



ІНСТИТУТ ПЕДАГОГІКИ НАЦІОНАЛЬНОЇ АКАДЕМІЇ
ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ

ПРОБЛЕМИ СУЧАСНОГО ПІДРУЧНИКА

ЗБІРНИК НАУКОВИХ ПРАЦЬ

Випуск 27

ІНСТИТУТ ПЕДАГОГІКИ
НАЦІОНАЛЬНОЇ АКАДЕМІЇ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ

ПРОБЛЕМИ СУЧАСНОГО ПІДРУЧНИКА

Випуск 27

Київ
2021

Засновник — Інститут педагогіки НАПН України

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

Збірник є науковим фаховим виданням у галузі педагогічних наук

Наказ МОН України № 409 від 17.03.2020 р.

категорія «Б» (педагогічні науки, спеціальності – 011, 012, 013, 014, 015, 231)

Затверджено до друку вченою радою Інституту педагогіки НАПН України

(протокол № 14 від 9 грудня 2021 року)

Редакційна колегія:

Топузов О. М., дійсний член НАПН України, д. пед. н., проф., директор Інституту педагогіки НАПН України, Україна (головний редактор); **Головко М. В.**, д. пед. н., старший науковий співробітник, доцент, заступник директора з наукової роботи Інституту педагогіки НАПН України, Україна (заступник головного редактора); **Арістова Н. О.**, д. пед. н., проф., старший науковий співробітник відділу дидактики, Інститут педагогіки НАПН України, Україна (заступник головного редактора); **Акірі І. К.**, д. фіз.-мат. н., конференціар (доцент), завідувач кафедри «Математика і природничі науки», Інститут педагогічних наук м. Кишиневу, Республіка Молдова; **Бакум З. П.**, д. пед. н., проф., професор кафедри української мови, Криворізький державний педагогічний університет, Україна; **Бібік Н. М.**, д. пед. н., проф., дійсний член НАПН України, головний науковий співробітник відділу початкової освіти, Інститут педагогіки НАПН України, Україна; **Богданець-Білокаленко Н. І.**, д. пед. н., проф., завідувач відділу навчання мов національних меншин та зарубіжної літератури, Інститут педагогіки НАПН України, Україна; **Валат Войжеш**, габілітований доктор, проф., завідувач кафедри загальноосвітніх та освітніх систем, Університет Жешува, Польща; **Доброскок І. І.**, д. пед. н., професор, головний науковий співробітник відділу дидактики, Інститут педагогіки НАПН України, Україна; **Жук Ю. О.**, д. пед. н., доц., завідувач відділу моніторингу та оцінювання якості загальної середньої освіти, Інститут педагогіки НАПН України, Україна; **Засекіна Т. М.**, д. пед. н., старший науковий співробітник, заступник директора з науково-експериментальної роботи Інституту педагогіки НАПН України, Україна; **Імашев Г. І.**, д. пед. н., проф., професор кафедри фізики і технічних дисциплін, Атираунський державний університет, Республіка Казахстан; **Калініна Л. М.**, д. пед. н., проф., вчений секретар Інституту педагогіки НАПН України, Україна; **Кодлюк Я. П.**, д. пед. н., проф., професор кафедри педагогіки і методики початкової та дошкільної освіти, завідувач науково-дослідної лабораторії шкільного підручника Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка, Україна; **Ладоня К. Ю.**, завідувач науково-організаційного відділу, Інститут педагогіки НАПН України, Україна (відповідальний редактор); **Малихін О. В.**, д. пед. н., проф., завідувач відділу міжнародних зв'язків та наукової співпраці, Інститут педагогіки НАПН України, Україна; **Назаренко Т. Г.**, д. пед. н., старший науковий співробітник, завідувач відділу навчання географії та економіки Інституту педагогіки НАПН України, Україна; **Скворцова С. О.**, д. пед. н., проф., завідувач кафедри математики і методики її навчання, Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського», Україна; **Смирнова-Трибульська Є.**, габілітований доктор гуманітарних наук у галузі соціальних наук з педагогіки, професор, завідувачка кафедри гуманітарної освіти та педагогічних допоміжних наук WEiNoE UŠ Інституту педагогіки (факультет соціальних наук), Сільський університет у Катовіце, Республіка Польща; **Тарасенко Г. С.**, д. пед. н., професор, проф. кафедри екології, природничих та математичних наук, Вінницька академія неперервної освіти, Україна; **Уска С.**, д. пед. н., проф., провідний науковий співробітник факультету освіти, мови та дизайну Академії технологій м. Резекне, Латвія; **Шавініна Л. М.**, габілітований доктор, проф. кафедри досліджень мов, Квебецький університет в Оттаві, Канада.

Проблеми сучасного підручника : зб. наук. праць / [ред. кол.; голов. ред. —

П 78 О.М.Топузов]. — 2021. — Вип. 27. — 308 с.

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

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



ЗМІСТ

Світлана Алексєєва

Дидактичні ідеї підручникотворення в умовах інформатизації освіти..... 6

Неллі Бондаренко

Медіатекст як ресурс осучаснення й збагачення змісту підручника української мови 15

Lesia Viktorova, Artur Kocharyan,

Valeryi Lashcul, Olena Korotun

Psychological and pedagogical conditions of application of QR-codes in modern textbooks of the New Ukrainian school 27

Вікторія Волошена

Дидактичні вимоги до компетентісно-орієнтованих задач в процесі навчання математики 36

Тетяна Вороненко

Сучасний посібник для учнів з курсу за вибором «Розв’язування задач з хімії, 10–11 класи» 46

Олена Горошкіна, Неллі Бондаренко,

Валентина Новосолова, Людмила Попова

Методи навчання української мови у версії вчителів-предметників..... 55

Антоніна Гривко

Рамкові підходи до створення компетентісно орієнтованої системи вправ і завдань шкільного підручника64

Валентина Доротюк, Фессалоніка Левченко, Валентин Рогоза

Науково-методичне забезпечення підготовки вчителя до реалізації компетентісно орієнтованого навчання.....78

Любов Ільницька

Методичний вектор аналізу навчальної літератури з курсу «Кольорознавство» для студентів спеціальності «Дизайн».....90

Віра Ільченко, Олексій Ільченко, Оксана Гринюк

Підручники для 5–6 класів в аспекті формування природничо-наукової картини світу, образу світу учнів.....99

Олена Крупко

Структура навчально-методичного посібника «Загальна та неорганічна хімія» та формування компетентностей майбутніх провізорів і фармацевтів.....110

Юлія Малієнко

Інтеграція як концепт сучасного підручникотворення123

Тетяна Мачача

Наукові основи формування змісту технологічної базової середньої освіти132

Світлана Науменко

Наступність початкової та базової природничої освіти як умова розбудови Нової української школи144

Тетяна Павлова

Навчально-дослідницькі завдання в структурі підручника з інтегрованого курсу «Я досліджую світ»161

Олександр Пасічник, Олена Пасічник

Методичні засади відображення культурологічного блоку в змісті шкільних підручників з іноземних мов радянського періоду170

Олена Пометун, Нестор Гупан

Проектування підручника з інтегрованого курсу історії та громадянської освіти для 5-го класу.....182

Анжеліка Попович

Особливості модельних навчальних програм з української мови для 5–6 класів195

Дмитро Пузіков

Методика проектування варіативного складника освітньої програми гімназії як чинника розроблення нового навчально-методичного забезпечення205

Тамара Пушкарьова, Ольга Рибалко

Пропедевтика вивчення програмування у початковій школі за підручниками інформатики освітньої технології «Росток»223

Тамара Пушкарьова

Деякі системно-методичні особливості укладання модульно-інтегрованого навчального підручника233

Валентина Снегірьова

Шкільний курс зарубіжної літератури в контексті реалізації нового державного стандарту базової середньої освіти246

Олена Соцька, Ірина Непомняща

Психолого-педагогічний супровід формування професійно-методичної спрямованості майбутніх фахівців дошкільної освіти257

**Олег Топузов, Людмила Калініна, Наталія Лісова,
Ганна Калініна, Микола Малюга**

Партнерські засади державного-громадського управління як предмет розгляду в підручнику для керівника освіти264

Оксана Черноус

Формування інформаційної грамотності учнів як складова елементів навчального матеріалу електронних підручників277

Svitlana Yakymenko

Features of the formation of the mythological picture of the world285


Таміла Яценко


Підручник літератури як засіб розвитку самостійної читацької діяльності учнів у реаліях Нової української школи299

ДИДАКТИЧНІ ІДЕЇ ПІДРУЧНИКОТВОРЕННЯ В УМОВАХ ІНФОРМАТИЗАЦІЇ ОСВІТИ

Світлана Алексєєва,

доктор педагогічних наук,
головний співробітник відділу дидактики
Інституту педагогіки НАПН України,
м. Київ, Україна

 <https://orcid.org/0000-0002-8132-0465>

 sv-05@ukr.net

У статті висвітлено проблему застосування дидактичних ідей інформаційної освіти в сучасному підручникомоворенні. Обґрунтовано значущість вирішення завдань інформатизації освіти, необхідність активного використання новітніх інформаційних досягнень та розробки сучасних інноваційних методів і засобів навчання. Розглянуто напрацювання ЮНЕСКО з проблеми підручникомоворення, проаналізовані праці вітчизняних науковців. Визначено характерологічні особливості «цифрових» дітей, їхня мультитаздачність, коротка концентрація уваги, здатність швидко «просівати» великі обсяги інформації. Схарактеризовано поведінку учнів в онлайн середовищі, яка ідентична з традиційним навчанням. Окреслено основні функції сучасного підручника, який побудований за багаторівневим принципом вивчення навчального матеріалу відповідно до рівнів підготовленості учнів, необхідністю його полімодальності та мультимедійності, що забезпечить зорове, слухове, моторне (кінестетичне) сприйняття навчальної інформації

Ключові слова: інформатизація освіти, «цифрові» діти, онлайн-середовище, піраміда цифрової поведінки, електронний підручник.

Постановка проблеми в загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими та практичними завданнями. Сучасне століття характеризується інтенсивним розвитком національної системи регуляції інформаційних відносин та активним упровадженням прикладних інформаційних систем у всі сфери суспільства. Сьогодні економіка трансформується в цифрову, форма організації праці — у мережеву, підприємства стають віртуальними, а одним із головних пріоритетів є інформатизація освіти як гарант майбутнього інтелектуального потенціалу нації. Вирішення завдань інформатизації освіти — це зміна цілей, змісту, освітньої прак-

тики, використання новітніх інформаційних досягнень, розроблення сучасних інноваційних методів і засобів. Інформатизація освіти спричинила розширення сфери використання інформаційних технологій, переосмислення ролі інформації (швидке «старіння знань»), модернізацію засобів навчання, організацію е-навчання та дистанційного навчання, а також пріоритетність тенденцій індивідуалізації, диференціації, інтенсифікації освіти, її оптимізації і вдосконалення.

Потенціал інформаційних технологій незамінний і в підручникотворенні, адже, підручник — це не тільки засіб навчання, а й інформаційна модель освітнього процесу (Топузов, 2015).

На думку В. Мадзігона, забезпечення інформатизації освіти, передусім, повинно здійснюватися через уведення в освітній процес навчальних електронних видань, основним з яких є електронний підручник, який має зберігати всі переваги друкованого підручника й повною мірою використовувати можливості сучасних інформаційних технологій, їхню мультимедійність і багатомодальність (Мадзігон, 2010). Якість підручника залежить від багатьох чинників, домінуючу роль серед яких відіграє концептуальний підхід до його створення. Підручник моделює цілісний процес навчання (зміст, форми, методи тощо), а отже, є об'єктом педагогічних досліджень, зокрема дидактичних, що активно розвиваються в умовах інформатизації освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій з проблеми. Політика підручникотворення та створення підручників нового покоління розглядалися у працях сучасних науковців: О. Топузова, Т. Засекої, Л. Калініної, М. Головка, О. Пометун, Н. Гупана, М. Бурди та інших. Наприклад, О. Топузов розкриває компетентнісні засади сучасного підручникотворення; Т. Засека аналізує функції навчальної книги як засобу інтеграції знань; Л. Калініна досліджує управління культурним розвитком особистості в змісті підручника для керівників сфери освіти; М. Головка обґрунтовує тенденції розвитку теорії і практики сучасного підручника фізики; О. Пометун, Н. Гупан, розкривають опрацювання на уроках історії та представлення у підручнику первинних візуальних джерел; В. Редько визначає та інтерпретує дидактичну і методичну сутність компетентнісно орієнтованого змісту шкільного підручника іноземної мови; М. Бурда рекомендує методичні прийоми реалізації інтегрованого підходу до відбору змісту шкільних підручників з математики. У науково-педагогічних дослідженнях науковців акцентується увага на питаннях удосконалення підручників, необхідності підвищення рівня проведення їх експертизи та ролі вчителя в цьому процесі. Відсутність у вагомій частини вчителів спеціальної підготовки до такої діяльності є однією з основних перешкод на шляху ефективного розвитку вітчизняного підручникотворення (Топузов, 2015, с. 41).

Формулювання цілей статті. Творче переосмислення дидактичних ідей та їх застосування в підручникотворенні поглибить й збагатить наукові засади, що сприятимуть підвищенню якості навчальної книги в умовах інформатизації освіти.

Виклад основного матеріалу. Реформування середньої школи, модернізація змісту освіти, пошук ефективних шляхів досягнення очікуваних результатів навчання актуалізують проблему підручникотворення, яка також актуальна й у напруженні ЮНЕСКО. Зокрема, науковців ЮНЕСКО Е. Гачукія (E. Gachukia), Ф. Чанг (F. Chung), К. Бругеїллес (C. Bruguilles), С. Кромер (S. Cromer), І. Гюрол (I. Gurol), Д. Тарба (D. Tarba) активно займаються проблемою підручникотворення як ключового елементу освітньої політики, вивчають основні умови його успішності і важливості для освіти, досліджують взаємозв'язок між політикою підручникотворення та якістю навчальних книг. На їх думку важливо, щоб кожна держава покращувала політику в галузі підручникотворення та забезпечувала учнівську молодь якісними навчальними матеріалами (Чекрій, 2020).

Загалом, підручник розуміється як основна навчальна книга, що забезпечує змістову складову навчально-пізнавальної діяльності учнів та організовує їх самостійну роботу. Роль сучасного підручника значно розширюється, з переорієнтацією його основних функцій від інформативно-репродуктивної до діяльній. Сучасний підручник усе більше покликаний збагачувати життєвий і чуттєвий досвід учнів, розвивати їх емоційно-ціннісну сферу, сприяти розвитку ключових і предметних компетентностей, формувати психологічну готовність молоді до продуктивного життя в інформаційному суспільстві (Удовиченко, 2019).

Актуальність нашого дослідження визначається необхідністю використання в освітньому процесі підручників, розроблених відповідно до викликів сучасності та придатних для навчання «цифрових дітей», дітей з абсолютно новим типом мислення, які бажають жити у віртуальній реальності. Життєдіяльність в інформаційно збагаченому середовищі впливає на механізм сприйняття й усвідомлення інформації та має враховуватись у сучасному підручникотворенні.

Як показує практика, «цифрові» діти максимально адаптовані до інформації, з якою вміють відмінно працювати. Вони здатні швидко «просівати» великі обсяги інформації, для них завжди існує цікавіший сайт, свіжіша інформація, яку треба лише знайти. Вони ігнорують довгі тексти і звертання, особливо усні, задушевні розмови — не для них. Цифрові діти майже не читають паперових книг, для них підручники, навіть в електронному вигляді, здаються нудними без лінків та відео. Для «цифрових дітей» характерним є мультизадачність, коротка концентрація уваги, прискорене її переключення. Вони сприймають інформацію з мінімальною кількістю слів та обов'язковою візуалізацією (картинки або коротке відео), їх особливістю є простота в комунікації та персоналізація (Алексєєва, 2021)

За результатами досліджень, проведених Міжнародною програмою з оцінювання освітніх досягнень учнів (The Program for International Student Assessment, PISA) встановлено, що 62% українських підлітків кілька разів на день спілкуються в онлайн-чатах, 95% учнів шукають інформацію на певну тему в онлайн-середовищі принаймні кілька разів на місяць або й частіше, а 59% роблять це кілька разів на день,

близько 36% учнів кілька разів на день читають новини онлайн або шукають практичну інформацію (наприклад, розклади, заходи, поради, рецепти тощо) (PISA-2018, (2021). Розподіл респондентів за результатами дослідження наведено на рисунку 1.



Рис. 1. Розподіл респондентів за результатами дослідження

Цілеспрямоване спостереження за безпосередньою поведінкою учнів свідчить, що вони свідомо ігнорують етапи уроку, які спрямовані на «закріплення» матеріалу за допомогою його багаторазового повторення. Як тільки суть навчального матеріалу стає їм зрозумілою, подальше повторення вже «недоречне». Сучасні діти хочуть отримувати «сконцентровані» знання й найкраще сприймає візуальну інформацію, оформлення навчального матеріалу має бути «візуальним і яскравим» (Алексєєва, 2021)

Сучасна школа сьогодні ще не готова відмовитися від друкованих підручників. Існує сукупність причин такої неготовності: від відсутності належного рівня якості та практики електронного підручникотворення до неспроможності значної частини вчителів створювати підручники нового покоління. Домінує думка, що електронний підручник покликаний не замінити друкований посібник, а доповнити його за рахунок подання навчального матеріалу в іншому вигляді — за допомогою акцентів на ключових поняттях, тез та опорних схем, використання інтерактивних завдань, великої кількості мультимедійного ілюстративного матеріалу) (Вембер, 2009). М. Пригодій та Д. Кільдеров, розкриваючи соціально-психологічні аспекти створення електронного підручника, зазначають, що електронний підручник й електронна версія підручника — це різні поняття, які не можна ототожнювати. На думку науковців, на сучасному етапі розвитку освіти найбільш раціональним виступає створення електронних підручників, що за змістом спрямовані на пред-

ставлення інформації в аудіо-і відеоформатах невеликих обсягів з короткочасним представленням змісту питання (Пригодій, Кільдеров, 2021).

У сучасній дидактиці активно розкриваються закономірності навчання в умовах інформатизації освіти, досліджується поведінка учнів в онлайн середовищі. Слід відмітити праці британського професора С. Віллера, який запропонував «піраміду цифрової поведінки», що ілюструє ідентичність онлайн-поведінки з традиційним навчанням. У праці М. Дорош «Діти і технології: «піраміда цифрової поведінки»» аналізує зміни в медіа поведінці дітей та ґрунтовно описує піраміду цифрової поведінки С. Віллера. Авторка зазначає, що піраміда цифрової поведінки ілюструє онлайн-діяльність та «екранну комунікацію» й охоплює ті ж рівні, як й офлайнова: від пасивної діяльності — споглядання, читання до активного обговорення та створення нового контенту. У традиційному навчанні також усе починається з пасивної фази: діти дивляться, слухають, а потім уже починають вдаватися до активних дій. З піраміди видно, що більша частина цифрової діяльності дітей доволі пасивна. Йдеться про перегляд, читання, lurking — спостереження (або ж «читання новин без участі в їх обговоренні») (рис. 2). На цьому рівні діти лише споживають контент, такий, як відео, блоги, френд-стрічка: «вони збирають інформацію, щоб ухвалити рішення або дізнатися більше про інших, або ж вони роблять це просто для розваги». Наступні елементи піраміди вже ілюструють процес залучення дитини до навчання — спочатку «поділитися, лайкнути», потім прокоментувати, взяти участь у дискусії — і аж до створення чогось свого — допису в блозі, відеоролика на YouTube. Тут уже діти активно та свідомо взаємодіють із онлайн-середовищем, на цих рівнях може відбуватися зміна їхнього мислення та поява ідей (Дорош, 2015).

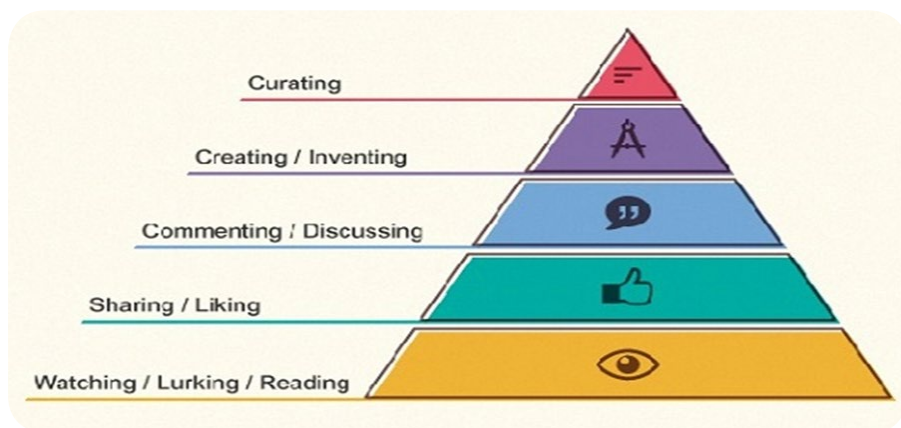


Рис. 2. Ілюстрація Future Learn (Стив Віллер)

Ми погоджуємося з думкою О. Топузова щодо застосування дидактичної прогностики в контексті теоретико-методичного забезпечення сучасного підручникотворення. Автор обґрунтовує значущість дидактичної прогностики для створення сучасного підручника з урахуванням обґрунтованих прогнозів розвитку відповідної педагогічної системи, науково логічної побудови змісту освіти на основі випереджального характеру, реалізації в змісті підручника сфери практичної діяльності й навчального предмета та ін. Він зазначає, що одним з основних завдань дидактичної прогностики на сучасному етапі стає передбачення змін матеріально-технічної бази, визначення нових засобів навчання, необхідних для успішної реалізації завдань цього процесу, зумовлених новими суспільними запитам (Топузов, 2014, с. 15).

Окреслені дидактичні аспекти мають знайти відображення в сучасному підручникотворенні. Сучасний підручник має забезпечити організацію навчально-пізнавальної діяльності, диференційований підхід до учнів, індивідуалізацію навчання (для цифрових дітей важлива персоналізація), сприяти формуванню індивідуальної пізнавальної траєкторії учнів із врахуванням особливостей стилю їхнього мислення, розвитку креативних здібностей, особистісних якостей. Необхідним є полімодальність та мультимедійність сучасного підручника, що забезпечить зорове, слухове, моторне (кінестетичне) сприйняття навчальної інформації. Підручники цифрової епохи мають бути побудовані за багаторівневим принципом, що передбачає вивчення навчального матеріалу за рівнями підготовленості учнів, уможливлювати дидактичну прогностику, ефективне самонавчання та здійснення самоконтролю за результатами навчання.

Сучасне підручникотворення в умовах інформатизації освіти має бути зорієнтовано на вирішення проблеми забезпечення якості вітчизняної загальної середньої освіти. Міністерство освіти і науки України кардинально змінює підходи до відбору шкільних підручників, розпочато перегляд чинної системи експертизи шкільних підручників, у межах якого передбачено й удосконалення нормативної бази про Конкурс серед авторів, відбувається створення потужної бази експертів, вдосконалення порядку організації їх навчання, посилюється співпраця з Національною академією педагогічних наук і закладами вищої освіти, які займаються питаннями підручникотворення. Сприяти цьому покликане запровадження та утвердження в українському суспільстві кращих європейських освітніх традицій. Одними з найважливіших напрямів забезпечення якості загальної середньої освіти, які постають у контексті європейської інтеграції є вивчення досвіду підручникотворення та експертизи навчальної літератури, який напрацьовано в державах-членах та інституціях ЄС (Топузов, 2015, с. 26).

Висновки та перспективи подальших досліджень. Дидактичні ідеї інформаційної освіти створюють нові можливості для розвитку теорії та практики вітчизняного підручникотворення. На сучасному етапі розвитку освіти найбільш

раціональним виступає створення підручників, за вмістом спрямованих на представлення візуальної інформації, адже розраховані на учнів з абсолютно новим типом мислення, що сприймають інформацію з мінімальною кількістю слів та обов'язковою картинкою або відео. Такі підручники мають враховувати рівень розумового розвитку школярів, психолого-педагогічних закономірностей пізнавальної діяльності дитини відповідного вікового періоду, викликати позитивні емоції в суб'єктів учіння, яскраві асоціації. Перспективи подальших досліджень з означеної проблематики полягатимуть у вивченні можливостей створення підручників для різних освітніх рівнів.

Використані джерела

- Топузов, О. (2015) Компетентнісні засади сучасного підручникотворення. *Український педагогічний журнал*, 3, 36–47.
- Мадзігон, В. М. (2010) Дидактичні вимоги до електронних підручників. *Проблеми сучасного підручника*, 10, 4–7.
- Чекрій, І. (2020) Політика підручникотворення (у напрацюваннях Юнеско). *Проблеми підготовки сучасного вчителя*: збірник наукових праць, 1(21), Ч. 1, 136–142.
- Удовиченко, Л. М. (2019) Особливості методичної роботи з підручником із зарубіжної літератури в старшій школі. https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/21329/1/L_Udovychenko_PSP_19_IF.pdf
- Алексеева, С. (2021) Нетрадиційне навчання нового покоління дітей (покоління диджиталізації). *Педагогічна компаративістика і міжнародна освіта — 2021: інновації в освіті в контексті європеїзації та глобалізації*: матеріали V Міжнародної наук.-практ. конференції (Київ, 27–28 травня 2021 р.), 196–199. Тернопіль, Крок. <https://doi.org/10.32405/978-966-97763-9-6-2021-322>
- PISA-2018 (2021): Україна в центрі уваги. http://pisa.testportal.gov.ua/wp-content/uploads/2021/03/PISA-2018_UKRinFocus_10.pdf.
- Вембер, В. (2009) Роль та місце електронного підручника в навчально-методичному комплекті з навчального предмета для загальноосвітньої школи. *Актуальні проблеми психології*: збірник наукових праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України, 6, 43–51. Київ, Україна.
- Пригодій, М., Кільдеров, Д. (2021) Соціально-психологічні аспекти створення електронного підручника. *Проблеми сучасного підручника*, 26, 191–198.
- Дорш, М. (2015) Діти і технології: «піраміда цифрової поведінки». *Media Sapiens*. <https://ms.detector.media/media-i-diti/post/13763/2015-07-21-diti-i-tehnologii-piramida-tsifrovoi-povedinki/>
- Топузов, О. М. (2014) Дидактична прогностика в контексті теоретико-методичного забезпечення створення сучасного підручника. *Проблеми сучасного підручника*, 14, 12–20.
- Топузов, О. М. (2015) Забезпечення якості загальної середньої освіти: на шляху до європейських стандартів. *Український педагогічний журнал*, 1, 16–27.

References

- Topuzov, O. (2015) Kompetentnisni zasadyshu chasnoho pidruchnyktovorennia. *Ukrainskyipedahohichnyzhurnal*, 3, 36–47 (in Ukrainian).
- Madzhon, V. M. (2010) Dydaktychni vymohy do elektronnykh pidruchnykiv. *Problemy suchasnoho pidruchnyka*, 10, 4–7 (in Ukrainian).
- Chekrii, I. (2020) Polityka pidruchnyktovorennia (u napratsiuivanniakh Yunesko). *Problemy pidhovtoky suchasnoho vchytelia*, 1(21), Ch. 1, 36–142 (in Ukrainian).
- Udovychenko, L. M. (2019) Osoblyvosti metodychnoi roboty z pidruchnykom iz zarubizhnoi literatury v starshiih hkoli. https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/21329/1/L_Udovychenko_PSP_19_IF.pdf (in Ukrainian).
- Aliksieieva, S. (2021) Netradytsiine navchannia novoho pokolinnia ditei (pokolinnia didzhitalizatsii). *Pedahohichna komparatyvistyka i mizhnarodna osvita — 2021: innovatsii v osviti v kontekstii evropeizatsii ta hlobalizatsii: materialy V Mizhnarodnoinayk. — prakt. konferentsii* (Kyiv, 27–28 travnia 2021 r.), 196–199. Ternopil, Krok. <https://doi.org/10.32405/978-966-97763-9-6-2021-322> (in Ukrainian).
- PISA-2018 (2021): Ukraina v tsentri uvahy. http://pisa.testportal.gov.ua/wp-content/uploads/2021/03/PISA-2018_UKRinFocus_10.pdf (in Ukrainian).
- Vember, V. (2019) Rol ta mistse elektronnoho pidruchnyka v navchalno-metodychnomu komplekti z navchalnoho predmeta dlia zahalnoosvitnoi shkoly. *Aktualni problemy psykholohii: zbirnyk naukovykh prats Instytu tupsykholohii im. H. S. Kostiuks NAPN Ukrainy*, 6, 43–51. Kyiv, Ukraina (in Ukrainian).
- Pryhodii, M., Kilderov, D. (2021) Sotsialno-psykholohichni aspekty stvorennia elektronnoho pidruchnyka. *Problemy suchasnoho pidruchnyka*, 26, 191–198 (in Ukrainian).
- Dorosh, M. (2015) Dity i tekhnolohii: «piramida tsyfrovoi povedinky». Media Sapiens. <https://ms.detector.media/media-i-diti/post/13763/2015-07-21-diti-i-tekhnologii-piramida-tsifrovoi-povedinky/> (in Ukrainian).
- Topuzov, O. M. (2014) Dydaktychna prohnostyka v konteksti teoretyko-metodychnoho zabezpechennia stvorennia suchasnoho pidruchnyka. *Problemy suchasnoho pidruchnyka*, 14, 12–20 (in Ukrainian).
- Topuzov, O. M. (2015) Zabezpechennia yakosti zahalnoi serednoi osvity: na shliakhu do yevropeiskyykh standartiv *Ukrainskyipedahohichnyzhurnal*, 1, 16–27 (in Ukrainian).

Svitlana Aliksieieva, Doctor of Pedagogical Sciences, chief employee of the Didactics Department of the Institute of Pedagogy of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, Kyiv, Ukraine.

DIDACTIC IDEAS OF TEXTBOOK CREATION UNDER THE CONDITIONS OF INFORMATIZATION OF EDUCATION

The article highlights the problem of applying didactic ideas of information education in modern textbook formation. The significance of solving the problems of informatization of education, the need for active use of the latest information achievements, and the development

of modern innovative methods and teaching tools is substantiated. Informatization of education has led to the expansion of the use of Information Technologies, rethinking the role of information, modernizing teaching tools, organizing distance and e-learning.

The article considers the best practices of UNESCO on the problem of textbook creation, analyzes the works of domestic scientists. It is noted that ensuring informatization of education should be carried out through the introduction of educational electronic publications into the educational process, the implementation of a competency-based and integrated approach in modern textbook creation and the selection of the content of school textbooks. The quality of a textbook depends on many factors, the dominant role among which is played by a conceptual approach to its creation. The textbook models a holistic learning process and should be built on a multi-level principle of studying educational material in accordance with the level of readiness of students.

The characterological features of “digital” children, their multitasking, short concentration of attention, and the ability to quickly “sift” large amounts of information are determined. The article describes the behavior of students in an online environment that is identical to traditional learning. The main functions of a modern textbook are outlined, which is built on the multi-level principle of studying educational material in accordance with the levels of readiness of students, the need for its polymodal and multimedia content, which will provide visual, auditory, motor (kinesthetic) perception of educational information.

An electronic textbook should not replace a printed manual, but supplement it by presenting the educational material in a different form — by focusing on key concepts, theses and reference diagrams, using interactive tasks, and a large amount of multimedia illustrative material. The most rational way is to create textbooks that are aimed at presenting visual information in terms of content because they are designed for students with a completely new type of thinking, who perceive information with a minimum number of words.

Keywords: informatization of education, “digital” children, online environment, pyramid of digital behavior, electronic textbook.


<https://doi.org/10.32405/2411-1309-2021-27-15-26>

УДК 37.05.31: 371.315.7+ [811.161.2:371.64/.69]

МЕДІАТЕКСТ ЯК РЕСУРС ОСУЧАСНЕННЯ Й ЗБАГАЧЕННЯ ЗМІСТУ ПІДРУЧНИКА УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ

Неллі Бондаренко,

кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник,
провідний науковий співробітник відділу навчання української мови
та літератури Інституту педагогіки НАПН України

 <https://orcid.org/0000-0002-4033-7287>

 nelly.bondarenko@ukr.net

Актуалізовано проблему оновлення і збагачення змісту паперових підручників кількарічної давнини, за якими сучасне цифрове покоління засвоює «учорашні» неоновлювані знання. Розв'язання проблеми вбачається у використанні медіатекстів на уроках з усіх предметів і української мови зокрема. Це дасть змогу розширити рамки традиційного підручника, збагатити й осучаснити когнітивну карту предметного змісту української мови, мовленнєво-мисленнєву діяльність учнів найновішою інформацією з усіх галузей знань у річищі діалогізації, уміжпредметнення й компетентнізації освітнього процесу. Схарактеризовано функції, ознаки й різновиди медіатексту як міждисциплінарного феномена; запропоновано методику роботи з медіатекстами з огляду на їх специфіку; наведено орієнтовну тематику і зразки завдань.

Ключові слова: заклади загальної середньої освіти; підручник; зміст підручника; медіатекст; медіаграмотність.

Постановка проблеми. Традиційна структура шкільної освіти передбачає засвоєння учнями змісту визначеного переліку навчальних предметів за паперовими підручниками, розрахованими на кілька років користування. Нині вона прийшла в суперечність із новою інформаційною екранно-цифровою реальністю, де блискавично поновлюється й нагромаджується інформація, здійснюються усе нові відкриття, що спонукає переглянути усталені стереотипи. Інформація, уведена в мережу, може існувати на різних носіях поза простором і часом, особливо за використання хмарних технологій. Освіта, що перебудовується й оновлюється на засадах «нової грамотності» (Бондаренко, 2020), приречена встигати за супершвидкими технологіями і потребами гаджетозалежного покоління центеналів, які різко відрізняються навіть від своїх батьків (Бондаренко, 2019), проте

змушені засвоювати неоновлювані знання кількарічної давнини за паперовими підручниками. За даними *PISA-2018*, чверть українських підлітків, яким належить відповідати на глобальні виклики людства, майже нічого не знають про них. Водночас фрагментованість і розпорошеність інформації у Всемережжі, співіснування потрібної й непотрібної, корисної та шкідливої інформації призводить до когнітивного переважання й виснаження здобувачів освіти.

Причиною і наслідком обмеження пізнавальних, творчих і медіаможливостей людини в добу новітніх технологій і панування медіа є неповне, «учорашне» неоновлюване знання, фрагментарне, блогowo-фейсбучне сприймання світу; кліпове мислення; несприйняття текстів, довших, ніж пост у соцмережах; цілковитий брак інтересу до читання з огляду на зміну читацьких практик і ширшу доступність візуальних, легших для сприймання жанрів; неспроможність моделювати багатофакторні явища, продукувати ідеї і розв'язувати задачі; переважання цінностей виживання над цінностями самореалізації. Проблема поглиблюється тим, що в цифрову інформаційну добу суспільство потребуватиме інтелектуальних працівників з найсучаснішими знаннями, зі стійкою позитивною когнітивною моделлю світу, технологічно й медіаграмотних, медіастійких, креативних, здатних раціонально-критично, нестандартно мислити і творчо діяти у мережево орієнтованому просторі; мультизадачних, спроможних одночасно обмірковувати й вирішувати кілька проблем (володіти пластичним розумом), протидіяти деструктивним когнітивним впливам.

Жоден педагог-предметник не може володіти вичерпними знаннями, адже і так неохопний обсяг наукових знань подвоюється щокілька років. І це стосується не лише нових, а й фундаментальних галузей науки. Тому вчителів доводиться самому шукати нову інформацію з різноманітних галузей знань. Розширити рамки звичного програмного підручника закритого типу уможливило залучення в освітній процес *медіатекстів*. Карта предметного змісту української мови може природно збагачуватися й оновлюватися за рахунок наявної в медіатекстах найрізноманітнішої інформації. Це відкриває можливості для доповнення, оновлення змісту підручника цікавою і корисною актуальною інформацією, щойно оприямиченими науковими відкриттями і фактами, які спонукають до дискусії, а інколи навіть спростовують подані в підручнику відомості. А наявні в медіатекстах ситуації відкритого типу дадуть змогу ефективно інтегрувати здобуті знання в щоденне життя здобувачів освіти та їх оточення. Так, доцільно обговорити в класі порушену днями в ЗМІ дискусію довкола форми привітання (доброзичливого побажання, як в оповіданні Василя Сухомлинського «Скажи людині «Доброго дня!»», як побажання «Доброго здоров'я» чи нейтральної безадресної констатації «Добрий день»). Педагог-предметник має нагоду оживити й осучаснити освітній процес, спонукаючи учнів долучитися до дискусії довкола ідеї переходу української мови на латиницю і сформулювати власну позицію щодо цього незрозумілого питання.

Нині потреба у використанні медіатекстів як ресурсу збагачення й осучаснення змісту навчання актуалізувалася з огляду на пандемію COVID-19 і вимушений перехід закладів загальної середньої освіти на змішане і дистанційне навчання. Тому завдання освіти — подолати спровоковану неграмотно застосовуваними технологіями відчуженість між окремими галузями науки, між наукою і людьми, створити умови для життєво необхідної дружньої безпечної взаємодії з медіасередовищем, забезпечити для здобувачів освіти оновлюваність знань із різних предметів шкільного курсу. Об'єктивною умовою у відповідненні освіти сучасним реаліям є її цілісність на основі інтеграції знань з різних і водночас споріднених галузей науки. Ідеться про необхідність як інтегрувати навчальний матеріал, так і збагачувати зміст навчання відомостями і фактами, які уможливають формування наскрізних 11 груп ключових компетентностей, визначених у Законі України «Про освіту» (Закон, 2017; Бондаренко, Косянчук, 2017; Бондаренко, Косянчук, 2018), а також ТОП-5 навичок 2025 року, якими є: аналітичне мислення та інновації; активне навчання і навчальні стратегії; розв'язання комплексних проблем; критичне мислення та аналіз; креативність, оригінальність, ініціативність. Об'єднаним стрижнем зазначених навичок у цифровому суспільстві стає медіаграмотність.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Вітчизняні й закордонні науковці досліджували медіаграмотність як світоглядний і соціокомунікаційний феномен (Т. Добросклонська, М. Дорош, Н. Зражевська, А. Леонтьєв, М. Маклюєн, Ю. Наливайко, І. Рогозіна, Ю. Хабєрмас, Е. Тоффлер); поняття медіатексту, його категорійне поле (В. Бабенко, В. Іванов, О. Волошенко, М. Казак, Л. Кульчицька, М. Скиба, Г. Солганик, Н. Стеценко, Г. Хоменко); мовне оформлення медіатексту (З. Дубинець, А. Мамалига, Л. Пономаренко, І. Соболева, О. Чередниченко); дидактичні підходи до розвитку медіаграмотності студентів (Г. Волошко, Н. Нічкало, О. Семенов, Г. Онкович, Ю. Наливайко, Н. Чичеріна); аспекти формування медіаграмотної особистості учня й студента (Л. Іванова, О. Ісаєва, Г. Дегтярьова, Ю. Ковтун, Г. Корицька, О. Савченко, М. Шуляр, О. Шуневич та ін.).

Зміст медіатексту виходить за межі традиційного тексту, поєднуючи медійні та вербальні одиниці. Тому їх визначення не збігаються, а робота з медіатекстом потребує специфічного підходу (Наливайко, 2013). *Медіатекст (текст масової інформації, текст масмедіа, мережевий текст)* розглядають як продукт комп'ютерно-опосередкованої комунікації, унікальний засіб інтерпретації й репрезентації реальності; один із засобів формування концептуальної картини світу і соціальної регуляції, вирішення комунікаційних та інших задач; різновид тексту, розрахований на масову аудиторію, який має специфічний тип автора та чітко виражену прагматичну спрямованість; «новий комунікативний продукт, який може бути включений у різні медійні структури (вербальні, візуальні, звукові, мультимедійні)» (Засурський, 2005); ширше — як критерій розвитку особистості (Онкович, 2014) та ін. Для освітян професійний інтерес становить визначення медіатексту як

дидактичної категорії авторства В. Шуляра: «медіатекст — особистісно й соціально значущий навчальний медіапродукт співпраці суб'єктів педагогічного [освітнього — *Б. Н.*] процесу — медіачитача й медіасловесника» (Шуляр, 2017, с. 13). Медіатексти класифікують за каналом комунікації / поширення (друковані, теле- й радіотексти, мережеві), формою (фактурою), функціонально-жанровим критерієм, тематичною домінантою та іншими особливостями.

Мета статті — розкрити можливості медіатекстів і роботи з ними для збагачення й осучаснення змісту шкільного підручника української мови, підвищення ефективності засвоєння предмета; надати рекомендації авторам підручників, освітянам-практикам; стимулювати науковців до розв'язання проблеми дружньої взаємодії учнів із мережево орієнтованим освітнім середовищем.

Виклад основного матеріалу. Як свідчить практика, дилетантські спроби «компонувати» підручник без належного знання автором теорії підручникотворення, обізнаності з дидактичними засадами навчання, ключовими питаннями освітології, медіаграмотності, предметних методик і шкільної практики приречені на невдачу. Розроблення підручника потребує цілісного підходу, що передбачає синтез різних галузей знань на основі уміжпредметнення. В Україні є досвід створення підручників нового типу з використанням електронних і друкованих ЗМІ, які реалізують ідею опанування мови на основі пізнавальних текстів різногалузевої проблематики. Текстова основа забезпечує функціональне вивчення мовної теорії, змістову базу мовленнєвої діяльності, що, своєю чергою, мотивує учнів, стимулює їхню пізнавальну і мисленнєву активність, формування універсальних життєвих ключових компетентностей, раціонально-критичного творчого мислення, взаємопов'язаний розвиток умінь і навичок в усіх видах мовленнєвої діяльності (Бондаренко, 2021а; Бондаренко, Ярмолюк, 2005; Бондаренко, Ярмолюк, 2006; Бондаренко, Ярмолюк, 2007; Бондаренко, Ярмолюк, 2008; Бондаренко, Ярмолюк, 2009; Бондаренко, 2010).

Медіатекст утвердився як зручний для реципієнта засіб обміну інформацією і впливу на соціально-когнітивну сферу буття людини (попри те що інформація інтерпретується відповідно до системи цінностей, які сповідує автор). Зміст медіатекстів впливає на становлення системи цінностей адресанта, його світобачення, упереджень, стереотипів. Медіатекст сприяє створенню дружнього інформаційного і освітнього простору, заощадженню часу і розумових зусиль, необхідних для сприймання, відбору, перероблення, осмислення і засвоєння інформації.

Медіатексти реалізують такі основні **функції**: *мотиваційну, інформаційну, комунікаційну, евристичну, аксіологічну, онтологічну*. *Інформаційна* функція полягає в інформуванні про факти, події, явища, процеси, що відбуваються й відбувалися в суспільстві, у країні й у світі. *Комунікаційна* — забезпечує контактування в процесі обміну інформацією. *Евристична* функція справляє вплив на розвиток когнітивної та емпіричної сфер діяльності людини, мотивує і дає змогу пізнавати світ і себе в ньому. *Аксіологічна* функція зреалізовується через закладені в медіатексті цінності й оцінки

повідомлюваної інформації. *Онтологічна* функція медіатекстів проявляється у висвітленні різноманітних сфер буття людини, спонукає її відкривати й розуміти людей, світ, себе, своє місце і місію в ньому. *Мотиваційна* функція полягає у життєвій запитаності інформації, яку містить медіатекст, для щоденного комфортного буття людини й вирішення нею життєвих проблем, у зацікавленні медіачитача проблематикою і змістом.

Узагальнюючи науковий доробок науковців із різних галузей знань щодо специфіки сучасного медіатексту, виокремлюємо *ознаки*, які відрізняють його від інших видів текстів. Це багатовимірність (багатоплановість, поліфонічність, гетерогенність), поєднання різних семіотичних кодів (вербальних, візуальних, аудитивних, аудіовізуальних та ін.) у єдиному смисловому просторі тексту, інтеграційність, динамічність, діалогічність, лінійність / нелінійність, що передбачає поділ медіатексту на власне текст (лінійний, одновимірний, цілісний) та гіпертекст (фрагментарне, мозаїчне розгортання тексту через гіперпокликання); особливий характер інформації — її вторинність, одноразовість, швидкоплинність; інтертекстуальність, медійність, поліфункційність, специфічність мови, зумовлена адресованістю масовій аудиторії; емотивність, рефлексійність, оцінність, масовий характер аудиторії, особливий характер зворотного зв'язку.

За критерієм типової організації змісту виокремлюють такі *різновиди медіатекстів*: *новинні, аналітичні, критичні, політико-публіцистичні* та ін. (Розина, 2003, с. 12). 3-поміж критеріїв типології медіатекстів, які проєктуються на освітні ресурси, називають: 1) канал поширення; 2) семіотичні коди; 3) багатовимірність; 4) теми; 5) відкритість; 6) масовість.

Мережеві тексти використовують з різною метою як: засіб досягнення медіаграмотності, ознайомлення з медіасередовищем; навчальний предметний контент; засіб формування в учнів життєствердної картини світу; розвитку раціонально-критичного і творчого мислення здобувачів освіти; інтелектуальної, поведінкової, емоційної сфери; ключових компетентностей, здатності конструктивного спілкуватися, засіб реалізації змістових ліній програми; об'єкт аналізу, інтерпретації, зразок для створення власних медіависловлювань; формування власної позиції, оцінних суджень; наслідування історій успіху, поведінки у нестандартних ситуаціях; розв'язання життєвих проблем; засіб моделювання, проєктування й прогнозування, презентації й самопрезентації, стимул до медіаторчості тощо.

Міждисциплінарний характер медіаграмотності, розуміння медіатексту як засобу інтегрування реальності й обов'язковість формування медіаграмотності та інформаційної компетентності як ключової актуалізує необхідність діалогізації й уміжпредметнення, теоретичні аспекти та шляхи реалізації яких розкрито в наукових джерелах (Бондаренко, Васьковская, Косянчук, 2021; Бондаренко, 2021b), і зумовлює необхідність впровадження медіаосвіти та її складників у теорію і практику вивчення всіх шкільних предметів. Взаємодія з медіа загалом, аналіз і створення медіатекстів зокрема дають змогу розвивати у здобувачів освіти, крім ключових компетентностей, такі компоненти медіаграмотності як *мотиваційний, когнітивний, операційний* [і безпековий — *Б. Н.*].

Суть роботи з медіатекстами, її побудову й реалізацію з метою оновлення змісту мовної освіти у контексті цілісної методики визначають такі специфічні характеристики медіатекстів як: сучасність, життєва значущість і запитаність; настроєвість; орієнтація на потреби цільової аудиторії; інтерактивність (можливість синхронного зворотного зв'язку); багатовимірність (інтеграція різних компонентів — відео, текст, аудіо); гіпертекстуальність (нелінійність, посилання на авторів, навігаційність [Б. Н.] — покликання на інші тексти, можливість переходу до них); інтертекстуальність (наявність цитат тощо). Зазначені характеристики визначають особливості текстотворення мережевих висловлювань.

Аналіз медіатекстів не може дублювати роботу зі звичними текстами без урахування їх специфіки. А це потребує впровадження нової грамотності (Бондаренко, 2020), діалогічності (Бондаренко, Васьковская, Косьянчук, 2021), уміжпредметнення (Бондаренко, 2021b).

У процесі роботи з медіатекстами добувачі освіти мають навчитися: оновлювати, збагачувати і розширювати зміст і контекст своєї мовленнєвої діяльності у різних її видах; запитувати — відповідати (Бондаренко, Косянчук, 2021); з'ясовувати комунікаційний намір автора; декодувати й аналізувати медіатексти в історичному, соціальному і культурному контекстах; визначати їх цільову аудиторію і вплив на різні категорії медіаспоживачів, беручи до уваги взаємодію аудиторії, медіатексту і дійсності; з'ясовувати корисність або шкідливість медіаповідомлення, розрізняти основну й другорядну інформацію, абстрагуватися від надлишкової; вичерпно розуміти зміст медіатексту й закладені в ньому смисли; відрізнати правду від неправди, факти й судження, думки, оцінку автора; висловлювати припущення щодо імовірності різних трактувань медіатексту; визначати ступінь достовірності та надійності інформації; протистояти маніпулятивним впливам тощо. Важливими є дослідження в галузі медіалінгвістики, результатами яких мають скористатися освітяни.

З друкованих і електронних ЗМІ добувачі освіти постійно поповнюватимуть та розширюватимуть свої знання цікавими і корисними відомостями з різних галузей науки, які вони здобувають на уроках із різних шкільних предметів. Опановуючи українську мову із використанням щоденно поповнюваних медіаджерел і опрацьовуючи медіатексти, учні в цікавій невимушеній формі розповіді мають змогу дізнатися про те, як українці будують Європейську Україну; про Великих Українців та їхніх нащадків; про особистість визначного математика світового виміру Георгія Вороного, чий здобутки, зокрема діаграми, використовують у сферах від мистецтва до новітніх комп'ютерних технологій; про Великого Гуманіста ХХ століття норвежця Фрітьофа Нансена, професора-географа, дослідника Північного полюсу, який врятував від неминучої смерті мільйони українців у часи голодомору; про історії вчених, які, здобувши тут освіту, вимушено поїхали з України й досягли небачених успіхів на не своїй землі; про те, що COVID-вакцинація в 11 разів зменшує ризик померти при зараженні; про «розумні» міста і майбутнє цивілізації; про те, яким є герой нашого часу. Кожен добувач освіти

ти має змогу пересвідчитися, наскільки він розумний, чи можна стати розумнішим і як цього досягти; дізнатися, чому з карти світу може зникнути Нова Зеландія; з якої причини творець «вподобайки» жалкує про свій винахід; про найбільш високооплачувані й найзапитаніші професії в Україні; про те, як Coronavirus вплинув на створення робочих місць нового покоління і про наймасштабнішу кризу робочої сили в світі; перейнятися гордістю за те, що в Україні відкрили перший у світі факультет ТікТок; довідатися про вчинок справжньої людини на тлі злочинної байдужості до проблем осіб із інвалідністю; про те, як офіцер поліції США, якого викликали, щоб арештувати родину за крадіжку, натомість купив їжу для різдвяної вечері. Мотивацію вивчення фонетики уприроднить і посилить ознайомлення із медіатекстом про секрет привабливості голосу. Природним стимулом для створення презентацій може стати медіатекст до 25-річчя уведення гривні, що містить цікаві факти про українську національну валюту, зображених на ній Великих Українців, історію гривні, грошову реформу 1996 року; про історію щасливого порятунку, коли допомога прийшла дуже вчасно (у 15-ти світлинах); про те, що таке магнітне поле Землі й чому воно слабшає; чому землянам стає тісно і як зберегти Землю; про наслідки змін клімату й запобігання їм; про кліматичних біженців; про загрозу зникнення через кліматичні зміни 17 500 видів дерев, що становить 30% від 60 000, які існують на планеті, зокрема дубів, магнолій, тропічних дерев; про те, що це вдвічі перевищує кількість ссавців, птахів, земноводних і рептилій, яким також загрожує зникнення; дізнатися про невичерпні ресурси людського організму; про те, як музика впливає на довголіття тощо. Цей і поточний постійно оновлюваний фактаж відчутно збагатить предметно-смыслову основу інтелектуальної, мовно-мовленнєвої, мисленнєвої та емоційної діяльності учнів на уроках української мови.

Робота з медіатекстами включає кілька *етапів*: 1) сприймання (читання, розглядання, слухання); запитання — відповіді, аналіз, інтерпретування, осмислення; 2) умовний поділ медіаінформації на вид, форму, жанр, зміст; 3) виявлення логіки подання інформаційного смислу; 4) встановлення смислового акценту медіатексту; 5) визначення застосовуваних медіатехнологій та мети їх використання; 6) зіставлення окремих елементів медіатексту з іншими, і встановлення аналогії; 7) узагальнення й висновок; 8) формування особистого ставлення; 9) формування власної позиції щодо подібної медіаінформації загалом.

Аналіз медіатекстів може мати міждисциплінарний та інтерактивний характер. Його рекомендують здійснювати за таким загальним алгоритмом: сюжет → персонажі → авторська позиція → синтез (зіставлення з медіатекстами спорідненої тематики).

Під час роботи з медіатекстами з метою збагачення й осучаснення змісту шкільних підручників учням доцільно пропонувати такі завдання:

- поставити запитання й відповісти на запитання за змістом; проаналізувати зміст медіатексту; підтвердити свою думку фактами (уривками) з медіатексту;
- пов'язати його зміст із матеріалом підручника й життєвими ситуаціями; доповнити викладену в медіатексті інформацію прикладами з підручника і влас-

ними; інтерпретувати медіатекст; спрогнозувати розгортання змісту; визначити й зіставити цільове призначення/цільову аудиторію тексту підручника й медіатексту; визначити й зіставити пізнавальну цінність/новизну медіатексту щодо тексту підручника; дати оцінку; дібрати до тексту підручника тематично споріднені медіатексти, що містять нову інформацію; знайти в медіатексті інформацію, якої бракує в тексті підручника; зіставити інформацію, надану в тексті підручника й медіатексті, щодо її новизни; використати актуальну інформацію з медіатексту для збагачення/оновлення змісту тексту підручника;

- проаналізувати мовне оформлення медіатексту у зіставленні з текстом підручника спорідненої тематики; створити висловлювання за текстом підручника з використанням нової інформації з медіатексту; трансформувати текст підручника у мережевий (аналітичну статтю до журналу; анонс на сайт; телерепортаж; бліц-новину) — ущільнити інформацію з огляду на неактуальність окремих її аспектів, розширити проблематику тексту підручника за рахунок нових даних, відкритих науковцями; взяти участь у дискусії за проблематикою тексту підручника, використовуючи інформацію/аргументацію з медіатексту;

- надати коментарі в соцмережі щодо дискусійного матеріалу підручника; підготувати власну мережеву публікацію з мовної теми за матеріалами підручника й електронних джерел; підготувати доповідь (реферат, виступ) на основі матеріалу підручника й медіатекстів тощо.

З огляду на те що сучасні підлітки створюють блоги, роблять систематичні дописи у соцмережах, актуалізується проблема медіаторчості. Тому доцільно надати учням можливість створювати якісний медіаконтент — спільні медіапродукти, що передбачає колективний вибір теми, змісту, концепції, визначення оцінних критеріїв, шляхів практичної реалізації проєкту. Доцільно також практикувати індивідуальні мережеві тексти різного виду, мотивувати учнів писати якісні стислі повідомлення, пости, твіти на сторінках Instagram, Twitter, Facebook, короткі відео, фотоколажі з коментарями; обговорювати власні та чийсь медіапроєкти.

Ефективна робота з медіатекстами, що увінчується створенням учнями спільного медіапродукту, сприяє становленню медіаграмотної особистості, осучаснює і збагачує зміст мовної освіти на основі уміжпредметнення, наповнює його актуальними смислами; підводить змістову предметну базу під мовленнєву діяльність учнів, озмістовнює мовлення, створює умови для проблемного навчання, забезпечує обмін думками, досвідом (попри підміну особистісного діалогу діалогом із медіатекстом); сприяє подоланню інформаційного розриву між поколіннями тощо.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Формування медіаграмотної мовної особистості прямо корелюється з урізноманітненням, осучасненням змісту підручників і поточного процесу навчання української мови. Робота з медіатекстами створює умови для корисної дружньої безпечної взаємодії учня з медіасередовищем; сприяє повнішому задоволенню інформаційно-освітніх потреб

суб'єктів освітнього процесу, розширенню різногалузевих знань учнів, формуванню оптимістичної картини світу, становленню світогляду, пропозитивного мислення, подоланню статичності вузькопредметних знань; підвищує мотивацію до навчання, розширює пізнавальні можливості особистості, природно стимулює й озмістовнює мисленнєву і мовленнєву діяльність учнів на основі уміжпредметнення, забезпечує системність і стійкість знань, умінь і навичок на основі необтяжливо-го для учнів збільшення теоретичних і фактологічних медіакомунікаційних знань; утвердження системи цінностей, зв'язок здобутих знань із загальнолюдським і самостійно набутих досвідом; розвиває творчі здібності, креативний потенціал здобувачів освіти. З огляду на це необхідно зосередити увагу на активації взаємодії чинників ефективності освітнього процесу на суміжжі наук; дослідженні проблеми медіаресурсів з освітньою метою як засобу оновлення, осучаснення й збагачення підручника, удосконаленню його як одного з ключових інструментів розвитку, особистісного зростання й соціалізації учнів в умовах викликів цифрового суспільства. А це сукупно употужнить життєву орієнтованість і результативність освіти у процесі її реформування.

Використані джерела

- Бондаренко, Н. В. (2020). Україна під “новою парасолькою грамотності”. *Нова педагогічна думка*, 2(102), 55–59.
- Бондаренко, Н. В. (2019). Українська школа — Z: меседжі нової влади щодо освіти і науки в Україні. *Perspectives of science and education*, Proceedings of the 11th International youth conference, New York, USA, August 2, 186–197.
- Закон України “Про освіту”. (2017). *Відомості Верховної Ради*, 38–39.
- Бондаренко, Н. В., Косянчук, С. В. (2017). Дидактико-методичні засади сучасного уроку української мови у старшій школі. *Гуманітарний вісник Полтавського національного технічного університету імені Юрія Кондратюка*, Полтава: ПолтНТУ імені Юрія Кондратюка, 1, 81–89.
- Бондаренко, Н. В., Косянчук, С. В. (2018). Розвиток життєвих компетентностей старшокласників засобами підручника української мови. *Проблеми сучасного підручника*, 21, 44–56.
- Наливайко, Ю. Ю. (2013). Особливості співвідношення понять “текст” — “медіатекст” при вивченні української мови в засобах масової інформації. *Соціальні комунікації*, 2, 93–96.
- Засурський, Я. Н. (2005). Колонка редактора: медіатекст в контексте конвергенції. *Вестник Московского университета*, 2, 3–6.
- Онкович, Г. (2014). Професійно-орієнтована медіаосвіта у вищій школі. *Вища освіта України*, 2, 80–87.
- Шуляр, В. (2017). Медіаосвіта: стратегія і тактика співпраці медіапедагогів і бібліотекарів». *Практична медіаграмотність: міжнародний досвід та українські перспективи*: зб. ст. П'ятої міжнародної науково-методичної конференції. Київ: Центр Вільної Преси, Академія української преси.

- Бондаренко, Н. В. (2021a). Текст-метод і досвід його ефективного застосування у навчанні мови. *The world of science and innovation: Abstracts of the 7th International scientific and practical conference*. Cognum Publishing House, 369–378. London, United Kingdom.
- Бондаренко, Н. В., Ярмолюк А. В. (2005). Українська мова: підруч. для 5 кл. загальноосвітніх навч. закл. з навчанням російською мовою. Київ, Освіта.
- Бондаренко, Н. В., Ярмолюк А. В. (2006). Українська мова: підруч. для 6 кл. загальноосвітніх навч. закл. з навчанням російською мовою. Київ, Освіта.
- Бондаренко, Н. В., Ярмолюк А. В. (2007). Українська мова: підруч. для 7 кл. загальноосвітніх навч. закл. з навчанням російською мовою. Київ, Освіта.
- Бондаренко, Н. В., Ярмолюк А. В. (2008). Українська мова: підруч. для 8 кл. загальноосвітніх навч. закл. з навчанням російською мовою. Київ, Освіта.
- Бондаренко, Н. В., Ярмолюк А. В. (2009). Українська мова: підруч. для 9 кл. загальноосвітніх навч. закл. з навчанням російською мовою. Київ, Освіта
- Бондаренко, Н. В. (2010). Українська мова: підручник для 10 класу загальноосвітніх навч. закладів з рос. мовою навчання. Київ, Грамота.
- Розина, И. В. (2003). Медиа-картина мира: когнитивно-семиотический аспект. Москва, Барнаул.
- Бондаренко, Н. В., Васильковская, Е. Е., Косянчук, С. В. (2021). Диалогизация как ресурс изучения языка в контексте обновления традиционных методов обучения. *Humanitarian Balkan Research*, vol. 5, 1(11), 10–15. (DOI: 10.34671/SCH.HBR.2021.0501.0001)
- Бондаренко, Н. В. (2021b). Ресурсний потенціал уміжпредметнення у компетентнісному навчанні мови. *International scientific innovations in human life*. Proceedings of the 1st International scientific and practical conference. Cognum Publishing House. 107–116. Manchester, United Kingdom.
- Бондаренко, Н., Косянчук, С. (2021). Класифікаційна модель запитань для реалізації в освітньому процесі. *Нова педагогічна думка*, 1(105), 12–17.
- Топузов, О. М. (2015). Забезпечення якості загальної середньої освіти: на шляху до європейських стандартів. *Український педагогічний журнал*, 1, 16–27.
- Топузов, О. М. (1998). Інтелектуальний розвиток учнів у проблемному навчанні. *Рідна мова*, 7–12, 6–8.

References

- Bondarenko, N. V. (2020). Ukraine pid “novoiu parasolkoiu hramotnosti”. *Nova pedahohichna dumka*, 2(102), 55–59 (in Ukrainian).
- Bondarenko, N. V. (2019). Ukrainska shkola — Z: mesedzhi novoi vlady shchodo osvity i nauky v Ukraini. Perspectives of science and education, Proceedings of the 11th International youth conference, New York, USA, August 2, 186–197 (in Ukrainian).
- Zakon Ukrainy “Pro osvitu”. (2017). Vidomosti Verkhovnoi Rady, 38–39 (in Ukrainian).
- Bondarenko, N. V., Kosianchuk, S. V. (2017). Dydaktyko-metodychni zasady suchasnoho uroku ukrainskoi movy u starshii shkoli. *Humanitarnyi visnyk Poltavskoho natsionalnoho tekhnich-*

- noho universytetu imeni Yurii Kondratiuka, Poltava: PoltNTU imeni Yurii Kondratiuka, 1, 81–89 (in Ukrainian).
- Bondarenko, N. V., Kosianchuk, S. V. (2018). Rozvytok zhyttievych kompetentnostei starshoklasnykiv zasobamy pidruchnyka ukrainskoi movy. *Problemy suchasnoho pidruchnyka*, 21, 44–56 (in Ukrainian).
- Nalyvaiko, Yu. Yu. (2013). Osoblyvosti spivvidnoshennia poniat “tekst” — “mediatekst” pry vyvchenni ukrainskoi movy v zasobakh masovoi informatsii. *Sotsialni komunikatsii*, 2, 93–96 (in Ukrainian).
- Zasurskiy, YA. N. (2005). Kolonka redaktora: mediatekst v kontekste konvergentsii. *Vestnik Moskovskogo universiteta*, 2, 3–6 (in Russian).
- Onkovych, H. (2014). Profesiino-oriientovana mediaosvita u vyshchii shkoli. *Vyshcha osvita Ukrainy*, 2, 80–87 (in Ukrainian).
- Shuliar, V. (2017). Mediaosvita: stratehii i taktyka spivpratsi mediapedahohiv i bibliotekariv». *Praktychna mediahramotnist: mizhnarodnyi dosvid ta ukrainski perspektyvy: zb. st. Piatoi mizhnarodnoi nauково-metodychnoi konferentsii*. Kyiv: Tsentrl Vilnoi Presy, Akademiia ukrainskoi presy (in Ukrainian).
- Bondarenko, N. V. (2021a). Tekst-metod i dosvid yoho efektyvnoho zastosuvannia u navchanni movy. *The world of science and innovation: Abstracts of the 7th International scientific and practical conference*. Cognum Publishing House, 369–378. London, United Kingdom (in Ukrainian).
- Bondarenko, N. V., Yarmoliuk A. V. (2005). *Ukrainska mova: pidruch. dlia 5 kl. zahalnoosvitnikh navch. zakl. z navchanniam rosiiskoiu movoiu*. Kyiv, Osvita (in Ukrainian).
- Bondarenko, N. V., Yarmoliuk A. V. (2006). *Ukrainska mova: pidruch. dlia 6 kl. zahalnoosvitnikh navch. zakl. z navchanniam rosiiskoiu movoiu*. Kyiv, Osvita (in Ukrainian).
- Bondarenko, N. V., Yarmoliuk A. V. (2007). *Ukrainska mova: pidruch. dlia 7 kl. zahalnoosvitnikh navch. zakl. z navchanniam rosiiskoiu movoiu*. Kyiv, Osvita (in Ukrainian).
- Bondarenko, N. V., Yarmoliuk A. V. (2008). *Ukrainska mova: pidruch. dlia 8 kl. zahalnoosvitnikh navch. zakl. z navchanniam rosiiskoiu movoiu*. Kyiv, Osvita (in Ukrainian).
- Bondarenko, N. V., Yarmoliuk A. V. (2009). *Ukrainska mova: pidruch. dlia 9 kl. zahalnoosvitnikh navch. zakl. z navchanniam rosiiskoiu movoiu*. Kyiv, Osvita (in Ukrainian).
- Bondarenko, N. V. (2010). *Ukrainska mova: pidruchnyk dlia 10 klasu zahalnoosvitnikh navch. zakladiv z ros. movoiu navchannia*. Kyiv, Hramota (in Ukrainian).
- Rozina, I. V. (2003). *Media-kartina mira: kognitivno-semioticheskii aspekt*. Moskva, Barnaul. (in Russian).
- Bondarenko, N. V., Vaskovskaya, E. E., Kosyanchuk, S. V. (2021). Dialogizatsiya kak resurs izucheniya yazyka v kontekste obnoveniia traditsionnykh metodov obucheniia. *Humanitarian Balkan Research*, vol. 5, 1(11), 10–15. (DOI: 10.34671/SCH.HBR.2021.0501.0001) (in Russian).
- Bondarenko, N. V. (2021b). Resursnyi potentsial umizhpredmetnennia u kompetentnisnomu navchanni movy. *International scientific innovations in human life. Proceedings of the 1st International scientific and practical conference*. Cognum Publishing House. 107–116. Manchester, United Kingdom (in Ukrainian).

- Bondarenko, N., Kosianchuk, S. (2021). Klasyfikatsiina model zapytan dlia realizatsii v osvithnomu protsesi. *Nova pedahohichna dumka*, 1(105), 12–17. (in Ukrainian).
- Topuzov, O. M. (2015). Zabezpechennia yakosti zahalnoi serednoi osvity: na shliakhu do yevropeiskykh standartiv. *Ukrainskyi pedahohichnyi zhurnal*, 1, 16–27. (in Ukrainian).
- Topuzov, O. M. (1998). Intelektualnyi rozvytok uchniv u problemnomu navchanni. *Ridna mova*, 7–12, 6–8. (in Ukrainian).

Nelly Bondarenko, Candidate of Pedagogical Sciences, Senior Researcher, Leading Researcher of the Department of Teaching Ukrainian Language and Literature of the Institute of Pedagogy of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, Kyiv, Ukraine.

MEDIATEXT AS A RESOURCE OF MODERNIZATION AND ENRICHMENT OF THE CONTENT OF THE UKRAINIAN LANGUAGE TEXTBOOKS

The author actualizes the problem of modernization and enrichment of the content of the paper textbooks, according to which the modern digital generation acquires «yesterday's» (not yet updated) knowledge, which limits the cognitive, creative and media capabilities of a person mastering the latest technologies. The urgency of the problem is growing in view of the COVID-19 pandemic when general secondary education institutions are moving to blended and distance learning.

The solution to the problem is seen in the enrichment and updating of the content of the traditional textbook due to the latest information contained in the media texts, and purposeful work with textbooks in lessons in all subjects and the Ukrainian language in particular. This will expand the scope of the traditional closed textbook, as well as enrich, update and modernize the cognitive map of the subject content of the Ukrainian language, speech and thinking activities of students through the latest interesting and useful information from all fields of knowledge. The latest scientific discoveries and facts stimulate discussion, provide dialogue, help to implement interdisciplinary and competency-based approaches to the organization of the educational process. Existing or implicitly present in media texts open-ended situations will allow to effectively integrate the acquired knowledge into the daily life of students and their environment.

The author describes the different approaches to the definition of media text, clarifies the differences between these approaches and the texts of traditional textbooks. The article reveals the specifics of media text as a product of communication, which is mediated by a computer. Functions, features, types of media text are considered from the standpoint of interdisciplinary phenomenon.

The article reveals the possibilities of media texts and features of working with them to enrich and modernize the content of school Ukrainian language textbooks, to increase the efficiency of learning the subject, to form key competencies and top-5 skills in 2025. The author offers a method of working with media texts given their specifics. The publication provides example topics of tasks and relevant samples.

Keywords: general secondary education institutions; textbook; textbook content; media text; media literacy.

<https://doi.org/10.32405/2411-1309-2021-27-27-35>

УДК 371

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL CONDITIONS OF APPLICATION OF QR-CODES IN MODERN TEXTBOOKS OF THE NEW UKRAINIAN SCHOOL

Lesia Viktorova


Doctor of Pedagogical Sciences, Professor
Yevhen Bereznyak Military Diplomatic Academy, Kyiv, Ukraine

 <https://orcid.org/0000-0002-4072-974X>

 viktorova2022@gmail.com

Artur Kocharyan


Candidate of Pedagogical Sciences,
Institute of Gifted Child of NAES of Ukraine, Kyiv, Ukraine

 <https://orcid.org/0000-0003-3854-4532>

Valeryii Lashcul

Candidate of Pedagogical Sciences, Assistant,
National University of Life and Environmental Sciences of Ukraine
Kyiv, Ukraine


 <https://orcid.org/0000-0002-3709-3306>

 lash58095@gmail.com

Olena Korotun

Candidate of Pedagogical Sciences,
Kyiv National University of Trade and Economics, Kyiv, Ukraine

 <https://orcid.org/0000-0001-9600-1849>

 ol.korotun@gmail.com

The article outlines the problems and prospects of using QR-codes in modern textbooks of the New Ukrainian School. The analysis of the modern scientific researches devoted to problems of the modern textbook in the context of the use of QR-codes is generalized. Prospects for the integration of modern information and communication technologies on the example of QR-codes with the traditional presentation of educational material in the

textbook are considered. It was found that the use of this technology has certain advantages for improving the quality of learning, individualization of learning and will extend the overall impact on traditional teaching literature in the context of solving a number of issues (maximum information on the minimum space of the textbook page, use of activity approach to learning, etc.). Psychological and pedagogical conditions of effective use of QR-codes in modern textbooks of the New Ukrainian school are singled out.

