залучення учнів до самоаналізу та самооцінювання навчальних досягнень у зіставленні із очікуваними, застосовуючи формувальне оцінювання;
- рефлексивний аналіз ефективності обраної технології.

НАВЧАЛЬНО-МЕТОДИЧНИЙ КОМПЛЕКТ ЯК ІННОВАЦІЙНИЙ РЕСУРС КОМПЕТЕНТІСНО- ОРІЄНТОВАНОГО УРОКУ

Н. М. Бібік, д. пед. н.

За всі роки модернізації шкільної освіти проблеми формування змісту і відповідного відображення в підручниках, посібниках належить до найбільш пріоритетних. Психологічний аналіз підручників для початкової школи, здійснений знаним фахівцем у галузі герменевтики Н. В. Чепелевою, засвідчив якісні відмінності, характерні для українських підручників нового покоління, а саме: вищий рівень діалогічності; адресованості до читача (учня); персоніфікованості, що сприяє особистісному зануренню учня в зміст, усвідомленню ним навчального матеріалу.

В останні роки роль підручника як універсального засобу поступово змінюється. Натомість розвивається й удосконалюється комплекс засобів навчання, що змінює функцію підручника, який вже розглядається як елемент цілісної системи засобів навчання. Наявність навчально-методичного комплексу визначає місце підручника як систематизуючого ядра, надає йому нового призначення – стати сполучною ланкою між усіма компонентами комплексу, забезпечити їх цілісність і функціональність в забезпеченні єдиних підходів до реалізації засад компетентісного підходу.

Помічено: поява комплектів, додаткових матеріалів для диференціації навчального процесу, тестового та інших видів контролю, поурочних розробок уроків спонукають до пасивного очікування готових рекомендацій, методичних настанов. Вод-

ночас інноваційним стає *науково-методичний супровід*, який на відміну від готових для використання рішень передбачає спеціальний вид допомоги суб'єкту, спрямований на запобігання та подолання проблем діяльності.

Підручник – цілком самодостатня одиниця навчального процесу. Вагомість і складність педагогічно керованого процесу в нових умовах потребують доповнення складниками, зорієнтованими на диференціацію навчального процесу. Усі вони мають становити комплекс взаємопов'язаних між собою одиниць. У навчально-методичному комплекті до підручника «Я у світі» передбачено: *робочий зошит*, який дозволяє диференціювати навчання. Асортимент практичного матеріалу розвантажить учителя від необхідності добирати варіанти практичних завдань для учнів з різними навчальними можливостями і потребами, передбачати життєвий контекст, в якому вони можуть застосувати одержані уявлення, знання, уміння. Посібник «*Експрес-контроль*» дозволить оперативно з'ясувати стан засвоєння кожним учнем програми, вчасно відкоригувати випадки неуспішності.

Орієнтовний конспект з розгорнутим методичним сценарієм уроку спрямує творчість учителя на результативну працю. Таким чином, усі складники комплекту стають його значущими елементами на основі взаємодоповнення, і кожний із них спрямований на досягнення цілей у певній предметній сфері з орієнтацією на Державні вимоги до результатів навчальних досягнень учнів.

ДИДАКТИЧНИЙ КОНСТРУКТОР ОСВІТЬНОГО ПРОСТОРУ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ В УМОВАХ ВАРІАТИВНОСТІ ОРГАНІЗАЦІЙНИХ ФОРМ НАВЧАННЯ

А. Д. Цимбалару, д. пед. н.

В умовах варіативності початкової освіти загострюється проблема педагогічно виправданого вибору вчителем форм, методів, способів організації навчання, які б найповніше враховували індивідуальні особливості школярів і водночас сприяли забезпеченню державних вимог до навчальних досягнень учнів. На практичне вирішення цієї задачі спрямовано розроблення дидактичного конструктора освітнього простору молодших шко-

лярів, який декомponує її на два основні завдання: організацію навчальної діяльності школярів адекватно меті навчання та розширення педагогічного репертуару вчителя на засадах особистісного підходу.

З метою реалізації першого завдання у дидактичному конструкторі передбачено можливості для формулювання мети уроку (іншої організаційної форми – екскурсії, зустрічі з фахівцем тощо) з урахуванням окреслених в Держаному стандарті вимог до вивчення кожного навчального предмета і вимог до досягнень учнів, зазначених у навчальних програмах, зважаючи на основне завдання – ознайомлення з новим матеріалом, повторення та застосування одержаних знань на репродуктивному рівні або узагальнення і застосування умінь на творчому рівні.

Виконанню другого завдання сприятимуть подані у дидактичному конструкторі опитувальні листи для визначення пріоритетної на певному етапі навчального процесу (за провідними способами сприймання та опрацювання навчального матеріалу і стилю навчальної діяльності) для кожної дитини групи навчальної взаємодії. Водночас проектується позиція дитини у взаємодії: вона може виступати у ролі того, хто навчає інших, або того, кого навчають інші. Передбачається вибір учнями завдань певного ступеня складності як для виявлення рівня своїх навчальних досягнень, так і з метою покращення одержаних результатів шляхом організації взаємодії з учнями, дорослими – батьками, фахівцями, іншими працівниками закладу (бібліотекар, психолог, вихователі та ін.), з різними джерелами інформації, іншими затребуваними об'єктами шкільного середовища. У дидактичному конструкторі вчителю пропонується широкий діапазон місць (локацій) для організації навчальної взаємодії, серед яких він обирає пріоритетні для вирішення поставлених завдань (у класі, за межами класу, школи).

Резюмуючи характеристику дидактичного конструктора, зазначимо, що очікуваними результатами його впровадження у практику є підвищення ефективності навчального процесу шляхом оптимізації навчальної взаємодії учнів. Водночас результати полягають в особистісній значущості для суб'єктів навчання: позитивній динаміці рівнів навчальних досягнень школярів, підви-

щенні ергономічності шкільного середовища та психологічного комфорту учасників навчального процесу, зростанні професіоналізму вчителів.

НАВЧАЛЬНІ СИТУАЦІЇ У СТРУКТУРІ УРОКУ ЛІТЕРАТУРНОГО ЧИТАННЯ

В. О. Мартиненко, к. пед. н.

Навчальна ситуація як домінуюча структурна одиниця уроку літературного читання детермінована віковими особливостями сприймання текстів різних видів у молодшому шкільному віці, жанровою специфікою літературних творів, метою їх опрацювання, закономірностями освоєння літератури як мистецтва слова.

Особливості текстів різних видів зумовлюють способи їх пізнання, жанрово-композиційну структуру уроку, провідні методи і прийоми, які організують кожну конкретну навчальну ситуацію.

Базовою під час аналізу текстів є технологія поетапного опрацювання змісту. Вона містить такі послідовні взаємопов'язані макроблоки у структурі уроку літературного читання: *підготовку учнів до сприймання тексту* → *організацію первинного сприймання учнями змісту* → *перевірку первинного безпосереднього сприймання* → *проведення поглибленого смислового й структурного аналізу тексту* → *рефлексивний аналіз змісту прочитаного*. На кожному з цих етапів органічно поєднуються мета, зміст, характер діяльності вчителя й учня, розв'язуються відповідні навчальні ситуації.

Наприклад, на етапі підготовки учнів до сприймання тексту учитель активізує діяльність дітей з усвідомлення ними мети читання, виду тексту, набуття важливого читацького досвіду – прогнозування й антиципації, досвіду діалогової взаємодії читача з текстом ще до читання твору. Опрацювання *художнього тексту* на цьому етапі вимагатиме більшої уваги до підготовки емоційно-чуттєвої сфери дитини; науково-пізнавального – до з'ясування рівня сформованості фонових знань учнів класу з тієї чи іншої предметної сфери, актуалізації відомої інформації, з'ясування значень провідних наукових понять тощо.

Система навчальних ситуацій на етапі поглибленого смислового та структурного аналізу текстів буде відмінною у процесі опрацювання епічного і ліричного художнього творів. *Епічний твір* передбачатиме створення навчальних ситуацій із засвоєння учнями композиційних елементів твору, логіки розвитку подій, мотивів вчинків персонажів, розв'язання ситуацій морально-етичного змісту. Особливості ж *ліричної поезії* націлять увагу вчителя на створення навчальних ситуацій з поглибленого розуміння школярами загального емоційного настрою вірша, художніх засобів, за допомогою яких автор передав такий настрій, створив художній образ, усвідомлення дітьми графічної та строфічної будови віршованих творів, їх ритміки, мелодики тощо.

Важливою ознакою навчальних ситуацій на будь-якому етапі аналізу текстів різних видів є їх рухомість і варіативність, що сприяє побудові досить гнучких моделей уроків літературного читання.

КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЯК ОБ'ЄКТ МОНІТОРИНГУ НАВЧАЛЬНИХ ДОСЯГНЕНЬ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

О. В. Онопрієнко, к. пед. н.

Важливою умовою, що забезпечує підвищення якості початкової освіти, є врахування даних моніторингу навчальних досягнень молодших школярів. Навчальні досягнення є комплексною характеристикою учня, яка засвідчує результати навчання (нормативно відповідної діяльності) й учіння – індивідуально значущої діяльності, в якій виявляються суб'єктні надбання особистості.

Виходячи із мети загальної середньої освіти, узагальненим результатом початкового навчання вважається освіченість учня, що виявляється у володінні сукупністю знань, умінь, індивідуальних здатностей і є найважливішим засобом становлення його духовних та інтелектуальних якостей. Цій меті підпорядковані положення нормативних документів для початкової загальної освіти, якими спроектовані очікувані досягнення учнів – знання, уміння, навички, досвід діяльності, ціннісні ставлення як компоненти компетентності.

На основі аналізу наукових підходів до структурування навчальної діяльності особистості Ю. К. Бабанського, П. І. Підкасистого, О. Я. Савченко, Т. І. Шамової та ін. виділено такі аспекти прояву компетентності, придатні для моніторингу: 1) мотиваційний, що охоплює цілі – результати, на досягнення яких спрямована діяльність, і мотиви, що спонукають до діяльності; 2) когнітивний, який виявляється у володінні учнем предметним змістом; 3) операційно-діяльнісний – здатність застосовувати предметні знання, уміння і навички; 4) рефлексивний, виражений змогою учня здійснювати самоконтроль, самоаналіз і самооцінювання власної діяльності.

Означені характеристики відображають структуру й водночас критерії сформованості предметних компетентностей. Проте науковці (Д. Б. Ельконін, О. І. Ляшенко, А. В. Хуторський та ін.) відзначають складність їх оцінювання. Так, когнітивний компонент (знання) зазвичай характеризується обсягом, глибиною, міцністю тощо; водночас у моніторингу компетентності важливішим є те, «як організовані індивідуальні знання, наскільки вони надійні як основа для прийняття ефективних рішень відносно конкретної ситуації» (Т. М. Байбара). Складник «уміння» не аналогічний специфічно предметним умінням, а є певним видом досвіду, який набувається в спеціально змодельованих ситуаціях. Унаслідок різних причин молодші школярі не завжди демонструють певну компетентність, натомість можуть володіти знаннями на емпіричному або абстрактно-асоціативному рівнях та уміннями репродуктивно-пізнавального й інструментально-алгоритмічного плану. Зважаючи на те, що компетентність – це складне особистісне утворення, то вона формується упродовж тривалого періоду, навіть упродовж життя. У контексті початкового навчання об'єктом моніторингу мають бути базові аспекти предметних компетентностей, міра яких визначається державними вимогами стандартів і програм.

МОДУЛЬНА СТРУКТУРА УРОКУ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ

К. І. Пономарьова, к. пед. н.

Розроблена в процесі науково-дослідної роботи модульна структура уроку української мови передбачає засвоєння змісту початкового мовного курсу за трьома навчальними модулями: мовно-теоретичним, правописним і мовленнєво-творчим. Зазначені модулі були визначені на основі трьох першочергових завдань початкового курсу української мови, а саме:

- 1) опанування учнями необхідних і достатніх знань з мови;
- 2) оволодіння доступними для молодших школярів правописними вміннями;
- 3) формування здатності правильно і грамотно будувати усні й письмові зв'язні висловлювання.

Реалізації першого завдання підпорядковано *мовно-теоретичний модуль*. Досягнення його навчальних цілей здійснюється у процесі активної навчально-пізнавальної діяльності, яка передбачає виконання певних розумових операцій: спостереження за мовними одиницями і явищами, їх аналіз, порівняння, встановлення причинно-наслідкових зв'язків між ними, узагальнення власних спостережень, міркувань, формулювання під керівництвом учителя висновків, правил.

На виконання другого завдання спрямовано *правописний модуль*. У процесі його реалізації здійснюється опанування молодшими школярами доступних для них правил українського правопису. Усвідомленому їх засвоєнню сприяє навчально-пошукова діяльність учнів, яка охоплює спостереження, порівняння, узагальнення і самостійне (або під керівництвом учителя) формулювання правил орфографії чи пунктуації. Обов'язковим етапом у цьому модулі є застосування вивчених правил під час виконання завдань різних когнітивних рівнів: репродуктивних, які виконуються за зразком, конструктивних, що передбачають застосування знань і вмінь в дещо зміненій ситуації, і творчих, коли застосування знань та вмінь відбувається в нових, нестандартних умовах.

Третє завдання реалізується через *мовленнєво-творчий модуль*, основною метою якого є розвиток мовленнєвих умінь та

навичок і застосування в процесі мовленнєвої діяльності засвоєних мовних знань та правописних умінь.

Таким чином розроблена модульна структура уроку передбачає вмотивоване вивчення теоретичного мовного матеріалу, усвідомлене засвоєння правил орфографії та пунктуації і застосування набутих знань і вмінь у процесі мовленнєво-творчої діяльності.

Під час підготовки до модульного уроку вчитель визначає чіткі конкретні цілі кожного модуля, добирає необхідний дидактичний матеріал, методи, прийоми та способи організації навчальної взаємодії суб'єктів навчального процесу. Опрацювання кожного модуля завершується діагностуванням результатів навчання і рефлексією учнями власних досягнень та невдач з метою визначення перспектив подальшого навчання.

ЧИННИКИ ВПЛИВУ НА ВИБІР СПОСОБУ ОРГАНІЗАЦІЇ ГРАФІКО-ОРФОГРАФІЧНОЇ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

О. Ю. Прищепя, к. пед. н.

Педагогічна теорія пропонує багато способів навчання, якими може користуватися учитель початкових класів з метою організації уроків української мови, щоб досягти кращих результатів у своїй роботі.

На вибір способу організації графіко-орфографічної навчальної діяльності впливають чинники, які можуть бути різноспрямованими. Ми виділили деякі з них:

- відповідність рівня сформованості графічних навичок письма молодших школярів вимогам навчальної програми першого (1–2 класи) та другого (3–4 класи) вікового мікроперіодів; вміння оцінити правильність руху руки на основі кінестетичного та візуального сприйняття, що становить технічний бік письма, дотримання гігієнічних правил письма; автоматизованість графічної навички письма;

- рівень сформованості навички звуко-буквеного аналізу слова на основі граматичних знань впізнавання орфограми та неорфограми, розуміння фонологічної структури україн-

ської мови, уявлення про фонетико-графічні одиниці на основі істотних ознак, зіставлення складу фонем і графем; свідоме виконання дій під час застосування правил;

- наявність специфічних графіко-орфографічних помилок, які не підпадають під орфографічні правила (недописування елементів у буквах, дописування зайвих елементів у буквах, викривлення форми букви до невпізнання, «дзеркальне» зображення графем, письмо друкованих букв замість рукописних, заміни, переставляння, пропуск, вставляння букв і буквосполучень, складів у слові);

- непривабливість змісту орфографічної грамотності для учнів початкової ланки на відміну від розвитку монологічного, діалогічного мовлення;

- психофізіологічний стан учнів на час організації графіко-орфографічної навчальної діяльності.

ДИДАКТИЧНИЙ ІНСТРУМЕНТАРІЙ ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНО-ДОСЛІДНИЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Т. І. Чернецька, к. пед. н.

Методологічною основою побудови дидактичного інструментарію організації навчально-дослідницької діяльності молодших школярів (далі – дидактичний інструментарій) визначено *системний і діяльнісний підходи*. Урахування особливостей підходів сприяло систематизації змістового контенту дидактичного інструментарію в педагогічному й учнівському блоках з передбаченням взаємозв'язків між учасниками навчального процесу. Зокрема, педагогічний блок орієнтує вчителя на здійснення фахової діяльності як поліфункціональної; сприяє організації різноспособового учіння молодших школярів й формуванню у них готовності до здійснення навчально-дослідницької діяльності. Педагогічний блок дидактичного інструментарію представлено *макетом таблиці-матриці моделювання уроку в контексті поліфункціональної діяльності педагога* (організація, викладання, управління й керування діяльністю учнів) *й різноспособового учіння молодших школярів* («я навчаю сам

себе», «мене навчають інші», «я навчаю інших», «учіння у взаємонавчанні»); *способами підготовки учнів до здійснення навчально-дослідницької діяльності*, які включають в себе таблицю-матрицю проблемного викладу навчального матеріалу у взаємодії учня з «Я» та з «Іншими» та таблицю-матрицю реалізації частково-пошукового методу викладу навчального матеріалу у взаємодії молодшого школяра з «Я» та з «Іншими»; *способом повної інтеграції навчальної діяльності з дослідницькою*, який представлено таблицею-матрицею організації навчально-дослідницької діяльності дітей у взаємодії молодшого школяра з «Я» та з «Іншими»; *способами часткової інтеграції навчальної діяльності з дослідницькою*, до яких віднесено таблицю-матрицю організації навчально-дослідницької діяльності дітей під час проведення підготовчої самостійної роботи.

Учнівський блок дидактичного інструментарію представлено: *способами виконання розумових дій* (аналіз, синтез, порівняння, доведення, узагальнення, абстрагування, встановлення причинно-наслідкових зв'язків, аналогізування, комбінування, конструювання власних дій під час розв'язання задачі, виконання вправи (завдання, практичної роботи), проведення досліду чи спостереження); *способами виконання практичних дій* (робота з підручником, складання плану, підготовка усного повідомлення, вироблення грамотного письма, проведення дискусії, підготовка інтерв'ю); *способами виконання розумових операцій* (постановка запитань, побудова діалогічного мовлення, слухання «Іншого»; побудова міркувань, виокремлення головного); *способами спільно-індивідуальної, спільно-послідовної та спільно-взаємодіючої форм взаємодії учнів у групі та груп між собою* під час розв'язання задачі (проблемної ситуації), виконання вправи (завдання, практичної роботи), проведення досліду (спостереження).

ДИФЕРЕНЦІЙОВАНИЙ ПІДХІД ДО ФОРМУВАННЯ НАВИЧКИ ЧИТАННЯ У БУКВАРНИЙ ПЕРІОД НАВЧАННЯ ГРАМОТИ

О. В. Вашуленко

Одним із шляхів забезпечення повноцінного розвитку кожної особистості є диференційований підхід до організації навчальної діяльності учнів. Особливої актуальності він набуває у 1-му класі, оскільки рівень підготовки дітей, які приходять до школи, різний. Реалізація диференційованого підходу дає можливість створити комфортні умови навчання, за яких кожен учень матиме рівні можливості для успішного формування й удосконалення навички читання, відчуватиме свою успішність, інтелектуальну спроможність, що зробить продуктивним сам процес навчання.

Диференційований підхід до формування навички читання у букварний період навчання грамоти має системний характер і здійснюється у декілька етапів: визначення критерію, на основі якого учні об'єднуються в групи; здійснення діагностики за обраним критерієм; об'єднання учнів у групи з урахуванням результатів діагностики; вибір способів та засобів диференціації; розроблення різнорівневих завдань для всіх груп; реалізація диференційованого підходу на різних етапах уроку; діагностувальний контроль результатів роботи учнів, відповідно до якого може змінюватися склад груп, зміст і вид диференційованих завдань.

Диференційоване навчання може організовуватися на основі різних засобів, а саме: навчальних завдань, зміст яких диференціюють за ступенем складності (репродуктивні, продуктивні, творчі) і за обсягом (зменшення або збільшення кількості завдань); джерел навчального матеріалу (підручник, навчальний посібник, дидактичний матеріал тощо); форм організації навчальної діяльності (фронтальна, групова, парна, індивідуальна, на вибір); темпу оволодіння навчальним матеріалом; обсягу та характеру допомоги, яка надається під час виконання роботи (максимальна, часткова, мінімальна); методів контролю та корекції навчальних досягнень учнів.

Проте основним засобом диференціації визначено диференційовані навчальні завдання (С. Логачевська, О. Савченко,

П. Сікорський, І. Унт). Систему різнорівневих завдань для формування й удосконалення навички читання варто будувати на основі таких принципів: *дидактичного* (науковість, послідовність, доступність, систематичність) – урахування етапу навчання, добір адекватних методів, прийомів, засобів навчання залежно від досягнутого рівня читацької навички; *лінгвометодичного* – увага до матерії мови (розвиток уміння чути особливості вимови, правильна артикуляція звуків), оцінювання виразності мовлення (використання у мовленні експресивної лексики), розвиток чуття мови (усвідомлене сприйняття правильності свого і чужого мовлення, уміння усно та письмово висловлювати свої думки); *психологічного* – урахування рівня розвитку пам'яті, уваги і мислення першокласників, що забезпечує максимальну індивідуалізацію у навчанні читати.

МОДЕЛЮВАННЯ УРОКІВ МАТЕМАТИКИ З ФОРМУВАННЯ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ОБЧИСЛЮВАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

Н. П. Лисюнад

Упровадження компетентнісного підходу в навчання математики зумовило необхідність пошуку базових моделей уроків, які б найповніше враховували засади цього підходу і сприяли опануванню учнями складниками предметної математичної компетентності (обчислювальним, геометричним, знаково-графічним, логічним).

Особливістю обчислювального складника є те, що процес його формування відбувається на кожному уроці математики. У процесі моделювання конкретного уроку мають враховуватися не тільки етапи опрацювання певного виду обчислення, так звана зовнішня його структура, але й основна мета вивчення цієї змістової лінії, її логіка і, відповідно, ті методичні прийоми, які сприяють досягненню поставлених цілей.

Внутрішня структура уроку математики визначається змістом і послідовністю навчальних завдань, спрямованих на виконання певного виду обчислень, взаємозв'язком між ними та завданнями з інших змістових ліній. Зазначена структура відображає процес засвоєння учнем певного способу обчислення і

характер його діяльності. Застосування системи завдань дає змогу реалізувати мотиваційну, розвивальну, дидактичну і контролюючу функції навчання.

У розроблених нами базових моделях уроків математики враховано специфіку зовнішньої та внутрішньої структури кожного типу уроку.

На вибір базової моделі для кожної теми змістової лінії «Числа. Дії з числами» мав вплив характер пізнавальної діяльності молодшого школяра – репродуктивний/продуктивний, який визначає спрямованість навчального процесу на використання технологічного чи проблемно-пошукового підходу. Базовою моделлю уроку в межах технологічного підходу є організація навчання за чітко прописаним алгоритмом та очікуваними навчальними результатами; у межах проблемно-пошукового підходу – організація творчого пошуку: від бачення і постановки проблеми, у якій потрібно використовувати обчислення, – до висунення припущень, гіпотез, побудови математичної моделі, перевірки їх, рефлексії над процесом пізнання та результатами.

Кожна базова модель є рухомою і гнучкою, що дає можливість побудувати цілісну технологію процесу формування обчислювального складника математичної компетентності.

ЕКОЛОГІЧНА ДІЯЛЬНІСТЬ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У ПРОЦЕСІ УРОЧНОЇ ТА ПОЗАУРОЧНОЇ РОБОТИ

І. В. Андрусенко

Формування екологічної діяльності молодших школярів ми розглядаємо як основу вироблення у них екологічно доцільного способу життя. Ця діяльність може відбуватися як навчально-дослідницька, інформаційна, просвітницька, природоохоронна.

Вибір форми організації екологічної діяльності учнів у процесі урочної та позаурочної роботи залежить від поставленої мети й запроєктованого результату, що стосується втілення ідеї сталого розвитку – спрямованості навчання на зміну життєвої поведінки школярів, забезпечення взаємозв'язку між особистісними цінностями і діями особистості, поєднання навчально-виховного процесу із повсякденним життям.

Основними умовами ефективності формування екологічних умінь постає: варіативність змісту і форм діяльності; активне включення учнів у дослідницьку діяльність; сприйняття учнями екологічної інформації на особистісному рівні; формування емоційно-ціннісного ставлення до себе як частини природи; діяльнісний підхід у формуванні екологічних умінь, який сприятиме соціалізації особистості.

Під час констатувального експерименту проведено аналіз педагогічних спостережень, котрий засвідчив, що уроки природознавства мають вагомий потенціал для формування екологічних умінь, який не використовується повною мірою; методика реалізації організаційних форм потребує удосконалення в плані якісного моделювання кожного етапу навчальної діяльності, вибору доцільних методів і засобів навчання, які забезпечують екологічний розвиток. З'ясовано основні причини, що утруднюють можливості формування екологічних умінь, а саме: відсутня система уроків з екологічним змістом; екологічно-спрямована позаурочна діяльність відбувається переважно стихійно, екологічні проекти не забезпечені належним супроводом. Крім того, педагоги вказують на відсутність відповідної матеріально-технічної та методичної бази.

Для розроблення дидактико-методичного забезпечення процесу формування екологічних умінь молодших школярів на етапі формуального експерименту проведено відбір екологічного змісту навчання, який може реалізовуватись у процесі урочної та позаурочної роботи; розроблено дидактичні матеріали на допомогу вчителю, зокрема практичні завдання екологічного характеру; запропоновано методичні прийоми, доцільні для формування в учнів екологічних умінь; підготовлено роботи для контролю перебігу екологічної діяльності учнів, таблиці для їх аналізу.

Апробація означеного доробку дає підстави вважати, що формування екологічних умінь у процесі урочної та позаурочної роботи є основою вироблення у молодших школярів екологічно доцільного способу життя в сучасних соціальних і екологічних умовах.

МЕТОДИКА КОМПЕТЕНТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ ІСТОРІЇ ТА ПРАВОЗНАВСТВА В ОСНОВНІЙ ШКОЛІ

Реєстраційний номер: 0115U003081. Роки виконання:
2015 – 2017 рр.

Науковий керівник: Т. О. Ремех, к. пед. н., завідувач відділу суспільствознавчої освіти.

ОСНОВНІ НАУКОВІ РЕЗУЛЬТАТИ:

- **проаналізовано** стан проблеми навчально-методичного забезпечення компетентісно орієнтованого навчання суспільствознавчих предметів в масовій основній школі, обізнаність учителів щодо методики розвитку предметної компетентності учнів, рівні сформованості історичної компетентності в учнів основної школи;

- **визначено** концептуальні засади компетентісно орієнтованої методики навчання історії та правознавства в основній школі; основні напрями вдосконалення методики формування складників предметної компетентності учнів основної школи на уроках історії та правознавства;

- **розкрито** методичні засади розробки системи компетентісно орієнтованих пізнавальних завдань на уроках історії та особливості використання цієї системи як основного засобу розвитку предметної компетентності учнів; роль і місце писемних джерел в навчанні історії; особливості шкільного правознавства;

- **показано** роль і місце релігієзнавчого та культурологічного складників історичного змісту в основній школі; роль і місце дискусії в навчанні громадянської освіти;

- **встановлено** основні вимоги до підручника з історії середніх віків; концептуальні засади дослідницької діяльності в процесі навчання всесвітньої історії в основній школі;

- **схарактеризовано** методичні підходи до формування компетенції учнів в етнічній сфері в процесі здобуття історичних знань; проблеми відбору та структурування змісту навчання всесвітньої історії в основній школі в контексті дослідницького навчання; основи кластеризації освітнього середовища в підготовці майбутнього вчителя-суспільствознавця до майбутньої професійної діяльності.

КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД ДО НАВЧАННЯ УЧНІВ ПРАВознавства

Т. О. Ремех, к. пед. н.

Компетентісний підхід до навчання учнів правознавства ґрунтується на зосередженні учасників навчального процесу на результатах навчання, а саме – формуванні правової предметної компетентності учнів.

Компетентісний підхід уможливорює формування вмотивовано компетентної особистості, спроможної орієнтуватися в правових реаліях сучасного українського суспільства, сприяє розвитку здатності учнів до практичних дій, вміння застосовувати набуті правові знання, вміння й індивідуальний досвід у конкретних навчальних і життєвих ситуаціях, урегульованих правовими нормами.

Правова предметна компетентність є інтегрованою характеристикою (якістю) особистості, що охоплює правові знання (інформаційна компетентність), основи юридичної логіки (логічна компетенція), правові вміння й позитивний соціально-правовий досвід у правовій сфері (діяльнісно-процесуальний компонент) та особистісно-ціннісне ставлення до правових явищ, процесів, подій (аксіологічний компонент).

Встановлено, що компетентісно орієнтована методика навчання учнів правознавства включає: 1) сукупність компетентісно спрямованих цілей і завдань навчання правознавства; 2) відібраний і структурований зміст предмета, оптимальний для досягнення визначених цілей; 3) ефективні форми, методи і засоби опанування змісту учнями; 4) інструменти вимірювання рівнів сформованості правової предметної компетентності учнів.

Якщо метою навчання правознавства є формування правової предметної компетентності учнів, то найбільш адекватним цій меті та таким, що забезпечує її досягнення, є інтерактивне навчання учнів. Ефективним в реалізації компетентісного підходу до навчання правознавства є застосування на уроках інтерактивних методів, що активізують творчий потенціал учнів, підвищують якість засвоєння ними правових знань і формування предметних умінь, уможливають формування правової пред-

метної компетентності учнів у сукупності її когнітивного, діяльнісно-процесуального й аксіологічного компонентів.

Чільною ознакою інтерактивного навчання є багатостороння комунікація учасників навчання. Колективне виконання учнями пізнавального завдання відбувається через їхнє спілкування, що передбачає як участь у колективній діяльності кожного з учнів, так і колективно розподілену діяльність та колективно отриманий результат. Учень виступає не об'єктом, а суб'єктом навчання, тобто активним учасником подій, власної освіти та розвитку. Вчитель із носія готових знань перетворюється на організатора пізнавальної діяльності учнів та консультанта. Акцент зміщується з монологічного способу подачі інформації й передачі знань вчителем із метою їх подальшого механічного відтворення учнями до діалогу (полілогу) для розвитку їхнього критичного мислення та комунікативних навичок.

За інтерактивного навчання результати стають системним досвідом учнів, отриманим в процесі спільної активної діяльності, на основі якого формуються їхні знання, навички і ставлення, необхідні для ефективного набуття правової предметної компетентності.

КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ КОМПЕТЕНТІСНО ОРІЄНТОВАНОЇ МЕТОДИКИ НАВЧАННЯ ІСТОРІЇ В ОСНОВНІЙ ШКОЛІ

О. І. Пометун, д. пед. н.

Навчання історії з позицій системного підходу може розглядатись як функціонально диференційована освітня система, спеціально утворена для цілеспрямованого впливу на особистість учня з метою формування і розвитку у нього визначених якостей. У цій системі виділяються компоненти (соціально значущі цілі, зміст навчання, організація навчального процесу, результати навчання), внутрішні зв'язки між ними та зовнішні чинники, які зумовлюють її функціонування. Упровадження компетентнісного підходу зумовлює спрямованість навчально-виховного процесу на досягнення результатів, якими є формування в учнів системи ієрархічно підпорядкованих ключових і предметних компетентностей.

Предметна компетентність розуміється як здатність людини ефективно діяти у певній предметній сфері, що передбачає наявність загальних і вузькоспеціальних знань, предметних умінь і навичок, способів мислення, розуміння відповідальності за свої дії, мотивації до їх виконання. Історична предметна компетентність – це сукупність знань, умінь, навичок, ставлень, що мають бути сформовані в учня у межах засвоєння ним змісту історії як навчального предмета і необхідні йому, щоб виконувати певні дії для розв'язання навчальних і життєвих проблем, задач та аналізу ситуацій.

Історична компетентність є рівневим утворенням, що формується на різних ступенях навчання в загальноосвітній школі, зокрема в основній і старшій. Результатом історичної освіти на різних ступенях є визначений рівень сформованості складників предметної компетентності.

Проведені дослідження свідчать, що особистісне надбання кожним учнем відповідного рівня історичної предметної компетентності у сукупності її складових: когнітивної (знання, уявлення), процесуально-діяльній (уміння й навички, досвід їх застосування), аксіологічної (орієнтації, ставлення і мотиви) – є можливим за певних умов. Серед цих умов такі: 1) орієнтація системи навчання історії на розвиток предметної компетентності як основного показника результатів; 2) системна побудова змісту шкільної історичної освіти з урахуванням наступності у навчанні, міжкурсових та міжпредметних зв'язків, відображенням надбань і методів історичної науки, змін, які в ній відбуваються, включенням суперечливих тем і дискусійних питань; 3) активізація участі учнів у процесі навчання, що досягається через системне застосування активних та інтерактивних методів навчання; 4) дотримання взаємозв'язків між уроками і навчальними темами у межах курсу; методами, прийомами, технологіями, засобами, адекватними компонентам навчального змісту, що мають забезпечити розвиток певного рівня предметної компетентності; різними курсами та предметами історії і суспільствознавства, курсами основної і старшої школи, що забезпечують послідовний і логічний перехід від нижчого до вищого ступеня за рахунок наступності у цілевизначенні, змісті, методах навчання, способах

пізнавальної діяльності учнів на різних етапах навчання; 5) забезпечення моніторингу як системи контрольних заходів різних видів та форм з метою визначення рівнів сформованості в учнів предметної компетентності у динаміці й оперативного впливу на цей процес.

СИСТЕМА КОМПЕТЕНТІСНО ОРІЄНТОВАНИХ ПІЗНАВАЛЬНИХ ЗАВДАНЬ НА УРОЦІ ІСТОРІЇ

Н. М. Гупан, д. пед. н.

Нагальним завданням шкільної історичної освіти сьогодні є послідовне запровадження компетентнісного підходу. Одним з важливих інструментів вирішення цього завдання є такий засіб навчання як компетентісно орієнтовані пізнавальні завдання, причому організовані у певну систему. Пізнавальні завдання є тим механізмом, що дозволяє вчителю передбачати, програмувати навчальні і розумові дії школярів, оптимально керувати ними. Система компетентісно орієнтованих пізнавальних завдань має стимулювати пізнавальну діяльність школярів, спрямовуючи їх рух до мети навчання – формування когнітивного, аксіологічного та процесуально-діяльнісного складників компетентності, насамперед предметної. З допомогою навчально-пізнавальних завдань забезпечується якість знань, їх оперативність, рівень узагальненості, практичний характер, створюються умови для напрацювання учнями передбачуваних програмою умінь і навичок, формування їх ставлень і мотивів.

Спрямована на розвиток історичної компетентності учнів система пізнавальних завдань має передбачати розвиток її п'яти основних складників: хронологічного, просторового, інформаційного, логічного і аксіологічного. Компетентісна спрямованість завдань забезпечується їх змістом, адже кожен із її складників потребує відбору і структурування фактів (понять), на основі яких можна сформулювати завдання, спрямоване на розвиток відповідних новоутворень в учнів. Складники предметної компетентності відбивають особливості змісту і способів пізнання відповідної науки й створюють об'єктивну основу для визначення чіткої системи завдань як у побудові навчального процесу, так і

в оцінюванні його результатів. Проілюструємо сказане на прикладі завдань, пов'язаних з розвитком хронологічної складової предметної компетентності. В основній школі для забезпечення просування учнів у цьому напрямі вчитель має забезпечити постановку перед учнями таких типів завдань як: називати основні дати; визначати послідовність подій, процесів; групувати дати на основі певних подій і процесів; співвідносити дати з історичними подіями і процесами; співвідносити дати подій і процесів в регіоні, державі, Європі, світі; співвідносити дати з персоналіями, подіями, предметами і об'єктами зображеними на схемах, картах, фотографіях, рисунках, слайдах, відеоматеріалах; співвідносити дати з текстами письмових джерел; складати хронологічну і синхроністичну таблиці; застосовувати різні стилі літочислення до конкретних подій.

КАРТОГРАФІЧНІ ВМІННЯ ЯК СКЛАДНИК ПРОСТОРОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ. ФОРМУВАННЯ КАРТОГРАФІЧНИХ УМІНЬ НА УРОКАХ ІСТОРІЇ

В. С. Власов, к. пед. н.

Специфіку історії як шкільного предмета визначають, окрім хронологічних, ще й просторові уявлення, адже в історії події розглядаємо і в часі, і в просторі. Тож якщо хронологія локалізує історичні факти в часі, то історичні карти мають на меті їх локалізацію в просторі. Найнижчою сходинкою на шляху формування просторової компетентності є опанування учнями вмінь *локалізувати* – знаходити, показувати на карті й словесно описувати історичні факти (події, явища, процеси) та історикогеографічні об'єкти. Саме ці вміння є фундаментом того комплексу вмінь, який називаємо *просторовою компетентністю, що ґрунтується на знаннях і досвіді, ціннісних орієнтаціях учнів, та забезпечує розуміння простору як основи розвитку історичного процесу.*

Беручи за основу підхід, відповідно до якого вміння – це засвоєний суб'єктом спосіб виконання дій, що забезпечується сукупністю набутих знань та навичок, визначаємо загальні навички орієнтування на карті (їх разом зі знаннями теоретичного матеріалу кожної окремо взятої теми, а також засвоєними учнями

географічними знаннями вважаємо основними умовами формування картографічних умінь у навчанні історії). До них відносимо такі: *розрізняти* умовні знаки легенди карти; *визначати* послідовність і час відображених на карті подій; *співвідносити* об'єкти на карті зі сторонами світу; *виявляти* елементи історичного змісту (країни, кордони, місця подій тощо) та основні (незмінювані) об'єкти географічної номенклатури карти (міста, річки, моря). Для уроків історії України надзвичайно важливо навчитися *орієнтуватися* в місцезнаходженні історичних регіонів тощо.

У 7 – 11 класах історичній карті відведено роль одного з найважливіших засобів здобуття історичних знань та інтерпретації, реконструкції й пояснення історичного процесу, а також розвитку критичного мислення учнів. Тож для формування просторової компетентності важливо, щоб картографічні засоби навчання під час сприйняття й осмислення нового навчального матеріалу на уроці використовувалися не для ілюстрації розповіді вчителя або тексту підручника, а були першими носіями нових навчальних знань.

Основним, базовим умінням, що складає основу просторової компетентності, є *вміння локалізувати*. Це фундаментальне вміння створює умови для розвитку в учнів здатності використовувати картографічні засоби навчання як джерела історичної інформації про територіальні зміни, динаміку розвитку історичних подій, явищ, процесів тощо. До базових умінь, формування яких починається в 6 класі (саме на прикладі матеріалу історії стародавнього світу це реально зробити), належать *вміння з'ясовувати вплив географічного середовища на історичний розвиток*. Це вміння передбачає використання карти для встановлення зв'язків між географічним положенням країни, її природними умовами та історичними фактами (подіями, явищами, процесами).

Серед найважливіших базових картографічних умінь треба назвати вміння *аналізувати та узагальнювати зміст історичної карти: виявляти історичні факти (події, явища, процеси) та історикогеографічні об'єкти*. Це вміння передбачає використання карти для визначення динаміки розвитку історичних фактів (подій, явищ, процесів), встановлення причиновонаслідкових

зв'язків між подіями та процесами, зумовленими просторовим розташуванням, з'ясування їх тенденцій та закономірностей. До базових варто віднести й *уміння порівнювати геополітичні ситуації, виявляти зміни.*

Це вміння передбачає використання карти для характеристики та порівняння політичного, економічного, соціального розвитку України в окремі історичні періоди (або певних держав чи цивілізацій, якщо йдеться про *всесвітню історію*), оцінки масштабу подій та явищ, їхнього значення, з'ясування територіальних змін на наших землях.

МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ НА УРОКАХ ІСТОРІЇ

І. П. Єрмакова, к. пед. н.

На нинішньому етапі розвитку суспільних процесів в Україні пріоритетного значення набуває формування в учнів здатності продуктивно співпрацювати з партнерами у групі та команді, виконувати різні ролі та функції у колективі, знаходити конструктивні виходи з конфліктних ситуацій, передбачати наслідки своїх дій та висловлювань, досягати консенсусу тощо. Встановлено, що формування таких якостей особистості учня значною мірою покладається на предмети суспільствознавчої галузі. Особливості змісту історичних дисциплін (наприклад, неоднозначність в оцінках історичних осіб, подій, явищ, процесів) розкривають перед учителем широкі можливості з формування саме соціальної компетентності учнів.

Виявлено, що процес формування соціальної компетентності учнів на уроці історії проходить такі основні етапи:

I. Діагностично-планувальний: учитель на основі аналізу змісту історичного матеріалу, діагностики вікових та психологічних особливостей учнів конкретизує якості особистості, що формуватимуться на уроці.

II. Організаційно-формувальний: на цьому етапі здійснюється безпосередня робота з формування соціальної компетентності учнів. Доведено, що така робота є ефективною за умови систематичного застосування інтерактивних методів навчання

як-от: колективне обговорення, відбір і розміщення за ступенем важливості, який передбачає систематизацію широкого кола ідей та організацію їх в чіткий ряд аргументів (доречно застосовувати при визначенні причин воєн, повстань, інших історичних подій); метод соціоекономічного розшарування, що дозволяє з'ясувати і поглибити розуміння учнем суспільних відносин в будь-який період часу (доцільно використовувати при вивченні складних, об'ємних тем: «Національно-визвольна війна українського народу середини XVII ст.», «Велика французька революція кінця XVIII ст.» тощо); метод симуляції, що полягає у створенні вчителем ситуацій, під час яких учні копіюють у спрощеному вигляді процедури, що пов'язані з діяльністю суспільних інститутів (дуже вдалими є, наприклад, при вивченні доби Центральної Ради та періоду становлення демократії у Східній Європі).

III. Оціночно-результативний етап. На ньому здійснюється діагностування рівня сформованості в учнів визначених якостей.

Дослідження проблеми дозволяє дійти висновку, що особливістю історії як навчального предмета є, з одного боку, – необхідність формування в учнів соціальної компетентності з метою створення продуктивного середовища пізнання у навчальній діяльності, а з іншого – забезпечення формування особистості учня як повноцінного активного учасника життя суспільства, розкриття перед ним широких перспектив життєдіяльності через цілеспрямовану організацію змісту, форм, методів, прийомів організації навчально-виховного процесу на уроці історії в школі.

РЕЛІГІЄЗНАВЧА СКЛАДОВА В КУРСІ ІСТОРІЇ УКРАЇНИ У 7-8 КЛАСАХ

В. Ю. Кришмарел, к. філос. н.

У розвитку особистості значну роль відіграють норми моралі та відповідальної громадянської позиції. Предмети суспільствознавчого циклу містять значний потенціал щодо формування відповідних компетентностей (в рамках здебільшого історичної та правознавчої компетентностей), проте цей потенціал вимагає відповідної методичної роботи вчителів.

З огляду на поліполітичність, мультиетнічність та поліконфесійність українського суспільства, у загальноосвітніх навчальних закладах необхідним є врахування цінностей, в тому числі релігійних, представників різних спільнот. Саме тому необхідно на уроках історії України розвивати учнівську допитливість та уяву, вчити ставити запитання та отримувати відповіді на питання щодо релігії, етики та світу в цілому, а не лише засвоювати готові знання. Історія в цілому та курс історії України зокрема мають значні можливості культурологічного та навчально-виховного спрямування. Через це необхідно зважати на формування релігієзнавчої компетентності, яка включає у себе розуміння моральної та суспільної значущості різних релігійних течій, врахування специфіки сформованого на їх основі світогляду при взаємодії із представниками релігійних течій, формування цілісної історико-етичної картини світу. Її виключення позбавляє можливості цілісного ефективного функціонування громадянської компетентності, одним з визначальних якого є свобода совісті та віросповідання, та загальнокультурної компетентності, що передбачано Державним стандартом базової та повної середньої освіти.

Необхідно враховувати, що Державний стандарт освітньої галузі «Суспільствознавство» передбачає багатоаспектність викладу – вивчення різних вимірів громадянського життя та релігії (морально-етичного, соціального, культурного тощо) та багатоперспективність – вивчення з погляду різних суб'єктів (віруючих конкретної релігії, представників різних культурних спільнот тощо). Таким чином, релігієзнавча складова обґрунтовано знаходить своє відображення у чинних програмах з історії (в тому числі – й історії України), і, відповідно, має бути представлена у підручниках.

В ході аналізу було отримано такі висновки: в програмі з історії України вкрай малу увагу приділено потенціалу релігієзнавчої компетентності (на відміну від Державного стандарту базової і повної середньої освіти, основні положення якого свідчать на користь розвитку цього аспекту в рамках історичної компетентності у загальноосвітніх державних закладах); оскільки різні аспекти мають більш вдалий виклад у різних підручниках,

то вкрай корисним було б використання різних текстів на різних етапах (або принаймні матеріалів, які могли б бути використані вчителями при підготовці до уроків та їх проведенні); варто уникати християноцентричності викладу; враховуючи багаторелігійність сучасної України, вкрай корисним було б включати хоча б короткі згадки про інші релігійні течії поряд з християнством, що практично повністю відсутнє у проаналізованих підручниках; враховуючи, що у 7 класі історія України вивчається паралельно з курсом всесвітньої історії, варто посилити міжпредметні зв'язки (частіше використовувати завдання на актуалізацію попередніх знань та інформації з суміжних тем).

ОСНОВНІ ВИМОГИ ДО ПІДРУЧНИКА З ІСТОРІЇ СЕРЕДНІХ ВІКІВ

Ю. Б. Малієнко, к. пед. н.

Нові умови проведення конкурсу підручників для учнів 4 та 7 класів загальноосвітніх навчальних закладів, започатковані у 2015 році, істотно розширюють коло осіб, які беруть участь в оцінці навчальної літератури, впливають на її результат і несуть відповідальність за прийняті рішення, насамперед перед учнями. Отже, перед науковою громадою вкотре постає завдання конкретизувати основні вимоги до відповідних підручників.

Відповідно до програми зміст підручника з всесвітньої історії має бути структурований за проблемно-тематичним принципом, формувати в семикласників цілісні уявлення про події, явища, процеси періоду середніх віків (V – XV ст.) на прикладі середньовічних цивілізацій – християнської, арабо-мусульманської, традиційних цивілізацій середньовічного Сходу. Особлива увага повинна спрямовуватися на формування в учнів розуміння еволюції політичних структур середньовічної Європи, зародження європейського парламентаризму, становлення європейського права, діалогу культур.

Важливим критерієм якості підручника стає його інформаційна складова, що забезпечує розуміння семикласниками цивілізаційної значущості внеску Середньовіччя у світову духовну спадщину. Реалізується це через авторський текст (де роз-

криваються основні ідеї й поняття теми) та додаткові елементи, які доповнюють, конкретизують, ілюструють авторський текст історичними документами, візуальним рядом, додатковими текстами, пов'язаними з темою уроку.

Зміст підручника має створити максимальні умови для ефективного компетентнісного розвитку семикласників. Таким чином, розвивальна функція підручника реалізовуватиметься як через систему текстів, так і через систему пізнавальних завдань різного дидактичного спрямування.

Оскільки пам'ять учнів молодшого підліткового віку має переважно наочно-образний характер, обов'язковою вимогою до сучасного підручника з історії середніх віків стає наявність у ньому візуального компонента. Він має містити такі види візуальних джерел, як ілюстрації на історичні теми, зображення пам'яток минулого чи схематичні рисунки, що дають змогу учням «включати» наочне мислення в аналіз пропонованої ситуації; історичні карти, адаптовані до вікових особливостей семикласників, картосхеми, які висвітлюють перебіг відповідних фактів і сприяють розвитку просторової компетентності учнів; таблиці, схеми, які унаочнюють складні факти Середньовіччя. Активізація роботи учнів на уроках всесвітньої історії сприятиме розумінню семикласниками причин, особливостей та наслідків основних історичних подій, явищ і процесів епохи середніх віків, формуватиме уміння характеризувати досягнення і взаємовплив народів і цивілізацій цієї доби, повсякденне життя і світосприйняття середньовічної людини, порівнювати середньовічні держави і суспільства.

ФОРМУВАННЯ КОМПЕТЕНЦІЇ УЧНІВ В ЕТНІЧНІЙ СФЕРІ В ПРОЦЕСІ ЗДОБУТТЯ ІСТОРИЧНИХ ЗНАТЬ

Т. І. Мацейків, к. пед. н.

Аналіз шкільної практики показує, що проблема формування компетенції учнів основної школи в етнічній сфері ще слабо розв'язується у процесі навчання історії. По-перше, вона не знайшла належного відображення у шкільних підручниках з історії. По-друге, в методичних посібниках ця проблема не розглядається як одна з основних. Не мають учителі історії і науко-

вих рекомендацій з даної проблеми, а їх відсутність викликає в учителів значні труднощі в практичній діяльності. Все це визначає актуальність дослідження, яке спрямоване на опрацювання шляхів реалізації можливості формування компетенції учнів в етнічній сфері у процесі навчання історії України в 7-8 класах. Розв'язання проблеми вимагає пошуку нових підходів до подальшого вдосконалення змісту, форм і методів навчання історії, зокрема в основній школі.

Формування компетенції учнів в етнічній сфері у процесі здобуття історичних знань як методична проблема розглядається в нашому дослідженні з позицій поглиблення історичного змісту навчання та загальної теорії розвитку особистості учня. Основні положення роботи передбачали дослідно-експериментальну перевірку, тому при аналізі впливу процесу здобуття історичних знань про український етнос на формування компетенцій учнів в етнічній сфері нами окреслено два напрями: а) зміст історичного матеріалу; б) процес учіння (організація пізнавальної діяльності учнів: мета, принципи, методи, прийоми, підходи тощо).

Однією з найважливіших педагогічних закономірностей є та, що процес формування особистості школяра, його компетенцій в етнічній сфері здійснюється шляхом пізнання дійсності від рідного до чужого, від близького до далекого, від національного до планетарного, світового.

Міцні та свідомі знання про історію, культуру своєї Батьківщини сприяють формуванню інтелектуальності, освіченості, інтелігентності та ментальності школярів, що є найвищою цінністю нації.

Процес навчання й виховання має завжди конкретно-історичну, національно-державну форму впровадження і спрямований на формування громадянина конкретної держави.

Формування компетенцій учнів в етнічній сфері засобами шкільної історії передбачає утвердження духовних цінностей: патріотизму, поваги до людей іншої культури, віросповідання, толерантності тощо.

Вироблення в учнів практичних умінь, навичок творити у національному дусі, зберігати й примножувати матеріальні та духовні цінності – один із проявів сформованості їхніх компетенцій

в етнічній сфері. Свідомі знання та практичні вміння створюють основу для переконання учнями інших у правоті сформованого власного світогляду, відтак – спонукання їх до подібних дій.

КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДНИЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ВСЕСВІТНЬОЇ ІСТОРІЇ В ОСНОВНІЙ ШКОЛІ

П. В. Мороз, к. пед. н.

У ході дослідження теми «Компетентісно орієнтована методика організації дослідницької діяльності в процесі навчання всесвітньої історії в основній школі» було теоретично обґрунтовано концептуальні засади дослідницького навчання всесвітньої історії на основі компетентісно орієнтованого підходу в основній школі.

На основі проведеного аналізу літератури ми вважаємо, що дослідницька діяльність учнів – це освітня технологія, що використовує навчальне дослідження (або його елементи – на первинному етапі) як головний засіб досягнення освітнього результату. Основною дидактичною одиницею в процесі дослідницького навчання є навчальне дослідницьке завдання з наперед невідомим рішенням. Пошук відповіді на це завдання в основній школі зазвичай учень здійснює під керівництвом вчителя з поетапним збільшенням частки самостійної роботи. До основних характеристик дослідницької діяльності (дослідницького навчання) в процесі навчання історії ми відносимо: 1) виділення в навчальному історичному матеріалі проблеми, яка може передбачати неоднозначність у її розв'язанні (для підручників – це насамперед проблемна подача матеріалу); 2) набуття учнями вмінь формулювати припущення, гіпотези через систему спеціально розроблених завдань; 3) розвиток навичок роботи учнів з різноманітними джерелами інформації та їх аналізу; 4) формування умінь і навичок самоосвіти, тобто способів активної пізнавальної діяльності школярів; 5) розвиток в учнів здатності займати дослідницьку позицію, застосовувати елементи дослідницької діяльності; 6) формування вміння презентувати результати дослідницького пошуку.

У ході дослідження теоретично обґрунтовані основні функції дослідницької діяльності в процесі навчання всесвітньої історії в основній школі, а саме: створення позитивної мотивації учнів до навчання, розвиток їх пізнавального інтересу та здатності займати дослідницьку позицію, набуття учнями навичок самостійно ставити і досягати мети в навчальній діяльності на основі застосування елементів дослідницької діяльності в межах предметів навчального плану і системи позашкільної освіти; формування умінь і навичок самоосвіти, тобто формування способів активної пізнавальної діяльності.

Зважаючи на отримані результати попередніх досліджень, теоретичний аналіз наукової літератури і практики навчання, а також дані емпіричних досліджень, ми вважаємо, що системне застосування дослідницької діяльності в процесі навчання всесвітньої історії в основній школі може значно підвищити рівень навчальних досягнень й історичної компетентності учнів. Це, у свою чергу, дозволить розвивати в учнів такі важливі характеристики креативності, як оригінальність, гнучкість, продуктивність мислення, легкість асоціювання, чутливість до проблем, та підвищити практичну спрямованість умінь і компетентностей учнів.

КЛАСТЕРИЗАЦІЯ ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ- СУСПІЛЬСТВОЗНАВЦЯ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

А. М. Старєва, к. пед. н.

Для забезпечення ефективності підготовки майбутнього вчителя суспільствознавчих дисциплін створюються на практиці різні умови, серед яких *певною новизною* вирізняється кластеризація освітнього середовища.

Під кластерним підходом до моделювання предметно-методичної системи навчання майбутніх учителів суспільствознавчих дисциплін *визначено* взаємо- і саморозвиток усіх суб'єктів, зацікавлених у результаті освітнього процесу – формуванні компетентного педагога-суспільствознавця: *студентів* у динаміці свого професійного розвитку, *науково-педагогічного та управ-*

лінського складу ВНЗ, задіяного в навчально-виховному процесі, *роботодавців* (адміністрації навчальних закладів на рівні регіону – майбутнього трудовлаштування вчителя), *педагогічних працівників шкіл*, де відбувається практична складова процесу методичного навчання студента, *закладів системи післядипломної педагогічної освіти*, що забезпечує неперервність і ступеневість предметно-методичного розвитку кожного вчителя-суспільствознавця, *наукових інституцій* у рамках договірних відносин та *різних суб'єктів* господарювання на рівні регіону, зацікавлених у наповненні змісту педагогічної діяльності цінностями та перевагами власного виробництва, власному іміджуванні.

Встановлено, що кластеризація освітнього середовища як базовий інтеграційний принцип *дозволяє сформувати* у майбутніх учителів *суспільно-політичних дисциплін: сприймання цілісності регіону, його економічної, соціальної, політичної, культурної привабливості для себе, України та світу; розуміння взаємодоповнюваності та сукупної вигоди в спільній діяльності в межах кластерного об'єднання; почуття причетності до подій громадського життя певної місцевості та можливості особистого впливу на наслідки процесів та явищ, бажання ефективної та якісної професійної самореалізації в умовах власного регіону та систему стійких безпосередніх впливів на учнів та громаду засобами майбутньої професійної діяльності; прагнення іміджувати свій регіон у світі засобами власної дії та засобами дисциплін шкільної освітньої галузі «Суспільствознавство».*

Виявлено, що очікувані результати від застосування кластерного підходу в освітньому середовищі дозволять майбутньому вчителю-суспільствознавцю формувати в учнів засобами *суспільно-політичних дисциплін низку суспільствознавчих компетенцій з орієнтацією на цінності європейського вектору розвитку, розбудову національної системи освіти в контексті державного та регіонального замовлення на фахівців, які відповідатимуть національній кваліфікаційній рамці, державним стандартам та регіональним особливостям.*

ОСОБЛИВОСТІ ВПРОВАДЖЕННЯ КОМПЕТЕНТІСНОГО ПІДХОДУ В НАВЧАННІ ВСЕСВІТНЬОЇ ІСТОРІЇ (9 КЛ.) У ЗАГАЛЬНООСВІТНІЙ СЕРЕДНІЙ ШКОЛІ

Ю. С. Войцеховський

Прийняття нового Стандарту загальної середньої освіти і, відповідно, програм з навчальних предметів для 5 – 9 кл. ознаменувало затвердження в практиці шкільного навчання компетентнісного підходу як вирішального для долі освітньої галузі України взагалі і викладання історичних дисциплін зокрема. Проте, як вказують фахівці з цієї проблеми (М. Мотичак), аналіз літератури за даною тематикою показує складність, багатовимірність трактовки понять «компетентність» і «компетенція», адже українська освіта тільки починає оперувати поняттям компетентності в тому сенсі, який пропонують європейські країни.

Особливо це відчутно в змісті навчання. Так, новою Програмою з всесвітньої історії (9 кл.) передбачено відхід від краєзнавчого принципу побудови навчального процесу, коли загальна історія моделювалась на прикладах окремих країн, до більш широкого теоретичного обґрунтування нібито загальноєвропейського досвіду розбудови сучасного демократичного суспільства, попри реальні факти такої «розбудови». Таким чином, певна ідеалізована сучасність екстраполюється на події в минулому, які мали (і мають!) неоднозначне трактування. На нашу думку, єдиним виходом з такого становища є виділення наскрізної лінії європейської історії означеного періоду (кінець XVIII – поч. XX ст.), а саме – формування індустріального суспільства внаслідок модернізації, початок якої поклав промисловий переворот в Англії, що означало: урбанізацію (небувале зростання міст; місто вперше в історії отримує економічну домінанту, відтісняючи на другий план село); індустріалізацію, постійно наростаюче використання машин у виробництві; стрімке зростання знань щодо природи і суспільства; секуляризацію – визволення духовного і світського життя від впливу церкви.

Принципово іншими стають і відносини людини з державною владою – вона позбувається в очах людей божественної санкції, її сприймають раціонально, зокрема за результатами більш чи менш

ефективних дій тих, кому суспільство довірило владу. Не випадково доба модернізації є епохою революцій, свідомих спроб насильницьким шляхом переоблаштувати світ.

На нашу думку, саме дотримання такої змістової наскрізної лінії, позбавленої ідеалізації і інших квазіідеологічних нашарувань, дозволить по-справжньому сформувавши (у взаємодії без протиріч) просторову, хронологічну, логічну, інформаційну і аксіологічну компетентності в процесі навчання учнів всесвітньої історії.

РОЛЬ ТА МІСЦЕ КУЛЬТУРОЛОГІЧНОЇ СКЛАДОВОЇ ЗМІСТУ В ШКІЛЬНОМУ КУРСІ ІСТОРІЇ

*В. В. Дерхо, вчитель історії
Зеленобалківської СЗШ Широківського району
Дніпропетровської області*

У ході дослідження теми дисертаційного дослідження «Методичні засади вивчення культурологічного змісту історії у 7 класі загальноосвітньої школи» розкрито сутність понять «зміст освіти», «зміст шкільної історичної освіти» з обґрунтуванням їх взаємозв'язку та взаємодоповнення. На основі аналізу наукових досліджень зроблена спроба визначити поняття *культурологічна складова змісту історичної освіти*. Визначено особливості культурологічної складової змісту, її місце і взаємозв'язок з іншими складовими змісту історичної освіти.

При дослідженні даної проблеми зроблено висновок, що специфікою національної культури і духовною спільністю кожного народу є національні цінності, що відображають його світогляд, менталітет, ставлення до життя, науки, власної історії, духовної спадщини і відбиваються у народних традиціях, віруваннях, культурі, мистецтві, етнопедагогіці. Саме тому врахування культурологічної складової змісту історії є важливим при укладанні навчальних програм та підручників з історії.

Своєрідність культурно-історичного матеріалу, його роль і значення в навчанні історії визначають особливе місце уроків культурологічного змісту. Зрозуміти культуру країни, народу, епохи можна лише знаючи особливості певного періоду історії. Тому вивчення культури повинно відбуватися на основі взаємодії та поєднання всіх

інших складових змісту історичної освіти, зокрема політичної, економічної, релігієзнавчої, краєзнавчої, історії повсякденності, які між собою логічно взаємопов'язані.

Спираючись на праці провідних вчених в галузі методики історії та на власний досвід, зауважимо, що культурологічна складова історичної освіти повинна бути представлена у змісті шкільних курсів історії як певна система культурологічної інформації. Вона завоюється учнями у вигляді культурологічних знань, умінь та навичок, їхніх естетичних цінностей і уявлень про культурну діяльність людства на різних етапах його розвитку. В ході її реалізації учні отримують знання про пам'ятки мистецтва та культури світу, виявляють їх зв'язок з історичним середовищем, політичним та соціально-економічним життям суспільства, з'ясовують особливості традиційної та сучасної культури українського народу і народів світу, розвитку освіти та науки, побуту, звичаїв, вірувань.

ДО ПИТАННЯ ЗАГАЛЬНОЇ ХАРАКТЕРИСТИКИ ШКІЛЬНОГО ПРАВОЗНАВСТВА

***В. В. Майорський, заступник директора
з навчально-виховної роботи
Іллічівської ЗОШ № 1 Іллічівської міської ради***

Правознавство – це юридична наука, яка вивчає право як особливу систему соціальних норм, правові форми організації й діяльності держави та політичної системи суспільства загалом. Правознавство є динамічною наукою й галуззю знання, тому при навчанні правознавства учнів загальноосвітніх навчальних закладів слід враховувати зміни, що відбуваються в системі суспільних відносин в Україні, новітні досягнення у царині теоретико-правових поглядів, результати активної нормотворчої діяльності органів державної влади, зміни у поточному законодавстві, а також ступінь консерватизму українського законодавства.

Шкільне правознавство є колом систематизованої навчальної інформації юридичного змісту стосовно правових явищ і процесів, принципів права і правових процедур, подій, пов'язаних із правом. Метою навчання учнів правознавства є формування уявлень про державу та право як основні засоби впорядкування суспільних від-

носин, формування поведінкових моделей, що відповідають нормам права, розвиток умінь використовувати набуті правові знання в життєвих ситуаціях. Становлення правосвідомості учнів передбачає поєднання знань із їхньою внутрішньою позицією. Звідси випливає, що в навчанні правознавства особливу увагу слід приділяти не лише засвоєнню учнями правових знань, розумінню загальнообов'язковості правових норм, а й формуванню їхнього особистісно-ціннісного ставлення до правових явищ, інститутів і процесів.

Шкільне правознавство розглядається як сукупність предметів і курсів інваріантної та варіативної частини навчальних планів загальноосвітніх навчальних закладів, предметом вивчення яких є право як особливий соціальний інститут і феномен культури, система загальнообов'язкових правил поведінки та регулятор суспільних відносин; принципи і галузі права, особливості регулювання різних форм суспільних відносин, правового становища особи в цих відносинах; держава як універсальна політична організація суспільства, форми її діяльності правового змісту. Воно втілене в таких предметах: 1) «Правоознавство. Практичний курс», що є практикоорієнтованим предметом правового змісту, який вивчається учнями 9-го класу в обсязі 35 год.; 2) «Правоознавство» (рівень стандарту) в обсязі 35 год., що надає учням 10-го класу знання основ юридичної науки; 3) профільний предмет «Правоознавство», який передбачає поглиблене вивчення правової інформації учнями 10-11 класів та розрахований на 210 год. (по 105 год. у 10-му та 11-му класах (3 години на тиждень), що за обсягом відповідає вимогам до профільного предмета.

ПРОБЛЕМИ ВІДБОРУ ТА СТРУКТУРУВАННЯ ЗМІСТУ НАВЧАННЯ ВСЕСВІТНЬОЇ ІСТОРІЇ В ОСНОВНІЙ ШКОЛІ В КОНТЕКСТІ ДОСЛІДНИЦЬКОГО НАВЧАННЯ

І. В. Мороз

У ході дослідження теми «Компетентісно орієнтована методика організації дослідницької діяльності в процесі навчання всесвітньої історії в основній школі» було теоретично визначено проблеми відбору та структурування змісту навчання всесвітньої історії в основній школі в контексті дослідницького навчання. На основі проведеного аналізу літератури та педагогічного досвіду

ми вважаємо, що традиційне навчання не в змозі повною мірою забезпечувати умови для розвитку творчих здібностей школярів, оскільки в його процесі увага та енергія учнів концентрується в основному на змісті засвоюваного матеріалу. Як показує практика, ефективне навчання можливе лише за умови, якщо учень у процесі навчальної діяльності і життєвої практики використовує знання, здобуті ним самостійно.

Нами виокремлено такі чинники, що сприяють організації дослідницької діяльності учнів і мають бути враховані при відборі та структуруванні змісту навчання всесвітньої історії в основній школі: 1) особистісно зорієнтований, компетентнісний підхід до організації процесу навчання, відображення в ньому основних етапів навчального дослідження; 2) відповідність навчального навантаження та методики реалізації дослідницької діяльності віковим можливостям учнів; 3) проблемна подача навчального матеріалу; 4) максимальне насичення процесу навчання з всесвітньої історії творчими навчальними ситуаціями та формування в учнів внутрішніх стимулів до навчання, самоосвіти; 5) орієнтація навчального процесу на отримання певного освітнього результату учнями (повідомлення, доповідь, презентація, реферат, дослідницька робота тощо); 6) організація навчального процесу за принципом поступового ускладнення пізнавальної навчальної діяльності учнів з метою більшої самореалізації учнів у дослідженні історичних фактів; 7) поетапне, цілеспрямоване формування всіх компонентів дослідницької культури школярів з обов'язковим врахуванням їх вікових особливостей.

Вважаємо, що при відборі та структуруванні навчального матеріалу з всесвітньої історії слід орієнтуватися на пізнавальну самостійність та навчальну творчість учнів, навчання методами наукового мислення, варіювання завдань у відповідності зі здібностями, інтересами та особливостями учнів. Дослідницька діяльність учнів на уроках всесвітньої історії має ґрунтуватися на опрацюванні в процесі навчання різноманітних джерел інформації (історичних джерел, наукової, публіцистичної, художньої літератури, карт, ілюстрацій, фотоджерел, музейних експонатів тощо), що дає учням змогу самостійно, а на початковому етапі з допомогою вчителя, розкрити сутність історичних подій, явищ,

процесів, охарактеризувати діяльність історичних осіб, характеризувати та порівнювати суспільний устрій, релігійні погляди і культурні здобутки народів минулого, оцінювати внесок цивілізації у світову культуру тощо.

РОЛЬ І МІСЦЕ ДИСКУСІЇ В ГРОМАДЯНСЬКІЙ ОСВІТІ СТАРШОКЛАСНИКІВ

О. А. Худобець, здобувач

Актуальним завданням сьогодення є формування громадянської позиції учнів, а саме – виховання громадян, які поважають право й закон, проявляють ініціативу й відповідальність, уміють користуватись правами та особистими свободами. Формування школою таких рис особистості є однією з основних умов становлення правової держави і громадянського суспільства в Україні.

Ефективність і успішність діяльності загальноосвітніх навчальних закладів із підготовки молоді до життя в демократичному громадянському суспільстві, формування здатності відповідати на сучасні виклики, соціалізація молодого покоління залежать як від створення атмосфери, що сприяє вихованню внутрішньої свободи учня, розкриттю його особистісного потенціалу, так і від використання активних форм і методів навчання, новітніх педагогічних технологій. У сучасному інформаційному суспільстві молодь має володіти стратегіями обговорення суперечливих питань суспільної політики для ухвалення виважених рішень з актуальних для громадян і держави проблем.

Дискусія є одним із ефективних методів формування в учнів уміння вести конструктивний діалог, приймати аргументовані рішення та закладає адекватні поведінкові моделі. Метою дискусії є сприяння розвитку критичного мислення, надання можливості учневі визначити свою позицію, формування вміння відстоювати власну думку, поглиблення знань з обговорюваної проблеми тощо. Як інтерактивний метод вона має значні можливості для розвитку компетентностей учнів і виступає важливим засобом активізації пізнавальної діяльності учнів у навчанні.

Освітня і виховна цінність дискусій проявляється в тому, що під час їх проведення учні вчаться глибше усвідомлювати супереч-

ливі проблеми, виробляти самостійну позицію з тих чи тих питань, оперувати аргументами, критично мислити, зважати на думки інших, визнавати вдалі аргументи, краще розуміти одне одного, йти на компроміс. Можна стверджувати, що обговорення учнями в ході дискусії питань суспільної політики є важливим для навчання їх демократії, адже дискусія навчає учнів ухвалювати рішення на основі інформації, що містить множинні перспективи, навіть тоді, коли згоди остаточно не досягнуто; сприяє розвитку демократичних співтовариств на основі спільної діяльності; удосконалює знання учнів про суспільство, демократію, взаємовідносини громадян і держави; розвиває мотивацію до поінформованості, вміння здобувати, аналізувати й узагальнювати інформацію; вдосконалює комунікативні навички, розвиває навички співпраці; сприяє позитивному сприйняттю різноманіття й усвідомлення його важливості в сучасному світі; формує в учня впевненість, що від нього як конкретної людини щось залежить; сприяє усвідомленню цінності демократичних процедур і розвиває в учнів здатність брати участь у суспільних рухах й акціях.

ОРГАНІЗАЦІЯ РОБОТИ СТАРШОКЛАСНИКІВ ІЗ ПИСЕМНИМИ ІСТОРИЧНИМИ ДЖЕРЕЛАМИ НА УРОКАХ ІСТОРІЇ

А. В. Чемерис, здобувач

Шкільна історична освіта спрямована як на набуття учнями історичних знань, так і на формування їхніх галузевих і предметних компетентностей, що проявляються в компетенціях-уміннях, як-от: вміннях шукати, обробляти й аналізувати інформацію, формулювати власне ставлення до історичних подій і явищ, аналізувати факти й судження, висловлювати й аргументовано захищати власну думку тощо.

Загальновідомо, що без використання історичних джерел, і передусім писемних, ефективного навчання учнів історії неможливе, адже писемні історичні джерела є основою історичних знань. Тому необхідність їх використання і методи роботи з ними були і залишаються предметом наукових розвідок учених і практичної роботи вчителів.

Історичне джерело відіграє важливу роль в арсеналі дидактичних засобів навчання. Воно відображає реальну, а не вигадану ситуацію, що дає можливість учням сформуванати власне ставлення до описаних в ній подій і фактів.

Робота з історичним писемним джерелом розвиває критичне мислення учнів, адже навчає їх аргументовано тлумачити події крізь призму інформації, що міститься в історичному документі, виявляти альтернативні думки та те, наскільки й яким чином спотворюється інформація.

Виявлено, що гострою проблемою в навчанні історії залишається не відсутність чи наявність історичного писемного джерела, а спосіб його відбору й система пізнавальних завдань для аналізу його учнями.

При організації роботи учнів із систематичного використання історичних писемних джерел на уроках вчителю важливо враховувати вікові особливості їхнього мислення, дотримуватися поетапного оволодіння учнями вмінь працювати з документами, поступово ускладнювати завдання, відбираючи різноманітні історичні джерела з огляду на їх тип, зміст та обсяг. Вдало дібрані історичні джерела допомагають учням оживити історію та відчутти дух епохи.

Сьогодні актуальними в методичному плані є такі питання, як створення методичної системи використання писемних історичних джерел з історії України відповідно до оновленого змісту шкільної історичної освіти та компетентнісної парадигми освіти, з'ясування ролі писемних історичних джерел у формуванні інформаційної компетентності учнів як складника історичної предметної компетентності.

СОЦІАЛЬНО-ПРОФЕСІЙНА ОРІЄНТАЦІЯ УЧНІВ В УМОВАХ ПРОФІЛЬНОГО НАВЧАННЯ

Реєстраційний номер: 0113U001297. **Роки виконання:**
2013–2015 рр.

Науковий керівник: В. І. Доротюк, к. псих. н., провідний науковий співробітник відділу технологічної освіти та допрофесійної підготовки.

ОСНОВНІ НАУКОВІ РЕЗУЛЬТАТИ:

Теоретично обґрунтовано та визначено: напрями підвищення рівня готовності учнів до життя та праці в умовах швидкозмінного середовища регіонального простору; перспективні шляхи та технології впровадження моделі формування ціннісних орієнтацій професійного самовизначення учнів в умовах профільного навчання; адміністративно-організаційні засади створення сприятливого профорієнтаційного середовища регіону.

Проаналізовано: механізми нормативно-правового регулювання соціально-професійної орієнтації в профільній школі.

Розроблено: рекомендації щодо організації ефективного професійного самовизначення старшокласників шляхом посилення виховної роботи; структуру соціально-професійної орієнтації старшокласників у процесі наскрізної технологічної підготовки; методичний супровід щодо впровадження моделі формування ціннісних орієнтацій професійного самовизначення учнів в умовах профільного навчання; моніторинг стану сформованості ціннісних орієнтацій професійного самовизначення учнів в умовах профільного навчання за допомогою комплексних діагностичних методів.

Здійснено: експериментальну перевірку і впровадження моделі та методики соціально-профорієнтаційної орієнтації в умовах профільного навчання; педагогічне проектування індивідуальної траєкторії професійного становлення старшокласників у процесі соціально-професійної орієнтації; інтерпретацію отриманих даних щодо ефективності структури соціально-професійної орієнтації старшокласників у процесі наскрізної технологічної підготовки у навчальний процес; методику ефективної взаємодії вчителя та учня у процесі соціально-професійної орі-

ентації; рекомендації адміністрації та педагогічним колективам профільних ЗНЗ щодо організації ефективної суб'єкт-суб'єктної взаємодії у процесі соціально-професійної орієнтації учнів.

На базі дослідних майданчиків проведено констатувальний і формувальний етапи експериментальної роботи. Результати дослідження проаналізовано та узагальнено.

Підготовлено рукописи монографії «Соціально-професійна орієнтація учнів в умовах профільного навчання», посібника «Освітні технології соціально-професійної орієнтації учнів», а також рукописи статей, які подано до друку.

Результати наукових досліджень оприлюднено на масових науково-практичних заходах, у яких брали участь співробітники лабораторії.

ПЕРСПЕКТИВИ РОЗВИТКУ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИХ ТЕОРІЙ СОЦІАЛЬНО-ПРОФЕСІЙНОЇ ОРІЄНТАЦІЇ

В. І. Доротюк, к. псих. н.

За час розв'язання завдань соціально-професійної орієнтації відокремилось декілька психолого-педагогічних теорій, а саме: глибинна теорія; раціоналістична теорія; прагматична теорія; теорія виховання; теорія діяльності; теорія активізації; теорія мотивації професійної діяльності; гуманістична теорія; особистісно орієнтована теорія; когнітивна теорія; діагностична теорія.

Подальший розвиток психолого-педагогічних теорій соціально-професійної орієнтації пов'язують зі змінами пріоритетів цінностей у розвитку суспільства, від створення сприятливих умов і відшукання можливостей реалізації, принципів, гуманізму для задоволення природної потреби у праці.

Сучасні наукові дослідження дають підстави стверджувати, що ефективна соціально-професійна орієнтація сприяє покращенню успішності професійного навчання особистості у 3–4 рази, збільшенню продуктивності праці до 30 %, скороченню плинності робочих кадрів на 20–25 %, зниженню виробничої аварійності та травматизму у виробничій діяльності на 35–45 %, продовженню періоду працездатності особи на 10 % тощо.

Дослідження сучасних науковців присвячено вивченню проблеми кризи професійної та допрофесійної підготовки молоді, відшуканню підходів до її вирішення. Вони відмічають, що значну увагу у допрофесійній підготовці молоді варто приділяти розвитку та формуванню професійно значущих якостей: окремих динамічних рис особистості, її психічних та психомоторних властивостей, а також фізичних якостей, які відповідають вимогам професії та сприяють її успішному опануванню. Тобто йдеться про вимогу обов'язкової профільної диференціації навчання у старшій школі для розвитку форм і методів підготовки молоді до вибору професії в нових умовах.

При запровадженні профільної диференціації навчання у старшій школі важливо провести зміну акцентів у соціально-професійній орієнтації. Необхідно, щоб молодь, по-перше, орієнтувалась не на вибір окремої професії, а на готовність та вміння формувати і гнучко коригувати певну програму довгострокової професійно-трудова кар'єри; по-друге, профорієнтаційну роботу було спрямовано не на сьогоднішні кон'юнктурні потреби окремих підприємств і професійних навчальних закладів, а на перспективні потреби та інтереси професійного самовизначення учнів. Окрім того, реалізація інноваційних підходів у вирішенні проблем соціально-професійної орієнтації повинна стати прерогативою державної політики.

СПРЯМУВАННЯ СТАРШОКЛАСНИКА В СИСТЕМУ СОЦІАЛЬНИХ І ПРОФЕСІЙНИХ ВІДНОСИН З МЕТОЮ ПРОФЕСІЙНОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ

Ф. Г. Левченко, к. пед. н.

З цією метою запроваджують соціально-професійну орієнтацію, що представляє процес спрямування особистості в систему соціальних і професійних відносин, на різних етапах розвитку із врахуванням вікових особливостей, завдяки формуванню компетентностей, які дозволяють їй функціонувати в умовах швидкозмінного середовища.

Для розв'язання поставленого завдання пропонується провести професійну просвіту молоді, що охоплює професійну інформацію, професійну пропаганду та професійну агітацію.

Робота з професійної інформації повинна будуватися так, щоб у процесі її здійснення була можливість розв'язати чотири основні завдання:

а) учням певного кола знань про найбільш масові професії – соціальні, економічні, технологічні та психологічні питання;

б) інформування учнів про шляхи оволодіння тими чи іншими професіями – навчальні заклади, навчальні предмети, термін навчання, можлива кваліфікація та ін.;

в) формування позитивного ставлення до професій, особливо до тих, попит на які актуалізується соціально-економічним розвитком суспільства;

г) формування стійких професійних інтересів і правильно мотивованих професійних намірів, які ґрунтуються на усвідомленні соціально-економічних потреб суспільства і психофізіологічних особливостей учня.

Профінформаційна робота повинна проводитися систематично та безперервно впродовж усього періоду навчання у школі. У цьому тривалому процесі можна виділити три етапи:

1) робота з молодшими школярами, що полягає у вихованні у дітей загальної спрямованості на працю;

2) робота в середніх класах, направлена на формування позитивного ставлення до усіх видів праці; знайомство з провідними професіями; вивчення інтересів у підлітків;

3) робота у старших класах (проведення заходів, спрямованих на формування психологічної готовності до праці, розширення знань про світ праці; складання профорієнтаційної характеристики професії – професіограми).

Існує й інший підхід до поетапного розподілу профорієнтаційної роботи. Так, зокрема, А. Вайсбеург розрізняє чотири таких етапи: орієнтовно-підготовчий; орієнтовно-збуджуючий; орієнтовно-виробничий і орієнтовно-заключний.