Keywords: modern textbook; information and communication technologies; QR code; blended learning.

Among the problems of modern school education, the problem of school textbooks, which, being the most important cultural product, is one of the key elements of the educational process and is of particular interest. In recent years, the problem of school textbooks has become the focus of many experts in the field of pedagogy, psychology, methodology, various subject disciplines.

The concept of the New Ukrainian School stipulates that updating the content and methods of teaching students involves reorienting the educational process to the result of education in the activity dimension, and therefore shifts the emphasis from the accumulation of knowledge, skills to the ability to apply learning experiences in solving real specific life tasks. It is clear that these guidelines should be reflected in modern textbooks. In accordance with the Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine «On Approval of Instructional Materials for Experts to Conduct Examinations of Electronic Versions of Textbook Projects» № 1183 from 31.10.2018 defined scientific and methodological, psychological and pedagogical, anti-discrimination, design and sanitation requirements for a modern textbook.

Given the implementation of the concept of the New Ukrainian School and the implementation of this order of the Ministry of Education and Science of Ukraine, the leading requirement for a modern textbook is to strengthen its developmental impact on the learner, namely the focus on listening, seeing and feeling (development of mental processes); the ability to plan their own educational activities, analyze, compare and summarize educational material (development of general learning skills); development of creative abilities and critical thinking. Given the conditions for the introduction of competency-based and personality-oriented approaches in the educational process, a modern textbook should also have a significant share of practice-oriented tasks.

The urgency of the problems of the modern textbook is deepened in the conditions of the COVID19 pandemic, when students spend more time in the format of independent mastering of educational material. Active introduction of the blended learning format, distance learning only actualizes the problem of textbook modernization — the student should spend more time on independent mastering of the textbook and other sources.

Thus, we can state the following contradictions:

- between the sanitary and hygienic requirements for printed materials for students and the volume of the content of the textbook, which must comply with the curriculum and the general provisions of the concept of the New Ukrainian School;
- between the sanitary and hygienic requirements for printed materials for students and the time that students have to spend on mastering the content of the textbook in accordance with the curriculum;
- between the need in the context of the COVID19 pandemic for the introduction of blended learning and the adaptation of modern textbooks to these realities of today.

The use of QR-codes in modern textbooks of the New Ukrainian School will, in our opinion, resolve these contradictions.

Analysis of recent research and publications. With the reforms of the New Ukrainian School, the reform of textbooks in Ukraine had begun. Key competencies and cross-cutting skills are the basis, the basis for successful learning of the student (New Ukrainian School, 2016). A modern textbook should also become competence-oriented. Thus, O. Baranovska (2018) defines the following levels of changes in the modern textbook: object, structural, qualitative and level. The authors of primary school textbooks are constantly improving the methodological base of textbooks (e. g. N. Bibik, M. Vashulenko, O. Vashulenko, O. Savchenko)

The works of O. Baranovska (2021) are devoted to the possibilities and prospects of a school textbook in the conditions of blended learning. O. Svistunov summarizes the prospects for the use of information and communication technologies (ICT) in textbooks and notes that «the current level of development of technologies provides ample opportunities to increase clarity in learning» and highlights the problematic issue, which is that modern textbooks and technologies develop in parallel planes, intersecting purely conditionally» (2012, p. 145). Y. Melnyk. (2021) investigates the scenarios of using QR-codes in modern textbook creation on the example of physics textbooks and notes the effectiveness of their use. L. Popova's research confirms that the use of QR-codes in modern textbooks should be used to the maximum (2019, p. 39).

Thus, our analysis of recent research and publications and the author's experience show that the use of modern ICT on the example of QR-codes in the textbooks of the New Ukrainian School is not new in scientific research. However, despite the significant number of such studies, they remain relevant due to the emergence of new technologies and their rapid development, which stimulates the constant search for new scenarios for their application and insufficiently studied psychological and pedagogical conditions for their effective use.

The aim of the article is to determine the psychological and didactic conditions for the effective use of QR-codes in modern textbooks of the New Ukrainian School.

Presenting main material. We consider it appropriate to clarify the conceptual apparatus and find out what we mean by «psychological and didactic conditions for the use of QR-codes in modern textbooks of the New Ukrainian School» (PDC) — these are

external and internal circumstances that affect the effectiveness of QR-codes in modern textbooks and ensure their adequacy of use in accordance with the age of the student and the subject content.

The concept of «effectiveness» characterizes the quality of learning. We agree with O. Matveieva, who notes that quite often the problem of measuring the effectiveness of learning is replaced by criteria that relate only to determining the quality of learning, although «education is only one component of learning», so «efficiency as a quality of learning can not be comprehensive characteristics, if it is considered only in the framework of the psychological theory of assimilation» (2015, p. 267).

Today, research is being conducted on the modernization of the educational process through the use of computer technology based on Internet resources. We consider it appropriate to involve the Internet in the educational process in the simplest, most accessible and purposeful way (modern textbook) through the use of mobile phones and QR-codes.

QR-code (quick response) — matrix code (two-dimensional bar code). The main advantage of the QR code is easy recognition by scanning equipment (including a mobile phone camera). Today, this more than ever reflects the essence of the problem, because no additional special devices are required for scanning. Just bring the smartphone to the code and you can get all the necessary information. QR codes are already used in modern textbooks. However, we found in open sources psychological and didactic conditions for the effectiveness of their use in modern textbooks.

Thus, a QR-code is a link that is designed as a simple image that can redirect the user of any modern gadget to the desired page of the Internet. QR codes transmit links to websites and files, eliminating the need to manually enter complex URLs or use search engines.

Most often, when working with the textbook, and especially in blended learning, the teacher needs to demonstrate the image in the dynamics (animation), clarify and compare some of the data presented in the description. Many nuances in a short paragraph are almost impossible to describe due to the lack of time and volume of the printed version of the textbook. However, short video links, animations, enlarged 3D images and drawings of the textbook largely avoid some of the shortcomings of the printed version of the textbook.

Studies by scientists-practitioners, authors of NUS textbooks, have shown that the greatest effect on students is caused by short fragments of the video series (not more than 4–5 minutes). After getting acquainted with the additional content, students lose a number of questions on the content of the direct paragraph of the textbook; in addition, there is interest in educational material. Consider the example of how to integrate a typical picture from a textbook with a QR-code (Fig. 1).

As you can see, the QR code does not obscure the essence of the images, but it is separate and allows you to scan it. No additional instructions are required for the education

provider — the very fact of having a QR-code on the page implies the need to scan it. In this case, the link takes the user to a YouTube page New Ukrainian School(https://www.youtube.com/watch?v=V_SpW0blo4A&ab_channel=%D0%9D%D0%A3%D0%A8) — Art lesson 1st grade, textbook page 12–13.



Fig.1. Fragment of the textbook «Art» for the 1st grade (O.V Kalinichenko, L.S Aristova), 2018

And this, of course, has a certain advantage in the use of QR-codes in modern printed textbooks:

- ease of use;
- fast and convenient access to the required array of data (information);
- the maximum amount of information that can be placed on the minimum page area of the textbook.

However, there are some usage warnings:

- not all students have smartphones;
- not all students have access to the Internet to scan links and get to the right resource on the Internet;
- The issue of children’s safety on the Internet, the reliability of reliable information on the link, the possibility of its hacking and posting on the link of prohibited, harmful or unethical content remains debatable.

Analyzing the available research, we believe that the lack of criteria for the effective use of ICT, and in the context of our work the use of QR-codes in the modern textbook, has led to the formation of certain stereotypes about the form, structure and content of school textbooks that may hinder the development and implementation of textbooks of the new generation in the practice of schooling. Such stereotypes can affect both textbook authors, experts who are responsible for identifying and evaluating their relevance to the scientific understanding of the modern textbook, and teachers who are responsible for choosing “the best textbook for their students», and for parents who are worried about their children when an «unusual» textbook appears in class. Let’s summarize the main of these stereotypes.

Narrow subject orientation of the textbook. It is assumed that its content and structure are determined by the logical connections of scientific knowledge in the relevant subject area. Accordingly, the content space of the textbook, as a rule, can be limited to the given samples of scientific knowledge with clear descriptions of the facts, definitions of concepts, formulations of conclusions within the given subject area. In addition, the textbook presents a mandatory minimum knowledge (information) and tasks that students must master. In our opinion, the use of QR-codes can significantly expand these boundaries and promote competence training.

The predominance of reproductive-explanatory type of presentation of educational material, as a result, there are criteria for assessing learning outcomes, which guide both teacher and student to reproduce the information contained in the textbook by its author. The use of QR-codes will significantly expand both the scope and content of the information provided and direct the student to a more applied and practical application of the acquired knowledge. For example, these could be links to video channels or pages of research institutions or libraries.

The requirement of conciseness and brevity of the presentation of educational material. Usually, this requirement is based on the idea that «the shorter the textbook, the simpler and therefore better it is». However, the irrationality of this criterion for evaluating a school textbook is obvious, because in reality, when reducing (collapsing) the volume of the textbook, its complexity increases, respectively, increasing the difficulty of understanding it by students. It is the reference to additional training resources that can solve this irrationality.

The style of the school textbook should be maintained in the genre of educational and scientific literature without any elements of curiosity and popularization. Of course, the textbook is a book that presents a scientific, consistent, accurately stated content of the subject. However, drawing such a hard line between educational-scientific and popular science literature leads to the fact that the school textbook turns into a boring, uninteresting book for the student. The application of modern technologies in the context of NUS reform allows not only «revive» it, but also to significantly enrich the resource.

Subject knowledge set out in the textbook is a sufficient basis for the formation of techniques and methods of educational and cognitive activities. As a result, the procedural side of learning is usually taken out of the textbook and redirected to teaching methods. Focus on the activity approach, which involves the practical application of the information obtained in practice and a broader independent study of a particular topic — all this significantly expands the use of QR-codes in modern textbooks.

The textbook records some mandatory content for all students, the pace of which, its number and level of difficulty for different students are guided by the teacher. That is, it is the teacher who determines when and how the textbook will be used. Students are required to work in strict accordance with the instructions to work out the required section of the textbook (for example, solve a number of problems, read two paragraphs

at home and retell them in class, etc.). However, the use of QR-codes, on the contrary, more individualizes the learning process, makes it more meaningful depending on the desired level of knowledge of the student.

Therefore, in order to avoid the emergence of such stereotypes, special attention should be paid to stimulating students' interest in the subject by means of the textbook, and in the context of this work — the use of QR-codes. Let's highlight the advantages of using QR-codes for students:

- explaining to students the importance of their knowledge and skills in an exciting, more vivid form;
- creating conditions to stimulate students' mental activity: knowledge is not presented in a ready form, students must «acquire» it;
- answers are formulated by students independently;
- the use of figurative presentation of the material, including images of abstract grammatical concepts in the form of drawings;
- a variety of educational material;
- correspondence of the content and volume of the material for children of the appropriate age, while the format of its mastering is easy and interesting.

Conclusion. Among the problems of modern school education, the problem of school textbooks remains especially relevant, which must meet not only scientific and methodological, psychological and pedagogical, anti-discrimination, design, sanitary and hygienic requirements, but also be modern, interesting and motivate students to study a real modern textbook. The use of modern information and communication technologies can successfully solve this problem.

The use of smartphones and tablets due to QR-technologies is becoming increasingly popular in the educational process. As practice and analysis of the scientific literature on modern textbooks have shown, students are willing to apply technical innovations, both in everyday life and in the educational process.

Systematic and rational use of QR-technologies from the pages of a modern textbook during the educational process helps to increase the motivation of cognitive activity of the learner. By following a coded link, students get access to full-length audio and video content (podcasts, educational films, webinars, etc.). At the same time, we are convinced that the key to the effective use of QR-technologies is the presence of motives for its successful educational activities.

References

- On approval of Instructional-methodical materials for conducting expert examinations of electronic versions of textbook projects. (2018). Available: <https://mon.gov.ua/storage/app/uploads/public/5bd/c11/8e3/5bdc118e32ea9452929709.pdf> (in Ukrainian).
- About the statement of the State sanitary norms and rules «Hygienic requirements to printed matter for children». (2007). <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0077-07#Text> (in Ukrainian).

- New Ukrainian school. Conceptual principles of secondary school reform. (2016). <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf> (in Ukrainian).
- Baranovskaya, O.V. (2018). School textbook in a new educational environment. Problems of the modern textbook: coll. Science. works. Pedagogical thought, 21, 20–30. (in Ukrainian).
- Baranovska, O. (2020). Opportunities and prospects of school textbooks in blended learning. <https://sci-conf.com.ua/wp-content/uploads/2021/07/SCIENCE-AND-EDUCATION-PROBLEMS-PROSPECTS-AND-INNOVATIONS-21–23.07.21.pdf#page=75> (in Ukrainian).
- Svistunov, O.Y. (2012). Prospects for the use of multimedia technologies in education. <http://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/8290/Svystunov%20O.%20Yu..pdf;jsessionid=7A20CABF4C58322C71754F8F2CB0ED91?sequence=1> (in Ukrainian).
- Melnyk, Y. (2021). Didactic features of constructing the content of teaching mechanical phenomena in the textbook of physics 7th grade. http://ipvid.org.ua/vypusk-26/Statti_2021_26/%D0%AE%D1%80%D1%96%D0%B9%20%D0%9C%D0%B5%D0%BB%D1%8C%D0%BD%D0%B8%D0%BA.pdf
- Popova, L. (2019). QR-code: problems and prospects of application in textbooks of the Ukrainian language for 10–11 classes. [http://nvd.luguniv.edu.ua/archiv/2019/N1–2\(39–40\)/ploddk.pdf](http://nvd.luguniv.edu.ua/archiv/2019/N1–2(39–40)/ploddk.pdf) (in Ukrainian).
- Matveeva, O. (2015). Approaches to determining the criteria for the effectiveness of the system of pedagogical diagnostics in higher music and pedagogical education. http://irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?C21COM=2&I21DBN=UJRN&P21DBN=UJRN&MAGE_FILE_DOWNLOAD=1&image_file_name=PDF/12suk

Використані джерела

- Про затвердження Інструктивно-методичних матеріалів для проведення експертами експертиз електронних версій проектів підручників. (2018). <https://mon.gov.ua/storage/app/uploads/public/5bd/c11/8e3/5bdc118e32ea9452929709.pdf>
- Про затвердження Державних санітарних норм і правил «Гігієнічні вимоги до друкованої продукції для дітей». (2007). <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0077–07#Text>
- Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи. (2016). <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf>
- Барановська, О. В. (2018). Шкільний підручник в умовах нового освітнього середовища. Проблеми сучасного підручника: зб. наук. праць. Педагогічна думка, 21, 20–30.
- Барановська, О. (2020). Можливості і перспективи шкільного підручника в умовах змішаного навчання. <https://sci-conf.com.ua/wp-content/uploads/2021/07/SCIENCE-AND-EDUCATION-PROBLEMS-PROSPECTS-AND-INNOVATIONS-21–23.07.21.pdf#page=75>
- Свистунов, О. Ю. (2012). Перспективи застосування мультимедійних технологій у навчанні. <http://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/8290/Svystunov%20O.%20Yu..pdf;jsessionid=7A20CABF4C58322C71754F8F2CB0ED91?sequence=1>
- Мельник, Ю. (2021). Дидактичні особливості конструювання змісту навчання механічних явищ у підручнику фізики 7 класу. http://ipvid.org.ua/vypusk-26/Statti_2021_26/%D0%AE%D1%80%D1%96%D0%B9%20%D0%9C%D0%B5%D0%BB%D1%8C%D0%BD%D0%B8%D0%BA.pdf

- Попова, Л. (2019). QR-код: проблеми й перспективи застосування в підручниках української мови для 10–11 класів. [http://nvd.luguniv.edu.ua/archiv/2019/N1-2\(39-40\)/ploddk.pdf](http://nvd.luguniv.edu.ua/archiv/2019/N1-2(39-40)/ploddk.pdf)
- Матвеєва, О. (2015). Підходи до визначення критеріїв ефективності системи педагогічної діагностики у вищій музично-педагогічній освіті. http://irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?C21COM=2&I21DBN=UJRN&P21DBN=UJRN&IMAGE_FILE_DOWNLOAD=1&Image_file_name=PDF/gsus_2015_12-13_85.pdf

***Вікторова Леся**, доктор педагогічних наук, професор, Воєнно-дипломатична академія імені Євгенія Березняка, м. Київ, Україна.*

***Кочарян**, кандидат педагогічних наук, Інститут обдарованої дитини НАПН України, м. Київ, Україна.*

***Лашкул Валерій**, кандидат педагогічних наук, асистент кафедри романо-германських мов і перекладу, Національний університет біоресурсів і природокористування України, м. Київ, Україна.*

***Коротун Олена**, кандидат педагогічних наук, доцент, Київський національний торговельно-економічний університет, м. Київ, Україна.*

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ЗАСТОСУВАННЯ QR-КОДІВ В СУЧАСНИХ ПІДРУЧНИКАХ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

У статті окреслено проблеми й перспективи застосування QR-кодів у сучасних підручниках Нової української школи. Узагальнено аналіз сучасних наукових досліджень, присвячених проблематиці сучасного підручника в контексті використання QR-кодів. Розглянуті перспективи інтеграції сучасних інформаційно-комунікаційних технологій на прикладі QR-кодів з традиційним викладом навчального матеріалу у підручнику. З'ясовано, що використання зазначеної технології має певні переваги для покращення якості навчання, індивідуалізації навчання та поширить в цілому вплив на традиційну навчально-методичну літературу в контексті вирішення низки питань (максимальний обсяг інформації на мінімальному просторі сторінки підручника, вирішення питання яскравої візуалізації та наочності, використання діяльнісного підходу до навчання та ін.). Виокремлені психолого-педагогічні умови ефективного застосування QR-кодів у сучасних підручниках Нової української школи.

Ключові слова: сучасний підручник; інформаційно-комунікаційні технології; QR-код; змішане навчання.

ДИДАКТИЧНІ ВИМОГИ ДО КОМПЕТЕНТІСНО-ОРІЄНТОВАНИХ ЗАДАЧ В ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ МАТЕМАТИКИ

Вікторія Волошена,

кандидат педагогічних наук,
науковий співробітник відділу
математичної та інформатичної освіти
Інституту педагогіки НАПН України,
м. Київ, Україна

 <https://orcid.org/0000-0002-8279-6481>

 v.v.voloshena@gmail.com

Актуальність встановлення сутності терміна «компетентісно-орієнтована задача» визначається орієнтацією на досягнення в освітній практиці школи предметних, метапредметних і особистісних освітніх результатів. Встановлюються особливості компетентісно-орієнтованих задач. Формулюється розуміння компетентісно-орієнтованих задач як задач, які, поряд з формуванням предметних компетенцій школяра, обумовлюють розвиток таких якостей, які визначають здатність і готовність до самостійної пізнавальної діяльності, тобто якостей, сукупність яких визначає поняття пізнавальної компетентності. Розглянуто приклади компетентісно-орієнтованих задач. Встановлюються вимоги, яким повинні відповідати компетентісно-орієнтовані задачі в навчанні математики.

Ключові слова: компетентісно-орієнтована задача, навчально-пізнавальна компетентність, навчальне завдання, пізнавальна компетентність учня.

Постановка проблеми. Радикальні зміни в житті нашого суспільства вимагають істотної переорієнтації шкільної освіти, як її цільової спрямованості, так і оптимізації конкретних форм, засобів і методів навчання, пошуку нових шляхів підвищення ефективності підготовки учнів до подальшого навчання.

Перегляд вимог до підготовки учнів привів до того, що одним із пріоритетних напрямків оновлення освіти стало впровадження компетентісного підходу в систему загальної освіти.

Аналіз останніх досліджень. У науково-педагогічній та методичній літературі наявна достатня кількість досліджень різних аспектів компетентісного підходу. Так, роботи Н. Бібік, І. Зимньої, І. Зязюна, О. Онопрієнко, О. Пометун, О. Савченко, О. Топу-

зова, та ін. присвячені визначенню сутності понять «компетентність», «компетенція»; праці І. Бега, С. Гончаренка, В. Краєвського, І. Родигіної та ін. характеризують різні аспекти впровадження компетентнісного підходу у навчально-виховний процес; питанням формування предметної компетентності присвячені роботи М. Бурди, Д. Васильєвої, О. Вашуленко, Т. Засекоїної, Ю. Жука, Н. Тарасенкової, О. Ляшенка та ін.

Мета статті – розкрити сутність поняття «компетентнісно-орієнтована задача», описати дидактичні умови до задач такого типу на прикладі геометричних задач.

Виклад основного матеріалу дослідження. Важко уявити, яким буде світ у середині XXI століття. Тому учнів потрібно готувати до змін, розвиваючи у них такі якості, як мобільність, динамізм, конструктивність, самостійність і здатність вчитися протягом усього життя.

Компетентнісно-орієнтована освіта спрямована на комплексне освоєння знань і способів практичної діяльності, що забезпечують успішне функціонування людини в ключових сферах життєдіяльності у своїх інтересах, так і інтересах суспільства, держави.

Основні результати загальної освіти в рамках компетентнісного підходу фіксуються через набір ключових (базових) освітніх компетентностей, які задають основний орієнтир вибору предметного змісту і умов організації основних видів діяльності учня, що дозволяють йому опанувати соціальний досвід, отримувати навички життя і практичної діяльності в сучасному суспільстві.

Варто розрізнати поняття прикладної та практичної спрямованості навчання математики. Практична спрямованість орієнтована на відпрацювання вивченої математичної теорії, реалізується при вирішенні завдань і вправ, з метою формування навичок самостійної діяльності (наприклад, формування обчислювальних навичок, вміння виконувати елементарні геометричні побудови, будувати графіки і так далі). Прикладна спрямованість навчання математики полягає у вмінні застосувати на практиці отримані під час навчання навички, показати зв'язок з іншими науками, з професійною діяльністю й реальним життям. Але у процесі навчання стає зрозуміло, що ці два поняття реалізуються разом.

Навчально-пізнавальна компетенція у процесі оволодіння нею «особистісно забарвлюється» якостями учня і постає у вигляді навчально-пізнавальної компетентності, що складається з трьох компонентів: когнітивний компонент (система знань), діяльнісний компонент (вміння) і ціннісно-мотиваційний компонент (мотиви і ціннісні орієнтації).

Виділимо компоненти навчально-пізнавальної компетентності, які можна розвивати у школярів при вивченні, наприклад, курсу планіметрії: мотивацію на пізнання; вміння організовувати власну навчально-пізнавальну діяльність; інформаційні вміння; логічні вміння; систему знань із предметної галузі (планіметрії). Для курсу планіметрії посилюється логічна складова, з'являється можливість розгляду моделей реального світу, використовується інформація з особистого досвіду.

Система умінь, що визначають навчально-пізнавальну компетентність учня, містить комплекс умінь, які спрямовані на виділення об'єкта вивчення, планування і організацію відповідної діяльності. У цьому комплексі, у свою чергу, виділяються вміння, пов'язані з «баченням» по-новому вже відомого, «баченням» можливостей, особливостей застосування відомих способів у діяльності зі знову досліджуваними об'єктами, виявленими напрямків реалізації цих можливостей і їх оцінкою.

Найважливішим видом навчальної діяльності під час навчання школярів математики є розв'язання задач. Тому доцільно формувати ключові компетентності через спеціальні компетентнісно-орієнтовані задачі, аналогічні завданням для перевірки математичної грамотності у дослідженнях PISA.

Навчання математики більшою мірою, ніж навчання будь-якого іншого предмета, має бути спрямоване на формування зазначених умінь. Справа в тому, що навчальний предмет «математика» пропонує не стільки певну суму знань (визначень понять, фактів, властивостей, ознак понять, способів вирішення деяких типових задач), скільки метод вивчення об'єктів, метод встановлення взаємозв'язків між знаннями, що характеризують розглянуті об'єкти. Процес засвоєння цього методу є, по суті, процесом формування виділених умінь. Питання в тому, як організувати цей процес?

Організація роботи з формування умінь, пов'язаних із «баченням» по-новому вже відомого, пошуком можливостей, застосування відомих способів діяльності в нових ситуаціях, передбачає дотримання ряду дидактичних умов. Основними є такі:

1. Процес освоєння учнями матеріалу повинен бути організований як процес розв'язання пізнавальних завдань, як процес евристичного пошуку. Обов'язковими компонентами цього процесу повинні стати дослідження запропонованої ситуації, висунення гіпотез, розробка стратегій їх підтвердження (спростування), вибір пріоритетних стратегій і їх реалізація, перевірка, оцінка обґрунтованості отриманих висновків, характеристика способу розв'язання пізнавальної задачі.

2. У процесі формування таких умінь повинна проводитися цілеспрямована і постійна робота по систематизації знань учнів (не тільки фактологічних, а й методологічних).

При вивченні математики це можливо під час розв'язанні задач, які ми будемо називати компетентнісно-орієнтованими.

Під компетентнісно-орієнтованими задачами, які розглядаються при вивченні математики, будемо розуміти задачі, метою розв'язання яких є вирішення стандартної або нестандартної проблеми (предметної, міжпредметної або практичної за описаним у ній змістом) за допомогою знаходження відповідного способу розв'язання з обов'язковим використанням математичних знань. Основною особливістю таких задач є отримання пізнавального результату для школяра.

Характерними особливостями компетентнісно-орієнтованих задач від стандартних математичних (предметних, міжпредметних, прикладних) є:

1) значимість (пізнавальна, професійна, загальнокультурна, соціальна) одержуваного результату, що забезпечує пізнавальну мотивацію учня;

2) умову задачі сформульовано як проблему, для вирішення якої необхідно використовувати знання (з різних розділів основного предмета – математики, з іншого предмета або з життя), на які немає явного вказівки в тексті задачі;

3) інформація і дані в задачі можуть бути представлені по-різному (рисунок, таблиця, схема, діаграма, графік тощо) і потребувати розпізнавання об'єктів;

4) вказівку (явне або неявне) області застосування результату, отриманого при розв'язанні задачі;

5) за структурою ці задачі — нестандартні, тобто в структурі завдання обов'язково невизначені деякі з її компонентів;

6) наявність надлишкових, відсутніх або суперечливих даних в умові задачі;

7) наявність декількох способів розв'язання (різна ступінь раціональності), причому ці методи можуть бути невідомі учням, і їх потрібно сконструювати.

Компетентнісно-орієнтовані задачі дозволяють:

- моделювати освітні ситуації для освоєння та застосування діяльності за допомогою грамотної організації вивчення традиційного програмного матеріалу та за допомогою обліку додаткових можливостей, що вивчається;

- вивчати новий програмний матеріал без попереднього пояснення вчителя;

- доповнюють інформацію, одержану з підручника або подану вчителем, інформацією, самостійно одержаною з інших джерел.

Кожна складова компетентнісно-орієнтованої задачі підпорядковується певним вимогам, зумовленим тим, що компетентнісно-орієнтовані задачі організують діяльність учня, а чи не відтворення їм інформації чи окремих дій.

Вимоги до компетентнісно-орієнтованих задач:

- задача вимагає просування від відтворення відомого зразка до самостійного поповнення знання;

- задача вимагає пошуку і розробки нових підходів, що не вивчалися раніше, до аналізу незнайомої проблеми або ситуації, що вимагає прийняття рішення в ситуації невизначеності, при цьому вирішення проблеми або ситуації може мати практичне значення, або представляти особистісний, соціальний та/або пізнавальний інтерес;

- задача передбачає створення письмового чи усного зв'язного висловлювання, наприклад, тексту-опису чи тексту-міркування, усного чи письмового висновку, коментаря, пояснення, опису, звіту, формулювання та обґрунтування гіпотези, повідомлення, оцінничного судження, аргументованої думки, заклику, інструкції тощо, із заданими параметрами: тематикою, комунікативним завданням, обсягом, форматом;

- задача передбачає розумне та виправдане використання ІКТ з метою підвищення ефективності процесу формування всіх ключових навичок.

Застосування компетентностно-орієнтованих задач дозволяє вирішити проблему якіснішого засвоєння знань з предмета і можливості їх застосування практично. Компетентнісно-орієнтовані задачі повинні містити питання різних типів — з вибором відповіді, з короткою відповіддю (у вигляді числа, виразу, формули, слова тощо), з розгорнутою вільною відповіддю. Іноді ці питання взаємопов'язані й у процесі їх послідовного виконання учні мають відмітити закономірності, вийти на деякі узагальнення. Іноді питання є незалежними, і відповідь на наступне питання не обумовлена правильністю відповіді на попереднє. В одному і тому ж завданні часто можуть бути питання різного типу: спочатку пропонуються питання з вибором відповіді, з короткою відповіддю, а в кінці — питання з розгорнутою відповіддю.

Компетентнісно-орієнтовані задачі можна диференціювати за рівнями складності:

1. Задачі першого рівня складності – це задачі, для розв'язання яких застосовується одна стандартна математична ідея в математичній, межпредметній або конкретній життєвій ситуації. Наведемо приклад.

У великій сім'ї після тижня активного використання шматок мила змінився вдвічі по довжині, ширині і висоті. На скільки днів його ще вистачить?

Розв'язання: Будемо вважати, що шматок мила являє собою прямокутний паралелепіпед з довжиною, шириною і висотою відповідно a , b , c . Тоді його об'єм $V = a \cdot b \cdot c$. Після тижня використання, а це 7 днів розміри паралелепіпеда зменшилися вдвічі, тобто стали $\frac{a}{2}$, $\frac{b}{2}$, $\frac{c}{2}$. А значить, об'єм шматка став рівним $\frac{a}{2} \cdot \frac{b}{2} \cdot \frac{c}{2} = \frac{a \cdot b \cdot c}{8}$. Тобто виходить, що після 7 днів лишилась $\frac{1}{8}$ частини мила, $\frac{7}{8}$ використали за 7 днів. Отже, за один день використовували $\frac{1}{8}$ мила, тобто мила залишилось на 1 день.

Відповідь: 1 день.

Для розв'язання такої задачі потрібно тільки знання формули об'єму прямокутного паралелепіпеда.

2. Задачі другого рівня складності – задачі, для розв'язання яких потрібне застосування комбінацій декількох математичних ідей.

3. Третій рівень складності – це завдання, при розв'язанні яких математична ідея реалізується через нестандартні методи розв'язання. Приклад.

Є кілька однакових цеглин. Необхідно знайти спосіб вимірювання діагоналі цегли за допомогою лінійки.

Розв'язання показано на Рис. 1: потрібно скласти три цегли таким чином, що б за допомогою лінійки можна було виміряти шукану довжину. Учні можуть запропонувати свої шляхи вирішення такої проблеми.

4. І, нарешті, четвертий рівень складності – це творчі компетентнісно-орієнтовані задачі, для розв'язання яких побудова математичної моделі вимагає дослідницького підходу.

Приклад.

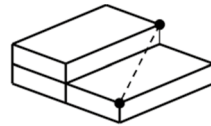


Рис. 1.

У геометрії наявна така теорема: при даному об'ємі з усіх пірамід, у яких ребра рівні, правильний тетраедр має найменшу площу поверхні.

А. Ви розробник нової тари фірми N. Переконайте виробників молочних продуктів, що їм вигідні пакети для молока в формі тетраедра.

Б. Ви розробник новий тари, але конкурент фірми N. Переконайте виробників молочних продуктів, що їм не вигідні пакети для молока у формі тетраедра.

Щоб розв'язати компетентнісно-орієнтовану задачу, необхідно описану в умови проблему «перевести» на математичну мову, тобто інтерпретувати її як задачу, яку вже можливо розв'язати засобами математики і розробити відповідну їй математичну модель. Потім розв'язати цю задачу, використовуючи математичні міркування та узагальнення, й інтерпретувати розв'язання з урахуванням особливостей ситуації, що розглядається. При цьому зрозуміло, що в ході розв'язання компетентнісно-орієнтованої задачі учні будуть вирішувати і суто математичну задачу або завдання.

Очевидно, що мало знайдеться окремих задач у шкільному курсі математики, які уповні реалізовували б усі наведені вище вимоги або їх більшу частину. Саме тому має сенс говорити не про окремі компетентнісно орієнтовані задачі, а про компетентнісно-орієнтовану систему задач, яка допоможе вчителю втілювати в життя компетентнісний підхід.

Система компетентнісно-орієнтованих задач має відповідати таким вимогам:

- 1) спільність – задачі підпорядковані загальній ідеї (методу рішення, колі використовуваних понять і тощо) або певного розділу курсу (наприклад, планіметрії);
- 2) рівневість – строго детерміноване розташування рівнів зв'язку між завданнями (рівні складності);
- 3) зв'язність елементів у системі – можливість графічно представити сукупність задач за допомогою схеми;
- 4) відкритість – можна замінити задачу або доповнити систему задачами так, щоб не порушувалася цілісність системи (задачі повинні бути з тієї ж тематики, відповідати конкретному рівню складності і типу);
- 5) цільова достатність – система передбачає достатню кількість завдань для тренінгу на заняттях і для самостійного розв'язання, задач для контролю знань.

Компетентнісно-орієнтовані задачі ми розділимо на три типи: предметні, міжпредметні і практичні, та на чотири рівні складності. На схемі 1 показана структура системи компетентнісно-орієнтованих задач.



Виділимо етапи розв'язання компетентісно-орієнтованої задачі:

- 1) аналіз тексту задачі (визначити вид задачі: предметна, міжпредметна, практична, прикладна, тощо);
- 2) пошук розв'язання задачі:
 - а) виявлення взаємозв'язків з іншими розділами математики, з іншими предметами або сферами діяльності, з життєвими ситуаціями;
 - б) виявлення особливостей числових даних, знаходження відсутніх даних або відсів зайвих даних, виявлення всіх взаємозв'язків між даними, поділ завдання на кілька простіших, якщо необхідно;

в) підбір уже відомої або складання нової математичної моделі (рівняння, формула, нерівність, система тощо);

г) робота з складеної математичної моделлю і оцінка ефективності даної моделі;

3) розв'язання математичної задачі і отримання відповіді;

4) інтерпретація отриманого результату на мові умови задачі;

5) перевірка отриманого розв'язку з реальністю, з математичними об'єктами тощо і запис відповіді;

6) аналіз отриманого результату і отримання пізнавальних наслідків (де може використовуватися цей результат, які завдання можна розв'язати аналогічним способом, як можна розв'язати задачу інакше, раціональніше).

При розв'язанні компетентнісно-орієнтованої задачі необхідно інакше організувати сам процес розв'язання: потрібен більш детальний аналіз тексту задачі, аналіз даних на надлишок чи нестачу, виявлення взаємозв'язків з іншими розділами математики, з іншими предметами і сферами діяльності, складання математичної моделі, інтерпретація отриманого результату. При розв'язуванні математичної задачі ці етапи дуже часто пропускаються. Робота з компетентнісно-орієнтованими задачами потребує від учнів побудови способу розв'язання запропонованої ситуації з використанням різних математичних знань (геометричних, алгебраїчних, елементів математичного аналізу).

При цьому потрібно співвіднести отриманий математичний результат з тими практичними діями, які виконуються в реальній практиці. Окрім того учні при розв'язанні отримують пізнавальний результат, який може застосовуватися при розв'язанні аналогічних задач.

Висновки. Урок математики відрізняється від інших уроків тим, що при вивченні будь-якої теми розв'язується велика кількість математичних задач. Тому розвивати компетентності доводиться більшою мірою за допомогою задач.

Застосування компетентнісно-орієнтованих задач дозволяє вирішити проблему якіснішого засвоєння знань з математики і їх застосування на практиці.

Аналіз багатьох діючих в основній школі підручників з математики показує, що переважна більшість розміщених у них задач — навчальні завдання та текстові задачі. Задач практичного та проблемного характеру представлено мало, а компетентнісно-орієнтовані задачі практично відсутні.

Компетентнісно-орієнтовані задачі розширюють можливості вчителя з організації самостійної роботи учнів, допомагають точніше визначити проблеми учня з теми, що вивчається, з оволодіння ним основних компетенцій, допомагають формувати ключові компетенції.

Кажучи про реалізацію компетентнісного підходу в середній школі не можна забувати, що вчителі математики повинні бути до цього готові і знати, як це зробити. Отже, професійна підготовка й перепідготовка вчителів математики повинна бути спрямована на вивчення способів і методів реалізації компетентнісного підходу.

Використані джерела

- Бурда, М. І. (2017). Реалізація наскрізних ліній ключових компетентностей у підручниках з математики. *Проблеми сучасного підручника*, 19, 22–28.
- Васильєва, Д. В. (2018). Математичні задачі як засіб формування ключових компетентностей учнів. *Проблеми сучасного підручника*, 21, 83–91.
- Вашуленко, О. П, Сердюк, Е. Г. (2019). Принципи добору системи вправ до підручника з геометрії для ліцею. *Проблеми сучасного підручника*, 22, 47–55.
- Онопрієнко, О. В. (2013). Компетентнісно орієнтовані задачі як засіб формування математичної компетентності учнів. *Початкова школа*, 3, 23–26.
- Tarasenkova, N., Kyba, L. (Ed). (2016). Conceptual framework for improving the mathematical training of young people: Monograph. Budapest, Hungary: SCASPEE.

References

- Burda, M. I. (2017). Realizatsiia naskriznykh liniy kliuchovykh kompetentnosti u pidruchnykakh z matematyky. *Problemy suchasnoho pidruchnyka*, 19, 22–28 (in Ukrainian).
- Vasyliieva, D. V. (2018). Matematychni zadachi yak zasib formuvannia kliuchovykh kompetentnosti uchniv. *Problemy suchasnoho pidruchnyka*, 21, 83–91 (in Ukrainian).
- Vashulenko, O. P, Serdiuk, E. H. (2019). Pryntsypy doboru systemy vprav do pidruchnyka z heometrii dlia litsei. *Problemy suchasnoho pidruchnyka*, 22, 47–55 (in Ukrainian).
- Onopriienko, O. V. (2013). Kompetentnisno oriientovani zadachi yak zasib formuvannia matematychnoi kompetentnosti uchniv. *Pochatkova shkola*, 3, 23–26 (in Ukrainian).
- Tarasenkova, N., Kyba, L. (Ed). (2016). Conceptual framework for improving the mathematical training of young people: Monograph. Budapest, Hungary: SCASPEE (in English).

Victoriia Voloshena, Ph.D. in Pedagogy, Researcher, Department of Mathematics and Informatics Education, Institute of Pedagogy of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, Kyiv, Ukraine.

DIDACTIC REQUIREMENTS FOR COMPETENCY-ORIENTED PROBLEMS IN THE PROCESS OF TEACHING MATHEMATICS

The urgency of establishing the essence of the term “competency-oriented problem” is determined by the orientation toward achieving substantive, meta-subject and personal results of education in the secondary school educational practice. This category, widely used in pedagogical science and educational practice, does not quite justifiably relate to the concept of a practical problem. The conclusion is drawn on the understanding of competency-oriented problems as such that, along with the formation of the subject competencies of the student, determine the development of such qualities that show the ability and readiness for independent cognitive activity, that is, the qualities which totality determine the concept of cognitive competence. Examples of competency-oriented problems are considered. The lesson of mathematics differs from other lessons in that the study of any topic solves a large number of mathematical problems. Therefore, it is necessary to develop competencies to a greater

extent with the help of problems. The use of competency-oriented problems allows gaining the goal of better learning of mathematics and its application in practice. An analysis of many mathematics textbooks in primary school shows that the vast majority of the tasks placed in them are learning tasks and text tasks. There are few tasks of practical and problem nature, and competency-oriented problems are practically absent. Competency-oriented problems expand the teacher's ability to organize independent work of students, help to more accurately identify student problems on the topic being studied, master the basic competencies, help to form key competencies. Requirements for competency-oriented problems in teaching mathematics are formulated. Proceeding from the structural and content features of cognitive competence as a significant component of an integral system of personality characteristics of a school graduate, the requirements that must be met in competency-oriented problems of school mathematics are established.


Keywords: competency-oriented problem, educational-cognitive competence, learning task, cognitive competence of the student.

СУЧАСНИЙ ПОСІБНИК ДЛЯ УЧНІВ З КУРСУ ЗА ВИБОРОМ «РОЗВ’ЯЗУВАННЯ ЗАДАЧ З ХІМІЇ, 10–11 КЛАСИ»

Тетяна Вороненко,

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

 <https://orcid.org/0000-0002-5020-3928>

 voronesha11@gmail.com

У статті розглянуто роль розрахункових задач у системі шкільної хімічної освіти і місце в ній навчального посібника для учнів з курсу за вибором «Розв’язування задач з хімії, 10–11 класи». Висвітлено структуру посібника, типи і методи розв’язування розрахункових задач, що включено до нього. Акцентовано увагу на тому, що у процесі розв’язування задач відбувається формування предметної і ключових компетентностей учня, перенос знань з фізики і математики. Проаналізовано дидактичні, освітні розвиваючі функції розрахункових задач з хімії. Обґрунтовано необхідність впровадження курсу за вибором «Розв’язування задач з хімії, 10–11 класи» з використанням навчального посібника, який у сучасних умовах може бути використано як самовчитель.

Ключові слова: курс за вибором з хімії; навчальний посібник для учнів; старша школа; компетентність; методи і способи розв’язування задач з хімії.

Постановка проблеми в загальному вигляді та її зв’язок з важливими науковими та практичними завданнями. Навчальний заклад, на виконання Закону про освіту та Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти щодо вимог до освіченості учнів, має забезпечити учня предметними і ключовими компетентностям для підготовки його до життя у соціумі. Реалізувати це у старшій школі можливо лише викладаючи як основний навчальний курс, так і курси за вибором на засадах особистісно зорієнтованого, компетентнісного і діяльнісного підходів.

Обираючи курси за вибором, учні старшої школи орієнтуються не лише на знання, які вони одержують у 10–11 класах, але й на можливість використання знань з цілого навчального курсу, наприклад, для забезпечення вступу у вищий

навчальний заклад. Саме таким є курс за вибором «Розв'язування задач з хімії, 10–11 класи», метою якого є доповнення та поглиблення змісту окремих розділів відповідних предметів. Він може викладатися як спеціальний курс (входить до розкладу уроків і бути обов'язковим до вивчення всіх учнів), так і факультатив (входить до розкладу факультативних курсів, що вивчаються в позаурочний час лише тими учнями, які його обрали).

Розрахункові задачі, що входять до діяльнісного складника навчання з хімії, відіграють важливу роль, як у формуванні предметної хімічної компетентності, так і в розвитку логічного і критичного мислення учня. Саме вміння аналізувати, планувати, обирати найефективніший варіант дій, робити висновки, що формуються і розвиваються під час розв'язування розрахункових задач є запорукою успішності у житті випускника навчального закладу.

Важливу роль у можливості ефективного навчання розв'язку розрахункових задач з хімії відіграють дидактичні матеріали, до яких входять підручники, навчальні посібники для учнів, задачник.

Аналіз останніх досліджень і публікацій з проблеми. Проблему методики розв'язування розрахункових задач з хімії досліджували М. А. Ахметов, Д. П. Єригін, М. В. Зуєва, Г. М. Чернобельська, Л. О. Слета, В. І. Староста та ін.

Дидактичний матеріал, у вигляді задачників з хімії для середньої школи, де розглядається методика розв'язування розрахункових задач деяких типів, охрблено О. В. Березан, Г. П. Хомченко, М. А. Ахметов, О. Г. Ярошенко та ін.

Однак навчального посібника для учнів з розв'язування розрахункових задач з хімії, який би задовольнив усі вимоги з позицій компетентнісного навчання, можливості учня до самонавчання і саморозвитку, нині не існує.

Формулювання цілей статті. Мета статті – обґрунтувати роль і місце навчального посібника для учнів з курсу за вибором «Розв'язування задач з хімії, 10–11 класи» у системі викладання предмету, висвітлити структуру посібника, типи розрахункових задач і методи їх розв'язування.

Виклад основного матеріалу. Хімічний складник природничої галузі, згідно з Державним стандартом базової і повної загальної середньої освіти, має забезпечити знаннєвий (набуття знань про речовини та їх перетворення, хімічні закони і методи дослідження), діяльнісний (формування навичок безпечного поводження з речовинами) і ціннісний (формування ставлення до екологічних проблем і розуміння хімічної картини світу, оцінювання ролі хімії у виробництві та житті людини) складники предметної компетентності на основі базових знань з предмета (Державний стандарт, 2020).

Розрахункові задачі, як зазначається в навчальній програмі «Хімія. 7–9 класи», є важливим джерелом знань, засобом формування експериментальних умінь і дослідницьких навичок, створення проблемних ситуацій, розвитку мислення, спостережливості та допитливості (Хімія, 2017).

Хімічні задачі займають важливе місце у формуванні і розвитку ключових і предметних компетентностей:

- вони є джерелом знань, засобом формування умінь самостійно набувати хімічні знання, навичок оцінки, як різноманітних хімічних явищ, так і можливості використання речовин у повсякденному житті;
- розвивають критичне мислення, вміння аналізувати і приймати правильне рішення;
- формують раціональні прийоми мислення і усувають формалізм знань;
- під час розв'язування задач, через їх зміст реалізується зв'язок теорії з практикою, закріплюються і вдосконалюються поняття про речовини та виробничі процеси, природні явища з хімічної точки зору.

Для успішного розв'язування хімічних розрахункових задач, по-перше має бути достатньо навчального часу; по-друге, учнів має бути забезпечено якісним дидактичним матеріалом. Першу умову задовольняє створення курсу за вибором, а другу — створення до нього посібника.

Посібник для учнів до курсу за вибором «Розв'язування задач з хімії, 10–11 класи» є результатом наукового дослідження змісту і структури курсу за вибором, яке проводилося згідно теми науково-дослідної роботи відділу біологічної, хімічної і фізичної освіти Інституту педагогіки НАПН України «Науково-методичне забезпечення варіативного складника профільної середньої біологічної і хімічної освіти». Зміст відповідає авторській навчальній програмі. Цей посібник містить методiku розв'язування розрахункових задач усіх типів, які внесено до навчальних програм з хімії 7–9 і 10–11 класів (рівня стандарту і профільного рівня) і входять до Програми ЗНО з хімії.

Посібник до курсу за вибором «Розв'язування задач з хімії, 10–11 класи» — це по суті самовчитель, що на сьогоднішній час, в умовах пандемії і дистанційного навчання є дуже актуальним. Учень, навіть без допомоги учителя, користуючись матеріалом, що міститься в ньому, може самостійно оволодіти методикою розв'язування розрахункових задач. У цьому йому допоможуть алгоритми розв'язування і додатковий матеріал, що необхідний для цього.

Задачі подаються від найпростіших (на одну дію), з використанням фізичних формул, до комбінованих задач (зі складанням хімічного рівняння і виконанням ряду математичних обчислень). Основний наголос зроблено на таку подачу матеріалу, за якою кожен учень зможе навчитися розв'язувати розрахункові задачі самостійно. З цією метою розглядається декілька способів розв'язків, з яких учень може обрати той, що для нього найзрозуміліший і більш оптимальний за часом виконання. Для цього пропонується план виконання — набір покрокових простих задач. Курс за вибором «Розв'язування розрахункових задач з хімії, 10–11 класи» побудовано так, що учні спочатку мають пригадати (а в деяких випадках і навчитися) розв'язувати найпростіші задачі з використанням формул. Ці вміння вони застосують під час розв'язування більш складних задач на декілька дій.

Такий виклад матеріалу формує в учня уміння осмислювати і аналізувати зміст, пов'язувати його з реальним життям, знаходити взаємозв'язок даних за умовою з невідомим, що його потрібно знайти, використовувати необхідні фізичні формули (або виводити їх самостійно).

Прагнучи сформулювати вміння учнів будувати мисленнєвий процес під час розв'язування задач, навчити, як і в якій послідовності діяти, оперувати умовами завдання, ми до кожного типу задач склали алгоритми. Застосування алгоритмів розвиває логічне мислення, уміння аналізувати залежності між величинами, виділяти головне в досліджуваному, знаходити оптимальні шляхи розв'язування задач, послідовно розчленовувати свої дії на «кроки», для знаходження шуканої величини.

Структура навчального посібника з курсу за вибором для учнів складається з передмови (де учні можуть ознайомитися з типами задач, що розглядаються у курсі), змісту занять, (у кожному з занять зазначено основні поняття, закони, формули, знання яких необхідні для правильного розв'язання задач певного типу), додатків (до яких входять: Періодична система хімічних елементів, відносні молекулярні маси неорганічних і органічних сполук, таблиця розчинності основ, кислот і солей у воді, ряд активності металів) і списку збірників задач (задачі для самостійного розв'язку у посібнику не передбачено).

Розв'язування розрахункових хімічних задач є важливою складовою оволодіння знаннями основ науки хімії і сприяє набуттю практичних умінь і навичок учнів (проводити розрахунки і досліди).

Виокремлюємо дві основні частини будь-якої розрахункової задачі: теоретичну, що потребує аналізу, і розрахункову, що будується на використанні логічних прийомів аналізу, синтезу, абстрагування, перетворення і обчислювальних умінь. Проте для успішного розв'язування розрахункових задач з хімії є обов'язкова умова — знання основ хімії, закономірностей, взаємозв'язків між складом, будовою і властивостями речовин, вміння встановлювати зв'язок між отриманням і використанням речовин та їх еколого-хімічними характеристиками.

Будь-яка задача має подвійну функцію: по-перше, вона є вправою для відпрацювання операційної техніки розрахунків; по-друге — містить запитання математичного характеру для розв'язування за допомогою обчислень за даною умовою. Хімічна задача відрізняється від інших хімічним змістом.

Розрахункові задачі з хімії дозволяють реалізувати такі дидактичні принципи навчання:

- забезпечення самостійності й активності учнів (розвиток навичок самонавчання, самоконтролю щодо рівня засвоєння знань й умінь та їх використання на практиці);
- досягнення міцності знань і умінь (формування, закріплення і розвиток різних складників предметної компетентності, як нових, так і отриманих раніше);
- здійснення зв'язку навчання з життям (розвиток логічного мислення, уміння планувати дії, робити короткі записи, проводити розрахунки, обґрунтовуючи їх те-

орією, розкласти загальне запитання на окремі дії, практичне застосування теоретичного матеріалу);

- реалізація політехнічного навчання хімії, професійної орієнтації (міжпредметні зв'язки і зв'язок хімічної науки з життям) (Староста, 2006).

Розвивальна функція розрахункових задач — у формуванні раціональних прийомів мислення, розвитку логічного і критичного мислення, самостійності, удосконаленні і закріпленні знань хімічних понять про сполуки і хімічні процеси.

Під час розв'язування задач учні вдаються до розумової діяльності, яка визначає розвиток, як змістовної сторони мислення (знань), так і діяльнісної (операцій, дій). Взаємодія знань і дій є основою формування різних прийомів мислення: суджень, умовиводів, доказів. Знання, що використовуються під час розв'язування задач, можна поділити на два види: перший — знання, які учень набуває при розборі тексту задачі, та другий — знання, без залучення яких процес вирішення неможливий. Наприклад, визначення різноманітних хімічних понять, знання основних теорій і законів, фізичних та хімічних властивостей речовин, формул сполук, молярних мас речовин тощо.

За ступенем складності розрахункові задачі поділяють на:

- *типові* (прості), що розв'язуються за алгоритмом і формують в учня вміння виконувати певні прості обчислювальні дії за формулами (містять знаннєвий і діяльнісний складники предметної компетентності);

- *комплексні*, в основі яких — сформовані в учнів комплексні уміння розв'язувати типові задачі, самостійно комбінуючи вже відомі алгоритми в нові і вміння виконувати дії в типових ситуаціях (мають знаннєвий і діяльнісний складники предметної компетентності);

- *контекстні* (проблемні) — задачі, у структурі яких, окрім знаннєвого і діяльнісного, присутній ще й ціннісний складник. Під час їх розв'язування формуються самостійність дій у нетипових ситуаціях, виникає можливість оволодіти культурою наукового дослідження і набути не лише знання з хімії, а й особистий досвід.

Залежно від числа елементів знань, що учні мають використовувати під час розв'язування, задачі поділяють на прості, складні і комбіновані.

До *простих* відносяться задачі, розрахунки яких проводяться без використання рівнянь реакцій:

- розрахунок: відносної молекулярної маси сполук за їх формулами; співвідношень мас елементів в речовинах; масової частки елемента в сполуці за її формулою; співвідношень «маса — моль»; співвідношень «об'єм — моль»; з використанням відносної густини газів; з використанням числа Авогадро; масової частки речовини в розчині;

- виведення найпростішої формули речовини; виведення істинної формули речовини;

- задачі на одну дію на суміші.

До складних розрахункових задач можна віднести задачі з використанням рівнянь хімічних реакцій (маючи на увазі, що однією з дій буде обчислення молярної маси, моль або об'єму речовин за формулою):

- обчислення маси речовин за відомою масою іншої речовини;
- обчислення за співвідношенням «маса — моль», «об'єм — моль».

Комбіновані задачі містять різні елементи знань і способів дій, які передбачені шкільною програмою з хімії. Комбіновані задачі належать до числа нестандартних задач, кожна з них можна розбити на певну кількість стандартних. Комбінованими задачами є:

- задачі з використанням поняття «надлишок»;
- задачі з використанням речовин, одна з яких містить домішки;
- задачі на вихід продукту реакції від теоретично можливого;
- задачі на виведення хімічної формули;
- задачі, в яких речовини дано у вигляді розчинів;
- задачі на суміші.

Усі перераховані вище типи задач можна розв'язувати за допомогою різних способів, як хімічних (з використанням законів хімії, таких, як закон Авогадро, Періодичний закон та ін., хімічних рівнянь і формул тощо), так і математичних (алгебраїчний, правило хреста (конверт Пірсона) та ін.).

План розв'язування розрахункової задачі можна показати у вигляді схеми (Ерыгин & Шишкин, 1989).



Схема. План розв'язування розрахункової задачі

У ході розв'язування задач відбувається інтенсивна розумова діяльність учнів, пов'язана з аналізом і синтезом, порівнянням за подібністю і розбіжністю, з абстрагуванням і конкретизацією й іншими розумовими операціями.

Увесь процес розв'язування розрахункової задачі можна поділити на:

1) дослідження умови: співвідношення відомих елементів задачі з невідомими; розпізнавання відомих елементів в різних комбінаціях; зіставлення даних задач з відомими задачами. Мета етапу — зрозуміти умову задачі, виділити дані за умовою, вимогу, встановити зв'язки між даними і шуканими;

2) аналіз умови (пошук розв'язування) задачі: виявлення істотного (виділення даних і невідомих елементів, їх властивостей і відносин); встановлення повноти (достатності, недостатності) і незалежності/залежності умови завдання або її елементів. Необхідно: визначити фізичні величини і формули, за якими вони обчислюються; скласти (у разі потреби) хімічне рівняння; встановити відомі дані і визначити невідоме, що необхідно знайти, скласти план розв'язання задачі. При складанні плану доречно: визначити тип задачі, порівняти її з раніше вирішеними; видозмінити задачу, переформулювавши умову і спростивши її, відкинути несуттєву, зайву інформацію; замінити опис деяких понять відповідними термінами; переробити текст задачі в зручну для пошуку розв'язання форму; розділити складну задачу на серію простих задач, послідовне розв'язання яких складе розв'язання даної. Мета етапу — складання плану розв'язання задачі;

3) короткий запис умови задачі за допомогою символів і умовних позначень. Мета етапу — структурування умови у вигляді фізичних даних;

4) вибір способу розв'язування задачі: побачити варіативність розв'язування задачі на основі знання умов, за яких це можливо; вибрати відповідні змісту задачі фізичні формули, математичні операції; складна задача розчленовується на ряд простих задач, пов'язаних між собою загальним змістом. Мета етапу — дослідження можливих окремих і особливих випадків розв'язування задачі;

5) розв'язування задачі: реалізувати намічений плану розв'язку; записати рівняння хімічної реакції (за необхідністю); розв'язати задачу обраним способом; правильно виконати математичні операції; дотримуватися вимог, щодо вибору способу оформлення розв'язку, що гарантує фіксацію міркувань в короткій і логічній, але достатній для повного відтворення розв'язку, формі; корекції правильності розв'язання шляхом порівняння з умовою. Мета етапу — оформлення розв'язання, запис відповіді;

6) перевірка результату: виконати перевірку розв'язання різними способами, порівнявши результат з умовою; оцінити результати розв'язання з точки зору правильності, раціональності; спробувати знайти більш економічний спосіб розв'язку; розв'язати задачу іншим способом або методом, скласти зворотну задачу.

План розв'язку задачі складається з дотриманням усіх правил, яким учні навчені на уроках математики і фізики. Отже, доволі ефективним фактором, що впливає на навчання учнів розв'язуванню хімічних задач, є здійснення перенос знань і умінь.

Існує два основні методи складання плану (аналізу, міркування) розв'язування задачі:

а) синтетичний метод (від аналізу вихідних даних, вивчення взаємозв'язків з невідомим даними) — виокремлення учнем із запропонованої складної простих задач (поділ конкретної задачі на смислові частини) і їх вирішення, та подальше порівняння результатів виконаної операції (з орієнтацією на запитання вихідної задачі);

б) аналітичний метод (від невідомого) — характеризується тим, що аналіз починається з запитання задачі: з'ясовуються попередні дані, що необхідні для отримання відповіді на поставлене в умові запитання. Як і в синтетичному способі, задача поділяється на прості задачі, але міркування ведеться в напрямку, протилежному плану розв'язання. При складанні плану рішення задачі аналітичним методом міркування будуються в протилежному напрямку — від шуканого числа до даних в умові задачі (виявлення хімічних основ невідомого, необхідних формул, законів).

Обидва ці методи впроваджено при складанні алгоритмів розв'язування задач у посібнику «Розв'язування розрахункових задач з хімії, 10–11 класи».

Висновки та перспективи подальших досліджень. Окрім базових і профільних предметів, у старшій профільній школі передбачено вивчення курсів за вибором (спеціальних курсів і факультативів). Варіативність методик організації навчання, а також наявність в учнів можливості обирати курси за вибором, залежно від власних бажань і пізнавальних здібностей, дають змогу впровадити у практику викладання хімії в старшій школі курс за вибором «Розв'язування розрахункових задач з хімії, 10–11 класи». У складеному до курсу навчальну посібника для учнів основний наголос зроблено на таку подачу матеріалу, за якою кожен учень зможе навчитися розв'язувати розрахункові задачі самостійно за обраним ним варіантом, який є найбільше прийнятним саме для нього.

Посібник для учнів, що складено до курсу за вибором «Розв'язування задач з хімії, 10–11 класи» може бути використано як самоучитель учнями не лише старшої, а й основної школи.

Використані джерела

Державний стандарт базової середньої освіти: постанова Кабінету Міністрів України від № 898 від 30 вер. 2020 р. <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/nova-ukrayinska-shkola/derzhavnij-standart-bazovoyi-serednoyi-osviti/>

Хімія. 7–9 класи. Навчальна програма для загальноосвітніх навчальних закладів: наказ Міністерства освіти і науки України від 07.06.2017 № 804. <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/navchalni-programi-5-9-klas/>

Староста, В. І. (2006). Навчання школярів складати й розв'язувати завдання з хімії: теорія і практик. Ужгород: УжНУ-Гражда.

Ерыгин, Д. П., Шишкин, Е. А. (1989). Методика решения задач по химии. Москва: Просвещение.

References

- Derzhavnyy standart bazovoyi seredn'oyi osvity: postanova Kabinetu Ministriv Ukrayiny vid № 898 vid 30 ver. 2020 r.* <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/nova-ukrayinska-shkola/derzhavnij-standart-bazovoyi-serednoyi-osviti> (in Ukrainian).
- Khimiya. 7–9 klasy. Navchal'na prohrama dlya zahal'noosvitnikh navchal'nykh zakladiv: nakaz Ministerstva osvity i nauky Ukrayiny vid 07.06.2017 № 804.* <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/navchalni-programi-5–9-klas> (in Ukrainian).
- Starosta, V. I. (2006). *Navchannya shkoliariv skladaty y rozv'yazuvaty zavdannya z khimiyi: teoriya i praktyk.* Uzhhorod: UzhNU-Grazhda (in Ukrainian).
- Yerygin, D. P., Shishkin Ye. A. (1989). *Metodika resheniya zadach po khimii.* Moskva: Prosveshcheniye (in Russian).

Tetiana Voronenko, Ph.D., Senior Researcher of Biological, Chemical and Physical Education Department of the Institute of Pedagogy of the NAES of Ukraine, Kyiv, Ukraine.

MODERN TEXTBOOK FOR STUDENTS ON THE ELECTIVE COURSE «SOLVING STOICHIOMETRIC PROBLEMS IN CHEMISTRY, GRADES 10-11»

Solving stoichiometric problems in Chemistry belongs to the activity component of chemical competence. The ability to solve problems is the mandatory requirement of the school Chemistry curriculum. To help students study in high school the elective courses are introduced.

The article considers the role of stoichiometry in the school chemical education system. It is indicated for the need of a textbook for students to study the elective course “Solving Stoichiometric Problems in Chemistry, grades 10-11”. The textbook contains types of stoichiometric problems and methods for solving them. Attention is focused on the place of stoichiometry in Chemistry in the process of the formation of key competencies. For example, as a source of knowledge and use of acquired knowledge in everyday life; in the development of logical and critical thinking; improving knowledge of substance and natural phenomena from a chemical point of view. When solving stoichiometric problems, it is needed knowledge of Physics and Mathematics. The didactic, educational, and developing functions of stoichiometry in Chemistry were analyzed.

The textbook for the elective course includes several algorithms for solving stoichiometric problems. The student can familiarize him/herself with each of the solution options and choose the one that suits him/her the most. Stoichiometric problems in Chemistry are classified by complexity: simple, complex, and contextual. At the beginning of the textbook, algorithms for solving simple stoichiometric problems on one action are explained: using physical formulas, calculation of molar masses of substances. Further, algorithms for solving complex stoichiometric problems are given. The basis of such algorithms is the integrated skills of students to solve simple stoichiometric problems, independently combining already known algorithms and the ability to perform actions in typical situations.

The article substantiates the need to use the textbook for studying the course “Solving Stoichiometric Problems in Chemistry, grades 10-11”. This textbook can be used by students as a self-study book.

Keywords: Chemistry course; textbook for students; high school; competency; methods for solving stoichiometric problems in Chemistry.

<https://doi.org/10.32405/2411-1309-2021-27-55-63>


УДК 37.091.3.016:811.161.2


МЕТОДИ НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ У ВЕРСІЇ ВЧИТЕЛІВ-ПРЕДМЕТНИКІВ

Дослідження виконане в межах НДДКР (реєстраційний номер 0121U100247)

Олена Горошкіна,


доктор педагогічних наук, професор,
завідувачка відділу навчання української мови та літератури
Інституту педагогіки НАПН України,
м. Київ, Україна


 <https://orcid.org/0000-0002-0378-888X>

 olenagoroshkina@gmail.com

Неллі Бондаренко,

кандидат педагогічних наук, провідний науковий співробітник
відділу навчання української мови та літератури
Інституту педагогіки НАПН України,
м. Київ, Україна

 <https://orcid.org/0000-0002-4033-7287>

 nelly.bondarenko@ukr.net

Валентина Новосьолова,


кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник
відділу навчання української мови та літератури
Інституту педагогіки НАПН України,
м. Київ, Україна

 <https://orcid.org/0000-0003-2987-7888>

 ribusya@ukr.net

Людмила Попова,

кандидат педагогічних наук, доцент, старший науковий
співробітник відділу навчання української мови та літератури
Інституту педагогіки НАПН України,
м. Київ, Україна

 <https://orcid.org/0000-0003-2021-3348>

 l_a_popova@ukr.net

Статтю присвячено аналізу й узагальненню результатів онлайн-анкетування вчителів української мови і літератури щодо проблеми теорії і практичного застосування методів навчання української мови. У статті обґрунтовано актуальність вибраної теми у контексті проблеми добору ефективних методів навчання української мови. Схарактеризовано класифікації методів на різних підставах. Зроблено висновок про необхідність упорядкування, модернізації методів навчання української мови й розроблення методики їх ефективного застосування в контексті компетентнісних перетворень в освіті.

Ключові слова: методи навчання української мови; традиційні методи; інноваційні методи.

Постановка проблеми в загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими та практичними завданнями. Педагогічній науковій спільноті дістався у спадок багатий арсенал різноаспектно досліджених методів навчання. Відтоді палітра методів збагатилася десятками нових, зокрема й запозичених зі світових методик. Істотно оновилися і збагатилися зміст освіти, арсенал засобів навчання за рахунок інтернет-ресурсів і форм навчання онлайн, зокрема з огляду на пандемію COVID-19. Стрімкий розвиток інформаційно-комунікаційних технологій, модернізація змісту освіти, її компетентнізація в контексті сучасних і прийдешніх глобальних викликів зумовили потребу увідповіднити й педагогічний інструментарій, основу якого становлять методи навчання.

Відомий український дослідник О. Біляєв стверджував: «Зміст шкільних занять з мови, їх ефективність значною мірою забезпечується оптимальним застосуванням навчальних методів» (Біляєв, 1982, с. 205). Подібної думки дотримується й О. Кучерук: «Метод навчання — основна категорія методики навчання в будь-якій галузі освіти» (Кучерук, 2012, с. 21).

Аналіз останніх досліджень і публікацій з проблеми. Як свідчить аналіз наукових студій, проблема добору ефективних методів навчання української мови завжди перебувала в полі зору науковців і практиків. Методи класифікують за характером пізнавальної діяльності учнів, беручи за основу різних її рівень (М. Скаткін, І. Лернер), за джерелом здобування учнями знань (А. Алексюк, Є. Голант, І. Огородников, М. Сорокін, С. Шаповаленко та ін.), за способом взаємодії вчителя й учнів на уроці (О. Біляєв, Л. Рожило, О. Текучов та ін.). На основі системного підходу К. Плиско виділяє методи проблемно-розвивального навчання, до яких дослідниця відносить інформаційно-рецептивний, спонукально-репродуктивний, стимулюючо-пошуковий, спонукально-пошуковий, проблемний виклад (Плиско, 1995, с. 148), що забезпечують пояснювально-ілюстративний і проблемно-пошуковий типи навчання.

У теорії й методиці навчання української мови найбільш умотивована класифікація методів за способом взаємодії вчителя й учнів на уроці, до якої належать

зв'язний виклад матеріалу вчителем (розповідь), бесіда, спостереження над мовою, робота з підручником, метод вправ (роботи О. Біляєва, Л. Рожило, В. Мельничайка, М. Пентиліук та ін.). Методи, що належать до цієї класифікації, теоретично обґрунтовано й еспериментально підтверджено в дисертаційних працях С. Лукач, Н. Остапенко, В. Теклюк, В. Шляхової та ін., що дало змогу визначити педагогічні умови їх ефективності на уроках української мови в загальноосвітній школі. З появою шкіл нового типу С. Караман доповнив класифікацію методів навчання, запропоновану О. Біляєвим, такими, як метод лекції; метод експерименту й захисту проєктів; метод розроблення фрагментів уроку (Караман, 2000).

Упродовж останнього двадцятиріччя лінгводидактика збагатилася знаннями про інтерактивні методи навчання (Л. Варзацька, О. Горошкіна, Л. Кратасюк, Т. Окуневич, М. Пентиліук, Н. Солодюк та ін.). О. Кучерук у докторській дисертації здійснила докладний опис системи методів навчання української мови в основній школі (Кучерук, 2012).

Сучасні дослідники проблеми сегментарно описали такі методи: комунікативний (З. Бакум), ситуаційний (Н. Бондаренко, Н. Голуб), метод проєктів / проєктної діяльності (Н. Бондаренко, Н. Голуб, О. Горошкіна, О. Полінок, Л. Попова та ін.), текст-метод, Storytelling (Н. Бондаренко), метод вправ (Н. Бондаренко, В. Новосьолова, Л. Попова та ін.) (Бондаренко, 2013; Бондаренко, 2017; Бондаренко, 2021; Бондаренко, 2019; Галаєвська, 2016; Голуб, 2014; Горошкіна, 2013; Новосьолова, 2014; Попова, 2017; Проблеми методів, 22 жовтня 2020 р.). Застосування проблемних ситуацій докладно описав О. Топузов (Топузов, 2007, 2015). Водночас, як свідчить аналіз наукової літератури, вивчення змісту сайтів учителів-словесників, у практиці навчання української мови помітна тенденція до застосування як синонімічних таких понять: «метод», «прийом», «технологія». Обов'язковим складником сучасного уроку стає застосування так званих інтерактивних методів, які почасти використовують без урахування їх дидактико-розвивального потенціалу, тобто як прикмету часу. У цьому контексті нагальною є потреба в чіткому розмежуванні ключових дефініцій, розробленні класифікації методів, спроможних розв'язувати завдання компетентісно орієнтованої освіти, забезпечувати суб'єктність учасників освітнього процесу й орієнтувати на нові результати навчання, визначені Державним стандартом базової середньої освіти, стратегічним документом «Нова українська школа».

Сьогодні важливо визначити, які методи навчання української мови найчастіше використовують на уроках, які з них є найбільш ефективними в умовах кардинальних змін освітнього процесу, а також оприятити проблеми, з якими стикаються вчителі під час добору й застосування методів навчання української мови.

Результати дослідження. Виклад основного матеріалу дослідження з обґрунтуванням наукових результатів. На основі вивчення й узагальнення результатів анкетування вчителів української мови і літератури ми намагалися проаналізувати

стан ієрархізації категорійного поля проблеми методів навчання української мови, визначити труднощі в доборі й застосуванні ефективних методів у контексті відповідності їх завданням сучасного освітнього процесу.

До ефективних способів пошуку нового знання дослідники (С. Гончаренко, О. Семенов, Є. Хриков та ін.) уналежують анкетування, що є важливим етапом на шляху розв'язання певної наукової проблеми.

Для виявлення основних проблем якості навчально-методичного забезпечення освітнього процесу, зокрема щодо теорії і практики методів навчання української мови, співробітники відділу навчання української мови та літератури Інституту педагогіки НАПН України провели онлайн-анкетування вчителів української мови і літератури закладів загальної середньої освіти.

Результати дослідження співробітниками відділу навчання української мови і літератури проблеми ефективності застосування методів навчання української мови, окрім аналізу, узагальнення анкетування, ґрунтуються на матеріалі інтерв'ювань педагогів, дописів спільноти вчителів-словесників на сторінці групи відділу у Facebook, виступів на засіданні круглого столу «Методи навчання української мови: сучасний контекст», організованого відділом 25 березня 2021 року (Проблеми методів, 22 жовтня 2020 р.).

Анкетування було сфокусовано на таких питаннях:

- проблема класифікації методів в умовах компетентнісного навчання;
- типології методів, які використовують педагоги-предметники для організації компетентнісно спрямованого навчання;
- з'ясування усвідомлення вчителями сутності методів навчання;
- ефективності їх використання;
- пропозицій учителів-словесників щодо наукового забезпечення розв'язання досліджуваної проблеми.

Для зручності було вибрано формат онлайн-опитування. Анкетування здійснювалося засобами Google-форм на сторінці групи «Відділ навчання української мови та літератури» у соціальній мережі Facebook для ефективної організації взаємодії з цільовою аудиторією, використання можливостей соціальної мережі для обговорення перспектив і результатів дослідження. Анкетуванням було охоплено 108 респондентів із різних областей України.

Розроблена анкета містить 8 запитань. На перше запитання – «Якою класифікацією Ви керуєтеся під час вибору методів навчання?» – відповіді розподілено так: 55,6% учителів української мови і літератури відповіли, що використовують пояснювально-ілюстративний, частково-пошуковий, репродуктивний, проблемного викладу, дослідницький методи; 23,1% – проблемний, показово-рецептивний, інформаційно-рецептивний, стимулювально-пошуковий, спонукально-пошуковий, спонукально-репродуктивний; 17,6% респондентів відповіли, що застосовують усний виклад, бесіду, спостереження учнів над мовою, роботу з підручником, метод вправ.

Незначна кількість респондентів зазначила, що використовують класифікацію О. Біляєва (2 особи, це становить 0,9% від загальної кількості відповідей), однак із уточненням (усний виклад може бути проблемним, домінує евристична бесіда); стільки ж учителів зазначили, що поєднують різні класифікації. Це свідчить про необхідність уточнення або розроблення оновленої класифікації методів навчання, які відповідали б потребам сучасного освітнього процесу щодо підготовки вчителів-предметників.

Наступне запитання було сформульоване так: «За якими ознаками Ви визначаєте, чи є конкретний метод компетентнісно орієнтованим?». 66,7% респондентів зазначили: «наскільки ефективним є метод для формування предметної і ключових компетентностей»; 29,6% – «забезпечує оптимальну взаємодію вчителя й учнів», 12% – «реалізовує функції навчання». Відтак немає однотайності у відповідях, тож потребують розроблення вимоги до компетентнісно орієнтованих методів, критерії їх відбору та показники ефективності застосування.

Під час вибору оптимального методу навчання 35,2% вчителів-словесників керуються визначеними в чинній програмі очікуваними результатами, 30,6% – метою уроку, 20,2% – власним досвідом, 7,4% – темою уроку, 2,8% – власними уподобаннями. Наявність таких відповідей переконує в суб'єктивному характері відбору.

Особливий інтерес викликає ранжування методів навчання за ефективністю. 82,4% учителів української мови і літератури віддають перевагу практичним методам, 9,3% – наочним, 8,3% – словесним.

Як свідчать результати анкетування, найчастіше використовують практичний метод, бесіду, проблемно-пошуковий, частково-пошуковий, пояснювально-ілюстративний, проблемний (проблемного викладу, проблемне навчання), метод вправ (вправи), інфомедійний, дослідницький, карту мислення, біоадекватний, метод проєктів, інтерактивні, методи критичного мислення тощо.

Найрідше застосовують у роботі репродуктивний, дослідницький, наочний, лекцію, роботу з підручником та ін.

Як бачимо, окремі методи, наприклад, дослідницький, роботи з підручником, включено до обох груп, що свідчить про наявність суб'єктивного чинника в доборі методів навчання української мови. Деякі назви методів мають варіанти: проблемний, проблемного викладу, проблемне навчання. Це актуалізує питання термінологічної точності. Потребує розв'язання й проблема теоретичного обґрунтування класифікації методів для ефективного розв'язання завдань компетентнісно орієнтованого навчання української мови.

Особливий інтерес викликають результати відповідей на запитання: «Який аспект проблеми методів потребує максимальної уваги науковців?».

Відповіді переконують, що найбільше вчителів-словесників непокоять проблеми добору методів в умовах дистанційного й змішаного навчання — 58,3%; проєктування класифікації методів розвитку критичного мислення — 18,5%; розроблення методів організації самостійної діяльності учнів 16,7%.

Висновки та перспективи подальших досліджень. У результаті аналізу джерельної бази, даних анкетування, онлайн-консультацій із педагогами-предметниками виявлено методичні прогалини й недоліки, які підтверджують своєчасність порушення проблеми методів навчання української мови в закладах загальної середньої освіти. Це недостатня обізнаність педагогів-предметників із сучасною науково-методичною літературою з проблеми методів навчання; слабка орієнтація у класифікації методів; нерозрізнення таких ключових понять методики як *метод, прийом, засіб* навчання зважаючи на нечіткість їх розмежування в лінгводидактиці; неусвідомленість діалектичної сутності методів навчання; їх лінійний одноаспектний розгляд; невміння визначити сильні й слабкі сторони методів, їхній дидактичний потенціал; використання традиційних методів у статичній версії без урахування компетентнісних перетворень в освіті; абсолютизація окремих методів; необґрунтована недооцінка й нехтування методів із доведеною ефективністю; недоцільне застосування малоефективних методів; калейдоскопічність використання методів; штучне, механічне поєднання методів, інтуїтивний, випадковий вибір методів навчання без урахування мети й завдань уроку, змісту, специфіки й складності навчального матеріалу, підготовленості класу, ліміту навчального часу; не підготовленість окремих учителів до ефективного впровадження методів навчання в умовах дистанційної освіти; нерозробленість методики використання інноваційних методів, зокрема тих, що ґрунтуються на візуальній та слуховій основі в умовах дистанційного навчання тощо.

Перелічені проблеми утворюють у необхідності впорядкування, модернізації методів навчання української мови і розроблення методики їх ефективного застосування в контексті компетентнісних перетворень в освіті. Це ставить перед науковцями такі завдання: 1) усистемнити уявлення вчителів про методи навчання української мови на засадах методології компетентнісно й особистісно орієнтованої освіти; 2) проаналізувати й систематизувати на основі цілісного підходу наявні класифікації методів навчання мови; 3) визначити й оцінити дидактичний потенціал основних методів навчання української мови, схарактеризувати їхні сильні й слабкі сторони; 4) розробити алгоритм усвідомленого й обґрунтованого вибору доцільних методів; 5) визначити умови їх ефективного застосування, оптимального поєднання й співвідношення для забезпечення результативного формування предметної і ключових компетентностей; 6) експериментально підтвердити ефективність запропонованої методики.

Отже, стає очевидним, що упорядкування й модернізація напрацьованої теорії і практикою типології методів навчання української мови на часі. Це спонукає науковців до розроблення термінологічного апарату, оптимальної класифікації методів, опису сутнісних характеристик їх, переліку прийомів того чи того методу, виокремлення їхніх переваг для дистанційного навчання, а також для формування предметної та ключових компетентностей учнів.

Використані джерела

- Біляєв, О.М. (1982). Сучасний урок української мови. Київ: Радянська школа.
- Бондаренко, Н.В. (2013). Методи навчання української мови крізь призму компетентнісного підходу. *Дивослово*, 12, 2–7.
- Бондаренко, Н.В. (2017). Проектна діяльність учнів на уроках української мови. *Українська мова і література в школі*, 12, 36–40.
- Бондаренко, Н. В. (2021). Текст-метод і досвід його ефективного застосування у навчанні мови [Text-method and experience of its effective application in language teaching]. *The world of science and innovation*. Abstracts of the 7th International scientific and practical conference. Cognum Publishing House. London, United Kingdom. 369–378.
- Бондаренко, Н.В. (2019). Storytelling як комунікаційний тренд і всепредметний метод навчання. *Молодь і ринок*, 7 (174), 130–135.
- Галаєвська, Л.В. (2016). Методи активного навчання української мови в школі (на матеріалі синтаксису й пунктуації). *Українська мова та література в школі*, 6, 16–21.
- Голуб, Н. Б. (2014). Метод проектів на уроці української мови в школі. *Українська мова і література в школі*, 8, 15–19.
- Горошкіна, О.М. (2013). Особливості використання інтерактивних методів на уроках української мови. *Українська мова і література в школі*, 3, 7–10.
- Караман, С. О. (2000). Зміст і технологія навчання української мови в гімназії [Дис. доктора пед. наук]. Національний педагогічний університет ім. М. П. Драгоманова. Київ.
- Кучерук, О.А. (2013). Методи навчання в системі понять сучасної лінгводидактики. *Українська мова і література в школі*, 3, 10–15.
- Кучерук, О.А. (2012). Система методів навчання української мови в основній школі [Автореф. дис. доктора пед. наук]. Національний педагогічний університет ім. М. П. Драгоманова. Київ.
- Новосьолова, В.І. (2014). Методи, прийоми й засоби навчання у процесі формування лексичної компетентності учнів 5–7 класів. *Українська мова і література в школі*, 3, 19–23.
- Плиско, К.М. (1995). Принципи, методи і форми навчання української мови: Теоретичний аспект. Харків: Основа.
- Попова, Л.О. (2017). Метод проектів на уроках української мови в старших класах: проблеми і перспективи оцінювання. *Українська мова і література в школі*, 4, 50–53.
- Проблеми методів компетентнісно орієнтованого навчання української мови в закладах загальної середньої освіти: збірник матеріалів круглого столу, присвяченого пам'яті члена-кореспондента НАПН України, доктора педагогічних наук, професора Біляєва Олександра Михайловича (22 жовтня 2020 р.)*. Київ: Педагогічна думка.
- Топузов О. М. (2007) Проблемна ситуація в теорії проблемного навчання. *Шлях освіти*. 2007, 1, 12–16.
- Топузов О. М. (2015) Становлення проблемного навчання в педагогічній науці. *Рідна школа*, 2015, 1, 57–60.

References

- Biliaiev, O.M. (1982). Suchasnyi urok ukraïnskoi movy. Kyiv: Radianska shkola (in Ukrainian).
- Bondarenko, N.V. (2013). Metody navchannia ukraïnskoi movy kriz pryzmu kompetentnisnogo pidkhdou. *Dyvoslovo*, 12, 2–7 (in Ukrainian).
- Bondarenko, N.V. (2017). Proektna diialnist uchniv na urokakh ukraïnskoi movy. *Ukraïnska mova i literatura v shkoli*, 12, 36–40 (in Ukrainian).
- Bondarenko, N. V. (2021). Tekst-metod i dosvid yoho efektyvnogo zastosuvannia u navchanni movy [Text-method and experience of its effective application in language teaching]. *The world of science and innovation. Abstracts of the 7th International scientific and practical conference*. Cognum Publishing House. London, United Kingdom. 369–378 (in Ukrainian).
- Bondarenko, N.V. (2019). Storytelling yak komunikatsiinyi trend i vsepredmetnyi metod navchannia. *Molod i rynek*, 7 (174), 130–135 (in Ukrainian).
- Halaïevska, L.V. (2016). Metody aktyvnogo navchannia ukraïnskoi movy v shkoli (na materialii syntaksysu y punktuatsii). *Ukraïnska mova ta literatura v shkoli*, 6, 16–21 (in Ukrainian).
- Holub, N. B. (2014). Metod proektiv na urotsi ukraïnskoi movy v shkoli. *Ukraïnska mova i literatura v shkoli*, 8, 15–19 (in Ukrainian).
- Horoshkina, O.M. (2013). Osoblyvosti vykorystannia interaktyvnykh metodiv na urokakh ukraïnskoi movy. *Ukraïnska mova i literatura v shkoli*, 3, 7–10 (in Ukrainian).
- Karaman, S. O. (2000). Zmist i tekhnolohiia navchannia ukraïnskoi movy v himnazii [Dys. doktora ped. nauk]. Natsionalnyi pedahohichnyi universytet im. M. P. Drahomanova. Kyiv (in Ukrainian).
- Kucheruk, O.A. (2013). Metody navchannia v systemi poniat suchasnoi lnhvodydaktyky. *Ukraïnska mova i literatura v shkoli*, 3, 10–15 (in Ukrainian).
- Kucheruk, O.A. (2012). Systema metodiv navchannia ukraïnskoi movy v osnovnii shkoli [Avtoref. dys. doktora ped. nauk]. Natsionalnyi pedahohichnyi universytet im. M. P. Drahomanova. Kyiv (in Ukrainian).
- Novosolova, V.I. (2014). Metody, pryomy y zasoby navchannia u protsesi formuvannia leksychnoi kompetentnosti uchniv 5–7 klasiv. *Ukraïnska mova i literatura v shkoli*, 3, 19–23 (in Ukrainian).
- Plysko, K.M. (1995). Pryntsypy, metody i formy navchannia ukraïnskoi movy: Teoretychnyi aspekt. Kharkiv: Osnova (in Ukrainian).
- Popova, L.O. (2017). Metod proektiv na urokakh ukraïnskoi movy v starshykh klasakh: problemy i perspektyvy otsiniuvannia. *Ukraïnska mova i literatura v shkoli*, 4, 50–53 (in Ukrainian).
- Problemy metodiv kompetentnisno oriientovanoho navchannia ukraïnskoi movy v zakladakh zahalnoi serednoi osvity: zbirnyk materialiv kruhloho stolu, prysviachenoho pamiati chlenakorespondenta NAPN Ukraïny, doktora pedahohichnykh nauk, profesora Biliaieva Oleksandra Mykhailovycha (22 zhovtnia 2020 r.)*. Kyiv: Pedahohichna dumka (in Ukrainian).
- Topuzov O. M. (2007) Problemna sytuatsiya v teoriiy problemnogo navchannia. *Shlyakh osvity*, 2007, 1, 12–16 (in Ukrainian)
- Topuzov O. M. (2015) Stanovlennia problemnogo navchannia v pedahohichniy nautsi. *Ridna shkola*, 2015, 1, 57–60 (in Ukrainian)

Olena Goroshkina, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Ukrainian Language and Literature Teaching Department of the Institute of Pedagogy of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, Kyiv, Ukraine.

Nellie Bondarenko, Candidate of Pedagogical Sciences, Leading Researcher of the Ukrainian Language and Literature Teaching Department of the Institute of Pedagogy of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, Kyiv, Ukraine.

Valentyna Novosolova, Candidate of Pedagogical Sciences, Senior Researcher of the Ukrainian Language and Literature Teaching Department of the Institute of Pedagogy of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, Kyiv, Ukraine.

Liudmyla Popova, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Senior Researcher of the Ukrainian language and Literature Teaching Department of the Institute of Pedagogy of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, Kyiv, Ukraine.

METHODS OF TEACHING THE UKRAINIAN LANGUAGE IN THE TEACHERS' VERSION

The study was performed within the R & D (registration number 0121U100247)

The article is devoted to the analysis and generalization of the results of the online survey of teachers of the Ukrainian language and literature on the problem of theory and practical application of methods of teaching the Ukrainian language. The survey focused on the following issues: the problem of classification of methods in terms of competency-based teaching; typologies of methods used by subject teachers for the organization of competency-based learning; clarifying teachers' awareness of the essence of teaching methods; efficiency of their use; suggestions of teachers on the scientific support of the solution of the researched problem. The relevance of the chosen topic in the context of the problem of selection of effective methods of teaching the Ukrainian language is substantiated in the article. Classifications of methods on various bases are characterized. Based on the analysis of the results, a conclusion is made about the need to streamline, modernize methods of teaching the Ukrainian language and develop the ways for their effective application in the context of competency-based transformations in education. The tasks that face scientists have been identified. This is primarily the formation of teachers' ideas about the methods of teaching the Ukrainian language on the basis of the methodology of competency-based and personality-oriented education; analysis and systematization of language teaching methods on the basis of a holistic approach to the existing classifications; determining the didactic potential of the main methods of teaching the Ukrainian language, characterizing their strengths and weaknesses; development of an algorithm of the conscious and reasonable choice of expedient methods; determination of conditions of effective application of methods, optimal combination and ratio to ensure the effective formation of the subject and key competencies; experimental confirmation of the effectiveness of the proposed methods. This encourages scientists to develop a terminological apparatus, optimal classification of methods, description of their essential characteristics, a list of techniques of a method, highlighting their advantages for distance learning, as well as for the formation of the subject and key competencies of students.

Keywords: methods of teaching the Ukrainian language; traditional methods; innovative methods.

<https://doi.org/10.32405/2411-1309-2021-27-64-77>

УДК 37.02:371.263/671.11

РАМКОВІ ПІДХОДИ ДО СТВОРЕННЯ КОМПЕТЕНТІСНО ОРІЄНТОВАНОЇ СИСТЕМИ ВПРАВ І ЗАВДАНЬ ШКІЛЬНОГО ПІДРУЧНИКА

Антоніна Гривко

кандидат педагогічних наук, старший дослідник,
старший науковий співробітник
відділу моніторингу та оцінювання
якості загальної середньої освіти,
Інститут педагогіки НАПН України,
м. Київ, Україна

 <https://orcid.org/0000-0001-9460-4777>

 av.hryvko@gmail.com

У статті за результатами огляду наукових праць із питань проектування навчальної діяльності учнів засобами шкільних підручників розглянуто основні рамкові підходи до створення компетентісно орієнтованої системи вправ і завдань навчальної книги. Виокремлено проблемно-орієнтований, інтегративний («вбудовування» завдань на розвиток навичок сталого розвитку), метакогнітивний, таксономічний, критеріально-орієнтований підходи; висвітлено провідні ідеї, покладені в основу кожного з підходів; та проаналізовано проблемні питання реалізації їх концептуальних засад у шкільних підручниках із проєкцією на цілі й потреби базової середньої освіти України відповідно до сучасної освітньої парадигми.

Ключові слова: підручник; результати навчання; система вправ і завдань; компетентісний підхід; таксономія освітніх цілей.

Постановка проблеми в загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими та практичними завданнями. Однією з основних вимог до сучасного підручника, зокрема для учнів гімназії, є відповідність його змісту Державному стандарту базової середньої освіти, в якому обов'язкові результати навчання учнів за відповідними освітніми галузями визначено за компетентісним підходом. Отже, підручник має забезпечувати можливість формування в учнів предметних і ключових компетентностей і наскрізних умінь засобами відповідного предметного змісту.

Компетентнісний підхід у підручниках реалізується системою вправ і завдань, спрямованих на розвиток компонентів компетентностей: когнітивно-діяльнісного (фактологічні й концептуальні знання, процедурні та метакогнітивні знання/уміння), особистісного (рівень розвитку мислення: понятійного, образного, критичного, творчого; рівень розвитку розумових операцій: порівняння, аналіз, синтез, узагальнення, класифікація, систематизація, оцінювання; рівень розвитку комунікативних навичок; здатність приймати рішення; вміння розпізнавати та керувати емоціями) та мотиваційно-ціннісного (рівень розвитку вміння постановки усвідомлених цілей навчальної діяльності; рівень розвитку пізнавальних інтересів, мотивів, ініціативності, системи сформованих ставлень відповідно до ціннісних орієнтирів, перелічених у державних стандартах). Існує низка рамкових підходів до створення такої системи вправ і завдань, яка б забезпечувала можливість формування усіх наведених компонентів. (У пропонованій статті поняття «рамкові підходи» тлумачиться як сукупність провідних, засадничих ідей, які визначають розуміння цілей і способи побудови системи вправ і завдань шкільного підручника). Ознайомлення з концепціями та аналіз результатів упровадження таких підходів дасть можливість визначити найбільш продуктивні з них та використати успішний досвід для розроблення й удосконалення сучасної української навчальної книги та сприятиме формуванню загального розуміння стратегій проектування засобами підручника навчальної діяльності учнів та результатів навчання відповідно до викликів сучасної парадигми освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій з проблеми. У наукових працях із окресленої проблеми розглядаються концепції компетентнісно орієнтованих підручників окремих шкільних предметів (Головко М., Вашуленко О., Редько В., Топузов О., Хорошковська-Носач Т. та ін. (Проблеми сучасного підручника, 2021; Топузов, 2012), підходи до дослідження сучасних підручників та взаємодії з ними учнів у процесі навчання (Behnke, 2018), аналізується питання впливу підручників на формування ключових компетентностей учнів (Dogan&Zekiye, 2015; Pudas, 2013 та ін.). У дослідженні Ham&Heinze (2018) на прикладі підручників математики за результатами багаторівневого регресійного аналізу доведено, що вибір підручника істотно впливає на навчальні досягнення учнів і що окремі підручники відповідно до концепції їх побудови мають різний навчальний потенціал. Такі результати підтверджують актуальність дослідження особливостей структурно-змістової концепції розроблення апарату засвоєння знань шкільних підручників. Водночас методологія підручникотворення постійно збагачується новими підходами до побудови системи вправ і завдань навчальної книги, що потребує їх вивчення та систематизації.

Орієнтованість сучасних засобів навчання, зокрема підручників, на компетентнісні результати навчання здобувачів освіти визначається освітньою політикою України, а також світовими тенденціями освітнього розвитку. Так, ключовими ви-

мірами якості освіти визначено: (1) сприяння когнітивному розвитку учнів; (2) вироблення навичок, знань, цінностей і настанов, необхідних для відповідального, активного та продуктивного громадянства (UNESCO, 2004). В освітніх документах різних країн використовуються різні терміни на позначення результатів навчання — знань, умінь, установок, цінностей і моделей поведінки (UNESCO, 2017а, с. 22). Водночас деякі класифікації стали загальноприйнятими (наприклад, класифікація компетентностей, розроблена в рамках проекту «Визначення та відбір компетентностей» (Definition and Selection of Competencies project) Організації економічного співробітництва та розвитку (DeSeCo, 2005)), що дає можливість аналізувати зарубіжний досвід розроблення концепції системи вправ і завдань шкільного підручника із проєкцією на потреби української освіти.

Формулювання цілей статті. Мета статті — висвітлити концептуальні особливості рамкових підходів до створення системи вправ і завдань шкільного підручника, орієнтованої на формування компетентнісних результатів навчання учнів.

Виклад основного матеріалу. Згідно з визначенням Ф. Вайнерта, компетентності є «когнітивними здібностями та навичками, які люди мають або можуть набути для вирішення конкретних проблем... у різних ситуаціях» (Weinert, 2001, с. 27–28). Відповідно, одним із рамкових підходів до створення системи вправ і завдань підручника, спрямованої на формування компетентностей, є проблемно-орієнтований підхід, який ґрунтується на конструктивістських теоріях навчання (навчання відбувається у разі активної участі учнів у процесі конструювання знань (Bruner, 1961; Reich, 2007; Tilbury, 2011 та ін.)). Завдання підручника у межах проблемно-орієнтованого підходу здебільшого спрямовані на самостійну пошукову діяльність учнів та групову роботу, спрямовану на вирішення соціально значущих проблем і проблемних реальних або наближених до реальних життєвих ситуацій із використанням теоретико-практичного компонента предмета (дискусія, дебата, розбір кейсів, проєктування й представлення шляхів вирішення проблеми, симуляція тощо). Така система вправ і завдань спрямована не на механічне поглинання готової інформації, а на критичну пошукову діяльність — вивчення різних поглядів, припущень або способів розв'язання проблемної задачі, деконструкцію, реконструкцію та побудову знань у процесі визначення проблеми, пошуку рішень, доказів доцільності їх застосування й оцінювання результатів (UNESCO, 2017а, с. 27; Топузов, 1998, 2007, 2015). Підручник, сконструйований у рамках проблемно-орієнтованого підходу, має потенціал не лише для формування в учнів розуміння практичної значущості знань із відповідного предмета, а й для набуття ними наскрізних умінь, які є основою ключових компетентностей: критичне, системне та креативне мислення, вміння співпрацювати з іншими, аналізувати проблемні ситуації, оцінювати ризики та розв'язувати проблеми, обґрунтовувати свою позицію та ін. (Державний стандарт базової середньої освіти, 2020). Водночас, як зазначив Г. Глассер (Glasser, 2007, с. 42), «постановка, усвідомлення проблеми, доступність інформації про її

походження та наслідки, і навіть виявлена заклопотаність з цього приводу не гарантують дій». Низка досліджень показала, що учні набувають знань, розуміння та навичок, але їм часто не вистачає диспозицій — ставлення та рішучості — використовувати їх (UNESCO, 2017а, с. 22). Тому система вправ і завдань підручника, розроблена за проблемно-орієнтованим підходом, зумовлює потребу відповідної фасилітаційної компетентності вчителів (див., наприклад, Schuman, 2005; Топузов, Калініна, 2017; Топузов, Малихін, Опалюк, 2018).

Відповідно до положення, висвітленого в керівництві з розроблення підручників (UNESCO, 2017а, с. 20), «існує загальний консенсус щодо того, що системи освіти мають надавати здобувачам можливість розвивати ключові компетентності, які дають їм можливість орієнтуватися у все більш складному світі та творчо й відповідально ставитися до нього». Ключові компетентності та охоплювані ними наскрізні уміння й навички тісно пов'язані з концепцією освіти для сталого розвитку (UNESCO, 2004; UNESCO, 2017; OECD, 2016), оскільки її цілі спрямовані на формування «широкого і складного спектру знань, умінь, схильностей, цінностей та способів мислення, які лежать в основі світогляду та повсякденної поведінки людей і дають їм можливість брати участь у прийнятті рішень, які покращать якість життя кожної людини без шкоди для планети» (UNESCO, 2017а, с. 21). Тому в освітню практику країн ОЕСР впроваджується інтегративний підхід — «вбудовування» завдань на формування навичок сталого розвитку у шкільні підручники з усіх предметів у якості невід'ємного елемента відповідних програм (а не доповнення до них). Інтеграція освіти для сталого розвитку в систему завдань шкільних підручників відповідно до розглядуваного підходу здійснюється водночас у декількох площинах, зокрема тематичній (тексти вправ і завдань тематично розкривають суспільно актуальні проблеми реального світу), діяльнісній (завдання спрямовані на аналіз і пошук шляхів вирішення реальних і значущих проблем із застосуванням предметних знань, дослідження взаємозв'язків суспільно-наукових питань і складності ситуацій на різних рівнях (місцевому, національному тощо)). Методику «вбудовування» завдань на розвиток навичок сталого розвитку в підручники математики, мови, географії, природничих наук (предметний потенціал, принципи, інструменти, ресурси, приклади завдань тощо) широко розкрито в посібнику «Підручники для сталого розвитку» (UNESCO, 2017а).

Активний розвиток когнітивної науки, зокрема розроблення метакогнітивного підходу до організації навчання, сприяє виокремленню метакогнітивного підходу до конструювання системи вправ і завдань підручників, що передбачає оволодіння учнями навчальними стратегіями у процесі засвоєння предметного змісту (Peirce, 2003). У рамках цього підходу метапізнання є таким способом осмисленого навчання, за якого у здобувачів освіти розвивається вміння оцінювати свої навчальні досягнення; розуміти навчальне завдання та визначати, які знання й уміння є необхідними для його розв'язання; робити висновки про те, яку навчальну стратегію доцільно за-

стосувати в конкретній навчальній ситуації, та обґрунтовувати його. Система вправ і завдань підручника, відповідно, спрямована на формування в учнів декларативних (фактична інформація), процедурних (знання про способи та алгоритми застосування знань під час виконання певної роботи) та умовних знань (знання про умови застосування певної процедури, вміння чи стратегії; чому певна процедура (алгоритм, операції, дії) працює і за яких умов, чому один спосіб розв'язування певного завдання доцільніший за інший тощо) (Peirce, 2003). Така система вправ і завдань створює умови для оволодіння компетентностями шляхом осмисленого навчання — усвідомлення учнями власної початкової діяльності за допомогою рефлексії, розвитку критичного мислення та вміння оцінювати ефективність власних навчальних дій та операцій у процесі досягнення конкретних освітніх цілей. Тому метакогнітивний підхід передбачає наявність у підручнику завдань для систематичного формування оцінювання (зокрема, самооцінювання, самоаналізу, взаємооцінювання).

Іншим поширеним рамковим підходом до створення компетентнісно орієнтованої системи вправ і завдань підручника є таксономічний підхід, що передбачає добір різнорівневих (різних за складністю) завдань на основі класифікації освітніх цілей, які реалізуються формуванням відповідних, різних за рівнем складності навичок (як очікуваних результатів навчання). На сьогодні розроблено різні таксономії освітніх цілей, серед яких: таксономія Блума (Bloom, 1956) — є кумулятивною (накопичувальною, сумарною) шестирівневою ієрархією рівнів мислення за зростанням складності мисленнєвих операцій; таксономія Андерсона-Кратвола (Anderson&Kratwohl, 2001) — двовимірною структурою за чотирма типами знань і шістьма рівнями переглянутої таксономії Блума; таксономія Марцано-Кендела (Marzano&Kendall, 2006) — відображає рівневу систему двох вимірів — знань та мисленнєвих процесів; таксономія навчальних досягнень SOLO (The Structure of Observed Learning Outcomes, 1982) — розроблена Дж. Біггсом і К. Коллісом на основі теорії когнітивного розвитку структура навчальних досягнень, що охоплює 5 категорій розуміння за зростанням складності мисленнєвих процесів; таксономія Кембера (Kember, 1999) — містить 2 категорії: мислення нерелексивне (дії за звичкою та осмислені дії) та релексивне (розмірковування та критичне мислення); таксономія Портера (Porter, 2001) — розроблена для оцінювання результатів навчання предметів природничо-математичного циклу, включає 3 виміри — теми, очікування щодо результатів навчання і способи презентації результатів, та ін.

Поширеність таксономічного підходу зумовило велику кількість досліджень, пов'язаних із використанням освітніх таксономій. Низка таких досліджень спрямована на аналіз диференційованості та співвідношення завдань підручника відповідно до рівнів певної освітньої таксономії (наприклад, Olimat, 2015; Zaiturrahmi et al., 2017 та ін.). За результатами більшості аналізованих нами досліджень, автори доходять висновку про недостатність у аналізованих ними підручниках завдань для розвитку в учнів когнітивних умінь вищих рівнів (узагальнення, оцінювання).

В одній із таких праць (Alzu'bi, 2014) описано «ідеальне» співвідношення завдань за таксономією Б. Блума, наведене в таблиці 1:

Таблиця 1

«Ідеальне» співвідношення завдань у шкільному підручнику

| Спрямованість завдань | Кількість завдань у підручнику (у %) |
|--------------------------------|--------------------------------------|
| на оволодіння знаннями | 22% |
| на розуміння | 20% |
| на застосування знань | 18% |
| на вміння аналізувати | 17% |
| на вміння синтезувати | 13% |
| на розвиток оцінювальних вмінь | 10% |
| Усього | 100% |

Необхідно зауважити, що автор аналізованої праці не вказує, на підґрунті яких досліджень і з використанням яких методів виведено таку модель співвідношення завдань, а це унеможливорює доказовий висновок про її релевантність.

Інший напрям досліджень пов'язаний із визначенням надійності (показника стабільності результатів) використання освітніх таксономій. В. Колеман, узагальнивши такі дослідження, зробила висновок, що хоча результати більшості із них і характеризуються достатнім показником надійності, однак вони можуть варіюватися у зв'язку з неоднозначністю інтерпретації змісту таксономічних рівнів дослідниками, експертами, учителями (Coleman, 2017, с. 35). Таку проблему підіймає у своєму дослідженні і К. Стенні (Stanny, 2016), яка проаналізувала близько 30 списків дієслів (усього 788), що позначають вимірювані характеристики результатів навчання і характеризують кожну категорію таксономії Блума. Дослідниця виявила, що одні і ті самі дієслова повторюються в різних категоріях, що призводить до неоднозначності розуміння дії, яку вони позначають. Наприклад, дієслово «переписувати» може тлумачитись як «копіювати зразок» або «переглянути, відредагувати та написати знову», що відповідає навичкам різних рівнів таксономії. Багатозначність дескрипторів, відповідно, знижує надійність використання таксономії в навчальному процесі.

Подібна проблема стосується і найпоширенішого на сьогодні критеріально-орієнтованого рамкового підходу до створення системи вправ і завдань підручника, який полягає у забезпеченні відповідності змісту навчальної книги критеріям, визначеним для проведення експертної оцінки її якості. Чинні на сьогодні форму-

лювання критеріїв здебільшого зумовлюють суб'єктивне оцінювання експертами підручників відповідно до особистісного розуміння ними змісту дескрипторів, що визначається власними переконаннями, знаннями й досвідом кожного з експертів (мова йде про формулювання типу «оптимальність обсягу», «нааявність», «забезпечення формування», «можливості для...», які потребують конкретизації параметрів оцінювання у кваліметричному співвідношенні для узгодженого розуміння їх експертами, вчителями).

Висновки та перспективи подальших досліджень. У результаті огляду наукових праць виявлено, що основними рамковими підходами до розроблення системи вправ і завдань шкільного підручника, спрямованої на формування у здобувачів освіти предметних і ключових компетентностей, є проблемно-орієнтований, інтегративний, метакогнітивний, таксономічний та критеріально-орієнтований підходи. Аналіз концептуальних засад розглянутих підходів у проєкції на потреби української освіти дав змогу зробити висновок про цільову відповідність провідних ідей кожного з них завданням сучасного українського підручника та водночас виокремити зауваги щодо застосування кожного з аналізованих підходів у процесі розроблення навчальної книги. Зокрема, (1) застосування проблемно-орієнтованого підходу до розроблення системи вправ і завдань підручника передбачає взаємодію учасників навчального процесу та буде продуктивним за умови сформованості у вчителів фасилітаційної компетентності; (2) з огляду на спільні цільові компоненти концепції освіти для сталого розвитку (компетентності у галузі сталого розвитку) та Державного стандарту базової середньої освіти України (загальні вимоги до обов'язкових результатів навчання) (див. Додаток 1), вважаємо за доцільне подальше вивчення та розгляд можливостей імплементації досвіду інтеграції завдань на розвиток навичок сталого розвитку (які переважно корелюють з наскрізними уміннями) у сучасні українські шкільні підручники; (3) реалізація ідей таксономічного підходу потребує додаткових досліджень для визначення квантитативної моделі організації системи вправ і завдань шкільних підручників, оскільки ефективність застосування означеного підходу забезпечується конкретним співвідношенням завдань із різним цільовим спрямуванням, що відповідно підпорядковано специфіці змісту кожної окремої освітньої галузі; (4) для забезпечення надійності системи вправ і завдань компетентнісно орієнтованого підручника необхідні, зокрема, однозначні і точні критерії оцінювання його якості для проведення навчально-методичної та психологічної експертизи освітніх матеріалів.

Використані джерела

Державний стандарт базової середньої освіти (2020). Постанова КМУ № 898 від 30.09.2020. Київ. <https://www.kmu.gov.ua/npas/pro-deyaki-pitannya-derzhavnih-standartiv-povnoyi-zagalnoi-serednoyi-osviti-i300920-898>.

Проблеми сучасного підручника (2021). 36. наук. праць, Вип. 26, К.: Педагогічна думка.

- Топузов, О. М. (1998). Інтелектуальний розвиток учнів у проблемному навчанні. *Рідна мова*, 7–12, 6–8.
- Топузов, О. М. (2012). Роль і місце підручника в реалізації компетентнісного підходу до навчання. *Проблеми сучасного підручника*, Вип. 12, 241–247.
- Топузов, О. М. (2015). Становлення проблемного навчання в педагогічній науці. *Рідна школа*, 1, 57–60.
- Топузов, О. (2007). Проблема ситуація в теорії проблемного навчання. *Шлях освіти*, 1, 12–16.
- Топузов, О., Калініна, Л. (2017). Організаційні механізми управління закладами освіти: методології та теоретичні засади. *Український педагогічний журнал*, 4, 34–44.
- Топузов О.М., Малихин О. В., Опалюк Т. Л. (2018). Педагогічна майстерність: розвиток професійно-педагогічної адаптивності та соціальної рефлексії майбутнього вчителя: навч. посібник, Київ: Педагогічна думка.
- Alzu'bi, M. A. (2014). The Extend of Adaptation Bloom's Taxonomy of Cognitive Domain In English Questions Included in General Secondary Exams. *Advances in Language and Literary Studies*. Vol. 5, No. 2. 67–72. DOI:10.7575/aiac.alls.v.5n.2p.67.
- Anderson, L. W., & Krathwohl, D. R. (2001). A Taxonomy for learning, teaching and assessing: A revision of Bloom's Taxonomy of educational objectives. New York: Longman.
- Behnke, Y. (2018). Textbook Effects and Efficacy. *The Palgrave Handbook of Textbook Studies*. Palgrave Macmillan US. 383–396. DOI: 10.1057/978-1-137-53142-1_28.
- Biggs, J., & Collis, K. F. (1982). Evaluating the Quality of Learning: The SOLO Taxonomy (Structure of the Observed Learning Outcome). New York.
- Bloom, B.S. (1956). Taxonomy of Educational Objectives: Handbook 1, Cognitive Domain; New York: Addison-Wesley Longman LTD.
- Bruner, J. S. (1961). The act of discovery. *Harvard Educational Review*, 31, 21–32.
- Coleman, V. (2017). On the reliability of applying educational taxonomies. *Research Matters: A Cambridge Assessment publication*, Issue 24, 30–37.
- DeSeCo (2005). Executive Summary. <https://www.deseco.ch/bfs/deseco/en/index/02.html>
- Dogan, D., & Zekiye, M.T. (2015). Are the Skills Really Integrated in Coursebooks? A Sample Case — Yes You Can A1.2. *Educational Research and Reviews*, 10(12), 1599–1632.
- Ham, A.K., Heinze, A. (2018). Does the textbook matter? Longitudinal effects of textbook choice on primary school students' achievement in mathematics. *Studies in Educational Evaluation*. Vol. 59. 133–140. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2018.07.005>.
- Glasser, H. (2007). Minding the gap: the role of social learning in linking our stated desire for a more sustainable world to our everyday actions and policies. *Social learning towards a sustainable world: principles, perspectives, and praxis*. Wageningen, The Netherlands: Wageningen Academic Publishers, 35–61.
- Kember, D. (1999). Determining the level of reflective thinking from students' written journals using a coding scheme based on the work of Mezirow. *International Journal of Lifelong Education*, 18(1), 18–30. DOI:10.1080/026013799293928.

- Marzano, R. J., & Kendall, J. S. (2006). *The New Taxonomy of Educational Objectives*. Thousand Oaks, Ca: Corwin press.
- Olimat, M. (2015). Analyzing Action Pack Textbooks' Questions according to Revised Bloom Taxonomy. *Journal of Education and Practice*. Vol.6, No. 28, 152–159.
- Organisation for Economic Cooperation and Development (OECD). (2016). *Global competency for an inclusive world*. Available at: www.oecd.org/pisa/aboutpisa/Global-competency-for-an-inclusive-world.pdf
- Pierce, W. (2003). Metacognition: study strategies, monitoring, and motivation. *A greatly expanded text version of a workshop presented at Prince George's Community College*. <http://academic.pgcc.edu/~wpeirce/MCCCTR/metacognition.htm>
- Porter, A. C., & Smithson, J. I. (2001). Defining, Developing and using Curriculum Indicators. *CPRE Research Reports*. http://repository.upenn.edu/cpre_researchreports/69
- Pudas, A.-K. (2013). Investigating Possibilities to Develop Textbooks to Implement Global Education in Basic Education Instruction. *IARTEM e-Journal*, 5(2), 1–22.
- Reich, K. (2007). Interactive Constructivism in Education, Education and Culture: Vol. 23: Iss. 1, Article 3. <https://docs.lib.purdue.edu/eandc/vol23/iss1/art3>
- Schuman, S. (2005). *The IAF handbook of group facilitation: best practices from the leading organization in facilitation*.
- Stanny, C. J. (2016). Reevaluating Bloom's Taxonomy: What Measurable Verbs Can and Cannot Say about Student Learning. *Education Sciences*. 6(4):37. <https://doi.org/10.3390/educsci6040037>
- Tilbury, D. (2011) *Education for sustainable development: an expert review of processes and learning*, Paris: UNESCO. <http://unesdoc.unesco.org/images/0019/001914/191442e.pdf>
- UNESCO (2004) *Education for all global monitoring report 2005. Education for all: the quality imperative*, Paris: UNESCO
- UNESCO (2017). *Education for the sustainable development goals. Learning objectives*, Paris: UNESCO. <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002474/247444e.pdf>
- UNESCO (2017a). *Textbooks for sustainable development — a guide to embedding*. New Delhi: Mahatma Gandhi Institute of Education for Peace and Sustainable Development, UNESCO.
- Weinert, F. E. (2001). Vergleichende Leistungsmessung in Schulen — eine umstrittene Selbstverständlichkeit. *Weinert, F.E. (ed.) Leistungsmessungen in Schulen*, Weinheim and Basel: Beltz, 17–31.
- Zaiturrahmi et al. (2017). Analysis of instructional questions in an English textbook for senior high schools. *English Education Journal (EEJ)*. 8(4), October. 536–552.

References

- Alzu'bi, M. A. (2014). The Extend of Adaptation Bloom's Taxonomy of Cognitive Domain In English Questions Included in General Secondary Exams. *Advances in Language and Literary Studies*. Vol. 5, No. 2. 67–72. DOI:10.7575/aiac.all.v5n.2p.67.
- Anderson, L. W., & Krathwohl, D. R. (2001). *A Taxonomy for learning, teaching and assessing: A revision of Bloom's Taxonomy of educational objectives*. New York: Longman.

- Behne, Y. (2018). Textbook Effects and Efficacy. *The Palgrave Handbook of Textbook Studies*. Palgrave Macmillan US. 383–396. DOI: 10.1057/978–1–137–53142–1_28.
- Biggs, J., & Collis, K. F. (1982). Evaluating the Quality of Learning: The SOLO Taxonomy (Structure of the Observed Learning Outcome). New York.
- Bloom, B.S. (1956). Taxonomy of Educational Objectives: Handbook 1, Cognitive Domain; New York: Addison-Wesley Longman LTD.
- Bruner, J. S. (1961). The act of discovery. *Harvard Educational Review*, 31, 21–32.
- Coleman, V. (2017). On the reliability of applying educational taxonomies. *Research Matters: A Cambridge Assessment publication*. Issue 24. 30–37.
- DeSeCo (2005). Executive Summary. <https://www.deseco.ch/bfs/deseco/en/index/02.html>
- Dogan, D., & Zekiye, M.T. (2015). Are the Skills Really Integrated in Coursebooks? A Sample Case — Yes You Can A1.2. *Educational Research and Reviews*, 10(12), 1599–1632.
- Glasser, H. (2007). Minding the gap: the role of social learning in linking our stated desire for a more sustainable world to our everyday actions and policies. *Social learning towards a sustainable world: principles, perspectives, and praxis*. Wageningen, The Netherlands: Wageningen Academic Publishers, 35–61.
- Ham, A.K., Heinze, A. (2018). Does the textbook matter? Longitudinal effects of textbook choice on primary school students' achievement in mathematics. *Studies in Educational Evaluation*, 59. 133–140. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2018.07.005>.
- Kember, D. (1999). Determining the level of reflective thinking from students' written journals using a coding scheme based on the work of Mezirow. *International Journal of Lifelong Education*, 18(1), 18–30. DOI:10.1080/026013799293928.
- Marzano, R. J., & Kendall, J. S. (2006). *The New Taxonomy of Educational Objectives*. Thousand Oaks, Ca: Corwin press.
- Olimat, M. (2015). Analyzing Action Pack Textbooks' Questions according to Revised Bloom Taxonomy. *Journal of Education and Practice*. Vol.6, No. 28. 152–159.
- Organisation for Economic Cooperation and Development (OECD)(2016) Global competency for an inclusive world. Available at: www.oecd.org/pisa/aboutpisa/Global-competency-for-an-inclusive-world.pdf
- Pierce, W. Metacognition: study strategies, monitoring, and motivation. *A greatly expanded text version of a workshop presented at Prince George's Community College*. 2003. <http://academic.pgcc.edu/~wpeirce/MCCCTR/metacognition.htm>
- Porter, A. C., & Smithson, J. I. (2001). Defining, Developing and using Curriculum Indicators. *CPRE Research Reports*. http://repository.upenn.edu/cpre_researchreports/69
- Problems of the modern textbook (2021). Coll. science works, Vol. 26, K. .: Pedahohichna dumka.
- Pudas, A.-K. (2013). Investigating Possibilities to Develop Textbooks to Implement Global Education in Basic Education Instruction. *IARTEM e-Journal*, 5(2), 1–22.
- Reich, K. (2007). Interactive Constructivism in Education, Education and Culture: Vol. 23: Iss. 1, Article 3. <https://docs.lib.purdue.edu/eandc/vol23/iss1/art3>

- Schuman, S. (2005). The IAF handbook of group facilitation: best practices from the leading organization in facilitation.
- Stanny, C. J. (2016). Reevaluating Bloom's Taxonomy: What Measurable Verbs Can and Cannot Say about Student Learning. *Education Sciences*, 6(4):37. <https://doi.org/10.3390/educsci6040037>
- State standard of basic secondary education (2020). Resolution of the Cabinet of Ministers № 898 of 30.09.2020. Kyiv. Available at: <https://www.kmu.gov.ua/npas/pro-deyaki-pitannya-derzhavnih-standartiv-povnoyi-zagalnoyi-serednoyi-osviti-i300920-898>.
- Tilbury, D. (2011) Education for sustainable development: an expert review of processes and learning, Paris: UNESCO. <http://unesdoc.unesco.org/images/0019/001914/191442e.pdf>
- Topuzov, O.M., Malykhin, O.V., Opaliuk, T.L. (2018). Pedagogical skills: the development of professional and pedagogical adaptability and social reflection of the future teacher, Kyiv: Pedahohichna dumka.
- Topuzov, O. (2007). Problem situation in the theory of problem-based learning. *Shliakh osvity (The path of education)*, 1, 12–16.
- Topuzov, O. M. (1998). Intellectual development of students in problem-based learning. *Ridna mova (Native language)*, 7–12, 6–8.
- Topuzov, O. M. (2012). The role and place of the textbook in the implementation of the competence approach to learning. *Problemy suchasnoho pidruchnyka*, 12, 241–247.
- Topuzov, O. M. (2015). Formation of problem-based learning in pedagogical science. *Ridna shkola (Native school)*, 1, 57–60.
- Topuzov, O., Kalinina, L. (2017). Organizational mechanisms of educational institutions management: methodologies and theoretical principles. *Ukrainskyi pedahohichnyi zhurnal (Ukrainian Pedagogical Journal)*, 4, 34–44.
- UNESCO (2004) Education for all global monitoring report 2005. *Education for all: the quality imperative*, Paris: UNESCO
- UNESCO (2017). Education for the sustainable development goals. Learning objectives, Paris: UNESCO. <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002474/247444e.pdf>
- UNESCO (2017a). Textbooks for sustainable development — a guide to embedding. New Delhi: Mahatma Gandhi Institute of Education for Peace and Sustainable Development, UNESCO
- Weinert, F. E. (2001). Vergleichende Leistungsmessung in Schulen — eine umstrittene Selbstverständlichkeit. *Weinert, F.E. (ed.) Leistungsmessungen in Schulen*, Weinheim and Basel: Beltz, 17–31.
- Zaiturrahmi et al. (2017). Analysis of instructional questions in an English textbook for senior high schools. *English Education Journal (EEJ)*, 8(4), October. 536–552.

Antonina Hryvko, Ph.D. in Pedagogical Sciences, Senior Research Fellow, Senior Researcher at the Monitoring and Assessment of the Education Quality Department, Institute of Pedagogy of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, Kyiv, Ukraine.

FRAMEWORK APPROACHES TO THE CREATION OF A COMPETENCY-ORIENTED SYSTEM OF TASKS FOR A SCHOOL TEXTBOOK

In the article, based on the analysis of scientific works on the design of educational activities of students by means of school textbooks, the main framework approaches to the creation of a competency-oriented system of tasks for an educational book are considered.

The following approaches are highlighted: problem-oriented (tasks mainly provide for independent search activity and group work of students aimed at solving socially significant problems and problem situations using theoretical and practical components of the subject); integrative (“embedding” tasks for the formation of sustainable development skills in the apparatus of the textbook for assimilating knowledge), metacognitive (tasks are aimed at mastering by students learning strategies in the process of mastering subject content: the ability to assess their educational achievements; to understand the educational task and determine the knowledge and skills required for its solution; to judge which educational strategy is advisable to apply in a specific educational situation, and justify it), taxonomic (involves the selection of multi-level tasks based on the classification of educational goals, which are implemented by the formation of appropriate skills of different complexity as expected learning outcomes), criterion-oriented (the system of tasks of the textbook corresponds to the criteria of the quality of the educational book adopted by a certain educational system).

The leading ideas underlying each of the selected approaches are highlighted, and problematic issues of the implementation of their conceptual foundations in school textbooks are analyzed in projection on the goals and needs of basic secondary education in Ukraine in accordance with the modern educational paradigm. In particular, it has been determined that the application of the problem-oriented approach will be productive, provided that the facilitation competence of teachers is formed; taking into account the general target components of the concept of education for sustainable development and the requirements of the State Standard of Basic Secondary Education of Ukraine to compulsory learning outcomes, it is advisable to further study and consider the possibilities of implementing the experience of integrating tasks for the formation of sustainable development skills into modern Ukrainian school textbooks; the implementation of the ideas of the taxonomic approach requires additional research to determine the relevant model for organizing the system of tasks in school textbooks; to ensure the reliability of the system of the textbook tasks in accordance with the criterion-oriented approach, in particular, unambiguous and accurate criteria for assessing its quality are necessary for the educational materials examination.

Keywords: textbook; learning outcomes; system of tasks; competency-based approach; taxonomy of educational goals.

Спільні загальноцільові компоненти Державного стандарту базової середньої освіти України та концепції освіти для сталого розвитку

| Цільові компоненти освіти | Обов'язкові результати навчання (Державний стандарт базової середньої освіти, 2020) | Результати навчання за концепцією освіти для сталого розвитку (UNESCO, 2017, 2017a) |
|---------------------------|--|---|
| Ключові компетентності | Вільне володіння державною мовою, здатність спілкуватися рідною та іноземними мовами (у тому числі здобувати, опрацьовувати й використовувати інформацію з різних джерел). | Здобування знань: здатність збирати інформацію з різних джерел; оцінити її якість та побудувати знання, які будуть корисними для вирішення проблемних завдань. |
| | Математична компетентність (у т. ч. моделювання процесів та ситуацій). | Робота з системами: аналіз системи та процеси розвитку. |
| | Компетентності у галузі природничих наук, техніки і технологій (у т. ч. розуміння змін, зумовлених людською діяльністю; відповідальність за наслідки такої діяльності). | Розпізнавати взаємозв'язки між місцевим, національним та глобальним рівнями діяльності та оцінювати ефективність втручання людини. |
| | Інноваційність (здатність учня реагувати на зміни та долати труднощі, відкритість до нових ідей; ініціювання змін у класі, закладі освіти, родині, громаді тощо). | Зміна перспектив. Здатність критично розмірковувати над різними перспективами та бачити речі по-різному, розвивати альтернативну систему відліку, змінюючи власні світогляди. |
| | Громадянські та соціальні компетентності, пов'язані з ідеями демократії, справедливості, рівності, прав людини, добробуту та здорового способу життя, з усвідомленням рівних прав і можливостей. | Роздуми про цінності. Здатність та готовність замислюватися про власні та чужі норми та цінності, домовлятися про принципи та цілі сталого розвитку із готовністю переглянути власну систему цінностей. |
| | Підприємливість і фінансова грамотність (у т. ч. уміння розв'язувати проблеми; готовність брати відповідальність за прийняті рішення). | Компетентність комплексного вирішення проблем. |

| | | |
|-------------------|---|--|
| Наскрізані вміння | Висловлювати власну думку, зважаючи на мету та учасників комунікації, обираючи для цього відповідні мовленнєві стратегії. | Уміння та готовність конструктивно та ефективно спілкуватися з наміром вести переговори з різних питань. |
| | Критично і системно мислити, логічно обґрунтовувати позицію. | Критичне та системне мислення. |
| | Креативне мислення, продукування нових ідей. | Здатність розуміти і оцінювати різноманітні варіанти майбутнього (можливого, ймовірного і бажаного), оцінювати можливі наслідки дій, враховувати ризики і зміни, що відбуваються. |
| | Виявляти ініціативу, що передбачає активний пошук і пропонування рішень для розв'язання проблем, активну участь у різних видах діяльності, їх ініціювання, прагнення до лідерства, уміння брати на себе відповідальність. | Здатність та готовність розвивати ставлення до глобального громадянства, виявляти солідарність з іншими, які страждають від несправедливості, та поділяти відповідальність за екологічні ризики. |
| | Конструктивно керувати емоціями, адекватно реагувати на конфліктні ситуації, налаштовувати себе на конструктивну комунікацію, зосередження уваги, продуктивну діяльність. | Здатність критично оцінювати власну роль у безпосередньому оточенні і в суспільстві в цілому, вміти безперервно оцінювати і заохочувати чийсь дії, зважати на почуття і бажаннями інших. |
| | Оцінювати ризики (вміння розрізняти прийнятні і неприйнятні ризики, зважаючи на істотні фактори). | Здатність аналізувати ризики, оцінювати наслідки дій та рішень, а також справлятися з невизначеністю та змінами. |
| | Ухвалювати рішення (здатність обирати способи розв'язання проблем на основі розуміння причин та обставин, які призводять до їх виникнення). | Вирішення питань, проблем, конфліктів: здатність сприяти вирішенню питань, проблем та конфліктів на місцевому, національному та глобальному рівнях. |
| | Розв'язувати проблеми, що передбачає вміння аналізувати проблемні ситуації | Комплексно розв'язувати проблеми: використовувати різні проблемно орієнтовані підходи для вирішення складних питань. |
| | Співпрацювати з іншими. | Участь та відповідальна співпраця. |

<https://doi.org/10.32405/2411-1309-2021-27-78-89>
УДК 373.3/.5.091.12:005.336.2:37.042–047.22] (083.132)

НАУКОВО-МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ ДО РЕАЛІЗАЦІЇ КОМПЕТЕНТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ

Дослідження виконане в межах НДДКР (реєстраційний номер 0119U001262)

Валентина Доротюк,

кандидат психологічних наук,
старший науковий співробітник,
завідувач відділу профільного навчання,
Інституту педагогіки НАПН України,
м. Київ, Україна


 <https://orcid.org/0000-0002-4485-3991>

 osvita.apn@gmail.com

Фессалоніка Левченко,


кандидат педагогічних наук, доцент,
старший науковий співробітник відділу профільного навчання
Інституту педагогіки НАПН України
м. Київ, Україна


 <https://orcid.org/0000-0003-4295-2934>

 grigorina_apn@ukr.net

Валентин Рогоза,

кандидат педагогічних наук,
науковий співробітник відділу профільного навчання
Інституту педагогіки НАПН України,
м. Київ, Україна

 <https://orcid.org/0000-0002-9552-0310>

 rogoza_v@ukr.net

У статті подане науково-методичне забезпечення підготовки вчителя до реалізації компетентісно орієнтованого навчання в закладах загальної середньої освіти як сукупність навчальної літератури, що розроблена на основі визначених дидактико-педагогічних умов, психолого-педагогічних чинників та вимог до цього виду видань.

Представлене забезпечення містить теоретичні основи компетентнісного підходу в освіті та практичні поради учителю щодо реалізації цього підходу на практиці у закладах загальної середньої освіти. Відповідає чинним вимогам до навчальної літератури, зокрема, сприяє наданню знань, розвитку умінь і навичок, закріпленню та оцінюванню знань, їх інтеграції, соціальному й культурному вихованню. Оприявнює шляхи розвитку практичних навичок у вчителів закладів загальної середньої освіти з реалізації компетентнісного підходу у своїй професійній діяльності. Науково-методичне забезпечення стане корисним у подальшому формуванні компетентностей учнів.

Ключові слова: науково-методичне забезпечення; компетентнісно орієнтований підхід; освітній процес; компетентності; заклади загальної середньої освіти.

Постановка проблеми в загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими та практичними завданнями. Сьогодення ставить перед особистістю особливі вимоги: сучасна людина має бути вихованою, самостійною, ініціативною, відповідальною, здатною ефективно взаємодіяти при виконанні соціальних, виробничих і економічних завдань. Виконання цих завдань потребує розвитку особистісних якостей і творчих здібностей, умінь самостійно здобувати нові знання та розв'язувати проблеми, орієнтуватися в житті суспільства. Саме ці пріоритети лежать в основі реформування сучасної середньої освіти, основне завдання якої – підготувати компетентну особистість, здатну знаходити правильні рішення у конкретних навчальних, життєвих, а в подальшому і професійних ситуаціях. Тому актуальним завданням сучасної школи є реалізація компетентнісного підходу в навчанні, який передбачає спрямованість освітнього процесу на формування і розвиток ключових компетентностей особистості. Результатом такого процесу має бути сформованість загальної компетентності людини, яка включає сукупність ключових компетентностей і є інтегрованою характеристикою особистості.

Освітнього процесу в закладах загальної середньої освіти стосуються всі світові тенденції та інновації: інформатизація, інтеграція та ін. До них належить і компетентнісний підхід, поява якого пов'язана, насамперед, із кризою освіти, що полягає у протиріччі між програмовими вимогами до учня, запитами суспільства і потребами самої особистості в освіті. Проблема полягає, насамперед, у тривалому історичному домінуванні знаннєвого підходу, результатом навчання якого була сукупність накопичених учнем знань (як інформації) умінь і навичок.

Більшою мірою проблеми переходу до компетентнісно орієнтованого навчання знаходяться у площині підготовки вчителя до його впровадження. Саме тому розробка методики і технологій підготовки вчителя до реалізації компетентнісно орієнтованого навчання, що, своєю чергою, забезпечить формування в учнів ключових компетентностей та підвищення конкурентоздатності особистості є необхідним і своєчасним.

Вирішення цієї проблеми можна досягнути шляхом розроблення науково-методичного забезпечення підготовки вчителя до реалізації компетентнісно орієнтованого навчання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій з проблеми. Дослідженню проблеми реалізації компетентнісно орієнтованого освітнього процесу приділяється належна увага. Зокрема, філософську складову вивчали І. Зязюн, І. Кон, В. Кремень, В. Лутай та ін.; теоретичні засади підготовки вчителя розглядалися вітчизняними психологами (Г. Балл, І. Бех, Г. Костюк, С. Максименко, В. Рибалка, В. Семиченко, В. Чудакова).

Для розуміння особливостей реалізації компетентнісного підходу важливими є дослідження українських учених: Н. Бібік, Т. Засекоїної, І. Зязюна, М. Головка, О. Локшиної, О. Овчарук, В. Огнев'юка, Л. Паращенко, Н. Побірченко, О. Пометун, І. Родигіної, О. Савченко, С. Сисоєвої, М. Топузова, С. Трубачевої, Ю. Швалба; дослідників інших країн: В. Байденка, А. Вербицького, О. Дахіна, І. Зимньої, А. Маркової, Г. Селевка, О. Субетто, А. Хуторського; Д. Боудена, Д. Дюбуа, Д. МакКлелланда, Б. Менсфілда, Д. Равена, Р. Стенберга, А. Стуф, Р. Уайта, Ф. Уінерта, П. Хагера. Різним аспектам компетентності присвячені наукові праці, зокрема: етичної (Л. Хоружа); життєвої (І. Єрмаков, Л. Сохань, М. Степаненко); соціальної (М. Докторович, В. Телєфанко); комунікативної (С. Савін'юон, М. Свейн, Д. Хаймс, Н. Хомський); інформаційної (Н. Баловсяк, П. Кузяєв, С. Майорова).

Формулювання цілей статті. Метою цієї статті є представлення науково-методичного забезпечення підготовки вчителя до реалізації компетентнісно орієнтованого навчання в закладах загальної середньої освіти як сукупності навчальної літератури, розробленої на основі визначених дидактико-педагогічних умов, психолого-педагогічних чинників та вимог до цього виду видань.

Виклад основного матеріалу дослідження. Зміни, що відбулися у суспільстві в першій третині ХХІ століття, загострили проблеми педагогічної освіти, актуалізувавши пошуки відповіді на питання про сутність педагогічної діяльності та якісний стан професійно-особистісних характеристик її носія — учителя. Метою професійної діяльності учителя є навчання молодого покоління, здатного забезпечувати позитивні тенденції розвитку суспільства та зберігати його спадщину.

Очевидність «старіння» педагогічних колективів, складне та повільне поповнення цього ресурсу гальмують їх наукову, навчальну та виховну мобільність, обумовлюють некритичне використання педагогічного досвіду та сучасних технологій навчання та виховання, а також ефекти психологічної дезадаптації працюючих педагогів — усе це особливо яскраво виявляється на тих територіях, де освіта стає системотворчим фактором життєдіяльності людей, наголошує необхідність виявлення змістовних та організаційних можливостей надання підтримки учням та потребує відповідного наукового обґрунтування.

Ще одним фактором, який сприяє кардинальним змінам у підготовці вчителя, став компетентнісний підхід, чинний у закладах загальної середньої освіти протя-

гом останніх років. Це спричинило перегляд діяльності вчителя і зміщення акценту з інформаційної на організаційно-управлінську площину.

З точки зору дидактики компетентнісний підхід виступає як принцип реорганізації змісту і процесу для досягнення зазначених цілей і оцінюється також як освітній результат — якість сучасної освіти. Основним освітнім результатом має стати не система знань, умінь і навичок, а набір ключових компетентностей в інтелектуальній, комунікативній, інформаційній, соціальній та інших сферах (Паламар, 2018).

У дослідженнях Дж. Равена компетентнісний підхід характеризується формуванням активної суспільної позиції учнів та їх становлення як членів суспільства (Равен, 2002).

З позицій компетентнісного підходу рівень освіченості визначається здатністю розв'язувати проблеми різних рівнів складності на основі наявних знань (Васьківська, 2012, с. 226). Отже, згідно з компетентнісним підходом діяльність учнів полягає не в пасивному оволодінні знаннями, як в інших підходах, а має активно пошукове, самостійне та самоосвітнє спрямування. Щодо освітнього процесу, то останній наповнюється розвивальною функцією, яка стає інтегрованою характеристикою і відповідно формується в процесі навчання та об'єднує знання, вміння, стосунки, досвід, поведінкові моделі особистості.

У тексті закону України «Про освіту» наводяться ключові компетентності, які формуються в учнів у процесі навчальної діяльності. Серед них: уміння вчитися; спілкуватися державною, рідною та іноземними мовами; математична і базові компетентності в галузі природознавства і техніки; інформаційно-комунікаційна; соціальна; громадянська; загальнокультурна; підприємницька і здоров'язбережувальна компетентності (Про освіту (Закон України), 2020).

Сприятливим середовищем для реалізації компетентнісно орієнтованого навчання в закладах загальної середньої освіти є визначені протягом дослідження дидактико-педагогічні умови, зокрема, досягнення мети повної загальної освіти шляхом формування ключових компетентностей, необхідних кожній сучасній людині для здійснення успішної життєдіяльності; чітка організація освітнього процесу як системи науково-методичних і педагогічних заходів, де взаємодіють і функціонують усі його складники; спрямованість змісту навчання на активізацію навчально-пізнавальної діяльності й особистісний розвиток учнів; максимальне застосування когнітивно-розвивального потенціалу засобів навчання, що є потужним інструментом формування ключових компетентностей учнів.

Поряд з умовами необхідна наявність ще й психолого-педагогічних чинників, що сприяють реалізації компетентнісно орієнтованого навчання в закладах загальної середньої освіти. До таких чинників відносимо: здатність педагогів реагувати на зміни, гнучкість у прийнятті нових рішень, уміння подолати стереотипи мислення та дій; забезпечення готовності вчителя до реалізації нових завдань.

П. Гальперін у своїх дослідженнях зазначає, що навчатися потрібно, щоб навчитися щось робити, а для цього — дізнатися, як це треба робити. Тобто мета — навчити людину діяти, а знання повинні стати засобом такого навчання (Гальперін, 1965).

Щоб здійснювати навчання учителю мало користуватися визначеними умовами, чинниками, йому потрібен головний інструментарій, що дав би необхідні знання і практичні поради для реалізації компетентісно орієнтованого навчання в закладах загальної середньої освіти.

Саме таким інструментарієм вбачаємо науково-методичне забезпечення як сукупність форм і методів, що сприяють підвищенню рівня фахової підготовки вчителя, зокрема до формування компетентності учнів і реалізації компетентісного підходу. Це створення умов для формування творчої особистості педагога і підтримки професіональної форми його діяльності. Забезпечення цих умов сприяє розвитку у вчителя педагогічної системи, в якій він виявляє себе помічником дослідницької діяльності учнів, а також виробленню педагогічної техніки як помічника у творчій діяльності учнів, спрямованій на послідовне досягнення її творчої продуктивності та формування в учня відповідних компетентностей. Найбільш поширеними формами роботи з вчителями, на нашу думку, є вправи для самопідготовки, тренінги, творчі індивідуальні і групові завдання, практикуми, семінари та ін.

Колектив відділу профільного навчання пропонує як науково-методичне забезпечення підготовки вчителя до реалізації компетентісно орієнтованого навчання в закладах середньої освіти використовувати практичні посібники «Компетентісно орієнтоване навчання: сутність, форми і методи», «Методичні особливості підготовки вчителя до реалізації компетентісно орієнтованого навчання» та навчальну програму «Реалізація компетентісно орієнтованого навчання», де розміщено і теоретичні основи компетентісного підходу в освіті, і практичні поради учителю реалізувати цей підхід на практиці роботи у закладах загальної середньої освіти.

За твердженням А. Хуторського, «перш ніж задавати методологічну основу конструювання конкретної навчальної книги, необхідно визначитися, якій освітній системі вона буде служити» (Хуторський, 2005, с. 11).

Саме тому активна позиція компетентісного підходу в освітньому процесі вимагає відображення в структурі та змісті навчальної літератури таких важливих моментів:

- діагностично поставлених навчальних цілей (з можливістю визначення рівня їх досягнення) відповідно до регламентованих освітньо-кваліфікаційною характеристикою умінь фахівця;
- створення модулів суто діяльнісного спрямування (питання й завдання, що активізують різні види навчальної діяльності);
- формування умінь розв'язувати типові задачі прикладного характеру, формулювати теоретичні положення і вести більш складну — дослідницьку діяльність через самостійне вирішення проблем шляхом здійснення дослідницької діяльності;

- методики вироблення навичок самоосвіти й універсальних навчальних умінь;
- формування засобів діагностики, що передбачають визначення рівня досягнення навчальних цілей.

Ф.-М. Жерара й К. Роеж'єра у своїх працях акцентують увагу на таких функції навчальної літератури: надання знань, розвиток умінь і навичок, закріплення та оцінювання знань, допомога в інтеграції їх, довідник, соціальне й культурне виховання (Жерара & Роеж'єра, 2001, с. 32).

Зміст науково-методичного забезпечення підготовки вчителя до реалізації компетентнісно орієнтованого навчання розроблявся на основі апробації методики підготовки вчителів до реалізації компетентнісно орієнтованого навчання в умовах закладів загальної середньої освіти, складниками якої є методи формування загального інтелекту, методи диференціації особистісних особливостей учнів, їх синтезу і типізації для знаходження ефективних підходів до ведення навчання і виховання у класах; метод прогнозування, для допомоги учням у побудові професійної траєкторії і особистісного самовизначення.

З допомогою практичного посібника «Компетентнісно орієнтоване навчання: сутність, форми і методи» авторський колектив доносить до читацької аудиторії вчителів актуальні проблеми реалізації компетентнісно орієнтованого навчання, обґрунтування наукових засад компетентнісно орієнтованого навчання, а саме: філософських, психолого-педагогічних; аналіз форм і методів компетентнісно орієнтованого навчання в сучасній школі, визначені психологічні засади компетентнісно орієнтованих підручників. Особливе місце відведено проблемі підготовки педагога до реалізації компетентнісно орієнтованого навчання, зокрема з'ясування психолого-педагогічних чинників готовності вчителя до реалізації компетентнісно орієнтованого навчання в закладах загальної середньої освіти.

Структурно посібник складається з чотирьох розділів. Кожен із розділів містить декілька підрозділів, що розкривають суть самого розділу. Так, зміст першого розділу «Компетентнісний підхід як парадигма сучасної освіти» присвячений сукупності філософських, загальнотеоретичних основ науки, системи понять і уявлень, властивих компетентнісному підходу в освіті. Після ознайомлення з цим розділом сучасний учитель буде мати уявлення про сутність компетентнісного підходу як основи модернізації сучасного освітнього процесу, а також розумітиметься на ключових компетентностях, які мають бути сформовані в учнів як результат компетентнісно орієнтованого навчання.