На першому етапі відбувається напрацювання у школярів певної соціальної позиції, створення уявлення про різні професії, формування установки на працю. Упродовж наступного етапу здійснюється ознайомлення учнів з професіями, які є необхідними для конкретного регіону проживання учня і формування інтересу до них. У цей же час розпочинається профорієнтаційна

робота на уроках. Далі практичне ознайомлення з професіями, що сприяє формуванню мотивів, пов'язаних з інтересом до самого процесу праці, її результатами, з прагненням до досягнення успіху. І останній етап, орієнтовно-заключний, проходить у випускних класах. На цьому етапі здійснюється вибір професії, остаточне уточнення, а в разі необхідності і корекція шляхів реалізації професійних намірів. Зміна намірів старшокласників найчастіше припадає на кінець навчального року.

Отже, якісне і змістовне інформування школярів щодо майбутньої професії є рушійною силою у їх професійному самовизначенні.

ДО МОДЕЛІ ФОРМУВАННЯ ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ ПРОФЕСІЙНОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ УЧНІВ

М. В. Васківський

Період профорієнтаційної діяльності супроводжується складним переосмисленням особистістю свого ставлення до професійних знань і світу професій, набутих умінь та навичок; предметної культури як цінності, яка синтезує науково-технічні, естетичні, духовно-моральні задатки людини як розумної істоти; процесу й предмету праці; суспільства як споживача результатів праці; інших людей як джерела взаємозбагачувального спілкування; себе як потенційного представника певної соціально-професійної групи.

Розроблена нами модель формування ціннісних орієнтацій професійного самовизначення учнів в умовах профільного навчання забезпечує цілісність і взаємозв'язок кожного з її елементів. Модель ґрунтується на різних методологічних підходах, що сприяють формуванню образу «Я». Передусім, ми спиралися на особистісно орієнтований, аксіологічний, системний, синергетичний підходи, що уможливають реалізацію необхідних педагогічних умов.

До педагогічних умов належать: мотиваційно-рефлексійні (розуміння старшокласниками смислу навчання та його взаємозв'язку з майбутньою професією, усвідомлення необхідності продовження навчання у відповідному вищому навчальному за-

кладі); психологічні (гуманізація взаємин між вчителем і учнем, створення сприятливого клімату в класі); дидактико-методичні (створення портфоліо курсів за вибором, що забезпечуватиме різні потреби учнів; посилення профільного спрямування змісту навчальних предметів: включення відповідних тестів, кейс-стаді, ситуаційних завдань і есе; застосування інноваційних технологій навчання: ігрові, проєктні, дослідницькі тощо); організаційно-практичні (зустрічі із представниками різних професій; позашкільна профорієнтаційна діяльність, спрямована на ознайомлення з особливостями певної професійної діяльності, та ін.).

У процесі формування ціннісних орієнтацій професійного самовизначення учнів в умовах профільного навчання відбуватиметься перехід до набуття практичних умінь, які можливо буде використати у певних життєвих ситуаціях. Тобто компетентності, набуті у школі, інтегруватимуться у соціально-професійний досвід. Тож важливо навчати учнів адекватно оцінювати власні здібності, обґрунтовувати свій можливий професійний досвід, створювати програму самопідготовки до майбутньої професійної діяльності. За таких умов у старшокласників відбувається адекватніше формування професійного самовизначення. Отже, формування ціннісних орієнтацій з метою професійного самовизначення старшокласників як тривалий і неперервний процес є важливим, адже позначається на навчальних досягненнях і розвиткові особистості загалом.

ПЕРСПЕКТИВА РОЗБУДОВИ СИСТЕМИ СОЦІАЛЬНО-ПРОФЕСІЙНОЇ ОРІЄНТАЦІЇ У КОНТЕКСТІ РЕАЛІЗАЦІЇ КОНЦЕПЦІЇ РОЗВИТКУ ЛЮДСЬКИХ РЕСУРСІВ

О. Г. Доротюк

Внаслідок соціально-економічних змін, що відбулися в Україні з початку 90-х рр., виникла потреба в корегуванні засад усіх сфер суспільного життя, насамперед таких, що пов'язані із соціально-професійною орієнтацією молоді. У нових умовах (наявність ринку праці, відсутність державних гарантій працевлаштування, розширення прав людини з одночасним підвищенням її особистої відповідальності за вибір життєвого шляху та його

змістовне наповнення) попередній механізм управління системою відтворення, збереження та розвитку трудових ресурсів стає недієздатним.

Під впливом досвіду розвинених країн у суспільній свідомості формується нова концепція – *концепція розвитку людських ресурсів*. Виходячи з наявних обставин і нового статусу людини в суспільстві, вона визначає провідною ідею розвитку самої людини як соціальної істоти, громадянина та працівника. У контексті нової концепції соціально-професійну орієнтацію можна визначити як комплексну систему заходів, спрямованих на забезпечення активного та свідомого самовизначення, становлення та розвиток особистості з урахуванням індивідуальних намірів і можливостей та кон'юнктури ринку праці для повноцінної самореалізації у сфері професійної (економічної) діяльності.

Реалізація цієї концепції передбачає посилення державного впливу на розробку та впровадження відповідних комплексних програм (загальнодержавних, міжгалузевих, регіональних) та створення ефективної системи соціально-професійної орієнтації та супроводу професійної кар'єри, вдосконалення системи професійної підготовки і перепідготовки як зайнятого, так і незайнятого населення.

Світовий досвід переконливо доводить, що соціально-професійна орієнтація є не лише неодмінною умовою успішного адаптування пересічних громадян до економічних, організаційно-технічних і соціальних змін, що постійно відбуваються в суспільстві, а й ефективним засобом формування й розвитку самої людини як особистості, працівника, громадянина. Однак для того, щоб потенційні можливості соціально-професійної орієнтації були реалізовані в практичній площині, профорієнтаційна робота має, по-перше, якнайповніше відповідати вимогам часу, потребам окремої особистості та суспільства, а по-друге, являти собою раціонально побудовану організаційну структуру, осередки якої працюють у суспільстві на сталій основі.

ОСОБЛИВОСТІ НЕВЕРБАЛЬНОГО СПІЛКУВАННЯ В ДІЯЛЬНОСТІ ПЕДАГОГА

В. В. Рогоза

Як стверджує Л. Мітіна, «взаємодія учня і вчителя полягає, насамперед, в обміні між ними інформацією пізнавального й афективно-оцінюючого характеру. І передача цієї інформації здійснюється як вербальним шляхом, так і за допомогою різних засобів невербальної комунікації».

Спілкуючись з учнями, учитель значну частину інформації щодо їхнього емоційного стану, намірів, ставлення до чого-небудь одержує не зі слів учнів, а з жестів, міміки, інтонації, пози, погляду, манери слухати.

Невербальні аспекти спілкування відіграють істотну роль і в регулюванні взаємин, установленні контактів, багато в чому визначають емоційну атмосферу та самопочуття як учителя, так і учня.

Засоби невербального спілкування завжди відповідним чином задіяні в ході навчально-виховного процесу, незважаючи на те, що педагог зазвичай не усвідомлює їхнього значення. Загальноприйнято, що у взаємодії вчителя з дітьми, як і будь-яких суб'єктів спілкування, невербальне спілкування здійснюється по декількох каналах: міміка; дотик; жест; дистанція спілкування; візуальна взаємодія; інтонація.

Таким чином, можна зробити висновок, що невербальний аспект спілкування займає значне місце в процесі взаємодії вчителя з дітьми. Для того, щоб полегшити свою роботу, учитель має уміти спілкуватися з дітьми навіть не розмовляючи, брати до уваги не лише мову учня, але і кожен його жест, погляд, рух і строго контролювати свою невербальну поведінку.

Аналіз проблеми невербального спілкування у професійно-педагогічній діяльності сучасного вчителя дозволяє зробити наступні висновки.

1. Невербальний аспект спілкування залишається недостатньо дослідженим у психолого-педагогічній науці й донині. Серйозним вивченням зазначеної проблеми вчені стали займатися лише в останні 40 років.

2. У процесі взаємодії в системі «учитель – учень» невербальне спілкування відіграє значну роль. Виходячи з цього, учитель має володіти не лише високою мовною культурою, але і культурою невербальної поведінки, чи культурою використання так званих виразних рухів, оскільки відомо, що різні види невербального спілкування містять у собі часом набагато більше інформації, ніж слова. У зв'язку з цим проблема значимості невербального компонента в структурі педагогічної діяльності заслуговує на особливу увагу і вимагає ретельного дослідження.

ІСТОРИЧНІ ПЕРЕДУМОВИ РОЗВИТКУ ХУДОЖНЬО-ТРУДОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ДІВЧАТ У ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ УКРАЇНИ З 20-Х ДО 90-Х РОКІВ ХХ СТОЛІТТЯ

А. В. Ружицька, аспірант

У розвитку трудової підготовки в школах України дослідники (А. Вихрущ, В. Мадзігон, Н. Слюсаренко та ін.) виділяють декілька періодів, зокрема: 1917–1937 рр.; 1937–1952 рр.; 1952–1991 рр. та 1991–2000 рр.

Перший період характеризується запровадженням спільного навчання, що передбачало уніфікацію змісту шкільних дисциплін; затвердження «Положення про єдину трудову школу УРСР»; розробкою нових навчальних програм із рукоділля, креслення, вирізування, обробки дерева та металу, картонажних робіт.

Наступний період – це повний крах для трудової підготовки, адже з 1937 р. трудове навчання було вилучено із навчального плану. 21 квітня 1951 р. Міністерство освіти та Міністерство сільського господарства видали спільний наказ «Про розширення вивчення основ сільського господарства і поліпшення викладання біології в семирічних і середніх школах ...». Цей документ започатковує повернення до проблеми трудової підготовки учнівської молоді.

Третій, найбільш тривалий, період, що охоплює 39 років, був насичений різними політичними й історичними подіями, що значно впливали на розвиток художньо-трудової діяльності молоді, зокрема дівчат.

У 1954/1955 н.р. вступили в дію нові навчальні плани, згідно з якими учні 1–4 класів почали вивчати ручну працю, а для учнів 5–7 класів вводились практичні заняття в майстернях і на пришкольніх навчально-дослідних ділянках. Починаючи з 1955/1956 н.р., учні 8–10 класів стали вивчати практикум з основ сільського господарства, машинознавства і електротехніки. З 1954 р. розпочинається політехнізація навчального процесу.

У 1958 р. вийшов «Закон про зміцнення зв'язку школи з життям і про дальший розвиток системи народної освіти в СРСР», що передбачав збільшення годин на трудове навчання, запровадження професійної підготовки у старших класах середньої загальноосвітньої школи, залучення учнів до продуктивної праці.

З 1968 по 1977 рр. спостерігається різке скорочення шкіл з виробничим навчанням; ліквідація матеріальної бази, яка використовувалася для виробничого навчання; згорання системи підготовки вчителів трудового навчання; зменшення кількості годин на трудову підготовку.

З 1977 по 1984 рр. створювалися міжшкільні навчально-виробничі комбінати трудового навчання і профорієнтації, система профорієнтаційної роботи, трудові об'єднання школярів; відбувалися розширення й удосконалення навчально-матеріальної бази; перехід на новий зміст, який передбачав диференціацію для міської та сільської шкіл, для хлопців і дівчат, а також для класів, які не поділяються на групи.

Упродовж останнього з визначених періодів (з 1991 по 2000 рр.) трудове навчання зазнало багато трансформацій, що позначилося на змісті самого предмета та зумовило занепад матеріально-технічної бази, зменшення кількості міжшкільних навчально-виробничих комбінатів тощо.

Отже, художньо-трудова діяльність дівчат у певні історичні періоди зазнала певних змін. У цілому цей розвиток можна охарактеризувати як хвилеподібний – із своїми максимумами і мінімумами.

МЕТОДИКА НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ УЧНІВ 8–9 КЛАСІВ

Реєстраційний номер: 0115U003083. **Роки виконання:**
2015–2017 рр.

Науковий керівник: Н. Б. Голуб, д. пед. н., проф., завідувач
відділу навчання української мови та літератури.

ОСНОВНІ НАУКОВІ РЕЗУЛЬТАТИ:

- **вивчено і проаналізовано** філософську, психолого-педагогічну, соціологічну, лінгвістичну, психолінгвістичну, дидактичну, лінгводидактичну, навчально-методичну літературу, нормативно-правову базу неперервної мовної освіти, дисертаційні роботи та монографічні розвідки, дотичні до проблем методики навчання синтаксису й пунктуації;

- **вивчено** стан розробленості проблеми в теорії і практиці;

- **виявлено** невідповідність методики навчання синтаксису і пунктуації потребам суспільства, оновленим меті, завданням і змісту, скоригованим на основі сучасних підходів;

- **узгоджено позиції** щодо категорійного апарату дослідження;

- **підготовлено й проведено** опитування вчителів-словесників з метою виявлення проблем і труднощів у процесі навчання учнів 8–9 класів синтаксису й пунктуації української мови, з'ясування причин виникнення їх;

- **теоретично обґрунтовано** теоретико-методичні засади навчання української мови учнів 8–9 класів;

- **розроблено концепцію** підручника української мови для учнів 8-го і 9-го класів.

ЛІНГВІСТИЧНИЙ АСПЕКТ МЕТОДИКИ НАВЧАННЯ СИНТАКСИСУ Й ПУНКТУАЦІЇ У 8–9 КЛАСАХ

Н. Б. Голуб, д. пед. н.

Для розроблення методики навчання синтаксису, що відповідала б сучасним вимогам, варто враховувати найновіші дослідження наук, досягненнями яких українська лінгводидактика

живиться. Звертаємо увагу передусім на лінгвістику. У результаті зміни наукової парадигми сучасних лінгвістичних студій накопичено багато цінного матеріалу.

Функційна наукова парадигма передбачає вивчення мови як «діяльнісного, цілеспрямованого живого організму, представленого численними мовленнєвими продуктами у відповідних актах комунікації» (О. О. Селіванова). Базовими категоріями комунікативної лінгвістики є «спілкування», «комунікативна дія», «комунікативний акт», «комунікативна діяльність», «мовлення», «мовленнєва діяльність», «інформація», «комунікативний ефект», «комунікативна невдача», «комунікативний успіх», «вербальні й невербальні засоби спілкування», «повідомлення», «мовленнєвий акт», «комунікативний паспорт мовця», «текст» тощо.

Сучасний стан синтаксичних досліджень характеризується широким розгалуженням напрямів синтаксису: *структурно-статичний, семантичний, (або функційно-семантичний), генеративний, комунікативний, стилістичний, синтаксис тексту.*

Комунікативний синтаксис розглядаємо як динамічний синтаксис, що передбачає усвідомлення структури висловлення і зв'язків його з комунікативною ситуацією.

У результаті аналізу лінгвістичних наукових праць робимо такі висновки:

- назріла потреба перегляду змістового компонента програми й укладання категорійного апарату;

- у навчанні синтаксису акцент варто робити не скільки на структурі словосполучення чи речення, стільки на комунікативних можливостях їх;

- актуальною є інформація щодо синтаксичної синонімії, наприклад: *Серце забилося радісно: ми під'їжджали до моря. Серце забилося радісно, адже ми під'їжджали до моря. Щойно ми під'їхали до моря – серце забилося радісно. Ми під'їхали до моря – і серце забилося радістю.*

- назріла потреба уведення у програму та практику навчання мови переліку *жанрів мовлення*;

- методи і прийоми навчання мають бути спрямовані на створення привабливого та гармонійного мовного простору, розвивального навчального середовища;

- психологічні прийоми спрямовуємо на формування ціннісного ставлення до мови й спілкування, внутрішньої потреби вивчати мову упродовж життя, формування мовного смаку й розвиток мовного чуття.

РЕАЛІЗАЦІЯ АКТУАЛЬНИХ ПІДХОДІВ У СИСТЕМІ НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ УЧНІВ 8–9 КЛАСІВ

Н. В. Бондаренко, к. пед. н.

Входження європейської України у світовий інформаційний та освітній простір, потреба у формуванні патріотичної, високоморальної, компетентної особистості ставлять серйозні виклики перед лінгводидактикою. Вони пов'язані з необхідністю згармонізувати систему мовної освіти з тенденціями розвитку суспільства, особистості та стрімким інформаційним перевиробництвом, яке не може замінити знання.

Надмір часу, проведеного учнями за комп'ютером, некерований потік інформації нівелюють її позитивний вплив і призводять до негативних наслідків. Це, зокрема, відсутність мотивації до навчання; зниження якості мислення (а відтак і мовлення), його кліковість; оперування готовими смислами; послаблення здатності аналізувати, синтезувати виконувати інші розумові операції; невміння самостійно здобувати потрібну інформацію з різних джерел; віртуалізація спілкування; погіршення навичок читання; втрата навичок самостійного створення (написання) текстів/висловлень, що підмінюється компіляцією, використанням готових кліше; порушення навичок писемного мовлення; зниження грамотності тощо.

Подоланню цих негативних тенденцій сприятиме *текстоцентрична система вивчення української мови* (і насамперед синтаксису, який досліджує текст у всіх його аспектах, розкриває закони текстотворення). *Її розроблено на основі компетентнісного, особистісно орієнтованого і діяльнісного підходів*. Перший скеровує навчально-виховний процес на формування в учнів ключових і предметних компетентностей; другий – на всебічний розвиток і саморозвиток учня як суб'єкта пізнання і навчальної діяльності з урахуванням його пріоритетів і здібностей; третій

підхід спрямовує навчально-виховний процес на опанування учнями різних видів діяльності, у яких вони здобувають знання, набувають умінь і навичок, досвіду взаємодії з іншими людьми, суспільством і світом.

Текстоцентрична модель вивчення мови, стрижнем якої є робота з текстом як структурний компонент уроку, забезпечує досягнення кінцевої мети курсу – формування комунікативної компетентності – у єдності всіх її складників – мовленнєвого, мовного (куди входить і синтаксичний), соціокультурного та діяльнісного.

Така система опанування мови забезпечує: посилення світоглядного, пізнавального, розвивального і виховного аспектів курсу; природність мотивації через надання учням можливості саме виучуваною мовою здобувати з тексту актуальну особистісно значущу інформацію з різних галузей знань і сфер життя; змістову основу інтелектуального та мовленнєвого розвитку учнів завдяки цікавим пізнавальним текстам різної тематики; функціональний підхід до вивчення мовної теорії; збалансованість мовного і мовленнєвого розвитку, стимулювання й активацію їх мовленнєвої діяльності; розвиток і вдосконалення текстотворчих умінь, які ґрунтуються на засвоєнні синтаксису як розділу науки про мову; розвиток творчих здібностей учнів тощо.

ОСОБЛИВОСТІ НАВЧАННЯ СИНТАКСИСУ У 8–9 КЛАСАХ: ДІЯЛЬНІСНИЙ АСПЕКТ

В. І. Новосьолова, к. пед. н.

Відповідно до модернізаційних процесів в освіті постає необхідність у з'ясуванні ключових ознак, перегляду та впровадження нових підходів до навчання української мови, зокрема діяльнісного. Базу категорійного апарату теорії діяльності закладено, передусім, у працях таких психологів, дидактиків і лінгводидактиків: Л. Виготського, П. Гальперіна, В. Давидова, Д. Ельконіна, О. Леонтєва, О. Леонтєва, Г. Щедровицького, Е. Юдіної, Н. Тализіної, С. Омельчука, Л. Давидюк та інших науковців. Основою сучасного навчання, на думку вчених, є формування в учнів мисленнєвого апарату пізнання й набуття умінь навчаль-

них дій. Комунікативно спрямоване вивчення синтаксису в школі сприятиме, на думку дослідників, свідомому засвоєнню синтаксичної системи як засобу спілкування. Для цього учневі необхідно усвідомити закономірності функціонування синтаксичних конструкцій, особливості їх пристосування до мовленнєвої ситуації й комунікативної мети й оволодіти правилами мовленнєвої поведінки в різних ситуаціях спілкування, здобути знання про закономірності сполучуваності слів і будови речень, виражальні можливості різних синтаксичних структур. З цією метою виникає необхідність розглядати синтаксичні одиниці в контексті більш високого порядку, а саме – у тексті. Важливо навчити учнів у процесі засвоєння теоретичних знань бути спостережливими, привертати їхню увагу водночас до особливостей функціонування і будови вивчених синтаксичних одиниць у тексті, аналізувати способи гнучкого використання їх з урахуванням змісту висловлення, поєднувати синтаксичні одиниці, компоновати текст, свідомо замінювати одні моделі фраз іншими.

Комунікативно-діяльнісний підхід, що витікає з функції мови (бути засобом спілкування) і функції мовлення (здійснювати спілкування), передбачає вироблення мовленнєво-мисленнєвих умінь на рівні граматики, а це означає, що будь-яке висловлювання на уроці має бути вмотивованим; учень готується до висловлення, накопичуючи мовні факти шляхом спостереження над його функціонуванням у тесті; учень усвідомлює закономірності функціонування синтаксичних конструкцій, виробляє пунктуаційні навички на основі мовленнєвих зразків в активній ситуації мовлення (усвідомлюючи свою участь у навчальній комунікації); результатом засвоєння кожної граматичної теми повинен бути письмовий текст. Мета вивчення синтаксису полягає в тому, щоб сформувані в учня уявлення про основні одиниці розділу – з боку граматичного значення, про синтаксичну систему української мови; сформувані основні синтаксичні поняття, уміння визначати їх граматичне значення і функції в тексті, уміння створювати речення різних типів; виробити навички використовувати їх у мовленнєвій практиці, розширювати індивідуальний запас синтаксичних конструкцій в усному й писемному мовленні.

ОСОБЛИВОСТІ РЕАЛІЗАЦІЇ СУЧАСНИХ ПІДХОДІВ ДО НАВЧАННЯ СИНТАКСИСУ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ У 8–9 КЛАСАХ

А. В. Ярмолюк, к. пед. н.

Результати експериментальних досліджень, аналіз праць у галузі лінгвістики й психолінгвістики щодо функціонування одиниць різних структурних рівнів (І. Вихованець, Н. Гуйванюк, П. Дудик, А. Загнітко, Г. Золотова, М. Плющ, К. Шульжук) і лінгводидактики щодо переорієнтації навчання з традиційного (засвоєння та запам'ятовування готових теоретичних знань) на засвоєння процесу функціонування їх (Т. Гнаткович, Н. Голуб, Л. Мацько, І. Кухарчук) дали змогу обґрунтувати актуальність поєднання підходів до навчання синтаксису української мови у 8–9 класах: *діяльнісного, особистісно орієнтованого та компетентнісного*. На основі психологічних і методичних праць, присвячених діяльнісному аспекту навчання (Л. Виготський, П. Гальперін, І. Зимня, О. Леонтьєв, І. Лернер, М. Пентилюк, К. Плиско), визначено *передумови* успішного засвоєння синтаксису української мови учнями 8–9 класів: організація навчального процесу як суб'єкт-суб'єктних взаємин між учителем і учнем; розуміння мови як особливого виду діяльності; вивчення синтаксису з урахуванням структури мовленнєвої діяльності та фаз породження висловлювання (орієнтації, планування, реалізації, контролю); усвідомлення структури мовленнєвої діяльності та складників власного висловлювання; формування вмінь у репродуктивних і продуктивних видах мовленнєвої діяльності; реалізація особистісно-діяльнісного, проблемного навчання, мета якого полягає в створенні умов для розвитку соціально активної, професійно компетентної особистості.

Конкретизація розробленої методики здійснюється через систему *комплексних вправ* та певної послідовності виконання їх. Вони розробляються з урахуванням *функційно-комунікативного підходу*, що програмує пізнання рідної мови через розв'язання мовленнєвих завдань. Вправи будуються на основі системи текстів соціокультурної тематики з урахуванням їхніх дидактичних, розвивальних і виховних функцій; вправи програмують поста-

новку завдань, що спонукають учнів до словесної творчості й водночас орієнтують на розв'язання граматичних завдань. На матеріалі тексту формуються такі вміння: аналізувати текст, виражальні можливості синтаксичних одиниць, пояснювати роль їх у комунікативній організації висловлювання, усвідомлено й доцільно використовувати мовні одиниці в різних мовленнєвих ситуаціях відповідно до комунікативної мети.

Ефективному вивченню синтаксису й пунктуації у 8–9 класах сприятимуть *методи* інтерактивного навчання: *метод проєктів, розігрування ролей (роль письменника, редактора, екскурсовода, учителя тощо), кейс-метод (ситуаційний), складання портфоліо, метод наслідування, метод морального вибору.*

ОСОБЛИВОСТІ РОБОТИ З РОЗВИТКУ ДІАЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ УЧНІВ 8–9 КЛАСІВ

Л. В. Галаєвська

Одним із завдань навчання української мови учнів загальноосвітньої школи є формування діалогічних умінь.

Чинна програма передбачає такі види роботи, спрямовані на розвиток діалогічного мовлення учнів 5–7 класів:

- складання та розігрування діалогів певного обсягу, відповідно до запропонованої ситуації спілкування, зразку, за поданим початком, малюнками;

- складання та розігрування діалогів відповідно до запропонованої ситуації, серії малюнків, запитань, досягаючи комунікативної мети;

- складання діалогу за зразком, поданим початком або закінченням, діалоги до монологічних текстів, доповнення відсутніх реплік у поданому діалозі;

- створення діалогів етикетного характеру;
- створення діалогу дискусійного характеру.

У процесі навчання української мови у 8–9 класах робота має ускладнюватися. До згаданих вище видів роботи автори додають ще такі:

- складання діалогу на основі радіо- чи телепередач, дібраних запитань за текстом, як обмін думками, повідомлення,

відповідно до створеної в класі ситуації спілкування, пов'язаної із життєвим досвідом учнів;

- складання діалогу відповідно до запропонованої ситуації (офіційна та неофіційна розмова, діалог-домовленість), обговорення самостійно обраної теми, розігрування діалогу.

Однак, як свідчать наші дослідження, визначальними й важливими для системного та цілеспрямованого підходу є:

- використання засобів невербального спілкування;
- удосконалення звуковимови учнів і підвищення їх мовної культури;

- збагачення, уточнення й активізація словникового запасу школярів;

- уміння вживати слова у властивому для них значенні, користуватися виражальними засобами мови залежно від ситуації і мети висловлювання;

- послідовне та логічне викладання думки;

- удосконалення граматичного ладу мовлення учнів;

- оволодіння нормами українського літературного мовлення;

- засвоєння найважливіших правил мовленнєвого етикету;

- використання мовленнєвих жанрів тощо.

Таким чином, використання зазначених аспектів роботи сприятиме ефективному розвитку діалогічного мовлення на уроках української мови в учнів 8–9 класів.

ОСОБЛИВОСТІ КОМПЕТЕНТІСНОГО ПІДХОДУ У НАВЧАННІ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ В ОСНОВНІЙ ШКОЛІ

М. Е. Ніщенко, аспірант

Необхідність формування ключових освітніх компетенцій на уроках української мови в основній школі є відповіддю на проблему, що виникла внаслідок протиріччя між необхідністю забезпечити сучасну якість освіти і неможливістю вирішити це завдання традиційним шляхом за рахунок подальшого збільшення обсягу інформації. У навчанні української мови доцільно зосередитися не лише на поінформо-

ваності учнів, а на вмінні використовувати інформацію для розв'язання мовленнєвих ситуацій.

На відміну від традиційного, компетентнісний підхід спрямований на формування й розвиток ключових освітніх компетентностей. Основною особливістю підходу, на думку С. Адама, є перенесення акцентів з процесу навчання на його результат, яким і є компетентності. Саме вони визначають оцінку попереднього досвіду навчання й тенденції подальшого розвитку.

Систему компетентностей в освіті становлять такі: *ключові* (як здатність людини здійснювати складні поліфункціональні, поліпредметні, культуродоцільні види діяльності, ефективно розв'язуючи відповідні проблеми); *загальногалузеві* (їх набуває учень упродовж засвоєння змісту тієї чи іншої освітньої галузі у всіх класах середньої школи); *предметні* (їх набуває учень упродовж вивчення того чи іншого предмета у всіх класах середньої школи).

Надзвичайно вагомим у формуванні ключових освітніх компетентностей на уроках рідної мови є підвищення мовленнєвої культури учнів, формування в них навичок мовленнєвої діяльності в будь-якій сфері життя. Означений підхід відповідає й потребі врахування в навчальному процесі принципу органічного поєднання навчання мови й мовлення як засобу й способу мовленнєвої діяльності, її змісту і форми, який передбачає, що вивчення мовних понять, правописних правил, орфоепічних норм є не самоціллю, а засобом досягнення основної освітньої мети.

Тому вивчення мовних понять, явищ, закономірностей, норм, як це передбачено чинною програмою, має здійснюватися не ізолювано від мовлення, а на основі тексту. Формування мовної та мовленнєвої компетентностей, безперечно, здійснюється в процесі вивчення кожного з рівнів мовної системи.

Основою формування ключових освітніх компетентностей на уроці української мови є здатність педагога організувати творчий пошук учня, посилення інтересу дитини до навчання та формування розвивального освітнього простору.

НАУКОВО-МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ В СТАРШІЙ ШКОЛІ

Реєстраційний номер: 0115U003076. Роки виконання:
2015–2017 рр.

Науковий керівник: А. М. Фасоля, к. пед. н., с. н. с., провідний науковий співробітник відділу навчання української мови та літератури.

ОСНОВНІ НАУКОВІ РЕЗУЛЬТАТИ:

- *вивчено* філософську, психолого-педагогічну, соціологічну, акмеологічну, навчально-методичну літературу, нормативні документи в галузі неперервної літературної освіти, дисертаційні роботи й монографічні розвідки;
- *проаналізовано* зміст і структуру підручників, чинних програм, методичних посібників з української літератури для старшої школи;
- *укладено* категорійний апарат дослідження;
- *розроблено* програму констатувального етапу експерименту;
- *підготовлено й проведено* у Віртуальній лабораторії стартовий моніторинг з метою виявлення проблем і труднощів у процесі навчання української літератури в старших класах на варіативній основі, якості науково-методичного забезпечення, *з'ясовано* причини виникнення їх;
- комплексно *вивчено* організаційні, психолого-педагогічні, науково-методичні, суб'єктивні й об'єктивні чинники, за яких навчання української літератури в старшій школі відбувається більш ефективно;
- *з'ясовано* відповідність наявного науково-методичного забезпечення навчання української літератури завданням освітньої галузі «Мови і літератури» Держстандарту базової і повної загальної середньої освіти, Концепції літературної освіти в Україні інноваційним соціокультурним і освітнім викликам;
- *розроблено* концептуальну модель компетентнісного навчання української літератури в старшій школі.

ФОРМУВАННЯ ТЕРМІНОЛОГІЧНОГО ПОЛЯ ЛІТЕРАТУРНОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ ОСОБИСТІСНО ЗОРІЄНТОВАНОГО І КОМПЕТЕНТНІСНОГО НАВЧАННЯ

А. М. Фасоля, к. пед. н.

Вироблення нових підходів до організації та здійснення літературної освіти потребує прискіпливої уваги до суті та змісту вживаних термінів.

Теоретичний аналіз нормативних освітніх документів, психолого-педагогічних, методичних, літературознавчих праць дає підстави для висновку про неузгодженість понятійного апарату не лише між окремими джерелами, але навіть у межах одного документа.

Розроблений у процесі наукового дослідження термінологічний апарат містить дефініції, які стосуються ключових тем: сутності підходів, на яких базується вивчення української літератури, читацької компетентності, учня-читача і його розвитку.

Так, літературну освіту ми визначаємо як процес і результат оволодіння системою літературних знань і вироблення на їх основі умінь, які сукупно забезпечують формування читацької компетентності.

Поняття «підхід», спираючись на дослідження О. Лебедева, трактуємо як сукупність загальних принципів, які, залежно від обраної мети, визначають критерії відбору змісту освіти, сутність і засадничі ідеї організації освітнього процесу й оцінювання освітніх результатів. Це дає змогу чітко визначити сутність окремих підходів і відмінність між ними.

Звернення до сутності читацької компетентності потребувало не лише уточнення визначення поняття, а й розгляд структури, місця в ієрархії компетентностей.

Вважаємо, що читацька компетентність – це якість особистості, яка виявляється в готовності та здатності здобувати і застосовувати пов'язані з читацькою діяльністю знання й уміння для розв'язання актуальних завдань, здійснювати читацький саморозвиток.

Читацька компетентність є загальнонавчальною компетентністю. На предметному рівні вона реалізується в ху-

дожньо-читацькій або літературній і когнітивно-читацькій компетентностях.

Складники читацької компетентності: літературознавча, інтерпретаційна, діалогічно-комунікативна, інформаційна, емпатійно-образна, естетично-аксіологічна, творчо-мовленнєва, самоорганізаційна субкомпетентності.

Компетентний учень-читач – це учень-читач, який володіє читацькою компетентністю. Він любить читати й одержує від читання естетичну насолоду; має художній смак, розвинене критичне мислення, уяву, емпатію, образне мислення і мовлення; здатний налагодити діалогічну взаємодію з текстом, інтерпретувати прочитане, знаходити авторські та творити власні смисли на основі читацького і життєвого досвіду; є суб'єктом читацької діяльності, читацького й особистісного розвитку; має сформовану систему загальнолюдських і національних цінностей.

Таким чином, розроблений категорійний апарат стає сприятливим підґрунтям для створення інноваційного науково-методичного забезпечення літературної освіти.

ПІДРУЧНИК З УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ ДЛЯ СТАРШОЇ ШКОЛИ В УМОВАХ ОСОБИСТІСНО ЗОРІЄНТОВАНОГО І КОМПЕТЕНТІСНОГО НАВЧАННЯ

Г. Л. Білчук, к. пед. н.

Організація навчання української літератури в старшій школі на засадах компетентісного, особистісно зорієнтованого і діяльнісного підходів потребує оновлення змісту, методів, організаційних форм і засобів літературної освіти.

При цьому об'єктивною необхідністю стає створення нових підручників з української літератури для старшої школи – навчальних книжок нового покоління, у яких викладатимуться основи знань з української літератури на рівні сучасних досягнень науки й культури відповідно до суспільних викликів, стратегічних завдань освітньої галузі, відображених у Держаному стандарті та інших нормативних освітніх документах. Засобами підручника має досягатися виконання державних вимог щодо

підготовки конкурентоспроможної особистості з активною громадянською позицією, формування в неї ключових і предметних компетентностей, набуття необхідних компетенцій.

Підручник з української літератури для старшої школи має виконувати низку нових педагогічних функцій (окрім інформаційної, виховної тощо), що пов'язані з реалізацією компетентнісного підходу до навчання, зокрема: *систематизувально-узагальнювальну* (літературний курс базового рівня має системно-історичний характер, спрямований на формування ключових і предметних компетентностей); *розвивальну* (організація цілеспрямованого навчання з метою формування ключових і предметних компетентностей, розвиток гармонійної особистості з багатою мовною картиною світу); *соціокультурну* (адаптація дитини в соціумі, уміння налагоджувати стосунки з іншими людьми, формування життєвої позиції, культурна ідентифікація, життєве самовизначення); *функцію самоосвіти за індивідуальною освітньою траєкторією* (розвиток у старшокласників уміння працювати самостійно упродовж життя, раціональна організація процесу опанування навчального матеріалу з української літератури через систему запитань і завдань для самоперевірки й самоконтролю, уміння творчо розв'язувати навчальні завдання, формувати мовну картину світу, заохочення до самопізнання й саморозвитку); *рефлексійно-оцінювальну* (уміння аналізувати й оцінювати результати діяльності, створений освітній продукт, визначати позитиви й недоліки в роботі, планувати навчальну діяльність на перспективу) тощо.

Під час педагогічного експерименту обґрунтовано новий підхід до відбору змісту навчання української літератури в старшій школі, який передбачає його компетентнісно-діяльнісне спрямування. Зазначений підхід втілено у концепції літературної освіти та навчальній програмі з вивчення української літератури в 10–11 класах (академічний рівень), змістовій моделі вивчення української літератури в старшій школі на засадах особистісно зорієнтованого, компетентнісного та діяльнісного підходів.

ОСОБЛИВОСТІ СУЧАСНОГО ЕТАПУ РОЗВИТКУ МЕТОДИКИ НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ В ШКОЛІ

Т. О. Яценко, к. пед. н.

Актуалізація проблеми реформування сучасної шкільної літературної освіти обумовлює визначення основних тенденцій розвитку предметної методики як сукупності якісних змін у змісті, методах, прийомах і організаційних формах навчання літератури, зокрема:

- увиразнення ролі духовного складника літературної освіти як одного із чинників формування соціально важливих морально-етичних норм та естетичних критеріїв особистісного розвитку сучасного учня;
- стандартизація змісту шкільної літературної освіти як суттєвий фактор її якості;
- реалізація ідей особистісно зорієнтованого навчання літератури;
- упровадження компетентнісної парадигми освіти;
- інтеграція змісту шкільної літературної освіти у міжпредметному просторі;
- технологізація як ефективний засіб навчання літератури, що передбачає кероване поглиблення літературних знань учнів, цілеспрямоване формування їхньої читацької компетентності;
- утвердження інтерсуб'єктного навчання літератури, врахування принципів якого сприяє використанню широкого спектру традиційних та інноваційних дидактичних методів, формуванню в учнів усвідомлення поліфонічної сутності художнього тексту, значимості національних ментальних історико-культурних цінностей;
- оптимальне поєднання індивідуальних, групових і колективних форм навчально-пізнавальної діяльності, зокрема й інтерактивної, обумовлене змістом літературного матеріалу та дидактичними завданнями;
- актуалізація проблеми ефективної організації діалогічної партнерської взаємодії суб'єктів навчання.

НАУКОВО-МЕТОДИЧНИЙ СУПРОВІД НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ УЧНІВ СТАРШОЇ ШКОЛИ

В. М. Тищенко

Кардинальні зміни, що відбуваються в політичному, економічному та соціальному житті, зумовили необхідність оновлення змісту шкільної літературної освіти та методики викладання літератури в шкільній практиці. Модернізація змісту шкільної освіти ґрунтується на врахуванні позитивних надбань української школи і водночас передбачає істотні зміни, зумовлені сучасними тенденціями суспільного розвитку.

З метою оптимізації навчального процесу, а також максимального врахування індивідуальних запитів і потреб учнів старшої школи у процесі наукового дослідження *вивчено й проаналізовано* філософську, психолого-педагогічну, соціологічну, акмеологічну, навчально-методичну літературу, нормативні документи у галузі літературної освіти, дисертаційні роботи і монографічні розвідки, які частково розкривають деякі аспекти методики навчання української літератури на засадах компетентнісного, особистісно зорієнтованого і діяльнісного підходів.

З'ясовано рівень відповідності науково-методичного забезпечення навчання української літератури в старшій школі поставленим завданням освітньої галузі «Мова і література» Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти, інноваційним соціокультурним і освітнім викликам.

Встановлено, що є потреба в розробленні інноваційного науково-методичного забезпечення навчання української літератури в старшій школі на основі принципів неперервності, гуманізації, випереджувальності, варіативності, мобільності, інтеграції традиційних та інноваційних технологій навчання і виховання, а також постійно оновлюватися відповідно до суспільних і освітніх викликів, запитів і потреб.

За результатами аналізу стану досліджуваної проблеми в теорії та практиці, а також даних констатувального експерименту *доведено*: поєднанням компетентнісного, особистісно зорієнтованого і діяльнісного підходів до розроблення навчально-методичного забезпечення досягається неперервність літературної освіти – системної, цілеспрямованої діяльності з формування предметної та ключових компетентностей шляхом створення сприятливого навчального середовища для самоосвіти, індивідуальної траєкторії розвитку літературних інтересів старшокласників.

НАУКОВО-МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ КОНТРОЛЮ Й ОЦІНЮВАННЯ НАВЧАЛЬНИХ ДОСЯГНЕНЬ УЧНІВ ЗАГАЛЬНООСВІТНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ З МОВ І ЛІТЕРАТУР ЕТНІЧНИХ МЕНШИН НА ЗАСАДАХ КОМПЕТЕНТІСНОГО ПІДХОДУ

Рєєстраційний номер: 0115U003078. Роки виконання:
2015–2017 рр.