Другий розділ «Наукові засади компетентнісно орієнтованого навчання» знайомить читацьку аудиторію вчителів із вагомим підґрунтям, на якому базується компетентнісний підхід, зокрема, з філософськими, психолого-педагогічними, дидактичними засадами. Знання засад компетентнісної освіти відкриває перед учителем завісу до вихідних, основних положень, принципів зазначеного підходу, дає загальне уявлення про застосування засад в освітньому просторі.

Змістове наповнення третього розділу «Форми і методи компетентнісно орієнтованого навчання» розкриває особливості компетентнісного уроку, методи і засоби компетентнісно орієнтованого навчання, психологічні засади компетентнісно орієнтованих підручників. У цьому розділі учитель отримує чіткі рекомендації про урок, його складові і особливості організації з урахуванням тих вимог, що висуває компетентнісно орієнтований підхід. Також невід'ємним елементом у освітньому процесі, організованому на засадах компетентнісного підходу, є методи і засоби навчання, притаманні цьому напрямку, тому вчителеві дуже важливо вповні володіти цією інформацією. Ознайомлять з цією важливою інформацією вчителів відповідні підрозділи, а саме: «Методи компетентнісно орієнтованого навчання», «Засоби компетентнісно орієнтованого навчання», що розміщені у практичному посібнику.

Останній розділ «Підготовка педагога до реалізації компетентнісно орієнтованого навчання» інформує про психолого-педагогічні чинники готовності вчителя до реалізації компетентнісно орієнтованого навчання в закладах загальної середньої освіти. А також знайомить з науково-методичним забезпеченням формування компетентностей конкурентоздатності особистості в умовах інноваційної діяльності «Нової української школи».

Практичний посібник «Методичні особливості підготовки вчителя до реалізації компетентнісно орієнтованого навчання» також містить методичні особливості підготовки вчителя до реалізації компетентнісно орієнтованого навчання. Авторським колективом у змісті посібника визначено й проаналізовано психолого-педагогічні чинники і дидактико-педагогічні умови реалізації компетентнісно орієнтованого навчання в закладах загальної середньої освіти, форми, методи і засоби підготовки вчителя до формування ключових компетентностей учнів, розроблено й запропоновано методичні рекомендації для підготовки вчителя до реалізації компетентнісно орієнтованого навчання.

Перший розділ цього посібника, що має назву «Наукові засади підготовки вчителя до реалізації компетентнісно орієнтованого навчання», знайомить читачку аудиторію вчителів з теоретичними і психолого-педагогічними аспектами підготовки вчителя до реалізації компетентнісно орієнтованого навчання у закладах загальної середньої освіти. Учитель, знайомлячись із змістом розділу, з'ясує для себе сутність поняття «компетентнісний підхід». Зокрема, у компетентнісному підході відображено зміст освіти, що не зводиться до знанневоорієнтованого компонента, а передбачає набуття цілісного досвіду вирішення життєвих проблем, виконання основних функцій, соціальних ролей, вияв компетенцій. Такий підхід зумовлює розвиток умінь оперативного вирішувати проблеми, а не інформованість (Болотов, 2003).

Компетентнісний підхід передбачає переорієнтацію провідної освітньої парадигми з переважаючою трансляцією знань і формуванням навичок на створення умов для оволодіння комплексом компетенцій (потенціал, здатність випускника

до виживання, стійкої життєдіяльності в умовах багаточинникового соціально-політичного, ринково-економічного, інформаційно-комунікаційно насиченого простору) (Проковьева, 2008).

У наступному розділі «Педагогічні умови реалізації компетентнісно орієнтованого навчання у процесі підготовки вчителя» автори розкривають категорію «педагогічні умови», наводять і обґрунтовують визначені педагогічні умови, що є ефективними у процесі підготовки вчителя до реалізації компетентнісно орієнтованого навчання.

Логічним продовженням змісту зазначеного посібника є третій розділ «Науково-методичне забезпечення підготовки вчителя до реалізації компетентнісно орієнтованого навчання», де читачка аудиторія знайомиться з формами, методами, засобами підготовки вчителя до реалізації компетентнісно орієнтованого навчання, а також з відповідними методичними рекомендаціями по здійсненню цієї підготовки. Також у додатках до посібника міститься набір вправ і завдань для професійного саморозвитку. Отримані у процесі ознайомлення з посібником знання педагогічних умов, форм, методів, засобів сприяють підвищенню фахового рівня педагога, а також позитивно впливають на проведення ним занять, що призводить до формування в учнів закладів загальної середньої освіти ключових і предметних компетентностей. Важливими порадами для вчителів стали також наведені у посібнику методичні рекомендації, зокрема, найістотнішими з них є: виробити і усвідомити індивідуальний стиль своєї педагогічної діяльності, педагогічного спілкування; вивчати літературу з проблеми психолого-педагогічної компетентності; активно займатися самопізнанням своїх особистісних і професійних особливостей, з метою використання своїх можливостей в освітньому процесі; регулярно аналізувати освітній процес, що дозволить своєчасно виявити професійні труднощі і помилки; підвищувати свій рівень психолого-педагогічної компетентності як особистісну і професійну ціннісну орієнтацію; здійснювати самоосвітню діяльність враховуючи сучасні тенденції у системі освіти, зокрема, реалізацію компетентнісно орієнтованого навчання; регулярно аналізувати свій життєвий і професійний досвід з метою оволодіння адекватною особистісною та професійною самооцінкою; усвідомити, що вміння вирішувати конфліктні ситуації на практиці є життєво необхідним і відпрацьовувати у себе практичні навички вирішення конфліктних ситуацій.

Навчальна програма «Реалізація компетентнісно орієнтованого навчання» розроблена як програма тренінгу для вчителів, містить психолого-організаційну технологію формування компетентностей конкурентоздатності особистості в умовах інноваційної діяльності та складається із двох моделей: діагностичної експертизи компетентностей конкурентоздатності особистості в умовах інноваційної діяльності та корекційно-розвивальної моделі. Згідно з навчальною програмою виявляються психолого-педагогічні фактори, професійно важливі якості та особистісні

детермінанти, які впливають на формування компетентностей конкурентоздатності особистості, що є основою підготовки вчителя до реалізації компетентнісно орієнтованого навчання. Серед факторів, зокрема, є такі:

- фактор 1: компетентності цілепокладання, зокрема, оволодіння ефективними стратегіями постановки і досягнення цілей; визначення своєї місії і свого призначення;

- фактор 2: мотиваційна компетентність, зокрема, вміння створювати позитивну мотивацію;

- фактор 3: компетентності подолання психологічних проблем та розвиток стресостійкості, зокрема: оволодіння навичками гнучкого реагування на ситуацію, уміння вийти на новий рівень управління своїми станами; вміння набувати емоційної стійкості в складних життєвих ситуаціях і здатності до швидкої адаптації; оволодіння методами позбавлення від почуття образи, провини, залежностей та інших комплексів; вміння переформовувати наслідки психологічних травм та інших травмуючих спогадів; вміння розвивати стресостійкість та здатність до швидкої адаптації; вміння використовувати методи переформування страхів, фобій, тривоги, песимізму та депресії;

- фактор 4: комунікативна компетентність: оволодіння технологіями ефективної взаємодії з людьми (колегами, керівниками, учнями, батьками, рідними тощо); вміння налагоджувати стосунки довіри і співробітництва; вміння вирішувати міжособистісних протиріччя;

- фактор 5: спеціальні (специфічні) компетентності: подолання конфліктів і вирішення міжособистісних суперечностей; оволодіння мистецтвом публічних виступів; подолання професійного стресу і синдрому професійного вигорання;

- фактор 6: інноваційна компетентність: стан рівня інноваційності (позитивна, нульовий рівень, негативна інноваційність) та тенденції інноваційності (інтелектуально-теоретична направленість, емоційно-практична направленість).

Розроблене науково-методичне забезпечення, що представлено практичними посібниками і навчальною програмою, сприяє ознайомленню читацької аудиторії вчителів закладів загальної середньої освіти з теоретичним підґрунтям компетентнісного підходу в освіті, зокрема, теоретико-методологічними і психолого-педагогічними особливостями, відмінностями від інших підходів, що існували в практиці закладів загальної середньої освіти до нього, а також дає можливість розвинути практичні навички по використанню цього підходу в своїй професійній діяльності з метою подальшого формування компетентностей в учнів.

Висновки та перспективи подальших розвідок в обраному напрямку.

Отже, пропонуване науково-методичне забезпечення підготовки вчителя до реалізації компетентнісно орієнтованого навчання в закладах середньої освіти, а саме практичні посібники «Компетентнісно орієнтоване навчання: сутність, форми і методи» та «Методичні особливості підготовки вчителя до реалізації компетентнісно

орієнтованого навчання», а також навчальна програма «Реалізація компетентнісно орієнтованого навчання», відповідають усім чинним вимогам до навчальної літератури, зокрема, сприяють формуванню професійної компетентності вчителя та підвищенню його фахового рівня, що виявляється у наданні знань, розвитку умінь і навичок, закріпленні та оцінюванні знань, їх інтеграції, також сприяють соціальному й культурному вихованню учнів. Зміст науково-методичного забезпечення викладений так, що визначає діагностично поставлені навчальні цілі; навчальний матеріал суто діяльнісного спрямування; сприяє формуванню умінь розв'язувати типові задачі прикладного характеру, формулювати теоретичні положення і вести більш складну — дослідницьку діяльність через самостійне вирішення проблем шляхом здійснення дослідницької діяльності; методики вироблення навичок самоосвіти й універсальних навчальних умінь; формування засобів діагностики, що передбачають визначення рівня досягнення навчальних цілей.

Використання зазначеного науково-методичного забезпечення для підготовки вчителів до реалізації компетентнісного підходу у зкладах загальної середньої освіти сприятиме вирішенню суперечностей між вимогами суспільства та потребами особистості у процесі формування ключових компетентностей.

Подальшого наукового пошуку потребує методика реалізації психолого-педагогічних і філософських засад компетентнісно орієнтованого навчання в зкладах загальної середньої освіти.

Використані джерела

- Болотов, В.А. & (2003) Сериков, В. В. Компетентностная модель: от идеи к образовательной парадигме. *Педагогика*, 10, 7–13.
- Васьківська, Г.О. (2012) Формування системи знань про людину в учнів старшої школи: теорія і практика. Київ: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова.
- Гальперин, П. Я. (1965) Основные результаты исследований по проблеме «формирование умственных действий и понятий»: доклад на соискание учен. степени д-ра пед. наук (по психологии) по совокупности работ. Москва: Б.и.
- Жерар, Ф.-М. & Роеж'ер, К. (2001) Як розробляти та оцінювати шкільні підручники Київ: Анод.
- Паламар, С. (2018) Компетентнісний підхід як методологічний орієнтир модернізації сучасної освіти. *Освітнологічний дискурс*, 1–2 (20–21), 267–276. http://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/23964/1/Palamar_S_P%20PPD_PI_2018.pdf
- Прокофьева, А.Г. (2008) Формирование профессионально-педагогической компетентности будущих специалистов в современной информационной образовательной среде вуза. Автореф. дис. канд. пед. наук. Самара, Россия.
- Про освіту (Закон України) № 2145-VIII (2020) <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>
- Равен Дж. (2002) Компетентность в современном обществе. Выявление, развитие и реализация Москва: Когито-Центр.
- Хуторской, А.В. (2005) Место учебника в дидактической системе *Педагогика*, 4, 11.

References

- Bolotov, V.A. & Serikov, V.V. (2003). Kompetentnostnaia model: ot idei k obrazovatelnoi paradihme. *Pedahohyka*, 10, 7–13 (in Russian).
- Vaskivska H. O. (2012) Formuvannia systemy znan pro liudynu v uchniv starshoi shkoly: teoriia i praktyka: monohrafiia. Kyiv: Vyd-vo NPU imeni M. P. Drahomanova (in Ukrainian).
- Halperyn, P. Ya. (1965) Osnovnye rezultaty yssledovanyi po probleme «formyrovanye umstvennykh deistviy i poniatyi»: doklad na soyskanye uchen. stepeny d-ra ped. nauk (po psykholohyy) Moskva: B.y. (in Russian).
- Zherar, F.-M. & Roehzier, K. (2001) Yak rozrobliaty ta otsiniuvaty shkilni pidruchnyky Kyiv: Anod (in Ukrainian).
- Palamar, S. (2018) Kompetentisnyi pidkhid yak metodolohichniy oriientyr modernizatsii suchasnoi osvity Osvitolohichniy dyskurs, 1–220–21), 267–276. http://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/23964/1/Palamar_S_P%20PPD_PI_2018.pdf (in Ukrainian).
- Prokofeva, A.H. (2008). Formirovanie professionalno-pedahohicheskoi kompetentnosti budushchikh spetsialistov v sovremennoi informatsionnoi obrazovatelnoisrede vuza. Avtoref. dis. kand. ped. nauk. Samara, Russia (In Russian).
- Pro osvitu (Zakon Ukrainy) № 2145-VIII (2020). <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> (in Ukrainian).
- Raven, Dzh. (2002). Kompetentnost v sovremennom obshchestve. Vyavlenie, razvitie i realizatsiia Moskva, Kohito-Tsentr (In Russian).
- Khutorskoi, A.V. (2005) Mesto uchebnyka v dydaktycheskom systeme. *Pedahohyka*, 4, 11 (in Russian).

Valentyna Dorotiuk, Candidate of Psychological Sciences, Senior Researcher, Head of Profession-Oriented Education Department, Institute of Pedagogy of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, Kyiv, Ukraine.

Fessalonika Levchenko, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Senior Research Fellow of Profession-Oriented Education Department of the Institute of Pedagogy of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, Kyiv, Ukraine.

Valentyn Rohoza, Candidate of Pedagogical Sciences, Research Fellow of Profession-Oriented Education Department of the Institute of Pedagogy of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, Kyiv, Ukraine.

SCIENTIFIC AND METHODOLOGICAL SUPPORT FOR TRAINING TEACHERS TO IMPLEMENT COMPETENCY-ORIENTED LEARNING AND TEACHING

The study was performed within the R & D (registration number 0121U100346)

The article considers the development of an innovative product in the education system, notably the scientific and methodological support for training teachers to implement competency-oriented learning and teaching in institutions of general secondary education. The goal and objectives of the article which specify the substantive content of the scientific and methodological support for training teachers to implement competency-oriented learn-

ing and teaching in institutions of general secondary education, based on determined criteria, are framed. Those included the didactic and pedagogic context (achieving educational goals through the development of key competencies; a well-defined arrangement of the education process as a system of the scientific-methodological and pedagogical activities; focusing of the education content on intensification of learning-cognitive activities and personal development of learners; maximum use of cognitive and development potential of teaching aids) as well as psychological and pedagogical perspectives (teacher ability to respond to changes, flexibility in decision-making, the ability to overcome patterns of thinking and actions; teacher preparedness to comply with new challenges).

The scientific and methodological support for training teachers to implement competency-oriented learning and teaching is represented as an outcome, which includes practical guides “Competency-oriented Learning and Teaching: Essence, Forms and Methods”, “Methodological Features of Training Teachers to Implement Competency-oriented Learning and Teaching”, and the syllabus “Implementation of Competency-oriented Learning and Teaching”. In the text of the article, the structure and a brief content overview of the manuals and the curricula are included. Furthermore, the impact of the extensive use of the aforementioned scientific and methodological support in the process of teacher self-training, which contributed to improving teacher professional expertise and developing the competencies of learners of institutions of general secondary education, is ascertained.

The conclusions of the study are that the introduction of the scientific and methodological support for training teachers to implement competency-oriented learning and teaching, which is developed on the basis of the determined criteria, enhances professional self-actualization, which has a positive impact on the process of formation of learner competencies.

Keywords: scientific and methodological support; competency-oriented approach; education process; competencies; institutions of general secondary education.

<https://doi.org/10.32405/2411-1309-2021-27-90-98>

УДК 372.87/378.147: 7.021.42

МЕТОДИЧНИЙ ВЕКТОР АНАЛІЗУ НАВЧАЛЬНОЇ ЛІТЕРАТУРИ З КУРСУ «КОЛЬОРОЗНАВСТВО» ДЛЯ СТУДЕНТІВ СПЕЦІАЛЬНОСТІ «ДИЗАЙН»

Любов Ільницька,

кандидат філософських наук,
докторант Інституту проблем виховання НАПН України,
м. Київ, Україна



acroverses@ukr.net

Аналіз базових навчальних джерел з курсу «Кольорознавство» виявляє перспективність ретельнішого огляду вітчизняних та зарубіжних підручників і посібників цієї сфери знань як прогресивних напрацювань для опанування професійними знаннями спеціальності «Дизайн». Порівняння кількох обов'язкових підручників, рекомендованих сьогодні для наполегливого вивчення, розкриває фахове бажання авторів подати необхідну теоретичну інформацію про колір, враховуючи практичну потребу розширення термінологічного апарату, збагачення творчого досвіду, перевірку опанування тематичними площинами у вимірах повторення вивченого матеріалу. Застосування такої авторської понятійної складової, як «методичний вектор аналізу», дає можливість наголошувати позиціях, які дозволяють підручникам з кольорознавства стати повноцінними інструментами підготовки студентів до професійного опанування можливостями майбутньої професії.

Ключові слова: навчальна література, кольорознавство, дизайн, підручник, методичний вектор аналізу.

Постановка проблеми. Одна з базових дисциплін у підготовці майбутнього дизайнера — кольорознавство — має на вітчизняних теренах низку підручників та посібників, методична цінність яких та перспективність подальшого застосування у викладацькій практиці ще не була ретельно досліджена. Своєрідні підходи до тематичного розгалуження інформаційного матеріалу теж вимагають детального аналізу за, насамперед, «методичним вектором» цілеспрямованої обробки запропонованого набуття художніх значень про значення виявленої систематизації кольорів. Зіставлення еквівалентних термінологічних площин у кількох фахових виданнях дозволяє виокремити певну диспропорційність у тлумаченнях базових значень суттєвих кольорознавчих домінант при наявній ідентичності понятійних положень.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Базою для професійного вивчення «Основ кольорознавства» як профільної для становлення професійних навичок майбутнього дизайнера дисципліни є кілька вітчизняних підручників та посібників. Насамперед варто окремо підкреслити вагоме значення двох поширених нині навчальних видань: підручник з кольорознавства авторства Таміли Печенюк (Печенюк, 2009) та неодноразове перевидання посібника Світлани Прищенко (Прищенко, 2010). Обидва видання мають свої методичні та термінологічні особливості. Щоб розібратися у понятійній ідентифікації споріднених термінів, застосованих у цих виданнях у різних контекстах, необхідно звернутися до наукової статті В. Кравець, Л. Горбатенко (Кравець & Горбатенко, 2008), у якій вкрай точно позначена колірна властивість «світлотності», похідні від цього терміна та перехресні тлумачення. Логічно долучити до огляду навчальної літератури з кольорознавства також івано-франківське видання «Практикум основи кольорознавства» (Практикум, 2006).

Мета статті полягає у порівнянні вітчизняних підручників та посібників з кольорознавства за методичним вектором сприяння становленню майбутнього фахівця мистецької спеціальності «Дизайн».

Виклад основного матеріалу. При вивченні основної, інформаційно розширеної частини з будь-якої предметної галузі знань, обов'язковим питанням методичного вектору думки постає питання про обрання базових джерел з всеохопним та професійним розкриттям призначеної педагогічної традиції класичного навчального курсу щодо формування, першою чергою, кваліфікованого спеціаліста. З кольорознавства на вітчизняних теренах таких базових джерел — підручників існує всього лише декілька. Насамперед, це підручники авторства Таміли Печенюк (Печенюк, 2009) та Світлани Прищенко (Прищенко, 2010). Кожен з цих фахових джерел має свої переваги — сильні сторони та невід'ємні своєрідності — додаткові творчі елементи для спеціалізованого опрацювання з відповідного напрямку підготовки. Проте, при застосуванні теоретичної складової до опанування практичної — художньо-діяльнісної площини кольорознавства — усе ж не уникнути звернення до опорних та розширених пояснень, що інколи продубльовуються, але пояснюються із вдало підібраним умотивованим термінологічним контекстом.

Передусім, підручник Таміли Печенюк (Печенюк, 2009) є хронологічно першим українським виданням з цієї сфери знань. Гарно проілюстроване видання, з наочністю, спонукає ретельніше порівнювати цікаво підібраний зображувальний матеріал, і таке видання стане у нагоді для поглибленого вивчення історії мистецтва, світового образотворчого спадку. Варто зазначити, що з творчим ухилом автор віднаходить найнеобхідніші опорні важелі для пояснення механізмів функціонування колірного дива у середовищі ткацтва та розподіляє викладений матеріал на дві концептуальні частини: 1) основи кольорознавства; 2) колір у мистецтві художнього текстилю. Важливо нагадати, що для поступового інформаційного навантаження для осягнення кольорознавчої специфіки саме перша частина цього

видання стане у нагоді, вона дозволить детально і професійно зануритися у простір колірних закономірностей.

Утім, при розгляді підручника Світлани Прищенко (Прищенко, 2010) на перший план виступає енциклопедичний підхід до упорядкування всезагального обсягу знання у різноманітних напрямках спеціалізованої мистецької підготовки. Погляд на оформлення вузьконаправленої інформації, зведений до спільного знаменника і для дизайну, і для образотворчого мистецтва, позначається на рубрикації розділів, адже важлива теоретична основа подається об'єднано та узагальнено. Так, наприклад, складна центральна прикладна тематика змішування кольорів викладається через виявлення «властивостей фарб». А Таміла Печенюк (Печенюк, 2009) навпаки пояснює у винайденому авторському ключі значення «законів змішування кольорів» з направленням до вже попередньо вивченої систематизації основної групи кольорів. Увагу також звернемо і на порівняння двох точок зору на висвітлення такого поняття у науці про функціонування кольору, як «гармонія». Якщо Світлана Прищенко (Прищенко, 2010) відокремлено подає інформацію про «контраст» і «гармонію», і це підкреслюється навіть у назвах: «Розділ 7. Контраст і нюанс кольору та тону», «Розділ 8. Гармонія кольору»; хоча у підпункті до 8-го розділу передбачається акцентування уваги на «поняттях колірних та тонових відношень, гармонії, колориту», то Таміла Печенюк (Печенюк, 2009) відразу чітко демонструє спорідненість цих двох механізмів включення кольору вже до художньої творчості через характеристику теоретичної експлікації безсумнівного твердження: «гармонія — синтез контрастів» (Печенюк, 2009, с. 80). Такі авторські позиції щодо засадничих елементів кольорознавства, які по-різному приходять до спільного умовивідного знаменника в обґрунтуванні специфіки взаємонаближеного кола питань слід постійно враховувати.

У двох підручниках по-різному представлені і здавалось би закономірні речі, пов'язані з безпосереднім визначенням кольору у структурі викладення самого предмета кольорознавства. Насамперед Таміла Печенюк звеличено називає колір «найзагадковішим феноменом» (Печенюк, 2009, с. 6) із загально теоретичною відправною точкою, яка є вищою за мистецькі реалії, а Світлана Прищенко наголошує на тому, що колір є «зображувальним і емоційним засобом» (Прищенко, 2010, с. 12) і це визначення оприлюднює той головний факт, що «живопис (малярство) — мистецтво кольору» (Прищенко, 2010, с. 11). У іншому розділі видання цього ж автора можна натрапити на вживання і тлумачення типу: «фізичні основи кольору», «колір — таке просте явище природи» (Прищенко, 2010, с. 49). Такі твердження відтворюють історичну основу подальших прямих визначень кольору поза художніми та всезагальними аспектами виокремлення справжньої сутності. При обговоренні процесів сприйняття при постійному зоровому контакті з кольорами, навіть у звичайному навколишньому середовищі, не оминати і ще одного формулювання, яке наводить Таміла Печенюк: «колір — це відчуття» (Печенюк, 2009, с. 18). Тобто, по-

всякчасна оцінка впливу кольору на наш плин життя та якість людського існування не відокремлюється по суті і від стратегічного визначення предмету науки про колір.

При ретельнішому огляді властивостей кольору — опорної фахової теми — одночасно дві авторки дають однакову назву до своїх підрозділів: «групи кольорів», щоправда не оминуть того наявного факту, що Світлана Прищенко (Прищенко, 2010) відповідний свій розділ позначає як «основні характеристики кольору» з тим же вектором спрямування теоретичної інформації. Спільний зміст, але інша стратегія вживання професійних атрибутів щодо узагальнених комплексних одиниць «характеристики» та «властивості» у порівнянні призводять до ґрунтовних розбіжностей при первинній спробі знайти той ефективний методичний знаменник у класифікаційній структурі кольорів.

Проте, варто наголосити на різниці у термінологічних формулюваннях однієї з найважливіших властивостей (характеристик) кольору, яку Таміла Печенюк називає «світлота», а Світлана Прищенко «світлість кольору або яскравість». Доречно згадати про становлення українських термінологічних зразків: сьогодні в освітньому процесі закріпилося поняття «світлотності», яке застосовується у таких же контекстах, що представлені в аналізованих підручниках. Для встановлення термінологічної істини слід звернутися до наукового джерела, яке хронологічно з'явилося раніше, ніж ці підручникові видання, де «поняття загального світлотного тону... зараз стало загальноновизнаним. Усі світлотні й колірні відносини в натурному мотиві та в картині зумовлені загальною освітленістю» (Кравець & Горбатенко, 2008, с. 63). У дослідженні переконливо доведено, що всі похідні терміни від цього понятійного тлумачення випливають від широко осмисленої теми «світло та колір». Звісно, що однокоріневість вище розглянутих назв однакової колірної властивості пошуку глибини наявності світла, вивільняє різнопланові площини: «світлоту» та «світлість», але ще існує і «світліна́», яка спирається вже не на попередні об'єднані сенси «характеристик-властивостей» кольору, а на теж у такому разі спільнознаменний відповідник «якості кольору». Тобто, «світліна — основна «власна» якість кольору. Світліна відображає силу світла в світловому потоці» (Кравець & Горбатенко, 2008, с. 62). На образотворчому рівні «світліна» споріднена із базовим поняттям «світлотіні», що конкретно цей механізм втілюється у закономірному понятійному сенсі, адже «в шкалі світлот від білого до чорного,.. використовуючи світлотні тони можна побудувати зображення» (Кравець & Горбатенко, 2008, с. 63). Отже, єдність у предметному застосуванні наближених до корінного знаменника «світло» супутніх умовиводних позицій: «світлота», «світлість», «світліна́» обґрунтовує вихід із термінологічного хаосу при логічному цілопокладанні на значення властивостей «світла», а не його умовній характеристиці стосовно кольору.

За цим прикладом порівняльної експлікації варто розглянути теж один із центральних аспектів при вивченні систематизації кольорів, а саме: «спосіб побудови моделі кольорового кола», до якого закономірно входить група «доповнюючих

кольорів» (Печенюк, 2009, с. 32), а Світлана Прищенко, немов би у відповідь, коментує у 6-му розділі процеси змішування кольорів, де вперше виникає цей же понятійний механізм, але у вигляді «доповняльних кольорів» (Прищенко, 2010, с. 131). Тобто, ці наведені розбіжності демонструють становлення вітчизняної спеціалізованої наукової традиції, і такі порівняння у лексичній ідентифікації базових понять кольорознавства демонструють поступове урівноваження певних нормативних позначок при віднаходженні чітких механізмів опису прикладних речей, пов'язаних із професійною детермінацією існуючої колірної класифікації. Здавалось би, однокорієвість подібних назв вказує на вільний шлях адаптації знання, але співмірність відображення історичного становлення кольорознавства в обох підручниках зіштовхується з понятійним розгойдуванням професійного мовлення.

Також необхідно зазначити суттєву різницю у вживанні цілої низки термінологічних сполучень «кольоровий тон», «кольорова гармонія», «кольоровий символізм» у підручнику Таміли Печенюк з відповідним значенням, але з іншим лексико-семантичним акцентом не на «кольоровому», а на «колірному» відповіднику. Тому варто згадати про наявність у виданні Світлани Прищенко «Довідника художньо-професійних термінів», у якому вже представлена така група термінів із підкресленим та необхідним застосуванням «колірної» проєкції на відповідний спектр термінів та понять: «колірний баланс», «колірний круг», «колірна система», «колірний тон», «колірне охоплення» (Прищенко, 2010, с. 290). Цей, вкрай важливий семантичний підтекст, відразу відображає і двовимірну трактовку значень — прикметниковий «кольоровий» з адресністю різнокольоровості, а не різноколірності, де вказівник «колір» демонструє не відтінкове різноманіття, а основний термінологічний супровід колірною еквіваленту, який автоматично поширюється на весь взаємопов'язаний термінологічний ряд. Помилкове засвоєння такої похибки, де, ніби той самий (ідентичний) термінологічний зміст відбиває іншу категорію призначення, що позначається і на якості професійного опанування майбутніми дизайнерами нюансів науки про колір.

Зрештою, обидві авторки подали у своїх навчальних виданнях теоретичні погляди видатного представника історичної школи Баухаузу Йоганеса Іттена, від цього викладені положення набувають європейського ґатунку. Трансформація усього арсеналу знань з кольорознавства відповідно до навчального плану дозволяє відзначити першу частину підручника Таміли Печенюк, яка, з точки зору методики викладання, є вправною. Але масштабність інформаційного забезпечення та додаткового матеріалу, зібраного Світланою Прищенко, допомагає ретельніше підходити до питання розподілення базової теоретичної частини із супутніми колами фактологічного обсягу знань задля професійного осягнення предметних основ такої дисципліни, як кольорознавство.

Для розширеного огляду вітчизняної навчальної літератури з кольорознавства також варто проаналізувати і фахове джерело «Практикум основи кольороз-

навства» (Практикум, 2006), який вийшов друком набагато раніше за попередні підручникові видання. У цьому посібнику методичний принцип співмірності відіграє вирішальну роль при розподіленні теоретично-інформаційної та практично-доцільної частин укладеного навчального ресурсу. Декілька розділів, як константні парадигми, тримають у собі найнеобхідніше. Відразу запам'ятовується поєднання у першому розділі «Історія розвитку кольорознавства» з рубрикою підпункту цього розділу «Систематика і класифікація кольорів» (Практикум, 2006, с. 5). Стисло подається еволюція знання про колір від первісної тріади-символіки небесних сил, що відобразили свою енергію у кольорі, до провідних іменних класифікаційно-наукових систем. Саме кодифікація «колірних систем» спонукає слухачів цього курсу серйозно ставитися до постійних історичних видозмін модифікаційного вивчення кольору та його класифікації. У другому розділі, де розкриваються «Фізичні властивості кольору», перевага надається не просто властивостям, а «об'єктивним властивостям кольору». Відповідно, через поняття властивість вибудовується визначення кольору, як «властивості поверхні предметів викликати певне зорове відчуття відповідно до спектрального складу світла, яке випромінює або відбиває означений предмет» (Практикум, 2006, с. 7). У цьому виданні наявні обидва еквіваленти: і «світлота», і «світлотність». Безпосередньо «світлота» — це не характеристика і не властивість, а «ступінь відмінності ахроматичного кольору» (Практикум, 2006, с. 8). Стосовно «світлотності», то у цьому виданні це, до певної міри, взаємодіюча компонентна складова окремих термінологічних утворень, таких як: «світлотний діапазон», «світлотні градації одного кольору», «світлотний контраст». «Світлотний діапазон» та «світлотні градації одного кольору» — це роз'яснювальні величини; самостійно виокремити певні особливості та величини для теоретичного вивчення кольору упорядники не наважилися. «Світлотний контраст» — це ключове поняття, якому приділена значна увага. Слід наголосити на тому, що серед усіх наведених вітчизняних навчальних посібників саме у «Практикумі з основ кольорознавства» у темі «Видова специфіка колірних контрастів» теоретична інформація представлена доволі широко. Якщо у виданні, підготовленому Світлани Прищенко, лише констатується, що «ахроматичний контраст (світлісний, тоновий)» (Прищенко, 2010, с. 137), то у згаданому «Практикумі» подана разом із ґрунтовним визначенням і класифікація, бо існує ускладнена видова група «світлотних контрастів» (Практикум, 2006, с. 15), яка обов'язково має бути розкрита у навчальній літературі для цілеспрямованої підготовки майбутніх дизайнерів. Отже, наявність «симультанного світлотного контрасту» та «монохроматичного контрасту, як явища світлотного контрасту» (Практикум, 2006, с.15), стверджує спосіб професійного, не поверхневого долучення авторами цього навчального ресурсу до однокореневих понятійних ланок уже таких колірних властивостей, які логічно взаємодіють із спільними сенсами щодо роз'яснення навіть і зазначеної контрастності. Відтак такий спосіб аргумен-

тації стає важливим для усвідомленого втілення базових теоретичних знань задля постійної практичної перевірки. При врахуванні творчого компоненту художньої діяльності у фаховому становленні майбутніх спеціалістів з дизайну імпровізація із залученням кольорознавчих знань, де на перший погляд вузьконаправлені «світлотні» та «контрастні» понятійні нюанси, виявляє актуальні площини оптимізації творчої результативності на основі підручника, що поєднує теорію і практику. При такому ставленні до аргументованого виведення систематизованих позицій, з'являється неупереджена чіткість послідовного уведення певних понятійних значень кольору в моделюючих принципах практичної кореляції — в огляді на сучасний візуальний ряд найкращих мистецьких зразків, де розкривається вся партитура вузлових кольорознавчих питань. Тому слід звернути увагу на таку теоретико-методичну думку П. Гаркіна: «перспективи підвищення професійного рівня та конкурентоздатності вітчизняних фахівців завдяки оновленню навчальних курсів спеціального кольорознавства повинні вибудовуватися не тільки за рахунок дрейфу в бік більшої «гуманітарності» знань, розширення тематики, але й за рахунок обов'язкової розробки практичних методик» (Гаркін, 2015, с. 249).

Уже для цього дослідження, при опрацюванні навчальних розробок для лекційно-теоретичної частини, важливим залишається звернення до відзначених видань при методичному аналізі майже всіх основних тематичних рубрик поступового навчального навантаження на специфіку наукового пізнання кольору. Навчальні джерела з кольорознавства в особливих умовах дистанційного навчання залишаються ефективною формою самостійного входження у роз'яснювальний ритм термінологічного ускладнення, який слід вирівнювати, адже здебільшого понятійно-термінологічна лінія кольорознавства — це авторський мотив акцентування, методичне функціонування якого на педагогічному рівні потрібно постійно вдосконалювати, бо існують вказані за допомогою порівняльно-методичного аналізу суттєві суперечності. У розглянутих підручниках розкрито первинні елементи безмежного знання про впливову символічність кольору в навколишній реальності. Зрештою, для моделювання власного творчого дизайнерського шляху, на практиці, ці знання з кольорознавства в методичному векторі реконструкції понятійно-теоретичного розкриття навчального матеріалу мають закріплюватися у постійному та щоденному наполегливому процесі самостановлення.

Висновки та перспективи подальших досліджень. При встановленні ключових зв'язків з опорним матеріалом навчальної літератури з кольорознавства виникає справжня дилема з термінологічною неузгодженістю в обігу постійного застосування базових понять. Моделюючи позитивну актуалізацію змістового наповнення навчальної літератури, не дискутуючи з авторами, виявлено перспективні методичні вектори щодо вживання понять і термінів кольорознавства, ефективного та влучного застосування такої підручничкової літератури у навчально-професійній роботі з творчо налаштованою студентською молоддю, а також вектори найбільш

якісного влучного тлумачення терміноодиниць та добору синонімів до них. Такий підхід дозволяє по-іншому ставитися до вітчизняного навчально-методичного спадку і додавати до сучасного викладання такої фахової дисципліни, як кольорознавство, вже трансформовані перспективні положення з оприлюдненням методичного поступу виваженої академічності.

Використані джерела

- Печенюк, Т. (2009). Кольорознавство: підручник. Київ: «Грані-Т».
- Прищенко, С. В. (2010). Кольорознавство: навчальний посібник. Київ: Альтерпрес.
- Кравець, В., Горбатенко, Л. (2008). Світлотональність у живописі. *Вісник Харківської державної академії дизайну і мистецтв*. 5, 61–64.
- Практикум основи кольорознавства*: уклад. Л. Стефанишин, Л. Поліщук. (2006). Івано-Франківськ: Прикарпатський національний університет ім. В. Стефаника.
- Гаркін, П. (2015). Шляхи розвитку фахового кольорознавства в дизайні. *Вісник КНУТД*. 6, 245–251.

References

- Pecheniuk, T. (2009). *Koloroznavstvo: pidruchnyk*. Kyiv: Hrani-T (in Ukrainian).
- Pryshchenko, S.V. (2010). *Koloroznavstvo: navchalnyi posibnyk*. Kyiv: Alterpres (in Ukrainian).
- Kravets, V., Horbatenko, L. (2008). *Svitlotonalnist u zhyvopysu, Visnyk Kharkivskoi derzhavnoi akademii dyzainu i mystetstv*. 5, 61–64 (in Ukrainian).
- Stefanyshyn, L., Polishchuk L. (ed.) (2006). *Praktykum osnovy koloroznavstva: uklad. Ivano-Frankivsk: Prykarpatskyi natsionalnyi universytet im. V. Stefanyka* (in Ukrainian).
- Harkin, P. (2015). *Shliakhy rozvytku fakhovoho koloroznavstva v dyzaini, Visnyk KNUVD*. 6, 245–251 (in Ukrainian).

Liubov Ilnytska, Ph.D. of Philosophical Sciences, doctoral student at the Institute of Educational Problems of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, Kyiv, Ukraine.

METHODOLOGICAL VECTOR OF EDUCATIONAL LITERATURE ANALYSIS ON «COLOR SCIENCE» COURSE FOR STUDENTS OF “DESIGN” SPECIALTY

The analysis of basic educational sources for the “Color Science” course reveals the prospects for a more detailed examination of existing domestic and foreign textbooks and manuals in this area of knowledge. Comparison of several such textbooks, which are required today for persistent study, demonstrates a certain desire of the authors to convey the most necessary, rich theoretical information about color, sometimes taking into account the practical component of expanding not only the terminological arsenal of specialized landmarks but also enriching the experimental level of creative verification of assimilation with thematic layers of knowledge in the measurements of the consolidation of the learned material. The use of such

an author's conceptual component as the «methodological vector of analysis» allows us to focus on such positions that transfer textbooks on color science into a full-fledged mode of preparing students for the professional mastery of a future profession.

When establishing key links with the supporting material of the educational literature on color science, a real dilemma arises with terminological inconsistency in the circulation of the constant application of basic concepts. Modeling the positive actualization of the invention outside the discussion program of favorable content of coordination conceptual combinations, promising methodological vectors are identified, which when comparing several educational publications on color science draw attention to the effective and accurate application in educational and professional work with creative students. This approach allows to analyze the Ukrainian educational and methodological resource in a different way and to add to the modern teaching of such a professional discipline as “Color Science”, already transformed perspective provisions with the publication of methodical progress of balanced purposefulness.

Keywords: educational literature, color science, design, textbook, methodological vector.

<https://doi.org/10.32405/2411-1309-2021-27-99-109>

УДК 37.013.3:57.081.1 (070.432)

ПІДРУЧНИКИ ДЛЯ 5–6 КЛАСІВ В АСПЕКТІ ФОРМУВАННЯ ПРИРОДНИЧО-НАУКОВОЇ КАРТИНИ СВІТУ, ОБРАЗУ СВІТУ УЧНІВ

Дослідження виконане в межах НДДКР (реєстраційний номер 0121U100252)

Віра Ільченко,


дійсний член НАПН України, доктор педагогічних наук, професор,
заввідувач відділу інтеграції змісту загальної середньої освіти
Інституту педагогіки НАПН України,
м. Київ, Україна


 <https://orcid.org/0000-0003-2721-3877>

 info.dovkillya@gmail.com

Олексій Ільченко,


кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник
відділу інтеграції змісту загальної середньої освіти
Інституту педагогіки НАПН України,
м. Київ, Україна


 <https://orcid.org/0000-0002-7188-9818>

 info.dovkillya@gmail.com

Оксана Гринюк,

науковий співробітник
відділу інтеграції змісту загальної середньої освіти
Інституту педагогіки НАПН України,
м. Київ, Україна

 <https://orcid.org/0000-0001-7660-2700>

 oksana.grinyuck@gmail.com

У статті наводяться результати дослідження співробітників відділу інтеграції змісту загальної середньої освіти Інституту педагогіки НАПН України стосовно уявлень учнів 5–6 класів про поняття наукової картини світу, образу світу, їхнього розуміння цілісного світогляду та наукового мислення. На основі результатів дослідження автори розкривають необхідність навчально-методичного забезпечення курсу «Довкілля» для 5–6 класів, його роль стосовно формування понять природничо-наукової картини світу як складової наукової

картини світу; образу світу як основної освітньої характеристики особистості, як вихідного пункту і результату взаємодії з дійсністю, особистісно-значимої складової наукової картини світу; необхідність використання цих понять як наскрізної основи інтеграції навчального матеріалу програм, підручників природничо-математичного циклу в 5–6 класах у цілісність, показником якої є підлягання всіх її елементів загальним закономірностям природи.

Ключові слова: інтегрований курс «Довкілля» для 5–6 класів; природничо-наукова картина світу; наукова картина світу; життєствердний образ світу учнів 5–6 класів; цілісність змісту освітньої галузі; цілісний світогляд учнів 5–6 класів.

Постановка проблеми. Аналіз чинного Державного стандарту (ДС) базової освіти (2021р.) показує, що метою освіти є всебічний розвиток особистості; метою природничої освітньої галузі є формування особистості учня, який розуміє основні закономірності живої та неживої природи, усвідомлює цілісність природничо-наукової картини світу, взаємодіє з навколишнім середовищем для забезпечення сталого розвитку суспільства (Державний стандарт, 2020). Аналіз діючих програм та підручників природознавчого циклу для 5–6 класів показує, що в них недостатньо розкривається потенціал загальних закономірностей природи у формуванні поняття природничо-наукової картини світу та образу світу учня.

Формування наукової картини світу та образу світу учнів на основі загальних закономірностей природи є умовою розгляду дійсності як цілого, сприяє гармонійному розвитку особистості, протидіє сегментації свідомості учнів, є основою формування компетентнісного потенціалу молодих поколінь.

У наш час триває реформування освіти на основі ідей Нової української школи (НУШ). Постає необхідність створення умов розвитку ідей НУШ в освітньому процесі основної школи, зокрема у 5–6 класах (адаптаційний цикл).

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Освітній процес у період формування фундаментальних структур мислення (до 14–15 років) має забезпечувати формування в учнів наукової картини світу, цілісного світогляду, наукового мислення, образу світу. Цей аспект освітнього процесу є одним із першочергових завдань освіти та умовою сталого розвитку людства. Римський клуб у ювілейній доповіді закликає до «нової освіти», формування у молодих поколінь холістичного світогляду (Старый Мир), Рада ООН з прав людини визнала доступ до чистого та здорового довкілля основним правом людини (ООН). Реалізація ідей освіти для сталого розвитку відбувається в процесі спілкування учнів з об'єктами середовища життя, при взаємодії дослідника з об'єктом дослідження у довкіллі або штучно створених умовах і має особливості в залежності від віку учнів, освітнього середовища тощо.

Проблема формування наукової картини світу та природничо-наукової картини світу (ПНКС) як її складової розглядалася в багатьох наукових працях. Зокрема, теоретично обґрунтовано формування наукового світогляду як процесу, який тіс-

но пов'язаний зі становленням наукової картини світу (Є. Коршак, В. Кузьменко, О. Лаврентьева, В. Шарко). Дослідники (Г. Білецька, І. Коренева, С. Рудишин, І. Суравегіна) обґрунтовують доцільність формування цілісної природничо-наукової картини світу на основі поєднання всіх дисциплін природничого циклу. Акцентовано увагу на узагальненні та послідовній систематизації фундаментальних законів, теорій, понять у межах часткових наукових картин світу та інтеграції останніх у ПНКС (Б. Будний, С. Гончаренко, В. Ільченко, А. Степанюк), неперервності формування цілісних знань про природу як наскрізного онтодидактичного стрижня (К. Гуз) (Гуз, 2004), образу світу учнів (В. Ільченко, О. Савченко). Однак, ці дослідження недостатньо мірою враховуються при створенні підручників для закладів середньої освіти і потребують подальшого розкриття в аспекті формування природничо-наукової картини світу, образу світу учнів, поняття довілля.

Мета статті полягає в розкритті особливостей навчально-методичного забезпечення курсу «Довкілля» для 5–6 класів у процесі формування природничо-наукової картини світу, образу світу особистості, цілісного світогляду, наукового мислення учнів.

Виклад основного матеріалу. Під час виконання науково-дослідної роботи «Науково-методичне забезпечення інтеграції змісту природничої освітньої галузі у 5–6 класах» співробітники відділу інтеграції змісту загальної середньої освіти Інституту педагогіки НАПН України розробили концепцію інтегрованого природознавчого курсу «Довкілля» для 5–6 класів, навчальну програму для даного курсу, дидактичні матеріали для учнів та методичні матеріали для вчителів, зміст підручників та методику викладання довілля у 5–6 класах.

У 2021 році було проведено експериментальне дослідження знань 358 учнів 5–6 класів стосовно їх уявлень про поняття «світ», «образ світу», «природничо-наукова картина світу», «наукова картина світу», «довкілля», «наукове мислення», «цілісний світогляд». Дослідженням були охоплені учні чотирьох експериментальних шкіл міст Полтави, Кременчука, Дніпропетровської області, яким була запропонована діагностична робота наступного змісту: 1. Як ви поясните значення терміну «світ»? 2. Чи знайомий вам терміни «образ світу», «наукова картина світу»? 3. Як ви поясните вираз «мій образ світу»? 4. Чи знайомий вам термін «довкілля»? 5. На яких прикладах можете довести, що у вас розвинене наукове мислення та сформований цілісний світогляд?

За допомогою контрольної роботи з'ясовано:

- відповідь на перше запитання виявила власне розуміння учнями терміну «світ» та показала продуктивність навчального процесу стосовно засвоєння цілісних природничо-наукових знань і понять;
- за допомогою другого запитання ми виявили, чи зустрічалися учні з поняттями «образ світу» та «наукова картина світу». Найголовнішим було з'ясувати, наскільки учні розуміють дані терміни, оскільки зміст цих понять не фігурує у чинних навчальних програмах та шкільних підручниках 5–6 класів (і попередніх класів);

- відповідь на третє запитання виявила наскільки учні розуміють особистісне значення «образу світу» і на скільки вони володіють цілісними знаннями про природу, які виступають основою пояснення явищ, властивостей об'єктів, з якими учні зустрічаються в середовищі життя і які формують їх «образ світу»;
- за допомогою четвертого запитання ми з'ясували чи знайомий учням термін «довкілля» і чи доводилось їм зустрічати його під час навчального процесу;
- відповіді на п'яте запитання показали рівень розуміння учнями понять наукового мислення та цілісного світогляду.

Відповідь на кожне запитання оцінювалась за критеріями: відсутність відповіді; незнайомий термін; знайомий термін; термін трапляється в освітньому процесі; пояснення терміну та приклади уроків, на яких він зустрічається.

Аналіз відповідей показав, що 74,6% учнів дали власне пояснення терміна «світ», 9,8% школярів намагалися наблизити пояснення до наукового, у решті пояснення немає.

Поняття «наукова картина світу», «образ світу» знайомі 0,1% учнів, 17,8% не дали відповіді на запитання, решта намагалися дати власне пояснення. У чинних навчальних програмах і підручниках для 5 класу ці поняття не фігурують. 12,3% учнів написали, що «наукова картина світу» — це те, що можна прочитати в підручнику, енциклопедії та інтернеті; 78,85% учнів дали побутове пояснення образу світу («Мій образ світу — це мої домашні улюбленці, будинок, сім'я, англійська школа» і под.); 2,2% школярів дали відповіді, у яких були уявлення про образ світу: «Мій образ світу — це моє власне бачення оточуючого світу, сприйняття подій та усвідомлення їх закономірності».

Відмітимо, що в ДС початкової освіти, типовій освітній програмі для 1–2 класів фігурує поняття особистість, образ світу (Типові, 2018). Зокрема вказано, що метою початкової освіти є всебічний розвиток особистості дитини відповідно до її індивідуальних психофізіологічних особливостей (Типові, 2018, с. 190). Метою навчальної програми «Я досліджую світ» є особистісний розвиток молодших школярів на основі цілісного образу світу в процесі засвоєння різних видів соціального досвіду (Типові, 2018, с. 212). Метою природничої освітньої галузі є формування основи наукового світогляду і критичного мислення, усвідомлення принципів сталого розвитку (Типові, 2018, с. 96).

Щодо терміну «довкілля», то 17,1% написали, що термін їм незнайомий і не вживався на уроках; 67,9% натрапили на цей термін у початковій школі; 15% намагались пояснити зміст цього терміна.

Щодо прикладів, які доводять наявність наукового мислення, цілісного світогляду, то їх намагались навести 0,6% учнів; 71,3% учнів написали, що мають наукове мислення і цілісний світогляд, але не можуть цього довести. Наприклад, пишуть: «Я маю наукове мислення тому, що я знаю назви різних річок, країн; знаю, що рослини поглинають вуглекислий газ і дають нам кисень» тощо.

У процесі експериментального дослідження було виявлено, що учням контрольних класів невідомо, що наука починається там, де думка опирається на закони, відкриті наукою (В. Вернадський). У наявних підручниках природничого циклу для 5–6 класів загальні закономірності природи не фігурують. Водночас ДС базової освіти передбачає усвідомлення учнями закономірностей природи та вміння користуватись ними в процесі формування природничо-наукової картини світу.

Розглянемо концептуальні основи формування підручників природничого циклу для 5–6 класів, які дають можливість учням засвоїти поняття образ світу, природничо-наукова та наукова картини світу; поняття освіти для сталого розвитку; закласти основу наукового мислення, формувати науковий світогляд та наукове мислення школярів у процесі обґрунтування елементів навчального змісту на основі загальних закономірностей природи: закономірності збереження, направленості процесів до рівноважного стану, періодичності процесів у природі.

Курс «Довкілля» для 5–6 класів реалізує мету ДС базової середньої освіти, забезпечуючи ціннісні орієнтири: розвиток природних здібностей, інтересів, одарування учнів, виховання відповідального ставлення до родини, суспільства, навколишнього природного середовища, національних та культурних цінностей українського народу в змісті освіти, навчальному середовищі, яке охоплює середовище життя учня (довкілля, з яким учень пов'язаний обміном речовин, енергії, інформації) і модель його — кабінет довкілля.

Метою інтегрованого природознавчого курсу «Довкілля» (5–6 клас) є розвиток особистості учнів шляхом формування цілісної природничо-наукової картини світу (ПНКС) та образу світу в процесі обґрунтування елементів навчального змісту на основі загальних закономірностей природи; основ наукового мислення, поняття освіти для сталого розвитку, відповідального ставлення до довкілля; плекання любові до рідного краю, національних та культурних цінностей українського народу.

Основу курсу «Довкілля» для 5–6 класів становлять поняття «наукова картина світу», «довкілля» («середовище життя»), «життєствердний образ світу», «загальні закономірності природи» та знання про реальні об'єкти і процеси в довкіллі, методи дослідження довкілля.

Зміст курсу «Довкілля» для 5–6 класів ґрунтується на досвіді впровадження авторами засад освіти для сталого розвитку, повага до особистості учня, визнання пріоритету його інтересів, які визначають процес формування життєствердного національного образу світу, властивого учневі; створення умов формування в учнів активної громадянської позиції, патріотизму, поваги до культурних цінностей українського народу, його історико-культурного надбання і традицій які, як показує досвід упровадження моделі освіти для сталого розвитку, можуть бути забезпечені, перш за все, у процесі навчальної діяльності учнів безпосередньо в довкіллі — середовищі життя, з яким учень пов'язаний обміном речовин, енергії, інформацією, особливо такі цінності, вимоги, вказані в ДС (2021 р.) як

плекання в учнів любові до рідного краю, відповідального ставлення до довкілля (Ільченко, 2017, с. 103).

Компетентнісний потенціал підручників «Довкілля» для 5–6 класів забезпечує формування ключових компетентностей, серед яких: математична компетентність та компетентність у галузі природничих наук, що обумовлюють формування наукового світогляду, наукового мислення, особистісно значимої складової наукової картини світу — життєствердного образу світу особистості як умови життєствердної моделі світу вітчизняного суспільства і його довговічності; екологічна компетентність, що передбачає усвідомлення екологічних проблем природокористування, необхідності охорони природи, дотримання правил поведінки в природі, які можливо засвоїти безпосередньо на уроках довкілля, відповідно до народних звичаїв, які народом передавались із покоління в покоління; інформаційно-комунікаційна компетентність, що передбачає застосування ІКТ у процесі моделювання об'єктів довкілля, образу світу та його складових; навчання впродовж життя стосовно збереження довкілля для сучасних і майбутніх поколінь, як це вимагає втілення ідей освіти для сталого розвитку в навчальному процесі; громадянська та соціальна компетентності, які пов'язані із світоглядом та самоідентифікацією громадянина і які є невід'ємною складовою життєствердного національного образу світу особистості; загальнокультурна компетентність; підприємливість і фінансова грамотність.

При впровадженні моделі освіти для сталого розвитку доведено відповідність відібраних знань із курсу «Довкілля» віковим особливостям учнів 5–6 класів та необхідність засвоєння змісту загальних закономірностей природи для формування фундаментальних структур мислення учнів, високого рівня їхнього інтелекту, соціальної зрілості (Гуз, 2019, с. 117–118; Ільченко, 2013, с. 20).

Інтеграція знань у підручниках «Довкілля» здійснюється навколо інтересів та потреб учнів. У процесі вивчення курсу школярі досліджують своє етносоціоприродне довкілля, об'єкти, з якими вони контактують, це впливає на формування їх особистості та відповідає сталому розвитку суспільства з життєствердною моделлю світу.

Наскрізними поняттями у змісті курсу є: людина як частина етносоціоприродного довкілля, житель планети Земля; етносоціоприродне довкілля людини; явища природи; взаємозв'язок компонентів природи, обґрунтування його на основі загальних закономірностей природи та еволюційних ідей, її цілісність і системна організація; значення знань про довкілля для людини; наукова картина світу: образ світу — особистісно-значима система знань про середовище життя, загальні закономірності природи.

Структурування підручника є важливим чинником забезпечення його якості. Програмовий матеріал у підручниках «Довкілля» 5–6 класів згрупований у розділах тематично з дотриманням послідовного і логічного розташування розділів. Кожен розділ містить систему різних видів діяльності, характерними ознаками якої є дидактично доцільне чергування цих видів діяльності, їх спрямованість на гармонійний розвиток різних умінь та навичок (пізнавальних, практичних, життєвих тощо).

Підручник «Довкілля» для 5 класу розпочинається із вступу, в якому увага акцентується на взаємозв'язку людини і довкілля, значенні для неї знань про середовище життя, загальних закономірностей природи, образі світу учня.

У розділі «Людина та її довкілля» вивчаються тіла і речовини, явища, які відбуваються з ними, пояснюються на основі загальних закономірностей природи.

П'ятикласники одержують початкові поняття про речовини та їх склад, чисті речовини та суміші, про обмін речовиною між об'єктами довкілля і довкілля про закон збереження маси речовини. Після цього розкриваються явища природи, які людина спостерігає у повсякденному житті та широко використовує. Тобто, знайомство учнів із середовищем життя розпочинається з вивчення найближчого оточення людини: тіл та речовин. У підручнику передбачено дослідження учнями маси і розмірів тіл, розчинів. Учні мають усвідомити, що за зовнішньою цілісністю предметів навколишнього світу криється складна будова речовини: тіла складаються з атомів, молекул, інших частинок, що перебувають у безперервному русі та взаємодіють між собою. З речовин побудовані клітини, тканини, організми. Учні вчать спостерігати та пояснювати явища природи на основі уявлень про найбільш загальні зв'язки в довкіллі (обмін між його об'єктами, речовиною, енергією, інформацією про загальні закономірності природи).

У розділі «Земля у Всесвіті» дається уявлення про Всесвіт, вивчаються небесні тіла, насамперед Земля та Місяць, учні знайомляться з будовою Сонячної системи, рухом планет, знайомляться з проявом закономірності періодичності.

Упродовж вивчення матеріалу двох навчальних тем знайомство учнів із довкіллям людини стосується космічних об'єктів — зірок і сузір'їв, планет, Сонця як джерела світла і тепла, що впливають на життя.

Зміст підручника передбачає засвоєння учнями початкової цілісності знань про форми земної поверхні, мінерали і гірські породи, корисні копалини, воду і повітря, їхні властивості та значення для живих організмів.

У розділі «Природні та штучні екосистеми в довкіллі людини» вивчення довкілля продовжується розглядом природних та штучних систем, з якими стикаються учні в довкіллі, дається уявлення про організм як живу систему. Всі елементи знань об'єднуються на основі загальних закономірностей природи в природничо-наукову картину світу та із залученням знань з етнографії, літератури в життєствердний образ світу.

Досвід упровадження освітньої моделі «Довкілля» як освіти для сталого розвитку показав, що учням 6 класу необхідний цілісний інтегрований курс, з елементами фізичних, хімічних, біологічних, географічних знань, об'єднаних на основі загальних закономірностей природи. Вивчення окремих традиційних предметів у 6 класі — біології та географії, позбавляє учнів фізичних та хімічних знань, серед яких особливу роль відіграють уявлення про періодичний закон як складову закономірності періодичності процесів у природі та ознайомлення з рукотворними системами.

Підручник «Довкілля» для 6 класу починається зі вступу, який націлює учнів на моделювання впродовж року цілісностей знань — природничо-наукової картини світу, образу світу, системи середовища життя, умови їх збереження.

У 6 класі розглядаються системи неживої природи — атом, система атомів, відображена в періодичному законі, кристали, кристалічні та аморфні тіла, знання про які необхідні під час вивчення систем живої природи та геосистем, а також рукотворні системи.

Розділ «Живі системи» містить елементи біології, у тому числі й ботаніки, систематизовані на основі загальних закономірностей природи та еволюційних ідей у біології.

Узагальнення знань присвячене, як і в 5 класі, моделюванню образу світу з використанням структурно-логічних схем до всіх тем курсу. Моделювання різних рівнів цілісності знань (з уроку, теми, розділу) спрямоване на формування у школярів поняття про цілісність природи та ПНК і образу світу.

Обґрунтування елементів знань на основі загальних закономірностей природи обумовлює оволодіння учнями природничо-науковою грамотністю, можливості продовження формування її під час вивчення курсів фізики, хімії та біології, географії в 7–9 класах.

У підручниках використовуються ситуації, що дають можливість школярам самореалізуватися, сприяють розвитку впевненості у собі; створювати умови для виконання школярами різних ролей, самостійного прийняття рішень, здійснення свідомого вибору; містяться завдання для індивідуальної, фронтальної та групової роботи, особливо під час уроків у довіллі та днів довіллі; пропонується тематика демонстраційних дослідів, практичних робіт, домашні експериментальні завдання, що мають здійснюватися з урахуванням конкретних умов школи; узагальнюючі уроки при підготовці до яких учні моделюють цілісності знань із теми як фрагменту образу світу.

Для активізації самостійної роботи учнів завдання і приклади у підручниках «Довкілля» практично орієнтовані, наближені до реальних життєвих ситуацій. Виконання завдань спонукає розвиток особистісних якостей учнів, креативність, критичне мислення, здатність до генерування та вільного висловлювання своїх думок, базові навички, необхідні в житті. Дидактичний апарат підручників передбачає оволодіння учнями такими методами пізнання середовища життя людини, як опис, спостереження, експеримент, проектна діяльність тощо.

У підручниках «Довкілля» для 5 та 6 класів передбачено: залучення учня до активної пізнавальної діяльності на уроках, інтегративних днів у довіллі, оскільки об'єкти вивчення важливо сприймати безпосередньо; застосування практичних методів навчання, що в освітньому процесі створюють умови, за яких дитина виступає суб'єктом соціальної практики; використання набутих учнями знань про способи природоохоронної та здоров'язбережувальної активності у знайомих, змінених, нових педагогічних ситуаціях, що впливатиме на розвиток досвіду індивідуальної

творчої діяльності; створення умов для самовираження, організації комунікативного спілкування, застосування в навчальному процесі елементів дискусії, що є ефективними засобами розвитку особистості, тих якостей, які передбачено програмою.

Застосування практичних методів забезпечує наукову достовірність навчального матеріалу, розкриває сутність явищ і процесів у їхньому зв'язку і розвитку, знайомить із методами наукових досліджень, розвиває уяву, сприяє формуванню переконань у можливості пізнання світу з опорою на знання про зміст загальних закономірностей природи.

Варто зауважити, що важливим чинником у формуванні в учнів цілісних знань про природу є наступність, яка передбачає їхню готовність вивчати окремі природничі дисципліни (зокрема біологію, хімію, фізику, географію тощо) та надає змогу учням володіти певною системою знань. Наступність сприяє перетворенню знань на переконання, осмисленню вивченого матеріалу на більш високому рівні, розкриттю нових зв'язків та поясненню їх на основі загальних закономірностей природи, за допомогою чого формується наукова картина світу учнів. Опанування способами діяльності протягом адаптаційного циклу основної школи (5–6 класи) сприятиме подальшому вивченню учнями реальних явищ і об'єктів, етносоціоприродного середовища життя під час вивчення окремих природничих та інших предметів.

Формування цілісності змісту освіти, як системи знань про дійсність, неможливе без втілення у програмах, підручниках змісту загальних закономірностей науки, на основі яких формуються наукова картина світу та життєствердний національний образ світу. Методичні основи формування НКС, розроблені відділом інтеграції змісту загальної середньої освіти Інституту педагогіки НАПН України можуть бути основою формування цілісного світогляду молодих поколінь. Окремого розгляду потребує перехід до навчання за предметним принципом (цикл базового предметного навчання, 7–9 класи).

Висновки та перспективи подальших досліджень. Проведене дослідження дозволяє зробити висновок, що підручники природничого циклу для 5–6 класів мають давати можливість учням засвоїти поняття «образ світу», «природничо-наукова картина світу» та «наукова картина світу», «науковий світогляд», «наукове мислення». Зміст наведених понять втілює універсальність значення навчального матеріалу для подальшого вивчення природничо-математичних та гуманітарних предметів, літературознавчих, навчальних предметів та засад освіти для сталого розвитку людства.

Застосування загальних закономірностей природи (закономірності збереження, направленості процесів до рівноважного стану, періодичності процесів у природі, дослідження прояву означених закономірностей на систематичних уроках у дошкільній, під час інтегративних днів) як основи до пояснення елементів засвоюваного змісту навчального природничого матеріалу сприяє формуванню цілісності знань учнів 5–6 класів.

Методичні основи формування навчально-методичного забезпечення предметів природничого циклу для 5–6 класів, розроблені відділом інтеграції змісту за-

гальної середньої освіти Інституту педагогіки НАПН України, можуть бути основою для формування навчально-методичного забезпечення природничої галузі циклу базового предметного навчання (7–9 класи).

Використані джерела

Гуз, К. Ж. (2019). Про засоби формування наукової картини світу та образу світу учнів загальноосвітньої школи. *Методика навчання природничих дисциплін у середній та вищій школі: матеріали міжнар. наук.-практ. конф. XXIV КАРИШИНСЬКІ ЧИТАННЯ*, м. Полтава, 30–31 трав. 2019 р. Полтава: Астрія, 117–118.

Гуз, К. Ж. (2004). Теоретичні та методичні основи формування в учнів цілісності знань про природу. Полтава: Довкілля-К.

Державний стандарт базової середньої освіти (2020). Постанова Кабінету Міністрів України від 30 вересня 2020 р. № 898. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/898-2020-%D0%BF#n16> (дата звернення: 16.11.2021).

Ільченко, В. Р. (2013). Компетентнісна модель освітньої галузі як напрям до ефективної та справедливої освіти. *Технології інтеграції змісту освіти: збірник наукових праць. Полтава: ПОІППО*, 5. 18–24.

Ільченко, В. Р. (2017). Грамматика любви. Полтава, Одеса. <https://www.facebook.com/groups/778488685585903/files/> (дата звернення: 17.11.2021).

ООН оголошує доступ до чистого довкілля правом людини. <https://www.reuters.com/business/environment/un-passes-resolution-making-clean-environment-access-human-right-2021-10-08/?fbclid=IwAR3m1P6q2V7gquUi4Q5ivFAR7GDrBKRQ1in1e7w629UYNfMazX9VR1kQfg> (дата звернення: 16.11.2021).

Старый Мир обречен. Новый Мир неизбежен! («Come On!»). <https://www.ukrenergexport.com/index.php/ru/node/323>. (дата звернення: 16.11.2021).

Типові освітні програми для закладів загальної середньої освіти: 1–2 клас. (2018). Київ: Освіта-Центр+.

References

Huz, K. Zh. (2019). Pro zasoby formuvannia naukovoï kartyny svitu ta obrazu svitu uchniv zahalnoosvitnoi shkoly. *Metodyka navchannia pryrodnychych dystsyplin u serednii ta vyshchii shkoli: materialy mizhnar. nauk.-prakt. konf. XXIV KARYSHYNSKI CHYTANNIA*, m. Poltava, 30–31 trav. 2019 r. Poltava: Astraïa, 117–118 (in Ukrainian).

Huz, K. Zh. (2004). *Teoretychni ta metodychni osnovy formuvannia v uchniv tsilisnosti znan pro pryrodu*. Poltava: Dovkillia-K (in Ukrainian).

Derzhavnyi standart bazovoi serednoi osvity (2020). *Postanova Kabinetu Ministriv Ukrainy vid 30 veresnia 2020 r. № 898*. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/898-2020-%D0%BF#n16> (data zvernennia: 16.11.2021) (in Ukrainian).

Ilichenko, V. R. (2013). *Kompetentnisna model osvitnoi haluzi yak napriam do efektyvnoi ta spravedyvoi osvity. Tekhnologii intehtatsii zmistu osvity: zbirnyk naukovykh prats*. Poltava: POIPPO, 5. 18–24 (in Ukrainian).

- Ilchenko, V. R. (2017). Hrammatyka liubvy. Poltava, Odesa. <https://www.facebook.com/groups/778488685585903/files/> (data zvernennia: 17.11.2021) (in Russian).
- OOH oholoshuie dostup do chystoho dovkillia pravom liudyny. https://www.reuters.com/business/environment/un-passes-resolution-making-clean-environment-access-human-right-2021-10-08/?fbclid=IwAR3m1P6q2V7gquUi4Q_5ivFAR7GDrBKRQ1in1e7w629UYNfMazX9VR1kQfg (in Ukrainian).
- Staryiy Mir obrechen. Novyy Mir neizbejen! («Come On!»). <https://www.ukrenergexport.com/index.php/ru/node/323>. (data zvernennya: 16.11.2021) (in Russian).
- Typovi osvichni prohramy dlia zakladiv zahalnoi serednoi osvity: 1–2 klas.(2018). Kyiv: Osvita-Sentr+ (in Ukrainian).

Vira Ilchenko, Full Member of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Department of Integration of the Content of General Secondary Education of the Institute of Pedagogy of the NAES of Ukraine, Kyiv, Ukraine.

Oleksii Ilchenko, Candidate of Pedagogical Sciences, Senior Research Fellow of the Department of Integration of the Content of General Secondary Education of the Institute of Pedagogy of the NAES of Ukraine, Kyiv, Ukraine.

Oksana Hryniuk, Research Fellow of the Department of Integration of the Content of General Secondary Education of the Institute of Pedagogy of the NAES of Ukraine, Kyiv, Ukraine.

TEXTBOOKS FOR GRADES 5–6 IN THE ASPECT OF FORMATION OF THE SCIENTIFIC PICTURE OF THE WORLD, THE IMAGE OF THE WORLD OF STUDENTS

The study was performed within the R & D (registration number 0121U100346)

The article presents the results of a study by the staff of the Department of Integration of General Secondary Education of the Institute of Pedagogy of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine on the ideas of students in grades 5–6 about the concept of the scientific picture of the world, the image of the world, their understanding of the holistic worldview and scientific thinking. Based on the results of the study, the authors reveal the need for educational and methodological support of the course “Environment” for grades 5–6, its role in shaping the concepts of natural science of the world as part of the scientific picture of the world; the image of the world as the main educational characteristic of the individual, as a starting point and the result of interaction with reality, a personally significant component of the scientific picture of the world; the need to use these concepts as a cross-cutting basis for the integration of the educational material in curricula, textbooks of natural sciences and mathematics in grades 5–6 in integrity, an indicator of which is the subject of all its elements to the general laws of nature.

Keywords: integrated course “Environment” for 5–6 grades; natural science picture of the world; scientific picture of the world; life-affirming image of the world of students in grades 5–6; integrity of the content of the educational sector; holistic worldview of students in grades 5–6.

СТРУКТУРА НАВЧАЛЬНО-МЕТОДИЧНОГО ПОСІБНИКА «ЗАГАЛЬНА ТА НЕОРГАНІЧНА ХІМІЯ» ТА ФОРМУВАННЯ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ МАЙБУТНІХ ПРОВІЗОРІВ І ФАРМАЦЕВТІВ

Олена Крупко,

кандидат хімічних наук,
асистент кафедри медичної та фармацевтичної хімії
Буковинського державного медичного університету, м. Чернівці, Україна

 <https://orcid.org/0000-0003-2799-3033>

 krupkoo@ukr.net

У статті розкрито зміст та структуру навчально-методичного посібника з курсу «Загальна та неорганічна хімія» для студентів фармацевтичного факультету, спрямованих на формування інтегральних, загальних та професійних компетентностей майбутніх провізорів та фармацевтів згідно з вимогами стандарту та освітньо-професійною програмою «Фармація». Значну увагу приділено нормативним положенням щодо структури і складу навчально-методичної літератури та складовим компонентам посібника, які сприяють самоосвіті і саморозвитку. Наведено макет структури навчального посібника, зокрема, розділів, які містять перелік основних знань, умінь, навичок та компетентностей, поради студенту (основні теоретичні питання теми, алгоритми розв'язування типових задач та інструкція для виконання практичної чи лабораторної роботи), матеріали для самоконтролю (перелік контрольних запитань, зразок білету для кінцевого контролю знань студентів, задачі і вправи для самостійного розв'язання) та перелік рекомендованої літератури, спрямованих на оптимізацію підготовки студентів-фармацевтів до занять із загальної та неорганічної хімії, здачі модуля I «Загальна хімія» і модуля II «Неорганічна хімія».