Науковий керівник: Л. І. Курач, к. пед. н., с. н. с., завідувач
відділу навчання мов національних меншин та зарубіжної
літератури.

ОСНОВНІ НАУКОВІ РЕЗУЛЬТАТИ:

- **укладено** програму дослідження з теми дослідження;
- **визначено** теоретичні засади забезпечення контролю й оцінювання навчальних досягнень учнів початкової і основної школи на засадах компетентнісного підходу в результаті опрацювання джерел з проблеми дослідження;
- **проаналізовано** нормативні документи, навчально-методичні комплекти з мови іврит, ромської мови (1–4 кл.), російської мови (5–6 кл.), новогрецької (5–6 кл.), види та форми контролю;
- **розроблено** методику організації та проведення констатувального етапу педагогічного експерименту;
- **підготовлено** експериментальні матеріали для організації та проведення кількісного і якісного аналізу результатів експерименту;
- **проаналізовано** терміни, пов'язані з оцінюванням навчання мов національних меншин та зарубіжної літератури на компетентнісній основі: *формувальна оцінка, планування навчальних результатів, рівні засвоєння результатів навчання, лист (символ) зворотного зв'язку, самооцінювання, рефлексія, портфоліо учня* та ін.;
- **розроблено** концепції експериментальних підручників «Русский язык», 5 кл. для шкіл з російською мовою навчання, «Світова література» 5 кл. для шкіл з українською мовою навчання;

- **розглянуто** типи завдань до художнього тексту у підручниках зі світової літератури для 5-х класів, **проаналізовано** їх структуру;
- **з'ясовано** загальну структуру компетентнісно-орієнтованого завдання (КОЗ), що включає *стимул, формулювання у вигляді задачі, джерело інформації та бланк для виконання завдання*;
- **визначено** характеристики КОЗ – *проблемність, інтерес, діяльнісний компонент, усвідомленість, рефлексивність*;
- **обґрунтовано** систему КОЗ у підручниках з літератури для основної школи;
- **проведено** анкетування вчителів та учнів щодо стану контролю та оцінювання навчальних результатів з російської мови, мови іврит, зі світової літератури;
- **здійснено** кількісно-якісний аналіз результатів констатувального експерименту та узагальнено його результати;
- проміжні результати дослідження **оприлюднено** на міжнародних наукових конференціях регіонального, всеукраїнського та міжнародного рівнів, семінарах, круглих столах та інших масових заходах і опубліковано у фахових наукових виданнях.

ФОРМУЮЧЕ ОЦІНЮВАННЯ ЯК ЗАСІБ ПІДВИЩЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ НАВЧАННЯ В ШКОЛАХ УКРАЇНИ

Л. І. Курач, к. пед. н.

Для підвищення ефективності процесу контролю й оцінювання досягнень учнів у сучасній методиці існують підходи, які сприяють індивідуалізації навчального процесу, підвищують навчальну самостійність учнів та зацікавленість до навчання. Одним із таких підходів є формуюче оцінювання, яке ще можна назвати оцінюванням для підвищення ефективності навчання.

Формуюче оцінювання нетотожне класичному поточному оцінюванню, яке активно використовується вчителями у шкільній практиці, і значущість якого останнім часом зменшується. Необхідно запропонувати альтернативу класичному поточному оцінюванню у нових умовах компетентнісного навчання. Формуюча оцінка і є такою альтернативою.

Якщо для поточного оцінювання було важливо, насамперед, констатувати результати діяльності на уроці, то формуюче

оцінювання складається з компонентів, які дають змогу перетворити його у дієвий інструмент процесу індивідуалізації та покращення процесу навчання:

- активна участь учнів у процесі власного навчання;
- інформування учнів про цілі навчання та критерії оцінювання (цілевизначення здійснюється, на відміну від традиційної форми його реалізації, безперервно, а не лише на початку навчального року, семестру, уроку);
- використання самооцінювання і взаємного оцінювання відповідно до розроблених критеріїв;
- забезпечення зворотного зв'язку, який забезпечить учням можливість самим контролювати свої успіхи і визначати подальші навчальні завдання і способи їх здійснення.

Роль формуючого оцінювання у сучасному навчальному процесі буде зростати, адже за допомогою його здійснюється цілеспрямоване постійне спостереження за діяльністю учня з метою аналізу його індивідуального прогресу. Учень самостійно та свідомо визнає свої помилки і разом з вчителем працює над їх усуненням. Частина контролю переходить до учня, трансформуючись у самоконтроль і самооцінку.

Актуалізація формуючого оцінювання у школах України має свої труднощі, які пояснюються, насамперед, необхідністю зміни традиційних підходів до оцінювання, осмислення місця та ролі формуючої оцінки у процесі контролю навчальних досягнень учнів, розробки ефективних форм її реалізації, реформатування навчального процесу у напрямі форм навчання, які активізуватимуть самостійну діяльність учнів і принципи співробітництва в навчальному колективі.

«КЛЮЧ» ЯК ЗАСІБ ІНТЕНСИФІКАЦІЇ ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ ВМІНЬ САМОКОНТРОЛЮ ТА САМОКОРЕКЦІЇ У НАВЧАННІ МОВИ ІВРИТ

Н. В. Бакуліна, к. пед. н.

Вироблення вміння і навички самоконтролю й самокорекції є одним із провідних освітніх завдань на засадах особистісно зорієнтованого і компетентнісного підходів, зокрема навчання мови іврит у початковій школі, адже зумовлюють розвиток

рефлексії, критичного мислення, самостійності з урахуванням індивідуальних вікових і психологічних особливостей особистості учня. Актуальність феноменального явища самоконтролю підтверджена численними дослідженнями фізіологів (П. К. Анохін, Н. О. Бернштейн, Є. Н. Соколов), психологів і психолінгвістів (І. О. Зимня, І. І. Кітроська, К. О. Мічуріна) тощо. Так, підтверджено, що мозок не лише надсилає «команди» про виконання дії, але й отримує інформацію про якість виконання «команди», у результаті чого формується так звана модель «акцентр дії» (за П. К. Анохіним), здатна передбачити параметри майбутніх результатів певної дії та співвіднести їх з реальними. Таким чином, у процесі комунікативної діяльності учень здійснює саморегуляцію своєї діяльності. Тому під час формування вмінь і навичок вкрай необхідно забезпечити і підкріплення, і зворотний зв'язок.

Водночас формування й удосконалення самоконтролю закладені саме у педагогічному процесі, зокрема в активних діях учнів, що забезпечуються такими факторами, як контролюючі дії вчителя та розвиток в учнів власної внутрішньої програми дій. При цьому головний потенціал самоконтролю полягає в його використанні як інструмента підвищення мотивації та свідомості: допомогти учням оцінити свої сильні сторони, усвідомити свої слабкі сторони і більш ефективно організувати своє навчання.

Для забезпечення ефективної саморегуляції психологи виділяють такі необхідні умови: наявність еталону (зразка), здійснення співвіднесення виконаної дії з цим еталоном, прийняття рішення про збіг/незбіг виконаної дії з поданим еталоном, регулювання дії щодо перевіреного результату й констатація про співвіднесеність з еталоном із подальшою корекцією. В якості таких еталонів для порівняння можуть виступати *ключі*. На думку І. Д. Салістри, ефективність навчання підвищується, якщо «завдання розпочинається інструкцією та в той же час забезпечується ключами для самоконтролю», які мають бути простими, доступними та однозначними.

На констатувальному етапі педагогічного експерименту нами було розроблено й апробовано найбільш розповсюджені типи ключів, які використовуються для самоконтролю у навчанні мов, а саме: *ключ-підказка* (декілька слів або словосполучень,

іноді мовленнєва ситуація), *ключ-правило* (алгоритмічні правила-приписи), *ключ-модель* (зразок виконання певної операції, ілюстрація до правила-інструкції), *ключ-екстралінгвальний фактор* (картини, малюнки, відеофрагменти), *ключ-готова відповідь* (підказка).

Ключі для самоконтролю пред'являлися учням як в усній, так і письмовій формі та мали відповідати таким вимогам: обов'язковість їх використання тільки після виконання відповідного завдання та можливість опори на ключі безпосередньо після виконання учнем завдання.

Результати констатувального етапу педагогічного експерименту підтвердили ефективність розроблених ключів для самоконтролю як засобів оптимізації й інтенсифікації процесу формування вмінь самоконтролю та самокорекції на уроках івриту в початковій школі, що сприяло підвищенню мотивації, якості іншомовної мовленнєвої діяльності учнів, зменшенню недоліків і помилок в усному та писемному мовленні, виробленню вмінь адекватно оцінювати власні результати та планувати подальші кроки для особистісного росту.

АНАЛІЗ ФУНКЦІЙ ВЧИТЕЛЯ-ФІЛОЛОГА В УМОВАХ ШКІЛЬНОЇ БАГАТОМОВНОЇ ОСВІТИ КРАЇН ЗАХІДНОЇ ЄВРОПИ

О. О. Першукова, к. пед. н.

Сучасна шкільна освіта західноєвропейських країн характеризується високим рівнем мовно-етнічної неоднорідності учнівського складу та потребою формування в них індивідуальної багатомовності. А тому провідну роль у багатомовній освіті відіграють вчителі філологічних предметів (*language teachers*) – спеціалісти, які викладають усі мови: основну мову навчання, сучасні іноземні та класичні мови, мови національних меншин, мігрантів і регіональні мови. Вчителям-філологам відведено роль «агентів багатомовності», що передбачає наявність деталізованих знань про особливості функціонування багатомовних осіб, обізнаність із сучасними теоріями про природу багатомов-

ності, консультування вчителів інших спеціальностей, учнів та їх батьків, допомога у створенні кожним учнем збірки документів про успіхи у навчанні мов.

У таких умовах функції сучасного європейського вчителя-філолога значно розширюються. *Навчальна* функція є ключовою, адже полягає у організації навчально-виховного процесу, метою якого є формування в учнів багатомовної компетентності. Створення сприятливих умов для розвитку учнівського потенціалу, самоствердження, ознайомлення школярів із методами самостійної пізнавальної діяльності становлять *розвиваючу* функцію. Трансформація поставлених європейським суспільством перед школою цілей у конкретні педагогічні завдання, здійснення впливу на особистість з метою виховання гідних людей, здатних примножувати здобутки людської цивілізації, вкорінення ідей демократії та братерства у свідомість і поведінку учнів конкретизуються у *виховній* функції. Характерною ознакою багатомовної освіти є узгодженість дій вчителів усіх мовних предметів і предметів, які учні опановують із застосуванням нерідної мови як засобу, що є виявом *комунікативної* функції. Відбір навчального матеріалу, адекватних засобів навчання для визначення так званих «точок професійної зацікавленості» з метою запровадження взаємодоповнюючих зв'язків між предметами, створення можливостей переносу знань є свідченням дії *конструктивної* функції. Постійний аналіз особливостей процесу навчання, рефлексія з приводу власної роботи й аналіз результатів діяльності колег уособлюють вияви *гностичної* функції. Соціальна інклюзія та повага до різноманіття в умовах багатомовної освіти передбачає облік мовнокультурних особливостей учнів, їх підтримка і застосування у якості додаткового лінгвістичного й освітнього ресурсу, тому сучасний вчитель-філолог виступає не лише консультантом і порадиником, а й особою, що також навчається (*co-learner*), що є виявом функції *партнерства* у навчанні. А отже, сучасний учитель-філолог уже не просто «транслятор знань» і «модель для наслідування», а організатор багатомовного навчального процесу, мудрий вихователь і пропагандист демократичних цінностей, а також рефлексуючий практик і партнер школярам в опануванні знань.

ОСОБЛИВОСТІ КОНСТРУЮВАННЯ КОМПЕТЕНТІСНО-ОРІЄНТОВАНИХ ЗАВДАНЬ ПІДРУЧНИКАХ З ЛІТЕРАТУРИ ДЛЯ 5–6 КЛАСІВ

В. В. Снегір'ова, к. пед. н.

Реалізація компетентнісної моделі у навчанні передбачає принципові зміни в конструюванні шкільних підручників з літератури, зокрема завдань до художнього тексту, компетентісно-орієнтованих, націлених на формування та оцінювання читацьких і літературних компетентностей і компетенцій учнів.

Основними характеристиками компетентісно-орієнтованих завдань у підручнику є:

1. Проблемність. Компетентісно-орієнтовані завдання повинні містити в своїй основі навчальну проблему.

2. Зацікавленість (особистісна значущість) для учнівської аудиторії певного віку.

3. Діяльнісний компонент. Виконання компетентісно-орієнтованого завдання має передбачати застосування різних узагальнених способів дій, насамперед розумових (аналіз, порівняння, узагальнення, абстрагування, синтез та ін.).

4. Усвідомленість. Усвідомленню процесу та результату виконання компетентісно-орієнтованого завдання сприяє поєднання колективних та індивідуальних форм роботи (наприклад, обговорення завдання спільно всією групою учнів, організації дискусії під час роботи в малих групах або в процесі парної роботи). Остаточний результат виконання завдання має бути закріплено в індивідуальній формі, тільки в цьому випадку він присвоюється учню і стає надбанням його свідомості та пам'яті.

5. Рефлексивність. Виконання компетентісно-орієнтованого завдання має завершуватися рефлексивними діями учня, який не тільки оцінює результат своєї навчальної діяльності, а й аналізує процес виконання завдання («Що потрібно врахувати при виконанні аналогічних завдань?» тощо).

Формулювання завдань, їх взаємозв'язок і послідовність у методичному апараті підручника з літератури повинні бути підпорядковані пошукові найбільш ефективних методів і прийомів роботи над художнім твором. І тут важливим є дотримання психологічних

особливостей сприйняття учнями 11–12-річного віку художньої літератури. Описуючи механізм психологічних процесів, задіяних у творах мистецтва, Л. Виготський називав основою художнього переживання образність, а загальним його характером – звичайні властивості інтелектуального та пізнавального процесу.

Підкреслюючи особливість сприйняття літератури як мистецтва слова,

О. Нікіфорова вказувала на те, що в процесі вивчення художнього твору учнями підліткового віку логічному аналізу повинен передувати образний аналіз художнього тексту. На важливості посилення емоційної сфери діяльності учнів основної школи під час аналізу художнього твору зауважувала український методист О. Бандура. Вона радила вводити до методичного апарату «запитання та завдання, які викликали б у школярів повторне переживання тих почуттів, що хвилювали їх під час першого читання, посилювали б їх, збуджували ще більший інтерес, допомагали повніше осягнути зображене, підносячи сприймання на вищий щабель».

Таким чином, застосовуючи технологію побудови КОЗ до художнього тексту, потрібно враховувати, з одного боку, специфіку літератури як науки, а з іншого – особливості сприйняття літературного твору читачами певної вікової категорії.

ВИКОРИСТАННЯ КОМПЕТЕНТІСНО-ОРІЄНТОВАНИХ ЗАВДАНЬ У ПІДРУЧНИКАХ З РОСІЙСЬКОЇ МОВИ

О. Л. Фідкевич, к. пед. н.

Сучасний світ – це світ мінливої інформації; світ, що вимагає від людини активності, ініціативи, прагнення до навчання впродовж усього життя. Ці вимоги обумовлюють і структуру сучасної освітньої моделі, яка враховує особистісні інтереси учнів і забезпечує передусім розвиток ключових компетентностей.

У той же час компетентнісний підхід до навчання, у процесі реалізації якого і формуються ключові компетентності, не заперечує цінності знань, але при цьому акцентується увага на здатності учнів використовувати отримані знання, посилюється дослідна та практико-орієнтована спрямованість їх діяльності.

Виходячи з цього, змінюється і система роботи вчителя, що передбачає активне використання компетентнісно-орієнтованих завдань (КОЗ).

КОЗ дозволяють актуалізувати самостійну навчальну діяльність школяра, змінити характер його роботи, позицію і діяльність вчителя, який у процесі виконання таких завдань виконує функції організатора діяльності, консультанта, що супроводжує самостійну роботу учня з формування та розвитку ключових компетентностей.

КОЗ не вимагають від учнів відтворення інформації або окремих дій. Їх особливість – використання знань в умовах, наближених до життєвої ситуації. Водночас навчальні ситуації є частиною життя дитини, її повсякденної діяльності, тому вони, на нашу думку, також є основою для вирішення компетентнісно-орієнтованих завдань. У науково-методичній літературі ці завдання осмислюються як технологія, яка передбачає чітку послідовність етапів реалізації.

Стимул занурює в контекст завдання і мотивує на його виконання. Формулювання завдання вказує на діяльність учня, необхідну для його виконання. Джерело інформації містить необхідний матеріал для успішного виконання завдання. Для оцінювання виконаних завдань учням пропонується модельна відповідь, тобто зразок відповіді.

Проведені дослідження засвідчили, що КОЗ недостатньо використовуються в підручниках російської мови; ситуації, на яких вони ґрунтуються, не завжди цікаві та близькі учням, тому КОЗ повинні бути більш вагомо представлені в сучасних підручниках російської мови, а їх розробка – стати ключовим завданням для авторів підручників.

При всій технологічності КОЗ основним є не стільки правило дотримання їх структурної цілісності, скільки урахування основних принципів, на яких вони базуються: проблемність, ситуативність, практико-орієнтованість, стимулювання самостійних рішень і дій.

Ці принципи, насамперед, повинні братися до уваги авторами підручників при складанні КОЗ.

Головне, щоб КОЗ актуалізувалися в підручниках і на уроках російської мови не як черговий напрям методичної моди, а як елементи системних змін у процесі реалізації компетентнісно-орієнтованого навчання.

ТЕКСТОЦЕНТРИЧНИЙ ПІДХІД ДО РОЗРОБЛЕННЯ ПІДРУЧНИКІВ З УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ДЛЯ 4 КЛАСІВ ШКІЛ І СТУПЕНЯ З МОВАМИ НАВЧАННЯ НАЦІОНАЛЬНИХ МЕНШИН УКРАЇНИ

Реєстраційний номер: 0113U0031173. **Роки виконання:** 2013–2015 рр.

Науковий керівник: Н. І. Яновицька, к. пед. н., провідний науковий співробітник відділу навчання мов національних меншин та зарубіжної літератури.

ОСНОВНІ НАУКОВІ РЕЗУЛЬТАТИ:

- **розроблено** дидактичні та лінгводидактичні вимоги до текстового матеріалу, зокрема доступність, цікавість, інформаційність, ідейно-художня цінність; текстовий матеріал має представляти той мовний матеріал, який вивчається, відображати функціонування мовних одиниць, мати діалоговий характер; дидактичні вимоги до методичного апарату підручників і методичний супровід навчального матеріалу підручників української мови для шкіл з молдовською/румунською, польською, угорською мовами навчання;

- **розкрито** технологічну функцію методичного апарату підручника;

- **розроблено** зміст методичного апарату, враховуючи текстовий та мовний матеріал у підручниках і способи його презентації, який спрямований на: а) усвідомлення змісту текстів; б) функції мовних засобів; в) розвиток мовленнєвих умінь; г) реалізацію особистісно орієнтованого та комунікативно спрямованого навчання мови; зміст, види і способи презентації мовного матеріалу на текстовій основі, урахуовуючи особливості рідної мови учнів (молдовської, румунської, польської, угорської);

- **визначено** дидактичні вимоги до літературних текстів і проведено їх відбір;

- **дібрано** текстовий матеріал – тексти різних стилів, жанрів із урахуванням змістових ліній навчальної програми до підручників української мови для 4-го класу шкіл з націо-

нальними мовами навчання (молдовською, румунською, угорською, польською);

- **створено** навчальні тексти науково-популярного стилю до граматичних тем;
- **вибудовано** систему вправ і завдань підручників;
- **вивчено** стан роботи над формуванням читацьких умінь і навичок учнів початкових класів шкіл з російською мовою навчання на уроках українського літературного читання;
- **відібрано** методи і прийоми ефективного формування умінь і навичок читання як одного з видів мовленнєвої діяльності, розроблено вправи для їх розвитку;
- **проаналізовано і дібрано** методи та прийоми роботи з текстами різних типів під час вивчення мовного матеріалу другої мови;
- **визначено** теоретико-методичні засади використання інтерактивних форм і методів навчання на уроках української мови у ЗНЗ з російською мовою викладання та окреслено способи реалізації соціокультурної складової навчання української мови учнів початкових класів; *вивчено* можливості використання інтерактивних форм і методів навчання української мови у позаурочному навчально-виховному процесі у ЗНЗ з російською мовою викладання;
- **підготовлено** рукописи підручників «Українська мова» для 4-го класу шкіл з молдовською/румунською, угорською, польською мовами навчання, посібників «Інтерактивні форми і методи навчання української мови у початкових класах шкіл з російською мовою викладання: теорія і методика», «Формування умінь і навичок читати українською мовою у початкових класах шкіл з російською мовою навчання».

ТЕКСТОЦЕНТРИЧНИЙ ПІДХІД ЯК НЕОБХІДНА УМОВА ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ

Н. І. Яновицька, к. пед. н.

У новому курсі навчання української мови як державної системоутворюючою основою є навчання мовленнєвої діяльності, а мова й норми правопису розглядаються як засоби реалізації цієї системи. Найважливішою характеристикою комунікативно орієнтованого навчання є використання тексту в якості вищої дидактичної одиниці навчання. Опора на текст забезпечує єдність процесів формування компетенцій.

Текстоцентричний підхід є необхідною умовою досягнення нової якості освіти, головним змістом якої є розвиток інтелектуальних умінь та навичок, формування особистісних якостей учнів. Він ґрунтується на уявленні про текст як результат і продукт творчої діяльності (І. Р. Гальперін, Н. О. Купіна, В. А. Кухаренко, І. Я. Чернухіна).

Мова існує у формі текстів, що належать різним жанрам і сферам суспільної мовної практики. Усі мовні засоби, врешті, слугують для побудови тексту, і граматичні одиниці необхідно розглядати через їхню функцію в тексті, у мовленні.

Текст як готова мовна одиниця містить у собі великі можливості для виявлення мовної, лінгвістичної, культурознавчої й комунікативної компетенцій учнів. У дослідженнях І. Р. Гальперина, Г. О. Золотової, Т. О. Ладиженської, Н. А. Ніколіної та ін. виділяються наступні характеристики тексту, що дають можливість визначити його основою для розвитку комунікативних умінь і навичок: комунікативна спрямованість і комунікативна завершеність, інформативність, наявність підтексту, структурно-значеннева єдність, цілісність, зв'язність, багатомірність, діалогічність, орієнтованість на певний тип читача, форма спілкування.

Роль тексту в навчанні всім видам мовленнєвої діяльності є неоціненною. Завдання на основі тексту – один із основних видів вправ із розвитку комунікативної компетенції.

Зазначений підхід до побудови освітнього процесу на основі аналізу цілісного тексту забезпечує формування системно-

го уявлення та сприйняття мови, усвідомлення орфографічних і пунктуаційних норм не як абстрактних, надлишкових наукових категорій, а таких, що безпосередньо пов'язані з живою природою мови, зумовлені нею та виконують регулятивну функцію.

Робота з розвитку грамотності, мовної культури, логічного мислення учнів на уроках мови при використанні текстів як основної дидактичної одиниці дає високі результати, якщо ґрунтується на комунікативно-діяльнісному підході, проводиться у взаємозв'язку з усіма видами мовленнєвої діяльності, будується з опорою на закономірності засвоєння рідного мовлення й, відповідно, на принципи мовленнєвого розвитку учнів.

СТРУКТУРА ТА КЛАСИФІКАЦІЯ ІНТЕРАКТИВНО-ІГРОВИХ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ УЧНІВ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ У ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ З РОСІЙСЬКОЮ МОВОЮ ВИКЛАДАННЯ

Н. В. Кудикіна, д. пед. н.

У практиці початкової освіти значно поширеними є інтерактивно-ігрові методи (ІМ) навчання, до яких належать дидактичні, пізнавальні, інтелектуальні та інші ігри. Аналіз психологічної та педагогічної літератури засвідчує, що дотепер не було обґрунтовано структури, спільної для всіх інтерактивно-ігрових методів навчання української мови учнів початкових класів шкіл з російською мовою викладання. Нами доведено, що методи цієї групи структурно досить складні. Для аналізу такого роду методів доцільний їхній поділ на низку підсистем. Ставлення до учня як до суб'єкта оволодіння українською мовою у процесі здобуття початкової загальної освіти зумовлює необхідність розглядати ІМ на бінарній, суб'єкт-суб'єктній основі. Одна складова методу відображає компоненти навчально-ігрової діяльності, яку здійснює учень у процесі вивчення української мови, інший відтворює професійну діяльність учителя, спрямовану на досягнення передбачуваного результату навчання. Структура дидактичної діяльності педагога наразі вже добре обґрунтована, проте конкретні компоненти та певний

взаємозв'язок складових частин гри у складі ПМ донедавна не були предметом уваги вчених.

У процесі нашого дослідження шляхом аналізу ігрової діяльності встановлено, що ігрову складову ПМ презентують такі компоненти: мотиваційно-цільовий, змістовий, процесуально-операційний, контрольньо-оцінний, результативний. У процесі розгортання ігрової ситуації (процесуально-операційний компонент) учні, особливо в 1–2-х класах, користуються переважно усним мовленням, оскільки писемне ще не є достатньо сформованим. На ефективність інтерактивно-ігрових методів навчання української мови, окрім того, суттєво впливає організація освітнього середовища.

Навіть поверховий погляд на ПМ переконує в тому, що вони достатньо різноманітні. Їх об'єднання за спільними суттєвими ознаками в певні групи та поділ кожної групи на види здійснюється шляхом *класифікації*. Інтерактивно-ігрові методи навчання української мови учнів шкіл з російською мовою викладання нами поділяються на такі основні (системоутворюючі) групи: 1) ПМ, що засновані на творчих іграх; 2) ПМ, в основу яких покладено ігри за правилами. Група інтерактивно-ігрових методів, заснованих на *творчих іграх*, розподіляється на такі види: методи, засновані на сюжетно-рольових, конструктивно-будівельних, іграх-драматизаціях, театралізованих іграх, іграх з елементами праці та художньо-творчої діяльності, режисерських іграх, іграх-фантазуванні тощо. Група інтерактивно-ігрових методів, основою ігрового блоку яких є *ігри за готовими правилами*, охоплює методи, в основу яких покладено дидактичні, пізнавальні, ігри-подорожі, рухливі, хороводні, народні, комп'ютерні, ігри-розваги, інтелектуальні (загадки, ребуси, кросворди, чайнворди тощо) та інші ігри.

КОМУНІКАТИВНІСТЬ ЯК КОНЦЕПТУАЛЬНИЙ ПІДХІД ДО ПОБУДОВИ ПІДРУЧНИКІВ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ДЛЯ ЗНЗ З НАЦІОНАЛЬНИМИ МОВАМИ НАВЧАННЯ

О. М. Петрук, к. пед. н.

На сучасному етапі комунікативний підхід до навчання мов загалом, і української як державної зокрема є основоположним. Це визначено у Загальноєвропейських рекомендаціях з мовної освіти й у низці нормативних документів України (державному стандарті, концепції, навчальних програмах). У нашому дослідженні комунікативність як провідна ідея побудови початкового курсу української мови для шкіл з національними мовами викладання є тією «віссю», навколо якої об'єднано зміст навчального матеріалу, способи його презентації та технології навчання. Крізь призму комунікативності переосмислено сутність навчального матеріалу з погляду його доцільності, відповідності комунікативним потребам учнів та достатності для забезпечення їхніх комунікативних намірів; визначено найбільш оптимальні способи викладу мовного матеріалу, які дозволяють позбутися зайвої теоретизації, притаманної підручникам попереднього покоління, та водночас забезпечують розв'язання комплексу завдань, що стосуються формування умінь з усіх видів мовленнєвої діяльності.

Результатом нашого дослідження є підручники «Українська мова» для 3-го класу й рукописи підручників для 4-го класу ЗНЗ з молдовською/румунською мовами навчання. Їх зміст відповідає вимогам державного стандарту і навчальної програми та забезпечує досягнення основної мети навчання – формування комунікативної компетентності учнів, яка полягає в умінні користуватися мовними засобами для встановлення елементарних комунікативних контактів, досягнення успіху у спілкуванні.

У процесі дослідження ми виходили з того, що сучасний підручник української мови – це розгорнута модель навчального процесу, яка передбачає активну роль самих учнів, залучає їх до процесу не лише засвоєння мовної інформації, а й активної комунікації. Оскільки навчити спілкуванню можна лише через спілкування, саме тому в підручники введено персонажів, які є співрозмовниками учнів. Вони розповідають, дають поради,

допомагають, залучають (спонукають) до розмови, навчаються разом з ними. Таким чином, створено ефект спілкування, активне залучення учнів до діалогу.

Комунікативність як провідна ідея простежується і в методичному апараті підручників: а) у назвах параграфів, які відображають практичне спрямування навчального процесу; б) у формулюванні завдань, що сприяють застосуванню учнями мовлення із реальною комунікативною метою, спонукають до міркувань, висловлення власної думки, а також взаємодії з іншими комунікантами (однокласниками, вчителем, друзями); в) у заміні традиційних правил повідомленнями інструктивного характеру. Ілюстративний матеріал підручників також має великий потенціал для створення учнями діалогічних і монологічних висловлювань.

Таким чином, комунікативність розглядається нами як концептуальна основа побудови підручників української мови для шкіл з національними мовами викладання, оскільки найповніше відповідає меті навчання – формуванню комунікативної компетентності учнів.

СЛОВНИКОВА РОБОТА ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ПРАВИЛЬНОСТІ Й СВІДОМОСТІ ЧИТАННЯ УКРАЇНСЬКОЮ МОВОЮ

Т. Н. Кохно

Темою нашого дослідження є формування навички читання українською мовою у школах з російською мовою навчання. Результати експерименту підтверджують висновки вчених-методистів, що словникова робота на уроці є важливим чинником у процесі формування свідомості й правильності читання, забезпечує мовленнєвий розвиток молодших школярів, їх комунікативну компетентність, які в свою чергу слугують успішному оволодінню навичкою читання. Така робота має місце на всіх етапах уроку: до читання тексту, після первинного ознайомлення зі змістом твору та під час його аналізу.

Спостереження засвідчили, що словникова робота на уроках літературного читання часто залишається формальною. Учителі, як правило, обмежуються лише поясненням лексичного

значення слів, передбачених методичним апаратом підручника. Не враховується рівень мовленнєвого розвитку школярів і той факт, що об'єктивна характеристика розуміння учнями слів, словосполучень, речень не завжди збігається з суб'єктивною характеристикою їх розуміння. Не закріплюється усвідомлення лексичного значення слова й правильне, доречне вживання його у мовленні.

У методиці навчання української мови у початкових класах шкіл з російською мовою викладання з'ясування лексичного значення важливих для сприйняття тексту слів рекомендується проводити перед його читанням. Для цього слова, словосполучення попередньо записуються на дошці, прочитуються вголос спочатку вчителем, пояснюється їх лексичне значення, далі вони проговорюються декілька разів хором учнями і після цього індивідуально окремими школярами. Семантизацію слів доцільно проводити, ураховуючи рівень розвитку мовлення школярів.

Окрім того, словникова робота передбачає й опрацювання образних засобів мови: епітетів, метафор, порівнянь (без уживання термінів). У художніх текстах такі слова набувають нових значень, додаткових відтінків. Спостереження за авторським вибором слова для змалювання характеру героя, ретельна вимова слова й увага до його звучання допомагають дітям глибше усвідомити ідею твору, зрозуміти ставлення автора до зображуваного.

Якість читання вголос залежить від чіткості дикції та правильності вимови. Тому словникова робота має включати вправи й завдання на вдосконалення цього аспекту зазначеної навички: попереднє відпрацювання вимови складних за своєю будовою слів і виразів.

Важливим на уроці є створення умов, які б забезпечували закріплення розуміння лексичного значення слова й активізацію його у власному мовленні.

На основі вивчення спеціальної літератури, проведеної експериментальної роботи нами доведено, що різноманітність форм словникової роботи на уроках літературного читання, особлива увага до слова, застосування ефективних способів пояснення, використання системи вправ для активізації вивченої лексики в мовленні – важлива умова правильності читання й свідомості сприйняття твору.

КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ НОВОГО ПІДРУЧНИКА УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ДЛЯ 4-ГО КЛАСУ ЗНЗ З НАВЧАННЯМ УГОРСЬКОЮ МОВОЮ

К. З. Повхан

Суспільні та державні запити до якості мовної освіти школярів, зокрема до рівня володіння державною мовою випускниками ЗНЗ з угорською мовою викладання, потребують пошуків нових підходів до побудови підручників української мови, що мають забезпечувати комунікативну спрямованість у навчанні.

Особливістю нового підручника української мови для 4-го класу зазначених шкіл передусім є те, що він створений на комунікативній основі, базується на текстоцентричному підході до викладу мовного матеріалу, за змістом і структурою відповідає чинній програмі (2012) та основним положенням нової редакції Державного стандарту.

Навчальна книга має компетентнісне спрямування й особистісну орієнтованість, ураховує суспільно й життєво важливі чинники: державний статус української мови, суспільні функції мови, специфіку її як навчального предмета, орієнтує вчителя на сучасні організаційні форми, методи і технології навчання української мови як державної. Шляхом ретельного добору теоретичного та дидактичного матеріалу автори намагалися максимально узгодити прогнозовані результати навчання української мови з потребами суспільства: формувати й розвивати вміння спілкуватися державною мовою в усній і письмовій формах (у межах вимог програми), сприяти вихованню почуттів громадянськості.

Підручник містить якісно нові підходи до навчального процесу. Мета їх запровадження – це забезпечення більш ефективної реалізації навчальних, розвивальних і виховних завдань, спрямованих на формування мовної особистості, здатної активно й ефективно спілкуватися, засобами української мови знаходити вирішення різноманітних життєвих проблем і ситуацій.

Елементом новизни є діалоговий виклад мовного матеріалу. Такий підхід забезпечує інформаційну функцію навчальної книги, сприяє мотивації навчального процесу, дає змогу більш

докладно, осмислено опрацьовувати мовний і мовленнєвий матеріал, розвивати пізнавальну активність учнів.

У процесі створення підручника визначальним був принцип урахування результатів порівняльного аналізу угорської та української мовних систем, а також принцип урахування знань, умінь і навичок, яких учні здобувають на уроках рідної мови.

Методичний апарат підручника, спрямований на застосування різноманітних організаційних форм, сучасних методів і прийомів навчання, передбачає наявність багатofункціональної, різнорівневої системи вправ та завдань, розроблених на основі тексту, що сприятиме формуванню в учнів комунікативної компетентності.

МЕТОДИ І ПРИЙОМИ РОБОТИ З ТЕКСТАМИ РІЗНИХ ТИПІВ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ МОВНОГО МАТЕРІАЛУ В 4-МУ КЛАСІ ШКІЛ З НАЦІОНАЛЬНИМИ МОВАМИ НАВЧАННЯ

Т. П. Хорошковська

Навчання української мови у 4-му класі шкіл з національними мовами викладання передбачає не лише одержання учнями мовних знань, а й уміння комунікативно виправдано користуватися ними в різних життєвих ситуаціях. Завдання уроків української мови полягає в активізації знань, одержаних на уроках рідної мови та організації їх транспозиції – позитивного переносу. Детального вивчення потребує матеріал, який не збігається в обох мовах. Застосування методів і прийомів роботи з текстами різних типів під час вивчення мовного матеріалу в 4-му класі шкіл з національними мовами викладання має певну специфіку.

Частково проблемний метод, або метод евристичної бесіди, застосовують на уроках засвоєння матеріалу, який має розбіжності в українській і рідній мовах. Елементи нових мовних знань учні одержують, *спостерігаючи за мовним матеріалом у тексті й відповідаючи на запитання* вчителя.

Тренувальні, або практичні, методи використовуються з метою закріплення мовних знань і спрямовані на формування й удосконалення в учнів умінь та навичок застосовувати їх на

практиці. Це досягається шляхом виконання відповідних вправ. *Репродуктивний* метод полягає у відтворенні сприйнятих на слух або прочитаних текстів. Його прийомами є *читання й дослівне переказування*. *Оперативний* метод застосовується з метою закріплення теоретичного матеріалу, а також для формування вмінь і навичок розрізняти та правильно використовувати в текстах мовні одиниці та їх граматичні форми. Прийомами цього методу можуть бути *лінгвістичний аналіз, експеримент, порівняння (протиставлення, зіставлення), конструювання та переконструювання*, а також *редагування й удосконалення текстів*. *Продуктивно-творчий, або комунікативний*, метод спрямований на формування вмінь самостійно продукувати тексти. Його прийомами можуть бути *розмови, бесіди, ігрові прийоми, словесне малювання, проблемні мовленнєві ситуації тощо*.

Під час контролю й перевірки в учнів знань, умінь і навичок з мови та мовлення використовуються *контрольно-перевірні методи*, а саме: *контрольно-оперативний (опитування, контрольні письмові завдання, тестові завдання, бесіда за змістом тексту)* і *контрольно-комунікативний* (застосовується з метою перевірки вмінь будувати власні висловлювання).

Цілеспрямоване використання зазначених методів і прийомів у роботі з текстами під час вивчення мовного матеріалу в 4-му класі шкіл з національними мовами викладання сприяє глибшому засвоєнню учнями мовних знань, усвідомленню функціонування в тексті мовних одиниць і вмінню комунікативно виправдано вживати їх у власному мовленні.

ДИДАКТИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ВАРІАТИВНОГО КОМПОНЕНТА ЗМІСТУ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ У СТАРШІЙ ШКОЛІ

Реєстраційний номер: 011U003128. **Роки виконання:**
2014–2016 рр.

Науковий керівник: В. Г. Редько, к. пед. н., с. н. с., доц.,
завідувач відділу навчання іноземних мов.

ОСНОВНІ НАУКОВІ РЕЗУЛЬТАТИ:

- **визначено й обґрунтовано науково-теоретичні засади** конструювання змісту навчальних посібників елективних курсів для учнів старшої школи з англійської, німецької, іспанської та французької мов; *дидактико-методологічні засади* добору та структурування текстів у змісті елективних курсів; *систему* до-текстових та післятекстових вправ і завдань у змісті елективних курсів;

- **проаналізовано** зміст навчального матеріалу з програмного курсу англійської, німецької, іспанської та французької мов для старшої школи (10–11 кл.) з метою уникнення його повторення у змісті навчальних посібників елективних курсів;

- **визначено комплекс навчальних дій**, якими мають оволодіти учні під час набуття досвіду комунікативної взаємодії відповідно до особливостей змісту елективних курсів; *перелік навчальних стратегій*, якими повинні вміти самостійно керуватися старшокласники для досягнення ефективної організації своєї навчальної діяльності та її раціоналізації у процесі оволодіння профільно зорієнтованим іншомовним спілкуванням; *види і форми навчальної діяльності*, які характерні процесу реальної комунікації в різних соціальних умовах мовленнєвої взаємодії відповідно до особливостей змісту елективних курсів;

- **проведено анкетування** вчителів іноземних мов шести областей України щодо якості змістового наповнення окремих тематичних модулів навчальних посібників елективних курсів;

- **розроблено й обґрунтовано принципи добору** навчальних матеріалів до змісту навчальних посібників елективних курсів; *систему вправ і завдань* із метою оволодіння змістом на-

вчальних посібників елективних курсів; *зміст і структуру* шести елективних курсів; структуру тематичних модулів навчальних посібників елективних курсів;

- **здійснено** добір навчальних матеріалів (текстів для читання, системи вправ і завдань, ілюстративних матеріалів, позатекстових матеріалів) до шести навчальних посібників елективних курсів для учнів старшої школи; *методичну організацію* дібраних матеріалів у змісті навчальних посібників елективних курсів;

- **складено** список навчально-мовленнєвих ситуацій як засобів навчання, що орієнтують учнів на дотримання відповідної комунікативної поведінки під час спілкування в різних соціально-комунікативних умовах відповідно до змісту елективного курсу;

- **окреслено** оптимальний обсяг тематичної інформації та ефективних видів і форм діяльності для навчання учнів спілкування у формі діалогу культур;

- **визначено й охарактеризовано** педагогічні технології оволодіння змістом запланованих елективних курсів (навчання у співпраці, проектна діяльність, ситуативне спрямування навчання тощо);

- **апробовано** окремі тематичні модулі навчальних посібників елективних курсів у старших класах експериментальних навчальних закладів відділу;

- **підготовлено й опубліковано** *Концепцію* навчальних посібників елективних курсів з іноземних мов для 10–11 класів профільної школи і *Навчальну програму* елективних курсів з іноземних мов для старшої школи загальноосвітніх навчальних закладів.

ПРИНЦИПИ ПОБУДОВИ ЗМІСТУ ШКІЛЬНИХ ПІДРУЧНИКІВ З ІНОЗЕМНИХ МОВ

В. Г. Редько, к. пед. н.

Наразі, очевидно, ні в кого не викликає сумніву, що найбільш раціональною системою підручників з іноземних мов є та, яка сконструйована одним автором або одним авторським колективом. За таких умов зміст навчання, репрезентований у такій

навчальній літературі, створюється на засадах єдиної концепції, яка відображає позицію автора/авторів щодо різноманітних проблем підручникотворення. Серед них, на наш погляд, найважливішими можна вважати *принципи побудови змісту підручника*. Відповідно до сучасних тенденцій розвитку шкільної іншомовної освіти нами визначено такі з них:

- 1) взаємопов'язаного навчання іноземної мови і культури;
- 2) паралельного і взаємопов'язаного навчання усного (говоріння, аудіювання) і писемного (читання, письма) мовлення;
- 3) комплексного виконання комунікативної, виховної, розвивальної, освітньої цілей навчання іншомовного спілкування;
- 4) індивідуалізації та диференціації навчання;
- 5) відповідності навчальних матеріалів актуальному розвитку педагогічної, психологічної, методичної наук;
- 6) доступності навчального змісту;
- 7) забезпечення міжпредметних зв'язків, зокрема з рідною мовою;
- 8) автентичності текстових навчальних матеріалів;
- 9) наступності змісту навчання як у структурних компонентах кожного підручника, так і в усій серії підручників за роками навчання;
- 10) варіативності змісту підручників, що дає вчителю можливість, за потреби, видозмінювати та адаптувати його до наявних умов навчання;
- 11) відповідності навчальних матеріалів віковим особливостям учнів;
- 12) типовості засобів навчання (типів і видів вправ та завдань, формату правил-інструкцій, обсягу структурних компонентів), їх уніфікація для всієї серії підручників;
- 13) достатності обсягу мовного і тематичного інформаційного матеріалу для виконання вимог навчальної програми та забезпечення іншомовних комунікативних міжкультурних намірів учнів.

Зазначені вище принципи можуть бути адаптивними для використання авторами/авторськими колективами під час конструювання змісту шкільних підручників з англійської, іспанської, німецької, французької мов.

НАВЧАЛЬНИЙ ПОСІБНИК ЕЛЕКТИВНОГО КУРСУ «МОЯ ФРАНЦІЯ» ЯК ЗАСІБ ПРОФІЛЬНОГО НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ УЧНІВ СТАРШОЇ ШКОЛИ

Є. В. Долинський, к. пед. н.

У зв'язку з поглибленням і розширенням міжнародних зв'язків України, вступом нашої країни до міжнародної організації Франкофонії зростає потреба в підручниках і посібниках французької мови нового типу.

Реалізація змісту елективного курсу «Моя Франція» у профільній школі забезпечується відповідно до Концепції навчальних посібників елективних курсів з іноземних мов для учнів 10–11 класів профільної школи, а також Навчальної програми елективних курсів з іноземних мов для старшої школи загальноосвітніх навчальних закладів, які були розроблені колективом наукових співробітників відділу навчання іноземних мов Інституту педагогіки НАПН України в межах виконання планової теми прикладного характеру «Дидактичне забезпечення варіативного компонента змісту навчання іноземних мов у старшій школі» (2014–2016 рр.) та рекомендовані Науково-методичною радою з питань освіти МОН України для використання в навчально-виховному процесі загальноосвітнього навчального закладу. Таким чином, практична цінність видання забезпечується попереднім опрацюванням відповідної теоретичної бази.

Тематику навчального посібника елективного курсу із французької мови «Моя Франція» було визначено на основі результатів анкетування старшокласників і вчителів іноземних мов восьми регіонів України.

Метою створення зазначеного посібника є сприяння подальшому розвитку в учнів іншомовної комунікативної компетентності засобами змісту елективного курсу. Особлива увага приділяється поглибленню практичних навичок володіння французькою мовою на основі найбільш частотної граматики і соціально-політичної та побутової лексики. Застосування принципу частотності матеріалу поєднано з презентацією сучасного життя Франції, її побутових, політичних і соціальних реалій.

Головну увагу приділено соціально-політичній лексиці, що посідає в посібнику чільне місце. Це дає змогу ознайомити учнів із найважливішими стилістичними особливостями публіцистики, виробити навички роботи з газетними матеріалами, сприймання радіо- та телеінформації, усної розмовної мови на соціальні та політичні теми.

Навчальний посібник складається із 12-ти тем, що містять оригінальні французькі тексти, лексичні та розмовні вправи, тестові завдання. Кожна із 12-ти тем умовно розподілена на 3 підтеми. Лексичне наповнення текстів дає змогу вести бесіди на соціально-політичні теми, а також систематизувати і поглибити знання загальної лексики, що була засвоєна учнями на початковому етапі навчання.

Письмові вправи сприяють набуванню і поглибленню учнями навичок письма й орфографії. Вправи на переклад розраховані на перевірку знань і навичок учнів.

РОБОТА З НАВЧАЛЬНИМ ТЕКСТОМ У ЗМІСТІ ЕЛЕКТИВНОГО КУРСУ «АНГЛІЙСЬКА МОВА ДЛЯ ДІЛОВОГО СПІЛКУВАННЯ»

О. С. Пасічник, к. пед. н.

Переважна більшість підручників із гуманітарних предметів будується на текстоцентричній основі. Посилення варіативної складової та запровадження елективних курсів у старшій школі актуалізує проблему профорієнтаційної спрямованості змісту навчання, а відповідно й адаптації текстового компонента до цілей конкретного курсу. Характерними ознаками навчальних текстів у змісті посібника «Англійська мова для ділового спілкування» є їх поліфункціональність, тобто здатність зберігати інформацію, культурні коди, слугувати носієм професійних знань, здійснювати мотиваційний вплив на того, хто навчається, а також сприяти розвитку творчих якостей учнів через систему дотекстових і післятекстових вправ і завдань. У процесі вивчення курсу навчальний текст є не лише джерелом нової інформації, але й слугує основою для стимулювання комунікативної діяльності тих, хто навчається.

Для того, щоб текстовий компонент повною мірою виконував дидактичні функції, у навчальній книзі розроблено методичний апарат, який готує учнів до сприймання нового матеріалу та створює достатні умови для тренування мовного і мовленнєвого матеріалу, презентованого в текстах. Відповідно до концепції посібника, робота з текстом передбачає такі етапи: *дотекстовий, текстовий і післятекстовий*.

Перший етап готує учнів до сприйняття та критичного осмислення змісту тексту. Здебільшого з цією метою їм пропонуються завдання у формі «запитання-відповідь», які характеризуються такими ознаками: 1) запитання викликають зацікавлене ставлення учня та концентрують його увагу на певній проблемі; 2) значною мірою ґрунтуються на відомих учням знаннях і вміннях, а також містять суперечність між відомим і пошуковим, тобто проблему; 3) містять пізнавальну новизну та елементи труднощів під час вирішення проблеми.

Після виконання цих завдань учні розпочинають безпосередню роботу з текстом. Читання є одним із основних способів отримання інформації. Проте різні види текстів (реклама, діловий лист, газетна стаття тощо) передбачають різний ступінь деталізації та розуміння їх змісту. З цією метою у змісті елективного курсу реалізовано такі стратегії роботи з текстом: *проглядове, ознайомлювальне, пошукове та вивчаюче* читання (згідно з С. К. Фоломкіною).

Залежно від того, який вид читання є домінуючим для того чи іншого тексту, визначаються особливості діяльності учнів на післятекстовому етапі. Здебільшого опрацьовані тексти слугують основою для розвитку усного мовлення та письма. Зокрема, старшокласники мають конструювати власні висловлювання у зв'язку з прочитаним, що стимулює дії, аналогічні чи протилежні до описаних у тексті, і є проявом регулятивної функції навчального тексту. Також зміст текстів є основою для проведення самостійної пошукової діяльності.

ЗМІСТ НАВЧАЛЬНОГО ПОСІБНИКА ЕЛЕКТИВНОГО КУРСУ З АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ «КУЛЬТУРА І МИСТЕЦТВО ВЕЛИКОЇ БРИТАНІЇ»

Т. К. Полонська, к. пед. н.

Доцільність створення навчального посібника як основного засобу оволодіння змістом елективного курсу «Культура і мистецтво Великої Британії» обумовлюється потребою розвитку в учнів 10–11-х класів профільної школи пізнавального інтересу до культури країни, мова якої вивчається, посилення в них мотивації до вивчення англійської мови, розширення їхнього загальнокультурного кругозору. Курс покликаний через знайомство з культурою і мистецтвом Великої Британії сприяти формуванню сучасного соціокультурного портрета країни, підвищенню культурного рівня старшокласників, удосконаленню їхніх іншомовних навичок і вмінь.

Зміст навчального посібника має поглибити і розширити зміст базового підручника з англійської мови із зазначеної проблематики; забезпечити досягнення учнями старших класів освітнього рівня, адекватного суспільним запитам і потребам самих школярів; ефективніше сприяти формуванню їхніх ключових і предметних компетентностей; посилити соціокультурний контекст змісту навчання іноземної мови за умови оновлення не лише змісту навчання елективного курсу, а також його методів і форм.

Мета створення навчального посібника «Культура і мистецтво Великої Британії» полягає у сприянні подальшому розвитку всіх компонентів іншомовної комунікативної компетентності старшокласників, зокрема соціокультурної, на основі вивчення та аналізу інформації з різних джерел про країни Великої Британії в зіставленні з українськими реаліями.

Для досягнення зазначеної мети передбачається реалізувати такі завдання: 1) розширити та поглибити лінгвокраїнознавчі знання учнів, які обрали іноземну мову профільним предметом, у галузі культури і мистецтва Великої Британії; 2) охарактеризувати традиції та звичаї культурно-історичного життя Великої Британії порівняно з українськими реаліями;

3) поглибити у школярів уміння й навички комунікативної компетентності; 4) сприяти задоволенню пізнавальних інтересів старшокласників у країнознавчому і культурознавчому пізнанні світу та комунікативних потреб у міжкультурному спілкуванні; 5) розвивати білінгвальні вміння учнів представляти культуру своєї країни в англомовному середовищі.

Навчальний посібник елективного курсу «Культура і мистецтво Великої Британії» складається з десяти тематичних модулів, а кожен модуль містить від трьох до п'яти підтем, які охоплюють різні аспекти культурного і мистецького життя британців. Наприклад, тематичний модуль «Життя британської молоді» складається з чотирьох підтем: «Портрет сучасної британської молоді», «Молодіжні організації Британії та їх роль», «Сучасні молодіжні субкультури», «Проблеми британської молоді». Загальний обсяг елективного курсу становить 144 години на два роки навчання, тобто по 72 години в 10-х і 11-х класах із періодичністю занять – двічі на тиждень.

**ЗМІСТ І СТРУКТУРА ЕЛЕКТИВНОГО КУРСУ
«НІМЕЦЬКОМОВНІ КРАЇНИ»
ДЛЯ УЧНІВ СТАРШОЇ ШКОЛИ
ТА ЙОГО РЕАЛІЗАЦІЯ В НАВЧАЛЬНОМУ
ПОСІБНИКУ**

Н. П. Басай

Елективний курс «Німецькомовні країни» призначено для учнів 10–11-х класів профільної школи, які бажають розширити свої знання про країни, мову яких вивчають. Він не дублює змісту Державного стандарту в галузі іноземних мов і чинну навчальну програму. Курс дозволяє розширити знання старшокласників про культуру, історію, реалії та традиції країн, мова яких вивчається, долучає їх до діалогу культур, допомагає усвідомити роль рідної мови і культури порівняно з культурою інших народів.

Мета елективного курсу полягає в подальшому розвитку іншомовної комунікативної компетентності в усіх її складниках: мовному, мовленнєвому, соціокультурному, загальнонавчальному шляхом залучення учнів до культури народів – носіїв німецької

мови. Для досягнення поставленої мети потрібна реалізація таких завдань: а) збагачення старшокласників знаннями про історико-культурний розвиток німецькомовних країн, історичну пам'ять і культурний спадок їхніх народів, спосіб життя в сучасному німецькомовному суспільстві; б) розширення загальнокультурного кругозору учнів у сфері країнознавства; в) розвиток уміння співставляти рідну і німецькомовні культури німецькою мовою та білінгвальних умінь представляти свою країну в німецькомовному середовищі; г) сприяння актуалізації міжпредметних знань і вмінь під час вивчення елективного курсу; г) розвиток умінь орієнтуватися в повсякденному мовному оточенні та здобувати інформацію з різних джерел; д) виховання культури інтелектуальної праці, толерантного ставлення до інших народів і культур; е) збагачення уявлень учнів про етику спілкування в німецькомовному середовищі з носіями мови; є) розвиток уміння використовувати німецьку мову як засіб навчання і самоосвіти під час вивчення інших культур.

Зміст елективного курсу «Німецькомовні країни» реалізується у відповідному навчальному посібнику, що складатиметься з дев'яти тематичних модулів (розділів), кожен з яких міститиме декілька підтем. Тематику представлено таким чином, щоб викликати інтерес старшокласників до подальшого вивчення німецької мови, оскільки тут враховано передбачувані профільні інтереси майбутніх філологів, педагогів, істориків, географів, політологів, економістів, соціологів, дослідників тощо. Кожен тематичний модуль (розділ) включає тексти з певної тематики, новий лексичний і граматичний матеріал, вправи на закріплення мовного та мовленевого матеріалу, на контроль розуміння прочитаного або прослуханого, креативні завдання, проектні роботи.

**КОМПЕТЕНТІСНО-ДІЯЛЬНІСНИЙ ПІДХІД
ДО ПОБУДОВИ КОМПЛЕКСІВ ВПРАВ І ЗАВДАНЬ
У ЗМІСТІ НАВЧАЛЬНОГО
ПОСІБНИКА ЕЛЕКТИВНОГО КУРСУ З АНГЛІЙСЬКОЇ
МОВИ «ЗАВІТАЙТЕ ДО УКРАЇНИ»**

І. В. Алексєєнко

З позицій компетентнісного підходу до навчання іноземної мови систему обов'язкового формування знань, умінь та навичок замінено переліком компетентностей (загальних і предметних). Відповідно, метою навчання іноземної мови у профільній школі є формування комунікативної іншомовної компетентності. Виокремлено істотні для цього підходу положення: *компетентність* – це діяльнісна категорія, що виявляється лише в певній діяльності; *бути компетентним* означає бути здатним мобілізувати отримані знання, уміння та навички, а також досвід їх використання в тій або іншій ситуації; значну роль у прояві компетентності виконує *конкретна ситуація*: людина може проявити (або не проявити) свою компетентність у ній; компетентність може виявлятися тільки за умови *особистісної зацікавленості* людини в певному виді діяльності. Забезпечення механізмів навчання іноземних мов відповідно до цих положень має діяльнісний характер, сутність якого реалізується через «діяльнісні» завдання і вправи.

Навчальний посібник елективного курсу «Завітайте до України» має модульну структуру, де кожний тематичний модуль розподілено на окремі підтеми, що містять комплекси вправ і завдань для оволодіння різноманітними компетентностями усного та писемного іншомовного мовлення (READING, WRITING, SPEAKING, LISTENING). У зв'язку з цим йдеться про декілька комплексів вправ і завдань у межах одного тематичного модуля. Відповідний рівень взаємодії вправ і завдань у кожному комплексі, за умови дотримання принципів доступності та наступності, може забезпечити саме таку систему дій, яка спрямує процес навчання на досягнення освітніх цілей на тому чи іншому етапі оволодіння змістом посібника. Процес засвоєння навчального матеріалу посібника складається з трьох етапів, на яких відбувається сприймання навчального матеріалу посібника та усвідом-

лення дій, пов'язаних з його оформленням (*етап орієнтування*); тренування у вмотивованому використанні навчального матеріалу в усному і писемному мовленні в межах індивідуальної, парної та групової форм роботи (*етап виконання операцій і дій*); аналіз і рефлексія здійсненої навчальної діяльності (*етап контролю*). Саме тому комплекси вправ і завдань навчального посібника ми розглядаємо як певну програму виконання операцій і дій вчителя й учнів, реалізація якої сприятиме успішному досягненню освітньої мети вивчення елективного курсу та слугуватиме показником якості навчання та рівня навченості старшокласників.

Нами презентуються операційні, вибіркові, планувальні, класифікувальні вправи, а також завдання стимулювального типу та мотивувального рівня. Вони охоплюють увесь компетентнісно-діяльнісний процес навчання іноземної мови у профільній школі та можуть використовуватись у різній послідовності, ураховуючи цілі навчання, вікові особливості, навчальний досвід і комунікативні потреби учнів.

ФОРМУВАННЯ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЗАСОБАМИ ЗМІСТУ ЕЛЕКТИВНИХ КУРСІВ З ІСПАНСЬКОЇ МОВИ

О. В. Басай

На сучасному етапі розвитку світової спільноти, етапі глобалізації та інтенсифікації контактів між людьми, народами й цивілізаціями особливого значення набуває міжкультурна комунікація. Процеси інтеграції України в європейське та світове товариство, сучасні соціально-економічні умови розвитку суспільства висувають усе вищі вимоги до формування багатомовної особистості, яка володіє міжкультурною компетентністю і поєднує в собі цінності рідної та іншомовної культур. Такий стан розвитку життєдіяльності сучасної світової спільноти спонукає дещо переглянути зміст навчання іноземної мови в середній школі, адаптувавши його до потреб сьогодення.

Елективні курси доповнюють зміст профілю підготовки випускників школи і компенсують обмежені можливості базового курсу іноземної мови.

Однією з цілей створення навчального посібника елективного курсу «Країнознавство: Іспанія і Латинська Америка» (автори – В. Г. Редько, О. В. Басай) є формування в учнів старшої школи міжкультурної компетентності засобами змісту курсу. Тематика, мовні та мовленнєві засоби, тексти для читання, позатекстові матеріали, система вправ і завдань, використані в посібнику, зумовлені комунікативними намірами та інтересами старшокласників, їхніми віковими можливостями. Вони спрямовані на забезпечення процесу навчання як своєрідної моделі організації спілкування у формі діалогу культур.

Наведемо приклади з першого розділу навчального посібника «España en el mapa geográfico del mundo» («Іспанія на географічній карті світу»), який охоплює аспекти географічного положення країни, її адміністративного та політичного устрою. Пропонуються такі тексти: *España y sus autonomías*, *Nacimiento de la democracia*, *Algunas etapas de la historia*. Так, у тексті *España y sus autonomías* учні знайомляться з адміністративним устроєм країни. Після тексту подано такі вправи: «Допишіть пропущені слова або словосполучення»; «Знайдіть у тексті інформацію, яка пов'язана з поданими словами і словосполученнями»; «Порівняйте адміністративний устрій Іспанії та України, знайдіть схожі та відмінні риси і обґрунтуйте свою думку»; Поясніть, чому однією з рис Іспанії є багатомовність, і порівняйте із ситуацією в Україні» тощо. Такі вправи, на нашу думку, сприяють подальшому розвитку в учнів навичок спілкування, сприяють засвоєнню автентичних мовленнєвих кліше і загальноживаних виразів, що в цілому сприяє до розвитку лінгвістичного мислення і розширення меж свого власного світу.

У тексті *Nacimiento de la democracia* учні знайомляться з політичним устроєм Іспанії в історичному аспекті. Вправи і завдання до нього спрямовані на те, щоб викликати позитивні емоції, захоплення і цікавість, а також сприяти ідентифікації та спонукати до самостійного креативного процесу: «Завершіть речення»; «Напишіть коментар за текстом щодо політичного устрою Іспанії»; «Поясніть за допомогою поданих слів і словосполучень, про що йдеться в тексті»; Поділіть текст на декілька частин і придумайте назву до кожної з них»; «Висловіть декількома реченнями власну думку щодо політичного устрою Іспанії та обґрунтуйте її» тощо.

ІНШОМОВНЕ ПРОФЕСІЙНЕ СЕРЕДОВИЩЕ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ДОСВІДУ САМОСТІЙНОЇ ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ НЕМОВНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

Т. О. Корогод

Створення іншомовного професійного середовища є однією з умов ефективного оволодіння студентами культурою самоосвітньої діяльності під час формування іншомовної професійної компетентності.

Дотримуючись екопсихологічного підходу, слідом за В. П. Пановим ми виокремлюємо такі його компоненти:

1) **комунікативний компонент**, що розглядається нами як простір міжособистісної взаємодії студентів з навчальним середовищем та іншими суб'єктами навчання у прямій та опосередкованій формах:

- об'єкт-суб'єктна форма реалізується на основі здійснення педагогічного впливу під час організації керівництва самостійною педагогічною діяльністю (СПД) студентів у процесі виконання ними вправ і завдань, запропонованих у змісті підручників/навчальних посібників; навчально-методичних посібників з організації практикумів когнітивного та комунікативно-діяльнісного типів; використання роздавальних паперових і електронних дидактичних матеріалів; аудіо- та відеоматеріалів тощо;

- суб'єкт-суб'єктна форма здійснюється на основі інтерактивної взаємодії суб'єктів навчально-виховного процесу (викладач – студент; студент – студент) під час моделювання ними (на засадах співкерівництва з викладачем) власних траєкторій їхнього розвитку; забезпечення вільного вибору ними форм і методів організації самостійної пізнавальної діяльності в аудиторний і позааудиторний час. Умовою для її реалізації ми розглядаємо розроблений нами спецкурс «Культура самоосвітньої діяльності студентів під час навчання іншомовного професійного спілкування»;

- суб'єкт-стимулювальна форма проводиться на основі використання методу портфоліо, а саме – рефлексивного портфоліо;

2) інтерактивно-діяльнісний або технологічний компонент, що являє собою простір різних форм і видів самостійної пізнавальної діяльності, моделей організації процесу самопізнання в аудиторний і позааудиторний час (факультативи, спецкурси, елективні змістовні модулі). Засобом для їх успішного й ефективного впровадження ми розглядаємо розроблену нами дидактичну програму з організації СПД студентів немовних спеціальностей під час навчання іншомовного професійного спілкування;

3) просторово-предметний компонент, що включає просторові умови та предметні засоби, які забезпечують можливість необхідних просторових дій і поведінки суб'єктів освітнього середовища: проведення заняття в комп'ютерних класах; оснащення аудиторій мультимедійною дошкою (Smartboard); надання вільного доступу до мережі Інтернет (створення зони WiFi); використання платформи MOODLE як середовища для активної взаємодії суб'єктів і мережі соціальних сервісів «Twitter» і «Вконтакте».

НАУКОВО-МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ НАВЧАННЯ ГЕОГРАФІЇ УКРАЇНИ В ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

Рестраційний номер: 0115U003073. Роки виконання:
2015 – 2017 рр.

Науковий керівник: О. Ф. Надтока, к. пед. н., с. н. с., завідувач
відділу навчання географії

ОСНОВНІ НАУКОВІ РЕЗУЛЬТАТИ:

У розрізі пошуково-моделювального етапу дослідження:

- **проаналізовано** стан досліджуваної проблеми в наукових джерелах та педагогічній практиці та досліджена нормативно-правова база навчання географії України в основній і старшій школі;

- **проведено** моніторинг особистісних інтересів учнів ЗНЗ щодо оволодіння географічним компонентом знань та здійснено аналіз його результатів;

- **виявлено** позитивні сторони та проблемні аспекти навчання географії України в основній і старшій школі та можливість використання інноваційних форм і засобів організації профільного навчання географії в старшій школі;

- **теоретично обґрунтовано** методологічні засади реалізації курсів географії України в основній і старшій школі;

- **виокремлено** методологічну основу навчання географії України на основі особистісно зорієнтованого, компетентнісного, діяльнісного та краєзнавчого підходів;

- **розкрито** сутність і досліджено дидактичні основи процесу навчання географії України та **виявлено**, що він спирається на такі аспекти його реалізації, як мета навчання, його цілі й завдання, стимулювально-мотиваційні засоби взаємодії вчителя й учнів, зміст шкільної географії, який зорієнтований на досягнення освітньої мети й визначається навчальними програмами; операційно-діяльнісні алгоритми взаємодії вчителя й учнів, спрямованої на засвоєння змісту шкільної географічної освіти; емоційно-вольовий компонент навчально-пізнавальної діяльності школярів; прогнозований результат навчання, який вимагає на-

скрізної перевірки та оцінювання навчальної діяльності учнів й визначає характер подальшого навчання; контроль і корекція навчальних досягнень учнів.

- **визначено** психолого-педагогічні умови організації навчально-виховного процесу на уроках географії України в основній та старшій школі в умовах профільного навчання в освітньому окрузі з врахуванням регіональних чинників, що позначаються на формах і способах організації цього процесу; форми роботи учнів з інформацією у процесі профільного навчання.

- **створено** Концепцію навчання географії України в основній та старшій школі.

ПРОГНОСТИЧНІ АСПЕКТИ НАВЧАННЯ ГЕОГРАФІЇ УКРАЇНИ В ОСНОВНІЙ ТА СТАРШІЙ ШКОЛІ

О. Ф. Надтока, к. пед. н.

Результати експериментальних досліджень, проведених в загальноосвітніх навчальних закладах Житомирської, Київської, Полтавської областей та м. Києва свідчать, що близько 40 % випускників ЗНЗ вважають географію одним із важливих навчальних предметів і наголошують на значенні географії України. Ці дані та результати ЗНО як відображають соціальний запит на неї, так і є індикатором особистісного ставлення учнів до цього навчального предмета.

Окремі прогностичні моменти стосовно вектора розвитку географії України закладені у Концепції географічної освіти в основній школі (2014 р.) та Концепції навчання географії України в основній та старшій школі (2015 р.). В цих документах зазначається, що географія як наука за своїм змістом є комплексною та інтегративною, завдяки їй відбувається перетворення знань про природу і людство на планеті Земля у єдину наукову географічну картину світу. Крім цього, географія є дуалістичною, вона містить як фізико-географічну, так і соціально-географічну складові. Також географія пропонує особливі наукові інструменти для моделювання і прогнозування розвитку як окремих територій, так і всієї географічної оболонки. Саме тому шкільна географія є базовим світоглядним навчальним предме-

том у загальноосвітньому навчальному закладі. А роль географії України полягає у відображенні нерозривного зв'язку природних та соціально-економічних процесів, що відбуваються в рамках просторово-часової диференціації компонентів навколишнього світу на трьох рівнях: глобальному, регіональному, локальному.

Враховуючи подальший європейський вектор розвитку освіти України, ці аспекти вже закладені у процесі розвантаження навчального змісту географії в основній школі, який виражений у розробленні нової редакції навчальних програм у 2015 р. Зокрема в інваріантній частині базових навчальних планів навчання географії України здійснюється у розрізі двох навчальних курсів, які реалізуються у 8-9 класах основної школи: «Україна у світі: природа, населення», «Україна і світове господарство». Загальна кількість навчальних годин на ці навчальні курси становить 122 години (70 год. у 8 класі та 52 год. у 9 класі). У старшій школі назріває питання відповідного представлення географії України, у профільних класах. Тому можна спрогнозувати, що на це навчання перспективно виділятиметься 262 год. (впродовж 10-11 класів) 12-річної школи.

Враховуючи сучасні тенденції розвитку освітньої системи України, можна констатувати, що назріває момент, коли й навчальні програми, і освітні стандарти мають стати більш гнучкими й більш реалістичними через механізми національного курикулуму. Враховуючи зазначене, освітні галузі варто виокремлювати за предметним принципом. Для цього потрібно виокремити географію у самостійну освітню галузь держстандарту. Це дозволить врахувати дуалістичність даного шкільного предмета і більш раціонально розподілити навчальний час у рамках природничої та суспільно-гуманітарної його складових і відповідним чином визначити місце географії України.

ДИДАКТИЧНІ АСПЕКТИ НАВЧАННЯ ГЕОГРАФІЇ УКРАЇНИ

О. М. Топузов, д. пед. н.

У навчанні географії України виокремлюють два системних аспекти:

- взаємопоєднані змістовий і процесуальний компоненти навчання географії;
- навчання (діяльність учителя) та учіння (діяльність учня) географії, які теж відбуваються у нерозривному зв'язку й взаємодії.

Отже, основними компонентами навчання географії є *зміст* шкільної географії та власне *процес* навчання її. Ці компоненти утворюють цілісну систему й визначають один одного. Тобто, по-перше, зміст втілюється у різних формах навчально-пізнавальної діяльності. По-друге, зміст шкільної географії можна відділити від такої діяльності лише з метою його аналізу й конструювання.

Перший компонент, тобто зміст географії України – це не скорочена й спрощена копія однойменної науки, а дидактично перероблена й обґрунтована та призначена для освітянських цілей система географічних наукових знань. Крім того, до цього компонента належить система вмінь і навичок, необхідних для формування географічних компетентностей.

Географічні наукові знання відображаються у формі фактів, понять, теорій, гіпотез і наукових концепцій і правлять за структурно-функціональні елементи змісту географічної науки. Крім цього, при навчанні географії формуються власне вже згадані предметні вміння й навички учнів. І тільки засвоєні у сукупності географічні знання і вміння формують географічний світогляд учнів.

Отже, зміст географії як навчального предмета не обмежується лише трансформованим змістом географії як науки, а й спирається на:

- різні види навчально-пізнавальної діяльності учнів і особливості формування їхніх інтелектуальних умінь;
- механізм формування елементів географічних знань і їхнього застосування;

- планування й організацію навчально-пізнавальної діяльності школярів;
- аналіз, контроль та корекцію навчальних досягнень учнів;
- діяльність із унаочнювальними засобами навчання, передусім підручниками та навчальними посібниками, зокрема електронними;
- спілкування учителя з учнями у навчально-пізнавальній діяльності.

Другий компонент, тобто власне процес навчання географії України, – це закономірний перебіг педагогічної взаємодії, який характеризується постійною взаємозалежною діяльністю вчителя (педагогічне управління, *навчання*) й навчально-пізнавальною діяльністю учнів (*учіння*), які зумовлюють зміну якостей особистості кожного учня, спрямовану на формування його географічних компетентностей.

МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ПАТРІОТИЧНОГО ВИХОВАННЯ УЧНІВ НА УРОКАХ ГЕОГРАФІЇ

М. Г. Криловець, д. пед. н.

Свого часу видатний вітчизняний педагог В. О. Сухомлинський зазначав, що, передаючи дітям великі матеріальні і духовні багатства, разом з ними треба передавати й благородне почуття любові до Батьківщини. А виховання любові до своєї Батьківщини, гордості за історичне минуле свого народу є предметом патріотичного виховання підростаючого покоління на уроках з різних предметів, а особливо в курсах фізичної та економічної географії України.

Патріотичне виховання є одним з найважливіших завдань нашої школи. Виховання почуття патріотизму – це виховання любові до Вітчизни, до свого народу, до національних традицій. Виховання патріотизму починається з поглибленого пізнання своєї Батьківщини. Патріотизм насамперед передбачає глибинне почуття прив'язаності й любові до того місця, де людина народилася і провела своє дитинство. Розрізняють два поняття патріотизму – конституційний та етнонаціональний. Конституційний пов'язаний з дотриманням конституційних вимог держави. Ет-

нонаціональний базується на бажанні утвердити власну самоцінність як представника держави.

Сучасний вчитель географії, не порушуючи системи вивчення шкільних курсів свого предмета, пов'язуючи виклад матеріалу із сучасністю, має знайомити учнів з яскравими прикладами прояву патріотизму наших співвітчизників, поваги до народів інших національностей. При цьому він повинен враховувати вікові особливості учнів. Так, при вивченні краєзнавчих питань з курсу географії у 8 класі він акцентує увагу на вихованні любові до батьків, рідного міста, села. Поступово, з розвитком учнів, розширюються поняття про Батьківщину, інтернаціональні зв'язки з іншими країнами, розвиваються патріотичні почуття, виробляються навички патріотичної поведінки, поваги до інших народів.

Учнівські гуртки, музеї, клуби, різні форми позаурочного виховання – бесіди, екскурсії і походи рідним краєм, організація краєзнавчих куточків та інше також дають змогу формувати в учнів основи світогляду та почуття патріотизму.

Ті чи інші аспекти виховання можуть переважати на кожному конкретному уроці. Це залежить від змісту, методів, технічних засобів, конкретних навчально-виховних завдань. Результати виховної роботи будуть тим вищі, чим повніше будуть використані можливості саме комплексного підходу у вихованні.

МЕТОДИЧНІ ОСНОВИ ПРИ ВИВЧЕННІ ГЕОГРАФІЇ УКРАЇНИ

Т. Г. Назаренко, д. пед. н.

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

Окремі шкільні предмети і досі орієнтовані на вивчення розрізнених фактів з історії та географії України, локальних місцевих особливостей культури, природи або ж перенасичені фак-

тажем, саме тому й варто розвантажити перенасиченість змісту з допомогою введення українознавчої інформації, адже серед пріоритетних завдань шкільної географії виокремлюються завдання комплексного вивчення й висвітлення генезису людини України й українства у всіх часово-просторових вимірах самого українознавства як наукової системи.

У становленні наукового світогляду в учнів поряд з іншими навчальними предметами в школі важливу роль відіграють географічні знання про Україну. Змістова поліструктурність навчально-виховного процесу з географії дозволила здійснити її системний аналіз, що передбачає не лише вивчення теоретичного географічного змісту, але й надання інформації українознавчого характеру, що базується на змісті місцевих краєзнавчих понять.

Виходячи з принципу розвивального навчання в створеному нами посібнику, зосереджуємо увагу на методиці використання раніше сформованих географічних знань для розкриття специфіки географії України. Тепер ці вміння можна використовувати для збирання інформації про свій край, про Україну та її окремі регіони. Краєзнавчий принцип розглядається в методиці навчання географії України як один з провідних.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСНОВИ НАВЧАННЯ ГЕОГРАФІЇ УКРАЇНИ В ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

Н. А. Ковчин, к. пед. н.

Аналіз сучасних фундаментальних орієнтацій географічної освіти підтверджує, що її актуальність обумовлена такими чинниками: тенденції глобалізації та антиглобалізації, ознаки кризи колишньої моделі освіти, глибокі і стрімкі зміни в суспільно-політичному житті, трансформаційні тенденції в геосередовищі.

Складні сучасні геополітичні процеси у світі та в Україні зумовлюють завдання, що постають перед навчанням географії України в загальноосвітній школі. Найбільш актуальні з них – це становлення особистості учня, становлення і визначення його громадянської позиції, патріотичне виховання,

формування критичного та системного мислення, розвиток емоційного інтелекту, стресостійкості, копінг-ресурсу, емоційно-вольової сфери.

Формування в учнів цілісного уявлення про Батьківщину, цілеспрямоване, глибоке усвідомлення різноманітності її природних умов, ресурсів, економічних проблем, а також подальших перспектив і шляхів їх розв'язання – все це стає основою виховання почуття патріотизму, формування громадянської позиції, готовності відстоювати і захищати інтереси свого народу, толерантності, самоідентифікації, збереження і зміцнення фізичного, психологічного та духовного здоров'я. Також це забезпечує конструктивізм у вирішенні сучасних соціальних проблем і виключає конфронтацію, протистояння, ворожнечу.

Критичне мислення – особливий тип мислення, яке характеризують гнучкість, цілеспрямованість, відповідальність, самостійність та орієнтацію на чіткі критерії, результат.

Актуальність необхідності розвитку критичного мислення зумовлена стрімкими соціально-політичними та геополітичними змінами, які потребують системного та критичного аналізу, оцінки нових умов, психологічної готовності до розв'язання сучасних проблем, непрогнозованих і серйозних.

Емоційний інтелект – це група ментальних здібностей, що активізуються в процесі усвідомлення та розуміння особистих емоцій, а також емоцій оточуючих людей. Сформована особистість, що має високий рівень розвитку емоційного інтелекту здатна усвідомлювати власні емоції, почуття та стан інших, може ефективно керувати своєю емоційною сферою, що забезпечує успішність і результативність поведінки та діяльності.

Процес навчання географії України акумулює в собі значні можливості для формування емоційного інтелекту, якщо його планувати і здійснювати на матеріалі змісту географії для розвитку адаптивних здібностей: оцінки та вираження емоцій; регулювання емоцій; використання емоцій в процесі мислення та в процесі діяльності.

КОНЦЕПТУАЛЬНІ АСПЕКТИ ВИВЧЕННЯ ГЕОГРАФІЇ УКРАЇНИ В ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

О. П. Кравчук, к. пед. н.

Системне вивчення наукових основ географії в загальноосвітніх навчальних закладах забезпечує формування в учня наукової картини світу на міжпредметному рівні, а також є умовою для формування умінь комплексно досліджувати її.

Вивчення географії України окремим навчальним курсом виступає фундаментальним стосовно навчання і виховання – заради забезпечення безпеки як окремого громадянина, так і Української держави. Виховання у молоді почуття громадянської гідності, власної творчої позиції щодо зміцнення державності в Україні, ціннісного ставлення і піднесення Батьківщини як свого роду колиски, природних умов і ресурсів рідного краю, шанобливого ставлення до історико-географічної спадщини, утвердження себе як відповідального громадянина України – важливі орієнтири методичної роботи під час випробувань на соціальну зрілість українського народу.

Пропедевтикою вивчення географії України (початкова школа) є отримання окремих відомостей про територію проживання, складові природи та характеристики доступних до сприйняття на рівні маніпуляції або споглядання природні об'єкти і явища, набування досвіду орієнтування на місцевості у власній практичній діяльності та первинна систематизація цих знань для подальшого використання їх під час навчання в основній та старшій школі.

В основній школі навчання спрямовується на забезпечення розкриття абстрактного образу рідної країни, наповнення географічної (картографічної) моделі України змістом та інтеріоризацію пережитої в емоціях наукової картини знань про неї. На уроках та у позаурочній роботі з географії України відбувається цілеспрямоване уточнення і поглиблення загальногеографічних знань, умінь і навичок учнів, створюються умови для формування власної системи наукових суджень.

Задекларована в документах профілізація в старшій школі (на думку пересічних громадян сільських районів Житомирщини і Черкащини) має проявлятися у забезпеченні ґрунтовної професійної орієнтації учнів та створенні умов для отримання однієї

з актуальних для місцевості проживання спеціальностей. З цим необхідно погодитися, тому що зміст навчання має відповідати і задовольняти потреби основних замовників і користувачів. Освітнє замовлення окреслює модель вивчення географії України в старшій школі на певній території країни.

Таким чином, для розроблення суспільно корисних моделей навчання необхідно започаткувати проведення вивчення освітніх потреб населення на рівні місцевих громад і розробити методологію максимальної «варіатизації» навчання в профільній школі.

РЕАЛІЗАЦІЯ ЗМІСТУ ГЕОГРАФІЇ УКРАЇНИ В СУЧАСНИХ УМОВАХ

Л. А. Покась, к. пед. н.

Реформування системи педагогічної освіти передбачає приведення змісту у відповідність з сучасними потребами особистості і суспільства. Одним з основних шляхів модернізації шкільної географічної освіти є запровадження у навчально-виховний процес методики сучасних педагогічних технологій.