Ключові слова: навчально-методичний посібник, професійні компетентності, вища освіта, загальна та неорганічна хімія, зміст, структура.

Постановка проблеми. Основною метою медичної освіти у вищих навчальних закладах при підготовці провізорів та фармацевтів, є формування вмій і навичок, що сприятиме вдосконаленню і розвитку фахового досвіду та їх перетворення у професійні компетентності із подальшим накопиченням протягом фахової діяльності.

Основним завданням навчально-методичного посібника із курсу «Загальна та неорганічна хімія» є створення у студентів багажу фактологічного матеріалу, формування вмінь і навичок, необхідних для професійної діяльності у сучасному хімічному та фармацевтичному аналізі лікарських препаратів, що корелюється із метою навчальної дисципліни та впливає із цілей освітньо-професійної програми «Фармація». Відповідно до завдання, яке покладається на навчально-методичний посібник, необхідно сформулювати зміст та структуру навчального матеріалу так, щоб забезпечити належне його виконання.

Відповідно до Законів України «Про освіту» та «Про вищу освіту», заклади вищої освіти мають право самостійно вирішувати питання складу та змісту навчально-методичного забезпечення освітнього процесу з урахуванням вимог законодавства: 1. ДСТУ 3017:2015 «Інформація та документація. Видання. Основні види. Терміни та визначення понять» (навчальна програма, підручник, навчальний посібник, навчально-методичний посібник, навчальний наочний посібник, хрестоматія, практикум); ДСТУ 8302:2015 Національний стандарт України «Бібліографічне посилання»; ДСТУ 3017–95 «Видання. Основні види. Терміни та визначення». 2. Вимоги щодо структури, змісту та обсягів підручників і навчальних посібників підготовлених для вищих навчальних закладів, затверджених наказом Міністерства освіти і науки України № 588 від 26.06.2008 р. зі змінами, затвердженими Наказом Міністерства освіти і науки України № 11 від 10.01.2009 р. (Закон, 2017; Закон, 2004; Терміни і визначення 2016; Про внесення змін, 2014), встановлено методичні рекомендації щодо структури, змісту та обсягів підручників і навчальних посібників для вищих навчальних закладів.

Навчально-методичний посібник «Загальна та неорганічна хімія» розроблено із урахуванням законів України «Про видавничу справу» (№ 1554-VII), «Про вищу освіту» (№ 1556-VII), наказу Міністерства освіти і науки України від 27.06.2008 р. № 588 «Щодо видання навчальної літератури для вищої школи» (зі змінами та доповненнями) та Указу Президента України № 1013/2005 (1013/2005) від 04.07.05р., якими необхідно керуватися під час підготовки підручників та навчальних посібників (Закон, 2004; Про внесення змін, 2014; Щодо видання, 2008; Про невідкладні, 2005).

Аналіз останніх досліджень і публікацій. На особливу увагу заслуговують праці науковців, що є авторами підручників, навчально-методичних посібників та практикумів які мають практичний досвід у підготовці навчальних матеріалів та безпосередньо працюють із студентами, проводячи спостереження та дослідження ефективності використання структурних складових навчальної літератури на рівень знань, умінь, практичних навичок та фахових компетентностей студентів.

Після аналізу наявних навчально-методичних посібників у бібліотеці Буковинського державного медичного університету (БДМУ), доступних для роботи студентів, виявлено роботи таких авторів: Окрепко Г. (Загальна та неорганічна хімія. Практикум (модуль 1) та (модуль 2) для студентів другого (магістерського)

рівня вищої освіти, спеціальність «Фармація») (Окрепко, 2020а; Окрепко, 2020b), Перепелиця О. та ін. (навчально-методичний посібник для студентів 1 курсу спеціальності «Фармація») (Перепелиця, 2004), Слободяник М. та ін. (Загальна та неорганічна хімія. Практикум для студентів хімічних та нехімічних спеціальностей ВНЗ (Слободяник, 2004), Романова Н. (загальна та неорганічна хімія. Практикум) (Романова, 1997), Міщенко В. та ін. (Неорганічна хімія) навчально-методичний посібник для студентів вищих медичних навчальних закладів освіти, «Молодший спеціаліст» (Міщенко, 2017), Стаднійчук Р. та ін. (Неорганічна хімія. Навчально-методичний посібник для студентів заочної форми навчання) (Стаднійчук, 2018).

Детальний аналіз навчально-методичних посібників показав, що практикум (автор Окрепка Г.) призначений лише для проведення практичних робіт студентами 1 курсу денної форми навчання фармацевтичних вузів; у посібнику авторів Перепелиці О. та ін. основну увагу приділено опорному конспекту до занять та виділено матеріали для самоконтролю у вигляді контрольних питань та задач; посібник авторів Міщенко В. та ін. призначений для самопідготовки до практичних занять, підготовки та виконання лабораторних робіт, підготовці до підсумкового контролю з неорганічної хімії для студентів фармацевтичних коледжів; а посібник авторів Стаднійчук Р. та ін. — для студентів заочної форми навчання. В усіх висвітлених матеріалах наповнення посібників різне та не є повним для формування вмінь, навичок і компетентностей, необхідних для діяльності майбутнього провізора та фармацевта, які визначені згідно із вимогами стандарту та освітньо-професійною програмою «Фармація».

На основі проведеного аналізу навчальної літератури із «Загальної та неорганічної хімії» постає необхідність у підготовці навчально-методичного посібника із «Загальної та неорганічної хімії» для студентів фармацевтичного факультету Буковинського державного медичного університету згідно вимог програми дисципліни для спеціальності 226 «Фармація. Промислова фармація» відповідно до стандартів вищої освіти України із врахуванням методичних рекомендацій щодо структури, змісту, обсягів та із врахуванням змісту і структури уже існуючих навчально-методичних посібників.

Окрім посібників для дисципліни «Загальна та неорганічна хімія», які є в наявності бібліотеки БДМУ, до розгляду питання про структуру та наповнення посібника досліджено практикуми Левітіна Є., Антоненко О., Ковальчук І., Гончарук С., Гиріної Н., Туманової І. та враховано їх наповнення при створенні макету посібника (Левітін, Антоненко, 2012; Ковальчук, Гиріна, 2017; Гиріна, Туманова, 2013).

Формулювання цілей статті. Ціллю статті є створення макету навчально-методичного посібника на основі аналізу структури та складу доступної студентам БДМУ навчально-методичної літератури із врахуванням чинних нормативних стандартів, інтегрованого підходу до навчання, зорієнтованого на опанування практичних навичок та набуття інтегральних, загальних і фахових компетентностей.

Виклад основного матеріалу. Формування професійної компетентності є обов'язковим компонентом змісту навчання, що займає одне із важливих місць у загальній професійній підготовці фахівців.

Академік НАПН України Зязюн І. сформулював визначення поняття «компетентності», вважаючи, що «компетентність як екзистенціальна властивість людини є продуктом власної життєтворчої активності людини, ініційованої процесом освіти» (Зязюн, 2005, с. 17). «Компетентність як властивість індивіда існує в різних формах — як високий рівень умілості, як спосіб особистісної самореалізації (звичка, спосіб життєдіяльності, захоплення); як деякий підсумок саморозвитку індивіда, форма вияву здібностей та ін.» (Зязюн, 2005, с. 17).

Професійна компетентність майбутнього фахівця — це не лише сума знань, умінь і навичок, а й когнітивна, діяльнісна, мотиваційна, етична та соціальна складова. Якщо узагальнити, то сучасний професійно компетентний фахівець — це знаюча, інтелектуальна, готова до пізнання та творчої діяльності, культурна, комунікативна, грамотна людина, яка вміє ефективно використовувати сучасні досягнення науково-технічного прогресу в своїй професійній діяльності, постійно вдосконалює свої навички та поновлює знання і вміння для розв'язання професійних задач відповідно до сучасних тенденцій.

Відповідно до цього, зміст навчально-методичного посібника спрямовано на формування компетентностей, описаних нижче:

Інтегральна компетентність

Здатність розв'язувати типові та складні ситуаційні задачі та практичні проблеми у професійній фармацевтичній діяльності із застосуванням положень, теорій та методів фундаментальних, хімічних, технологічних, біомедичних та соціально-економічних наук; інтегрувати знання та вирішувати складні питання, формулювати судження за недостатньої або обмеженої інформації; ясно і недвозначно доносити свої висновки та знання, розумно їх обґрунтовуючи, до фахової та не фахової аудиторії.

Загальні компетентності

ЗК 2. Здатність застосовувати знання у практичних ситуаціях

ЗК 3. Прагнення до збереження навколишнього середовища

ЗК 4. Здатність до абстрактного мислення, аналізу та синтезу, вчитися і бути сучасно навченим

ЗК 6. Знання та розуміння предметної області та розуміння професії

ЗК 9. Навички використання інформаційних і комунікаційних технологій

ЗК 12. Здатність проведення досліджень на відповідному рівні

Спеціальні (фахові, предметні) компетентності

ФК 12. Здатність організовувати, забезпечувати і проводити аналіз лікарських засобів та лікарської рослинної сировини в аптечних закладах і контрольно-аналітичних лабораторіях фармацевтичних підприємств відповідно до вимог

Державної фармакопеї та інших нормативно-правових актів (методи якісного визначення (для ідентифікації лікарського засобу), та методи кількісного визначення (для встановлення вмісту діючої речовини в ЛЗ)).

ФК 13. Здатність організовувати та здійснювати контроль якості лікарських засобів у відповідності з вимогами Державної фармакопеї України та належних практик, визначати способи відбору проб для контролю лікарських засобів відповідно до діючих вимог та проводити їх сертифікацію, запобігати розповсюдженню фальсифікованих лікарських засобів (методи вимірювання рН та вимірювання густини, дослідження розчинності (для визначення швидкості з якою вивільняється препарат для засвоєння організмом), розрахунок похибки та точності проведених вимірювань, оцінка правильності одержаних результатів).

ФК 14. Здатність здійснювати розробку методик контролю якості лікарських засобів, фармацевтичних субстанцій, лікарської рослинної сировини і допоміжних речовин з використанням фізичних, фізико-хімічних та хімічних методів контролю (на основі отриманих знань студенти будуть розробляти методики аналізу простих експериментальних задач).

ФК 16. Здатність забезпечувати належне зберігання лікарських засобів та виробів медичного призначення відповідно до їх фізико-хімічних властивостей та правил Належної практики зберігання (GSP) у закладах охорони здоров'я (дослідження впливу зовнішніх факторів на кінетику хімічних реакцій, що спричиняють деградацію ліків (для дослідження стійкості ЛЗ)).

Упровадження компетентнісного підходу вимагає відображення в структурі та змісті навчальної літератури таких основних моментів: 1) чітко поставлених навчальних цілей відповідно до регламентованих освітньо-кваліфікаційною характеристикою умінь фахівця; 2) створення модулів діяльнісного спрямування (питання та завдання що активізують різні види навчальної роботи); 3) формування умінь розв'язувати типові задачі, використовуючи теоретичні положення; 4) вироблення навичок самоосвіти і набуття універсальних навчальних умінь; 5) оцінювання набутих знань та вмінь за допомогою яких можна визначити рівень досягнення навчальних цілей.

Перехід до європейської кредитно-трансферної системи (ECTS) як сучасного інструменту організації освітнього процесу викликає потреби структурувати зміст та поділити навчальний матеріал на модулі; відведення основної частини навчального процесу на самостійну роботу студента; збільшення обсягу практичних завдань для розширення пізнавальної діяльності студента.

Разом із попередніми обов'язковими складовими змісту та структури навчально-методичного посібника виділяють загальнопедагогічні вимоги:

- 1) підпорядкованість програмі дисципліни, змістовні модулі якої визначені в освітньо-професійній програмі (інформація висвітлена у передмові);
- 2) підбір навчального матеріалу та форма його подачі мають сприяти максимальному засвоєнню матеріалу (поради студенту, матеріали самоконтролю);

3) формування основ навчально-методичного комплексу, який системно поєднує взаємозв'язок навчальної інформації (теоретичні питання, практична робота та розв'язування вправ і задач);

4) відображення сучасних досягнень у науці, техніці й інше (актуальність теми);

5) сприяння проблемного підходу до засвоєння знань, орієнтації студента на самостійний пошук інформації та навчально-творчу діяльність (алгоритми розв'язування задач, ситуаційні задачі для самостійного розв'язування, контрольні питання);

6) формування вміння самоорганізації, планування та самооцінки (теоретичні питання, інструкція для виконання практичної роботи, зразок білету для кінцевого контролю знань, задачі для самостійного розв'язування);

7) спрямованість на сприйняття і розуміння, осмислення і засвоєння матеріалу через доступність, точність і якість мови, дотримання лексичних, граматичних і орфографічних норм (у посібнику використано сучасну українську термінологію та номенклатуру хімічних елементів і сполук).

Відповідно до нормативних вимог навчальні посібники мають бути написані в доступній формі, навчальний матеріал має бути пов'язаний з практичними завданнями, повинні просліджуватися тісні міжпредметні зв'язки. У структурі навчального посібника мають бути такі основні компоненти: зміст (перелік розділів); вступ (або передмова); основний текст; питання, тести для самоконтролю; обов'язкові та додаткові задачі, приклади; довідково-інформаційні дані для розв'язання задач (таблиці, схеми тощо); апарат для орієнтації в матеріалах книги (предметний, іменний покажчики).

Слід відмітити, що основним завданням вивчення дисципліни «Загальна та неорганічна хімія» є навчити студентів-фармацевтів класифікувати та називати неорганічні сполуки, що забезпечує набуття фахових компетентностей ФК 12, ФК13, трактувати загальні закономірності, що лежать в основі будови речовин; класифікувати властивості розчинів неелектролітів та електролітів (ФК 12, ФК13); інтерпретувати та класифікувати основні типи йонної, кислотно-основної і окисно-відновної рівноваги хімічних процесів для формування цілісного підходу до вивчення хімічних та біологічних процесів (ФК 13, ФК13); класифікувати хімічні властивості та перетворення неорганічних речовин (ФК 14, ФК16); трактувати загальні закономірності, що лежать в основі застосування неорганічних речовин у фармації та медицині, встановлення розуміння хімізму деяких біологічних процесів, що відбуваються в живому організмі (ФК 12, ФК13, ФК 14, ФК 16).

На основі усіх висвітлених вимог до змісту та структури навчально-методичного посібника із врахування загальнопедагогічних вимог, створено макет посібника.

У передмові посібника висвітлено загальну інформацію про актуальність вивчення дисципліни, основні завдання, перелік результатів вивчення дисципліни, практичні навички та вміння, які мають отримати студенти в процесі виконання практичних робіт із неорганічної хімії, а також перелік компетентностей, які можуть

набути студенти, узагальнивши усі знання, уміння та практичні навички. Також наведено правила техніки безпеки під час роботи в хімічній лабораторії, вивчення та виконання яких забезпечує засвоєння ЗК 2, ЗК 4, ЗК 12, ФК 12, ФК 16.

Тематичний план практичних занять, інформація про навчальний процес за кредитно-модульною системою згідно вимог Болонського процесу (структурована на 2 модулі), методи та форми проведення контролю знань студентів та критерії оцінювання рівня їх підготовки інформують студента про організацію навчального процесу.

Для кожної теми заняття запропоновано та розроблено такий зміст: 1. Актуальність теми, яка закладає основи та сприяє зацікавленості матеріалом; 2. Навчальна мета, яка чітко визначає, що студент повинен знати, вміти, опанувати та які компетентності має набути, засвоївши визначений темою заняття матеріал. Структурування мети заняття визначає, що студент має опрацювати самостійно дома, використовуючи лекційний матеріал, навчально-методичний посібник та рекомендовану літературу.

У наступному розділі 3. «Поради студенту» висвітлено основні теоретичні питання теми, алгоритми розв'язування типових задач та інструкцію для виконання практичної роботи із описом виконання експериментів у лабораторії. Такий перелік видів самостійної роботи для студента дає можливість належним чином підготуватися до практичного заняття, при цьому самостійно опрацювати теоретичні питання, виділити основне із конспекту теми, вивчити нові означення та навчитися розв'язувати типові задачі за наведеним алгоритмом на прикладі п'яти розв'язаних задач, використовуючи отримані знання при самопідготовці перетворити їх у інтегральні та загальні компетентності. Засвоєння інструкції для виконання експериментальної роботи та її практичне виконання призводить до набуття не лише практичних навичок, але й здатності розвивати свої загальні та професійні компетентності. Практична робота організована так, що елементи навчально-дослідної роботи пов'язуються із матеріалом заняття та мають характер проблемного навчання, що сприяє кращому засвоєнню інформації. Виконання лабораторних робіт сприяє закріпленню і поглибленню теоретичних знань із загальної хімії, оволодінню практичними навичками та вмінням роботи в лабораторії з одержання та дослідження властивостей різних речовин у сфері фармацевтичного аналізу.

Кожне практичне заняття студент оформляє у вигляді протоколу, який включає виконане домашнє завдання і опис результатів практичної роботи в лабораторії та обов'язково висновок в кінці проведеної роботи для узагальнення отриманих практичних навичок із теоретичним обґрунтуванням.

До розділу 4. «Матеріали для самоконтролю» внесено перелік контрольних запитань по темі, зразок білету для кінцевого контролю знань студентів та задачі і вправи для самостійного розв'язання, які допоможуть студенту оцінити свій рівень домашньої підготовки до заняття, та визначити незрозумілі питання чи проблемні типи задач, які потребують роз'яснення викладача.

В останньому розділі розробки «Рекомендована література» наведено посилання на основну та додаткову літературу із вказаними номерами сторінок, використання якої допоможе належним чином підготуватися до заняття.

Для допомоги в підготовці до складання модулів у кінці посібника наведено перелік контрольних запитань, задач і практичних вправ із бази завдань «Модуль 1» та «Модуль 2».

На основі самопідготовки і роботи під час заняття студенти мають отримати такі основні практичні навички та вміння із загальної та неорганічної хімії:

1. Вміти користуватися лабораторним устаткуванням (газовим пальником, ареометром, термометрами, барометрами, технічними й аналітичними вагами), а також лабораторним вимірвальним посудом (піпетками, бюретками, мірними колбами та ін.).

2. Набути практичні навички зважування, приготування розчинів, фільтрування.

3. Вміти проводити розрахунки, пов'язані з різними способами вираження концентрації розчинів, обчисленням термодинамічних функцій, водневого показника, буферної ємності та ін.

4. Вміти готувати розчини заданої концентрації, в тому числі титровані розчини.

5. Вміти визначати теплові ефекти хімічних процесів методом калориметрії.

6. Вміти експериментально визначати молекулярну масу речовин і ступінь електролітичної дисоціації методом криометрії.

7. Вміти виявити за допомогою якісних реакцій найпоширеніші катіони й аніони у воді та інших об'єктах довкілля.

8. Вміти користуватися довідниковою хімічною літературою.

Знання із загальної хімії дозволять майбутньому фахівцю оволодіти найсуттєвішими навичками у прогнозуванні вірогідних умов перебігу хімічних реакцій та встановлення механізмів взаємодії неорганічних речовин, що використовуються в медичній та фармацевтичній практиці, а також їх біотрансформації в організмі людини.

У результаті вивчення навчальної дисципліни «Загальна та неорганічна хімія» згідно програми із «Загальної та неорганічної хімії» для студентів 1 курсу на основі повної загальної середньої освіти (денна та заочна форма навчання) спеціальності 226 «Фармація, промислова фармація», відповідно до Стандартів вищої освіти України, навчального плану та освітньо-професійної програми «Фармація» Буковинського державного медичного університету студент повинен вміти:

1ПФ.Д.03.ПР.О.01. Визначати умови та терміни зберігання їх у фармацевтичних закладах: 1ПФ.Д.03.ПР.01.01. Хімічні властивості неорганічних речовин. Для цього необхідно опрацювати та засвоїти теоретичні питання теми, розв'язувати задачі для самостійного розв'язання та перевірити свій рівень знань за допомогою контрольних питань і білету для перевірки кінцевого рівня знань.

2ПФ.Д.03.ПП.О.08.01–279;01–204. Стабілізувати фармацевтичні препарати, враховуючи біологічні, фізико-хімічні, технологічні властивості діючих і допоміжних речовин, використовуючи необхідні реактиви: 2ПФ.Д.03.ПП.О.08.01–279;

01–204.03. Окиснювально-відновні реакції; 2ПФ.Д.03.ПП.О.08.01–279;01–204.04. Комплексні сполуки; 2ПФ.Д.03.ПП.О.08.01–279;01–204.05. Учення про розчини.

2ПФ.Д.01.ПП.О.02. Розрахувати кількість лікарських та допоміжних речовин пропису, загальний об'єм або масу лікарського препарату. Використовуючи теоретичні знання та практичні навички роботи із розчинами, проведення окисно-відновних перетворень та утворення комплексних сполук (перелік теоретичних питань, інструкція виконання практичної роботи, алгоритми розв'язування вправ та задач), студент зможе отримати необхідні вміння.

2ПФ.Д.06.ПП.О.02. Визначити основні фізичні характеристики лікарських речовин (температуру топлення, температуру кипіння і температуру застигання) фізичними методами на необхідному обладнанні: 2ПФ.Д.06.ПП.О.02.04. Властивості твердих тіл; 2ПФ.Д.06.ПП.О.02.05. Випробування на чистоту лікарських засобів. Перелік таких умінь можливо набути використовуючи навички роботи із лабораторними приладами (інструкція виконання практичної роботи) із дотриманням техніки безпеки роботи в лабораторії та знаннями теоретичних питань.

2ПФ.Д.08.ПП.О.01.01–279. Визначати катіони і аніони діючих речовин неорганічної природи відповідно списку 1а у сировині, матеріалах, напівпродуктах, готовій продукції, хімічними методами: 2ПФ.Д.08.ПП.О.01.01–279.01. Лікарські засоби неорганічної природи; 2ПФ.Д.08.ПП.О.01.01–279.03. Загальна характеристика р-елементів та d-елементів; лікарські засоби елементів I–VIII груп періодичної системи. Такі вміння можливо засвоїти, використовуючи знання теоретичного матеріалу, а саме якісних реакцій на катіони та аніони, практичні навички виконання досліджень (перелік теоретичних та контрольних запитань, інструкція виконання практичної роботи, алгоритми розв'язування задач).

2ПФ.Д.08.ПП.О.03.01–279;01–204. Готувати титровані, робочі розчини і розчини індикаторів з хімічних реактивів та встановлювати процентну концентрацію і полярність титриметричними та фізико-хімічними методами: 2ПФ.Д.08.ПП.О.03.01–279;01–204.04. Розчини. Способи позначення концентрації. Для цього необхідно вміти працювати із мірним посудом, дотримуючись техніки безпеки, розраховувати концентрації розчинів використовуючи інструкцію для виконання практичної роботи та алгоритми розв'язування ситуаційних задач.

2ПФ.Д.10.ПП.О.01. Визначити стабільність лікарських засобів та виробів медичного призначення при зберіганні протягом встановлених строків придатності: 2ПФ.Д.10.ПП.О.01.02. Швидкість хімічних реакцій та хімічна рівновага; 2ПФ.Д.10.ПП.О.01.03. Кінетика хімічних реакцій та каталіз. В основі таких умінь є застосування знань із теоретичного матеріалу, уміння визначити умови зберігання та перетворення лікарських засобів (контрольні питання, алгоритми розв'язування задач).

Отже, отримати усі визначені вміння можна виконуючи усі практичні завдання та лабораторні рекомендації, розв'язуючи практичні вправи та ситуаційні задачі, розглядаючи теоретичні та контрольні запитання із навчально-методичного посібника.

Вивчення загальної хімії закладає основи для ґрунтового засвоєння профільних теоретичних і клінічних професійно-практичних дисциплін — насамперед аналітичної, фармацевтичної, фізичної та колоїдної хімії, токсикологічної хімії, фармакогнозії, біологічної хімії, нормальної фізіології, фармакології, токсикології, імунології, цитології та інші, оскільки започатковує ґрунтовне вивчення хімічних перетворень речовин на молекулярному рівні в навколишньому середовищі та в організмі людини. Окрім фундаментальних теоретичних знань, дозволяє засвоїти необхідні фізико-хімічні методи дослідження.

Висновки. На основі аналізу сучасних підходів до роз'яснення змісту поняття «професійна компетентність» можна зробити висновок про те, що професійна компетентність є інтегральною характеристикою особистості фахівця, яка включає знання, вміння, навички та особистісні якості, що забезпечують виконання його професійної діяльності на високому рівні.

Структура, зміст та методичне наповнення навчально-методичного посібника надає йому функцію формування фахових, інтегральних та загальних компетентностей для майбутніх магістрів – фармацевтів і провізорів через складові компоненти посібника, які сприяють індивідуальному розвитку студента та забезпечують необхідні умови для самоосвіти і саморозвитку.

Навчально-методичний посібник «Загальна та неорганічна хімія» для студентів фармацевтичного факультету має такі відмінності щодо змісту та загальної структури наявних у бібліотеці БДМУ подібних посібників:

- 1) зміст навчально-методичного посібника зорієнтовано на розвиток самоосвіти через запропоновану різнопланову самостійну роботу студентів та формування предметних компетентностей;
- 2) кожна тема в посібнику структурована та містить такі важливі складові компоненти: актуальність теми, навчальна мета: студент повинен знати, вміти, опанувати та набути компетентності, поради студенту: теоретичні питання, алгоритми розв'язування типових задач, інструкція до виконання практичної роботи, матеріали для самоконтролю (контрольні питання та зразок білету для кінцевого контролю знань), задачі для самостійного розв'язування; список використаної літератури.
- 3) перелік теоретичних контрольних запитань, практичних вправ та задач для підготовки до модуля 1 та модуля 2.

Розвиток вищої освіти України передбачає інтеграцію новітніх технологій, методик та підходів не лише до методів та способів навчання, а й до наповнення навчальної літератури, зокрема і навчально-методичних посібників, які створюються для студентів з метою покращення рівня їх знань та здобуття під час навчального процесу відповідних фахових знань, умінь, навичок та професійних компетентностей. Перспективи подальших досліджень будуть пов'язані із апробацією навчально-методичного посібника, як засобу формування знань, умінь та практичних навичок у студентів під час навчання.

Використані джерела

- Закон України «Про освіту». (2017). <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1060-12#Text>.
- Закон України «Про Вищу освіту». (2004). <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text>.
- Терміни та визначення понять: ДСТУ 3017-95. (2016). Київ, ДП «УкрНДНЦ». <https://www.uaredactor.com.ua/wp-content/uploads/2019/12/dstu-3017-2015.pdf>
- Про внесення змін до Закону України «Про видавничу справу». (2014). <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text>
- Щодо видання навчальної літератури для вищої школи: наказ МОН України. (2008). https://www.psyh.kiev.ua/%D0%A4%D0%B0%D0%B9%D0%BB: Nakaz_mon_588_2008.pdf
- Про невідкладні заходи щодо забезпечення функціонування та розвитку освіти в Україні: указ Президента України. (2005). <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1013/2005#Text>
- Окрепка, Г. М. (2020a) Загальна та неорганічна хімія. Практикум (Модуль 1) Чернівці: БДМУ.
- Окрепка, Г. М. (2020b) Загальна та неорганічна хімія. Практикум (модуль 2) Чернівці: БДМУ.
- Перепелиця, О. О. (2004) Неорганічна хімія. Чернівці: Медакадемія.
- Стаднійчук, Р. Ф. (2018) Неорганічна хімія. Чернівці: Медуніверситет.
- Міщенко, В. В. (2017) Неорганічна хімія/ Чернівці: Медуніверситет.
- Слободяник, М. С. (2004) Загальна та неорганічна хімія. Київ: Либідь.
- Романова, Н. В. (1977) Загальна та неорганічна хімія: практикум. Київ: Вища школа.
- Левітін, Є.Я., Антоненко, О.В. (2012) Неорганічна хімія. Лабораторний практикум: навчальний посібник для студентів вищих фармацевтичних навчальних закладів. Харків: НФаУ: Золоті сторінки.
- Ковальчук, І., Гіріна, Н. (2017) Неорганічна хімія: навчально-методичний посібник. Київ: ВСВ Медицина.
- Гіріна, Н.П., Туманова, І.В. (2013) Неорганічна хімія. Практикум. Київ: ВСВ Медицина.
- Зязюн, І. А. (2005) Філософія поступу і прогнозу освітньої системи. Київ: Глухів: РВВ ГДПУ.

References

- Zakon Ukrainy «Pro osvitu». (2017). <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1060-12#Text> (in Ukrainian).
- Zakon Ukrainy «Pro Vyshchu osvitu». (2004). <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text> (in Ukrainian).
- Termini ta vyznachennia poniat: DSTU3017-95. (2016). Kyiv, DP «UkrNDNTs». <https://www.uaredactor.com.ua/wp-content/uploads/2019/12/dstu-3017-2015.pdf> (in Ukrainian).
- Pro vnesennia zmin do Zakonu Ukrainy «Pro vydavnychu spravu». (2014). <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text> (in Ukrainian).
- Shchodo vydannia navchalnoi literatury dlia vyshchoi shkoly: nakaz MON Ukrainy. (2008). https://www.psyh.kiev.ua/%D0%A4%D0%B0%D0%B9%D0%BB: Nakaz_mon_588_2008.pdf (in Ukrainian).

- Pro nevidkladni zakhody shchodo zabezpechennia funktsionuvannia ta rozvytku osvity v Ukraini: ukaz Prezydenta Ukrainy. (2005). <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1013/2005#Text> (in Ukrainian).
- Okrepka, H. M. (2020a) Zahalna ta neorhanichna khimii. Praktykum (Modul 1) Chernivtsi: BDMU (in Ukrainian).
- Okrepka, H. M. (2020b) Zahalna ta neorhanichna khimii. Praktykum (modul 2) Chernivtsi: BDMU (in Ukrainian).
- Perepelytsia, O. O. (2004) Neorhanichna khimii. Chernivtsi: Medakademii (in Ukrainian).
- Stadniichuk, R. F. (2018) Neorhanichna khimii. Chernivtsi: Meduniversytet (in Ukrainian).
- Mishchenchuk, V. V. (2017) Neorhanichna khimii/ Chernivtsi: Meduniversytet (in Ukrainian).
- Slobodianyuk, M. S. (2004) Zahalna ta neorhanichna khimii. Kyiv: Lybid (in Ukrainian).
- Romanova, N. V. (1977) Zahalna ta neorhanichna khimii: praktykum. Kyiv: Vyshcha shkola (in Ukrainian).
- Levitin, Ye. Ia., Antonenko, O.V. (2012) Neorhanichna khimii. Laboratornyi praktykum: navchalnyi posibnyk dlia studentiv vyshchyykh farmatsevytchnykh navchalnykh zakladiv. Kharkiv: NFaU: Zoloti storinky (in Ukrainian).
- Kovalchuk, I., Hyrina, N. (2017) Neorhanichna khimii: navchalno-metodychnyi posibnyk. Kyiv: VSV Medytsyna. (in Ukrainian).
- Hyrina, N.P., Tumanova, I.V. (2013) Neorhanichna khimii. Praktykum. Kyiv: VSV Medytsyna (in Ukrainian).
- Ziazun, I. A. (2005) Filosofiia postupu i prohnozu osvitnoi systemy. Kyiv; Hlukhiv: RVV HDPU (in Ukrainian).

Olena Krupko, Ph.D. of Chemical Sciences, assistant, Bukovinian State Medical University, Ukraine, Chernivtsi.

STRUCTURE OF EDUCATIONAL AND METHODOLOGICAL MANUAL “GENERAL AND INORGANIC CHEMISTRY” IN THE FORMATION OF COMPETENCIES OF FUTURE PHARMACISTS

The article explains the content and structure of the textbook on the course “General and Inorganic Chemistry” for students of the 1st year of the Pharmaceutical Faculty, specialty “226. Pharmacy. Industrial Pharmacy” aimed at forming the integral, general and professional competencies of future pharmacists in accordance with the requirements of the Standards of Higher Education of Ukraine, the curriculum and the educational and professional program “Pharmacy” at Bukovinian State Medical University.

Considerable attention is paid to the normative provisions on the structure and composition of educational literature and components of the manual that contribute to the self-education and self-development of students, which forms the main components of integrated, general and professional competence.

The analysis of educational and methodical manuals on “General and Inorganic Chemistry” available in the library of Bukovinian State Medical University was carried out and it was

found that in the studied educational materials the content and structure are different and do not contain diverse information for the formation of the skills and competencies necessary for the activities of the future specialist. According to the results of the study and normative documents, a layout of the educational and methodical manuals in compliance with the general requirements was created.

The model of the structure of the textbook is given, in particular, sections that contain a list of basic knowledge, skills and competencies, advice to the student (basic theoretical issues of the topic, algorithms for solving typical problems and instructions for practical or laboratory work), materials for self-control (a list of control questions, a sample of an exam paper for the final control of students' knowledge, tasks and exercises for self-solution) and a list of recommended literature aimed at optimizing the preparation of pharmacist students for classes in general and inorganic chemistry, the delivery of module I "General Chemistry" and module 2 "Inorganic Chemistry".

Keywords: educational and methodical manual, professional competencies, higher education, general and inorganic chemistry, content, structure.

<https://doi.org/10.32405/2411-1309-2021-27-123-131>


УДК 378.01: 373.3 /5. 02: 930 (045)

ІНТЕГРАЦІЯ ЯК КОНЦЕПТ СУЧАСНОГО ПІДРУЧНИКОТВОРЕННЯ

Юлія Малієнко,

кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник,
старший науковий співробітник відділу суспільствознавчої освіти
Інституту педагогіки НАПН України,
м. Київ

 <https://orcid.org/0000-0002-7124-8236>

 j-b-m@ukr.net

У статті досліджено важливі аспекти взаємодії інтеграції та підручникотворення (на прикладі громадянської та історичної освітньої галузі); визначено, що інтегративний підхід охоплює науково-педагогічні дослідження, власне процес навчання, найрізноматніші аспекти життєвого, пізнавального, суспільного досвіду дитини; розкрито багатовимірність наукових інтерпретацій та універсальність інтеграції; розглянуто специфіку формування інтегративного змісту підручників історії, громадянської освіти та шляхи взаємодії сутнісних складників компетентності. Вибір саме цих об'єктів дослідження обумовлено глобалізаційними процесами ХХІ ст., потребою реалізувати компетентнісний та інтегративний потенціал відповідних підручників.

Ключові слова: інтеграція; інтегративний зміст підручника; компетенізація підручникотворення; наскрізні лінії.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими та практичними завданнями. У результаті глобалізаційних процесів ХХІ ст. освітня інтеграція стала однією з найважливіших тенденцій сучасності, новою педагогічною парадигмою, концептуальним підходом до розроблення теоретико-методологічних засад функціонування української школи.

У сучасній освіті особливо важливу роль відіграє принцип інтеграції змісту освіти: забезпечення, взаємозв'язків й залежностей, що існують між різними навчальними курсами. Це сприяє цілісному баченню світу, природи, суспільних явищ та їх діалектики. Інтегративні зв'язки не ламають структуру і специфіку кожного навчального курсу, а гармонійно поєднують їх у загальну систему знань, здібностей, навичок та ціннісних орієнтацій особистості. При цьому усуваються штучні демаркаційні рамки між традиційними, дуже вузько представленими навчальними

предметами, а з'являються зв'язки і залежності між явищами, проблемами, процесами історичними і тематично-літературними, філософськими, суспільними, політичними, мистецькими тощо (Козловська, Стечкевич, 2018, с. 150).

Проведені автором дослідження доводять, що інтегративний підхід до навчання історії, громадянської освіти і створення відповідної бази підручників охоплює науково-педагогічні дослідження, власне процес навчання, найрізноматніші аспекти життєвого, пізнавального, суспільного досвіду дитини.

Актуальність матеріалу, викладеного у статті, обумовлена потребами створення інтегративного концепту, необхідного для забезпечення цілісного розвитку школярів/школярок. На часі концептуалізація взаємодії інтеграції та підручничотворення, обґрунтування підходів до формування змісту нових курсів, класифікація наявного наукового-методичного доробку з проблематики освітньої інтеграції, що, насамперед, слугуватиме теоретичною основою для конкретних досліджень.

Зазначимо, що презентоване дослідження ми здійснювали у контексті громадянської та історичної освітньої галузі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій з проблеми дає змогу виокремити певні напрями науково-педагогічних досліджень, пов'язаних як із процесом освітньої інтеграції в цілому, так і зі сферою історичної, громадянської освіти. Українська педагогічна думка вже має досвід висвітлення різних аспектів проблематики інтеграції. Ми зосередилися на літературі межі тисячоліть і окремих новітніх дослідженнях останнього десятиліття.

Загальним проблемам інтеграції присвячено праці С. Гончаренка (передумови та зміст інтеграції), М. Іванчук (ознаки процесу інтеграції), О. Вознюка, О. Дубасенюк (інтегративна освітня парадигма, інтеграція як методологічне знання), Т. Засекої (історичний контекст, теоретико-методологічні засади та практика упровадження інтегративного підходу в шкільній природничій освіті), Ю. Козловського, І. Козловської (генеза інтегрованих підходів, обґрунтування інтегративної), Т. Пушкарьової, О. Топузова (інтегративно-діяльнісна педагогіка, методологічні, психолого-педагогічні основи інтеграції).

Окремі теоретико-методологічні аспекти розкрито зокрема, у дослідженнях О. Шукатки (міждисциплінарна інтеграція), Т. Плчинди (особливості вертикальної та горизонтальної інтеграції), О. Петрук (ретроспектива питання), Д. Кільдерова (функції міжпредметної інтеграції як важливого дидактичного принципу), І. Пастирської (реалізація ідей інтеграції у змісті окремих предметів, створення інтегрованих курсів).

Підручник історії у контексті інтегрованого, компетентнісного, дослідницького підходів, розглядався Н. Гупаном, П. Морозом, О. Пометун та іншими.

Дотичними нашому дослідженню є праці, зацентровані на інтегративному підході до підготовки майбутніх фахівців, зокрема: О. Попадич, І. Прокопенко, Л. Стечкевич (інтеграційна трансформація методів навчання у професійній підго-

товці майбутніх педагогів); Я. Собка (теоретико-методичні основи впровадження інтегративних курсів у професійно-технічній освіті).

Аналіз літератури свідчить, що й до сьогодні дослідники не виробили єдиного підходу до тлумачення й застосування дефініції інтеграція, надто багатоаспектним є її зміст.

Формулювання цілей статті. Ми визначили такі цілі: обґрунтувати необхідність дослідження інтеграції у контексті підручникотворення для громадянської та історичної освітньої галузі; розкрити багатовимірність наукових інтерпретацій та універсальність інтеграції; проаналізувати специфіку формування інтегративного змісту підручників історії та громадянської освіти та шляхів взаємодії сутнісних складників компетентності.

Зауважимо, що в межах однієї статті неможливо розкрити усі аспекти зазначеної теми, тож зупинимось лише на її окремих теоретичних питаннях.

Виклад основного матеріалу дослідження. Серед основних стратегічних завдань реформи загальної середньої освіти в Україні є оновлення її змісту, що передбачає пошук нових підходів до структурування навчальних предметів на інтегративних засадах, розроблення технологій і засобів навчання для формування ключових компетентностей та наскрізних умінь як інтегративних якостей особистості (Засекіна, 2020, с. 7).

Багатовимірність наукових інтерпретацій та універсальність ключового поняття нашого дослідження зумовлюють його активне використання в освітній практиці. Зрозуміло, що інтеграція як педагогічний феномен може виступати передумовою освітніх змін, методологічним підходом до розроблення основних документів (Державних стандартів, програм тощо), принципом взаємодії окремих складників навчального процесу та результатом зазначеного.

Щодо генези обраної нами теми, зазначимо наступне. Ще у 60–70-ті роках ХХ ст. здійснювалися окремі спроби інтеграції знань. Досліджувалися проблеми міжпредметних зв'язків з позиції активізації навчання та підвищення його наукового й теоретичного рівня. Міжпредметні зв'язки розглядалися в таких аспектах, як:

- дидактичний засіб підвищення ефективності засвоєння знань, умінь, навичок;
- умова розвитку пізнавальної активності учнів у навчальній діяльності, формування їхніх пізнавальних інтересів;
- засіб реалізації принципу навчання і насамперед — науковості (Пушкарьова, Топузов, 2019, с. 13).

У 80-х роках в освітній лексикон поступово запроваджується поняття інтеграція.

Формування власної проблематики інтеграції стало актуальним на початку 90-х років, коли необхідність і доцільність інтегративного підходу в освіті стала очевидно (Козловський, Козловська, 2014, с. 7–11). Видатний український вчений С. Гончаренко наголошував тоді на необхідності розроблення цілісної системи нового змісту освіти, нових програм і підручників, які б створили умови для еволюційної

зміни менталітету українського суспільства через школу (Гончаренко, 1994). Водночас дослідник підкреслював, що проблема інтеграції знань занадто складна, щоб її можна було розв'язати чисто емпірично чи методом «мізкового штурму», вона потребує серйозних досліджень (Гончаренко, 1994).

Серйозних досліджень потребує, насамперед, дефініція інтеграція, про багатоглибкість якої ми писали вище. Українські вчені розглядають інтеграцію як: поліфункціональне поняття, здатне в різних ситуаціях відігравати різні ролі (Засєкіна, 2020); важливий дидактичний принцип (Кільдеров, 2012); доцільно організований процес взаємодії, взаємопроникнення структурних компонентів змісту в рамках певної системи навчання з метою формування цілісного уявлення про світ, спрямованого на розвиток і саморозвиток особистості дитини (Петрук, 2010). Обґрунтованою й слушною видається думка Т. Ремех про те, що інтеграція — це об'єднання частин у єдине ціле на основі спільного підходу, що уможливорює сприймання учнями життєвих явищ в їх глибинному взаємозв'язку, розуміння логіки розвитку процесів, пов'язаних з існуванням людського суспільства (Ремех, 2013).

Важливим для нашого дослідження є філософське обґрунтування взаємодії інтеграції та компетентності. Якщо компетентність відбиває цілісність та інтегративну сутність навчання на будь-якому рівні та в будь-якому аспекті, то образ світу є вихідним пунктом і результатом будь-якої пізнавальної діяльності (Топузов, 2012).

Ми розглядаємо інтеграцію у локалізованому вимірі: у контексті громадянської та історичної освіти. На наш погляд, інтеграція — це взаємозв'язок змістового, процесуального, ставленнєвого аспектів громадянської та історичної освіти, інших освітніх галузей, необхідний для формування в дитини цілісної картини світу та різнобічного розвитку особистості. Наголосимо, що зазначена інкорпорація галузей шкільної освіти є важливою передумовою ефективності нової навчальної літератури.

Варто підкреслити, що в українському підручникотворенні вже склалися певні традиції інтегрованого навчання історії та громадянської освіти. Найбільш відомим є інтегрований курс «Історія України. Всесвітня історія» (6 кл.), який презентує історію стародавнього світу та має стандартне навчально-методичне забезпечення.

Від 2018 р. старшокласники/старшокласниці України мають змогу досліджувати два інтегрованих курси: «Історія: Україна і світ» (10–11 кл.), «Громадянська освіта» (10 кл.).

«Історія: Україна і світ» (10–11 кл.) розкриває новітню історію України (XX–XXI ст.) у контексті всесвітньої, сприятиме: баченню суспільних явищ у конкретно-історичних умовах, переосмисленню минулого у світлі нових фактів і викликів суспільного розвитку; вмінню інтерпретувати історію України як частину світового культурного, економічного і політичного простору, виявляти стійкість до маніпуляції свідомістю навколо історії, прогнозувати суспільний розвиток.

Інтегрований курс «Громадянська освіта» (10 кл.) передбачає інтеграцію соціально-гуманітарних знань із різних навчальних предметів та орієнтацію на розв'язання практичних проблем.

Принагідно зазначимо, що у чинних програмах і підручниках з історії України та всесвітньої історії частково реалізується інтеграція через взаємодію, приміром, історичних, геопросторових і літературних джерел і завдань до них. Проте це швидше винятки, які не носять системного характеру.

Динаміка запровадження в освітній процес інтегративної парадигми останнім часом прискорюється. Затверджений у 2020 р. Державний стандарт базової середньої освіти концептуалізував взаємодію різних галузей, їх компетентнісний потенціал та базові знання (Державний стандарт, 2020). 2021 рік засвідчив появу модельних навчальних програм з історії та громадянської освіти для 5–6 класів Нової української школи. Авторським колективом О. Пометун, Т. Ремех, Ю. Малієнко, П. Морозом розроблена така програма для інтегрованого курсу «Досліджуємо історію і суспільство. 5–6 класи» (Пометун, Ремех, Малієнко, Мороз, 2021).

Наступний крок освітнього поступу — створення підручників історії та громадянської освіти покоління Стандарту 2020 р. і модельних навчальних програм, що стануть орієнтиром для вчителя та навігатором для учнів на шляху інтегрованого навчання. Розглянемо специфіку формування інтегративного змісту підручників історії, громадянської освіти через наступні чинники.

- Інтегрування змісту всередині громадянської, історичної освіти відповідно до нової структури загальної середньої освіти. Визначення спільних наскрізних тем і пошуки внутрішньої інтеграції для двох окремих курсів: історія України, всесвітня історія. Поєднання основних понять, зв'язків, положень громадянської, історичної освіти у наративі, підборі джерел, методичному забезпеченні.

- Інкorporація змісту громадянської, історичної освіти та інших галузей/предметів/курсів. Визначення спільних понять (час, простір, явище, факт тощо), тем (наука, освіта, дослідження, значення та ін.), проблем (наслідки відкриттів, війн, суспільні протиріччя, зміни, які охоплюють різні сфери людської діяльності та ін.), актуальних для різних освітніх галузей.

- Наявність системи компетентнісно орієнтованих завдань, інтегративних технологій для розвитку історико-хронологічного, просторового, системного, критичного мислення учнів/учениць для конструктивної взаємодії з друзями, спільнотою закладу освіти і суспільством загалом.

У контексті нашої статті також використовуємо поняття інтегрування (інтеграція) у значенні поєднання, взаємопроникнення складників ключових і предметної історичної компетентностей для посилення їхнього внутрішнього потенціалу й позитивного впливу на результат освітньої діяльності учнів (Малієнко, 2018, с. 91–98). Проведені дослідження свідчать, що інтеграція стає обов'язковим чинником компетенізації підручникотворення. Компетенізація підручникотво-

рення — це взаємодія сутнісних складників компетентності у змісті навчальної літератури, зокрема:

1) когнітивний — оптимальне поєднання знаннєвих, суспільно значущих інформаційних одиниць споріднених предметів (історія, громадянська освіта, літератури, мови, географія, мистецтво тощо), яке уможливило розуміння учнями/ученицями цілісності світу у минулому й сьогоденні;

2) діяльнісний — інкорпорація процесуальних чинників: ключових, предметних компетентностей, наскрізних навчальних умінь, притаманних різним освітнім галузям, що формуватиме цілісність, системність набутого учнями/ученицями освітнього досвіду;

3) мотиваційно-ставленнєвий — взаємодія ціннісних впливів, емоційних факторів, суджень, які формуються внаслідок інтегративного пізнання дитиною минулого й сьогодення.

У цьому контексті наголосимо на актуальності наскрізних ліній, що є засобом інтеграції ключових і загальнопредметних компетентностей, навчальних предметів та предметних циклів. Наскрізнi лінії є соціально значимими надпредметними темами, які допомагають формуванню в учнів уявлень про суспільство в цілому, розвивають здатність застосовувати отримані знання у різних ситуаціях. Мета наскрізних ліній — «сфокусувати» увагу й зусилля вчителів-предметників, класних керівників, зрештою, усього педагогічного колективу на досягненні життєво важливої для учня й суспільства мети, увиразнити ключові компетентності (Навчальні програми, 2017).

Висновки та перспективи подальших досліджень. Аналіз науково-методичної літератури свідчить, що проблема інтеграції в освіті є спільною для педагогів багатьох країн. У Рекомендації Комітету міністрів Ради Європи «Про викладання історії у XXI столітті в Європі» зазначено, що вивчення історії повинно постійно використовувати освітній потенціал міждисциплінарного та мультидисциплінарного підходів через встановлення зв'язків з іншими навчальними дисциплінами, які разом становлять єдину шкільну програму, зокрема, літературу, географію, соціальні науки, філософію, мистецтво та природничі науки (Рекомендації, 2001).

Здійснені нами розвідки дали змогу окреслити основні шляхи реалізації інтегративного підходу до навчання історії, громадянської освіти, створення відповідних підручників, а саме: визначення змісту, характеру інтеграції всередині громадянської та історичної галузі та у міжгалузевому просторі; реалізація інтегративного потенціалу Стандарту (наскрізнi лінії, ключові і предметні компетентності); методична концептуалізація (форми, методи, технології тощо) інтегративного підходу до підручникотворення.

Перспективи подальших досліджень пов'язані з потребою модернізації педагогічної та післядипломної педагогічної освіти. Усе це є предметом подальших науково-педагогічних і методичних досліджень.

Використані джерела

- Козловська, І. М., Стечевич, О. О. (2018). Інтеграція змісту природничо-гуманітарного компонента у підготовці майбутніх фахівців технічного профілю. *Молодий вчений*, 8 (1), 150–153. [http://nbuv.gov.ua/UJRN/molv_2018_8\(1\)_35](http://nbuv.gov.ua/UJRN/molv_2018_8(1)_35).
- Засекіна, Т.М. (2020). Інтеграція в шкільній природничій освіті: теорія і практика. Київ: Педагогічна думка.
- Пушкарьова, Т. О., Топузов, О. М. (2019). Інтегративно-діяльнісна педагогіка. Київ: Педагогічна думка.
- Козловський, Ю., Козловська, І. (2014). Теоретичні основи та можливості практичного застосування едукативної інтегративної педагогії. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: педагогічні науки*, 41, с. 7–11.
- Гончаренко, С. У. (1994). Інтеграція наукових знань і проблема змісту освіти. *Постметодика*, 2. <https://lib.iitta.gov.ua/710312/1/%D0%9>
- Кільдеров, Д. Е. (2012). Інтеграційні процеси як соціально-педагогічна проблема підвищення якості освіти *Вища освіта України, (додаток 1) Тематичний випуск «Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технології»*, Т. 2, 144–151.
- Петрук, О. М. (2010). Проблема інтегрованого підходу до процесу навчання в науковій літературі. *Педагогічний дискурс: збірник наукових праць*, 8, 176–180.
- Ремех, Т. (2013). Інтегративний зміст підручника з курсу «Людина і світ». *Проблеми сучасного підручника*, 13, 225–231. http://nbuv.gov.ua/UJRN/psp_2013_13_26
- Топузов, О. М. (2012). Роль і місце підручника в реалізації компетентнісного підходу до навчання. *Проблеми сучасного підручника*, 12, 241–247.
- Історія: Україна і світ. 10–11 класи. (2018). Навчальна програма для загальноосвітніх навчальних закладів. <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/navchalni-programi-dlya-10-11-klasiv>.
- Громадянська освіта (інтегрований курс). (2017). Програма для 10-х класів ЗНЗ. https://osvita.ua/school/program/program-10-11/58875/#google_vignette
- Державний стандарт базової середньої освіти. (2020). Постанова Кабінету Міністрів України від 30 вересня 2020 р. № 898. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/898-2020-%D0%BF#Text>.
- Пометун, О., Ремех, Т., Малієнко, Ю., Мороз, П. (2021). Модельна навчальна програма «Досліджуємо історію і суспільство. 5–6 класи (інтегрований курс)» для закладів загальної середньої освіти. <https://drive.google.com/file/d/1CY5z3nE00cge1IXTWu9Wk6Qxy5QO7EDL/view>
- Малієнко Ю. (2018). Інтегрування ключових компетентностей у зміст історичної освіти в ліцеї. *Український педагогічний журнал*, 4, 91–98.
- Навчальні програми 5–9 класи. Наскрізні змістові лінії. (2018). <https://imzo.gov.ua/osvita/zagalno-serednya-osvita-2/navchalni-prohramy-5-9-klasy-naskrizni-zmistovi-liniji/>
- Рекомендація Комітету міністрів Ради Європи Про викладання історії у XXI столітті в Європі (2001). https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/994_729#Text

References

- Kozlovskaya, I. M., Stechkevych, O. O. (2018). Intehratsiia zmistu pryrodnycho-humanitarnoho komponentu u pidhotovtsi maibutnykh fakhivtsiv tekhnichnoho profiliiu. *Molodyi vchenyi*, 8 (1), 150–153. [http://nbuv.gov.ua/UJRN/molv_2018_8\(1\)_35](http://nbuv.gov.ua/UJRN/molv_2018_8(1)_35) (in Ukrainian).
- Zasiekina, T.M. (2020). *Intehratsiia v shkilnii pryrodnychii osviti: teoriia i praktyka*. Kyiv: Pedahohichna dumka (in Ukrainian).
- Pushkarova, T. O., Topuzov, O. M. (2019). *Intehrativno-diiialnisna pedahohika*. Kyiv: Pedahohichna dumka (in Ukrainian).
- Kozlovskiy, Yu., Kozlovskaya, I. (2014). Teoretychni osnovy ta mozhlyvosti praktychnoho zastosuvannia edukatsiinoi intehrolohii. *Naukovi zapysky Vinnytskoho derzhavnogo pedahohichnoho universytetu imeni Mykhaila Kotsiubynskoho. Serii: pedahohichni nauky*, 41, s.7–11 (in Ukrainian).
- Honcharenko, S. U. (1994). Intehratsiia naukovykh znan i problema zmistu osvity. *Postmetodyka*, 2. <https://lib.iitta.gov.ua/710312/1/%D0%9> (in Ukrainian).
- Kilderov, D. E. (2012). Intehratsiini protsesy yak sotsialno-pedahohichna problema pidvyshchennia yakosti osvity Vyscha osvita Ukrainy, (dodatok 1) *Tematychnyi vypusk «Pedahohika vyshchoi shkoly: metodolohiia, teoriia, tekhnolohii»*, T.2, 144–151 (in Ukrainian).
- Petruk, O. M. (2010). Problema intehrovanoho pidkhodu do protsesu navchannia v naukovi literaturi. *Pedahohichni dyskurs: zbirnyk naukovykh prats*, 8, 176–180 (in Ukrainian).
- Remekh, T. (2013). Intehrativnyi zmist pidruchnyka z kursu «Liudyna i svit». *Problemy suchasnoho pidruchnyka*, 13, 225–231. http://nbuv.gov.ua/UJRN/psp_2013_13_26 (in Ukrainian).
- Topuzov, O. M. (2012). Rol i misce pidruchnyka v realizacii kompetentnisnogo pidhodu do navchannia. *Problemy suchasnoho pidruchnyka*, 12, 241–247 (in Ukrainian).
- Istoriia: Ukraina i svit. 10–11 klasy. (2018). *Navchalna prohrama dlia zahalnoosvitnykh navchalnykh zakladiv*. <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/navchalni-programi-dlya-10-11-klasiv> (in Ukrainian).
- Hromadianska osvita (intehrovanyi kurs). (2017). *Prohrama dlia 10-kh klasiv ZNZ*. https://osvita.ua/school/program/program-10-11/58875/#google_vignette (in Ukrainian).
- Derzhavnyi standart bazovoi serednoi osvity. (2020). *Postanova Kabinetu Ministriv Ukrainy vid 30 veresnia 2020 r. № 898*. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/898-2020-%D0%BF#Text> (in Ukrainian).
- Pometun, O., Remekh, T., Malienko, Yu., Moroz, P. (2021). *Modelna navchalna prohrama «Doslidzhuemo istoriiu i suspilstvo.5–6 klasy (intehrovanyi kurs)» dlia zakladiv zahalnoi serednoi osvity* (in Ukrainian). <https://drive.google.com/file/d/1CY5z3nE00cge1XTWu9WkgQxy5QO7EDL/view>
- Malienko Yu. (2018). Intehruvannia kliuchovykh kompetentnosti u zmist istorychnoi osvity v litsei. *Ukrainskyi pedahohichniy zhurnal*, 4, 91–98 (in Ukrainian).
- Navchalni prohramy 5–9 klasy. *Naskrizni zmistovi linii*. (2018). <https://imzo.gov.ua/osvita/zagalno-serednya-osvita-2/navchalni-prohramy-5-9-klasy-naskrizni-zmistovi-liniji/> (in Ukrainian).
- Rekomendatsiia Komitetu ministriv Rady Yevropy Pro vykladannia istorii u XXI stolitti v Yevropi (2001). https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/994_729#Text (in Ukrainian).

Yuliia Maliienko, Candidate of Pedagogical Sciences, Senior Researcher, Senior Researcher of the Social Science Education Department of the Institute of Pedagogy of the NAES of Ukraine, Kyiv, Ukraine.

INTEGRATION AS A CONCEPT OF MODERN TEXTBOOK CREATION

The article examines the interaction of integration processes and textbook creation (on the example of civic and historical education); it is determined that the integrative approach covers scientific and pedagogical research, the learning process itself, various aspects of life, cognitive, social experience of a child.

The multidimensionality of scientific interpretations of the concept of integration determines its active use in educational practice. It is clear that integration as a pedagogical phenomenon can be a prerequisite for changes in the sphere of education, a methodological approach to the development of basic documents (State Standards, curricula, etc.), the principle of interaction of individual components of the educational process or the result of the abovementioned.

The study considers the specifics of the formation of the integrative content of textbooks on civic, historical education through the following factors: integration of the content within historical and civic education in accordance with the new structure of general secondary education; incorporation of the content of historical, civic education with other branches/subjects/courses; availability of a system of competency-based tasks, integrative technologies for the development of historical-chronological, spatial, systemic, critical thinking of students.

Currently, integration is becoming a mandatory factor in the competency-based textbook creation and is carried out through the interaction of the following essential components of competency:

1. cognitive — the optimal combination of knowledge of socially significant information units of related subjects (history, literature, languages, geography, art, etc.);
2. activity — the interaction of procedural factors: key, subject competencies, cross-cutting learning skills inherent in different educational areas;
3. motivational-attitude — a combination of value influences, emotional factors, judgments, which are formed as a result of integrative learning of the past and present by a child.

The choice of these objects of research is due to the globalization processes of the XXI century, the need to realize the competence and integrative potential of textbooks on historical and civic education.

Keywords: integration; integrative content of the textbook; textbook creation competence; cross-cutting lines.

НАУКОВІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ЗМІСТУ ТЕХНОЛОГІЧНОЇ БАЗОВОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

Тетяна Мачача,

кандидат педагогічних наук,
старший науковий співробітник,
старший науковий співробітник відділу технологічної освіти
Інституту педагогіки НАПН України,
м. Київ, Україна

 <https://orcid.org/0000-0001-6679-4577>

 tmachacha@ukr.net

У статті означений процес формування змісту технологічної освітньої галузі від рівня Державного стандарту базової середньої освіти до індивідуального рівня освітніх надбань кожного учня гімназії, визначені дидактичні принципи формування змісту нового навчального предмета «Технології», розроблені критерії аналізу модельних навчальних програм, наголошено на необхідності створення якісних навчальних підручників для ефективного впровадження навчального предмета «Технології» в освітній процес гімназій, проаналізовані спірально-концентричний і блочно-модульний способи однієї з чинних модельних навчальних програм, окреслені актуальні напрями подальших досліджень.

Ключові слова: технологічна освіта; предмет «Технології»; дидактичні принципи; модельна навчальна програма.

Постановка проблеми. Українська школа отримала новий Державний стандарт базової середньої освіти (далі — Державний стандарт), який набув чинності з моменту його затвердження — 30 вересня 2020 року та впроваджуватиметься в освітній процес з 2022–2023 навчального року (ДС, 2020). Вимоги нового Державного стандарту до обов'язкових результатів навчання та формування ключових компетентностей учнів, що розподілені за освітніми галузями, реалізовуватимуться через типову освітню програму для 5–9 класів загальної середньої освіти (далі — типова освітня програма) (ТОП, 2021), модельні навчальні програми для галузевих і міжгалузевих навчальних предметів та інтегрованих курсів, навчальні програми, підручники та іншу навчально-методичну літературу нового покоління.

Вітчизняний досвід розробки чинної навчальної програми з трудового навчання для учнів 5–9 класів 2017 року засвідчив, що формування змісту без надійної методологічної і дидактичної основи призводить до руйнації освітньої технологічної галузі, неузгодження її категоріально-понятійного апарату, втрати рамок і системності змісту, основних його дидактичних принципів, неможливості розроблення підручників та іншої навчальної літератури (Навч. пр., 2017).

Саме тому на часі дослідження, які визначають і належно обґрунтовують наукові основи для забезпечення ефективної реалізації вимог нового Державного стандарту в модельних навчальних програмах з предмета «Технології», навчальних підручниках, освітньому процесі гімназій, сприяють задоволенню потреб здобувачів освіти, замовників освітніх послуг, а отже, й соціально-економічному та технологічному розвитку України.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Заявлений у Державному стандарті компетентнісний підхід до проектування і реалізації змісту освітніх галузей добре узгоджується з педагогічною концепцією культурологічного змісту освіти, запропоновану ще в ХХ столітті М. Скаткіним, В. Краєвським і І. Лернером (Краєвський та ін., 2007, с. 153; Мачача, 2011, с. 111). Концепція культурологічного змісту технологічної шкільної освіти, яку реалізовано зокрема й на рівні технологічної освітньої галузі Державного стандарту, є результатом двадцятирічного педагогічного досвіду автора статті, Т. С. Мачачі, вчителем трудового навчання загальноосвітньої школи та шістнадцятирічних фундаментальних і прикладних наукових досліджень як науковця відділу технологічної освіти Інституту педагогіки Національної академії педагогічних наук України.

Дослідження цієї проблематики обґрунтовані в дисертації «Формування проектно-технологічної культури учнів основної школи в процесі трудового навчання» (Мачача, 2011), численних публікаціях, монографіях та впроваджені в новий Державний стандарт, типові освітні програми НУШ-1 (для 1–2 класів та 2–3 класів), модельну навчальну програму «Технології. 5–6 класи», а також численні чинні навчальні програми, підручники, робочі зошити, посібники для учнів і вчителів, які мають грифи Міністерства освіти і науки України.

Означена концепція дає змогу розглядати технологічну освіту як вагому складову виробничої культури українського народу та цивілізаційного розвитку людини. Сучасний тип організаційної проектно-технологічної виробничої культури, адаптований до умов навчання та вікових особливостей учнів, є головним чинником ефективної реалізації компетентнісно орієнтованого навчання технологій у базовій середній освіті (Мачача, 2016, с. 131).

Про необхідність формування техніко-технологічної культури учнів базової середньої освіти йдеться в працях професора В. Юрженка (Юрженко, 2013). Українські вчені О. Коберник і В. Сидоренко в розробленому в 2010 році проєкті «Концепції технологічної освіти учнів загальноосвітніх навчальних закладів» чіт-

ко переставляють акценти змісту освітньої галузі «Технологія» із технократичної підготовки учнів на забезпечення цілісного фізичного, інтелектуального, соціального і духовного розвитку особистості школяра, формування його технологічної культури, виховання поважного ставлення до праці, підготовку до успішної творчої предметно-перетворювальної діяльності та професійного самовизначення (Коберник, 2010, с. 4).

Розв'язанню означеної проблеми сприяють також дослідження методології проектування змісту освіти Н. Бібік, С. Гончаренка, В. Краєвського, І. Лернера, О. Новикова, О. Савченко, М. Скаткіна, В. Сидоренка, О. Топузова, А. Хуторського, В. Юрженка та інших вчених.

Метою статті є визначення наукових основ формування змісту технологічної освітньої галузі базової середньої освіти для ефективного впровадження нового навчального предмета «Технології» в освітній процес гімназій.

Виклад основного матеріалу. Завершений цикл формування змісту технологічної освіти відбувається на п'ятьох рівнях. Проектується зміст на трьох рівнях — загального уявлення (допредметний мінімум змісту освіти — Державний стандарт освіти, типові освітні програми), навчального предмета (модельні навчальні програми, навчальні програми), навчального матеріалу (навчальні підручники, посібники тощо), а реалізується на двох наступних — педагогічній дійсності (в освітньому процесі закладу освіти) та особистісному (освітні надбання учня на основі суб'єктивного досвіду) (Мачача, 2016, с. 110).

Формування сучасного інноваційного змісту технологічної освітньої галузі базової середньої освіти найперше опирається на нормативні документи допредметного рівня — Державний стандарт та типову освітню програму.

Державний стандарт — документ, що визначає загальні обсяги навчального навантаження учнів, вимоги до їх компетентностей і до згрупованих за відповідними освітніми галузями обов'язкових результатів навчання, яких вони мають досягти на рівні базової середньої освіти (Закон, 2020, с. 1).

Вимоги до обов'язкових результатів навчання визначено на основі компетентнісного підходу та відображають компетентнісний потенціал кожної освітньої галузі. Вони складаються з таких компонентів:

- *групи результатів навчання* учнів, що охоплюють споріднені загальні результати;
- *спільні для всіх рівнів загальної середньої освіти загальні результати навчання* учнів, через які реалізується компетентнісний потенціал галузі;
- *конкретні результати навчання* учнів, що визначають їх навчальний прогрес за освітніми циклами;
- *орієнтири для оцінювання*, на основі яких визначається рівень досягнення учнями результатів навчання на завершення відповідного циклу (Державний стандарт, 2020, с. 7).

Загальні і конкретні результати навчання розподілені в Державному стандарті за циклами навчання: адаптаційним (5–6 класи) та базового предметного навчання (7–9 класи).

Для технологічної освітньої галузі в Державному стандарті визначено: мету; компетентнісний потенціал, що позначає здатність технологічної освітньої галузі формувати ключові компетентності; базові знання; обов'язкові результати навчання учнів; рекомендовану, мінімальну та максимальну кількість навчальних годин за адаптаційним і предметним циклами навчання.

Метою технологічної освітньої галузі Державний стандарт визначає реалізацію творчого потенціалу учня, формування критичного та технічного мислення, готовності до зміни навколишнього природного середовища без заподіяння йому шкоди засобами сучасних технологій і дизайну, здатності до підприємливості та інноваційної діяльності, партнерської взаємодії, використання техніки і технологій для задоволення власних потреб, культурного та національного самовираження.

Досягнення означеної мети забезпечується через формування ключових компетентностей, наскрізних у них умінь та дотриманням вимог стандарту до *обов'язкових результатів навчання* кожного учня:

- формулює ідею та втілює задум у готовий продукт за алгоритмом проектно-технологічної діяльності;
- творчо застосовує традиційні і сучасні технології декоративно-ужиткового мистецтва;
- ефективно використовує техніку, технології та матеріали без заподіяння шкоди навколишньому природному середовищу;
- турбується про власний побут, задоволення власних потреб та потреб інших осіб (Державний стандарт, 2020, с. 10).

Як бачимо, зміст базової технологічної освіти на рівні Державного стандарту визначений в обов'язкових, загальних, конкретних результатах навчання учнів гімназії та орієнтирах для їх оцінювання. Оскільки компетентності формуються лише в діяльності, то результати навчання в стандарті сформульовані у формі способів проектно-технологічної діяльності та інших видів діяльності як фундаментальних освітніх об'єктів, в яких відображаються базові знання з Державного стандарту.

Отже, у центрі компетентнісно орієнтованого змісту базової технологічної освіти є сам *учень*, його індивідуальний рівень оволодіння способами проектно-технологічної діяльності та іншими видами діяльності через створення особистісно і соціально значущих освітніх продуктів (виробів, проектів, послуг).

У типовій освітній програмі для 5–9 класів закладів загальної середньої освіти базовим навчальним предметом технологічної освітньої галузі визначений новий навчальний предмет з назвою «Технології» (Типова, 2021, с. 23). Його реалізація в освітньому процесі забезпечується новими для системи освіти документами — *модельними навчальними програмами*. Кількість таких програм зумовлюється

кількістю авторів та авторських колективів, які зголосилися їх розробити. В освітньому процесі можуть використовуватися лише ті модельні навчальні програми, які мають гриф Міністерства освіти і науки України.

Модельні навчальні програми призначені для використання в освітньому процесі гімназій, саме вони визначають орієнтовну послідовність досягнення очікуваних результатів навчання учнів, зміст навчального предмета та види навчальної діяльності учнів. Ці програми є засобом досягнення мети технологічної освітньої галузі, результатів навчання, оволодіння базовими знаннями, уміннями й навичками, які характеризують вимоги до формування ключових і предметної проектно-технологічної компетентностей під час вивчення навчального предмета «Технології».