За результатами наукових педагогічних спостережень та теоретичного дослідження даної наукової проблеми встановлено, що інноваційні технології здатні впливати на якість шкільної освіти. Вони наділені характерними ознаками: 1) гнучкістю, тому не обмежують навчальну діяльність учня часовим лімітом і безболісно впроваджуються у навчально-виховний процес, не порушуючи структурування; 2) комунікаційністю, оскільки учні, навчаючись у складі груп, мають співпрацювати; 3) позитивною емоційністю; 4) гуманністю; 5) новим статусом учителя. Визначено теоретичні основи навчального змісту курсу «Географія України» і з'ясовано, що об'єкт дослідження є чудовим матеріалом для формування громадянської компетентності.

Про доцільність використання інноваційних технологій у процесі навчання географії України свідчать результати педагогічного експерименту, що проводився на базі ліцею «Еко» та гімназії східних мов міста Києва.

Для оптимізації навчання географії України з використанням інноваційного підходу нами було створено *дидактичні*

умови: педагогічно-організаційні; психолого-педагогічні; використання когнітивного підходу; подолання дискомфорту (напруженості, стресу, відчуття страху, тривоги), втілення ідей гуманістичної педагогіки, створення умов для переживання успіху, відчуття потрібності у колективній справі, корисності для групи; задоволення від подолання бар'єру труднощів, від результатів продуктивної роботи, створення емоційно-позитивної атмосфери на уроці, атмосфери навчання без примушування); методичні (розробляється методичний супровід уроку).

Провідними лініями *принципів навчання* поєднуються педагогічні технології та зміст курсу «Географія України». Для реалізації поставлених завдань ми обрали такі принципи: краєзнавчий, системності, інноваційності, громадянської компетентності, цілісності.

У ході констатувального етапу експерименту було з'ясовано, що є група *вчителів* (20,5 %), які позитивно ставляться до власної педагогічної діяльності і застосовують різноманітні інноваційні технології на уроках географії. *Друга група вчителів* (30,7 %) – це вчителі, які старанно ставляться до власної педагогічної діяльності, але без чіткої вмотивованості навчання для учнів. Ця група вчителів чітко спирається на інформацію підручника, без додаткової інформації. *Третя група вчителів* (48,8 %) – це вчителі, які розробили свою власну усталену систему навчання.

Внаслідок формувального етапу експерименту було доведено, що нововведення сприятиме національно-патріотичному вихованню молодого покоління, а також впливатиме на підвищення рівня навчальних досягнень учнівської молоді.

КРАЄЗНАВЧА СКЛАДОВА В ЗМІСТІ ШКІЛЬНОГО КУРСУ «ГЕОГРАФІЯ УКРАЇНИ»

О. С. Нехомяж, к. пед. н.

Реформування освіти в Україні є частиною процесів оновлення освітніх систем. Ці процеси відбуваються останнім часом у європейських країнах і пов'язані зі зростанням ролі знань як рушія суспільного добробуту і прогресу. Тож на часі створення нових освітніх стандартів, оновлення і перегляд навчальних програм, змісту навчально-дидактичних матеріалів, підручників, а також

удосконалення форм і методів навчання географії в основній школі. Внаслідок вищесказаного актуалізується проблема розвитку краєзнавчої складової у змісті географії для основної школи.

Краєзнавство – це збір, накопичення і популяризація відомостей про певну територію з різних точок зору: географії, геології, метеорології, рослинного і тваринного світу, населення, господарства, історії, культури тощо. Є також суспільним рухом.

Дослідження, що нами проводилось переконало у недостатності відображення проблеми вибору змісту, форм, методів і технологій формування у свідомості учнів основних положень, які пов'язані з краєзнавчою складовою шкільних географічних курсів основної школи; не визначено і не узгоджено міждисциплінарні зв'язки та психолого-педагогічні закономірності процесу формування основних краєзнавчих понять та компетенцій; неповною мірою розроблено систему формування краєзнавчих знань, що ґрунтуються на чіткому розумінні взаємозв'язку, взаємозалежності й взаємодії усіх важливих географічних процесів і явищ, що постійно відбуваються в навколишньому середовищі.

Розв'язуючи дану проблему, психолого-педагогічна і методична науки, а також методисти та вчителі географії загальноосвітніх навчальних закладів ЗНЗ прагнуть, щоб кожне заняття було організоване і проведене з урахуванням краєзнавчого підходу, застосовуючи при цьому локальну краєзнавчу складову про місцевість, де мешкають учні.

ПРО ПРОВЕДЕННЯ ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЇ РОБОТИ НА БАЗІ БУЧАНСЬКОЇ ЗОШ І-ІІІ ст. № 4 КИЇВСЬКОЇ ОБЛАСТІ

В. С. Яценко, к. пед. н.

Відповідно до наказу МОН України «Про проведення дослідно-експериментальної роботи на базі Бучанської ЗОШ І-ІІІ ст. № 4» (№ 1018 від 09.09.2014 р.) в Інституті педагогіки НАПН України 22 червня 2015 р. відбулася творча зустріч педагогічного колективу школи з працівниками наукової установи. Ця перша зустріч заклала основи плідної співпраці за темою «Розроблення методичної системи навчання з предметів природничо-мате-

матичного циклу на засадах компетентнісного підходу». Нами було передано А. М. Літкевич (дир.), С. А. Кожем'яко (заст.) та Н. В. Новиковій (модератору) електронну базу нормативно-правових документів за тематикою дослідження. Це Концепція географічної освіти в основній школі (Ін-т пед.), Концепція національно-патріотичного виховання (МОН Укр.), Навчальні програми для загальноосвітніх навчальних закладів. 6-7 класи (Ін-т пед.) та авторські курси з навчально-методичним забезпеченням до них – рекомендованими МОН програмами «Рідний край» (5 кл), «Географія культури Європи» (6-7 кл), «Київщинознавство» (1-11 кл), «Географія культури України» (10-11 кл). А також програму із навчальними посібниками факультативних курсів «Все про воду для майбутніх поколінь», який викладається в одному експериментальному класі з 1 вересня 2015-16 н. р.

9 вересня ц. р. нами було організовано та проведено в межах підтеми «Методичні засади структурування та реалізації змісту фізичної географії України на основі краєзнавчого підходу» НДР анкетування вчителів-експериментаторів, вчителів школи та батьків учнів 5 – 9 класів. Результати дослідження засвідчили складності на організаційно-підготовчому етапі (жовтень 2014 р.); на концептуально-діагностичному етапі (вересень 2015 р.) вивчено та проаналізовано педагогічний досвід з проблеми навчання предметів природничо-математичного циклу на засадах компетентнісного підходу. Розглянемо один з аспектів дослідження – роздуми батьків.

Вивчення ставлення батьків до організації навчально-виховного процесу в школах показало, що батьківська громадскість орієнтується в основному на такі форми співпраці школи з ВНЗ: день відкритих дверей (50 %), вивчення програми навчання абітурієнтів (20 %), виховні бесіди про навчальний процес у ВНЗ (10 %) та ін. Предмети, необхідні сьогодні для вивчення, щоб правильно впливати на професійний вибір дитини: спецкурси з англійської мови (20 %), виховні години з профорієнтації (20 %), інші курси за вибором (математики, ІКТ, уроків вибору професій тощо). Немає однієї думки батьків з приводу профільного навчання: складності вибору профілю (50 %, в т. ч. математичного – 20 %), не знають відповіді (понад 10 %). Основи краєзнавчого

підходу батьки вбачають насамперед в екскурсійній діяльності (70 %), туристсько-краєзнавчій діяльності (40 %), круглих столах на актуальні теми (бл. 10 %) та ін.

ОСОБЛИВОСТІ «УЧНІВСЬКОГО КОМПЛЕКСУ» У ФІЗИКО-ГЕОГРАФІЧНИХ КУРСАХ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ В ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ ФІЗИКО-ГЕОГРАФІЧНИХ ПОНЬТЬ

В. О. Надтока

Сьогодні шкільна географічна освіта перебуває на стадії реформування та модернізації. Зараз активно оновлюються підходи, принципи, методи та засоби навчання географії в школі.

Зважаючи на сучасні запити суспільства до географічної освіти, в процесі дослідження було розроблено методичну модель формування гідрологічних понять у фізико-географічних курсах в основній школі. Дана модель спрямована на використання індивідуального «учнівського комплексу» до кожної теми уроку, складеного відповідно до мети і завдань уроку та у взаємозв'язку з конспектом уроку вчителя. Згідно з характеристиками навчального процесу, вимогами до рівня сформованості гідрологічних понять та навиків учнів викристалізуються деякі особливості «учнівського комплексу», які є різними у 6-х, 7-х та 8-х класах. Тому можна узагальнено виділити такі особливості.

На основі поступової зміни психолого-педагогічних характеристик та впливу соціальних умов в учнів вищезазначених класів різняться напрям використання «учнівського комплексу»: у 6-му класі на перший план виходить базуотворюючий блок, з допомогою якого вчитель формує базові, загальні поняття, а в 7-му та 8-му – вже розвивальний та додатково-мотивуючий блоки, на основі яких вчитель повинен спрямувати учня на інтенсифікацію самостійної пізнавальної діяльності. Дана конфігурація «учнівського комплексу» впливає на подальшу специфіку роботи з ним, тобто передбачає методичне накопичення знань відповідними методами та прийомами, засобами, що повинно трансформуватися у певну структуру.

Важливе місце в «учнівському комплексі» посідає проблемний підхід. У шостому класі він використовується більше для мотивації та розвитку цікавості учнів, пропонуються проблемні завдання більш простого характеру (часто репродуктивного). У сьомому та восьмому класах поступово все частіше проблемні завдання використовуються для формування гідрологічних понять та зростає їх складність.

На основі того, що в учнів із 6-го по 8-й клас поступово зростає рівень самостійності, паралельно відбувається поліпшення якості та збільшення кількості завдань відповідного характеру.

Експеримент показав, що робота з «учнівським комплексом» дала вищі результати у 6-х та 8-х класах, де матеріал був об'єднаний у тематичні блоки, ніж у 7-х, де матеріал з його використанням був розірваний.

ОСОБЛИВОСТІ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ ГЕОГРАФІЇ УКРАЇНИ

О. М. Лучнікова, здобувач

Дистанційне навчання географії України спирається на такі особливості:

Індивідуальний підхід – учні дистанційної школи навчаються у зручній для себе час та у зручному місці, незалежно від місця проживання/перебування. Учень може сам обирати час навчання, а також самостійно визначати інтенсивність і тривалість занять.

Формування творчої особистості – підвищення творчого та інтелектуального потенціалу учня, за рахунок самоорганізації, прагнення до знань, використання сучасних інформаційних та телекомунікаційних технологій, вміння самостійно приймати відповідальні рішення.

Інноваційні підходи в освіті – для підготовки лекційних матеріалів учитель використовує найсучасніші навчально-методичні матеріали; аудіо-, відеофайли, 3D-моделі, електронні підручники/посібники, мультимедійні навчальні комплекси, лабораторії, електронні тренажери та мультимедійні конструктори уроків.

Модульність – це розподіл шкільної програми на окремі фрагменти, курси; кожний окремий курс створює цілісне уявлення про окрему предметну область, що дозволяє з набору незалежних курсів-модулів сформувати навчальну програму, яка відповідає індивідуальним чи груповим потребам дитини.

Технологічність – використання у навчальному процесі інформаційних технологій, одночасне звернення до багатьох джерел навчальної інформації, спілкування з допомогою телекомунікаційного зв'язку учнів між собою та з викладачами.

Синхронність – за потреби учня навчання може здійснюватися одночасно з професійною діяльністю (або з навчанням за іншим напрямком), тобто без відриву від виробництва або іншого виду діяльності.

Економічність – ефективне використання навчальних приміщень, технічних засобів, зниження транспортних та організаційних витрат на систему очного навчання, незалежність від погодних умов, канікул, карантинів тощо.

Соціальна рівність – рівні можливості одержання освіти незалежно від місця проживання, стану здоров'я і соціального статусу.

Тьюторський супровід – учитель-консультант, який організовує та координує пізнавальний навчальний процес за дистанційною формою і виконує одночасно функції вчителя, консультанта й організатора навчального процесу.

СУЧАСНИЙ КАБІНЕТ ГЕОГРАФІЇ – ПРОСТІР ДІЯЛЬНІСНОЇ СПІВПРАЦІ

Т. С. Мартинюк, здобувач

Загальний імідж сучасного навчального кабінету має сприяти впровадженню активних форм організації навчання географічної науки. У сучасних ЗНЗ кабінети географії необхідно обладнати такими об'єктно-замінювальними, приладо-природничими, програмно-забезпечувальними, апаратно-забезпечувальними, інформаційно-мережними, системно-позиційно-навігаційними та мультимедійними засобами навчання географії, що відповідали б вимогам інформатизації суспільства ХХІ століття

та надавали б змоги вчителеві запроваджувати новітні освітні технології.

З іншого боку, кабінети географії в ЗНЗ неможливо уявити й без запровадження та розвитку інших поступальних організаційно-забезпечувальних засобів навчання географії, таких як шкільні індивідуальні або колективні спеціалізовані навчальні місця. На основі цього виділяємо ряд напрямків для створення предметного кабінету.

Проведення моніторингу думки школярів про кабінет географії їхньої мрії. Створення на основі отриманих творів і малюнків робочих ескізів.

Сучасний кабінет рекомендуємо обладнати необхідною мультимедійною технікою, демонстраційними стендами та експозиційними вітринами. Уся методична література, карти, таблиці, схеми, роздавальні матеріали реставруються та поєднуються з новими навчальними посібниками.

У навчальному кабінеті облаштовують демонстраційний робочий стіл учителя, із вмонтованою комп'ютерною технікою, магнітофоном. Поряд з дошкою рекомендуємо встановити плазмову панель телевізора, інтерактивну дошку чи активатор інтерактивної поверхні, які дають можливість використовувати навчальні посібники нового покоління.

Кожний елемент навчального кабінету повинен створювати умови для активної співпраці та забезпечувати діяльнісний підхід у навчанні через розширення сфери самоактивного навчання й регулювання учнями своєї освітньої діяльності, акцентувати увагу на розвивальному змісті освіти через диференціацію та персоніфікацію навчально-виховного процесу.

Основним засобом навчання та виховання людини, спроможної забезпечити зміни в суспільстві, вважаємо діяльність. А всі засоби навчання та матеріально-технічна база кабінету повинні сприяти реалізації діяльнісного підходу в навчанні.

НАУКОВО-МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ НАВЧАННЯ ПРИРОДОЗНАВСТВА В СТАРШІЙ ШКОЛІ

Реєстраційний номер: 0115U00375. **Роки виконання:**
2015–2017 рр.

Науковий керівник: В. Р. Ільченко, д. пед. н., проф., дійсний член НАПН України, завідувач відділу інтеграції змісту загальної середньої освіти.

ОСНОВНІ НАУКОВІ РЕЗУЛЬТАТИ:

- *проаналізовано* стан досліджуваної проблеми в наукових джерелах та педагогічній практиці, нормативно-правові документи й інструктивно-методичні матеріали, пов'язані з організацією інтегрованого навчання у старшій школі;

- *виявлено* проблеми організації інтегрованого навчання природознавства в старшій школі; позитивні сторони та ризики здійснення цього процесу в умовах чинного Державного стандарту освіти; можливості використання модульного вивчення компонентів освітньої галузі «Природознавство» в старшій школі; сформованості цілісності знань учнів випускного класу, їхньої природничо-наукової компетентності.

- *теоретично обґрунтовано* методологічні засади інтегрованого навчання природознавству в старшій школі; механізми управління цим процесом;

- *встановлено* методологічну основу формування структури та змісту програми інтегрованого курсу природознавства в старшій школі та підручника «Природознавство»-11 кл., методичного посібника для вчителів;

- *розкрито* сутність методичної системи навчання природознавства в старшій школі на п'яти рівнях – Державного стандарту, навчального предмета, навчального матеріалу, навчальної діяльності, результатів навчання;

- *визначено* педагогічні умови організації навчального середовища інтегрованого навчання природознавству в старшій школі; формування природничо-наукової картини світу, образу природи, природничо-наукової та дослідницької компетентності учнів старшої школи; форми і методи роботи учнів у процесі ін-

тегрованого навчання; критерії та показники визначення сформованості цілісності знань на уроці, з теми, модуля;

- *схарактеризовано* особливості вивчення загальноприродничого, фізико-астрономічного, хімічного, еколого-біологічного модулів.

МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ІНТЕГРОВАНОГО КУРСУ З ПРИРОДОЗНАВСТВА В СТАРШІЙ ШКОЛІ

В. Р. Ільченко, д. пед. н.

На пошуково-моделювальному етапі НДР за темою дослідження «Методологічні основи формування структури та змісту програми та підручника «Природознавство» (11 кл.) старшої школи» обґрунтовано процеси інтеграції та фундаменталізації елементів змісту освітньої галузі «Природознавство» в інтегрованому природознавчому курсі для старшої школи як умови формування природовідповідно високих рівнів інтелекту майбутніх громадян – учасників розвитку економіки держави, впровадження технології конструювання кожним учнем свого національного життєствердного образу світу як вихідного пункту і результату пізнавального процесу, будь-якої взаємодії з дійсністю; доведено, що цілісність і пов'язана з нею фундаментальність освіти – один з обов'язкових опорних факторів національної безпеки, стійкого соціально-економічного розвитку держави.

Згідно з розробленими методологічними основами написані попередні варіанти програми та змісту підручника «Природознавство» (11 кл.) у співавторстві.

У першому семестрі здійснено аналітико-констатувальний етап експерименту.

Розроблені (у співавторстві) навчальна програма з інтегрованого курсу «Природознавство» (10–11 кл.), рукопис підручника «Природознавство»-11 (загальноприродничий модуль) та методичний посібник для вчителів отримали позитивну оцінку від вчителів природничих предметів експериментальних шкіл, методистів обласних інститутів післядипломної педагогічної освіти і були передані на експериментальну перевірку в школи.

Аналіз тестування учнів випускних класів і контрольних робіт засвідчив, що в учнів відсутні чіткі уявлення про зміст загальних закономірностей природи, природничо-наукову картину світу, про способи формування цілісностей знань різних рівнів; недостатнє посилання на експериментальне обґрунтування законів, явищ, фактів, що вивчалися.

Поставлена в дослідженні мета діагностується за умови, що в учнів у процесі вивчення природознавчого курсу («Природознавство») формується образ світу і його основа – образ природи. Це одна з основних задач інтегрованих природознавчих курсів і освіти взагалі. Наявність у людини адекватного дійсності образу світу є ознакою її освіченості, її особистісно орієнтованої освіти, а створення в навчальному процесі психолого-педагогічних умов для формування образу світу є здійсненням пріоритетної державної політики, як зазначено в національній доктрині розвитку освіти.

Констатувальний експеримент підтвердив актуальність розроблення інтегрованого природознавчого курсу, мета якого визначається основною метою галузі «Природознавство», зокрема вона полягає у формуванні природничо-наукової картини світу, опануванні наукового стилю мислення, оволодіння природничо-науковою компетентністю.

МЕТОДИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ІНТЕГРОВАНОГО КУРСУ «ПРИРОДОЗНАВСТВО» В СТАРШІЙ ШКОЛІ

К. Ж. Гуз, д. пед. н.

На першому етапі НДР (пошуково-моделювальному) за темою дослідження «Методична система навчання природознавству в старшій школі» обґрунтовано модель методичної системи цілісної природничо-наукової освіти в загальноосвітніх навчальних закладах; розкрито методичні основи викладання предмета «Природознавство» у старшій школі; охарактеризовано втілені в методичних основах п'ять рівнів формування цілісності знань про природу та науково-методичний супровід впровадження методичної системи формування цілісності знань про природу

у практику загальноосвітньої школи; обґрунтовано задачі, що обумовлюють реалізацію в навчальному процесі розробленої методичної системи цілісного вивчення змісту освітньої галузі в інтегрованому курсі «Природознавство».

Перший рівень методичної системи становить зміст онтодидактичного стрижня цілісності знань, який задається Державним стандартом і включає метапредметні компоненти змісту освітньої галузі «Природознавство», які визначаються її загальноприродничою складовою: загальноприродничі поняття (цілісність знань про природу, природничо-наукова картина світу, її еволюція, образ природи), основи формування цих понять – основні концепції сучасного природознавства, загальні закономірності природи, природничо-наукова та дослідницька компетентності, методи пізнання природи.

Втілення цього рівня в методичну систему обґрунтовується концепцією цілісної природничо-наукової освіти, реалізується технологією формування цілісності знань, основним принципом якої є неперервна сутнісна інтеграція елементів змісту знань про природу.

Проаналізовано умови втілення в навчально-методичному забезпеченні інтегрованого курсу природознавства наступних рівнів методичної системи:

1) навчального предмета, який обумовлюється типовим навчальним планом;

2) навчального матеріалу, згідно з яким методична система зумовлює єдину схему побудови програми інтегрованого природознавчого курсу, відповідно до якої на початку програми подаються найбільш широкі поняття курсу – випереджаючі організатори знань;

3) результатів навчання, що визначається за системою завдань для учнів, втіленою у підручниках інтегрованого курсу «Природознавство» 10–11 кл., навчальних посібниках, і спрямовує діяльність учня на формування ієрархії цілісностей знань про природу, особистісно значимої системи знань (образу природи) та її еволюції на різних етапах навчання у зв'язку з розвитком цілісності знань про природу, оволодіння учнем ключовими компетентностями.

СКЛАДОВІ НАВЧАЛЬНОГО СЕРЕДОВИЩА ВИВЧЕННЯ ПРИРОДОЗНАВСТВА В СТАРШІЙ ШКОЛІ

О. Г. Ільченко, к. пед. н.

У процесі пошуково-моделювального етапу НДР за темою дослідження «Навчальне середовище цілісної природничо-наукової освіти учнів старшої школи» вивчено стан розроблення проблеми навчання природознавству в старшій вітчизняній і зарубіжній школах, визначено та теоретично обґрунтовано структуру і зміст складових навчального середовища для вивчення природознавства в старшій школі.

Розроблено програму курсу природознавства для 10–11 кл. (у співавторстві), написано попередній варіант астрономічної складової підручника «Природознавство»-11 (у співавторстві), а також розроблено матеріально-технічну базу навчального середовища – основи організації екологічної стежки, кабінету природознавства, зокрема:

- перелік загального призначення, спільного для вивчення фізичної, хімічної біологічної, астрономічної компонентів курсу природознавства;
- перелік обладнання натуральних об'єктів, спільних для вивчення всіх компонентів курсу природознавства;
- перелік колекцій, спільних для вивчення всіх компонентів курсу природознавства;
- зазначено технічні засоби навчання, спільні для вивчення всіх компонентів курсу природознавства;
- розроблено каталог об'єктів дослідження в довкіллі, спільних для всіх компонентів природознавства та приладдя для них;
- розроблено каталог таблиць міжпредметного змісту, які виготовлено в науково-методичному центрі інтеграції змісту освіти НАПН України, каталог екранно-звукових засобів навчання, спільних для всіх компонентів курсу природознавства;
- розроблено каталог інструментів, пристосувань для виконання проектів, створення моделей під час уроків природознавства; демонстраційних приладів, приладів для лабораторних робіт, лабораторних практикумів, матеріалів, необхідних для їх

виконання, моделей, специфічних для вивчення кожного з модулів курсу природознавства.

У сучасній вітчизняній школі необхідним є кабінет природознавства. Ця необхідність обумовлена як тим, що в старшій школі має вивчатися інтегрований курс «Природознавство» для суспільно-гуманітарних профілів, так і тим, що у ЗОШ I–II ступенів, де учні навчаються до 9-го класу включно і де економічно невиправдане обладнання чотирьох кабінетів для предметів природничого циклу (фізики, хімії, біології, географії), також необхідний кабінет природознавства.

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ЗМІСТУ БІОЛОГІЧНОГО МОДУЛЯ ПІДРУЧНИКА «ПРИРОДОЗНАВСТВО-11»

О. С. Гринюк

У 2015 році розпочато роботу над дослідженням «Структура та зміст біологічного модуля підручника “Природознавство-11” та методика його викладання». Актуальність дослідження обумовлена необхідністю модернізації шкільної природничо-наукової освіти, переорієнтації її змісту на засадах освіти для сталого розвитку в напрямі інтеграції та гуманізації, що забезпечить всебічний і гармонійний розвиток особистості кожного школяра.

Ці завдання повинні здійснюватися у навчально-виховному процесі на різних етапах шкільної природничо-наукової освіти засобами інтеграції предметів природничого циклу – фізики, біології, хімії, географії, що сприятиме цілісному засвоєнню учнями природничо-наукових знань, розумінню взаємозв'язків у природі та суспільстві, формуванню природничої і соціоприродної компетентностей та ціннісному ставленню до природи.

Цілісне уявлення учнів про живу природу має забезпечити біолого-екологічний модуль інтегрованого курсу «Природознавство-11», в якому біологічні знання об'єднані на основі сутнісних зв'язків, спільних для природничих предметів (біології, хімії та фізики), законів і закономірностей, які забезпечують наступність і цілісність знань. На основі спільних, єдиних для усіх складових

змісту природничо-наукової освіти закономірностей природи (збереження, періодичності, направленості процесів) обґрунтовуємо елементи біологічних знань, що сприятиме розумінню учнем цілісності живої природи. Наявність змістових зв'язків між знаннями про живу природу обумовлює впорядкованість елементів знань у цілісність, що приведе до формування цілісності мислення.

Під час пошуково-моделювального етапу дослідження:

- *вивчено* стан розроблення проблеми навчання природознавства в старшій школі у вітчизняній і зарубіжній педагогічній теорії та практиці;

- теоретично *обґрунтовано* методичні основи формування цілісних знань про живу природу в учнів старшої школи та методику викладання відповідних тем інтегрованого курсу «Природознавство-11»;

- *розроблено та написано* зміст біолого-екологічного модуля навчальної програми інтегрованого курсу з «Природознавства» (11 кл.); структуру та зміст біолого-екологічного модуля та його зміст до підручника «Природознавство-11»; розділ методичного посібника для вчителів «Методичні основи вивчення біологічної компоненти цілісної природничо-наукової освіти старшої школи»;

- *розпочато* експериментальну перевірку розроблених матеріалів на базі експериментальних шкіл (Полтавська ЗОШ № 24, Дніпровська СЗБШ І–ІІІ ст., Кременчуцька гімназія № 5 ім. Т. Г. Шевченка), а також *здійснено* кількісний та якісний аналіз результатів констатувального експерименту.

ХІМІЧНИЙ МОДУЛЬ ПІДРУЧНИКА «ПРИРОДОЗНАВСТВО»-11

А. Х. Ляшенко

У процесі пошуково-моделювального етапу НДР за темою «Структура та зміст хімічної компоненти підручника «Природознавство»-11»:

- *проаналізовано* стан розробленості проблеми навчання природознавству та хімії як його складовій в старшій школі вітчизняної і зарубіжних освітніх систем;

- *змодельовано* (у співавторстві) попередній варіант програми курсу природознавства 10–11 кл.; *написано* попередній варіант змісту хімічного модуля підручника «Природознавство»-11 (у співавторстві).

Розроблено програму та методику проведення педагогічного експерименту, проведено констатувальний експеримент в школах Дніпропетровської області (Дніпровська ЗОШ, Верхньодніпровська ЗОШ № 1), якісний та кількісний аналіз його результатів.

Констатувальний експеримент засвідчив, що не всі учні в змозі виділити основні закони і поняття органічної хімії, встановити між ними зв'язок, пояснити вирази «природничо-наукова компетентність», «природничо-наукова картина світу», «загальні закономірності природи як основа формування природничо-наукової картини світу». Лише третина учнів експериментальних класів намагається пояснити, сформулювати названі поняття на середньому рівні.

ПРОЕКТУВАННЯ ЗМІСТУ ХІМІЧНОЇ ОСВІТИ В ОСНОВНІЙ ШКОЛІ

Реєстраційний номер: 0113U001295. Роки виконання:
2013 – 2015 рр.

Науковий керівник: Л. П. Величко, д. пед. н., проф., завідувач
відділу біологічної, хімічної та фізичної освіти

ОСНОВНІ НАУКОВІ РЕЗУЛЬТАТИ:

- **удосконалено** зміст і структуру навчальної програми з хімії для основної школи за такими основними позиціями: **оптимізація** співвідношення теоретичного і практичного матеріалу і його послідовності; **вилучення** повторів, зайвих деталей, **розвантаження** об'єктів вивчення (хімічних сполук і реакцій), обов'язкових для засвоєння;

- **запропоновано** нову рубрику програми – «Навчальні проекти», визначено орієнтовні теми проектів;

- **уточнено і збалансовано** вимоги до загальноосвітньої підготовки учнів 7-9 класів з хімії, зокрема посилено діяльнісний і аксіологічний складники;

- **розроблено** методичні рекомендації з упровадження нового змісту освіти в масовій школі; обґрунтовано проектну діяльність учнів згідно з новою навчальною програмою;

- **доопрацьовано** зміст підручників хімії для 8 і 9 класів з урахуванням результатів педагогічного експерименту; підручник «Хімія, 7 клас» підготовлено до всеукраїнського конкурсу підручників для 12-річної школи.

- **скориговано** зміст завдань з хімії для самоконтролю і підсумкового контролю; розроблено комплекти завдань для учнів 7-9 класів з кожної теми;

- **завершено** підготовку та рецензування рукописів підручників «Хімія, 8 клас», «Хімія, 9 клас» і навчальних посібників «Хімія в завданнях, 7-9 класи» та «Зошит для практичних робіт з хімії, 9 клас».

ДООПРАЦЮВАННЯ НАВЧАЛЬНОЇ ПРОГРАМИ З ХІМІЇ ДЛЯ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ

Л. П. Величко, д. пед. н.

Проектування змісту базового складника хімічної освіти відбувалося на методологічних засадах, визначених у процесі виконання теоретичного етапу дослідження. Після виконання експериментального етапу проект навчальної програми з хімії для основної школи зазнав коригування.

Згідно з компетентнісним підходом предметний зміст формується з урахуванням заданого результату навчання. Результатом хімічної освіти на базовому рівні є засвоєння учнями знань про речовини й хімічні закони, що визначають перетворення цих речовин, методи наукового пізнання в хімії (фундаментальна складова); дослідницькі уміння, досвід специфічної діяльності (діяльнісна складова); усвідомлення знань з хімії з позицій загальнокультурних цінностей і потреб життєзабезпечення (аксіологічна складова).

У зв'язку з цим оновлення змісту навчальної програми з хімії для основної школи відбулося в кількох напрямках, а саме: врахування змін у навколишньому світі й базовій науці; врахування пізнавальних можливостей учнів; раціональний розподіл навчального матеріалу між основною і старшою школою; оптимізація складності, обсягу і структури навчального матеріалу; вилучення застарілого матеріалу; мінімізація числа дидактичних одиниць; передбачення проектної діяльності учнів; конкретизація результативної частини програми.

7 клас. Зміст орієнтовано на вивчення початкових хімічних понять, кисню і води як прикладів простої і складної речовини. У цих темах даються уявлення про оксиди й гідроксиди, що створює фактологічне підґрунтя для подальшого вивчення періодичного закону в 8 класі.

8 клас. Нова структура програми дає змогу розгорнуто вивчати основні класи неорганічних сполук на основі теоретичних знань про періодичний закон і будову речовин, що сприятиме глибшому розумінню й усвідомленому вивченню їхнього складу, будови і властивостей.

9 клас. Оскільки основна школа має забезпечити базову хімічну підготовку учнів, разом із тими, чиє подальше життя не буде пов'язане з цим предметом і які не вивчатимуть органічні речовини у старшій школі, в курсі даються загальні поняття про органічні сполуки. Останні розглядаються в обмеженому обсязі, на рівні молекулярного складу, без вивчення явища ізомерії, що дає змогу уникнути складних для засвоєння структурних формул сполук. Натомість зроблено доповнення про природні джерела вуглеводнів, склад природного газу, нафти, кам'яного вугілля й основні способи їх переробки.

Діяльнісна складова змісту курсу хімії поповнилася навчальними дослідницькими проектами. В аксіологічній складовій посилено увагу до патріотичного виховання учнів, розкриття ролі хімії в розв'язанні глобальних проблем людства й життєзабезпеченні окремої людини.

УПРОВАДЖЕННЯ ПРОЕКТНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ У ШКІЛЬНОМУ КУРСІ ХІМІЇ

Т. І. Вороненко, к. пед. н.

У 2015 р. у 7 класі вступила у дію оновлена навчальна програма з хімії для основної школи, яка вперше передбачає таку форму самостійної роботи учнів, як виконання навчальних проектів. Слід зазначити, що дослідницька самостійна діяльність учнів передбачена у програмах з усіх природничих предметів: у формі «міні-проектів», «дослідницьких практикумів» (природознавство, 5 кл.), «досліджень» (географія), «лабораторних досліджень», «дослідницьких практикумів», «міні-проектів» та «навчальних проектів» (біологія), «навчальних проектів» (хімія і фізика). У програмі з історії введено таку форму самостійної роботи учнів, як «практичні роботи». Шкільною практикою доведено, що виконання дослідницької роботи сприяє формуванню і розвитку як предметних, так і ключових компетентностей учнів. Водночас для учнів, які не займалися дослідницькою роботою, і для вчите-

лів, які не готували учнів у МАН, така форма роботи є новою і потребує попередньої підготовки.

З метою успішного впровадження проектної діяльності учнів у навчанні хімії та на допомогу вчителю розроблено методичні рекомендації щодо виконання цього розділу програми. Зокрема схарактеризовано поняття про проектну діяльність учнів, наведено класифікацію проектів з урахуванням специфіки навчання хімії, виокремлено загальні етапи виконання проектів, надано приклади розроблення міжпредметного проекту (відповідно до класифікації), запропоновано норми оцінювання проектної діяльності учнів. Ці матеріали оприлюднено в інструктивно-методичному листі з викладання хімії у 2015 – 2016 н. р. та «Методичному коментарі з вивчення хімії в 7-9 класах загальноосвітніх навчальних закладів у 2015/2016 навчальному році з урахуванням змін у навчальних програмах».

НАУКОВО-МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ НАВЧАННЯ ФІЗИКИ Й АСТРОНОМІЇ В СТАРШІЙ ШКОЛІ НА ПРОФІЛЬНОМУ РІВНІ

Реєстраційний номер: 0115 U003086. **Роки виконання:**
2015 – 2017 рр.

Науковий керівник: Л. В. Непорожня, к. пед. н., с. н. с.,
провідн. наук. співроб. відділу біологічної, хімічної та фізичної
освіти.

ОСНОВНІ НАУКОВІ РЕЗУЛЬТАТИ:

- *розроблено* програму і концепцію дослідження;
- *здійснено* критичний аналіз психолого-педагогічної та методичної літератури з розроблюваної теми;
- *визначено* теоретичні засади особистісно зорієнтованого та компетентісно орієнтованого навчання фізики й астрономії та психолого-педагогічні основи формування природничо-наукової картини світу в учнів старшої школи;
- *проаналізовано* стан дослідженості проблеми у психолого-педагогічній літературі та шкільній практиці;
- *розкрито* структуру, зміст і основні напрями розвитку методики навчання фізики й астрономії старшої профільної школи;
- *визначено* та теоретично обґрунтовано науково-методичні основи (чинники, методологічні підходи, принципи, критерії) добору, структурування та реалізації змісту навчання фізики й астрономії в старшій школі на профільному рівні, а також структуру та зміст предметних компетенцій з фізики й астрономії, їх дефініції та функціональне навантаження;
- *встановлено* психолого-педагогічні та методичні вимоги до навчання фізики й астрономії в старшій профільній школі;
- *схарактеризовано* критерії й методику діагностування предметної компетентності з фізики, астрономії та природничо-наукової компетентності учнів старшої школи;
- *розроблено* та науково *обґрунтовано* принципи добору і конструювання змісту в навчальних програмах з фізики для 10 та 11 класів та астрономії для 11 класу на профільному рівні.

Відповідно до тематичного плану у контексті експериментальної роботи наукові дослідження були спрямовані на обґрунтування оновленого змісту та методики навчання фізики й астрономії в старшій школі на профільному рівні, вивчення суспільно-педагогічної думки стосовно проблематики змістового наповнення підручників з фізики й астрономії на профільному рівні для старшої школи на засадах особистісно зорієнтованого, діяльнісного та компетентнісного підходів.

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ПРИРОДНИЧО- НАУКОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТАРШОКЛАСНИКІВ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ФІЗИКИ

Л. В. Непорожня, к. пед. н.

Аналіз сучасних тенденцій розвитку компетентісно орієнтованої освіти виявив низку проблем, пов'язаних з неоднозначністю у визначенні структури, змісту та критеріїв сформованості предметної компетентності з фізики як складової природничо-наукової компетентності старшокласників.

Під природничо-науковою компетентністю старшокласників розуміємо інтегровану здатність учнів старшої школи, що складається з цілісної системи набутих ними у процесі вивчення предметів природничого циклу знань, здібностей, умінь і ціннісних ставлень, які мобілізуються в специфічних контекстах життєвої діяльності особистості.

Системотвірну основу природничо-наукової компетентності старшокласників складають науковий світогляд, науковий стиль мислення, природничо-наукова картина світу та природничо-наукова грамотність особистості.

Природничо-наукова компетентність старшокласників має такі особливості: вона є загальною, оскільки формується впродовж всього періоду навчання, має високий ступінь узагальнення та визначає кінцеві результати освіти, закріплені в освітніх стандартах; має міждисциплінарний характер, оскільки належить одразу до кількох освітніх дисциплін; вбирає в себе предметні компетентності, які належать до кожної шкільної природничої дисципліни.

Вагома роль у розвитку природничо-наукової компетентності старшокласників належить фізиці. В процесі вивчення фізики формуються такі компоненти природничо-наукової компетентності, як компетентність інтелектуальних надбань в галузі фізики; компетентність наукового дослідження; компетентність спілкування науковою мовою, специфічною для фізики; компетентність практиологічного надбання в галузі фізики; компетентність створення безпеки навколишньому середовищу.

Кожен із зазначених компонентів має відповідні критерії визначення рівня їх сформованості. Головними завданнями цих критеріїв є виявлення таких елементів: володіння учнями сукупністю основних фізичних знань та навичок в різних реальних ситуаціях; здатність вирішувати різні проблемні ситуації, застосовуючи набуті функціональні знання; здатність визначати техногенні та екологічні проблеми певної місцевості, країни в цілому та планети Земля; уміння дотримуватися норм цивілізованої поведінки в оточуючому світі; свідома участь у діях із захисту навколишнього середовища на місцевому рівні; здатність оцінювати наслідки зміни навколишнього середовища для природи в цілому, для суспільства та особистого здоров'я, виявляючи ставлення відповідно до набутої предметної компетентності з фізики як складової природничо-наукової компетентності старшокласників.

КОНЦЕПТИ ФОРМУВАННЯ ЗМІСТУ НАВЧАННЯ АСТРОНОМІЇ В СТАРШІЙ ШКОЛІ

М. В. Головка, к. пед. н.

Аналіз змісту навчання астрономії в старшій школі показав наявність проблем та суперечностей, характерних у цілому для освітньої галузі «Природознавство». Зокрема, з'ясовано необхідність модернізації змісту в напрямках його переорієнтації на світоглядну функцію та розвантаження від другорядного матеріалу, посилення компетентнісного підходу. Одним із пріоритетних завдань є міжпредметне (в межах освітньої галузі) узгодження навчальних програм з метою формування цілісної наукової картини світу.