Обґрунтування мети технологічної освітньої галузі, основних положень культурологічної концепції змісту технологічної освіти, закладеної в технологічній галузі Державного стандарту, ефективних педагогічних практик, авторських багаторічних фундаментальних і прикладних досліджень (Мачача, 2011, с. 96) дає змогу визначити *дидактичні принципи формування змісту* нового навчального предмета «Технології»:

- *наступності і перспективності* — узгодження змісту базової середньої технологічної освіти із змістом початкової середньої технологічної освіти нової української школи, з одного боку, з допрофільною підготовкою та профільною середньою технологічною освітою — з іншого; врахування вікових й індивідуальних особливостей учнів, їхнього освітнього досвіду;

- *інтегрованості* — інтеграція змісту навчання технологій на ціннісно-смысловому, змістовому та операційно-діяльнісному рівнях у контексті життя учнів гімназії; інтеграція шкільної, місцевої, регіональної, національної, загальнолюдської культури, а також проектно-технологічного типу організації виробничої культури в змісті предмета; інтеграція знань із різних освітніх галузей у проектно-технологічній діяльності; інтегрування змісту технологічної освіти з особистісним освітнім досвідом учня;

- *варіативності* — забезпечення свободи вибору вчителем й учнями технологій декоративно-ужиткового мистецтва, побутової діяльності, рослинництва, робототехніки, STEM і STEAM-технологій тощо, об'єктів проектно-технологічної діяльності для створення особистісно й соціально корисних освітніх продуктів;

- *науковості і доступності* — відповідність перевіреним культурно-історичним традиціям і сучасному розвитку науки, техніки, технологій, знанням, що підтверджені практикою; забезпечення можливості послідовного й посиленого оволодіння ключовими й предметною проектно-технологічною компетентностями; доцільне оволодіння цифровими засобами навчання;

- *системності* — обґрунтована взаємообумовленість і взаємозв'язок фундаментальних елементів змісту технологічної освіти (фундаментальних освітніх проблем, фундаментальних освітніх об'єктів, які є основою базових предметних знань) на горизонтальних і вертикальних рівнях його проектування і реалізації;

- *цілісності* — врахування єдності змістової і процесуальної складової навчання, їх реалізація через способи проектно-технологічної діяльності та інших видів діяльності; обов'язкове виконання навчальних проєктів як завершених циклів проектно-технологічної діяльності; формування цілісного уявлення про виробничу сферу цивілізації, етапи її розвитку, зокрема через оволодіння ремеслами, традиційними і сучасними технологіями декоративно-ужиткового мистецтва;

- *особистісної і соціально-практичної значущості* — пошук особистісних смислів і потреб у розв'язанні фундаментальних освітніх проблем, досягненні очікуваних результатів навчання, їх узгодження з актуальними соціальними потребами соціокультурного середовища закладу освіти, місцевої громади; можливість побудови індивідуальних освітніх траєкторій;

- *культуро- і природовідповідності* — структура змісту й процесу навчання технологій, з одного боку, відповідає структурі організації сучасного виробництва (а не обсягу), його науковим основам, з іншого — структурі розвитку творчих здібностей учнів з врахуванням їхніх потреб та можливостей; організація навчання від оволодіння традиційними технологіями обробки матеріалів до оволодіння сучасними технологіями; створення виробів учнями ґрунтується на багатотисячолітніх традиціях української народної культури;

- *творчості і співтворчості* — відображення у змісті універсальних способів проектно-технологічної діяльності та, як вищого її прояву, — творчої діяльності; забезпечення розв'язання системи завдань: інформаційно-дослідницьких, конструкторських (художнього моделювання і технічного конструювання), технологічної підготовки і реалізації технологій, рефлексивних; застосування способів ефективного взаємодії та координації дій з іншими учасниками освітнього процесу.

Опираючись на дидактичні принципи формування змісту нового навчального предмета «Технології», пропонуємо такі *критерії аналізу модельних навчальних програм* для розроблення відповідно до них якісних навчальних підручників та ефективного впровадження навчального предмета «Технології» в освітній процес гімназій:

1. *Відповідність Державному стандарту.* Цілісно охоплює обов'язкові, загальні, конкретні результати навчання та орієнтири для їх оцінювання, базові знання з Державного стандарту.

2. *Наявність дидактичної основи.* Відображає модель навчання за певною дидактичною системою, логічний і взаємопов'язаний зв'язок її окремих компонентів, що вказують шлях ефективного досягнення вимог Державного стандарту.

3. *Академічна свобода вчителя й учнів.* Надає належну академічну свободу вибору технологій обробки матеріалів, об'єктів проектно-технологічної діяльності, тематики навчальних проєктів із врахуванням педагогічного досвіду вчителя й освітнього досвіду учнів, конкретних умов закладу освіти, місцевих особливостей навчання технологій.

4. *Варіативність*. Надає можливість створення актуальних для учнів, їхнього закладу освіти, громади освітніх продуктів з використання багатоманітних засобів навчання, зокрема й цифрових, оптимальних форм і методів вивчення конкретної навчальної теми.

5. *Гнучкість програми, особистісна орієнтованість*. Враховує можливість реалізації індивідуальної тактики навчання учнів, їхніх інтересів, творчого потенціалу, залучення батьків, громади, місцевого бізнесу до освітнього процесу; надає можливість зіставляти власні освітні продукти з відповідними культурними аналогами.

6. *Практична орієнтованість*. Забезпечує обов'язкове виготовлення особистісно і соціально значущих виробів, виконання навчальних проєктів за алгоритмом проєктно-технологічної діяльності; створює умови для реалізації творчого потенціалу кожного учня в предметно-перетворювальній діяльності; ознайомлює зі світом професій.

7. *Українознавча наповненість змісту*. Передбачає створення виробів декоративно-ужиткового мистецтва та інших освітніх продуктів в етностилі, можливість систематично долучатися до народної культури, проживати історію розвитку ремесел і декоративно-ужиткового мистецтва.

8. *Рефлексивність*. Має в наявності достатній інструментарій для осмислення й оцінювання поступу в навчанні кожного учня, визначення їхнього рівня досягнення очікуваних результатів навчання та професійних намірів.

Ознайомлюючись з модельною навчальною програмою, учитель повинен осмислити, уточнити, конкретизувати й перетворити її відповідно до проблем існуючої педагогічної дійсності, потреб закладу освіти, очікувань учнів, батьків і громадськості. На основі власної корекції програми вчитель розробляє календарно-тематичний план, визначає кількість навчальних годин для вивчення кожної теми та організовує за ним освітній процес.

Участь учнів в адаптуванні модельної програми до конкретних умов навчання їхнього закладу освіти, визначенні цілей навчання, критеріїв їх досягнення, оцінювання отриманих результатів навчання дають можливість вибудувати індивідуальні освітні траєкторії.

Варто зазначити, що заклад освіти має можливість, якщо є така потреба, розробляти авторські навчальні програми шляхом упорядкування в логічній послідовності результатів навчання кількох освітніх галузей Державного стандарту, однієї освітньої галузі або її окремих складників. Далі ці навчальні програми затверджуються на рівні педагогічної ради закладу освіти для безпосереднього використання в освітньому процесі. Тобто грифа Міністерства освіти і науки України такі програми не потребують.

Модельні навчальні програми можуть структуруватися за різними способами, містити різні структурні компоненти — навчальні модулі, розділи, теми, підтеми. Розглянемо *способи структурування змісту* адаптаційного циклу базової серед-

ньої технологічної освіти модельної навчальної програми навчального предмета «Технології», розробленої Д. Кільдеровим, Т. Мачачею, В. Юрженоком, Д. Луп'яком (Кільдеров, 2021).

Модель структурування змісту модельної навчальної програми, яка міститься в означеній програмі, відображає спірально-концентричний і блочно-модульний способи структурування її змісту.

Спірально-концентричний спосіб побудови програми дає можливість повертатися до фундаментальних освітніх проблем і фундаментальних освітніх об'єктів кілька разів за навчальний рік та в кожному наступному навчальному році — під час вивчення обраних закладом освіти навчальних модулів, виконання проєктів, ускладнюючи й розширюючи їх зміст. Кожен наступний модуль відрізняється від попереднього ступенем опрацювання навчальних тем розділів програми, поглибленим і розширеним оволодінням базовими предметними знаннями, способами проєктно-технологічної діяльності та іншими видами діяльності з Державного стандарту, а також вибраними закладом освіти технологіями обробки матеріалів.

Блочно-модульний спосіб структурування змісту модельної навчальної програми ритмічно розподіляє три навчальні розділи та модулі за двома блоками. Ці блоки відповідають двом півріччям навчального року: перший блок відповідає першому навчальному півріччю, другий блок — другому навчальному півріччю.

Перший розділ програми передбачає вивчення протягом одного навчального року (двох блоків програми) чотирьох модулів — обраних закладом освіти видів традиційних і сучасних технології декоративно-ужиткового мистецтва або інших напрямів діяльності, а другий розділ — вивчення двох обраних закладом освіти модулів побутової діяльності.

Пропонована для вивчення кількість модулів обумовлена врахуванням вікових особливостей учнів сучасного покоління, які потребують динамічної зміни видів діяльності. Проте кількість навчальних модулів не фіксується жорстко. У разі вимушеного дистанційного навчання або інших непередбачуваних ситуацій, особливих умов і потреб закладу освіти кількість модулів для вивчення може доцільно зменшуватися або збільшуватися. Навчальні години на вивчення модулів учитель визначає самостійно.

Зауважимо, що модельна навчальна програма, структуру якої ми аналізуємо, надає досить широку варіативність у виборі навчальних модулів з урахуванням актуальних потреб, кадрових та матеріально-технічних ресурсів закладу освіти, а також інтересів і можливостей учнів. Допускається вибір двох модулів на навчальний рік за межами запропонованого в програмі переліку, а перелік технологій обробки матеріалів та об'єктів проєктно-технологічної діяльності для вибору в межах кожного модуля взагалі орієнтовний та відкритий.

Завдяки такій широкій варіативності вибору навчальних модулів програма має значний потенціал для навчання в контексті реального життя учнів, гнучкої

адаптації до змішаного та вимушеного дистанційного навчання. Саме тому вчителю надається можливість змінювати послідовність вивчення першого і другого розділів програми.

Кожен модуль модельної навчальної програми реалізовується за структурою навчальних тем відповідного розділу. Перерахуємо назви навчальних тем першого розділу програми, які відображають фундаментальні освітні проблеми технологічної освіти: «Як виявити потреби у виготовленні виробів», «Що впливає на якість виготовлення виробу», «Що сприяє естетичності виробу», «Як правильно оцінити власноруч виготовлений виріб». Навколо цих проблем групується навчальний матеріал предмета «Технології» — фундаментальні освітні об'єкти, базові та культурно-історичні знання з Державного стандарту (Кільдеров, 2021, с. 6).

Формулювання означених навчальних тем першого розділу програми конкретизуються вчителем відповідно до специфіки обраного модулю. Наприклад, якщо заклад освіти обрав навчальний модуль «Технології вишивання», то перша тема першого розділу матиме таке формулювання: «Як виявити потреби у виготовленні виробів з вишивкою».

Запитальна форма навчальних тем і підтем сприяє проблемній сутності компетентнісно орієнтованого навчання технологій, мотивує учнів усвідомлювати смисли навчання, наближати його до себе, спільно шукати відповіді, розв'язувати проблеми. Така форма породжує в учнів низку інших запитань, заохочує до дизайнерського, технічного й критичного мислення.

Під час вивчення вибраних модулів учні оволодівають базовими знаннями технологічної освітньої галузі, універсальними способами проєктно-технологічної діяльності, розв'язують фундаментальні освітні проблеми навчального предмета «Технології», які забезпечують надійну базу для виконання навчальних проєктів у межах третього розділу програми. Саме третій розділ забезпечує ефективне виконання навчальних проєктів за алгоритмом, визначеним у Державному стандарті.

Програма, яку ми розглядаємо, відповідає розробленим і описаним у статті критеріям аналізу модельних навчальних програм, вимогам Державного стандарту, грамотно відтворює його категорійно-понятійний апарат, її способи структурування змісту відображають модель навчання за культурологічною дидактичною системою.

Структурування модельних навчальних програм на основі відповідних дидактичних систем зумовлюють особливості структурування навчального матеріалу на рівні навчальної літератури — підручників, навчальних посібників різного формату. Саме підручники залишаються на сьогодні основним фаховим джерелом навчання і самонавчання, а також необхідним засобом досягнення очікуваних результатів навчання учнями гімназії. Проведене дослідження і педагогічна практика переконливо доводять необхідність забезпечення нового навчального предмета «Технології» сучасними підручниками для ефективного його впровадження в освітній процес із 2022–2023 навчального року.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Розвиток педагогічних досліджень у межах технологічної освітньої галузі сприяє якісному формуванню сучасного змісту технологічної освіти: на рівнях проектування — розробленні програм та навчально-методичної літератури різного типу, а також на рівнях його реалізації — педагогічної дійсності та особистісному (досягненні очікуваних результатів навчання кожним учнем).

Наукові основи формування змісту технологічної освітньої галузі базової середньої освіти, що визначені нами з урахуванням мети технологічної освітньої галузі, вимог нового Державного стандарту, визнанні того, що кожен учень, не залежно від рівня освіти, стану здоров'я, наділений здібністю до самоактуалізації — здійснення свого творчого потенціалу в проектно-технологічній діяльності закладають основи для організації якісного компетентно й особистісно орієнтованого процесу навчання технологій, продуктивного досягнення очікуваних результатів навчання, формування індивідуального рівня ключових і предметної проектно-технологічної компетентностей учнів.

Проведене дослідження дало змогу визначити актуальні напрями подальших наукових досліджень. На часі актуальними питаннями є розроблення науково-методичного забезпечення реалізації змісту технологічної освіти учнів гімназії, а також інструментарію для діагностики рівнів сформованості їхніх ключових і предметної проектно-технологічної компетентностей з опорою на визначені у статті наукові основи.

Використані джерела

- Machacha, T. (2016). Cultural and creative potential of technological education content of the secondary school pupils. *Intercultural Communication*, 1/1. 122–135. <https://lib.iitta.gov.ua/712562/1/Tetyana%20Machaca.pdf>
- Державний стандарт базової середньої освіти. (2020). Затверджено постановою Кабінету Міністрів України від 30 вересня, № 898. <https://cutt.ly/5lsvBP>
- Закон України Про повну загальну середню освіту. (2020). Відомості Верховної Ради (ВВР), № 31. 226. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20#Text>
- Кільдеров, Д., Мачача, Т., Юрженко, В., Луп'як, Д. (2021). Модельна навчальна програма. Технології. 5–6 кл. <https://cutt.ly/JW9y8AV>
- Коберник, О., Сидоренко, В. (2010). Концепція технологічної освіти учнів загальноосвітніх навчальних закладів України (проект). *Трудова підготовка в закладах освіти*, 6. 3–11.
- Краевский, В. В., Хуторской, А. В. (2007). Основы обучения. Дидактика и методика: учеб. пособие для студ. высш. учеб. Заведений. Москва: Академия.
- Мачача, Т. С. (2016). Теоретико-методологічні засади проектування змісту технологічної освіти. *Український педагогічний журнал*, 3. 105–114. <https://cutt.ly/NW4IHq>
- Мачача, Т. С., Юрженко, В. В. (2017). Стратегії розвитку технологічної освіти в середній загальноосвітній українській школі: наскрізність змісту і структури. *Український педагогічний журнал*, 2. 58–68. <https://lib.iitta.gov.ua/712557/1/10.pdf>

- Мачача, Т. С. (2011). Формування проектно-технологічної культури учнів основної школи у процесі трудового навчання: Дис... канд. наук: 13.00.02. Київ. <https://cutt.ly/SW9iD7C>
- Навчальна програма з трудового навчання для 5–9 класів навчальних закладів (2017). <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/navchalni-programi-5-9-klas>
- Типова освітня програма для 5–9 класів закладів загальної середньої освіти. (2021). Затв. наказом Міністерства освіти і науки України від 19.02.2021 №408. <https://cutt.ly/LbsR6f>
- Юрженко, В. В. (2013). Методологічні підходи до визначення структури й змісту освітньої галузі «Технологія» в основній школі. Київ: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова.

References

- Machacha, T. (2016). Cultural and creative potential of technological education content of the secondary school pupils. *Intercultural Communication*, 1/1. 122–135. <https://lib.iitta.gov.ua/712562/1/Tetyana%20Machaca.pdf> (in Ukrainian).
- Derzhavnyi standart bazovoi serednoi osvity. (2020). Zatverdzheno postanovoiu Kabinetu Ministriv Ukrainy vid 30 veresnia, № 898. <https://cutt.ly/5lsvBP> (in Ukrainian).
- Zakon Ukrainy Pro povnu zahalnu seredniu osvitu. (2020). Vidomosti Verkhovnoi Rady (VVR), № 31. 226. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20#Text> (in Ukrainian).
- Kilderov, D., Machacha, T., Yurzhenko, V., Lupiak, D. (2021). Modelna navchalna prohrama. *Tekhnolohii*. 5–6 kl. <https://cutt.ly/JW9y8AV> (in Ukrainian).
- Kobernyk, O., Sydorenko, V. (2010). Kontseptsiiia tekhnolohichnoi osvity uchniv zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladiv Ukrainy (proekt). *Trudova pidhotovka v zakladakh osvity*, 6. 3–11 (in Ukrainian).
- Kraevskiy, V. V., Hutorskoj, A. V. (2007). *Osnovyi obucheniya. Didaktika i metodika: ucheb. posobie dlya stud. vyssh. ucheb. Zavedeniy*. Moskva: Akademiya (in Russian).
- Machacha, T. S. (2016). Teoretyko-metodolohichni zasady proektuvannia zmistu tekhnolohichnoi osvity. *Ukrainskyi pedahohichnyi zhurnal*, 3. 105–114. <https://cutt.ly/NW4IHqq> (in Ukrainian).
- Machacha, T. S., Yurzhenko, V. V. (2017). Stratehii rozvytku tekhnolohichnoi osvity v serednii zahalnoosvitnii ukrainskii shkoli: naskriznist zmistu i struktury. *Ukrainskyi pedahohichnyi zhurnal*, 2. 58–68. <https://lib.iitta.gov.ua/712557/1/10.pdf> (in Ukrainian).
- Machacha, T. S. (2011). Formuvannia proektno-tekhnolohichnoi kultury uchniv osnovnoi shkoly u protsesi trudovoho navchannia: Dys... kand. nauk: 13.00.02. Kyiv. <https://cutt.ly/SW9iD7C> (in Ukrainian).
- Navchalna prohrama z trudovoho navchannia dlia 5–9 klasiv navchalnykh zakladiv (2017). <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/navchalni-programi-5-9-klas> (in Ukrainian).
- Typova osvitnia prohrama dlia 5–9 klasiv zakladiv zahalnoi serednoi osvity. (2021). Zatv. nakazom Ministerstva osvity i nauky Ukrainy vid 19.02.2021 №408. <https://cutt.ly/LbsR6f> (in Ukrainian).
- Iurzhenko, V. V. (2013). Metodolohichni pidkhody do vyznachennia struktury y zmistu osvitnoi haluzi «Tekhnolohiia» v osnovnii shkoli. Kyiv: Vyd-vo NPU imeni M. P. Drahomanova (in Ukrainian).

Tetiana Machacha, Candidate of Pedagogical Sciences, Senior Researcher, Senior Researcher of the Department of Technological Education of the Institute of Pedagogy of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, Kyiv, Ukraine.

SCIENTIFIC BASES OF FORMATION OF THE CONTENT OF TECHNOLOGICAL BASIC SECONDARY EDUCATION

The article describes the process of forming the content of technological education at the levels of design — pre-subject and basic subject “Technology” and at the levels of its implementation — pedagogical reality and personal experience of students.

The defined didactic principles of forming the content of the new subject “Technology” lay the normative foundations of technology training, determine the content, organizational forms and methods of the technology training process in accordance with the purpose of technological education, the requirements of the new State Standard.

The developed criteria for the analysis of the model curriculum for the subject «Technology» is a guideline for the creation of competency-based textbooks, which remain today the main professional source of learning and self-study, as well as a necessary means of achieving expected learning outcomes of students.

Aimed at the effective introduction of a new subject «Technology» in the educational process of gymnasiums, it is proved the necessity to provide teachers with proper academic freedom, the ability to take into account existing learning conditions, bring it closer to students, while outlining the subject content, the need to understand and evaluate the individual level of achieving the expected learning outcomes.

The analyzed spiral-concentric and block-modular methods of structuring the model curriculum of D. Kilderov and other authors reflect the model of learning according to the cultural-didactic system.

During the study of the first and second sections, students acquire basic knowledge of the standard, selected materials processing technologies, which ensures the successful implementation of educational projects within the third section of the curriculum.

These methods of structuring provide an in-depth study of the subject, wide variability in the choice of technologies for processing materials and objects of design and technological activities, adapting the content of the curriculum to the conditions of mixed and compulsory distance learning.

Keywords: technological education; subject «Technology»; didactic principles; model curriculum

<https://doi.org/10.32405/2411-1309-2021-27-144-160>

УДК 373.3.011.33:[5+91]

НАСТУПНІСТЬ ПОЧАТКОВОЇ ТА БАЗОВОЇ ПРИРОДНИЧОЇ ОСВІТИ ЯК УМОВА РОЗБУДОВИ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

Світлана Науменко,

кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник,
старший науковий співробітник відділу моніторингу
та оцінювання якості загальної середньої освіти
Інституту педагогіки НАПН України,
м. Київ, Україна

 <https://orcid.org/0000-0002-8279-4427>

 sveta_naum@ukr.net

У статті висвітлено географічну складову освітньої галузі «Я досліджую світ» у типових освітніх програмах для початкової школи та у змісті підручників з цієї галузі для 1–4 класів двох колективів авторів: Н. Бібік, Г. Бондарчук й інших та Т. Гільберг, С. Тарнавської, Н. Павич й інших. Виявлено, що у початковій школі у природничому інтегрованому курсі «Я досліджую світ» міститься географічна інформація. При цьому з класу в клас географічні освітні результати учнів розширюються, поглиблюються і доповнюються. З'ясовано, що є наступність у змісті навчання у початковій і базовій освіті. Тобто, модельні навчальні програми інтегрованих курсів з природничої освітньої галузі для адаптаційного циклу (5–6 класів) закладів загальної середньої освіти (2021 р.) реалізують наступність між початковою і базовою освітою та закладають основу для подальшого вивчення самостійних природничих предметів, у тому числі географії у 6–9 класах.

Ключові слова: природнича освітня галузь; географічна складова; інтегрований курс «Я досліджую світ»; підручник; наступність змісту навчання.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими та практичними завданнями. У 2022/2023 навчальному році розпочнеться черговий етап розбудови Нової української школи (НУШ) — запровадження нового Державного стандарту базової середньої освіти (2020 р.). Важливим кроком у забезпеченні організаційно-педагогічних умов його реалізації стало затвердження Типової освітньої програми для 5–9 класів закладів загальної середньої освіти (2021 р.), на основі якої були розроблені модельні навчальні програми для 5–6 класів, що нині пройшли науково-методичну експертизу й отримали гриф «Рекомендовано Міністерством освіти і науки України».

У 2021/2022 навчальному році започатковано інноваційний освітній проєкт всеукраїнського рівня «Розроблення і впровадження навчально-методичного забезпечення для закладів загальної середньої освіти в умовах реалізації Державного стандарту базової середньої освіти», затвердженого наказом Міністерства освіти і науки України від 02 квітня 2021 року № 406. У рамках пілотного експерименту цього проєкту здійснюється апробація новітньої навчально-методичної літератури для 5 класу.

Одним із чинників ефективної реалізації оновленого змісту загальної середньої освіти є забезпечення його наступності в початковій школі та гімназії, а також узгодження очікуваних результатів навчання здобувачів початкової та базової освіти як важливої умови організації якісного освітнього процесу та створення сучасного дидактичного забезпечення, підручників і навчально-методичних посібників для закладів загальної середньої освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій з проблеми. Дидактичні аспекти забезпечення цілісності результатів початкової освіти на основі систематичного використання внутрішньопредметних і міжпредметних зв'язків як передумови використання інтегрованих курсів та інтегрованих уроків висвітлено у працях О. Савченко (Савченко, 2018, 2020).

У працях Н. Бібік обґрунтовано дидактико-методичні засади створення навчально-методичного комплексу з курсу «Я досліджую світ» для початкової школи та особливості формування його змісту як складника шкільної природничої освіти (Бібік, 2019, 2020а, 2020б).

І. Андрусенко запропонувала технологію інтеграції навчального змісту підручника «Я досліджую світ» для 1 класу і конкретизувала дидактико-методичні аспекти його побудови як засобу формування у молодших школярів екологічних умінь (Андрусенко та ін., 2018) та представила особливості реалізації природничої, технологічної, громадянської, соціальної, здоров'язбережувальної та історичної галузей у змісті курсу «Я досліджую світ» у 1 класі (Андрусенко, 2019).

У роботах Т. Засекіної проаналізовано вітчизняний і зарубіжний досвід розроблення структури і змісту базової природничої освіти та запропоновано варіанти побудови змісту навчання природознавства для 5–6 класів (Засекіна, 2020), здійснено аналіз модельних навчальних програм інтегрованих курсів з природничої освітньої галузі для 5–6 класів закладів загальної середньої освіти (2021 р.) та принципів їх побудови (Засекіна та Науменко, 2021).

Водночас актуальною залишається проблема забезпечення наступності в побудові змісту природничої освіти в початковій школі та на базовому рівні.

Формулювання цілей статті. Мета статті — проаналізувати особливості втілення принципу наступності у змісті природничої освіти в початковій школі та гімназії (на прикладі географічного складника) та визначити шляхи його реалізації відповідно до концептів розбудови Нової української школи.

Виклад основного матеріалу дослідження.

За С. Гончаренком наступність в навчанні — це «послідовність і системність у розміщенні навчального матеріалу, зв'язок і узгодженість ступенів і етапів навчально-виховного процесу» (Гончаренко, 1997, с. 227). Тобто, наступність здійснюється під час переходу від одного уроку до наступного та від одного року навчання до наступного та забезпечується методично і психологічно обґрунтованою побудовою програм, підручників, дотриманням послідовності руху від простого до складнішого в навчанні та організації самостійної роботи учнів (Гончаренко, 1997, с. 227).

Згідно із дослідженнями Т. Волинець наступність являє собою інтегрований принцип, який є достатньою умовою для забезпечення систематичності, послідовності, доступності й актуалізації навчання (Волинець, 2020, с. 13). Вона вимагає постійного забезпечення послідовного і безперервного змістового зв'язку як між окремими етапами та рівнями навчання, так і всередині кожного складника освітнього процесу для забезпечення розширення, поглиблення та вдосконалення набутих у попередньому курсі освітніх результатів учнів, а також їх логічного розвитку шляхом подальшого опанування змісту, форм і методів навчально-пізнавальної діяльності (Волинець, 2020, с. 14).

У дослідженні ми зосередили увагу на географічному складнику природничої освітньої галузі, який разом із астрономічним, біологічним, хімічним і фізичним, реалізований в інтегрованому курсі «Я досліджую світ» для початкової школи, а також в інтегрованих курсах «Пізнаємо природу», «Довкілля», «Природничі науки», що з 2022/2023 навчального року впроваджуватимуться у 5–6 класах закладів загальної середньої освіти України (Типова освітня програма, 2021).

Відповідно до Типових освітніх програм, розроблених під керівництвом О. Савченко, у початковій школі (1–4 класах) природнича освітня галузь разом із громадянською й історичною, соціальною та здоров'язбережувальною реалізується в інтегрованому курсі «Я досліджую світ» (Типова освітня програма, 2019а, с. 5; Типова освітня програма, 2019б, с. 5).

У 1–2 класах тематичну основу цього курсу складають п'ять змістових ліній («Людина», «Людина серед людей», «Людина в суспільстві», «Людина і світ», «Людина і природа»), серед яких географічний зміст міститься у трьох із них: «Людина в суспільстві», «Людина і світ» та «Людина і природа». Вони передбачають пізнання учнями свого рідного краю і його природи, взаємозв'язків між об'єктами і явищами природи, ролі природничих знань у житті людини та залежності між діяльністю людини і станом довкілля тощо (Типова освітня програма, 2019а, с. 38).

У 3–4 класах виокремлено шість змістових ліній (додається лінія «Природа»), а географічний зміст представлено в чотирьох із них: «Людина в суспільстві», «Людина і світ», «Природа» і «Людина і природа» (Типова освітня програма, 2019б, с. 52). У них передбачено продовження пізнання здобувачами освіти свого рідного краю і його природи, природи Землі й України; Землі як спільного дому для всіх

людей; взаємозв'язків між об'єктами і явищами природи; різноманітності природи; природоохоронної діяльності тощо.

Тобто, у 1 класі очікуваними результатами навчання учнів (їх географічна складова) є: знання назви країни, в якій вони живуть, її столиці та назв деяких країн світу; уявлення про повітря, воду, ґрунт, їх властивості та значення, про добові й сезонні зміни в природі й причини їх повторюваності, про різноманітність живих організмів, різноманітність людей у світі, найпростіші взаємозв'язки в живій і неживій природі, між живими організмами і навколишнім середовищем та між природними умовами і господарською діяльністю людей; розуміння значення сонячного світла і тепла на Землі; вміння орієнтуватися у найближчому просторі (Типова освітня програма, 2019а, с. 40–41).

У 2 класі у здобувачів освіти формуються уявлення про форму Землі й форми земної поверхні, про вплив Сонця на добові й сезонні явища у природі. Другокласники продовжують вивчати властивості повітря, води і ґрунту, гірські породи, рослини своєї місцевості, вчать вимірювати температуру повітря і води, продовжують спостерігати за добовими і сезонними змінами у природі, беруть посильну участь у природоохоронній діяльності тощо (Типова освітня програма, 2019а, с. 42–43).

У 3 класі мають уявлення про місце України на карті світу і карті Європи, про співробітництво країн у питаннях обміну товарами, збереження природи, запобігання стихіям тощо, усвідомлюють значення води, повітря і ґрунту у природі й діяльності людини, необхідності охорони водойм і догляду за ґрунтом, моделюють кругообіг води у природі, знають про господарську діяльність людей свого краю та його сучасні народні ремесла, продовжують спостерігати за явищами природи та роблять за ними висновки, співвідносять рослини і тварини (на зображеннях, у колекціях тощо) з умовами їх існування (Типова освітня програма, 2019б, с. 55–59).

У програмі для 3 класу також передбачається: а) вивчення природи за допомогою глобуса; б) ознайомлення з географічною картою як одного із джерел інформації про природу; в) проведення дослідження «Що в моєму домі вироблено в інших країнах», зокрема складання мапи маршруту цих товарів на плакаті тощо (Типова освітня програма, 2019б, с. 56–57).

У 4 класі у здобувачів освіти формуються уявлення про Всесвіт і Сонячну систему, про Землю як планету Сонячної системи і Місяць — природний супутник Землі, про рухи Землі і їх наслідки, про різновиди, причини і наслідки змін земної поверхні (землетруси, виверження вулканів, робота вітру тощо), про природні зони Землі й України та залежність між умовами природної зони, її мешканцями та особливостями праці й побуту людей, про особливості природи материків і океанів, про рослинництво і тваринництво (лише про вирощування рослин та догляд за свійськими тваринами), природоохоронні заходи і природоохоронні території в Україні. Учні вивчають природні ресурси України (водні, ґрунтові, корисні копалини, рослинні й тваринні) і їх значення для нашої країни, продовжують вивчати форми

земної поверхні (рівнини, гори, пагорби, яри), вчать орієнтуватися на місцевості за допомогою компасу, Сонця і місцевих ознак та продовжують спостерігати за погодою (температурою повітря, вітром, хмарністю, опадами) (Типова освітня програма, 2019b, с. 60–63).

Програмою для 4 класу також передбачено: а) складання плану кімнати та пришкольної ділянки; б) знаходження своєї місцевості («нашого краю») на глобусі й карті; в) позначення на контурній карті материків і океанів; г) визначення сторін горизонту за допомогою Сонця; д) моделювання Сонячної системи та форм земної поверхні і їх змін; е) здійснення проєкту «Уявні подорожі в інші країни» (Типова освітня програма, 2019b, с. 61–63).

Тобто, у початковій школі з класу в клас географічні освітні результати учнів розширюються, поглиблюються і доповнюються.

Аналіз підручників «Я досліджую світ» для 1–4 класів двох колективів авторів: Н. Бібік, Г. Бондарчук й інших авторів (Бібік та Бондарчук, 2018a, 2018b, 2019, 2020, 2021a, 2021b; Корнієнко та ін., 2019, 2020) та Т. Гільберг, С. Тарнавської, Н. Павич й інших авторів (Гільберг та ін., 2018a, 2018b, 2019a, 2019b, 2020a, 2020b, 2021a, 2021b) щодо їх географічного змісту показав, що в них повністю реалізовано очікувані географічні результати навчання, які прописані у Типових освітніх програмах для початкової школи.

Так, наприклад, для усвідомлення першокласниками різноманітності людей у світі та знання назв деяких країн світу на сторінках підручника для 1 класу авторів Н. Бібік і Г. Бондарчук подано малюнки людей та істот, які приносять подарунки на зимові свята в різних країнах світу, зокрема у Данії, Ісландії, Італії, Норвегії, США, Фінляндії, Японії, та поряд біля назв країн є зображення прапорів цих країн (Бібік та Бондарчук, 2018b, с. 77). У підручнику для 2 класу цих же авторів розміщено інформацію про те, як вітаються в різних країнах світу (Бібік та Бондарчук, 2019, с. 37), про традиції і звичаї на Великдень в Австралії, Індії та Німеччині (Бібік та Бондарчук, 2019, с. 96), в яких зарубіжних країнах розмовляють українською мовою (Бібік та Бондарчук, 2019, с. 99), як святкують дні народження в різних країнах (Данії, Мексиці) (Бібік та Бондарчук, 2019, с. 106), які товари завозять в Україну з Індії, Бразилії, Японії, Нідерландів (Бібік та Бондарчук, 2019, с. 107). У підручнику для 2 класу авторів Т. Гільберг, С. Тарнавської і Н. Павич є інформація про те, як звучить слово «мама» різними мовами світу (Гільберг та ін., 2019b, с. 69) та як святкують Великдень у Німеччині, Австралії, Угорщині, Греції (Гільберг та ін., 2019b, с. 74).

Щоб навчити першокласників орієнтуватися у найближчому просторі у підручнику для 1 класу авторів Н. Бібік і Г. Бондарчук подані малюнки великого міста та села (Бібік та Бондарчук, 2018b, с. 24–27), на яких учні повинні показати громадські місця та пояснити чому вони вважають, що ці місця є громадськими.

Зі сторінок підручників «Я досліджую світ» для 1 класу (Бібік та Бондарчук, 2018a, 2018b; Гільберг та ін., 2018a, 2018b) першокласники дізнаються, що Україна — країна,

в якій вони живуть, а Київ — столиця України, про планету Земля; отримують перші уявлення про повітря, воду, ґрунт, їх властивості та значення; отримують знання про Сонце та розуміють значення сонячного світла і тепла на Землі; завдяки спостереженням за погодою, рослинами і тваринами усвідомлюють причини повторюваності добових і сезонних змін у природі та що у природі все взаємопов'язано. При цьому спостереження учнів за погодою, рослинами і тваринами продовжуються в 2–4 класах.

Так, у підручнику для 2 класу авторів Н. Бібік і Г. Бондарчук (Бібік та Бондарчук, 2019) пропонується учням записувати свої спостереження за рослинами і тваринами, опадами, станом неба, температурою повітря тощо у щоденник спостережень «Що можна побачити, почути і відчути» кожної пори року (восени, узимку, навесні, улітку). Для цього у підручнику передбачено вивчення явищ природи (вітер, дощ, туман, іній тощо) та будови термометра й ознайомлення з процедурою визначення за допомогою нього температури повітря. У підручнику для 3 класу цих же авторів розміщена інформація про умовні позначки явищ природи і спостережень за станом неба (хмарністю) (Бібік та Бондарчук, 2020, с. 23) та про те як треба послідовно здійснювати спостереження за неживою і живою природою (Бібік та Бондарчук, 2020, с. 22) тощо, а у підручнику для 4 класу — як самостійно виготовити барометр (Бібік та Бондарчук, 2021а, с. 71), флюгер (Бібік та Бондарчук, 2021а, с. 73), дощомір (Бібік та Бондарчук, 2021а, с. 74) тощо та як здійснювати за допомогою них спостереження за погодою й атмосферними опадами.

На сторінках підручника для 1 класу авторів Т. Гільберг, С. Тарнавської, О. Гнатюк і Н. Павич (Гільберг та ін., 2018b) першокласники вперше знайомляться з картою. (Хоча відповідно до Типових освітніх програм навчальні завдання з картою передбачені лише з 3 класу). Причому самого поняття «карта» у підручнику не має, але наявні три завдання з нею. Зокрема, на адміністративній карті України, яка розміщена на форзаці другої частини підручника, першокласник має: 1) знайти область, в якій він мешкає, та назвати місто, яке є обласним центром (Гільберг та ін., 2018b, с. 74); 2) знайти і показати річку Дніпро та назвати міста, які розташовані на його берегах (Гільберг та ін., 2018b, с. 101); 3) назвати моря, які омивають Україну, та країни з якими вона межує (Гільберг та ін., 2018b, с. 110).

Зі сторінок підручників «Я досліджую світ» для 2 класу здобувачі освіти повторюють, що Україна — країна, в якій вони живуть, а Київ — столиця України; отримують перші уявлення про планету Земля і її форму, про Місяць, Сонце і зорі; знайомляться з глобусом; дізнаються про поняття «вісь» Землі, про сушу (суходіл) і воду та як їх зображають на глобусі; про обертання Землі навколо своєї осі й навколо Сонця та наслідки цих обертань; продовжують вивчати воду, зокрема, яким кольором її позначають на глобусі й на карті, де вона знаходиться і для чого вона потрібна; вивчають форми земної поверхні (гори, рівнини) та як вони позначаються на глобусі й карті; продовжують вивчати повітря і ґрунт, їх властивості та значення; корисні копалини й гірські породи тощо.

З 2 класу учні початкової школи пізнають назви географічних об'єктів України — назви морів, які омивають Україну, та назву її головної річки — Дніпра, назви (приклади) природних і штучних водойм на території України та назви деяких промислових об'єктів. Наприклад, у підручнику для 2 класу авторів Н. Бібік і Г. Бондарчук є інформація про найвідоміші заводи і фабрики в містах України (Бібік та Бондарчук, 2019, с. 101); у підручнику авторів М. Корнієнко, С. Крамаровської та І. Зарецької — інформація про одну з перших паперових фабрик в Україні в Радомишлі (Корнієнко та ін., 2019, с. 15).

У підручниках для 2 класу міститься інформація про глобус — модель форми планети Земля та як на ньому зображується суша (суходіл) і вода, а також як суша (суходіл) і вода зображуються та карті. Для цього у підручнику авторів Н. Бібік і Г. Бондарчук розташована одна фізична карта України (Бібік та Бондарчук, 2019, с. 90), на якій є інформація про п'ять найбільших річок України (їх назви та довжини (загальні й на території України)); а у підручнику авторів Т. Гільберг, С. Тарнавської і Н. Павич (Гільберг та ін., 2019b) — дві фізичні карти України: на с. 109 підручника та на форзаці. На с. 109 підручника над картою розташоване завдання: розглянути карту та з'ясувати, що на ній займає більше місця (гори чи рівнини) та назвати гори, які є на території України.

Пізнання карти продовжується у 3 і 4 класах. Зокрема, третьокласники вивчають, що Україна — європейська країна та знайомляться з її країнами — сусідами. Для цього, наприклад, у підручнику авторів Н. Бібік і Г. Бондарчук розташована карта Європи (Бібік та Бондарчук, 2020, с. 101) та карта України (Бібік та Бондарчук, 2020, с. 117), на якій також позначено назви історико-етнографічних регіонів для здійснення проекту-дослідження «Пізнаємо рідний край». У підручнику авторів Т. Гільберг, С. Тарнавської й інших містяться завдання для учнів з використанням різних видів карт: а) на карті України у шкільному атласі знайти найбільші родовища кам'яного вугілля, нафти й газу та визначити якими умовними знаками їх позначають (Гільберг та ін., 2020а, с. 120); б) на карті світу знайти Україну (Гільберг та ін., 2020b, с. 113); в) на контурній карті позначити кордони України та підписати назви країн-сусідів і їх столиці (Гільберг та ін., 2020b, с. 115); г) на глобусі й карті атласу показати океани Світового океану (Гільберг та ін., 2020а, с. 88).

У підручнику для 3 класу авторів Т. Гільберг, С. Тарнавської й інших авторів під час проведення дослідження «Що у вашому домі вироблено в інших країнах» здобувачі освіти мають також намалювати карту маршруту цих товарів (Гільберг та ін., 2020b, с. 99).

У 4 класі за допомогою карт учні пізнають, як зображується суходіл і води на ньому, умовні позначення на картах, природні зони світу, материків й України, розміщення і особливості материків і океанів, форми земної поверхні України і її корисні копалини, машинобудування і природно-заповідний фонд України тощо. За допомогою глобуса вивчають рухи Землі навколо своєї осі й навколо Сонця,

паралелі й меридіани тощо. Також у 4 класі здобувачі освіти вивчають поняття «масштаб карти» і вчать працювати з ним, в тому числі й розв'язувати географічні задачі з масштабом.

Взагалі у підручниках для 4 класу переважна більшість тем — географічні, з яких майже половина присвячена географічним об'єктам України. Наприклад, «Природні зони Землі», «Материки Землі», «Водойми України», «Українські Карпати» та ін. (Бібік та Бондарчук, 2021а, 2021b), «Які країни є сусідами України», «На які природні багатства багата Україна», «Які скарби приховує Азовське море» та ін. (Гільберг та ін., 2021а).

У 4 класі разом із географічними об'єктами України учні вивчають особливості розташування материків і океанів (природні умови) та особливості їх природи (рослинність й тваринний світ). При цьому у підручнику авторів Н. Бібік і Г. Бондарчук (Бібік та Бондарчук, 2021а) на ознайомлення учнів з материками і океанами відведено два параграфи (один — на материки, інший — на океани), тобто подано коротку узагальнену інформацію, а у підручнику Т. Гільберг, С. Тарнавської й інших (Гільберг та ін., 2021b) — 17 параграфів, в яких окремо подано матеріал про кожний океан та окремо про природні умови та рослинність і тваринний світ кожного материка.

У підручниках для 4 класу передбачено ознайомлення учнів із наукою топонімією (саме це поняття не вивчається). Так, на сторінках підручника авторів Т. Гільберг, С. Тарнавської й інших є інформація про те чому те чи інше місто так називається (Гільберг та ін., 2021а, с. 56), а у підручнику авторів Н. Бібік і Г. Бондарчук — про таємниці географічних назв міст, річок, сіл тощо (Бібік та Бондарчук, 2021b, с. 108–110).

Особливостями підручників для 4 класу є розміщення великої кількості завдань для учнів, наприклад, на моделювання Сонячної системи (Бібік та Бондарчук, 2021а, с. 36; Гільберг та ін., 2021b, с. 82), руху Землі навколо своєї осі (Бібік та Бондарчук, 2021а, с. 48), створення макету місцевості (Бібік та Бондарчук, 2021b, с. 55) тощо, які допомагають здобувачу освіти зрозуміти матеріал теми.

У підручниках «Я досліджую світ» для 1–4 класів авторів Т. Гільберг, С. Тарнавської й інших авторів міститься інколи географічна інформація, вивчення якої не передбачається у цьому класі згідно із типовими освітніми програмами для початкової школи. Наприклад, у підручниках для 2 класу є визначення поняття «горизонт» й інформація про сторони горизонту (Гільберг та ін., 2019а, с. 31–33) (відповідно до Типової освітньої програми ця інформація вивчається у 4 класі), поняття «план» і складання за зразком (малюнком) схеми свого безпечного шляху до школи (Гільберг та ін., 2019а, с. 48–49), поняття «конденсація» і ознайомлення з малюнком колообігу води у природі (Гільберг та ін., 2019а, с. 102–103), поняття «заповідник» та назви найвідоміших заповідників на території України (Гільберг та ін., 2019а, с. 133–134); у підручнику для 3 класу — малюнок будови річки (Гільберг та ін., 2020а, с. 88); у підручнику для 4 класу — малюнок будови яру (Гільберг та ін., 2021а, с. 32).

Отже, аналіз типових освітніх програм для початкових шкіл і підручників «Я досліджую світ» для 1–4 класів показав, що інтегрований природничий курс «Я досліджую світ» містить достатню кількість географічної інформації. Зокрема, на уроках цього курсу учні пізнають свій рідний край і його географічні об'єкти, вивчають найважливіші географічні об'єкти України, материків і океанів, планету Земля, знайомляться з глобусом і картою, спостерігають за погодою, рослинами і тваринами в різні пори року і з'ясовують, що в природі все взаємопов'язано, тощо. Уся ця інформація є гарним підґрунтям для подальшого пізнання об'єктів загальної фізичної географії та географічних об'єктів України, материків і океанів, яка відповідно до вікових особливостей здобувачів освіти буде глибше вивчатися у 5–6 класах гімназії на уроках одного із природничих інтегрованих курсів (або «Пізнаємо природу», або «Довкілля», або «Природничі науки»).

Аналіз модельної навчальної програми «Природничі науки» (інтегрований курс) для 5–6 класів закладів загальної середньої освіти (Білик та ін., 2021) показав, що у 5 класі учні повторюють й узагальнюють вивчений у початковій школі матеріал про Сонячну систему і Землю як систему, про вплив Сонця і Місяця на нашу планету та вплив руху Землі на живу і неживу природу, вивчають паливні ресурси Землі, дізнаються про руйнівні сили природи (цунамі, вулкани, землетруси тощо), про розподіл світла і тепла на земній поверхні, магнітне поле Землі і його значення для тварин і людей, про електростанції, енергетичні проблеми в Україні і світі та способи їх розв'язування тощо. У 6 класі вивчають способи зображення Землі, внутрішню будову Землі та її оболонки (літосферу, атмосферу, гідросферу, біосферу), гіпотези утворення Землі та гіпотези походження життя на Землі (геологічний літопис Землі), населення планети Земля, речовини і ресурси, які використовує людина, вплив людини на навколишнє середовище тощо.

Аналіз географічних понять, які містяться в модельній навчальній програмі «Природничі науки» для 5–6 класів (Білик та ін., 2021), показав, що майже з усіма географічними поняттями, які наявні у програмі для 5 класу, учні вперше знайомляться у початковій школі. Натомість у 5 класі відомості про ці поняття розширюються. Наприклад, у початковій школі, зокрема у 4 класі, учні дізнаються, що Місяць — це природний супутник Землі та про вплив Сонця і Місяця на нашу планету; у 5 класі ці відомості доповнюються інформацією про сонячне і місячне затемнення. Також у початковій школі здобувачі освіти вчать користуватися термометрами для вимірювання температури повітря і води, спостерігають і фіксують зміни елементів погоди, в тому числі температури повітря; у 5 класі — створюють доповіді й/або презентації як різні організми (рослини, тварини, гриби, бактерії) пристосувалися до дії низьких і високих температур.

У 6 класі кількість географічних понять зростає. При цьому є такі, які вивчалися у початковій школі та/або у 5 класі (у 5 і 6 класах вивчаються такі поняття як бриз, глобус, Земля, карта, Місяць, температура тощо). Проте переважна більшість ге-

ографічних понять, які зустрічаються у програмі для 6 класу, — нові. Наприклад, атмосферний тиск, гейзери, геолог, земна кора, підземні води, течія тощо.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Аналіз змісту географічного складника природничої освітньої галузі в 1–4 та 5–6 класах дає можливість зробити висновок щодо реалізації принципу наступності у початковій і базовій освіті. Модельні навчальні програми інтегрованих курсів для адаптаційного циклу закладів загальної середньої освіти, з одного боку, є пропедевтичними, а з іншого — закладають основу для подальшого вивчення самостійних природничих предметів, зокрема, й географії, у 6–9 класах.

У типових освітніх програмах для початкових шкіл та у підручниках «Я досліджую світ» для 1–4 класів із класу в клас та в межах кожного класу, а також у модельній навчальній програмі інтегрованого природничого курсу для 5–6 класів враховано результати навчання учнів, які вони отримували на попередніх етапах навчання. Тобто, з класу в клас освітні результати навчання здобувачів освіти розширюються, поглиблюються і доповнюються (вони розміщені послідовно, систематично і узгоджено).

Одним із шляхів забезпечення принципу наступності у змісті природничої освіти у гімназії вбачаємо у врахуванні пропедевтичних освітніх результатів навчання, сформованих у початковій школі та у 5 класі, під час створення навчальної програми з географії для 6–9 класів. Адже «для закладення міцного фундаменту у засвоєнні учнями природничо-наукової картини світу, необхідно на кожному ступені освіти забезпечити цілісність системи формування знань та уявлень про закономірності у природі та місце людини в ній у нерозривному взаємозв'язку із знаннями, здобутими на попередніх етапах навчання» (Волинець, 2020, с. 6). Принцип наступності також реалізовується через використання міжпредметних зв'язків у системі навчання, здійснення учнями продуктивної діяльності, у тому числі проведення ними (самостійно та/або за допомогою вчителя) дослідів і спостережень за явищами і процесами.

Перспективи подальших розвідок вбачаємо у дослідженні змісту біологічного, фізичного та хімічного складників природничої освітньої галузі у початковій школі та на базовому рівні, зокрема, курсу «Я досліджую світ» та інтегрованих природничих курсів «Пізнаємо природу», «Довкілля», «Природничі науки», а також самостійних природничих предметів у 7–9 класах закладів загальної середньої освіти з метою виявлення особливостей реалізації принципу наступності як важливого чинника розбудови Нової української школи.

Використані джерела

Андрусенко, І. В. (2019). Підручник «Я досліджую світ» як засіб формування екологічної грамотності молодших школярів. *Проблеми сучасного підручника*, (22), 6–15. <https://lib.iitta.gov.ua/716750/>.

- Андрусенко, І. В., Котелянець, Н. В., & Агеєва, О. В. (2018). Особливості реалізації змісту інтегрованого курсу «Я досліджую світ» в умовах Нової Української Школи. *Початкова школа*, 9(477), 96–105. <https://lib.iitta.gov.ua/712961/>.
- Бібик, Н. М. (2019). Особливості вивчення інтегрованого курсу за підручником «Я досліджую світ. 2 клас» УОВЦ Оріон. <https://lib.iitta.gov.ua/717288/>.
- Бібик, Н. М. (2020). Навчально-методичний комплект з курсу «Я досліджую світ» як інноваційний ресурс компетентнісно орієнтованого навчання, *Збірник матеріалів Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції «Проблеми сучасного підручника» (електронне видання), 28-29 травня 2020 р., м. Київ 11–15. Педагогічна думка*. <https://lib.iitta.gov.ua/721465/>.
- Бібик, Н. М. (2020). «Я досліджую світ»: методичні орієнтири навчання в 3 класі, *Організація освітнього процесу в початковій школі : методичні рекомендації. Орієнтовні календарно-тематичні плани. 3 клас*. 64–72. <https://lib.iitta.gov.ua/721828/>.
- Бібик, Н. М., & Бондарчук, Г. П. (2018). *Я досліджую світ : підруч. інтегр. курсу для 1 кл. закл. загал. серед. освіти (у 2-х ч.) : Ч. 1*. Вид-во «Ранок». [https://lib.imzo.gov.ua/wa-data/public/site/books/Pidruchnuk-1kl-2018-pdf/08_YDS_1kl/BibikNM/Ya%20doslidzhuiiu%20svit_pidruchnyk%20intehrovanogo%20kursu%20dlia%201%20klasu%20ZZSO%20\(u%20%20chastynakh\).%20Chastyna%201%20%20\(Bibik%20N.%20M.,%20Bondarchuk%20H.%20P\).pdf](https://lib.imzo.gov.ua/wa-data/public/site/books/Pidruchnuk-1kl-2018-pdf/08_YDS_1kl/BibikNM/Ya%20doslidzhuiiu%20svit_pidruchnyk%20intehrovanogo%20kursu%20dlia%201%20klasu%20ZZSO%20(u%20%20chastynakh).%20Chastyna%201%20%20(Bibik%20N.%20M.,%20Bondarchuk%20H.%20P).pdf).
- Бібик, Н. М., & Бондарчук, Г. П. (2018). *Я досліджую світ : підруч. інтегр. курсу для 1 кл. закл. загал. серед. освіти (у 2-х ч.) : Ч. 2*. Вид-во «Ранок». https://lib.imzo.gov.ua/wa-data/public/site/books/Pidruchnuk-1kl-2018-pdf/08_YDS_1kl/BibikNM/Ya-doslidgyu-svit_Bibik2.pdf.
- Бібик, Н. М., & Бондарчук, Г. П. (2019). *Я досліджую світ : підруч. для 2 кл. закл. загал. серед. освіти (у 2-х ч.) : Ч. 1*. Вид-во «Ранок». <https://lib.imzo.gov.ua/wa-data/public/site/books2/pidruchnyky-2-klas-2019/08-ya-doslidzhuyu-svit-2-klas/yads-2-klas-bibikbondarchuk-kornijenko-ta-inshi/ya-doslidzhuiiu-svit-pidruchnyk-dlia-2-klasu-zzso-u-2-chastynakh-chastyna-1-avt-bibik-n-m-bondarchuk-h-p.pdf>.
- Бібик, Н. М., & Бондарчук, Г. П. (2020). *Я досліджую світ : підруч. для 3 кл. закл. загал. серед. освіти (у 2-х ч.) : Ч. 1*. Вид-во «Ранок». <https://lib.imzo.gov.ua/wa-data/public/site/books2/pidruchnyky-3-klas-2020/8-YDS-3kl/YDS-3kl-Bibik/YDS-3kl-Ch1-Bibik.pdf>.
- Бібик, Н. М., & Бондарчук, Г. П. (2021). *Я досліджую світ : підруч. для 4 кл. закл. загал. серед. освіти (у 2-х ч.) : Ч. 1*. Вид-во «Ранок». <https://lib.imzo.gov.ua/wa-data/public/site/books2/pidruchnyky-4-klas-2021/15-YDS-4kl/YDS-4kl-Bibik-Bondarchuk/YDS-4kl-Ch1-Bibik-Bondarchuk.pdf>.
- Бібик, Н. М., & Бондарчук, Г. П. (2021). *Я досліджую світ : підруч. для 4 кл. закл. загал. серед. освіти (у 2-х ч.) : Ч. 2*. Вид-во «Ранок». <https://lib.imzo.gov.ua/wa-data/public/site/books2/pidruchnyky-4-klas-2021/15-YDS-4kl/YDS-4kl-Bibik-Bondarchuk/YDS-4kl-Ch2-Bibik-Bondarchuk.pdf>.
- Білик, Ж. І., Засєка, Т. М., Лашевська, Г. А., & Яценко, В. С. (2021, 12 липня). Модельна навчальна програма «Природничі науки». 5–6 класи (інтегрований курс) для закладів загальної середньої освіти («Рекомендовано Міністерством освіти і науки України» (наказ Міністерства освіти і науки України № 795). *Державна наукова установа «Інститут модернізації змісту освіти»*. https://drive.google.com/file/d/1pJq_wshMz95_nInpm8sUPXPOjxROdg_t/view.

- Волинець, Т. В. (2020). *Методика реалізації принципу наступності у навчанні природознавства і фізики в основній школі*. Автореф. дис. канд. пед. наук. Національний педагогічний університет ім. М. П. Драгоманова, Київ. <http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/32135>.
- Гільберг, Т., Тарнавська, С., Гнатюк, О., & Павич, Н. (2018). *Я досліджую світ : підруч. інтегр. курсу для 1-го кл. закл. заг. серед. освіти (у 2-х ч.) : Ч. 1*. Генеза. https://lib.imzo.gov.ua/wa-data/public/site/books/Pidruchnuk-1kl-2018-pdf/08_YDS_1kl/GilbergTG/Gilberg_YadoSvit_ch.1_P_1.ukr.pdf.
- Гільберг, Т., Тарнавська, С., Гнатюк, О., & Павич, Н. (2018). *Я досліджую світ : підруч. інтегр. курсу для 1-го кл. закл. заг. серед. освіти (у 2-х ч.) : Ч. 2*. Генеза. https://lib.imzo.gov.ua/wa-data/public/site/books/Pidruchnuk-1kl-2018-pdf/08_YDS_1kl/GilbergTG/Gilberg_YadoSvit_ch.2_P_1.ukr.pdf.
- Гільберг, Т., Тарнавська, С., Грубіян, Л., & Павич, Н. (2020). *Я досліджую світ : підруч. для 3-го кл. закл. заг. серед. освіти (у 2-х ч.) : Ч. 1*. Генеза. <https://lib.imzo.gov.ua/wa-data/public/site/books2/pidruchnyky-3-klas-2020/8-YDS-3kl/YDS-3kl-Hilberh/YDS-3kl-Gilberg-Ch1.pdf>.
- Гільберг, Т., Тарнавська, С., Грубіян, Л., & Павич, Н. (2020). *Я досліджую світ : підруч. для 3-го кл. закл. заг. серед. освіти (у 2-х ч.) : Ч. 2*. Генеза. <https://lib.imzo.gov.ua/wa-data/public/site/books2/pidruchnyky-3-klas-2020/8-YDS-3kl/YDS-3kl-Hilberh/YDS-3kl-Gilberg-Ch2.pdf>.
- Гільберг, Т., Тарнавська, С., & Павич, Н. (2019). *Я досліджую світ : підруч. для 2-го кл. закл. заг. серед. освіти (у 2-х ч.) : Ч. 1*. Генеза. <https://lib.imzo.gov.ua/wa-data/public/site/books2/pidruchnyky-2-klas-2019/08-ya-doslidzhuyy-svit-2-klas/yads-2-klas-gilberg-tarnavskapavych/gilberg-yadosvitch1-p-2ukr-087-18-s.pdf>.
- Гільберг, Т., Тарнавська, С., & Павич, Н. (2019). *Я досліджую світ : підруч. для 2-го кл. закл. заг. серед. освіти (у 2-х ч.) : Ч. 2*. Генеза. <https://lib.imzo.gov.ua/wa-data/public/site/books2/pidruchnyky-2-klas-2019/08-ya-doslidzhuyy-svit-2-klas/yads-2-klas-gilberg-tarnavskapavych/gilberg-yadosvitch2-p-2ukr-013-19-s.pdf>.
- Гільберг, Т., Тарнавська, С., & Павич, Н. (2021). *Я досліджую світ : підруч. для 4 кл. закл. заг. серед. освіти (у 2-х ч.) : Ч. 1*. Генеза. <https://lib.imzo.gov.ua/wa-data/public/site/books2/pidruchnyky-4-klas-2021/15-YDS-4kl/YDS-4kl-Hilberg-Tarnavska/YDS-4KL-Hilberg-Ch1.pdf>.
- Гільберг, Т., Тарнавська, С., & Павич, Н. (2021). *Я досліджую світ : підруч. для 4 кл. закл. заг. серед. освіти (у 2-х ч.) : Ч. 2*. Генеза. <https://lib.imzo.gov.ua/wa-data/public/site/books2/pidruchnyky-4-klas-2021/15-YDS-4kl/YDS-4kl-Hilberg-Tarnavska/YDS-4KL-Hilberg-Ch2.pdf>.
- Гончаренко, С. У. (1997). *Український педагогічний словник: довідкове видання*. Київ: Либідь. <https://lib.iitta.gov.ua/106820/>.
- Засекіна, Т. М. (2020). Розроблення пропедевтичного інтегрованого курсу як складника цілісної природничої освіти. *Педагогічна освіта: теорія і практика*, 2(29), 171-186. <https://lib.iitta.gov.ua/723583/>.
- Засекіна, Т. М., & Науменко, С. О. (2021). Реалізація природничої освіти у змісті модельних навчальних програм для 5-6 класів, *Матеріали II Міжнародної науково-практичної онлайн-конференції «Обдаровані діти — скарб нації» (м. Київ, 18–22 серпня 2021 року)*, 236–242. Інститут обдарованої дитини НАПН України. <https://lib.iitta.gov.ua/726332/>.

- Корнієнко, М. М., Крамаровська, С. М., & Зарецька, І. Т. (2019). *Я досліджую світ : підруч. для 2 кл. закл. загал. серед. освіти (у 2-х ч.)* : Ч. 2. Вид-во «Ранок». [https://lib.imzo.gov.ua/wa-data/public/site/books2/pidruchnyky-2-klas-2019/08-ya-doslidzhuyu-svit-2-klas/yads-2-klas-bibikbondarchuk-kornijenko-ta-inshi/Ya%20doslidzhuii%20svit_pidruchnyk%20dlia%20%20klasu%20ZZSO%20\(u%20%20chastynakh\)%20\(Chastyna%20%20avt.%20Korniienko%20M.%20M.,%20Kramarovska%20S.%20M.,%20Zaretska%20I.%20T.\).pdf](https://lib.imzo.gov.ua/wa-data/public/site/books2/pidruchnyky-2-klas-2019/08-ya-doslidzhuyu-svit-2-klas/yads-2-klas-bibikbondarchuk-kornijenko-ta-inshi/Ya%20doslidzhuii%20svit_pidruchnyk%20dlia%20%20klasu%20ZZSO%20(u%20%20chastynakh)%20(Chastyna%20%20avt.%20Korniienko%20M.%20M.,%20Kramarovska%20S.%20M.,%20Zaretska%20I.%20T.).pdf).
- Корнієнко, М. М., Крамаровська, С. М., & Зарецька, І. Т. (2020). *Я досліджую світ : підруч. для 3 кл. закл. загал. серед. освіти (у 2-х ч.)* : Ч. 2. Вид-во «Ранок». <https://lib.imzo.gov.ua/wa-data/public/site/books2/pidruchnyky-3-klas-2020/8-YDS-3kl/YDS-3kl-Bibik/YDS-3kl-%D0%A1h2-Korniienko.pdf>.
- Савченко, О. Я. (2018). Початкова освіта в контексті ідей Нової української школи. *Рідна школа*, 1–2, 3–8. <https://lib.iitta.gov.ua/714505/>.
- Савченко, О. Я. (2020). Константи типової освітньої програми початкової освіти Нової української школи як дослідницький орієнтир, *Збірник матеріалів IV Міжнародної наукової конференції «Імплементація європейських стандартів в українські освітні дослідження» Української асоціації дослідників освіти (26 червня 2020 р.)* 129–132. ТзОВ «Трек-ЛТД». <https://lib.iitta.gov.ua/721293/>.
- Типова освітня програма для 5–9 класів закладів загальної середньої освіти (затверджена Наказом Міністерства освіти і науки України № 235) (2021, 19 лютого). *Міністерство освіти і науки України*. <https://mon.gov.ua/storage/app/uploads/public/602fd3/0bc/602fd30bccb01131290234.pdf>.
- Типова освітня програма, розроблена під керівництвом Савченко О. Я. 1–2 клас (затверджена Наказом Міністерства освіти і науки України № 1272) (2019, 08 жовтня). *Міністерство освіти і науки України*. <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/programy-1-4-klas/2019/11/1-2-dodatki.pdf>.
- Типова освітня програма, розроблена під керівництвом Савченко О. Я. 3–4 клас (затверджена Наказом Міністерства освіти і науки України № 1273). (2019, 08 жовтня). *Міністерство освіти і науки України*. <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/programy-1-4-klas/2020/11/20/Savchenko.pdf>.

References

- Andrusenko, I. V. (2019). Pidruchny`k «Ya doslidzhuyu svit» yak zasib formuvannya ekologichnoyi gramotnosti molodshy`x shkolariv. *Problemy` suchasnogo pidruchny`ka*, 22, 6–15. <https://lib.iitta.gov.ua/716750/> (in Ukrainian).
- Andrusenko, I. V., Kotelyanecz`, N. V., & Agyeyeva, O. V. (2018). Osobly`vosti realizaciyi zmistu integrovanogo kursu «Ya doslidzhuyu svit» v umovax Novoyi Ukrayins`koyi Shkoly`. *Pochatkova shkola*, 9(477), 96–105. <https://lib.iitta.gov.ua/712961/> (in Ukrainian).
- Bibik, N. M. (2019). Osobly`vosti vy`vchennya integrovanogo kursu za pidruchny`kom «Ya doslidzhuyu svit. 2 klas». 117–118. UOVcz Orion. <https://lib.iitta.gov.ua/717288/> (in Ukrainian).
- Bibik, N. M. (2020). Navchal`no-metody`chny`j komplet z kursu «Ya doslidzhuyu svit» yak innovacijny`j resurs kompetentnisno oriyentovanogo navchannya, *Zbirny`k materialiv*

Mizhnarodnoyi naukovo-prakty`chnoyi internet-konferenciyi «Problemy` suchasnogo pidruchny`ka» (elektronne vy`dannya), 28-29 travnya 2020 r., m. Ky`yiv. 11–15. Pedagogichna dumka. <https://lib.iitta.gov.ua/721465/> (in Ukrainian).

- Bibik, N. M. (2020). «Ya doslidzhuyu svit»: metody`chni oriyenty`ry` navchannya v 3 klasi, *Organizaciya osvity`no go procesu v pochatkovij shkoli : metody`chni rekomendaciyi. Oriyentovni kalendarno-tematy`chni plany` . 3 klas. 64–72. <https://lib.iitta.gov.ua/721828/> (in Ukrainian).*
- Bibik, N. M., & Bondarchuk, G. P. (2018). *Ya doslidzhuyu svit : pidruch. integr. kursu dlya 1 kl. zakl. zagal. sered. osvity` (u 2-x ch.) : Ch. 1. Vy`d-vo «Ranok».* [https://lib.imzo.gov.ua/wa-data/public/site/books/Pidruchnuk-1kl-2018-pdf/08_YDS_1kl/BibikNM/Ya%20doslidzhuii%20svit_pidruchnyk%20intehrovanogo%20kursu%20dlia%201%20klasu%20ZZSO%20\(u%202%20chastynakh\).%20Chastyna%201%20%20\(Bibik%20N.%20M.,%20Bondarchuk%20H.%20P.\).pdf](https://lib.imzo.gov.ua/wa-data/public/site/books/Pidruchnuk-1kl-2018-pdf/08_YDS_1kl/BibikNM/Ya%20doslidzhuii%20svit_pidruchnyk%20intehrovanogo%20kursu%20dlia%201%20klasu%20ZZSO%20(u%202%20chastynakh).%20Chastyna%201%20%20(Bibik%20N.%20M.,%20Bondarchuk%20H.%20P.).pdf) (in Ukrainian).
- Bibik, N. M., & Bondarchuk, G. P. (2018). *Ya doslidzhuyu svit : pidruch. integr. kursu dlya 1 kl. zakl. zagal. sered. osvity` (u 2-x ch.) : Ch. 2. Vy`d-vo «Ranok».* https://lib.imzo.gov.ua/wa-data/public/site/books/Pidruchnuk-1kl-2018-pdf/08_YDS_1kl/BibikNM/Ya-doslidgyu-svit_Bibik2.pdf (in Ukrainian).
- Bibik, N. M., & Bondarchuk, G. P. (2019). *Ya doslidzhuyu svit : pidruch. dlya 2 kl. zakl. zagal. sered. osvity` (u 2-x ch.) : Ch. 1. Vy`d-vo «Ranok».* <https://lib.imzo.gov.ua/wa-data/public/site/books2/pidruchnyky-2-klas-2019/08-ya-doslidzhuyu-svit-2-klas/yads-2-klas-bibikbondarchuk-kornijenko-ta-inshi/ya-doslidzhuii-svit-pidruchnyk-dlia-2-klasu-zzso-u-2-chastynakh-chastyna-1-avt-bibik-n-m-bondarchuk-h-p.pdf> (in Ukrainian).
- Bibik, N. M., & Bondarchuk, G. P. (2020). *Ya doslidzhuyu svit : pidruch. dlya 3 kl. zakl. zagal. sered. osvity` (u 2-x ch.) : Ch. 1. Vy`d-vo «Ranok».* <https://lib.imzo.gov.ua/wa-data/public/site/books2/pidruchnyky-3-klas-2020/8-YDS-3kl/YDS-3kl-Bibik/YDS-3kl-Ch1-Bibik.pdf> (in Ukrainian).
- Bibik, N. M., & Bondarchuk, G. P. (2021). *Ya doslidzhuyu svit : pidruch. dlya 4 kl. zakl. zagal. sered. osvity` (u 2-x ch.) : Ch. 1. Vy`d-vo «Ranok».* <https://lib.imzo.gov.ua/wa-data/public/site/books2/pidruchnyky-4-klas-2021/15-YDS-4kl/YDS-4kl-Bibik-Bondarchuk/YDS-4kl-Ch1-Bibik-Bondarchuk.pdf> (in Ukrainian).
- Bibik, N. M., & Bondarchuk, G. P. (2021). *Ya doslidzhuyu svit : pidruch. dlya 4 kl. zakl. zagal. sered. osvity` (u 2-x ch.) : Ch. 2. Vy`d-vo «Ranok».* <https://lib.imzo.gov.ua/wa-data/public/site/books2/pidruchnyky-4-klas-2021/15-YDS-4kl/YDS-4kl-Bibik-Bondarchuk/YDS-4kl-Ch2-Bibik-Bondarchuk.pdf> (in Ukrainian).
- Bily`k, Zh. I., Zasyekina, T. M., Lashevs`ka, G. A., & Yacenko, V. S. (2021, 12 ly`pnya). Model`na navchal`na programa «Pry`rodny`chi nauky`». 5–6 klasy` (integrovany`j kurs) dlya zakladiv zagal`noyi seredn`oyi osvity` («Rekomendovano Ministerstvom osvity` i nauky` Ukrainy`») (nakaz Ministerstva osvity` i nauky` Ukrainy` № 795). *Derzhavna naukova ustanova «Instytut modernizaciyi zmistu osvity`»*. https://drive.google.com/file/d/1pJq_wshMz95_nInpm8sUPXPOjxROdg_t/view (in Ukrainian).
- Voly`nec`z , T. V. (2020). *Metody`ka realizaciyi pry`ncy`pu nastupnosti u navchanni pry`rodoznavstva i fizy`ky` v osnovnij shkoli.* (Avtoref. dy`s. kand. ped. nauk). Nacional`ny`j pedagogichny`j universy`tet im. M. P. Dragomanova, Ky`yiv. <http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/32135> (in Ukrainian).

- Gil`berg, T., Tarnavs`ka, S., Gnatyuk, O., & Pavy`ch, N. (2018). *Ya doslidzhuyu svit : pidruch. integr. kursu dlya 1-go kl. zakl. zag. sered. osvity` (u 2-x ch.) : Ch. 1.* Geneza. https://lib.imzo.gov.ua/wa-data/public/site/books/Pidruchnik-1kl-2018-pdf/08_YDS_1kl/GilbergTG/Gilberg_YadoSvit_ch.1_P_1.ukr.pdf. (in Ukrainian).
- Gil`berg, T., Tarnavs`ka, S., Gnatyuk, O., & Pavy`ch, N. (2018). *Ya doslidzhuyu svit : pidruch. integr. kursu dlya 1-go kl. zakl. zag. sered. osvity` (u 2-x ch.) : Ch. 2.* Geneza. https://lib.imzo.gov.ua/wa-data/public/site/books/Pidruchnik-1kl-2018-pdf/08_YDS_1kl/GilbergTG/Gilberg_YadoSvit_ch.2_P_1.ukr.pdf. (in Ukrainian).
- Gil`berg, T., Tarnavs`ka, S., Grubiyani, L., & Pavy`ch, N. (2020). *Ya doslidzhuyu svit : pidruch. dlya 3-go kl. zakl. zag. sered. osvity` (u 2-x ch.) : Ch. 1.* Geneza. <https://lib.imzo.gov.ua/wa-data/public/site/books2/pidruchnyky-3-klas-2020/8-YDS-3kl/YDS-3kl-Hilberh/YDS-3kl-Gilberg-Ch1.pdf>. (in Ukrainian).
- Gil`berg, T., Tarnavs`ka, S., Grubiyani, L., & Pavy`ch, N. (2020). *Ya doslidzhuyu svit : pidruch. dlya 3-go kl. zakl. zag. sered. osvity` (u 2-x ch.) : Ch. 2.* Geneza. <https://lib.imzo.gov.ua/wa-data/public/site/books2/pidruchnyky-3-klas-2020/8-YDS-3kl/YDS-3kl-Hilberh/YDS-3kl-Gilberg-Ch2.pdf>. (in Ukrainian).
- Gil`berg, T., Tarnavs`ka, S., & Pavy`ch, N. (2019). *Ya doslidzhuyu svit : pidruch. dlya 2-go kl. zakl. zag. sered. osvity` (u 2-x ch.) : Ch. 1.* Geneza. <https://lib.imzo.gov.ua/wa-data/public/site/books2/pidruchnyky-2-klas-2019/08-ya-doslidzhuyu-svit-2-klas/yads-2-klas-gilberg-tarnavska-pavych/gilberg-yadosvit1-p-2ukr-087-18-s.pdf>. (in Ukrainian).
- Gil`berg, T., Tarnavs`ka, S., & Pavy`ch, N. (2019). *Ya doslidzhuyu svit : pidruch. dlya 2-go kl. zakl. zag. sered. osvity` (u 2-x ch.) : Ch. 2.* Geneza. <https://lib.imzo.gov.ua/wa-data/public/site/books2/pidruchnyky-2-klas-2019/08-ya-doslidzhuyu-svit-2-klas/yads-2-klas-gilberg-tarnavska-pavych/gilberg-yadosvit2-p-2ukr-013-19-s.pdf>. (in Ukrainian).
- Gil`berg, T., Tarnavs`ka, S., & Pavy`ch, N. (2021). *Ya doslidzhuyu svit : pidruch. dlya 4 kl. zakl. zag. sered. osvity` (u 2-x ch.) : Ch. 1.* Geneza. <https://lib.imzo.gov.ua/wa-data/public/site/books2/pidruchnyky-4-klas-2021/15-YDS-4kl/YDS-4kl-Hilberg-Tarnavska/YDS-4KL-Hilberg-Ch1.pdf>. (in Ukrainian).
- Gil`berg, T., Tarnavs`ka, S., & Pavy`ch, N. (2021). *Ya doslidzhuyu svit : pidruch. dlya 4 kl. zakl. zag. sered. osvity` (u 2-x ch.) : Ch. 2.* Geneza. <https://lib.imzo.gov.ua/wa-data/public/site/books2/pidruchnyky-4-klas-2021/15-YDS-4kl/YDS-4kl-Hilberg-Tarnavska/YDS-4KL-Hilberg-Ch2.pdf>. (in Ukrainian).
- Goncharenko, S. U. (1997). *Ukrayins`ky`j pedagogichny`j slovny`k : dovidkove vy`dannya.* Ly`bid`. <https://lib.iitta.gov.ua/106820/>. (in Ukrainian).
- Zasyekina, T. M. (2020). Rozroblennya propedevty`chnogo integrovanogo kursu yak skladny`ka cilisnoyi pry`rodny`choyi osvity`. *Pedagogichna osvita: teoriya i prakty`ka*, 2(29), 171–186. <https://lib.iitta.gov.ua/723583/>. (in Ukrainian).
- Zasyekina, T. M., & Naumenko, S. O. (2021). Realizaciya pry`rodny`choyi osvity` u zmisti model`ny`x navchal`ny`x program dlya 5-6 klasiv, *Materialy` II Mizhnarodnoyi nauково-prakty`chnoyi onlajn-konferenciyi «Obdarovani dity` — skarb naciyi» (m. Ky`yiv, 18–22 serpnia 2021 roku)*. 236–242. Insty`t obdarovanoi dy`ty`ny` NAPN Ukrayiny`. <https://lib.iitta.gov.ua/726332/>. (in Ukrainian).

- Korniyenko, M. M., Kramarovs`ka, S. M., & Zarecz`ka, I. T. (2019). *Ya doslidzhuyu svit : pidruch. dlya 2 kl. zakl. zagal. sered. osvity` (u 2-x ch.) : Ch. 2. Vy`d-vo «Ranok»*. [https://lib.imzo.gov.ua/wa-data/public/site/books2/pidruchnyky-2-klas-2019/08-ya-doslidzhuyu-svit-2-klas/yads-2-klas-bibikbondarchuk-kornijenko-ta-inshi/Ya%20doslidzhuiu%20svit_pidruchnyk%20dlia%202%20klasu%20ZZSO%20\(u%202%20chastynakh\)%20\(Chastyna%202%20avt.%20Korniienko%20M.%20M.,%20Kramarovska%20S.%20M.,%20Zaretska%20I.%20T.\)](https://lib.imzo.gov.ua/wa-data/public/site/books2/pidruchnyky-2-klas-2019/08-ya-doslidzhuyu-svit-2-klas/yads-2-klas-bibikbondarchuk-kornijenko-ta-inshi/Ya%20doslidzhuiu%20svit_pidruchnyk%20dlia%202%20klasu%20ZZSO%20(u%202%20chastynakh)%20(Chastyna%202%20avt.%20Korniienko%20M.%20M.,%20Kramarovska%20S.%20M.,%20Zaretska%20I.%20T.)).pdf. (in Ukrainian).
- Korniyenko, M. M., Kramarovs`ka, S. M., & Zarecz`ka, I. T. (2020). *Ya doslidzhuyu svit : pidruch. dlya 3 kl. zakl. zagal. sered. osvity` (u 2-x ch.) : Ch. 2. Vy`d-vo «Ranok»*. <https://lib.imzo.gov.ua/wa-data/public/site/books2/pidruchnyky-3-klas-2020/8-YDS-3kl/YDS-3kl-Bibik/YDS-3kl-%D0%A1h2-Korniienko>.pdf. (in Ukrainian).
- Savchenko, O. Ya. (2018). Pochatkova osvita v konteksti idej Novoyi ukrayins`koyi shkoly`. *Ridna shkola*, 1–2, 3–8. <https://lib.iitta.gov.ua/714505/>. (in Ukrainian).
- Savchenko, O. Ya. (2020). Konstany` ty` povoyi osvitn`oyi programy` pochatkovoyi osvity` Novoyi ukrayins`koyi shkoly` yak doslidny`cz`ky`j oriyenty`r, *Zbirny`k materialiv IV Mizhnarodnoyi naukovoyi konferenciyi «Implementaciya yevropejs`ky`x standartiv v ukrayins`ki osvitni doslidzhennya» Ukrayins`koyi asociaciyi doslidny`kiv osvity` (26 chervnya 2020 r.)*. 129–132. TzOV «Trek-LTD». <https://lib.iitta.gov.ua/721293/>. (in Ukrainian).
- Ty`pova osvitnya programa dlya 5–9 klasiv zakladiv zagal`noyi seredn`oyi osvity` (zatverdzhena Nakazom Ministerstva osvity` i nauky` Ukrainy` № 235) (2021, 19 lyutogo). *Ministerstvo osvity` i nauky` Ukrainy`*. <https://mon.gov.ua/storage/app/uploads/public/602fd3/0bc/602fd30bccb01131290234.pdf>. (in Ukrainian).
- Ty`pova osvitnya programa, rozroblena pid kerivny`ctvom Savchenko O. Ya. 1–2 klas (zatverdzhena Nakazom Ministerstva osvity` i nauky` Ukrainy` № 1272) (2019, 08 zhovtnya). *Ministerstvo osvity` i nauky` Ukrainy`*. <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/programy-1-4-klas/2019/11/1-2-dodatki.pdf>. (in Ukrainian).
- Ty`pova osvitnya programa, rozroblena pid kerivny`ctvom Savchenko O. Ya. 3–4 klas (zatverdzhena Nakazom Ministerstva osvity` i nauky` Ukrainy` № 1273). (2019, 08 zhovtnya). *Ministerstvo osvity` i nauky` Ukrainy`*. <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/programy-1-4-klas/2020/11/20/Savchenko.pdf>. (in Ukrainian).

Svitlana Naumenko, Candidate of Pedagogical Sciences (Ph.D.), Senior Researcher, Senior Researcher at the Department of Monitoring and Assessment of the Quality of General Secondary Education of the Institute of Pedagogy of the NAES of Ukraine, Kyiv, Ukraine.

CONTINUITY OF PRIMARY AND BASIC NATURAL EDUCATION AS A CONDITION FOR THE DEVELOPMENT OF THE NEW UKRAINIAN SCHOOL

The article highlights the geographical component of the educational branch “I Explore the World” in typical curricula for primary school and in the content of textbooks in this branch for grades 1-4 of two teams of authors: N. Bibik, H. Bondarchuk and others, as well T. Hilberg, S. Tarnavska, N. Pavych and others. It was found that in primary school the natural integrated course “I Explore the World” contains a sufficient amount of geographical information. In par-

ticular, students learn about their homeland and its geographical objects in the lessons of this course, as well the planet Earth, study the most important geographical objects of Ukraine, continents and oceans, get acquainted with the globe and map, observe the weather, plants and animals at different times of the year and finding out that in nature everything is interconnected, and so on.

It was found that the geographical educational outcomes of students from grade to grade are expanding, deepening and complementing during the study of the course “I Explore the World” in grades 1-4. It was also found that there is continuity in the content of education in primary and basic education. Thus, the content of the model curriculum “Natural Sciences” (integrated course) for grades 5-6 of general secondary education provides students with further knowledge of objects of general physical geography and geographical objects of Ukraine, continents and oceans. In particular, the repetition of material about the solar system and the Earth as a system, the influence of the Sun and Moon on our planet and the influence of the Earth’s motion on animate and inanimate nature, the study of information about the distribution of the light and the heat on the earth’s surface, the Earth’s magnetic field and its significance for animals and humans, the internal structure of the Earth and its shell, the population of the planet Earth, fuel resources of the Earth, energy problems in Ukraine and in the world, etc. The analysis of geographical concepts contained in the model curriculum “Natural Sciences” for grades 5–6 of secondary schools showed that with almost all geographical concepts found in the program for 5th grade students get acquainted in primary school for the first time. In the program for 6th grade the number of geographical concepts is growing. The vast majority of them are new. That is, model curricula of integrated courses in natural education for the adaptation cycle (grades 5–6) of general secondary education (2021) implement the continuity between primary and basic education and lay the foundation for further study of independent natural subjects, including geography in grades 6–9.

Keywords: natural education branch; geographical component; integrated course “I Explore the World”; textbook; continuity of learning content.

<https://doi.org/10.32405/2411-1309-2021-27-161-169>

УДК 37.01/09

НАВЧАЛЬНО-ДОСЛІДНИЦЬКІ ЗАВДАННЯ В СТРУКТУРІ ПІДРУЧНИКА З ІНТЕГРОВАНОГО КУРСУ «Я ДОСЛІДЖУЮ СВІТ»

Тетяна Павлова,

науковий співробітник
відділу початкової освіти ім. О.Я. Савченко
Інституту педагогіки НАПН України,
м. Київ, Україна

 <https://orcid.org/0000-0003-2388-6636>

 tetpav@ukr.net

У статті обґрунтовано застосування компетентісно орієнтованого підходу у навчально-методичному забезпеченні початкової освіти. Уточнено базові поняття: «компетентність», «навчально-дослідницькі завдання», розкрито відображення специфіки предмета у змісті завдань підручника. Визначено типи і види завдань дослідницького характеру, що пов'язані з реальними життєвими ситуаціями. Перевірена ефективність застосування розроблених завдань на практиці.

Ключові слова: навчально-дослідницькі завдання; компетентнісний підхід; підручник з інтегрованого курсу «Я досліджую світ»; початкова школа.

Постановка проблеми. Компетентнісний підхід — стратегічно нове спрямування у процесі підручникотворення, який спрямовує навчально-виховний процес на формування в учнів ключових, загальнопредметних і предметних компетентностей, чим зумовлюється практична зорієнтованість навчання.

За нашими даними, основу дослідницької діяльності мають складати знання про навколишній світ, який дитина добре знає, що дозволить:

- залучити її до активної пізнавальної діяльності, оскільки об'єкти вивчення можна сприймати безпосередньо; застосовувати практичні методи навчання, що у навчальному процесі створюють умови, за яких дитина виступає суб'єктом діяльності;
- використати набуті дитиною знання у знайомих, змінених, нових педагогічних ситуаціях, що впливатиме на розвиток її досвіду індивідуальної творчої діяльності;

- створювати умови для самовираження, організації комунікативного спілкування, застосування у навчальному процесі елементів дискусії, що є ефективними засобами розвитку особистості;
- використовувати об'єкти навколишнього світу для розвитку естетичних почуттів, емоцій, екологічної та етичної культури.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Із розробленням і прийняттям Державних стандартів освіти (2011, 2018 рр.) (Державний стандарт, 2018) активізувалися дослідження дидактико-методичних аспектів запровадження компетентнісного підходу в шкільне навчання. Зокрема, в ряді досліджень відбулось упорядкування наукової симантики базових понять у розрізненні їх змісту: «компетентність» — «предметна, ключова» (Т. М. Байбара, Н. М. Бібік, О. І. Пометун, О. Я. Савченко, О. М. Топузов, О. В. Онопрієнко).

За О. Я. Савченко, «це передбачає оволодіння кожним учнем навчальними досягненнями на такому рівні, що дозволяє йому успішно вчитися і застосовувати набуті знання і вміння у власному досвіді» (Компетентнісна, 2012, с. 5).

У дослідженнях Т. М. Байбари, Я. П. Кодлюк, І. А. Барбашової на основі тривалого експерименту доведено результативність дослідницької діяльності учнів, що відображає специфіку галузей природознавчого циклу (Байбара, 1998; Кодлюк, 2006; Барбашова, 2018).

Як підкреслює Т. М. Байбара, «дослідницька діяльність є необхідним засобом навчання і розвитку молодших школярів, якщо він реалізується у формі навчально-дослідницьких завдань, як різноманітні за видами і формами включення в навчальний процес» (Байбара, 1998, с. 113).

Формулювання цілей статті. Мета статті — розкрити роль і значення навчально-дослідницьких завдань для реалізації компетентнісно орієнтованого підходу у навчанні молодших школярів; конкретизувати їх застосування в підручнику з інтегрованого курсу «Я досліджую світ» на основі визначення видів завдань, ускладнення їх змістової і операційної характеристик, визначення показників використання.

Виклад основного матеріалу. Розкриємо теоретико-методичні підходи до використання навчально-дослідницьких завдань у підручнику «Я досліджую світ» (Бібік, 2018; Бібік, 2019; Бібік, 2020; Бібік, 2021а; Бібік, 2021b). Утвердження інноваційних тенденцій в освіті пов'язане з нормативним забезпеченням її якості, що безпосередньо залежить від навчально-методичного забезпечення і того, як воно задовільнить сучасні уявлення про необхідний рівень освіченості особистості на кожному віковому мікро-етапі.

Компетентнісний підхід — ключова ознака презентації змісту, процесу і результатів навчання в підручнику. Це передбачає забезпечення дослідницької активності учнів у вияві причиново-наслідкових зв'язків у природі і суспільстві, надання переваги знанням, які можна здобути самостійно, застосовувати набутий досвід у нових ситуаціях.

Одним із найважливіших засобів компетентісно орієнтованої реалізації методики з предмета «Я досліджую світ» є уведення до підручника пізнавальних завдань, які передбачають поєднання інтелектуальних зусиль із широким використанням методів чуттєвого пізнання навколишнього світу, забезпечення зв'язку засвоєного матеріалу з життєвим досвідом учнів, та практичних вправ (Павлова, 2021).

Враховано дані про доцільність пізнавальних завдань й оволодіння узагальненими способами дій. Доведено, що у цьому процесі формується розуміння необхідності розглядати будь-які предмети в зв'язку з іншими. У дітей виникає настанова на пошук внутрішніх зв'язків, визначається спрямованість пізнавальної діяльності; формується система відображення властивостей предметів, явищ, їх поєднання в єдине ціле.

Оволодіваючи пізнавальними операціями, учні поступово готуються до розв'язань завдань на встановлення причиново-наслідкових зв'язків. Це сприяє оволодінню вмінням узагальнювати й конкретизувати причинові зв'язки, бачити загальне й відмінне в явищах, з'ясувати, що з чим пов'язане, що від чого залежить (Павлова, 2020).

Завдання такого типу розраховані на те, щоб спрямувати мислення учнів на усвідомлення способів діяльності: як краще відповісти на поставлені завдання, як можна сказати інакше, як довести правильність відповіді.

Методика організації діяльності учнів у розв'язанні пізнавальних завдань передбачає послідовне нарощування їх складності, оскільки основний спосіб навчити розв'язувати завдання полягає в доборі завдань різного ступеня складності, а критерієм у визначенні послідовності завдань має бути з'ясування тих, які лежать у зоні безпосереднього розвитку учнів.

Складність змісту в підручнику в межах кожної теми нарощувалась, починаючи від уведення одиничних конкретних фактів, явищ до засвоєння матеріалу, який вимагає встановлення доступних зв'язків, залежностей, відношень.

Операційне ускладнення завдань передбачає просування учнів від уміння аналізувати об'єкти, формулювати одиничні судження про зв'язки й залежності, що існують у соціальному світі, які можна безпосередньо спостерігати, до суджень, що відбивають внутрішні залежності, вимагають розв'язання в логічному плані.

Отже, керуючи розв'язанням учнями пізнавальних завдань з поступовим ускладненням змістово-операційного плану, учитель залучає до навчального процесу і завдання різних типів, і завдання різної міри складності.

За специфікою навчального предмета чимало завдань передбачають розвиток спостережливості, уваги («Знайди відмінності між малюнками», «Знайди зайве у кожному ряді малюнків», «Поясни свій вибір», «Які із зображених на малюнку продуктів треба мити перед вживанням? Чому? Від яких продуктів набирають вагу? Чому? Що не можна вживати сирим у їжу?»). Вправи загальнонавчального спрямування привчають школярів аналізувати предмети і явища навколишнього світу, порівнювати та

узагальнювати їх («Обговоріть, які кольори можна отримати з різних рослин. Розпитайте у рідних, чим вони фарбували крашанки», «Чим хвойні дерева відрізняються від листяних?»), «Розглянь малюнки зображених рослин. Як їх можна назвати одним словом?»), конкретизувати поняття («Назви найбільші українські міста: Київ...», «Пригадайте, які природні об'єкти, унікальні споруди, пам'ятки архітектури є символами України. Які з них знаходяться у вашому краю?»), планувати навчальну діяльність, встановлювати послідовність подій («Що відбувається з кульбабою, коли вона відцвітає?»), розвивають уяву і фантазію («Якими можуть бути наслідки неправильної поведінки дітей у природі?») (Бібік, 2018; Бібік, 2019; Бібік, 2020; Бібік, 2021a; Бібік, 2021b). Виокремлюється група завдань, спрямована на розвиток оцінної діяльності: вчинків інших людей («Розглянь малюнки. Скажи свою думку про...»); аналіз ситуації морального вибору («Які вчинки є пустощами, а які — правопорушеннями? Що може бути наслідками дій героя?»), виявлення ставлення до подій, до прочитаного тощо («Чи сподобалась тобі ця розповідь?», «Розкажи про свої улюблені рослини, тварини») (Бібік, 2018; Бібік, 2019; Бібік, 2020; Бібік, 2021a; Бібік, 2021b).

Основна складова особистісно орієнтованого навчання — диференційований підхід. Для того, щоб дитина могла краще розкрити свої здібності, свій навчальний потенціал і водночас почуватися комфортно на уроці, на сторінках підручника подаються різні завдання. Це дає можливість вчителю добирати індивідуальні завдання для кожної дитини: творчі, вправи на кмітливість, уважність, планувати роботу в парах, у групах.

Апробовано в системі завдань полісенсорний підхід в організації засвоєння змісту програми, що зумовлює дослідницьку поведінку учнів, сприйняття ними властивостей і якостей предметів, явищ природного та соціального оточення, спрямовує їхню діяльність у сферу пошуку (Організація, 2021).

Кожний структурний компонент передбачає різні види діяльності на основі застосування інструкцій, алгоритмів, прикладів виконання завдань, необхідних і достатніх для досягнення очікуваних результатів учнями з різними навчальними можливостями, з достатніми прикладами і завданнями на закріплення.

Це завдання, які пов'язані з формуванням загальнонавчальних умінь типу:

- як визначити характерні особливості об'єкта (за кольором, за розміром, за формою, за твердістю, за масою);
- як порівнювати об'єкти (визначати спільне (подібне) і відмінне (несхоже)).

У підручнику наявні завдання, що ґрунтуються на використанні досвіду учнів та забезпечують практико орієнтоване опрацювання теорії. Правильне відображення взаємозв'язку між двома або більше об'єктами як єдиного цілого дає можливість послідовно підводити учнів до розуміння досить складних зв'язків і відношень. Спрямовуючи думку учнів на ще непізнане, звертаючи увагу на ті сторони явищ, які залишились непомітними, учитель сприяє тому, що новизна результатів пізнавальної діяльності викликає емоційні переживання.

Важливу роль у методиці виявлення життєвого досвіду дітей належить пізнавальним запитанням, а також живому спілкуванню з дітьми, у процесі якого учитель має змогу безпосередньо спостерігати за дітьми, знайомитись з їхніми потребами, стежити за їх динамікою.

Врахування життєвого досвіду дітей, як зазначають дослідники (Т. І. Мієр, І. А. Барбашова), вимагає розробки спеціальних питань до завдань. Ідеться про репродуктивно-мнемічні запитання для з'ясування донавчальних уявлень дітей на етапі сприйняття матеріалу, та про репродуктивно-пізнавальні запитання, що мають бути використані на етапі осмислення дитиною нових знань, порівняння з минулим досвідом та новими спостереженнями. Такі запитання підводять дітей до елементарних узагальнень, а їх дидактична функція виявляється у посиленні інтересу учнів до нового матеріалу, нових фактів, явищ, у забезпеченні зв'язку з соціальною практикою.

Установлена доцільність пізнавальних завдань й для оволодіння узагальненими способами дій. Дуже важливо, що у цьому процесі формується розуміння необхідності розглядати будь-які предмети у зв'язку з іншими через уведення їх у нові зв'язки і відношення. У дітей виникає настанова на пошук внутрішніх зв'язків, визначається спрямованість пізнавальної діяльності на важливі сторони діяльності; забезпечуються відображення властивостей предметів, явищ, їх поєднання в єдине ціле.

На нашу думку, таких завдань має бути достатньо і для окреслення показників дидактичної системи завдань. Загальний перелік таких показників був запропонований Н. М. Бібік, а саме:

- повнота охоплення провідних уявлень і понять з кожної теми і предметних дій в істотних, соціально важливих ситуаціях;
- поступове зростання доступної складності і трудності завдань, спрямоване на забезпечення успіху учнів в оволодінні соціально значущим змістом;
- включення у систему завдань навчальних умінь надпредметного змісту, що забезпечувало орієнтацію учнів на спосіб здобування знань (Організація, 2021, с. 66–71).

Педагогічна стратегія, яка опиралась на наслідувальні механізми у розвитку пізнавальних процесів молодших школярів, і передбачала пріоритетне використання зразків, алгоритмів, поетапного контролю й корекції, збагачується полісенсорним підходом, що зумовлює дослідницьку поведінку учнів, сприйняття ними властивостей і якостей предметів та явищ природного і соціального оточення, спрямовуються у сферу пошукової діяльності.

Передбачено залучення учнів у практику виконання завдань дослідницького характеру на полісенсорній основі:

- дослідження-розпізнавання (Що це? Яке воно? Обстеження за допомогою органів чуття, опис, порівняння з іншими предметами, явищами; спільне-відмінне, до якого цілого воно належить);

- дослідження-спостереження (Що відбувається? Чому? Які зміни? Причини виникнення);
- дослідження-пошук (запитування, передбачення, встановлення часової і логічної послідовності явищ, подій; встановлення причиново-наслідкових зв'язків (Чому? Яким чином? Від чого залежить? З чим пов'язано?); догадка, висновок-узагальнення).

Відзначимо наявність завдань, пов'язаних з реальними життєвими ситуаціями, що формують здатність практично діяти, виконувати завдання систематично і відповідально («якою була погода», «коли випав сніг»).

У підручнику наявні завдання, пов'язані з реальними життєвими ситуаціями: наявність завдань, що формують здатність практично діяти, забезпечують застосування отриманих знань, умінь і навичок для вирішення проблем у повсякденному житті: у класі, родині, суспільстві.

Ряд завдань, що містить підручник, спрямовані на співпрацю, партнерську взаємодію, тим самим сприяють формуванню демократичних цінностей — повазі до себе та інших, визнанню різних думок, толерантності.

Відзначимо відбір матеріалу за критеріями методичної доцільності і інтегративне зрощення елементів змісту різних галузей, що виправдано з погляду досягнення цілей предмета, вимог до реалізації концептуальних засад Нової української школи.

У підручнику наявні завдання та алгоритми проведення самостійного дослідження, умовні позначки, що допомагають учневі визначитись з видами робіт (у парах; у групі; досліджуємо світ, проводимо спостереження), спонукання до моделювання реальних життєвих ситуацій, спостережень, досліджень).

На основі визначених теоретичних позицій розроблено технологічний підхід уведення досліду контекст уроків, які реалізують природничу освітню галузь. Зокрема, структура кожного досліду ґрунтується на спостереженнях і передбачає певний алгоритм:

1) створення атмосфери зацікавленості предметом дослідження. Цьому сприяють доречно поставлені запитання типу: Як ти думаєш, де лід розтане швидше — у теплій чи холодній воді?

2) розпочинається із висунення припущень у вигляді певних висловлювань: лід швидше розтане в теплій воді, ніж у холодній;

3) проведення досліду: кубики льоду кладуть одночасно в склянки з холодною і теплою водою;

4) спостереження: у склянці з теплою водою лід тане і кількість води збільшується;

5) обмін думками і висновок: лід швидше розтане в теплій воді.

Таким чином забезпечується не лише достатній обсяг інформації про об'єкти пізнання, але й дослідницька активність учнів у виявленні причиново-наслідкових зв'язків, надання переваги знанням, які можна здобути самостійно, перевірити їх, застосувати набутий досвід у нових ситуаціях.

Висновки. Сучасні дослідження і практика їх застосування свідчать, що системно представлені запитання та завдання, що заохочують учнів до активної діяльності у природі і соціальному оточенні, створюють можливості для виконання індивідуальних завдань, рефлексивних підходів до оцінки власної діяльності, емоційно-ціннісних переживань, ситуації пізнавальної новизни, зацікавленості, здійснення дослідницької діяльності (дослід на виявлення росту і розвитку рослин, визначення сторін горизонту за допомогою компаса; за допомогою «шишки-гігрометра» визначення вологості повітря та ін.). Обґрунтовано особливості забезпечення компетентнісного підходу у розробленні методичного ресурсу залежно від предметного змісту.

Використані джерела

- Державний стандарт початкової освіти. (2018) <https://www.kmu.gov.ua/npas/pro-zatverdzhennya-derzhavnogo-standartu-pochatkovoyi-osviti>
- Компетентнісна спрямованість нових навчальних програм для початкової школи. (2012). *Методичний коментар до навчальних програм для 1–4 класів: Дайджест*. Донецьк: Каштан.
- Байбара, Т.М. (1998). *Методика навчання природознавство в початкових класах*. Київ: Веселка.
- Кодлюк, Я.П. (2006). *Теорія і практика підручникотворення в початковій освіті*. Київ: Наш час.
- Барбашова, І.А. (2018). *Дидактична система сенсорного розвитку молодших школярів: теорія і практика*. Мелітополь: Видавничий будинок Мелітопольської міської друкарні.
- Бібік, Н.М. (2018). *Я досліджую світ: підруч. інтегр. курсу для 1 кл. закл. загал. серед. освіти (у 2-х ч.)*: Ч. 1. Харків: Ранок.
- Бібік, Н.М. (2019). *Я досліджую світ: підруч. для 2 кл. закл. загал. серед. освіти (у 2-х ч.)*: Ч. 1. Харків: Ранок.
- Бібік, Н.М. (2020). *Я досліджую світ: підруч. для 3 кл. закл. загал. серед. освіти (у 2-х ч.)*: Ч. 1. Харків: Ранок.
- Бібік, Н.М. (2021а). *Я досліджую світ: підруч. для 4 кл. закл. загал. серед. освіти (у 2-х ч.)*: Ч. 1. Харків: Ранок.
- Бібік, Н.М. (2021б). *Я досліджую світ: підруч. для 4 кл. закл. загал. серед. освіти (у 2-х ч.)*: Ч. 2. Харків: Ранок.
- Павлова, Т.С. (2021). Екологічна компетентність у результатах початкової освіти. *Інновації в початковій освіті: проблеми, перспективи, відповіді на виклики сьогодення: матеріали IV Всеукр. наук.-практ. конф. (Полтава, 04–05 березня 2021 р.) ПНПУ імені В. Г. Короленка*. Полтава, Україна, 126–129.
- Павлова, Т.С. (2020). Розвиток дослідницької поведінки молодших школярів у навчальному процесі. *Модернізація освітнього середовища: проблеми та перспективи: Матеріали Шостої Міжнар. наук.-практ. конф. (Умань, 08–09 жовтня 2020 року)*. Умань: Візаві, 126–129.

Організація освітнього процесу в початковій школі: Методичні рекомендації. Орієнтовні календарно-тематичні плани. 4 клас. (2021). Київ: Педагогічна думка.

Мієр, Т.І. (2016). Організація навчально-дослідницької діяльності молодших школярів: монографія. Кіровоград: ФОП Александровка М. В.

References

Derzhavnyi standart pochatkovoï osvity. (2018) <https://www.kmu.gov.ua/npas/pro-zatverdzhennya-derzhavnogo-standartu-pochatkovoyi-osviti> (in Ukrainian).

Kompetentnisna spriamovanist novykh navchalnykh prohram dlia pochatkovoï shkoly. (2012). Metodychnyi komentar do navchalnykh prohram dlia 1–4 klasiv: Daidzhest. Donetsk: Kashtan (in Ukrainian).

Baibara, T.M. (1998). Metodyka navchannia pryrodoznavstvo v pochatkovykh klasakh. Kyiv: Veselka (in Ukrainian).

Kodliuk, Ya.P. (2006). Teoriia i praktyka pidruchnykotvorennia v pochatkovii osviti. Kyiv: Nash chas (in Ukrainian).

Barbashova, I.A. (2018). Dydaktychna systema sensornoho rozvytku molodshykh shkoliariv: teoriia i praktyka. Melitopol: Vydavnychi budynok Melitopolskoi miskoi drukarni (in Ukrainian).

Bibik, N.M. (2018). Ya doslidzhuu svit: pidruch. intejr. kursu dlia 1 kl. zakl. zahal. sered. osvity (u 2-kh ch.): Ch. 1. Kharkiv: Ranok (in Ukrainian).

Bibik, N.M. (2019). Ya doslidzhuu svit: pidruch. dlia 2 kl. zakl. zahal. sered. osvity (u 2-kh ch.): Ch. 1. Kharkiv: Ranok (in Ukrainian).

Bibik, N.M. (2020). Ya doslidzhuu svit: pidruch. dlia 3 kl. zakl. zahal. sered. osvity (u 2-kh ch.): Ch. 1. Kharkiv: Ranok (in Ukrainian).

Bibik, N.M. (2021a). Ya doslidzhuu svit: pidruch. dlia 4 kl. zakl. zahal. sered. osvity (u 2-kh ch.): Ch. 1. Kharkiv: Ranok (in Ukrainian).

Bibik, N.M. (2021b). Ya doslidzhuu svit: pidruch. dlia 4 kl. zakl. zahal. sered. osvity (u 2-kh ch.): Ch. 2. Kharkiv: Ranok (in Ukrainian).

Pavlova, T.S. (2021). Ekolohichna kompetentnist u rezultatakh pochatkovoï osvity. Innovatsii v pochatkovii osviti: problemy, perspektyvy, vidpovidi na vykyky sohodennia: materialy IV Vseukr. nauk.-prakt. konf. (Poltava, 04–05 bereznia 2021 r.) PNPV imeni V. H. Korolenka. Poltava, Ukraina, 126–129 (in Ukrainian).

Pavlova, T.S. (2020). Rozvytok doslidnytskoi povedinky molodshykh shkoliariv u navchalnomu protsesi. Modernizatsiia osvitnoho seredovyscha: problemy ta perspektyvy: Materialy Shostoï Mizhnar. nauk.-prakt. konf. (Uman, 08–09 zhovtnia 2020 roku). Uman: Vizavi, 126–129 (in Ukrainian).

Orhanizatsiia osvitnoho protsesu v pochatkovii shkoli: Metodychni rekomendatsii. Oriientovni kalendarно-tematychni plany. 4 klas. (2021). Kyiv: Pedagogichna dumka (in Ukrainian).

Miier, T.I. (2016). Orhanizatsiia navchalno-doslidnytskoi diialnosti molodshykh shkoliariv: monohrafiia. Kirovograd: FOP Aleksandrovka M. V. (in Ukrainian).

Tetiana Pavlova, Researcher of the Primary Education Department of the Institute of Pedagogy of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, Kyiv, Ukraine.

EDUCATIONAL AND RESEARCH TASKS IN THE STRUCTURE OF THE TEXTBOOK ON THE INTEGRATED COURSE "I EXPLORE THE WORLD"

The article substantiates the application of a competency-based approach in teaching and methodological support of primary education. The basic concepts are clarified, such as "competence", "educational research tasks", the reflection of the subject specifics in the content of the textbook tasks is revealed. The types and kinds of research tasks related to real-life situations are identified. The efficiency of the application of the proposed tasks in practice is checked. As a result of the complex analysis the theoretical and methodical approaches to the use of educational research tasks in the textbook "I Explore the World" are generalized.

A key feature of the presentation of the content, process and learning outcomes in the textbook is a competency-based approach which involves ensuring students' research activity in identifying cause-and-effect relationships in nature and society, giving preference to knowledge that can be acquired by students themselves, applying the gained experience in new situations.

It is approved the introduction to the textbook for the integrated course "I Explore the World" of cognitive tasks, which involve a combination of intellectual efforts with extensive use of the methods of sensory cognition of the world, ensuring the connection of the learned material with students' life experiences, and practical tasks.

It has been proven that by mastering cognitive operations, students gradually prepare to solve problems to establish cause-and-effect relationships. It helps to master the ability to generalize and specify the causal relationships, to see the common and different in phenomena, to find out the connections and dependencies between them.

The complexity of the content of the tasks increased within each topic in the textbook, ranging from concrete specific facts to the establishment of available connections, dependencies, relationships.

The operational complication of the tasks involved moving students from the ability to analyze objects, formulate individual judgments about the connections and dependencies that exist in the social world that can be directly observed, to the judgments that reflect the internal dependencies that require logical solutions.

It is approved in the system of the tasks the multi-sensory approach of the organization of learning the content of the curriculum, which determines the research behavior of students, their perception of the properties and qualities of objects, phenomena of natural and social environment, directs their activities in the field of search.

Keywords: educational and research tasks; competency-based approach; a textbook on the integrated course "I Explore the World"; primary school.


<https://doi.org/10.32405/2411-1309-2021-27-170-181>

УДК 37.671:811.111

МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ВІДОБРАЖЕННЯ КУЛЬТУРОЛОГІЧНОГО БЛОКУ В ЗМІСТІ ШКІЛЬНИХ ПІДРУЧНИКІВ З ІНОЗЕМНИХ МОВ РАДЯНСЬКОГО ПЕРІОДУ

Олександр Пасічник,


кандидат педагогічних наук, доцент,
старший науковий співробітник відділу навчання іноземних мов
Інституту педагогіки НАПН України

 <https://orcid.org/0000-0002-0665-2099>

 bez-nicka@ukr.net

Олена Пасічник,

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземних мов
Хмельницького національного університету

 <https://orcid.org/0000-0003-0792-2406>

 bez-nicka@ukr.net

У статті здійснено спробу визначити терміни й умови усвідомлення, важливості інтеграції культурологічного блоку в зміст навчання іноземних мов. Також проаналізовано особливості відображення відомостей про культуру і побут країн, мова яких вивчалася, у змісті популярних підручників, які використовувалися у вітчизняних школах у період 30–80-х рр. XX ст. Установлено, що презентація культурного компонента у змісті навчальної літератури базувалася на засадах лінгвокраїнознавства, яке стало одним із важливих розділів методики. Окремі положення дослідження проілюстровані прикладами з тогочасних підручників англійської мови. За результатами дослідження сформульовано рекомендації для розробників дидактичних матеріалів з урахуванням соціокультурного підходу.

Ключові слова: іноземна мова, країнознавство, мова і культура, лінгвокраїнознавство, стереотипи, ідеологія, шкільний підручник.

Актуальність. Нині не викликає заперечень той факт, що зміст навчання іноземної мови має добиратися з максимальним урахуванням соціокультурних особливостей країн, мова яких вивчається, а також відобразити сучасний стан розвитку

суспільства та порушувати актуальну для різних вікових категорій учнів проблематику. Вважається, що комплексна реалізація такого підходу сприятиме підвищенню мотивації до навчання, оскільки водночас із оволодінням іншою мовною системою, створюватимуться умови для розширення світогляду учнів, формування їхніх ціннісних орієнтацій та усвідомлення мультикультурності сучасного світу як об'єктивного явища. Таке навчання значною мірою нівелює відчуття штучності: процес оволодіння мовою позбувається ознак постійного вправлення з граматики, тренування словоформ, механічного перекладу відірваних від реальності абстрактних або ж літературних текстів.

Однак, так було не завжди. Інтеграція соціокультурного (у досліджуваній у статті період «соціокультурний підхід» ще не окреслився, тому надалі в тексті статті для опису відомостей про іншу країну послуговуємося термінами «*культурний компонент*» та «*культурологічний блок*») компонента до змісту навчання пройшла тривалий еволюційний шлях і, маємо сміливість висловити припущення, що він досі триває, оскільки багато питань взаємопов'язаного навчання мови і культури залишаються дискусійними, окреслюються та розробляються нові підходи для взаємопов'язаного навчання мови і культури (наприклад, місце і роль рідної культури учнів у процесі іншомовної освіти, міжкультурна медіація, реалізація CLIL-підходу тощо).

Мета. У межах статті маємо намір простежити хронологію того, коли в методичній науці відбулося усвідомлення доцільності навчання культури через іноземну мову та які чинники сприяли інтеграції культурного компонента до змісту навчання іноземних мов. Також буде здійснено аналіз методів, форм і способів відображення культурного компонента у змісті підручників, публікованих у радянський період вітчизняної історії.

Аналіз досліджень засвідчує, що вимоги, які висувуються сучасним суспільством як до процесу навчання іноземних мов, так і до його кінцевих результатів, зміщують акцент дослідницької діяльності на вирішення прикладних аспектів іншомовної освіти. До таких відносимо перегляд підходів до навчання різних видів мовленнєвої діяльності в умовах запровадження компетентнісного підходу, забезпечення принципу ситуативності та міжкультурної спрямованості змісту навчання, конструювання засобів навчання нового типу тощо. Природно, що за таких умов вивчення історичних аспектів навчання мов набуває дещо другорядного значення, оскільки вважається, що вони не сприяють вирішенню актуальних потреб іншомовної освіти. Водночас, маємо зазначити, що недооцінювання ролі історичного поступу в будь-якій галузі веде до формування стереотипних та подекуди хибних уявлень, ухвалення необґрунтованих рішень тощо. Оскільки знайомство з культурою країни, мова якої вивчається, нині вважається одним із пріоритетів іншомовної освіти, ретроспективне вивчення питань реалізації культурного компонента в змісті навчання іноземних мов може мати не лише теоретичне, але й практичне значення для сучасної методики навчання іноземних мов.

У другій половині ХХ ст. власні концепції інтеграції культурного компонента до змісту навчання іноземних мов обґрунтовували Є. М. Верещагін, В. Г. Костомаров (лінгвокраїнознавство), В. В. Воробйов, В. П. Фурманов (лінгвокультурологія), В. В. Сафонова, П. В. Сисоєв (соціокультурний підхід) та інші. У зв'язку з посиленням культурологічної спрямованості змісту навчання іноземних мов, починаючи 90-х рр. ХХ ст. методисти дедалі частіше порушують проблему знайомства з культурою іншої країни та у своїх працях (С. Ю. Ніколаєва, В. Г. Редько, О. С. Пасічник, Т. К. Полонська, Н. П. Басай, С. Г. Тер-Мінасова). Однак, як уже зазначалося, у своїх працях вони зосереджуються на актуальних питаннях формування соціокультурної компетентності учнів. Ґрунтовне дослідження розвитку методики навчання іноземних мов у період кінця ХІХ ст. — ХХ ст., здійснив академік О. О. Миролюбів. У ньому дотично розглядалися й питання знайомства учнів з культурою країн, мова яких вивчалася. Окремі згадки про взаємопов'язане навчання мови і культури можемо знайти в тогочасній науковій періодиці (наприклад, «Иностранные языки в школе»), однак ця інформація потребує узагальнення та аналізу.

Виклад матеріалу: На необхідність урахування особливостей культурного середовища в процесі навчання і виховання педагоги звертали увагу відносно давно. Так, один із принципів, сформульованих А. Дістервегом (1790–1866 рр.), **принцип культуровідповідності**, передбачав, що процес виховання має відбуватися з урахуванням умов та культури, в яких живе дитина, з метою передати новому поколінню досягнення їхньої історичної епохи. І хоча ці ідеї, у першу чергу, стосувалися проблем національного виховання, з часом вони були переосмислені і за більш ніж сто років адаптовані й до умов навчання іноземних мов.

Діалектичний зв'язок між мовою і культурою був помічений та описаний лінгвістами (Е. Сепір, Б. Уорф) ще в 30-х рр. ХХ ст. У своїй гіпотезі дослідники обґрунтували тезу про непоєднуваність системи понять різних народів та довели, що мислення, спосіб сприйняття світу безпосередньо пов'язаний із мовою, якою користується народ. Ідеї та доказова база, запропоновані лінгвістами, у цілому були сприйняті академічним середовищем. Як наслідок, у тих галузях знань, де мова і культура є основним предметом вивчення, перегляду зазнали підходи до досліджень. Водночас, аналіз вітчизняної та зарубіжної наукової літератури засвідчує, що в методиці навчання іноземних мов до 60-х рр. ХХ ст. мова продовжувала здебільшого розглядатися як система знаків. Відповідно, її вивчення передбачало ґрунтовне оволодіння граматикою і лексикою. Ключові питання методики стосувалися лінгвістичних аспектів навчання мови: ролі рідної мови та перекладу, проблеми усного вступного курсу, співвідношення видів мовленнєвої діяльності та особливостей їх навчання, визначення лексичного мінімуму тощо. В офіційній методичній літературі не було жодних рекомендацій, зорієнтованих на взаємопов'язане навчання іноземної мови з метою ознайомлення учнів з культурою чи побутом її носіїв навіть на базовому рівні. У переважній більшості випадків ос-

новна мета іншомовної підготовки зводилася до формування умінь читати твори іноземних авторів в оригіналі і таким чином долучатися до культурних надбань іншого народу. Як зазначав W. Allen (1985), тривалий час між мовою та культурою існувало чітке розмежування. Принагідно варто зазначити, що навіть попри існуючі догми, на початку ХХ ст. окремі науковці усвідомлювали хибність такого підходу та висловлювали пропозиції, що навчання іноземних мов має бути пов'язане з вивченням сучасного життя та нещодавньої історії країни, де використовується ця мова, її економічне, політичне та культурне життя (Н. К. Крупська, О. І. Тихеева) (Миролюбов, 2002). Однак ці пропозиції залишалися непоміченими, або ж наражалися на критику більш «авторитетних» методистів.

Така ситуація у методиці була характерна для усіх європейських країн та зумовлювалася низкою чинників. З одного боку, до 60-х рр. ХХ ст. низька мобільність населення була однією з характеристик більшості держав. Відповідно, мала імовірність соціальних контактів із представниками інших країн не ставила вимоги готувати особу до міжкультурного діалогу. Контакт з іноземною культурою здійснювався через прочитання літератури іноземних авторів. Саме поняття культури також мало доволі вузьке трактування та стосувалося «високої» елітарної сфери, яка значною мірою асоціювалася з літературою, філософією, мистецтвом тощо. А відтак, культурний компонент змісту навчання іноземних мов був зорієнтований на знайомство з літературним словом іноземних письменників в оригіналі та умінням перекладати автентичні тексти. Сприяла такій ситуації пануюча на той час лінгвістична парадигма.

Однак, ситуація починає змінюватися після Другої світової війни. У 1966 р. Н. Nostrand (1966) одним із перших запропонував революційну ідею щодо цілей іншомовної підготовки — навчати **міжкультурного спілкування та розуміння** (*'crosscultural communication and understanding'*). N. Brooks (1968) акцентував увагу на необхідності знайомства з культурою не лише для розуміння літератури, але й для кращого оволодіння повсякденною мовою іншої спільноти. І хоча ці погляди суперечили тогочасній лінгвістичній парадигмі, під впливом розвитку суміжних наук (антропології, соціології, лінгвістики), незабаром вони здобули визнання та підтримку більшості методистів. Ідея взаємопов'язаного навчання мови і культури була підтримана розробниками аудіолінгвального методу (Ч. Фріз, Р. Ладі). Сприяв подальшому розвитку цих положень і **комунікативний підхід**, під впливом якого здійснювалося поступове переосмислення значення культурного компонента в іншомовній освіті, пріоритетом стала інтеграцію культурологічних аспектів у процес оволодіння мовою, надання йому рис природності, зокрема завдяки ситуативному підходу та зорієнтованості на підготовку до комунікації у відповідному іншомовному культурному контексті.

Логічним уявляється запитання про те, що ж слугувало тематичним та інформаційним тлом для навчання іноземних мов до того, як методистами було визнано

важливість знайомства учня з культурою та побутом інших народів. Аналіз змісту підручників радянського періоду засвідчує, що в більшості з них моделювалася реальність, яка відповідала завданням ідеологічного виховання: дійсність максимально радянїзувалася, зміст підручників був сповнений штамів і фраз про тогочасну дійсність (*We are Soviet children. We live in the Soviet Union*); спостерігалася тенденція до русифікації персонажів (*My name is Nick Serov. I am a Russian boy.*). У переважній більшості випадків тексти були перекладами з російської мови (наприклад, адаптовані фрагменти промов політичних діячів) або ж були створені авторами підручників (Миролюбов, 2002). Це давало змогу автору контролювати обсяг лексичного матеріалу та дотримуватися відповідної ідеологічної спрямованості змісту навчання (Миролюбов, 2002).

У підручниках 30–50-х рр. ХХ ст. можна «побачити» іноземців, однак ще не їхню культуру — здебільшого це представники робітничого класу, які ведуть підпільну боротьбу: *Sammy's father is a communist. One evening two comrades come to his house. They have a secret meeting. They are reading a letter from the party organizer. Sammy is playing in the street near the house. Suddenly a motor-car stops at their door. Sammy sees two policemen in the motor-car. He runs into the house. But it is too late...* (Бушуєва, 1933), або ж зазнають експлуатації: *Sambo worked on a cotton plantation from early morning till late at night. Many other children worked there too in the hot sun. They could not go to school because their parents were very poor. Sambo's life was hard — even harder than the life of a white proletarian boy, because he was a Negro; and capitalists exploit Negro children more than white children* (Бушуєва, 1933). Як бачимо, іноземна мова розглядалася тогочасними органами освіти радше як один із засобів ідеологічного виховання. Усе це перемежовувалося з фрагментами адаптованих творів іншомовної літератури. Безперечно, у такому вигляді навчальний предмет не міг сприяти формуванню в учнів адекватних уявлень про іншу культуру, хоча таке завдання у той час не ставилося.

Ситуація дещо змінилася у 50-х рр. ХХ ст. Як зазначає О. О. Миролюбов, у змісті підручників з іноземних мов для старшої школи у цей період більш повно знайшла свій розвиток ідея про необхідність знайомства учнів з країною, мова яких вивчається. Більшість текстів висвітлювали життя, побут та культуру, самі тексти супроводжувалися відповідним ілюстративним матеріалом (Миролюбов, 2002). Як зазначав, А. А. Гердт, підручник і книги для читання поряд із усними повідомленнями учителя в 60-ті рр. ХХ ст. слугували чи не єдиними джерелами, з яких учні могли отримувати відомості про країни, мови яких вивчалися, їх історію, культуру та побут носіїв конкретної мови (Гердт, 1963).

Як бачимо, практика вітчизняної школи дещо випереджала ідеї зарубіжних методистів (Н. Nostrand та N. Brooks) про потребу презентувати культуру країни мова якої вивчається — певні відомості вже були представлені у змісті підручників. Під впливом вимог часу, а також напрацювань дослідників у вітчизняній методи-

ці, поступово почав окреслюватися акцент на вивченні культури (*'culture studies'*), який спочатку проявлявся в інтеграції так званого країнознавчого та культурно ознайомчого блоку до змісту навчання. **Країнознавство** стало суміжною для методики навчання іноземних мов предметною галуззю, яка вивчає загальні закономірності розвитку країни або ж певних регіонів та дає змогу сформулювати уявлення про соціально-економічну ситуацію, історію, географію, надбання матеріальної та нематеріальної культури (Азимов & Щукин, 2009). Маємо визнати, країнознавчий підхід є доволі простим способом доповнення змісту навчання іноземних мов відомостями про іншу країну, який однак не враховує того, що сама мова також містить значний пласт культурно маркованої інформації, закодованої у структурі самої мови.

Однією з перших науково обґрунтованих спроб доповнити процес навчання мови культурним компонентом можна вважати **лінгвокраїнознавство**, яке окреслилося в окремий напрям у методиці у 1970-х рр. З одного боку, проблематика лінгвокраїнознавства орієнтувалася на виявлення безеквівалентної лексики, невербальних засобів спілкування, фразеології тощо, які розглядалися з точки зору відображення в них культурного досвіду носіїв мови. З іншого боку, передбачалося знайомство з текстами країнознавчої спрямованості (Азимов & Щукин, 2009). Аналізуючи термін «лінгвокраїнознавство» Р. К. Міньяр-Белоручев та О. Г. Оберемко вказують на його недоліки. На переконання дослідників, як перша, так і друга частина терміна (“лінгво” та “країнознавство”) звужують межі матеріалу для засвоєння (Міньяр-Белоручев & Оберемко, 1996). Однак, саме його методичні положення створювали наукове підґрунтя для інтеграції культурного компонента (як лінгвістичного, так і країнознавчого) у зміст навчання іноземних мов.

З позицій лінгвокраїнознавства передбачалися два основних способи оприлюднення культурних відомостей: **тематичний**, який передбачав систематизацію фактичних відомостей про країну за темами, та дозований їх виклад учням, та так званий **філологічний** спосіб подачі культурно маркованих відомостей, характерних для мови, яка вивчається, коли ті артикулюються учням імпліцитно за допомогою самих іншомовних структур (сталих виразів, художніх літературних текстів; такі тексти не обов'язково повинні мати країнознавчу спрямованість, оскільки створені носіями самої мови та описують явища, їхньої країни, культури на певному етапі їх історичного розвитку). Оскільки при філологічному способі культурні відомості закладені в самі мовні одиниці, він реалізується безпосередньо у процесі навчання мови. Хоча обидва способи взаємопов'язані та були наявні у змісті підручників, реалізація другого повсякчас була ускладнена через його нерозуміння деякими педагогами. Відтак у практиці навчання переважав тематичний спосіб — тобто знайомство з країнознавчим аспектом.

Логічно припустити, що долучення країнознавчого матеріалу до змісту навчальної книги мало б слугувати позитивним мотиваційним стимулом, оскільки відомості про особливості життя в іншій країні викликають зацікавлене ставлення

учнів. Однак, практика засвідчила, що це не завжди так — дослідники зазначають, що **країнознавчий матеріал** у підручниках радянського періоду **нерідко втрачає закладені в ньому можливості**. Серед причин, з одного боку, виокремлювали **характеристики самих текстів**: значний обсяг, обмежений набір лексичних одиниць, сумнівна автентичність, відсутність діалогізму та недооцінювання комунікативної спрямованості, матеріал дібраний без урахування особистісних уподобань та пізнавальних інтересів учнів. Як наслідок — низька інформативність, однорідність текстів, відсутність різноманіття у способах викладу інформації — здебільшого представлені в енциклопедичному форматі. З іншого боку, для перевірки якості засвоєння матеріалу використовувалися такі ж прийоми, що й для роботи з іншими текстами: вправи у форматі запитання/відповідь та переказ їх змісту, відомого як зазубрювання так званих «топіків». Ця навчальна стратегія частково була зумовлена політичною ситуацією: в умовах обмежених можливостей населення СРСР до безпосередніх контактів з іноземцями у процесі навчання говоріння акцент зміщувався на монологічне мовлення. Діалоги також нагадували радше монологи, в яких учасники почергово робили короткі виступи. Лише згодом, коли контакти з представниками інших культур стали об'єктивною реальністю та особистісною потребою, спостерігалось зростання ролі діалогу, оскільки реальне спілкування здійснюється в діалогічній або ж полілогічній формі.

Як зазначають фахівці, для організації перевірки якості оволодіння змістом таких текстів потрібні завдання іншого типу (Перкас, 2001). Так, замість завдань на механічне відтворення змісту прочитаного, методисти наголошують на потребі у творчому опрацюванні отриманої інформації, урахуванні соціокультурних аспектів, їх порівнянні з аналогічними явищами в рідній культурі учнів. У протилежному ж випадку такий матеріал матиме сумнівний вплив на мотиваційну сферу учнів. Позитивно цей аспект буде вирішено згодом з переглядом особливостей взаємопов'язаного навчання мови і культури, визначення місця соціокультурної інформації, її поєднання з лінгвокультурними та соціолінгвістичними аспектами, запровадження ситуативності навчання, урахування особистісних потреб і пізнавальних запитів учнів.

З часом частка відомостей про іншу країну зростала. Однак, **уявлення вітчизняних методистів про те, які культурно марковані відомості** вносити до змісту навчання іноземних визначалися **політичною кон'юнктурою**, що доволі яскраво простежується на прикладі підручників з іноземних мов другої половини ХХ ст. Здебільшого це була інформація про проблеми безробіття та мілітаризм капіталістичних держав. Цікавим та ілюстративними у цьому розумінні є тексти для читання з підручника для 9–10 класу Г. М. Уайзера, в якому описується поїздка радянського інженера до Канади. Наведемо окремі фрагменти з нього. Так, акцентується увага на засиллі реклами на телебаченні: *A man's voice sang out: "Buy birthday presents only in our shop."* *Another man's voice shouted: "Travel only in our*

buses ...” Now a woman’s voice rang out: “Use only ...” and so on. Advertisements all the time, one after another. I became tired and turned off the TV set. After that I felt better; небезпечній ситуації на дорогах: While we were driving along a busy highway, a heavy lorry ran into a bus full of people right in front of our car. “This is what usually happens when one doesn’t drive carefully,” Paul said in a low voice. ... Yes, much life is lost on Canadian roads; нерегульованому полюванню: As we were entering Montreal, we saw a car on the roof of which was lying a dead moose. (The hunting season was on at that time in Canada.); на тому, що за доступні для радянської людини речі необхідно платити: When we had driven up to the bridge, Paul stopped the car. “In Canada you have to stop and pay a few cents every time you drive across a bridge.” We were surprised to hear this, of course; We learned later that in Canada you often pay for things for which we never pay in our country. If you leave your car in the street, you have to pay for parking space (Уайзер, 1980).

Не оминули увагою питання безробіття та експлуатації: *In capitalist countries those in power try to make everybody serve them; not only correspondents, writers and artists, but even members of the government are often afraid to fight against powerful people; Unemployment is one of the main problems in all capitalist countries; Even skilled specialists are often unemployed in capitalist countries.* Також згадано про імперіалістичну політику щодо менших країн: ... *Imperialists made Cuba and Hawaii and the Philippines into American colonies...* (Уайзер, 1980). Своєю чергою, заклики до роззброєння лунають виключно від радянських громадян, водночас капіталісти намагаються пригнобити якомога більше людей у пошуках наживи, створюючи проблеми для профспілок та представників робітничого класу: *Progressive young people in capitalist countries are fighting for a better life. They are fighting against “dirty” wars — in the Far East, in Africa* (Уайзер, 1980).

З одного боку, ці відомості відображають особливості життя в іншій країні. Їх цінність у тому, що вони повідомляють інформацію не нейтрального характеру — натомість висвітлюються незвичні для носія радянської ментальності аспекти. Проте, очевидним є те, що майже усі вони мають негативні конотації, у той час, як радянська дійсність зображувалася виключно в позитивних кольорах. Порівняймо те, що *Mother’s Day” is a holiday that big shops invented, to make people buy all kind of presents* (Уайзер, 1980), водночас демонстрації, на які ходили радянські люди — це цілком позитивне і добровільне явище.

Така подача країнознавчої інформації, підкріплена періодичною пресою, а також теле-радіо контентом, що неминуче сприяло формуванню в учня викривленого уявлення про особливості життя по різні боки кордонів. Лише одиниці, спираючись на критичне мислення та аналіз загальної політичної ситуації, могли усвідомити наскільки нереальні були презентовані їм образи.

Переосмислення ролі культурного складника змісту навчання відбулося у 90-х рр. ХХ ст., коли ефективність дозованого знайомства з окремими блока-

ми країнознавчих відомостей було справедливо поставлено під сумнів. Однією з перших системно розглядати предметну галузь іноземні мови як важливий засіб вторинної соціалізації особистості почала В. В. Сафонова (1992). Саме у цей період набувають популярності та розробляються прийоми навчання мови на засадах діалогу культур, полікультурності та урахування ролі рідної культури учнів. Під впливом цих ідей відбувається оформлення соціокультурного підходу, який врахував недоліки попередніх років і ставив за мету не лише ознайомлення учня з певним обсягом країнознавчої інформації, а формування його як суб'єкта, готового до участі в діалозі культур як нового феномена глобалізованого світу.

Висновки: У середині ХХ ст. методистами було помічено, що без звернення до явищ культури, навчання мови залишається збідненим і фактично зводиться до ознайомлення учнів із фонетичними, лексичними та граматичними моделями. Вважалося, що розвиток мови на базі спрощеного за змістом матеріалу через тренування мовних моделей поступався вивченню системи мови через призму культури її носіїв. Припускалося, що врахування культурного компонента дасть змогу переключити увагу учнів зі структурних аспектів мови на прагматичні, окреслити новий погляд на мову як засіб соціальної комунікації.

Фактично 50–90-ті рр. ХХ ст. були періодом, коли відбулися перші спроби переглянути зміст навчання іноземних мов з урахуванням його потенціалу надати учням загальні уявлення про країну, мову якої вони вивчали. Однією з проблем було те, що не до кінця було усвідомлено кінцеву мету знайомства з культурою інших країн в межах предметної галузі іноземні мови. Точніше, було її спрощене (примітивне) бачення — формування в учнів загальних уявлень про країни, мову яких вивчають. З огляду на ізольованість тогочасного суспільства таке знайомство передбачало радше формування певного обсягу фактичних знань, аніж задоволення певних комунікативних намірів з урахуванням менталітету носіїв іншої культури.

Розробка перших методичних засад інтеграції культурного блоку до змісту навчання у вітчизняній науці здійснювалася в межах лінгвокраїнознавства, яке стало одним із розділів методики. Поступово лінгвокраїнознавчий аспект перетворився з допоміжного (так званого ілюстративного) на один із базових та пріоритетних. Однак презентація відомостей «культурологічного блоку» у змісті підручників мала свої особливості. Так, основним способом їх викладу залишався країнознавчий підхід, коли учні знайомилися з загальними відомостями про інші країни. Попри те, що такі знання необхідні для правильної інтерпретації фактів і явищ, притаманних для культури країн, мова яких вивчається, накопичення таких фактів у пам'яті особи не свідчить про її здатність до глибокого розуміння культури співрозмовників. Основний вид роботи з країнознавчим блоком полягав у переказі механічно завчених тем.

Окрім того, аналіз змісту навчальної літератури засвідчив, що тривалий час культурний компонент подавався у викривленому радянською пропагандою ви-

гляді, де повністю узгоджувався з засадами «морального кодексу будівника комунізму», з його вимогою неприйняття цінностей капіталістичних країн. Відтак складалася ситуація, за якої презентація енциклопедичних відомостей про країну відповідала дійсності, однак не викликала позитивного емоційного відгуку через свій енциклопедичний характер, а коли порушувалося питання ціннісного аспекту навчання, то знайомство з іншою країною радше нагадувало формування «образу неприйняттого чужого».

Висновки, які можуть бути зроблені на основі проведеного дослідження, стануть в нагоді для тих, хто здійснює конструювання змісту навчання на засадах діалогу культур, та не дадуть відкотитися педагогічній практиці до стратегій, які вичерпали себе. Так, енциклопедично-репродуктивний підхід до організації змісту навчання не можна вважати діалогом культур, оскільки він хоч і дає учням певний обсяг знань, однак не забезпечує глибокого розуміння іншої культури. Знайомство з культурою не повинно бути фрагментованим, натомість кожна тема, що вивчається, має базуватися на автентичному соціокультурному контенті. Таке взаємопов'язане навчання мови і культури сприятиме формуванню в учнів кращих уявлень про іншу лінгвоспільноту.

Важливо зазначити, що процес оволодіння соціокультурною інформацією є виключно індивідуальним процесом: тобто, певну інформацію учні осмислюють та використовують, а певну — просто ігнорують. Для того, щоб виклад матеріалу мав позитивний вплив на мотивацію та результативність навчання, необхідно вирішити ряд проміжних завдань: визначення рівня готовності учнів до сприйняття соціокультурної інформації, розробити систему дотекстових та післятекстових завдань тощо. Завдання педагога та автора шкільної навчальної літератури — дати учням можливість спостерігати та досліджувати взаємодію культур з перспективи власної точки зору так, щоб вони змогли сформулювати власну думку в потоці розрізненої інформації.

Використані джерела

- Allen, W. (1985). Toward cultural proficiency. In A. C. Omaggio (Ed.), *Proficiency, curriculum, articulation: The ties that bind* (pp. 137–166). Middlebury, VT: Northeast Conference.
- Миролубов, А. А. (2002). *История отечественной методики обучения иностранным языкам*, Москва, Россия: Ступени, Инфра.
- Nostrand, H. (1966). Describing and teaching the sociocultural context of a foreign language and literature. In A. Valdman (Ed.), *Trends in language teaching* (pp. 1–25). New York, USA: McGraw-Hill.
- Brooks, N. (1968). Teaching culture in the foreign language classroom. *Foreign Language Annals*, 1, pp. 204–217.
- Бушуева, Е. Ф. (1933). *Учебник английского языка для средней школы. Ч. 1. Пятый год обучения*. Москва, СССР: Учпедгиз.

- Гердт, А. А. (1963). Новая целевая установка требует новых программ и учебников, *Иностранные языки в школе*, № 2. С. 27–32.
- Азимов, Э. Г., & Шукин, А. Н. (2009). Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). Москва. Россия: Издательство ИКАР.
- Миньяр-Белоручев, Р. К., & Оберемко, О. Г. (1996). Лингвострановедение или «иноязычная» культура? *Иностранные языки в школе*. № 6. С. 54–56.
- Перкас, С. В. (2001). Сообщение страноведческого характера на уроке английского языка. *Иностранные языки в школе*. № 4, С. 48–51.
- Уайзер, Г. М. (1980). Учебник английского языка для 9–10 классов средней школы. Москва, СССР: Просвещение.
- Сафонова, В. В. (1992). Культуроведение и социология в языковой педагогике. Воронеж, Россия: Истоки.

References

- Allen, W. (1985). Toward cultural proficiency. In A. C. Omaggio (Ed.), *Proficiency, curriculum, articulation: The ties that bind* (pp. 137–166). Middlebury, VT: Northeast Conference.
- Miroliubov, A. A. (2002). History of Foreign Language Teaching Methodology, Moscow, Russia: Stupeni, *Infra* (in Russian).
- Nostrand, H. (1966). Describing and teaching the sociocultural context of a foreign language and literature. In A. Valdman (Ed.), *Trends in language teaching* (pp. 1–25). New York, USA: McGraw-Hill.
- Brooks, N. (1968). Teaching culture in the foreign language classroom. *Foreign Language Annals*, 1, pp. 204–217.
- Bushueva, E. F. (1933). English Language Textbook for Secondary School. Part 1. 5th Year of Study. Moscow, USSR: UchPedGiz.
- Gerdt, A. A. (1963). New Goals Require New Curriculum and Textbooks, *Foreign Languages at School*, № 2, pp. 27–32 (in Russian)
- Azimov, E. G., & Shchukin, A. N. (2009). New Dictionary of Methodological Terms (Theory and Practice of Foreign Language Learning). Moscow. Russia: IKAR Publishing House (in Russian).
- Minyar-Beloruichev, R. K., & Oberemko, O.G. (1996). Linguistic and Country Studies or Foreign-Language Culture? *Foreign Languages at School*, № 6. pp. 54–56 (in Russian).
- Perkas, S. V. (2001). Delivering Culturally-Related Information at English Language Classes. *Foreign Languages at School*. № 4, pp. 48–51 (in Russian).
- Uaizer, G. M. (1980). English Language Textbook for 9–10 Grades of Secondary School. Moscow, USSR: Prosveschenie.
- Safonova, V. V. (1992). Culture Studies and Sociology in Language Education. Voronezh, Russia: Istoki (in Russian).

Oleksandr Pasichnyk, Ph.D. in Pedagogy, Associate Professor, Senior Researcher at the Department of Foreign Language Teaching of the Institute of Pedagogy of the NAES of Ukraine, Kyiv, Ukraine.

Olena Pasichnyk, Ph.D. in Pedagogy, Associate Professor at the Department of Foreign Languages, Khmelnytskyi National University, Khmelnytskyi, Ukraine.

METHODOLOGICAL PRINCIPLES OF REPRESENTING CULTURAL ELEMENT IN FOREIGN LANGUAGE TEXTBOOKS OF SOVIET PERIOD

The current language-learning paradigm heavily relies on intercultural context and shaping students' cultural awareness. Taking this into account, the authors analyze the historical background of the problem i. e. when the 'cultural element' became an indispensable component of foreign language learning and how it was represented in school textbooks for Ukrainian schools within the period of the 1930–1980s.

According to the obtained data, the bond between language and culture was noticed and explained in the 1930s (E. Sapir & B. Whorf) while only in the 1960s it was accepted by methodologists. By that time language learning had relied on a linguistic approach and was mainly aimed at mastering grammar structures and practicing reading and translation of literary texts.

Cultural representations in foreign language school textbooks in USSR in the 1930–1980s had their own specific which was determined by ideological requirements. Although some methodologists insisted on incorporating basic information on countries whose language was being taught, until the middle of the 20th century the textbooks mainly showed Soviet reality. The true representations of other countries became more apparent in the 1950–1960s. This was mostly encyclopedic information on history, everyday life, traditions of particular foreign countries, etc.

Principles and methods of incorporating cultural information in foreign language learning process were elaborated within a few methodological concepts. Linguistic and country studies became the most popular concept as it was seen as the most practically oriented. It suggested two approaches to delivering cultural content to students: philological and thematic each performed their particular function. While the philological dimension was responsible for cultural elements implicitly coded in a language, the thematic remained more obvious for teachers as it implied delivering a wide range of information relevant to the country whose language was being taught. Despite abundant research on delivering cultural element to students, the textbooks remained overwhelmed with ideological patterns, represented distorted reality with an emphasis on negative aspects of other cultures until the 1990s when countries gained independence and developed their own textbooks.

Keywords: foreign language, country studies, language and culture, Linguistic and Cultural Studies, stereotypes, ideology, school textbook.

<https://doi.org/10.32405/2411-1309-2021-27-182-194>


УДК 372:37.026

ПРОЄКТУВАННЯ ПІДРУЧНИКА З ІНТЕГРОВАНОГО КУРСУ ІСТОРІЇ ТА ГРОМАДЯНСЬКОЇ ОСВІТИ ДЛЯ 5-ГО КЛАСУ

Олена Пометун,

доктор педагогічних наук, професор,
головний науковий співробітник
Інституту педагогіки НАПН України,
м. Київ, Україна.