Основними концептами, які доцільно покласти в основу формування змісту навчання астрономії, можна визначити такі:

1. Зміна домінант цілепокладання з визначенням першочерговості формування в учнів загальнокультурної компетентності як ключової (характеризує здатність орієнтуватися в культурному та духовному контексті сучасного суспільства, аналізувати та оцінювати його досягнення) у процесі засвоєння змісту навчання астрономії.

2. Системна реалізація культурологічного підходу у формуванні змісту шкільного курсу астрономії, згідно з яким астрономічні знання розглядаються не просто як досягнення однієї з природничих наук, а в першу чергу як важлива складова загальнолюдської культури, основа становлення науково-природничої картини світу.

3. Посилення компетентнісної спрямованості змісту через конкретизацію вимог щодо опанування астрономічного компонента освітньої галузі «Природознавство». Конкретизація предметної компетентності з астрономії та більш чітке визначення її внеску у формування природничо-наукової компетентності як галузевої.

4. Оновлення основних змістових ліній у напрямі забезпечення формування стратегічного поля освітніх цілей та розвитку особистісних характеристик учнів з акцентом на ціннісно-сміслових орієнтаціях в практичних ситуаціях, його спрямування на формування системних умінь та навичок творчої діяльності як результату усвідомленого застосування методів пізнання явищ природи та їх науково-теоретичного осмислення.

5. Запровадження проектної діяльності учнів, орієнтованої на розвиток умінь ставити та вирішувати навчальні завдання, самостійно добирати прийоми дослідницької діяльності та оцінювати й узагальнювати отримані результати.

КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ РОЗРОБЛЕННЯ ПІДРУЧНИКІВ З ФІЗИКИ ДЛЯ ОСНОВНОЇ І СТАРШОЇ ШКОЛИ

Т. М. Засєкіна, к. пед. н.

У загальноосвітніх навчальних закладах триває реалізація оновленого стандарту базової і повної загальної середньої освіти. Особливістю загальноосвітнього стандарту є те, що він сформований і передбачає розгортання навчально-виховного процесу на основі трьох визначальних підходів – компетентнісного, діяльнісного та особистісно зорієнтованого. Окрім цього, зміст освітніх галузей, їх компоненти, державні вимоги до рівня загальноосвітньої підготовки учнів відповідають завданням основної та старшої школи у їх послідовному взаємозв'язку, що зумовлює для більшості шкільних предметів двоконцентричну структуру. Відповідно, у теорії та методиці навчання фізики постала проблема розроблення нового навчально-методичного забезпечення, яке б забезпечувало реалізацію цих освітніх новацій. Тобто необхідно встановити пріоритети у функціях, спільні й відмінні ознаки структури й методичного апарату підручників з фізики для основної школи (7-9 класи) та для майбутньої профільної (10-11 класи) школи.

Для основної школи підручник з фізики є комплексною інформаційною моделлю, що відображає чотири елементи педагогічної системи – цілі навчання, зміст навчання, дидактичні процеси, організаційні форми навчання – і дозволяє реалізувати їх на практиці. В умовах старшої профільної школи роль такої комплексної моделі має відігравати навчальний комплект: основний підручник-довідник та варіативні посібники-додатки, що реалізують зміст відповідно до обраного профілю навчання.

Як для основної, так і для старшої школи виділяємо інваріантні функції навчальної книги: інформаційну, трансформаційну, систематизуючу, мотиваційну, закріплення і самоконтролю, розвивальну і виховну.

Варіативними функціями для основної школи є: когнітивна (пізнання), комунікативна, прогностична (передбачення) та моделююча. Для старшої – функції: самоосвіти, репрезентатив-

на, інтегрувальна, компенсаторна, координаційна і регулятивна (щодо професійного самовизначення).

Таким чином, підручник з фізики для основної школи за допомогою властивих йому функцій реалізує зміст і завдання фізичної компоненти Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти та навчальної програми з фізики, забезпечує організацію навчально-пізнавальної та розумової діяльності учнів, надає можливості організації навчального процесу на його основних етапах (сприймання, запам'ятовування, застосування, оцінювання), формує навички смислового читання, розвиває критичне мислення, здатність аргументовано висловлювати власні оцінні судження; вміння використовувати термінологію, реалізує в матеріалах підручника врахування основних психологічних особливостей цієї вікової категорії, серед яких найбільш важливими є психологічні новоутворення «Я-концепція» та почуття дорослості.

Відповідно для старшої школи зміст, структура та методичний апарат навчального комплекту з фізики мають виконувати компенсаторну функцію корегування змісту з метою наближення його до вимог раціонального професійного вибору молодими людьми і мати певну академічну заданість, що виявляється у вивченні основ фізичної науки; відповідати принципу наступності між рівнями освіти щодо глибини і розширення змісту, ускладнення вимог до його засвоєння, уникнення формального дублювання; сприяти єдності формування фундаментальних (або світоглядних) фізичних знань і професійного самовизначення старшокласників, формувати їх уміння розв'язувати навчальні та життєві проблеми, вчити вчитися; бути спрямованими на соціалізацію учнів, тобто бути твірними таких форм і методів навчання, за яких учні змогли б усвідомити власні бажання і наміри (що я хочу), оцінити особистісні можливості (що я можу) і відчуття те, що чекає від них суспільство (що від мене потрібно), враховувати основні психологічні особливості цієї вікової категорії, серед яких найбільш важливими є вміння зіставляти «образ-Я» з вимогами професій до особистості та кон'юнктурою ринку праці й створювати на цій основі професійний план і перевіряти його (у тому числі за рахунок «професійних проб», можливості самореалізації в різних видах професійної діяльності тощо).

МЕТОДИКА НАВЧАННЯ ФІЗИКИ НА ПРОФІЛЬНОМУ РІВНІ

Д. О. Засєкін, к. пед. н.

Вихідні позиції розроблення методики навчання фізики на профільному рівні полягають в тому, що у процесі навчання фізики мають реалізовуватися завдання профільного навчання, використовуватись обґрунтовані засоби досягнення кінцевих результатів навчання і професійного самовизначення старшокласників, і в той же час методика має бути гнучкою щодо можливості її використання за різних форм організації профільного навчання.

Концептуальною основою побудови методики є компетентнісний підхід та випереджальне навчання, які обрано на таких підставах:

- компетентнісна освіта та випереджальне навчання відповідають пріоритетній меті сучасної освіти – формуванню саморозвивальної особистості;

- дозволяють розглядати самостійну роботу учнів як специфічний вид діяльності, що реалізовує потребу особи в саморозвитку, і як умову розвитку пізнавальних здібностей учня та пізнавальної самостійності як цінної особистісної якості;

- сприяють побудові ефективного освітнього процесу з вивчення фізики передусім через особливості самого навчального матеріалу, що має унікальний компетентнісний та прогностичний потенціали, оскільки за кожним проявом того або іншого явища стоїть методологія його вивчення, конкретна специфічна діяльність (історичні потреби і мотивація, зміст і методи досліджень, обмеженість теорій і їх прогностична функція), яка сама стає предметом засвоєння у вигляді системи прийомів і способів пізнавальної діяльності – як універсальних, так і специфічних для цієї предметної галузі;

- можливості випереджального навчання сприяють, з одного боку, формуванню компетентності, необхідної для майбутньої професійної діяльності, з іншого боку, підготують учня до сучасних тенденцій розвитку фізики.

Проектуючи методику навчання фізики на профільному рівні, вважаємо (згідно з вихідними засадами філософії, психології, дидактики, педагогіки), що вона має ґрунтуватися на таких *принципах*:

– *системності і генералізації* – побудові процесу навчання фізики навколо основних фізичних принципів і теорій, що сприяє формуванню предметної та ключових компетентностей: структурованості знань, уміння застосовувати загальні принципи, теорії, ідеї до аналізу окремих питань, наукового стилю мислення;

– *єдності формування фундаментальних знань і професійних навичок* – наданні учням глибоких та міцних знань з профільних предметів з проектуванням їх на майбутні об'єкти професійної діяльності;

– *«навчання – як освітня модель науки»* – побудові процесу навчання у відповідності з розвитком науки, а також тими методами пізнання, які в науці є вирішальними, відображають історичний контекст вивчення того або іншого явища, методологію його вивчення; дозволяють у процесі навчання «розгортати» пізнавальну діяльність, включати учня у квазідослідження;

– *індивідуального підходу* – врахуванні рівня освітньої підготовки, інтересів, потреб, здібностей і нахилів старшокласників, сприяння їх професійному самовизначенню;

– *загальнодидактичних принципах навчання* – науковості, зв'язку емпіричних знань з теоретичними; наочності; доступності та ін.

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ПРЕДМЕТНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТАРШОКЛАСНИКІВ У ПРОЦЕСІ РОЗВ'ЯЗУВАННЯ ФІЗИЧНИХ ЗАДАЧ

Ю. С. Мельник, к. пед. н.

Особливе місце в навчально-виховному середовищі старшої школи належить формуванню фізичної компетентності, потрібної для розуміння природних, технічних та побутових явищ і процесів. До її складу належать когнітивний, діяльнісний та особистісний компоненти. Діяльнісний – пов'язаний із використанням фізичних знань у конкретних ситуаціях і передбачає наявність умінь розв'язувати різні типи задач, виконувати практичні роботи, планувати проведення спостережень, дослідів, аналізувати результати досліджень, робити висновки тощо.

На основі аналізу наукової літератури та результатів практичних досліджень з'ясовано, що методично обґрунтована система компетентнісно орієнтованих задач, спрямованих на встановлення та поступову активацію зв'язків між фізичними поняттями, сприяє формуванню такої моделі предметної області у семантичному просторі суб'єкта навчання, яка найбільш точно відображає існуючі зв'язки між матеріальними об'єктами навколишньої дійсності й дає змогу вирішувати практичні завдання різного рівня складності. Тому добираються компетентнісно орієнтовані задачі, розв'язування яких потребує специфічних навичок застосування прикладних знань з механіки, молекулярної фізики, термодинаміки та інших розділів навчального курсу до аналізу роботи машин, механізмів та іншої виробничої техніки.

Розв'язування компетентнісно орієнтованих задач є невід'ємною складовою навчально-виховного процесу старшої школи, що сприяє засвоєнню знань про стан природного середовища, сферу застосування фізичних законів, цілісності науково-природничої картини світу, застосуванню здобутих знань для пояснення фізичних явищ і процесів, практичного використання відповідних законів і закономірностей у технічних пристроях, на виробництві, у різних сферах життєдіяльності особистості; дозволяє проявляти чітке ставлення до ролі фізичних знань у житті людини, суспільному розвитку, техніці, становленні сучасних технологій.

На практиці компетентнісно орієнтовані задачі використовуються як метод засвоєння, закріплення, перевірки і контролю теоретичних знань, засіб набуття умінь експериментування, конструювання, моделювання, навичок професійного самовизначення, реалізації принципу політехнізму, екологічного й економічного виховання.

Розв'язуючи компетентнісно орієнтовані фізичні задачі, учні здобувають знання, потрібні для успішного навчання в профільній школі, поглибленої допрофесійної підготовки, продовження освіти у вищих навчальних закладах фізико-математичного, природничого й технологічного спрямування.

Використання задачного підходу в процесі формування предметної компетентності старшокласників дає змогу розвивати їхні інтелектуальні й пошуково-творчі здібності, відповідний стиль мислення, знайомити їх з методами наукового дослідження.

ПРО ЗМІСТ КУРСУ АСТРОНОМІЇ ПРОФІЛЬНОГО РІВНЯ

І. П. Крячко

Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти, затверджений Кабінетом міністрів України в 2011 р., вказує на те, що зміст освіти і вимоги до його засвоєння у старшій школі диференціюються за базовим і профільним рівнями. Зрозуміло, що різні освітні рівні передбачають відмінності в цілях, змісті та методичному забезпеченні. Так, пріоритетними цілями вивчення астрономії на базовому рівні є формування елементів астрономічної культури, наукового світогляду, розвитку мислення учнів. Це передбачає ознайомлення учнів із зародженням та розвитком головних ідей, понять і законів сучасної астрономії, місцем астрономії в культурі, взаємозв'язками науки і практики. Натомість на профільному рівні віддається пріоритет науковим знанням, методам наукових досліджень, формуванню наукового мислення.

Відмінність у навчанні астрономії на різних освітніх рівнях визначається низкою факторів, головними з яких, як ми вважаємо, є *методологічний* та *змістовий*. Відмінними для двох різних освітніх рівнів мають бути також складові *методи, форми та засоби* навчання.

Проте, незважаючи на відмінності, є й загальне, притаманне обом рівням навчання астрономії – це формування в учнів предметних компетенцій на основі опанування певним обсягом астрономічних знань, формування астрономічної культури, озброєння учнів методами наукового пізнання. Щодо останнього завдання: воно є важливим в курсі астрономії, адже методи астрономічної науки хоча й відомі, але мають специфіку застосування, зважаючи на те, що об'єкти пізнання перебувають відносно далеко за межами Землі. Знайомство з методами астрономічних досліджень – це нагода показати молодому поколінню силу людського розуму, його здатність пізнавати те, що, здавалось би, земляни ніколи не зможуть дослідити. Важливо вказати на відмінності наукових методів в астрономії від тих, далеких від науки, намагань які культивує, наприклад, астрологія. Потрібно намагатись сформувати в учня наукове мислення, раціональ-

но-критичний погляд на довкілля і діяльність в ньому людини. Лише за такої умови старшокласник зможе відрізнити наукові методи пізнання від ненаукових, усвідомити проблеми, пов'язані з пізнанням Всесвіту.

Очевидно, що добір і формування змісту курсу астрономії профільного рівня потрібно здійснювати з огляду на цілі навчання астрономії у старшій загальноосвітній школі в рамках компетентнісного підходу. Системно-структурний підхід до змісту навчального матеріалу, заснований на цілях навчання, дає змогу виявляти найважливіші питання змісту. Завдяки цьому можна створити відносно стійку систему навчальних елементів курсу, які визначені не лише логікою астрономії як науки, але й тими психолого-педагогічними вимогами, що стосуються викладання навчального предмета, і процесом навчання в цілому.

НАУКОВЕ ОБҐРУНТУВАННЯ ДОБОРУ І РЕАЛІЗАЦІЇ ЗМІСТУ ПОЛІТЕХНІЧНОГО СКЛАДНИКА КУРСУ ФІЗИКИ В СТАРШІЙ ШКОЛІ НА ПРОФІЛЬНОМУ РІВНІ

В. В. Сіній

Система освіти кожної країни у своїй еволюції спирається на власну історію, традиції, рівень соціально-економічного розвитку, інститути соціально-політичної системи. Ефективно розв'язати проблеми політехнічної освіти неможливо без комплексного вивчення, аналізу й узагальнення попереднього досвіду, оскільки новизна сучасної ситуації полягає у необхідності узгодження політичних, економічних, національних, загальноцивілізаційних та багатьох інших чинників.

У результаті ретроспективного аналізу встановлено, що основною метою політехнічної освіти у ХХ столітті було:

- ознайомлення учнів з науковими основами виробництва;
- формування вимірювальних та обчислювальних вмінь;
- вміння використовувати найбільш поширені сучасні види обладнання;
- розвиток науково-технічного мислення та загальної культури праці учнів.

Напрямок розвитку політехнічної освіти можна визначити, якщо проаналізувати сучасні державні та соціальні потреби. Політехнічна освіта тісно пов'язана з рівнем розвитку науки, техніки й загальними тенденціями в системі освіти. Відповідно, для з'ясування сучасних тенденцій політехнічної освіти школярів слід окреслити основні тенденції розвитку сучасної науки, техніки, потреби суспільства та держави. Сучасній людині доводиться щоденно використовувати різноманітні прилади та пристрої: офісну та побутову техніку, програмоване обладнання на виробництві, мобільні прилади та засоби зв'язку, персональні комп'ютери. Щоб ефективно й безпечно використовувати весь спектр техніки, будь-яка людина, незалежно від сфери діяльності, повинна знати принципи роботи техніки, усвідомлювати її значення.

Необхідність політехнічної освіти також обумовлена ситуацією на ринку праці, де не вистачає висококваліфікованих технічних спеціалістів. Водночас надлишок спеціалістів гуманітарного профілю (юристів, економістів тощо) створює значну проблему при їх працевлаштуванні й соціальну напругу на ринку праці.

Інтенсивні процеси інформатизації суспільства диктують необхідність розглядати питання політехнічної освіти в умовах тісної інтеграції фізики, техніки та інформатики. Нині інформаційно-комунікаційні технології тісно пов'язані з технікою, а оскільки основним інструментом для роботи з інформацією є комп'ютер, в основі роботи якого лежать фізичні закони, він, в свою чергу, є засобом розробки й створення нової техніки. Знання інформаційних технологій є обов'язковою умовою використання сучасної техніки.

ПРОЕКТУВАННЯ ЗМІСТУ БІОЛОГІЧНОЇ ОСВІТИ В ОСНОВНІЙ ШКОЛІ

Реєстраційний номер: 0113U001296. Роки виконання:
2013 – 2015 рр.

Науковий керівник: Н. Ю. Матяш, к. пед. н., провідний науковий співробітник лабораторії хімічної і біологічної освіти

ОСНОВНІ НАУКОВІ РЕЗУЛЬТАТИ:

- **доведено педагогічну ефективність** оновленого змісту біологічної освіти в основній школі;

- **встановлено відповідність** змісту віковим особливостям учнів;

- **узгоджено** змістовий і результативний складники експериментальної навчальної програми з метою посилення культурно-ціннісного компонента предметної компетентності;

- **впорядковано** практичну частину змісту навчальної програми, а саме: **зменшено** кількість назв робіт (лабораторне дослідження об'єднано з лабораторною роботою); рівномірно **розподілено** роботи по класах (6 – 9); **приведено** їх у відповідність із призначенням і віковими особливостями учнів;

- **доведено** необхідність включення до змісту навчальних посібників системи навчальних завдань і складання їх з урахуванням пізнавальних можливостей учнів певної вікової групи; посилення їх змісту практично орієнтованими та ціннісно орієнтованими знаннями; збільшення кількості завдань на розвиток умінь конструювати відповідь у вигляді схеми або таблиці і працювати з графіками або таблицями;

- **завершено** підготовку та рецензування рукописів посібників: «Біологія. 6 клас», «Біологія. 7 клас», «Біологія. 8 клас», «Біологія. 9 клас» з урахуванням результатів дослідження.

ОСОБЛИВОСТІ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЇ НАВЧАЛЬНОЇ ПРОГРАМИ «БІОЛОГІЯ. 6 – 9 КЛАСИ»

Н. Ю. Матяш, к. пед. н.

Експериментальна навчальна програма «Біологія. 6 – 9 класи» створює альтернативу чинній навчальній програмі, зміст якої перевантажений, особливо перевантажена практична частина програми.

Особливості експериментальної навчальної програми виражені :

– у *збереженні* фундаментального ядра біологічної освіти в основній школі, закладеного у змістових лініях біологічного компонента Державного стандарту освіти (2011 р.);

– у *посиленні* культурно-ціннісного потенціалу змісту і національно-патріотичного виховання через розкриття здобутків вітчизняної біологічної науки, внеску українських учених у її розвиток; місця людини в живій природі, її особистої відповідальності за збереження природного середовища, спрямоване на розвиток толерантного ставлення до об'єктів живої природи і відповідальної поведінки в різних екосистемах; здоров'язбережувального складника змісту, спрямованого на розкриття знань про дотримання здорового способу життя і формування в учнів здоров'язбережувальних компетентностей; упровадження дослідницького методу навчання в процесі виконання учнями різних видів практичних робіт (лабораторних і практичних робіт, проектів тощо), спрямованого на формування в учнів дослідницьких умінь;

– у *переструктуруванні* змісту розділу «Біологія. 8 клас», в якому знання про регуляцію фізіологічних функцій даються на початку, а далі їх розвиток розкрито в інших темах: «Дихання» (регуляція дихання), «Кровообіг і лімфообіг» (регуляція кровообігу, роботи серця) тощо. Такий підхід до структуривання змісту роз'яснено в пояснювальній записці програми, де розкрито одну з можливостей реалізації системного підходу до засвоєння змісту.

– у *впорядкуванні* термінів і понять *та* *винесенні* їх в окрему рубрику «Основні терміни та поняття» після кожної теми, що дає змогу учителям і авторам підручників обмежити їх кількість;

– у *впорядкуванні практичної частини* навчальної програми, а саме: зменшенні кількості назв робіт (лабораторне дослідження об'єднано з лабораторною роботою); рівномірному розподілі робіт по класах (6 – 9); приведенні їх у відповідність із призначенням і віковими особливостями учнів; описанні в пояснювальній записці підходів до оформлення робіт учнем та їх оцінювання учителем; включенні в рубрику «Демонстрації» моделей біологічних об'єктів і моделювання біологічних процесів, сучасних засобів навчання з використанням СМАРТ-технологій;

– у *коригуванні* державних вимог до рівня загальноосвітньої підготовки учнів з біології (права графа програми) з посиленням реалізації компетентнісного підходу, зокрема ціннісного і діяльнісного компонентів предметних компетентностей.

Результати педагогічного експерименту довели доцільність внесених у програму змін.

КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД ДО КОНСТРУЮВАННЯ ЗМІСТУ ПОСІБНИКА «БІОЛОГІЯ. 8 КЛАС»

Н. Ю. Матяш, к. пед. н.

У дослідженні ми спиралися на визначену структуру предметної компетентності, що містить три складники: когнітивний (знанневий) культурно-ціннісний і діяльнісний.

Когнітивний складник предметної компетентності базується на збереженні фундаментального ядра біологічної освіти в основній школі, закладеного у змістових лініях біологічного компонента Державного стандарту освіти (2011 р.). Його засвоєння учнем сприяло формуванню фундаментальних біологічних знань, основою яких є розуміння цілісності об'єкта вивчення.

У процесі дослідження **доведено** методичну доцільність розміщення навчальних тем «Нервова система» і «Ендокринна система» на початку оновленого змісту розділу «Біологія. 8 клас», що склало основу для формування в учнів знань про регуляторні системи і регуляцію фізіологічних функцій (дихання, кровообігу тощо); упровадження системного підходу до вивчення організму людини з урахуванням його структурної організації сприяло досягненню учнями високого рівня сформованості

знань про цілісність організму людини; включення у посібник графічної форми подачі навчального матеріалу: схеми, таблиці, схематичні малюнки, графіки – дало змогу сформувати в учнів уміння узагальнювати та систематизувати інформацію.

Культурно-ціннісний складник предметної компетентності характеризується тим, що біологічні знання сприймаються як загальнокультурна цінність і як вираження ціннісного ставлення учня до об'єктів живої природи.

За результатами дослідження **встановлено** педагогічну ефективність уведених у посібник знань про здобутки вітчизняної біологічної науки, внесок українських учених у її розвиток; виокремлення здоров'язбережувальної спрямованості змісту в рубрику «Здоров'я людини» і участь учнів в акціях, зокрема «Стосується кожного»; посилення національно-патріотичного аспекту змісту. Здоров'язбережувальний компонент змісту дав змогу: сформувати в учнів ціннісне ставлення до життя і розуміння, що здоров'я є найвищою особистісною та суспільною цінністю; посилити мотивацію дотримання здорового способу життя; сформувати життєво важливі здоров'язбережувальні компетентності: уміння дотримуватись соціальних норм і санітарно-гігієнічних правил поведінки тощо.

Посилення національно-патріотичного аспекту в посібнику забезпечує формування моральної позиції учня, яка перевіряється завдяки вираженню почуття патріотизму, національної гідності, відданості своїй Вітчизні.

Діяльнісний складник предметної компетентності спрямований на оволодіння учнями різними способами діяльності і відповідним досвідом: досвідом пізнавальної діяльності, основою якого є формування в учнів ключової компетентності – уміння вчитися; досвідом творчої діяльності; досвідом самостійного здобуття знань; досвідом комунікативної здатності учня.

Набуття *досвіду пізнавальної діяльності* здійснюється завдяки реалізації самоосвітньої функції посібника. Уведена в посібник триблокова система «текст – ілюстрація – навчальне завдання» дала змогу сформувати в учнів уміння самостійного засвоєння змісту.

Досвід творчої діяльності учні набувають під час створення проєктів, використання дослідницького методу при виконанні лабо-

раторних і практичних робіт. Такий підхід сприяв активізації процесу сприйняття і формуванню дослідницьких умінь.

Досвідом комунікативної здатності учні оволодівають в процесі роботи в парі і в групах, передумови для якої закладені в посібнику. Робота в парі дає змогу учням краще засвоїти біологічні терміни і поняття. Робота в групах спрямована на засвоєння учнями питань дискусійного характеру, узагальнення і систематизацію здобутих знань. Колективна робота сприяє соціалізації учнів, розвиткові комунікативних компетентностей, серед яких критичне мислення, вміння спілкуватися, відстоювати свою точку зору тощо.

У процесі дослідження **доведено** педагогічну ефективність залучення учнів до різних видів діяльності в роботі з посібником, що дало змогу реалізувати діяльнісний підхід до навчання і сформувати предметну компетентність.

ДІЯЛЬНІСНА ДОМІНАНТА ПОСІБНИКА «БІОЛОГІЯ. 6 КЛАС»

Т. В. Коршевнюк, к. пед. н.

На основі систематизації теоретичних розвідок з проблеми проектування змісту біологічної освіти учнів загальноосвітніх навчальних закладів, аналізу відповідних нормативних документів і вивчення шкільної практики навчання біології учнів шостих класів було з'ясовано недостатню реалізацію зв'язку між теоретичною і практичною частиною курсу, збіднені способи фіксації емоційно-ціннісного компонента змісту, його орієнтованість на досягнення переважно предметних результатів і дефіцит уваги до особистісної значущості виучуваного матеріалу. Це спонукало до конструювання експериментальної навчальної програми на засадах компетентнісного підходу та реалізацію її в посібнику «Біологія. 6 клас».

Провідна ідея посібника – зменшення частки теоретичної частини на користь діяльнісного компонента змісту біологічної освіти. Це забезпечується наявними у посібнику засобами впливу на когнітивну та афективну сферу дитини через знаково-символічну форму представлення навчального матеріалу, систему завдань, додаткові відомості. Крім того, значну увагу приділено організації навчального матеріалу у відповідності з різними фор-

мами навчальної діяльності (діяльнісний підхід), а також формуванню практичних, інтелектуальних і загальнонавчальних умінь шестикласників, розвитку пізнавальної, творчої та практичної діяльності, готовності використовувати набуті знання й уміння в різних життєвих ситуаціях (компетентнісний підхід).

Доведено, що різноманітність завдань посібника робить вивчення біології доступним для шестикласників з різними здібностями, дозволяє реалізувати варіативний підхід у навчанні біології, орієнтована на формування широкого спектру умінь і навичок: знаходити й аналізувати інформацію про рослини, гриби та бактерії, поважати думку опонента при обговоренні навчальних завдань чи життєвих ситуацій, дотичних до біологічних проблем; виголошувати аргументовані міркування, узагальнення біологічної проблематики; виявляти закономірності взаємодії людини з природою на основі проведення спостережень, експерименту; здійснювати рефлексію до розкриття своїх можливостей, оцінювати себе з соціальних та особистісних позицій, дбайливо ставитися до природного середовища, власного здоров'я і здоров'я близьких; взаємодіяти з іншими людьми і працювати в групі тощо.

Експериментальна перевірка ефективності проєктованого змісту розділу «Біологія. 6 клас» показала результативність розробленого посібника, оскільки його структура і зміст сприяє формуванню в учнів ціннісного ставлення до представників живої природи, дозволяє підвищити якість засвоєння біологічних знань і рівень сформованості умінь (інтелектуальних, практичних, комунікативних, організаційних, оцінних), підвищити у шестикласників рівень мотивації до вивчення рослин, грибів і бактерій не лише на уроках, але й у позаурочній діяльності.

БЛОКИ МОДЕЛЕЙ У НАВЧАННІ БІОЛОГІЇ

О. Г. Козленко

У межах науково-дослідної роботи відділу було розроблено розділ експериментальної навчальної програми «Біологія. 9 клас» і посібник «Біологія. 9 клас», спрямований на формування загальнобіологічних понять та наукової картини живої природи в учнів основної школи.

Посібник містить теоретичний матеріал і завдання для закріплення та перевірки навчальних досягнень учнів, орієнтири на роботу з моделями.

Через те, що за новою програмою загальнобіологічні закономірності ще не вивчаються в основній школі, як експериментальні було обрано 10-ті класи, що навчаються за програмою рівня стандарту та академічного рівня.

У процесі дослідження учням були запропоновані три блоки моделей («Властивості кодів. Генетичний код. Мутації», «Моделі будови та розподілу хромосом. Мутації» та «Моделювання вірусних капсидів» за розділом «Клітинний рівень організації життя»). Виконання завдань з аналізу моделей здійснювалося у формі групової роботи. З метою організації цієї роботи учням було запропоновано план аналізу моделей, який включав назву моделі, її тип, назви об'єкту моделювання та власне моделі, мету моделювання, перелік суттєвих властивостей моделі, що відповідають властивостям оригіналу, та властивостей, відсутніх в моделі (несуттєвих). Також робота з моделями передбачала відповіді на додаткові предметні запитання та рефлексію. Для кожного з блоків моделей важливими є різні елементи аналізу, тому при оцінюванні робіт учнів кількість максимальних балів за різні елементи діяльності для кожного з блоків моделей визначалася окремо.

Після виконання роботи з трьома різними блоками моделі було проведено підсумкову самостійну роботу за темою. Аналіз результатів самостійної роботи та змін в оцінках учнів за попередню і поточну теми дозволив виявити певні залежності впливу досліджуваного методу на успіхи учнів (як контрольну групу було використано учнів тих самих класів, які не брали участі в роботах з аналізу моделей).

За результатами експерименту можна зробити висновок про педагогічну ефективність використання методу моделювання при вивченні загальнобіологічних закономірностей в основній школі.

У перспективі до навчально-методичного комплексу поряд з посібником, має увійти розробка методики організації роботи з моделями та моделювання.

**НАУКОВО-МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ
КОМПЕТЕНТІСНО
ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ МАТЕМАТИКИ В
СТАРШІЙ ШКОЛІ НА ПРОФІЛЬНОМУ РІВНІ**

Регстраційний номер: 0112U003085. **Роки виконання:**
2015 – 2017 рр.

Науковий керівник: О. І. Глобін, к. пед. н., с. н с., провідний науковий співробітник відділу математичної та інформатичної освіти.

ОСНОВНІ НАУКОВІ РЕЗУЛЬТАТИ:

- **узагальнено** вітчизняний та зарубіжний досвід організації профільного навчання математики, **з'ясовано** відмінні особливості організації навчання математики в старшій профільній школі;
- **уточнено** пріоритети, мету і завдання компетентісно орієнтованого навчання алгебри та початків аналізу і геометрії в старшій школі на профільному рівні;
- **розкрито** концептуальні засади побудови системи цілепокладання та оцінювання результатів навчання математики учнів старшої школи на профільному рівні;
- **виявлено** фактори, що впливають на формування змісту профільного курсу математики в старшій школі;
- **визначено** дидактичні умови та методичні вимоги до організації навчання математики в старшій школі на профільному рівні;
- **обґрунтовано** принципи і критерії відбору та структурування змісту навчальних програм і підручників з алгебри та початків аналізу і геометрії для старшої школи на профільному рівні;
- **розроблено** методичний апарат підручників з алгебри та початків аналізу і геометрії для старшої школи.

ДИДАКТИЧНІ УМОВИ ОРГАНІЗАЦІЇ ПРОЦЕСУ НАВЧАННЯ МАТЕМАТИКИ В ПРОФІЛЬНІЙ ШКОЛІ НА ЗАСАДАХ КОМПЕТЕНТНІСНОГО ПІДХОДУ

О. І. Глобін, к. пед. н.

1. Умови, пов'язані із змістовим компонентом навчання математики:

- опора на суб'єктивний досвід учнів при відборі завдань;
- використання відкритих (з невизначеним заздалегідь результатом) і закритих (із заздалегідь запланованою відповіддю) навчальних завдань;

- використання практично орієнтованих ситуацій для постановки проблеми (введення в завдання) і для її безпосереднього вирішення;

- використання завдань з надлишковою/недостатньою інформацією для вироблення в учнів навичок роботи в умовах невизначеності.

2. Умови, пов'язані з процесуальним компонентом навчання математики:

- переважання самостійної пізнавальної діяльності учнів;
- використання індивідуальної, групової та колективної пізнавальної діяльності в різних поєднаннях;

- можливість створення учнями власного індивідуального освітнього продукту (Це може бути свій спосіб розв'язання задачі, бачення власного підходу до вирішення проблеми тощо. Він необов'язково буде оптимальним. Учень повинен мати право на помилку!);

- цілеспрямований розвиток пізнавальної (як я працював, які методи використовував, які з них привели до результату, які були помилковими і чому, як я тепер би вирішував би проблему та інше), соціальної (як ми працювали в групі, як були розподілені ролі, як ми з ними впоралися, яких ми припустилися помилок в організації робіт та інше), психологічної (як я себе відчував, сподобалась мені робота (в групі, із завданням) чи ні, чому, як (з ким би я хотів працювати і чому та інше) рефлексії учнів;

- використання технологій, що дозволяють організувати суб'єктивну оцінку діяльності учнів, наприклад, однокласниками;

- організація презентацій та захисту своїх пізнавальних результатів (проектів).

3. Умови, пов'язані з формуванням особистісних якостей, що дозволяють людині бути успішними в суспільстві:

- розвиток позитивної самооцінки, толерантності та емпатії, розуміння інших людей і їх потреб;

- пріоритетна увага до розвитку умінь співпраці, а не конкуренції;

- забезпечення можливості для учнів, членів групи та їх учителів, визнавати і цінувати вміння інших, тим самим отримуючи підтвердження почуття власної гідності;

- розвиток умінь слухання та комунікації;

- заохочення новаторства і творчості.

ВИМОГИ ДО ЗМІСТУ ПІДРУЧНИКА З ГЕОМЕТРІЇ ДЛЯ ПРОФІЛЬНОГО РІВНЯ

М. І. Бурда, д. пед. н.

1. Спрямованість змісту підручника (навчальних текстів, системи вправ і методичного апарату) на *вироблення компетентностей* учнів – предметних геометричних (змістових, процесуально-операційних, інформаційно-технологічних, дослідницьких), надпредметних геометричних (міжпредметних і спеціалізуючих – як елемент професійної підготовки) та ключових.

2. *Узгодженість* профільного курсу з іншими рівнями вивчення геометрії (однакові підходи до трактування понять і властивостей фігур; спільні змістово-методичні лінії; єдина математична термінологія і символіка; узгодженість тематичного планування). *Наступність* змісту у двох її формах – компенсаторній і прогностичній. *Вищий теоретичний рівень* викладу навчального матеріалу (істотні зв'язки у геометричних фактах; принципи, ідеї, загальні схеми діяльності); посилення ролі дедукції, внутрішньо-предметних і міжпредметних зв'язків.

3. Системна організація сприйняття даних вербального і невербального характеру шляхом *поєднання логічного і візуального* (логічної строгості і геометричної наочності, зокрема дедукція і абстрактність навчального матеріалу спирається на

наочність і геометричну інтуїцію учнів). Логічна організація навчального матеріалу спирається на *емпіричний досвід* (приклади з довкілля, зі сфери майбутньої професійної діяльності, факти з інших навчальних предметів).

4. Орієнтація змісту на *компоненти навчальної діяльності* (мотиваційний, змістовий, процесуально-операційний, прогностичний); на вироблення *способів діяльності* та їх узагальнення з орієнтацією на змістово-методичні лінії розміщення матеріалу.

5. *Паралельне вивчення* взаємозв'язаних геометричних фактів (понять, властивостей фігур, формул, прямих і обернених тверджень); доповнення афінних фактів метричними. *Адекватність понятійних образів практичному досвіду* (забезпечення переходів від предметів до відповідних наочних образів і навпаки). *Систематизація* навчального матеріалу (таблиці, схеми, задачі заданими таблиць, класифікації), що покращує застосування його до розв'язування задач, полегшує зорове сприймання тексту.

6 *Варіативний добір задачного матеріалу* (різні рівні складності; точна, імовірнісна, надлишкова або неповна інформація; несформульована умова або вимога; практично орієнтовані завдання тощо). *Ефективна організація самостійної роботи* учнів (вказівки і поради, контрольні запитання (після кожного параграфа), запитання узагальнюючого характеру та тестові завдання (після кожного розділу) різного рівня складності).

7. *Пріоритет розвивальної функції змісту* (вироблення геометричних умінь, використання образно-чуттєвого, естетичного, художньо-графічного, емоційно-ціннісного потенціалу предмета) та його українознавчого наповнення.

ВАЛЕОЛОГІЧНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ СТАРШОКЛАСНИКІВ ЯК СКЛАДОВА ВИВЧЕННЯ АЛГЕБРИ І ПОЧАТКІВ АНАЛІЗУ

Д. В. Васильєва, к. пед. н.

Сучасними нормативними документами закладено нові підходи до організації освіти в старшій школі. Вона має функціонувати як профільна і сприяти формуванню таких компетентностей учнів (життєвої, світоглядної, навчальної, культурної та

інших), які забезпечать подальший розвиток, самовдосконалення та самореалізацію молоді людини.

В контексті теми дослідження «Науково-методичне забезпечення компетентісно орієнтованого навчання математики в старшій школі на профільному рівні» ми уточнювали пріоритети, мету, завдання й очікувані результати навчання алгебри та початків аналізу в старшій школі на профільному рівні, принципи і критерії відбору та структурування змісту підручників, розробляли методичний апарат підручників. З цією метою проводилися індивідуальні бесіди з учителями, семінари та круглі столи.

З'ясувалося, що проблема навчання алгебри та початків аналізу на профільному рівні є актуальною на сьогодні для значної кількості вчителів. Результати анкетування показують, що вчителі віддають перевагу 11-річній системі навчання та вважають достатнім існування двох профілів. Цікавими виявились і результати щодо ціннісних орієнтацій старшокласників та їх відображення в шкільних підручниках.

Зокрема, значна частина вчителів математики відзначає посилення уваги учнів до питань дбайливого ставлення до власного здоров'я та здоров'я інших людей, можливостей застосувати в умовах конкретних ситуацій здоров'язбережувальних компетенцій. На запитання анкети про доцільність включення у підручники математики задач, що стосуються: а) екологічних проблем, б) валеологічних проблем – ствердно відповідь дали відповідно 93 % і 82 % вчителів.

У школі основи культури здоров'я закладаються під час вивчення учнями навчальних курсів біології, валеології, охорони та безпеки життєдіяльності. Математика, на нашу думку, також має вагомий потенціал для розуміння старшокласниками цінності життя і здоров'я. Курс алгебри і початків аналізу вивчають учні старших класів у віці 16-18 років. Це період ранньої юності, що характеризується високим рівнем самосвідомості та підвищеним інтересом до власної особистості. Саме тому для старшокласників привабливими є задачі, фабули яких стосуються, наприклад, якості харчових продуктів, уміння складати харчовий раціон з урахуванням потреб, корисності, можливостей, режиму харчування тощо.

Старшокласникам можна запропонувати виконати валеологічні проекти, наприклад, «Математичні моделі, що описують систему дихання (кровообігу тощо)», «Шкідливі звички у цифрах», «Періодичні процеси в математиці та життєдіяльності людини», «Логарифмічна і показникова функції навколо нас» та інші.

ВІДМІННІ ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАННЯ МАТЕМАТИКИ В СТАРШІЙ ПРОФІЛЬНІЙ ШКОЛІ

В. В. Волошена

Проведене нами дослідження показало, що загальну тенденцію розвитку старшої школи в європейських країнах становить орієнтація на диференціацію, варіативність, багатoproфільність, інтеграцію загальної і допрофесійної освіти. Узагальнення вітчизняного та зарубіжного досвіду організації профільного навчання математики дозволило визначити його відмінні особливості в умовах реалізації компетентнісного підходу.

Основний зміст шкільного курсу математики профільного рівня має відтворювати перелік навчальних тем базового (загальноосвітнього) курсу.

Відмінності полягають у ширині та глибині вивчення матеріалу, у формуванні наукового (математичного) мислення як невід'ємної риси людини, професійна діяльність якої безпосередньо пов'язана із застосуванням математичних знань. Разом з тим вивчення математики на профільному рівні не слід зводити лише до розширеного її вивчення, що наразі є визначальною ознакою діючої навчальної програми для класів фізико-математичного профілю і зміст якої може свідомо засвоїти лише порівняно невисока (за результатами нашого дослідження до 36 %) чисельність учнів. Ще менша частина старшокласників (до 23 %) вважають, що зміст, заданий навчальною програмою, у повному обсязі знадобиться їм у майбутній професії.

Результати проведеного нами аналізу досвіду функціонування в Україні класів з поглибленим вивченням математики переконують у тому, що недоцільно надмірно завантажувати навчальні програми додатковими відомостями. Це спричиняє перевантаження учнів і як наслідок – їхній перехід до загальноосвіт-

ніх класів. Розвитку стійкого пізнавального інтересу старшокласників до математики сприяють дібрані в системі різноманітні за змістом і рівнем складності завдання з достатнім евристичним навантаженням, завдання прикладного (міжпредметного) змісту, ознайомлення учнів з історичним матеріалом, пов'язаним з темою заняття,

Підвищена увага має приділятися розвитку у старшокласників умінь математичного моделювання як основи для формування у них здатності реального (результативного) застосування математичних знань. Крім того, це має забезпечити розвиток в учнів образного і логічного мислення, узагальнених умінь практичного використання набутих знань.

У процесі навчання математики доцільно використовувати методичний принцип «від практики до теорії і від неї знову до практики». За цим принципом вивчення теми починається з розгляду «доцільних» задач практичного змісту, розв'язування яких приводить до усвідомлення учнями необхідності вивчення відповідного розділу теорії, після чого засвоєні теоретичні знання використовуються для аналізу нових проблемних ситуацій, побудови і дослідження відповідних математичних моделей.

НАУКОВО-МЕТОДИЧНЕ ЗАБЗПЕЧЕННЯ ПОГЛИБЛЕНОГО НАВЧАННЯ ІНФОРМАТИКИ В ОСНОВНІЙ ШКОЛІ

Реєстраційний номер: 0115U003077. **Роки виконання:**
2015–2017 рр.

Науковий керівник: В. В. Лапінський, к. фіз.-мат. н., доц.,
провідний науковий співробітник.

ОСНОВНІ НАУКОВІ РЕЗУЛЬТАТИ

- **проаналізовано** стан досліджуваної проблеми в наукових джерелах та педагогічній практиці, нормативно-правові та інструктивно-методичні документи, пов'язані з навчанням інформатики в основній школі, проведено експериментальні дослідження стану навчання інформатики в загальноосвітніх навчальних закладах України та, зокрема, поглибленого навчання інформатики, соціального замовлення на рівень інформатичної підготовки випускників загальноосвітніх навчальних закладів;

- **виявлено** суттєві суперечності між суспільно обумовленими вимогами до змісту та рівня інформатичної підготовки майбутніх громадян і якості зазначеної підготовки випускників загальноосвітніх навчальних закладів;

- **підтверджено** наявність проблем інформатичної освіти в основній школі, які полягають у наступному: переобтяженість змісту навчання другорядним матеріалом, недостатність як практично значущих результатів навчання, так і сформованості фундаментальних складників знань;

- **визначено** необхідність пошуку подолання зазначених проблем шляхом модернізації змісту навчання, результати якої мають бути відображеними у новому змісті і формі підручників і посібників, педагогічних умовах навчання інформатики в основній школі;

- **конкретизовано і деталізовано** завдання дослідження, зокрема: визначено основні вимоги до змісту навчання (дотримання балансу між фундаментальністю та міцністю знань, мінімізація вимог до другорядних деталей, надання переваги не формуванню навичок виконання певних дій, зокрема з використанням інтерфейсу програмних засобів, а формуванню навичок самостійного пошуку

можливих способів їх виконання на основі уявлень щодо властивостей інформації, способів її пошуку й подання).

Основні наукові результати реалізовано в підручниках Інформатика – 6 та Інформатика – 7 (отримано відповідні грифи МОН України), посібниках для вчителів і учнів, доведено до наукового й освітянського загалу шляхом публікування у друкованих виданнях, засобах мережі Інтернет.

РОЗРОБЛЕННЯ ОНОВЛЕНИХ ЗМІСТУ І ЗАСОБІВ НАВЧАННЯ ІНФОРМАТИКИ В ОСНОВНІЙ ШКОЛІ

В. В. Лапінський, к. фіз.-мат. н.

Основою нової парадигми загальноосвітньої підготовки учнів нині є *компетентнісний підхід*, відповідно до якого кінцевим результатом навчання інформатики мають бути сформовані на основі здобутих знань, умінь і навичок, досвіду навчальної та життєвої діяльності, вироблених ціннісних орієнтацій, позитивної мотивації предметна інформатична компетентність (ІТ-компетентність) і ключові компетентності, зокрема інформаційно-комунікаційна, навчальна, комунікативна, математична, соціальна, громадянська, здоров'язберезувальна.

Інформаційно-комунікаційна компетентність як ключова – це здатність ефективно використовувати ІТ у навчальній, дослідницькій і повсякденній діяльності з метою вирішення задач, які виникають у житті. За змістом зазначена компетентність є інтегративною, поєднує складники, передбачені визначеннями таких ключових компетентностей: математичної компетентності та базових компетентностей у науці й технологіях (Mathematical competence and basic competences in science and technology), цифрової обчислювальної компетентності (Digital competence), поданими в документі «Recommendation 2006/962/EC of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning [Official Journal L 394 of 30.12.2006]».

Набуті учнями в процесі навчання інформатики знання, вміння та навички забезпечують підґрунтя для формування предметної *інформатичної компетентності* і *ключових компетент-*

ностей, передбачених Державним стандартом базової і повної загальної середньої освіти.

Сформовані в результаті навчання компетентності мають надавати учням 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 і практичній діяльності в умовах інформаційного суспільства.

За результатами дослідження розроблено навчальну програму предмета інформатика для основної школи і підручники для 5-го, 6-го та 7-го класів закладів загальної середньої освіти з поглибленим вивченням природничо-математичних дисциплін (отримано відповідні грифи МОН України) і розпочато їх апробацію й упровадження їхніх електронних версій в експериментальних навчальних закладах.

ПІДВИЩЕННЯ ЯКОСТІ НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ АРХІТЕКТОРІВ

І. В. Бірілло, к. т. н.

Поява нових комп'ютерних технологій, їх розвиток та удосконалення, проникнення в усі сфери людської діяльності обумовлюють переосмислення чинних підходів до підготовки майбутніх архітекторів.

Дослідження процесу навчання майбутніх фахівців та особливостей їх професійної діяльності дозволило встановити суперечності між: широкими функціональними можливостями сучасних комп'ютерних систем проектування та обмеженістю часу навчання для їх опанування; необхідністю розробки дидактичних засобів нового покоління та недостатньою підготовкою

педагогів до їх створення. Отже, існує проблема підвищення якості навчання майбутніх архітекторів, потреба в кваліфікованих фахівцях, які досконало володіють комп'ютерними технологіями в архітектурному проектуванні, технологіями інформаційного моделювання будівель та споруд.

Вища архітектурна освіта є педагогічним процесом опанування фундаментальними та спеціальними дисциплінами, зміст якої становить формування знань, умінь, навичок, мотивів професійної діяльності, становлення творчого методу архітектора та професійної майстерності.

Створення педагогічних ситуацій у процесі контекстного навчання відбувається з орієнтацією на майбутню професійну діяльність студента з урахуванням етапності процесу засвоєння знань.

Системна інтеграція знань має відбуватися впродовж усього процесу формування, становлення і розвитку архітектора як професіонала:

Пропедевтична підготовка → професійна підготовка у ВНЗ → професійне акмеологічне зростання, саморозвиток.

Структура наскрізної інформатичної підготовки майбутніх архітекторів у Національному авіаційному університеті (НАУ) за освітньо-кваліфікаційними рівнями «Бакалавр» і «Магістр» містить: блок дисциплін, у яких безпосередньо відбувається інформатична підготовка (базова професійна підготовка), блок дисциплін, в яких використовуються вміння та навички, отримані при базовій професійній підготовці, інформатизація всього навчального процесу (використання засобів інформаційних технологій в циклах підготовки архітекторів усіх дисциплін). Ключовими особливостями цього навчального курсу є проблемність та самостійність навчання.

Упровадження та апробація наскрізної інформатичної підготовки архітекторів у НАУ на всіх етапах опанування курсів, самостійної роботи, курсового та дипломного проектування ґрунтується на комплексі теоретико-методологічних підходів і забезпечує формування компетентного креативного фахівця нового покоління, підготовленого для здійснення професійної діяльності.

МЕТОДИЧНІ ПІДХОДИ ДО КОНСТРУЮВАННЯ РОБОЧОГО ЗОШИТА З ІНФОРМАТИКИ ЯК ЗАСОБУ ФОРМУВАННЯ САМООСВІТНЬОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ

Л. В. Осіна, к. пед. н.

Головним методичним підходом для робочого зошита з інформатики щодо його конструювання та використання має бути компетентнісний, оскільки саме він забезпечує належну результативність навчання – предметну інформатичну компетентність – та наповнює відповідним змістом усі інші методичні підходи. Компетентність розглядається як функціонально-результативне поняття, оскільки вона проявляється у процесі діяльності особистості та оцінюється за результатами цієї діяльності. Компетентнісний підхід, окрім забезпечення результативності навчання, спрямовується, насамперед, на формування в учнів самоосвітньої компетентності. Це досягається більшою мірою через впровадження особистісно-розвивального та задачно-діяльнісного підходів. Ці методичні підходи виступають також своєрідними зв'язуючими ланками, сполучниками між компетентнісним і самоосвітнім підходами. При цьому особистісно-розвивальний підхід реалізується через індивідуалізацію та диференціацію навчання та інтелектуальний розвиток особистості учня. А задачно-діяльнісний підхід реалізується через фронтальне виконання тестових питань, вправ та практичну роботу та через індивідуальне виконання завдань і задач на самостійне виконання, креативних задач і компетентнісних (контрольно-оцінних) задач.

Робочий зошит з інформатики має забезпечувати реалізацію таких ключових методичних підходів до здійснення навчання учнів: системний, аксіологічний, особистісно зорієнтований, особистісно-розвивальний, полісуб'єктний, інформаційно-семіотичний, задачно-діяльнісний, алгоритмічний, проблемно-діяльнісний, проектний, самоосвітній, компетентнісний, рефлексивний (див. рис. 1). Наведений перелік може здатися надто розлогим, проте всі ці підходи є необхідними, а їх сукупність утворює системну єдність та визначається специфікою навчання інформатики та ІКТ.



Рис. 1. Методичне ядро робочого зошита з інформатики щодо формування в учнів самоосвітньої компетентності

ПРО ВИВЧЕННЯ СУЧАСНИХ МОВ ПРОГРАМУВАННЯ У ШКОЛІ

В. Д. Руденко, к. пед. н.

Упродовж 30 років існування предмета інформатика у школі його зміст постійно змінювався й удосконалювався. Зміни відбувалися переважно за рахунок зменшення кількості годин на алгоритмізацію і програмування та розширення обсягу інформаційно-комунікаційних технологій. Однак чинні нині державні стандарти і зміни, внесені у 2015 р. до навчальної програми, свідчать про повернення уваги до алгоритмізації та програмування. Така увага обумовлена багатьма обставинами. До найголовніших із них можна зарахувати те, що:

- постійно зростають потреби суспільства у кваліфікованих програмістах; світовою практикою доведено, що кваліфікованого програміста варто починати готувати ще за його навчання у школі;
- індустрія програмування є досить прибутковою і не потребує значних капітальних вкладень та інвестицій;
- з усіх розділів предмета інформатика алгоритмізація і програмування найбільше впливають на розвиток логічного мислення учнів;
- алгоритмізація та програмування є основою і фундаментом розвитку самих інформаційних технологій.

У зв'язку із суттєвими змінами у змісті навчальної програми предмета інформатика та початком його вивчення з п'ятого класу знову стає актуальним питання – з якою мовою програмування необхідно знайомити учнів на уроках інформатики?

Практика свідчить, що нині найчастіше у школах використовуються процедурні мови програмування. Однак процедурні мови на сьогоднішній день майже не застосовуються у професійному програмуванні. Їх фактично витиснули мови об'єктно-орієнтованого програмування (ООП).

Наразі розповсюджена думка, що об'єктно-орієнтовані мови складні для вивчення у школі. Так, дійсно, вони досить складні. Проте основна проблема складності вивчення об'єктно-орієнтованого програмування полягає, на наш погляд, у відсутності відповідної методики та підручників, орієнтованих на учнів і доступних їм.

Пропонується відійти від традиційного опису мов об'єктно-орієнтованого програмування, яке зазвичай починається з опису принципів інкапсуляції, поліморфізму і наслідування, а також таких фундаментальних понять, як клас, об'єкт, метод, які насправді є досить складними для свідомого їх засвоєння.

Ці поняття на початковому етапі є необов'язковими для учнів, їх можна розглядати після вивчення синтаксису мови ООП. Поняття класу на початковому етапі можна розглядати як звичайну програму. Лише після детального ознайомлення із синтаксисом мови ООП, розроблення й опису багатьох прикладів реалізації нею основних алгоритмічних конструкцій можна починати ознайомлення з принципами програмування об'єктно-орієнтованими мовами. Така концепція навчання забезпечить подальше вивчення сучасних мов програмування у старшій школі.

ІНФОРМАЦІЙНА КУЛЬТУРА ТА ІНФОРМАТИЧНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЯК ЦІЛІ ІНФОРМАТИЧНОЇ ОСВІТИ

Т. В. Тихонова, к. пед. н.

Поняття «інформатична компетентність» та «інформаційна культура» часто використовуються авторами досліджень або розробниками інформатичних навчальних дисциплін як категорії, які є цілеутворюючими у формуванні та відборі змісту загальної та спеціальної інформатичної освіти. Історично першим з'явилося поняття «інформаційна культура», але у зв'язку з появою міжнародних освітніх нормативів, які декларують компетентнісний підхід, більшість авторів, описуючи цілі інформатичної освіти, використовують поняття «інформатична компетентність». Сучасні науковці зазвичай зосереджуються або на понятті «інформаційна культура» або на «інформатичній компетентності»; мало хто з них проводить порівняльний аналіз цих понять.

Метою дослідження є обґрунтування цілепокладальної сутності категорій «інформатична компетентність» та «інформаційна культура» та їх порівняльний аналіз.

Інформатична компетентність є інтегрованою здатністю людини ефективно та результативно працювати в умовах інформаційного середовища; вона проявляється під час інформаційної діяльності та оцінюється за результатами діяльності. Формування інформатичної компетентності може бути декларовано за мету інформаційної дисципліни, якщо зміст та методи навчання конструюються за методикою продуктивно-технологічного навчання. За цих умов результат навчання оцінюється за формальними діагностичними методами та засобами.

Інформаційна культура є показником рівня досконалості людини в інформаційній сфері діяльності. Вона проявляється в процесі діяльності, комунікації, поведінці, але важливо, щоб такий процес відбувався у соціумі. Рівень інформаційної культури людини оцінюється за етичними та естетичними нормами, стандартами інформаційної діяльності, прийнятими у суспільстві. Мета інформаційної дисципліни, сформульована як формування інформаційної культури, не є діагностичною, вона більше проявляється у виховних і розвивальних цільових складових, а для

навчальної складової потрібна додаткова розробка формальних критеріїв до оцінювання результатів навченості.

З дидактичної точки зору поняття «інформатична компетентність» та «інформаційна культура» не суперечать, а скоріше, доповнюють одне одного. Тому, на наш погляд, метою інформатичного навчання може бути інтегрована мета формування інформатичної компетентності та інформаційної культури, але за компетентнісним пріоритетом.

Як перспективу дослідження ми вбачаємо теоретичне обґрунтування та практичну розробку методів та засобів формалізованої діагностики інформатичної компетентності за функціональними інтегрованими критеріями.

ОСОБЛИВОСТІ ЗМІСТУ МЕТОДИЧНОГО ПОСІБНИКА ДЛЯ ВЧИТЕЛЯ «ІНФОРМАТИКА, 7»

Л. П. Семко

У процесі дослідження ми дійшли висновку, що методичний посібник для вчителя має відповідати певним педагогічним вимогам: високий науковий рівень, здатність орієнтувати вчителя на оволодіння новітньою методикою навчання, має бути написаний доступною мовою, враховувати міжпредметні зв'язки, досвід викладання тощо.

Визначальними принципами формування змісту методичних посібників є: принцип виховного навчання, принцип науковості та доступності, принцип системності навчання, принцип свідомого засвоєння знань та розумової активності, принцип наочності, принцип зв'язку навчання з життям, принцип внутрішньо-предметних і міжпредметних зв'язків, принцип врахування індивідуальних особливостей учнів тощо. Окрім методичної інформації, посібник має ознайомлювати учителя зі станом і перспективами розвитку сучасної науки інформатики, яка постійно перебуває в динаміці. Зважаючи на це, методичний посібник має створювати основу дидактичної системи, а не бути пасивним носієм інформації.

Виходячи з цього, нами було розроблено методичний посібник для вчителя «Інформатика, 7», який відповідає чин-

ній програмі для шкіл з поглибленим вивченням предметів математично-природничого циклу. Основною метою розроблення методичного посібника для вчителя «Інформатика, 7» є надання допомоги вчителю в підготовці до проведення уроків з різних тем курсу.

Зміст посібника відповідає сучасному рівню розвитку науки та характеру навчально-пізнавальної діяльності учнів, сучасним цілям шкільного навчання в умовах оновленого змісту. Наданий інформаційно-консультативний матеріал розглядає основні завдання щодо навчання розділів курсу інформатики в 7-х класах з поглибленим вивченням інформатики.

У посібнику висвітлюються особливості викладання основних тем поглибленого курсу інформатики в 7-му класі. Розглядаються методичні засади навчання поглибленого курсу інформатики в основній школі, представлені змістовні методичні розробки для проведення уроків з прикладами розв'язання завдань і вправ.

У посібнику значне місце відводиться ознайомленню з прикладами розробок завдань для учнів. Варто зазначити, що структура та зміст завдань для учнів побудовані з урахуванням компетентнісно-орієнтованого підходу відповідно до етапів уроку: актуалізація опорних знань, постановка проблеми, засвоєння нових знань та формування вмінь.

ПРОЕКТУВАННЯ ЗМІСТУ ПРОФІЛЬНОГО НАВЧАННЯ ТЕХНОЛОГІЙ У СТАРШІЙ ШКОЛІ

Реєстраційний номер: РК0115U003082. **Роки виконання:**
2015–2017 рр.

Науковий керівник: А. М. Тарара, к. фіз.-мат. н., с. н. с.,
доц., завідувач відділу технологічної освіти та допрофесійної
підготовки.

ОСНОВНІ НАУКОВІ РЕЗУЛЬТАТИ:

Розроблено понятійно-термінологічний апарат дослідження теми.

У процесі виконання пошуково-моделювального етапу дослідження теми **розроблено** наукове обґрунтування процесу проектування змісту профільного навчання технологій у старшій школі:

- *обґрунтовано* методологічні засади проектування змісту профільної технологічної освіти старшокласників;

- концептуально *визначено* підходи щодо процесу проектування змісту профільного навчання технологій у старшій школі;

- *визначено* принципи проектування та розроблення змісту профільного навчання технологій у старшій школі, а також критерії його добору на засадах компетентнісного підходу (за спеціалізаціями співробітників);

- концептуально *обґрунтовано* процес проектування змісту програм і посібників безпосередньо для спеціалізацій технологічного профілю навчання старшокласників;

- *доведено*, що проектування змісту спеціалізацій технологічного профілю має здійснюватися в системі неперервної проектної-технічної освіти з дотриманням принципів наступності з основною та перспективності з вищою школами;

- *сформульовано й обґрунтовано* висновок, що основою для проектування змісту спеціалізацій технологічного профілю має бути цілісна проектна і наближена до виробничої навчально-діяльність старшокласника за структурою завершених циклів організації сучасного наукоємного високотехнологічного виробництва;

- *розроблено* інноваційний підхід щодо структурування змісту спеціалізації «Науково-технічна творчість» в 10 і 11 класах;

- *розроблено* культурологічний підхід до структурування змісту навчальної програми спеціалізації «Українська народна вишивка» в 10 і 11 класах, що кардинально відрізняє її від інших програм технологічного профілю навчання;

- *розроблено* концептуальні, теоретико-методичні та системно-організаційні основи педагогічного проектування змісту спеціалізації «Художньо-проектна творчість».

Також **розроблено**:

- модель процесу проектування структури змісту спеціалізації технологічного профілю навчання старшокласників «Науково-технічна творчість»;

- структурно-функціональну модель профільного навчання старшокласників за спеціалізацією «Науково-технічна творчість»;

- модель формування художньо-проектних компетентностей старшокласників у процесі навчання за спеціалізацією технологічного профілю «Художньо-проектна творчість»;

- модель процесу проектування структури змісту спеціалізації «Художньо-проектна творчість».

Виконано наукову експертизу розробленого теоретичного обґрунтування процесу проектування змісту профільного навчання технологій у старшій школі.

На основі теоретичних розробок **спроектовано** структуру та змістове наповнення 4-х навчальних програм спеціалізацій технологічного профілю: «Науково-технічна творчість», «Художньо-проектна творчість», «Основи машинознавства», «Українська народна вишивка».

ОСОБЛИВОСТІ ПРОЕКТУВАННЯ ЗМІСТУ ПРОФІЛЬНОГО НАВЧАННЯ ТЕХНОЛОГІЙ У СТАРШІЙ ШКОЛІ

А. М. Тарара, к. фіз.-мат. н.

У 2015 році співробітники відділу технологічної освіти та допрофесійної підготовки виконували наукові дослідження за фундаментальною темою «Проектування змісту профільного навчання технологій у старшій школі» (пошуково-моделювальний етап). Результати аналізу вітчизняної та зарубіжної літератури дали підстави зробити висновок про те, що існують численні наукові праці, присвячені вирішенню різноманітних проблем профільного навчання старшокласників, розробленню методологічних основ проектування змісту освіти, дослідженню низки інших аспектів педагогічного проектування. Проте *практично відсутні наукові фундаментальні дослідження процесу проектування змісту профільної технологічної освіти старшокласників, процесу проектування змісту на обґрунтованій теоретичній основі*. Тому дослідження у відділі були спрямовані саме в такому контексті. Необхідно було дати відповідь на запитання: «Чому необхідно вести мову про проектування змісту, а не лише його розроблення на основі відомих навчальних програм?».

Перші підручники з трудового навчання у відділі розроблені у 60-х рр. минулого століття. Як відомо, це був період індустріалізації нашої країни. Потрібні були фахівці різноманітних робітничих професій – столяри, слюсарі, токарі, водії, швеї, муляри тощо. Тому зміст підручників з трудового навчання було зорієнтовано на підготовку людини-виконавця, а навчальний процес переважно мав **репродуктивний** характер.

У наш час потрібен принципово новий зміст технологічної освіти, який був би зорієнтований на розвиток творчих здібностей учнів, підготовку людини-творця, творчої особистості, формування проектно-технологічної компетентності учнів. Такий зміст можна отримати лише у процесі його проектування на обґрунтованій теоретичній основі. Для цього співробітниками відділу використано принципово новий підхід: на першому етапі дослідження теми розроблено теоретичну, наукову основу процесу проектування змісту профільного навчання технологій у

старшій школі. Складовими цієї основи є: сучасні концептуальні, інноваційні та методичні підходи, розроблені моделі, визначені принципи і критерії тощо. Практично було створено модель сучасного старшокласника-творця, креативні риси якого необхідно сформулювати запроєктованим змістом профільного навчання технологій у старшій школі.

Практичним упровадженням наукових розробок співробітників відділу, процесу проектування сучасного ефективного змісту стали навчальні програми для профільного навчання технологій у старшій школі: «Науково-технічна творчість», «Художньо-проектна творчість», «Основи машинознавства», «Українська народна вишивка».

ПРОБЛЕМА ПРОЕКТУВАННЯ ЗМІСТУ ПРОФІЛЬНОГО НАВЧАННЯ ЗА СПЕЦІАЛІЗАЦІЄЮ «УКРАЇНСЬКА НАРОДНА ВИШИВКА»

Т. С. Мачача, к. пед. н.

У педагогічній практиці технологічного профілю навчання об'єктивно існують наступні суперечності: між потребою формування визначених Державним стандартом ключових, галузевих і предметної проектно-технологічної компетентностей старшокласників і переважно технократично-репродуктивним змістом чинних навчальних програм, підручників, посібників з технологічного профілю навчання; між рівнем засвоєння певної суми знань, умінь, способів діяльності та здатністю застосовувати їх на практиці; між наявною нормативною кількісною оцінкою та потребою в якісному оцінюванні індивідуального рівня сформованості предметної проектно-технологічної компетентності старшокласників.

Недостатність теоретико-методологічних наукових розробок, спрямованих на подолання наявних суперечностей, зумовлює актуальність проблеми проектування якісно нового змісту технологічного профілю навчання старшокласників взагалі та спеціалізації «Українська народна вишивка» зокрема.

Педагогічна наука досліджує проблеми змісту освіти сучасними засобами проектування, яке передбачає випереджальне відображення педагогічної дійсності, прогнозування май-

бутніх змін, що відповідають вимогам замовників і споживачів освітніх послуг.

Процес проектування змісту технологічного профілю навчання повинен опиратися, насамперед, на культурно-історичні, національні, виробничі потреби і традиції українського суспільства як системоутворюючі компоненти спільного життя, віднайдені й оптимально використані внутрішні ресурси зазначеної освітньої галузі, витоки її самоорганізації, а також на позитивний досвід реформування технологічної освіти в розвинених європейських країнах.

Технологічна освіта учнів профільної школи спрямована на розвиток людського капіталу як головного ресурсу інноваційного економічного розвитку України. Вона передбачає створення умов для самореалізації, самоідентичності, свідомого професійного самовизначення, формування предметної проектно-технологічної компетентності старшокласників, що характеризує готовність та здатність до засвоєння і творення виробничої культури рідного народу в ефективній взаємодії з іншими, відповідальності за продуктивність та наслідки власної діяльності.

Сучасний зміст технологічного профілю навчання старшокласників за спеціалізацією «Українська народна вишивка» має забезпечити їхню здатність створювати вироби на основі оволодіння віковими традиціями декоративно-ужиткового мистецтва вишивки та формування актуальної нині проектно-технологічної культури організації виробництва, що не лише сприятиме розвитку виробничих сил економіки України, але й відповідатиме потребам, здібностям та інтересам старшокласників.

ПРОЕКТУВАННЯ ЗМІСТУ ПРОФІЛЬНОГО НАВЧАННЯ З ТЕХНОЛОГІЙ

В. І. Туташинський, к. пед. н.

Проектування є ефективною формою досліджень і нововведень. Воно надає перспективності, конструктивності та продуктивності науковому пошуку, спрямовує його у визначену сферу діяльності.

Педагогічне проектування спрямовується на прогнозування, зміну, інноваційний розвиток педагогічних об'єктів, надання їм нової якості та вирішення актуальних освітніх проблем.

Педагогічне проектування змісту профільного навчання з технологій ми розглядаємо від розроблення концепції технологічної освіти до створення відповідного навчально-методичного забезпечення.

У процесі педагогічного проектування необхідно створити такі зміст і методичну систему технологічної освіти, що забезпечать прогностичне обґрунтування та визначення цілей, змісту, сучасних методів, форм і засобів навчання та розвитку учнів.

Педагогічне проектування змісту технологічної освіти має передбачати зміни як змісту і структури, так і напрямів профільного навчання за технологічним профілем, урахувати інтереси розвитку особистості, перспективи розвитку та поширення нових технологій, національні інтереси, конкурентні переваги нашої країни.

Аналіз пріоритетних напрямів інноваційного розвитку України свідчить, що більшість із них пов'язані з проектуванням і технологіями у різних галузях виробництва, значна частина яких (ракетно-космічні технології, авіабудування, суднобудування, виробництво озброєння та військової техніки, робототехніки та ін.) належить до технологій машинобудування. Переважно машинними є і сучасна техніка та технології. Інтерес до їх вивчення і використання у старшокласників не спадає. У зв'язку з цим є необхідність у проектуванні змісту профільного навчання з технологій за спеціалізацією «Основи машинознавства».

У процесі профільного навчання з основ машинознавства повинні формуватися проектно-технологічна компетентність учнів, розвиватися якості технологічно освіченої особистості, забезпечуватися реалізація її творчого потенціалу, підготовка старшокласників до професійного самовизначення та соціалізації у високотехнологічному, інформаційному суспільстві.

Основою змісту та процесу профільного навчання, а також умовою реалізації технологічного компонента освіти має бути проектно-технологічна та інформаційна діяльність, що здійснюється від творчого задуму до реалізації проекту.

У процесі профільного навчання з основ машинознавства створюються умови не лише для вивчення основ техніки і виробничих технологій. Окрім досвіду технологічної діяльності, профільне навчання з технологій має забезпечувати набуття учнями досвіду творчої діяльності, що найбільш повно реалізовується через проектування як елемент сучасної культури і соціального досвіду.

ПЕДАГОГІЧНЕ МОДЕЛЮВАННЯ СПЕЦІАЛІЗАЦІЇ ТЕХНОЛОГІЧНОГО ПРОФІЛЮ «ХУДОЖНЬО-ПРОЕКТНА ТВОРЧІСТЬ»

В. В. Вдовченко

Художньо-проектну складову профільного предмету «Технології» в 10–11 класах у загально-технологічному спрямуванні технологічного профілю представлено спеціалізацією «Художньо-проектна творчість». У результаті першого теоретико-моделювального етапу дослідження підтеми: «Проектування змісту і методики профільного навчання у старшій школі за спеціалізацією «Художньо-проектна творчість»» одержано такі результати:

- виявлено концептуальні підходи проектування змісту спеціалізації «Художньо-проектна творчість», узагальнені у статті «Фундаментальні дослідження неперервної художньо-проектної освіти»;
- розроблено понятійно-термінологічний апарат дослідження та тезаурус спеціалізації, висвітлені в статтях «Теоретичні засади утворення термінів та понять для тезауруса з основ дизайну», «Формування тезауруса з основ дизайну у системі неперервної художньо-проектної освіти: пропедевтичний рівень»;
- обґрунтовано теоретико-методичні основи педагогічного проектування змісту профільної технологічної освіти в статтях: «Теоретико-методичні підходи до розробки спеціалізацій «Художньо-проектна творчість», «Декоративно-прикладне мистецтво», «“Основи дизайну” на профільному рівні підготовки учнів 10–11 класів у системі неперервної художньо-проектної освіти», «Сучасна модель довузівської підготовки з “Основи дизайну” на засадах етнодизайну для дизайнерських факультетів мистецьких вишів»;

- сформульовано концептуальні підходи для визначення педагогічних технологій уведення в навчально-виховний процес профільної школи спеціалізації, критерії та принципи структури і змісту художньо-проектної творчості у технологічному профілі в статті «Концепція об’єкту педагогічного проектування» для профільного навчання за спеціалізаціями «Художньо-проектна творчість», «Декоративно-прикладне мистецтво», «Основи дизайну» в системі неперервної художньо-проектної освіти»;

- створено модель структури змісту профільного навчання технологій у старшій школі за спеціалізацією «Художньо-проектна творчість»;

- розроблено, експериментально апробовано та підготовлено до друку навчальну програму «Художньо-проектна творчість».

Профільне навчання за спеціалізацією «Художньо-проектна творчість» забезпечить загальноосвітню художньо-проектну підготовку майбутніх майстрів декоративно-прикладного мистецтва та дизайнерів для свідомого подальшого професійного або фахового самовизначення ними з галуззю знань, напрямом, спеціальністю, спеціалізацією та освітньо-кваліфікаційним рівнем під час: професійної підготовки в коледжі за I-м освітньо-кваліфікаційним рівнем – молодший спеціаліст/молодший бакалавр – або фахової підготовки у ВНЗ за II-м освітньо-кваліфікаційним рівнем – бакалавр.

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА АПРОБАЦІЯ СТРУКТУРИ ТА ЗМІСТУ СУЧАСНИХ ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ДЛЯ ЛІЦЕЇВ ТЕХНОЛОГІЧНОГО ПРОФІЛЮ

В. В. Вдовченко, І. П. Бабка

Ліцей податкової та рекламної справи № 21 м. Києва у 2012 році одним із перших в Україні став спільним експериментальним майданчиком науково-дослідного Інституту педагогіки НАПН України та Інституту реклами (м. Київ). На базі вищезазначених інститутів і ліцею було розроблено та апробовано структуру та зміст сучасних педагогічних умов для формування художньо-проектних компетентностей учнів в ліцеях технологічного профілю.

Рекламна справа передбачає комплексну підготовку майбутніх фахівців у неперервній художньо-проектній освіті України:

1) *допрофільний пропедевтичний рівень* за навчальними програмами «Азбука реклами», «Основи реклами» (8–9 кл.); 2) *профільний рівень* – «Основи дизайну», «Основи дизайну реклами», «Художньо-проектна творчість» (10–11 кл); 3) *фаховий рівень* – навчання за освітньо-кваліфікаційними рівнями «бакалавр», «спеціаліст», «магістр» для отримання кваліфікації «дизайнер-графік», «веб-дизайнер», «дизайнер середовища (інтер'єрів та екстер'єрів)», «промисловий дизайнер», «ландшафтний дизайнер».

Розробка й апробація структури та змісту сучасних педагогічних умов для формування художньо-проектних компетентностей учнів в ліцеях технологічного профілю проходила поетапно, з диференціацією в навчальних програмах елективних курсів, курсів за вибором, факультативів та спеціалізацій: 1) *допрофільної підготовки* (8-9 кл.): «Декоративно-прикладне мистецтво», «Етнодизайн»; «Азбука реклами», «Основи реклами», «Основи дизайну», «Художньо-проектна творчість»; 2) *профільної підготовки* (10-11 кл.): «Основи дизайну реклами», «Основи дизайну», «Художньо-проектна творчість».

Зовнішні та внутрішні педагогічні умови мають такі структуру та зміст.

Зовнішні педагогічні умови: 1) методи проектування: словесний, графічний, предметно-пластичний; 2) професійно спрямований зміст та методика трудового навчання (8–9 кл.) та технології (10–11 кл.); 3) організаційні форми взаємодії вчителя й учнів: на уроках, у позаурочній діяльності та позашкільній діяльності; колективна, групова, мікрогрупова, індивідуальна; 4) предметно-розвивальне середовище: природне довкілля, комплексно обладнане приміщення шкільної майстерні (кабінету), соціальне середовище – центри дитячої художньої та технічної творчості тощо.

Внутрішні педагогічні умови: 1) основні види проектування: художнє, наукове, технічне; 2) основні типи сприймання інформації довкілля учнями: емоційний, візуальний /«глядачі»/; абстрактний, аудіальний /«слухачі»/; конкретний, сенсорний, кінестетичний, тактильний /«діячі»/; 3) основні типи мислення учнів: емоційно-чуттєве, мисленнєво-абстрактне, конкретно-дійове; 4) особистісний чинник вчителя за типами мислення: образний, математичний, технічний.

РОЗРОБКА ТА АПРОБАЦІЯ ЗМІСТУ НАВЧАЛЬНИХ ПРОГРАМ ДЛЯ НАБУТТЯ ХУДОЖНЬО-ПРОЕКТНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ УЧНІВ У ЛІЦЕЯХ ТЕХНОЛОГІЧНОГО ПРОФІЛЮ

В. В. Вдовченко, Н. М. Сорочан

В ліцеї податкової та рекламної справи № 21 міста Києва – експериментальному майданчику Інституту педагогіки НАПН України та Інституту реклами (м. Київ) з 2012 року розроблялася та апробувалася структура та зміст навчального матеріалу з освітньої галузі «Технології» 8–9, 10–11 класів, у процесі вивчення якого учнями ліцею набувалися художньо-проектні компетентності. За підсумками проведеного нами дослідження ми можемо констатувати, що кращих результатів досягають ті класи, учні яких були вмотивовані і мали ґрунтовну базу художньо-проектну компетентність під час допрофільної підготовки. Лише за 10–11 класи учні профільного ліцею важко адаптуються для профільного вивчення спеціалізації із-за перерви в художній підготовці упродовж двох років у 8–9 класах, оскільки образотворче мистецтво учні закінчують вивчати іще в 7 класі загальноосвітньої школи.

За чотири роки нами комплексно підготовлено та апробовано навчальні програми: 2012/2013 н.р. – «Декоративно-прикладне мистецтво», «Етнодизайн» (8–9 кл.); «Основи дизайну» (10–11 кл.); 2013/2014 н.р. – «Азбука реклами», «Основи реклами» (8–9 кл.); «Основи дизайну реклами» (10–11 кл.); 2014/2015, 2015/2016 н.р. – «Основи дизайну» (8–9, 10–11 кл.), «Художньо-проектна творчість» (8–9, 10–11 кл.)

Для набуття учнями ліцею художньо-проектної компетентності в освітній галузі «Технології» всі навчальні програми розроблено за чотирма змістовими лініями: інформація, проектування, технології, презентація. Означені змістові лінії проходять наскрізно через чотири педагогічні умови: 1) зміст навчального предмета, спеціалізації, факультативу, курсу за вибором, елективного курсу; 2) методика навчання за видами діяльності (інформаційна, проектна, технологічна, презентаційна); 3) організаційні форми проведення занять; 4) предметно-розвивальне середовище.

У процесі навчально-виховної діяльності за змістом розроблених нами та експериментально досліджуваних – навчального предмета освітньої галузі «Технології» у 8–9, 10–11 класах, вищезазначених спеціалізацій, факультативів, курсів за вибором, елективних курсів, учнями як суб'єктами художньо-проектної навчальної діяльності набуваються за чотирма змістовими лініями такі компетенції: 1) загальнотехнічна інформаційна та комунікативна компетенції; 2) проектна компетенція; 3) технологічна компетенція; 4) презентаційна компетенція. Усі п'ять компетенцій в сумі дають художньо-проектну компетентність випускників ліцею технологічного профілю, у результаті допрофільного в 8–9 класах і профільного навчання в 10–11 класах однієї із спеціалізацій технологічного профілю: «Декоративно-прикладне мистецтво», «Основи дизайну», «Художньо-проектна творчість», «Основи дизайну реклами» (10–11 кл.).

ДЛЯ НОТАТОК

ДЛЯ НОТАТОК

ДЛЯ НОТАТОК

ДЛЯ НОТАТОК

ДЛЯ НОТАТОК

ДЛЯ НОТАТОК



Наукове видання

*Національна академія педагогічних наук України
Інститут педагогіки НАПН України*

**Анотовані результати
науково-дослідної роботи
Інституту педагогіки
за 2015 рік**

Збірник наукових праць

За авторською редакцією
Верстка – *Лоза В.С.*
Обкладинка – *Резніков П.В.*

Підписано до друку 22.12.2015 р. Формат 60 x 84 1/16
Гарнітура Times. Друк. офсетний. Папір офсетний.
Ум. друк. арк. 17,67
Наклад 300 пр.

*Видано за рахунок державних коштів.
Продаж заборонено.*

Видавництво «Педагогічна думка»
04053, м. Київ, вул. Січових Стрільців, 52-а, корп.2;
тел./факс: (044) 484-30-71

Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи
до Державного реєстру видавців, виготовників
розповсюджувачів видавничої продукції
Серія ДК № 3563 від 28.08.2009 р.