 <https://orcid.org/0000-0002-4602-6383>

 opometun@gmail.com

Нестор Гупан,

доктор педагогічних наук, професор,
головний науковий співробітник
Інституту педагогіки НАПН України,
м. Київ, Україна.

 <https://orcid.org/0000-0001-8613-9705>

 nestorgupan@gmail.com

Статтю присвячено розробленню теоретичних та методологічних засад проектування нового підручника з інтегрованого курсу історії та громадянської освіти для 5-го класу «Досліджуємо історію і суспільство». Підручник створено за вимогами Державного стандарту освіти України (2020), що обумовлює подальше реформування базової ланки середньої освіти на засадах Нової української школи, та реалізації цих ідей у Типових освітніх програмах та модельних навчальних програмах з предметів і курсів 5–6 класів. Аналіз названих документів засвідчує кардинальні зміни змісту і підходів до навчання учнів на базовому рівні освіти, серед яких: активна інтеграція предметного змісту як у середині освітніх галузей, так і міжгалузєва, перехід до активної моделі навчання із застосуванням відповідних видів діяльності учнів, адаптаційний характер курсів 5-го та 6-го класів, орієнтація навчання на формування ключових компетентностей і наскрізних умінь учнів.

Ключові слова: історія та громадянська освіта, інтегрований курс, підручник, 5 клас, проектування.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими та практичними завданнями. Прийняття Державного стандарту базової середньої освіти 2020 р. (Державний стандарт, 2020) обумовлює подальше реформування освіти на засадах Нової української школи. Ідеї стандарту реалізуються такими документами, як Типові освітні програми та модельні навчальні програми з предметів і курсів для адаптаційного циклу (5–6 класи) з усіх освітніх галузей (Модельні навчальні програми, 2021).

Аналіз названих документів свідчить про кардинальні зміни не лише нормативної бази, а й її змісту і підходів до навчання учнів на базовому рівні освіти. Серед таких підходів — інтеграція предметного змісту як у середині освітніх галузей, так і міжгалузева, перехід до активної моделі навчання із застосуванням відповідних видів діяльності учнів, адаптаційний характер предметів і курсів 5-го та 6-го класів, орієнтація навчання на формування ключових компетентностей і наскрізних умінь учнів. Виходячи з окреслених завдань, колективом наукових співробітників відділу суспільствознавчої освіти Інституту педагогіки НАПН України О. Пометун, Т. Ремех, Ю. Малієнко, П. Морозом було запропоновано модельну програму з інтегрованого курсу «Досліджуємо історію і суспільство» (Пометун, Ремех, 2017). Створення інноваційного підручника, який дозволив би розв'язати окреслені Державним стандартом базової середньої освіти і названою модельною програмою завдання, потребувало пошуку шляхів кардинального оновлення змісту й методичного апарату навчальної книги.

Аналіз останніх досліджень і публікацій з проблеми. Теоретико-методичні засади сучасного компетентнісно орієнтованого підручника останніми роками стали предметом розгляду значної кількості науковців. Здійснивши аналіз досліджень (Буряк, 2013; Даниєлян, 2007; Топузов, Вяткіна, 2016; Кодлюк, 2014; Малієнко, 2016; Томчук, 2011) та враховуючи підходи, ґрунтовно викладені в наших попередніх публікаціях (Пометун, 2015; Пометун, Гупан, 2014; Пометун, Гупан, 2019), виокремимо ті підходи, що можуть бути використані під час розроблення підручника з інтегрованого курсу історичної та громадянської освітньої галузі:

- сучасний підручник є комплексною багатокомпонентною моделлю навчального процесу (Кодлюк, 2014), склад якої визначається, зокрема необхідністю організації активної діяльності учнів і містить різні види текстів, завдань, інструкцій, позатекстових компонентів, поєднаних спеціальним дизайном. Він має допомогти учневі й учителю організувати пізнавальну діяльність максимально ефективно, перетворивши кожен параграф на певний завершений цикл компетентнісно орієнтованого навчання: від планування результатів засвоєння змісту учнями до набуття учнями знань, умінь, ставлень і їхньої перевірки (Топузов, 2012; Кодлюк, 2014);
- він повинен забезпечити формування громадянської й історичної компетентності учнів (знання, уміння й навички, ставлення до подій та процесів, гро-

мадянську позицію), а отже, і розвиток емоційно ціннісної сфери учнів (Пометун, 2015; Малієнко, 2016);

- засобами підручника з інтегрованого курсу має бути сформована наукова картина світу, цілісний образ життя суспільства, який би давав змогу успішної самореалізації кожного учня, був вихідним пунктом і результатом будь-якого пізнавального процесу, кожної взаємодії зі світом (Засекаїна, 2018);

- зміст і методичний апарат підручника мають сприяти практичному використанню здобутих знань та розвитку компетентностей і наскрізних умінь учнів (Пометун, Гупан, 2014; Гринюк, 2016);

- система запитань і завдань у підручнику має бути орієнтована на формування в учнів складних мисленневих операцій різного рівня (Пометун, Гупан, 2019).

Викладені положення можна, на нашу думку, розглядати як сукупність вимог до підручника нового типу, що відповідає вимогам Державного стандарту базової середньої освіти. Їх системна реалізація дозволить розробити концептуальні засади проектування нового підручника з інтегрованого курсу історії та громадянської освіти для 5-го класу.

Мета статті — визначення теоретико-методичних засад проектування підручника з інтегрованого курсу історії та громадянської освіти для 5-го класу «Досліджуємо історію і суспільство».

Виклад основного матеріалу дослідження. Розроблюваний підручник насамперед орієнтований на вимоги названої вище модельної програми. Тому розглянемо їх детальніше.

Модельна програма курсу «Досліджуємо історію і суспільство» визначає його *освітню мету* як розвиток в учнів самоідентичності, почуття власної гідності через осмислення минулого, сучасного та зв'язків між ними, приналежності до України, українського народу, спільних історичних, політичних і духовно-культурних цінностей, формування свобод людини (Пометун, Ремех, 2017). Серед важливих характеристик програми курсу зазначимо, що вона:

- дозволяє повністю реалізувати всі результати Державного стандарту базової середньої освіти з історії та громадянської освіти у адаптаційному циклі;
- забезпечує формування компетентностей і наскрізних умінь учнів;
- логічно поєднує історичний і громадянськознавчий складники змісту;
- враховує знання, уявлення і уміння учнів, здобуті у початковій школі;
- доступна молодшим підліткам за змістом і повністю відповідає особливостям адаптаційного циклу базової освіти;
- зорієнтована на активну навчально-пізнавальну діяльність дітей.

Державний стандарт базової середньої освіти визначає предмети і курси для 5-го класу як адаптаційні. Це обумовлює потребу дотримання наступності між початковим та базовим освітніми рівнями, врахування психолого-педагогічних особливостей молодших підлітків, певну початковість, елементарність змісту предметів

та курсів і тих вимог, які висуваються до обов'язкових результатів навчання учнів. Тому зміст курсу має пропедевтичний (вступний) характер, що визначає принципи відбору змісту та стилістичні особливості його подачі:

- історичні події та явища, життєдіяльність людей подаються фрагментарно, скорочено;
- основна увага зосереджується на формуванні в учнів початкових уявлень про минуле й сьогодення й елементарні уміння роботи з джерелами інформації;
- відбір запропонованих історичних фактів, подій, персонажів тощо збалансовано як з погляду всесвітньої/національної/регіональної історії, так і полікультурності, багатоперспективності минулого й сьогодення;
- розділи курсу, запропоновані для 5 класу, дають учням змогу послідовно опанувати відповідну інформацію та початкові вміння, ставлення, що формують основу їхньої подальшої громадянської та історичної освіти;
- історичний та громадянознавчий складники логічно поєднані й тісно переплетені у навчальному матеріалі;
- зміст курсу спрямовано на розвиток у школярів інтересу до предмета та мотивації до його вивчення.

Програмою визначені очікувані результати навчання учнів до кожного розділу, зорієнтовані на формування відповідних компетентностей і наскрізних умінь учнів відповідно Державного стандарту базової середньої освіти у логічному поєднанні знаннєвого, смислового й діяльнісного компонентів.

Також програмою визначені основні види навчальної діяльності учнів, конкретизовані під зміст кожного з розділів курсу. Адже постійне залучення учнів до активної різноманітної діяльності може забезпечити реальне досягнення планованих у програмі результатів. Учитель, організовуючи освітній процес, може диференціювати/ускладнювати кожний із запропонованих видів діяльності за рахунок зменшення допомоги учням аж до їхньої повної самостійності чи ускладнення завдань, пропонуючи їм оперувати більшим обсягом інформації чи складнішими способами діяльності.

З урахуваннями теми уроку в освітній процес рекомендовано включати такі види діяльності учнів: *підготовка* учнями коротких (1–2 хв.) *усних повідомлень*; *пошукові завдання*; *практичні завдання*; *завдання для розвитку критичного та системного мислення*; *творчі завдання*; *обговорення та дискусії*; *індивідуальні/групові проекти*.

Концепція підручника як важливого засобу навчання школярів, що відповідає поданим вище характеристикам, виходить із того, що він має максимально забезпечити можливості самостійної роботи учнів з курсу як на уроці, так і вдома. Беручи до уваги вікові особливості пізнавальної діяльності дітей 10–11 років, в учнів мають бути сформовані первинні поняття та уявлення про розвиток, предмет вивчення і важливу роль знань про зміни і розвиток суспільства, життя людей в спільноті,

взаємозв'язок людини і суспільства. Учні мають також опанувати на початковому рівні (вміти оперувати) значною кількістю історичних термінів. Виокремлення таких важливих теоретичних положень потребує спеціальних елементів методичного апарату навчальної книги, наприклад, винесення визначень основних понять у спеціальні рамки, виділення шрифтом, пояснення складних/нових для учнів термінів в тексті або посиланнях та ін. (Пометун, Гупан, 2014).

Зрозуміло, що успішність учнів у навчанні історії та громадянської освіти може бути досягнуто за умови опанування вміннями і навичками опрацювання навчального матеріалу, тому саме це є предметом спеціальної уваги на уроках з курсу. У підручнику має передбачатись система спеціальних завдань, які продовжують розвиток започаткованого у попередні роки осмисленого читання, формують читальські стратегії, критичне мислення та інші наскрізні вміння.

Для ознайомлення дітей з історичними джерелами різних типів, як письмовими, так і речовими, включаючи пам'ятки культури, що формують навколишнє історичне середовище, у книзі мають міститись різноманітні писемні джерела, ілюстрації із зображенням аутентичних візуальних джерел, фотографії речових пам'яток та музейних експозицій. Кожне джерело має супроводжуватися відповідним перетворюючим або творчо-пошуковим завданням (Пометун, Гупан, 2019).

Розглянемо, як авторський колектив реалізовував ці підходи у підручнику «Досліджуємо історію і суспільство».

За структурою матеріал підручника розподілений на розділи відповідно до програми. Кожен із розділів складається з параграфів — «уроків», параграфи — з пунктів. На нашу думку, особливості подання змісту цього курсу (коли на кожному уроці значну частину часу відводиться на опанування нового матеріалу) структурування підручника на дозовані для кожного уроку частини є оптимальним. До того ж, у більшості випадків матеріал наступного параграфу навіть в рамках однієї теми не є продовженням попереднього, адже матеріал подається у вигляді окремих невеличких історичних/громадянознавчих сюжетів. Кожен параграф є цілісною системою компонентів, що забезпечують досягнення очікуваних результатів конкретного уроку та орієнтовані на активну діяльність учня. У підручнику поєднано основний (інформаційний) текст, візуальний ряд, включаючи поліграфічний дизайн, та методичну складову для опрацювання учнями і вчителем кожної теми та розділу в цілому.

З метою активізувати пізнавальний інтерес учнів всі назви параграфів і пунктів сформульовано у вигляді запитань, що відбивають основну ідею, думку відповідного тексту, наприклад: *«Чому люди пам'ятають свою історію. Що таке історія. Що досліджує наука історія. Чому вивчати історію важливо»*.

Інформаційна функція підручника забезпечена наявністю у параграфах спеціального авторського тексту (де розкриваються основні ідеї і поняття теми). Причому розмір такого авторського тексту в усьому параграфі не перевищує 700–900

слів (кожен пункт складається з 3–4 абзаців). Очевидно, що частина навчальної інформації подається у цьому випадку за рахунок додаткових текстових (документів, прислів'їв, приказок, віршів тощо, пов'язаних з темою уроку, пояснювальних текстів, наприклад до ілюстрацій) і позатекстових елементів, які доповнюють, конкретизують, ілюструють авторський текст. Цей стислий текст учні мають навчитись читати глибоко і осмислено, структурувати його (виділяти головне, окремі епізоди, складати план), формулювати запитання до нього.

Позатекстові елементи представлено як фотографії, малюнки, схеми, та інфографіку. У книзі вони відіграють роль самостійного джерела знань та досліджень учнів і супроводжуються відповідними завданнями та інструкціями.

Очевидно, що кожен з елементів методичного апарату працює через постановку перед учнями пізнавальних завдань різного дидактичного спрямування, що орієнтовані на види діяльності учнів, зазначені у програмі, і складають певну систему. У підручнику «Досліджуємо історію і суспільство» завдання розподілені за такими групами:

1) завдання, що актуалізують життєвий досвід і уявлення учнів про суспільне життя, розташовані перед початком вивчення нової теми — на початку кожного з параграфів, наприклад такі: *«Чим люди схожі, а чим відрізняються між собою? Чому кожна людина — це неповторна особистість?» (§ 1); «Чому Землю називають спільним домом природи і людства? Як пов'язані місцевість, де живе людина, і спосіб її життя?» (§ 4);*

2) дослідницькі запитання й завдання, які спираються на наявні в учнів з початкової школи знання, уявлення й уміння. Вони дозволяють мотивувати учнів і окреслити перспективу їх розширення/вдосконалення на цьому уроці, відштовхуючись від рівня найближчого розвитку дітей. У таких завданнях учням пропонується висловити припущення, пошукати версії, обговорити думки. Після виконання цього завдання, навіть, якщо учні помилились, вони опануватимуть інформацію за допомогою тексту книги. Проте їхня увага вже буде сконцентрована на пошуку правильних відповідей або порівнянні своїх думок з авторами підручнику. Серед таких завдань, такі: *«Для чого люди вигадали карти? Що зображують на картах? Як ними користуватись? Яку інформацію ви можете отримати з цієї карти? Коли ви можете скористатись цією інформацією?» (§ 5); «Роздивіться позначки, які можуть складати легенду історичної карти, та поясніть необхідність такої інформації для вивчення певної теми» (§ 5).* Вони також передують викладу нової теми і розташовані на початку кожного з параграфів;

3) завдання для опрацювання тексту, вміщені перед кожним пунктом параграфа на початку тексту (адже учні мають розуміти, навіщо вони опрацьовують той чи інший текст і яким має бути результат). Серед них є окремі завдання на розмірковування й більш складні проблемні завдання. Зазначимо, що завдання для усвідомлення смислу авторського тексту потрібно поставити перед учнями

до початку опрацювання тексту. Під час читання авторського тексту (чи розповіді вчителя, що може його замінювати) варто звертати увагу на розтлумачені основні поняття, іноді фрагменти документів і обов'язково ілюстрації, що пов'язані з темою уроку та завдання на опрацювання цих ілюстрацій документів. Основним способом опрацювання авторського тексту є коментоване читання його учнями вголос по черзі й виконання завдань до тексту після читання. Це, наприклад, завдання: *«Визначте кілька причин того, чому людська діяльність у минулому і сьогодні часто наносить шкоду природі (§ 6); Що таке історико-географічні регіони? Як етнографія допомагає в дослідженні історії певного регіону?» (§ 6);*

4) завдання на розвиток критичного мислення учнів (подаються через завдання «запитайте», «доведіть», «порівняйте», «висловіть власну думку»): *«Чому людям потрібні різноманітні джерела інформації? Свою думку аргументуйте прикладами» (§ 7); «У групах придумайте заголовок медіатексту (для газетної статті чи інтернет-публікації) про відому всім подію, що відбулася в класі або школі. Визначте, кому адресоване ваше повідомлення. Про що основне в ньому йтиметься? Порівняйте ваші ідеї з думками інших» (§ 7);*

5) завдання на осмислення нового матеріалу, вміщені всередині тексту пункту. Частіше за все вони супроводжують документи та ілюстрації, наприклад: *«Розгляньте зображення історичних джерел. Поясніть, до яких видів вони відносяться. Поміркуйте, що саме вони можуть розповісти про життя людей в минулому» (§ 8); «Які з наведених джерел є первинними, а які — вторинними? Свою думку поясніть. Які можливості для дослідження і вивчення історії надає кожне з джерел?» (§ 8);*

6) завдання для повторення і узагальнення результатів уроку, що вміщені наприкінці параграфа, серед яких більш прості — репродуктивні завдання і більш складні — перетворюючі та творчо-пошукові, наприклад: *«Закінчіть речення: Історичними джерелами можуть бути... Чим відрізняються первинні джерела від вторинних?» (§ 8); та «Коли ви готуєте презентацію чи доповідь для уроку історії, до яких джерел вам краще звернутись — первинних чи вторинних? Чому?» (§ 8).*

Окремим інноваційним складником системи завдань у підручнику є завдання, що вміщені під QR-кодом. Вони можуть доповнити етап осмислення нового матеріалу і дають вчителю можливість урізноманітнити активності п'ятикласників, відібрати ті завдання, що відповідають пізнавальним потребам саме цих дітей. Ще під одним окремим QR-кодом містяться спеціальні рефлексивні завдання, які дають вчителю змогу організувати підсумкову частину уроку.

За типологією у системі завдань підручника вчитель може знайти завдання різного рівня, що допоможуть йому визначити рівень опанування матеріалу учнями і оцінити їх.

Низькому рівню відповідають *репродуктивні* завдання, що вимагають правильного відтворення засвоєних знань. Вони подані інколи (якщо мова йдеться про складні для сприйняття учнів поняття чи події) перед текстами в параграфі і на-

прикінці параграфа (перші 3–4 завдання чи запитання). Наприклад, до § 9 «Чому писемні джерела важливі для вивчення історії» це такі питання: 1. Які бувають писемні джерела? 2. Про що ми можемо дізнатися з писемних джерел різних видів?

Достатньому та високому рівню відповідають *пошукові, дослідницькі* завдання, коли учні мають під керівництвом вчителя або самостійно виявити нові ознаки засвоєного поняття, або «здобути» (самостійно чи колективно) нові знання і ідеї/висновки на основі раніше набутих в ситуації навчального ускладнення. Такі завдання можна знайти перед текстами або тексті пунктів параграфа. Також це більшість завдань під QR-кодом та останні 2–3 завдання, подані курсивом наприкінці параграфу. До того ж у § 9 це такі завдання: «Що потрібно знати і вміти дослідникові, аби використовувати писемні джерела для написання історії? Що розповідає документ про смерть Київського князя Олега у X ст.? Чи можемо ми довіряти цій розповіді? Чому?».

Завдання *практичні*, які потребують доцільного вправного застосування набутих компетентностей (в основному під час виконання проєктів чи домашнього завдання) однозначно належать до високого рівня навчальних досягнень. Наприклад, до § 6 «Напишіть на дошці назву свого населеного пункту. Згадайте 5–6 назв населених пунктів рідного краю — малої батьківщини, і запишіть їх на дошці також. Об'єднайтеся у групи відповідно до кількості назв і опрацюйте інформацію щодо вашої назви, скориставшись пам'яткою. Якщо ви не можете розтлумачити назву, зробіть припущення, чому вона саме така. Ознайомте однокласників з результатами вашого дослідження.»

Велика кількість завдань дозволяє кожному вчителю організувати навчання відповідно до вимог модельної програми, індивідуальних особливостей дітей та рівня класу. Виконання завдань передбачає диференціацію з урахуванням різного рівня розвитку дітей (з кількох запропонованих вони можуть вибрати або простіший, або складніший варіант).

Завдання для учнів також передбачають оптимальне поєднання різних форм навчання: індивідуальної, парної, групової та колективної, що зазначено в інструкціях до виконання завдань. Це є дуже важливим у контексті формування ключових, соціальної та громадянської компетентності учнів.

Авторами звернено увагу на методичну доцільність ілюстративного матеріалу. У підручнику він складається з кількох частин:

- піктограми, які є показниками повторюваних рубрик, що орієнтують учнів на певний вид навчальної діяльності, вони позначають завдання на початку параграфа, у тексті, домашнє завдання тощо;
- малюнки на історичні або суспільствознавчі теми, які дозволяють учням «включати» наочне мислення в аналіз запропонованої ситуації;
- документальні фотографії чи ілюстрації картин, що відображають події минулого та сьогодення. В окремих параграфах, там, де це доцільно, подаються

збільшені фрагменти фотографій або зображень пам'яток минулого чи схематичні рисунки, що узагальнюють зображення і забезпечують можливість їх аналізу учнями 5-го класу;

- історичні, політичні й географічні карти, які розвивають просторову компетентність учнів. Карти адаптовані до вікових особливостей п'ятикласників;
- таблиці, схеми, асоціативні кульки та куці тощо;
- інфографіка, що сьогодні є важливим візуальним джерелом інформації і подає її у комплексному вигляді з використанням слів, цифр, малюнків та кольорів;
- звороти обкладинки, що орієнтують учня на певний зміст та підвищують його зацікавленість предметом, мотивацію навчання.

Уроки, що проводяться за параграфами у підручнику, спираючись на його методичний апарат, відтворюватимуть таку методику і структуру:

- *вступна частина*: виконання завдання, що починає параграф і відображає основну проблему (питання), якій присвячено урок. Оголошення теми, і завдань уроку;

- *основна частина*: опрацювання смислових частин параграфа – пунктів (їх, як правило, 2–3). Вони мають назви у вигляді запитань, на які відповідає зміст пункту. Їх опрацювання відбувається через виконання загальних завдань на осмислення тексту (уміщені перед текстом) і завдань на осмислення змісту матеріалу (усередині тексту).

- *заклучна частина*: наприкінці параграфа є завдання і запитання, за якими вчитель і самі учні можуть перевірити, чи досягли вони очікуваних від уроку результатів, а також виконати завдання з рефлексії, само та взаємооцінювання. Ці запитання і завдання розраховані на репродуктивний і пошуковий рівні пізнавальної діяльності учнів;

- завершується кожен параграф декількома варіантами домашнього завдання переважно творчого характеру, але різного рівня складності, з яких учитель (учні за бажанням) можуть обирати свій.

Висновки. Отже, проведені дослідження дають змогу стверджувати, що підручники з інтегрованого курсу історії та громадянської освіти мають бути інноваційними як за способом подання змісту, так і методикою роботи з ним. А це потребує принципово нових способів подання тексту і проектування методичного апарату. Безумовно, це вимагає спеціальної роботи вчителя з підготовки до повноцінного використання такого підручника.

Текст та методичний апарат інтегрованого підручника мають враховувати новизну запропонованих підходів не лише для вчителя, а й для учнів, а отже давати змогу організації диференційованого навчання, різноманітних активностей учнів, серед яких вчитель обиратиме ті, що підходять для того чи іншого класу чи задовольняють потреби конкретної дитини. Наявність у підручнику логічно вибудованої, але значної за обсягом системи різнорівневих завдань створить умови для

реального вибору учителем лише деяких з них, що з одного боку забезпечать досягнення очікуваних результатів уроку, а з іншого — будуть посильними і доступними для учнів. Сприятимуть розв'язанню цих завдань і елементи підручника, що викликають безпосередній інтерес учнів, наприклад, різноманітна кольорова наочність, простір як для творчості, так і для діяльності за зразком, зв'язок навчального матеріалу з життям.

Співвідношення цих компонентів у структурі інтегрованого підручника, їх обсяг та розташування, які можуть підвищити дидактичний потенціал підручника, мають стати предметом подальших методичних досліджень педагогів.

Використані джерела

- Буряк, Г. Г. (2013). Підготовка учебника нового формата. *Вестник ВГМУ*, 12(4), 146–150. http://vestnik.vsmu.by/do wnloads/2013/4/2013_12_4_146-150.pdf
- Гринюк, О. С. (2016). Шкільний підручник з природознавства як засіб інтеграції знань та формування дослідницьких умінь старшокласників. *Проблеми сучасного підручника: зб. наук. праць*. 16, 92–99.
- Даниэльян Я. В. (2007). Современные концепции школьного учебника. <http://cyberleninka.ru/article/n/sovremennyyekontseptsii-shkolnogouchebnika>
- Державний стандарт базової середньої освіти (2020). Постанова КМУ № 898 від 30.09.2020 року. https://osvita.ua/legislation/Ser_osv/76886
- Пометун, О. І., Ремех, Т. О. та ін. (2017). Досліджуємо історію і суспільство (інтегрований курс). 5–6 класи. <https://osvita.ua/school/program/model-prog-nush/83124/>
- Топузов, О.М., Вяткіна, О.Б. (ред). (2016). Експертиза шкільних підручників: інструктивно-методичні матеріали для експертизи електронних версій проектів підручників для учнів 8 класу загальноосвітніх навчальних закладів. Київ: Педагогічна думка, 5–15.
- Топузов О. М. (2012) Роль і місце підручника в реалізації компетентнісного підходу до навчання. *Проблеми сучасного підручника: зб. наук. праць*. 12, 241–247.
- Засекина, Т. М. (2018). До концепції підручника інтегрованого курсу «Природничі науки». *Проблеми сучасного підручника: зб. наук. праць*. 20, 111–126. http://nbuv.gov.ua/UJRN/psp_2018_20_12
- Кодлюк, Я. П. (2014). Концептуальні основи побудови підручника для початкової школи. *Проблеми сучасного підручника: зб. наук. праць*. (14), 284–292. Відновлено з http://nbuv.gov.ua/UJRN/psp_2014_14_34
- Малієнко, Ю. Б. (2016). Формування історичної компетентності засобами підручника з історії середніх віків. *Проблеми сучасного підручника: зб. наук. праць*. 16, 203–212.
- Модельні навчальні програми для 5–9 класів нової української школи. (2021). <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/modelni-navchalni-programi-dlya-5-9-klasiv-novoyi-ukrayinskoyi-shkoli-zaprovadzhuyutsya-poetapno-z-2022-roku>
- Пометун, О. (2015). Реалізація компетентнісного і діяльнісного підходів у сучасному підручнику історії. *Український педагогічний журнал*. 2, 146–157.

- Пометун, О. І., Гупан, Н.М. (2014). Проектування шкільного підручника: вимоги і проблеми. *Проблеми сучасного підручника: зб. наук. праць*. 14, 564–573.
- Пометун, О.І., Гупан, Н.М. (2019). Таксономія Б. Блума і розвиток критичного мислення школярів на уроках історії. *Український педагогічний журнал*, 3, 50–57.
- Про затвердження типової освітньої програми для 5–9 класів закладів загальної середньої освіти. (2021). Наказ Міністерства освіти і науки України (19 лютого 2021). <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-tipovoyi-osvitnoyi-programi-dlya-5-9-klasiv-zagalnoyi-serednoyi-osviti>
- Терлецька, Л. (2014). Вибір активних методів навчання в організації навчально-пізнавальної діяльності підлітків. *Людинознавчі студії: збірник наукових праць Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка*. 29 (1), 193–201.
- Томчук, М. (2011). Методологічні засади створення сучасного шкільного підручника. *Психологія і суспільство*. 4, 124–128.

References

- Buriak, H. H. (2013). Podhotovka uchebnyka novoho formata. *Vestnyk VHMU*, 12(4), 146–150. http://vestnik.vsmu.by/do_wnloads/2013/4/2013_12_4_146-150.pdf (in Ukrainian).
- Hryniuk, O. S. (2016). Shkilnyi pidruchnyk z pryrodoznavstva yak zasib intehratsii znan ta formuvannia doslidnytskykh umin starshoklasnykiv. *Problemy suchasnoho pidruchnyka: zb. nauk. prats.* 16, 92–99 (in Ukrainian).
- Danyэlian Ya. V. (2007). Sovremennyye kontseptsyy shkolnoho uchebnyka. <http://cyberleninka.ru/article/n/sovremennyyekontseptsii-shkolnogouchebnika> (in Russian).
- Derzhavnyi standart bazovoi serednoi osvity (2020). Postanova KMU № 898 vid 30.09.2020 roku. https://osvita.ua/legislation/Ser_osv/76886 (in Ukrainian).
- Pometun, O. I., Remekh, T. O. ta in. (2017). Doslidzhuemo istoriiu i suspilstvo (intehrovanyi kurs). 5–6 klasy. <https://osvita.ua/school/program/model-prog-nush/83124/> (in Ukrainian).
- Topuzov, O.M., Viatkina, O.B. (red). (2016). Ekspertyza shkilnykh pidruchnykiv: instruktivno-metodychni materialy dlia ekspertyzy elektronnykh versii proektiv pidruchnykiv dlia uchniv 8 klasu zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladiv. Kyiv: Pedahohichna dumka, 5–15 (in Ukrainian).
- Topuzov O. M. (2012) Rol i misce pidruchny`ka v realizaciyi kompetentnisnogo pidxodu do navchannya. *Problemy` suchasnoho pidruchny`ka: zb. nauk. pracz`*. 12, 241–247 (in Ukrainian).
- Zasiekina, T. M. (2018). Do kontseptsii pidruchnyka intehrovanoho kursu «Pryrodnychi nauky». *Problemy suchasnoho pidruchnyka: zb. nauk. prats.* 20, 111–126. http://nbuv.gov.ua/UJRN/psp_2018_20_12 (in Ukrainian).
- Kodliuk, Ya. P. (2014). Kontseptualni osnovy pobudovy pidruchnyka dlia pochatkovoї shkoly. *Problemy suchasnoho pidruchnyka: zb. nauk. prats.* (14), 284–292. Vidnovleno z http://nbuv.gov.ua/UJRN/psp_2014_14_34 (in Ukrainian).
- Maliienko, Yu. B. (2016). Formuvannia istorychnoi kompetentnosti zasobamy pidruchnyka z istorii serednikh vikiv. *Problemy suchasnoho pidruchnyka: zb. nauk. prats.* 16, 203–212 (in Ukrainian).

- Modelni navchalni prohramy dlia 5–9 klasiv novoi ukrainskoi shkoly. (2021). <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/modelni-navchalni-programi-dlya-5-9-klasiv-novoyi-ukrayinskoyi-shkoli-zaprovadzhuyutsya-poetapno-z-2022-roku> (in Ukrainian).
- Pometun, O. (2015). Realizatsiia kompetentnisnogo i diialnisnogo pidkhdov u suchasnomu pidruchnyku istorii. *Ukrainskyi pedahohichnyi zhurnal*, 2, 146–157 (in Ukrainian).
- Pometun, O. I., Hupan, N.M. (2014). Proektuvannia shkilnoho pidruchnyka: vymohy i problemy. *Problemy suchasnoho pidruchnyka: zb. nauk. prats.* 14, 564–573 (in Ukrainian).
- Pometun, O.I., Hupan, N.M. (2019). Taksonomiia B. Bluma i rozvytok krytychnoho myslennia shkoliariv na urokakh istorii. *Ukrainskyi pedahohichnyi zhurnal*, 3, 50–57 (in Ukrainian).
- Pro zatverdzhennia typovoi osvitnoi prohramy dlia 5–9 klasiv zakladiv zahalnoi serednoi osvity. (2021). *Nakaz Ministerstva osvity i nauky Ukrainy (19 liutoho 2021)*. <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-tipovoyi-osvitnoyi-programi-dlya-5-9-klasiv-zagalnoyi-serednoyi-osviti> (in Ukrainian).
- Terletska, L. (2014). Vybir aktyvnykh metodiv navchannia v orhanizatsii navchalno-piznavalnoi diialnosti pidlitkiv. *Liudynoznavchi studii: zbirnyk naukovykh prats Drohobyt'skoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Ivana Franka*. 29 (1), 193–201 (in Ukrainian).
- Tomchuk, M. (2011). Metodolohichni zasady stvorennia suchasnoho shkilnoho pidruchnyka. *Psykhoholohiia i suspilstvo*. 4, 124–128 (in Ukrainian).

Olena Pometun *Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Senior Researcher, Institute of Pedagogy of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, Kyiv, Ukraine.*

Nestor Gupan *Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Senior Researcher, Institute of Pedagogy of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, Kyiv, Ukraine.*

DEVELOPMENT OF TEXTBOOK ON THE INTEGRATED COURSE IN HISTORY AND CIVIC EDUCATION FOR 5TH GRADE

The article is dedicated to the development of the theoretical and methodological basis of the development of a new textbook on the integrated course in history and civic education for 5th grade “Exploring History and Society”. The textbook is based on the requirements of the State Standard (2020) which requires further reformation of the secondary school education on the basis of the New Ukrainian school. Ideas of the New Ukrainian School are also realized in typical and model curricula for grades 5–6. Analysis of the documents described above shows cardinal changes to the content that should be approved in education for secondary school students. Among these changes are the following: active integration of course contents both within the educational fields and between them, change towards an active model of education with the use of appropriate types of educational activities of students, adaptational quality of the courses for 5th and 6th grades, orientation on forming of key skills and competencies.

Authors proved that a modern textbook should be a complex, multidimensional model of the educational process. The contents of this textbook are predetermined by the need for the organization of active student participation and include different types of texts, assignments, guidelines, non-textual components all being organically tied together by a specific design. It

must help students and teachers to organize the cognitive process in the most effective way by turning every paragraph into a closed cycle of competency-based education from the planning of results on learning of the content to mastering new knowledge and skills by students, and assessment of their achievements.

Through the adoption of the textbook on integrated course students should acquire a scientific worldview and complete understanding of society's functioning that would help them to successfully realize their potential.

The textbook also must provide for civic and historical competency of students (knowledge, skills, civic views). It means that the methodological apparatus of the textbook has to help students to use their knowledge in practice.

Keywords: history and civic education, integrated course, textbook, 5th grade, development.


<https://doi.org/10.32405/2411-1309-2021-27-195-204>

УДК 373.5.091.214:811.161.2

ОСОБЛИВОСТІ МОДЕЛЬНИХ НАВЧАЛЬНИХ ПРОГРАМ З УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ДЛЯ 5–6 КЛАСІВ

Анжеліка Попович,

доктор педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри української мови
Кам'янець-Подільського національного університету
імені Івана Огієнка,
м. Кам'янець-Подільський, Україна

 <http://orhid.org/0000-0002-3428-9717>

 popovich@kpnpu.edu.ua

У статті проаналізовано модельні програми з української мови для 5–6 класів закладів загальної середньої освіти. Звернено увагу на розширення мети й перформатування завдань вивчення української мови. Потрактовано зміни в послідовності опанування розділів сучасної української літературної мови й у системі повторення вивченого. Розкрито особливості трансформування мовленнєвої змістової лінії та репрезентування соціокультурної змістової лінії крізь призму ключових компетентностей тощо.

Ключові слова: програмне забезпечення шкільного курсу української мови; модельні навчальні програми; Нова українська школа; мовно-літературна освітня галузь; навчання української мови; компетентність.

Постановка проблеми в загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими та практичними завданнями. Освітній простір України поступово набуває нових ознак: здобувачі загальної середньої освіти не лише опановують знання, а й навчаються мислити критично, висловлювати й обґрунтовувати свою позицію, ухвалювати рішення, співпрацювати, проявляти креативність та ініціативність тощо. У школярів формуються компетентності, необхідні для самореалізації в сучасному суспільстві. Вагомими стають такі принципи Нової української школи, як принципи педагогічного партнерства, дитиноцентризму, національної самоідентифікації, академічної доброчесності та ін. Змінюються підходи вчителів до організації освітнього процесу в закладах загальної середньої освіти, вивіщуються сучасні методи й прийоми навчання та інноваційні освітні технології.

Зміни торкаються мовно-літературної освітньої галузі — розширюється мета навчання української мови і літератури, важливими для вивчення стають не лише художні тексти, а й медійні та інформаційні, наголошується на «збагаченні емоційно-чуттєвого досвіду, творчої самореалізації, формування ціннісних орієнтацій і ставлень» (Державний стандарт, 2020, с. 7).

Аналіз останніх досліджень і публікацій з проблеми. Проблеми перебудови навчання української мови в закладах загальної середньої освіти розглянуто в працях Н. Голуб, О. Горошкіної, М. Греб, С. Карамана, О. Караман, І. Кучеренко, О. Кучерук, Л. Мамчур, В. Новосолової, С. Омельчука, М. Пентилюк, Л. Попової, В. Сидоренко та ін. Завваги щодо сучасного програмного забезпечення шкільного курсу української мови висловили Н. Бондаренко, Н. Голуб, О. Горошкіна, С. Косянчук, Ю. Романчук.

На думку Н. Голуб, «програми мають бути кардинально відмінними від чинних, адже неможливо впроваджувати нові підходи, якщо програми укладено за принципом енциклопедизму» (Голуб, 2020). Дослідниця пропонує звернути увагу в оновлених програмах на комунікативні аспекти, зокрема вивчення мовленнєвих жанрів, роботу з текстами й інформацією різних видів, життєві компетентності / потреби, прищеплення мовної стійкості, мовного чуття, культуру спілкування, мовну й мовленнєву культуру, принцип функційності.

О. Горошкіна зауважує, що «Модельна програма орієнтує вчителя на досягнення очікуваних освітніх результатів, обирає ж найбільш оптимальні шляхи їх досягнення педагог, який може максимально врахувати типологічні характеристики учнів певної вікової групи, особливості класу, матеріальну базу школи тощо» (Горошкіна, 2021). Водночас лінгводидакт переконує, що в 5–6 класах закладів загальної середньої освіти на уроках української мови варто вивчати мовні одиниці різних рівнів «крізь призму їх функцій у різних умовах спілкування, а також формування вмій і навичок комунікативно виправдано використовувати мовні засоби в мовленні» (Там само). Мета нових програм для 5–6 класів, запевнює Н. Голуб, — закласти основи свідомої / усвідомленої самоідентифікації за допомогою мовних засобів, ціннісне ставлення до державної мови (Голуб, 2021).

У 2021–2022 н. р. розпочинається пілотування реформи «Нова українська школа» на рівні базової середньої освіти. Відтак на основі Державного стандарту базової середньої освіти (Державний стандарт, 2020) та відповідно до «Методичних рекомендацій до розроблення модельних навчальних програм» (Методичні рекомендації, 2021) розроблено програми з української мови для першого адаптаційного циклу (5–6 класи) базової середньої освіти.

Формулювання цілей статті. Мета нашої наукової розвідки — проаналізувати модельні програми з української мови для 5–6 класів закладів загальної середньої освіти, виявити й схарактеризувати їхні інноваційні ознаки.

Виклад основного матеріалу. Над модельними програмами з української мови (для шкіл з українською мовою навчання) працювали два авторські колек-

тиви: Н. Голуб, О. Горошкіна (далі — Програма-1) та О. Заболотний, В. Заболотний, В. Лавринчук, К. Плівачук, Т. Попова (далі — Програма-2). Обидві програми рекомендовані Міністерством освіти і науки України (Про надання грифа, 2021) і масово впроваджуватимуться в освітній процес закладів загальної середньої освіти поетапно з 2022–2023 н. р. Модельні навчальні програми мають низку спільних і прикметних ознак (табл. 1).

Зазначені програми побудовані на засадах компетентнісного, особистісно зорієнтованого та діяльнісного підходів до навчання української мови. У пояснювальній записці Програми-2 зауважено про врахування аксіологічного й інтегративного підходів (О. Заболотний, В. Заболотний, Лавринчук, Плівачук, & Попова, 2021). Крім традиційних принципів доступності, систематичності, послідовності в Програмі-1 використано сучасні принципи світоглядності, інструментальності, соціалізації, культуровідповідності (Голуб, Горошкіна, 2021). До того ж програми враховують принцип наступності й передбачають вимоги до обов'язкових результатів навчання, що співвідносяться з Державним стандартом базової середньої освіти.

У модельних програмах поєднується традиційне формулювання мети навчання української мови — формування компетентного мовця, національно свідомої, духовно багатой мовної особистості — та водночас акцентується на пізнанні «мови як цілісної системи, що забезпечує розвиток людини (мислення, пізнання світу, комунікацію, самовираження й самовдосконалення, емоційний світ тощо) і функціонування суспільства» (Голуб, Горошкіна, 2021).

Таблиця 1

Спільні й прикметні ознаки модельних навчальних програм з української мови для 5–6 класів

| Назва програми Критерій | Модельна навчальна програма «Українська мова. 5–6 класи» (автори — Н. Голуб, О. Горошкіна) | Модельна навчальна програма «Українська мова. 5–6 класи» (автори — О. Заболотний, В. Заболотний та ін.) |
|--------------------------------|---|---|
| Мета вивчення української мови | Розвиток особистості здобувача засобами предмета, зокрема пізнання мови як цілісної системи, що забезпечує розвиток людини (мислення, пізнання світу, комунікацію, самовираження й самовдосконалення, емоційний світ тощо) і функціонування суспільства; формування компетентного мовця, носія духовності, культури й традицій українського народу. | Формування компетентного мовця, національно свідомої, духовно багатой мовної особистості. |

| | | |
|---|--|---|
| <p>Завдання вивчення української мови</p> | <p>«Виховання ціннісного ставлення до української мови як державної; розкриття потенційних можливостей мови для життя й діяльності людини, суспільства; виховання потреби пізнавати мовне розмаїття й активно користуватися ним, удосконалювати культуру усного й писемного мовлення; формування мовного чуття, усвідомлення естетичної й культурної цінності мови; засвоєння знань, формування вмінь і навичок, необхідних для ефективної комунікації».</p> | <p>«навчити вільно, комунікативно доцільно користуватися засобами української мови; виховати свідоме прагнення до вивчення української мови; сформувати духовний світ учнів, цілісні світоглядні уявлення, загальнолюдські ціннісні орієнтири; розвинути мислення, пам'ять, творчі здібності, естетичні почуття, самоповагу та впевненість у собі. Знання мають стати інструментом у розв'язанні життєвих проблем, засобом особистісного розвитку, соціалізації учнів, успішного професійного становлення та облаштування свого життя».</p> |
| <p>Змістовий компонент</p> | <p>Надання знанням функційності, а процесу їх засвоєння — умовованості, установлення «зв'язків між результатом (продуктом) учіння і тим, заради чого учіння має сенс».</p> | <p>Зміщення акцентів із накопичення нормативно визначених знань, умінь і навичок на вироблення та розвиток умінь діяти, застосовувати досвід у конкретних умовах.</p> |
| <p>Ключові компоненти</p> | <p>Очікувані результати, зміст навчального предмета, види навчальної діяльності.</p> | |
| <p>Змістові лінії навчання</p> | <p>Мовна, мовленнєва, соціокультурна змістові лінії.</p> | |
| <p>Соціокультурна змістова лінія</p> | <p>Соціокультурна змістова лінія визначена кризь призму ключових компетентностей.</p> | <p>Ціннісні орієнтири подано на початку кожного розділу / теми.</p> |
| <p>Академічна свобода вчителя</p> | <p>Декларування принципів академічної свободи вчителя щодо вибору видів навчальної діяльності, тематики творчих робіт і дидактичного матеріалу, урізноманітнення й структурування навчальної діяльності, формування компетентностей та ін.</p> | |
| <p>Пріоритети викладання</p> | <p>Вихід за межі академічності курсу, зміна ставлення до мови як суспільного явища і шкільного предмета, виховання нового покоління компетентних носіїв мови зі сформованим мовним чуттям, мовними смаками і мовною стійкістю.</p> | <p>Плекання української ідентичності, багатовекторні впливи на свідомість і підсвідомість особистості, її емоційно-почуттєву сферу, художньо-образне мислення і творчі здібності, естетичне самовираження, активна участь у різних формах життя суспільства, можливість самоствердження.</p> |

| | | |
|--|--|---|
| Повторення засвоєного матеріалу | Переважає супровідне повторення вивченого. | Переважає спеціальне повторення вивченого. |
| Послідовність вивчення розділів сучасної української літературної мови | Системне вивчення в 5 класі розділів «Лексикологія» та «Фразеологія». Комплексне опанування розділів «Будова слова» і «Словотвір» у 6 класі. | Традиційне вивчення розділів. |
| Розвиток зв'язного мовлення | Чітке вирізнення таких складників мовленнєвої лінії, як «Інформація», «Текст», «Жанри мовлення», «Спілкування». | Традиційне подання мовленнєвої змістової лінії. Виокремлено види діяльності, які мають здійснюватися на традиційних уроках розвитку мовлення (переказ, опис, складання діалогів, читання тексту мовчки, аудіювання та ін.). |
| Кількість годин | Кількість годин на тиждень у діапазоні 3–4 год. | 4 год. у тиждень. |

Під час навчання української мови «знання мають стати інструментом у розв'язанні життєвих проблем, засобом особистісного розвитку, соціалізації учнів, успішного професійного становлення та облаштування свого життя» (О. Заболотний, В. Заболотний, Лавринчук, Плівачук, & Попова, 2021, с. 2). Погоджуємося із авторами модельних програм, що формування мовної особистості здобувача загальної середньої освіти можливе лише за умов оволодіння розділами сучасної української літературної мови та мовними нормами. «Здобувачі освіти мають засвоювати мовні явища й категорії не як щось абстрактне, обов'язкове для запам'ятання, а як інструментарій мовленнєвого вчинку», — цілком слушно переконують О. Горшкіна і В. Новосьолова (Горшкіна, Новосьолова, 2021).

У модельних програмах формулювання завдань вивчення української мови фокусується навколо виховання у школярів ціннісного ставлення до української мови й потреби свідомо пізнавати її, умінь активно послуговуватися розмаїтими засобами української мови, удосконалювати культуру мовлення, мовне чуття тощо.

Відбулися зміни в послідовності вивчення розділів сучасної української літературної мови. На нашу думку, у Програмі-1 цілком виправданим є системне вивчення лексикології та фразеології в 5 класі. Тривалий час у програмах з української мови для закладів загальної середньої освіти розділ «Лексикологія» частково вивчали в 5 класі, а в 6 класі — завершували вивчення окремих тем із лексики й фразеології (Шелехова, Пентиліук, Новосьолова, Гнаткович, Коржова, & Таранік-

Ткачук, 2017). Укладачі Програми-1 пропонують у 6 класі послідовне й системне вивчення граматики української мови, складниками якої є розділи «Будова слова», «Словотвір», «Морфологія», «Синтаксис» (Голуб, Горошкіна, 2021). За програмою 2017 р. будову слова вивчали в 5 класі, словотвір — у 6, між ними опановували фонетику, графіку, орфоєпію, відомості з синтаксису й пунктуації, лексикологію, фразеологію. Зауважимо, що терміном «граматика» «позначають будову мови, тобто систему морфологічних одиниць, категорій і форм, синтаксичних одиниць і категорій, словотвірних одиниць і способів словотворення...» (Мойсієнко, Арібжанова, & Коломийцева та ін., 2010, с. 9). До того ж в окремих підручниках будову слова (морфеміку) й словотвір традиційно розглядають як складники морфології. Отже, у Програмі-1 усунуто окремі порушення принципу систематичності як цілісності системи знань про мову, «компоненти якої щільно пов'язані між собою і певним чином взаємодіють» (Олійник, Іваненко, Рожило, & Скорик, 1989, с. 46).

На уроках української мови в закладах загальної середньої освіти важливим є повторення вивченого матеріалу. Традиційно у попередніх програмах з української мови для закладів загальної середньої освіти на повторення виокремлювали години в кожному класі після вступного уроку із вивчення загальних питань української мови. Прихильниками цього залишилися укладачі Програми-2. Натомість у Програмі-1 дещо змінено концепцію повторення засвоєного учнями в 14 класах й реалізацію принципу наступності. На початку 5–6 класів немає загального спеціального повторення, воно є супровідним до певних тем. Наприклад, з теми «Іменник»: повторення вивчених раніше відомостей про іменник. Супровідне повторення уможливить актуалізацію знань здобувачів із теми, що вивчається, а вчитель матиме змогу розмежувати методи й прийоми для актуалізації опорних знань і для вивчення нового матеріалу, адаптувати до цього структуру уроку тощо. Отже, поступово здійснюється перехід від спеціального повторення навчального матеріалу на початку кожного класу до супровідного повторення під час вивчення різних тем шкільної програми. Таке систематичне супровідне повторення стане невід'ємним складником процесу вивчення української мови.

Сьогодні стає очевидним, що в XXI столітті варто змінювати традиційні види робіт із розвитку зв'язного мовлення учнів. За свідченнями учителів української мови і літератури, школярі очікують нових цікавих видів робіт. Відповідно до вимог Державного стандарту базової середньої освіти щодо формування в здобувачів освіти ключових компетентностей «вільне володіння державною мовою» та «здатність спілкуватися рідною мовою» у модельних програмах трансформується мовленнєва змістова лінія. На уроках української мови істотним має стати вивчення особливостей інформаційних, художніх і медійних текстів, набуття вмінь опрацьовувати інформацію з друкованих та цифрових джерел, критично її осмислювати й використовувати для комунікування, виявляти приховану і очевидну інформацію, обирати мовленнєві стратегії, розрізняти факти й судження,

виявляти спроби маніпулювання даними тощо. У Програмі-1 мовленнєва змістова лінія зреалізовується за такими темами, як «Інформація», «Текст», «Жанри мовлення», «Спілкування». З-поміж цікавих прийомів роботи — передавання / відтворення почутої інформації графічно (карти, схеми, плани, моделі тощо), її візуалізування, структурування інформації, передавання прихованого змісту повідомлення простими фразами, написання висновків на основі почутої інформації, зіставлення змісту прочитаного з власними ціннісними орієнтаціями тощо. Робота з текстом передбачає його редагування, удосконалення, перетворення, визначення у ньому проблем, розпізнавання виражальних засобів та ін. Вартісним є те, що на уроках української мови звертатиметься увага на формування здатності школярів усвідомлювати особисті відчуття, почуття та емоції, керувати власними емоційними станами. Тому рекомендовано наводити приклади (з художніх текстів або життєвого досвіду) стосовно вміння/невміння персонажів керувати емоціями, пояснювати їхній емоційний стан.

На противагу традиційним різновидам робіт із розвитку зв'язного мовлення (діалоги, усний вибірковий переказ художнього тексту, опис природи, докладний усний переказ, твір-опис тварини, твір-розповідь на основі власного досвіду в художньому стилі), Н. Голуб і О. Горюшкіна пропонують на уроках української мови в 5 класі такі, як-от: оформлення тексту прохання, формулювання різних видів пропозицій і відмови на пропозицію, складання й аналіз текстів вибачення, подяк та ін., аналіз конкретної ситуації спілкування в тексті тощо. У Програмі-2 цікавим для учнів буде підготовка аудіо- чи відеорекомендацій (постер, слайди, відеоролик) для соціальних мереж про поширені лексичні помилки, виконання проекту (наприклад, складання рекламного тексту для спонукання правильно добирати слова, урізноманітнення свого мовлення) тощо.

У Програмі-1 соціокультурну змістову лінію подано крізь призму ключових компетентностей. Це полегшує вчителям української мови і літератури пошук способів реалізації ключових компетентностей. Наприклад, запропонований зміст інформаційно-комунікаційної компетентності: сучасні інформаційні ресурси, пошукові програми, елементи інформаційної грамотності, цифрові технології як засіб комунікації, мережеві спільноти. З-поміж видів пізнавальної діяльності — пошук та опрацювання інформації відповідно до поставленого завдання, добір інформації на визначену тему, збереження інформації, використання інформаційних джерел у процесі виконання домашнього завдання, підготовки проекту тощо.

Висновки дослідження та перспективи подальших розвідок. Отож модельні програми дещо змінюють традиційне вивчення української мови в закладах загальної середньої освіти. Це стосується:

- розширення мети й завдань вивчення української мови;
- чіткого вирізнення очікуваних результатів, змісту навчального предмета й видів навчальної діяльності (організаційна, пізнавальна, мовленнєва, текстова);

- декларування принципів академічної свободи вчителя (кількість годин на вивчення навчального матеріалу, вибір тем соціокультурної лінії, вибір видів навчальної діяльності, тематики творчих робіт і дидактичного матеріалу тощо);
- урівноваження інформаційної та розвивальної функції під час навчання української мови;
- послідовності й поєднання вивчення розділів сучасної української літературної мови, їх комплексності й системності;
- поглядів на систему повторення вивченого в 1–4 класах та переорієнтування зі спеціального повторення на супровідне;
- вирізнення в мовленнєвій змістовій лінії окремих тем «Інформація», «Текст», «Жанри мовлення», «Спілкування»;
- використання на уроках не лише текстів художнього стилю, а й медійних текстів;
- репрезентування соціокультурної змістової лінії крізь призму ключових компетентностей та ін.

Перспективу подальших розвідок убачаємо в докладному потлумаченні особливостей реалізації мовленнєвої змістової лінії на уроках української мови в Новій українській школі.

Використані джерела

Державний стандарт базової середньої освіти № 898 (2020, 30 вересня).

Голуб, Н. Б. (2020). До проблеми розроблення освітніх програм з української мови. В *Теорія і практика моделювання інноваційного розвитку профільного закладу загальної середньої освіти технічної спрямованості для академічно здібних учнів*. Педагогічна думка. 50–51. <https://cutt.ly/FEpCwWU>

Горошкіна, О. М. (2021). Принципи побудови модельної програми з української мови для 5–9 класів закладів загальної середньої освіти. *Електронний збірник наукових праць ЗОІППО*, 4 (46), 36–41. <https://cutt.ly/IEpJCZd>

Голуб, Н. (2021). Особенности модельной учебной программы по украинскому языку для 5–6 классов. *Материалы Международной научно-практической онлайн-конференции «Современные тренды в науке и образовании»* с. 53–5). Қыздар университеті баспасы. <https://cutt.ly/WWfсHdp>

Методичні рекомендації до розроблення модельних навчальних програм № 4.5/637–21 (2021, 24 березня).

Про надання грифа «Рекомендовано Міністерством освіти і науки України» модельним навчальним програмам для закладів загальної середньої освіти № 795 (2021, 12 липня).

Заболотний, О. В., Заболотний, В. В., Лавринчук, В. П., Плівачук, К. В., & Попова, Т. Д. (2021). *Модельна навчальна програма «Українська мова. 5–6 класи» для закладів загальної середньої освіти*. <https://cutt.ly/AQ7kEEG>

- Голуб, Н. Б., Горошкіна, О. М. (2021). *Модельна навчальна програма «Українська мова. 5–6 класи» для закладів загальної середньої освіти*. <https://cutt.ly/eQ7kmxv>
- Горошкіна, О. М., Новосьолова, В. І. (2021). *Методичні рекомендації щодо вивчення української мови в закладах загальної середньої освіти у 2021/2022 навчальному році*. <https://cutt.ly/gQ7blx6>
- Шелехова, Г. Т., Пентиліук, М. І., Новосьолова, В. І., Гнаткович, Т. Д., Коржова, Н. Б., & Таранік-Ткачук, К. В. (2017). *Українська мова. 5–9 класи. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів*. <https://cutt.ly/REdzKct>
- Мойсієнко, А. К., Арібжанова, І. М., & Коломийцева, В. В та ін. (2010). *Сучасна українська літературна мова: Морфологія. Синтаксис. Знання*.
- Олійник, І. С., Іваненко, В. К., Рожило, Л. П., & Скорик, О. С. (1989). *Методика викладання української мови в середній школі*.

References

- Derzhavnyi standart bazovoi serednoi osvity № 898 (2020, 30 veresnia) (in Ukrainian).
- Holub, N. B. (2020). Do problemy rozroblennia osvitynih prohram z ukrainskoi movy. V Teoriia i praktyka modeliuvannia innovatsiinoho rozvytku profilnoho zakladu zahalnoi serednoi osvity tekhnichnoi spriamovanosti dlia akademichno zdbnykh uchniv. Pedahohichna dumka. 50–51. <https://cutt.ly/FEpCwWU> (in Ukrainian).
- Horoshkina, O. M. (2021). Pryntsypy pobudovy modelnoi prohramy z ukrainskoi movy dlia 5–9 klasiv zakladiv zahalnoi serednoi osvity. Elektronnyi zbirnyk naukovykh prats ZOIPPO, 4 (46), 36–41. <https://cutt.ly/IEpJCZd> (in Russian).
- Holub, N. (2021). Osobennosti modelnoi uchebnoi prohrammy po ukraynskomu yazyku dlia 5–6 klassov. Materyaly Mezhdunarodnoi nauchno-praktycheskoi onlain-konferentsyy «Sovremennyye trendy v nauke y obrazovanyy» s. 53–5). Қыздар unyversyteti baspasы. <https://cutt.ly/WWfcHdp> (in Ukrainian).
- Metodychni rekomendatsii do rozroblennia modelnykh navchalnykh prohram № 4.5/637–21 (2021, 24 bereznia) (in Ukrainian).
- Pro nadannia hryfa «Rekomendovano Ministerstvom osvity i nauky Ukrainy» modelnym navchalnym prohramam dlia zakladiv zahalnoi serednoi osvity № 795 (2021, 12 lypnia). (in Ukrainian).
- Zabolotnyi, O. V., Zabolotnyi, V. V., Lavrynychuk, V. P., Plivachuk, K. V., & Popova, T. D. (2021). Modelna navchalna prohrama «Ukrainska mova. 5–6 klasy» dlia zakladiv zahalnoi serednoi osvity. <https://cutt.ly/AQ7kEEG> (in Ukrainian).
- Holub, N. B., Horoshkina, O. M. (2021). Modelna navchalna prohrama «Ukrainska mova. 5–6 klasy» dlia zakladiv zahalnoi serednoi osvity. <https://cutt.ly/eQ7kmxv> (in Ukrainian).
- Horoshkina, O. M., Novosolova, V. I. (2021). Metodychni rekomendatsii shchodo vyvchennia ukrainskoi movy v zakladakh zahalnoi serednoi osvity u 2021/2022 navchalnomu rotsi. <https://cutt.ly/gQ7blx6> (in Ukrainian).

- Shelekhova, H. T., Pentyliuk, M. I., Novosolova, V. I., Hnatkovich, T. D., Korzhova, N. B., & Taranik-Tkachuk, K. V. (2017). *Ukrainska mova. 5–9 klasy. Prohrama dlia zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladiv*. <https://cutt.ly/REdzKct> (in Ukrainian).
- Moisiienko, A. K., Aribzhanova, I. M., & Kolomyitseva, V. V ta in. (2010). *Suchasna ukrainska literaturna mova: Morfolohiia. Syntaksys. Znannia* (in Ukrainian).
- Oliinyk, I. S., Ivanenko, V. K., Rozhylo, L. P., & Skoryk, O. S. (1989). *Metodyka vykladannia ukrainskoi movy v serednii shkoli* (in Ukrainian).

Anzhelika Popovych, Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of Ukrainian Language Department of Kamianets-Podilskiy Ivan Ohiienko National University, Kamianets-Podilskiy, Ukraine.

UKRAINIAN LANGUAGE MODEL CURRICULA FEATURES FOR GRADES 5–6

The article analyzes Ukrainian language model curricula for grades 5–6 of general secondary education (authors — N. Holub, O. Horoshkina and O. Zabolotnyi, V. Zabolotnyi, V. Lavrynychuk, K. Plivachuk, T. Popova) and identifies their innovative features.

Attention is paid to expanding the purpose and reformatting the tasks of learning Ukrainian language in general secondary education, highlighting the expected outcomes, the subject content and educational activities types (organizational, cognitive, speech, text). The model curricula declare the principle of teachers' socio-cultural topics choice, educational activities choice, topics of creative work and didactic material, etc.).

Changes in the sequence of studying sections of modern Ukrainian language are interpreted, in particular, emphasis is placed on a fully justified systematic studying lexicology and phraseology in 5th grade, consistent and comprehensive mastery of Ukrainian grammar, which includes sections «Word structure», «Word-formation», «Morphology», «Syntax».

The views change according to the repetition system of learning material in grades 1–4 and the transition from the special repetition of educational material at the beginning of each grade to the accompanying repetition during the studying various topics from the curricula is substantiated.

The speech content line was transformed: the topics «Information», «Text», «Genres of speech», «Communication» were highlighted, attention was paid to the use of not only artistic texts but also media ones in Ukrainian language lessons; new creative works types and modern working methods with information are offered. Socio-cultural content line representation in model curricula is carried out through the prism of key competencies, etc.

Keywords: Ukrainian language school course software; model curricula; New Ukrainian school; language and literature education; Ukrainian language teaching; competence.


<https://doi.org/10.32405/2411-1309-2021-27-205-222>

УДК 373.3/.5.018.54

МЕТОДИКА ПРОЄКТУВАННЯ ВАРІАТИВНОГО СКЛАДНИКА ОСВІТНЬОЇ ПРОГРАМИ ГІМНАЗІЇ ЯК ЧИННИКА РОЗРОБЛЕННЯ НОВОГО НАВЧАЛЬНО- МЕТОДИЧНОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ

Дмитро Пузіков,

кандидат педагогічних наук, доцент,
провідний науковий співробітник
відділу інновацій та стратегій розвитку освіти
Інституту педагогіки НАПН України,
м. Київ, Україна

 <https://orcid.org/0000-0003-2630-6924>

 dmitp@ukr.net

У статті подано методику проектування варіативного складника освітньої програми гімназії в процесі внутрішньошкільної науково-методичної роботи. Ця методика розглядається як упорядкована сукупність способів і прийомів проектної діяльності, що визначає зміст і послідовність дій педагогічних працівників, які створюють і реалізують проект варіативного складника освітньої програми гімназії. Визначено статичну й динамічну характеристики цієї методики. До статичної характеристики методики належить опис суб'єктів проектування і впровадження цього складника освітньої програми гімназії, його об'єкта, мети і завдань, процесу (етапів), засобів, очікуваного результату. До динамічної характеристики — опис етапів проектування варіативного складника освітньої програми гімназії, а саме: організаційно-підготовчого, діагностувального, прогностувального, конструювального, реалізаційного, регулятивного, оцінювально-діагностувального. У статті визначено вимоги до представлення розробленої методики на сторінках педагогічних видань.

Ключові слова: зміст базової середньої освіти; варіативний компонент змісту базової середньої освіти; освітня програма гімназії; педагогічне проектування; виробничо-практичні видання; підготовка педагогічних працівників; внутрішньошкільна науково-методична робота.

Постановка проблеми у загальному викладі та її зв'язок із важливими науковими та практичними завданнями. Затверджена наказом Міністерства освіти і науки України нова Типова освітня програма для 5–9 класів закладів

загальної середньої освіти (Типова освітня програма, 2021) надає педагогічним колективам гімназій великі можливості щодо проєктування варіативного складника змісту базової середньої освіти, реалізації його в освітньому процесі цього окремого закладу освіти (або структурного підрозділу ліцею). Педагогічний колектив гімназії зможе самостійно визначати кількість годин на вивчення певного навчального предмета (інтегрованого курсу) у межах, визначених програмою (мінімальна, рекомендована, максимальна кількість годин), вибирати замість навчальних предметів інтегровані курси, які якнайповніше відповідатимуть освітнім запитам здобувачів базової середньої освіти. Як і раніше, представники педагогічного колективу гімназії мають можливість розподіляти додаткові години, передбачені типовою освітньою програмою (на поглиблене вивчення предметів освітніх галузей, уведення курсів за вибором, проведення індивідуальних консультацій та групових занять). Отже, права педагогічного колективу щодо проєктування варіативного складника освітньої програми гімназії значно розширюються. Можна стверджувати, що йдеться про посилену участь педагогічних працівників гімназії в конструюванні варіативного компонента базової середньої освіти на рівні окремого закладу.

Однак постає проблема розроблення й упровадження науково-методичного забезпечення підготовки педагогічних працівників до проєктування варіативного складника освітньої програми гімназії в процесі внутрішньошкільної науково-методичної роботи. Суть названої вище проблеми полягає в наявності суперечності між можливостями й необхідністю результативної участі педагогічних працівників гімназії в проєктуванні варіативного складника освітньої програми гімназії, що суттєво зросло, і актуальним станом науково-методичного забезпечення їх підготовки до цієї діяльності. Вирішення цієї проблеми пов'язано з розв'язанням низки важливих наукових і практичних завдань, а саме: подальшим розвитком дидактичного знання загалом і, зокрема, теорії змісту освіти; розвитком теоретичного й методичного забезпечення прогнозування й проєктування змісту базової середньої освіти, зокрема його варіативного компонента; розробленням теоретико-методичного забезпечення підготовки педагогічних працівників до проєктування варіативного складника освітньої програми закладу загальної середньої освіти, зокрема гімназії; подальшим розвитком системи внутрішньошкільної науково-методичної роботи як засобу неформальної післядипломної освіти педагогічних працівників; упровадженням науково-методичного забезпечення підготовки педагогічних працівників до проєктування варіативного складника освітньої програми гімназії у процесі внутрішньошкільної науково-методичної роботи.

Аналіз останніх досліджень і публікацій з проблеми. Результати означеного аналізу засвідчують актуальність дослідження процесу підготовки педагогічних працівників до застосування методики проєктування варіативного складника освітньої програми гімназії в процесі внутрішньошкільної науково-методичної

роботи. Необхідність та організаційно-педагогічні умови ефективної участі педагогічних працівників у прогнозуванні й проектуванні варіативного компонента змісту повної загальної середньої освіти загалом і варіативного складника освітньої програми закладу загальної середньої освіти зокрема обґрунтовано в наукових працях О. М. Топузова і Д. О. Пузікова (Торупов, Puzikov, 2018), Д. О. Пузікова (Пузіков, 2018; Пузіков 2021). У статті О. М. Топузова і Д. О. Пузікова виокремлені й описані загальні чинники розвитку змісту повної загальної середньої освіти в Україні в період реформування вітчизняної системи освіти (наукові, технічні, економічні, соціологічні, культурологічні, міжнародні), опосередкований вплив яких на громаду й заклад загальної середньої освіти має враховуватися педагогічними працівниками в ході прогнозування й проектування варіативного складника освітньої програми гімназії (Торупов, Puzikov, 2018, с. 149). У наукових публікаціях Д. О. Пузікова виокремлено й обґрунтовано структурні складники компонентів прогностичної компетентності сучасного вчителя (ціннісно-мотиваційного, когнітивного, операційно-діяльнісного) (Пузіков, 2018, с. 70), значущі для визначення структури підготовленості вчителя до прогнозування і проектування варіативного складника освітньої програми гімназії; визначено обсяг цього варіативного складника на сучасному етапі (Пузіков, 2021). У монографії В. Г. Редька стосовно змісту шкільних підручників визначено поняття «конструювання», презентовано модель конструкторської діяльності автора підручника (Редько, 2017). У праці Н. В. Василенко визначено поняття і розкрито зміст науково-методичної роботи у школі, виокремлено її форми і засоби, які можуть застосовуватися як у ході проектування варіативного складника освітньої програми гімназії, так і підготовки педагогічних працівників до цієї діяльності в процесі вказаної роботи у школі (Василенко, 2013). Однак у наведених джерелах немає інформації про поняття і структуру методики проектування варіативного складника освітньої програми гімназії, що дає підстави стверджувати про актуальність цієї наукової публікації.

Формулювання цілей статті. Мета статті — охарактеризувати й обґрунтувати розроблену автором методика проектування варіативного складника освітньої програми гімназії в процесі внутрішньошкільної науково-методичної роботи, що дасть підстави визначити особливості її відображення на сторінках неперіодичних видань для педагогічних працівників. Досягнення цієї мети зумовлює необхідність розв'язання низки завдань, а саме: вироблення дефініції поняття «методика проектування варіативного складника освітньої програми гімназії в процесі внутрішньошкільної науково-методичної роботи»; надання характеристики та обґрунтування структури цієї методики; визначення особливостей відображення матеріалів про неї на сторінках неперіодичних видань для педагогічних працівників; виокремлення видань, найпридатніших для відображення цих матеріалів.

Виклад основного матеріалу. Насамперед, необхідно запропонувати дефініцію поняття, визначити й описати структуру методики проектування варіативного

складника освітньої програми гімназії в процесі внутрішньошкільної науково-методичної роботи.

Поняття «методика» у Великому тлумачному словнику сучасної української мови визначено як «сукупність взаємопов'язаних способів та прийомів доцільного проведення будь-якої роботи» (Бусел, 2005, с. 654). Отже, методика — це «сукупність способів і прийомів», взаємопов'язане існування й застосування котрих зумовлено наявністю певної мети (цілі) діяльності. Кожен із цих взаємопов'язаних способів і прийомів дає змогу розв'язати певне завдання, досягти певного проміжного результату, необхідного для досягнення загальної мети діяльності; тобто «вбудований» у процес цієї діяльності, має свій час і своє значення. У ході взаємопов'язаної (послідовної) реалізації способів і прийомів, поєднаних певною методикою стає можливим досягнення поставленої мети, одержання результату цієї діяльності. Тому методику можна розглядати як системне утворення, яке має статичні (сукупність взаємопов'язаних складників) і динамічні характеристики (послідовність процедур і операцій, дій суб'єктів, у ході яких ці складники застосовуються задля досягнення мети діяльності, тобто процес реалізації методики).

Наведені вище міркування дають змогу визначити методику проектування варіативного складника освітньої програми гімназії в процесі внутрішньошкільної науково-методичної роботи як упорядковану сукупність способів і прийомів проектної діяльності, що визначає зміст і послідовність дій педагогічних працівників, спрямованих на створення й упровадження проекту варіативного складника освітньої програми гімназії.

Вироблення дефініції поняття дає можливість перейти до надання характеристики та обґрунтування розробленої методики проектування варіативного складника освітньої програми гімназії в процесі внутрішньошкільної науково-методичної роботи.

Статична характеристика методики проектування варіативного складника освітньої програми гімназії в процесі внутрішньошкільної науково-методичної роботи включатиме опис суб'єктів проектування і впровадження цього складника освітньої програми гімназії, його об'єкта, мети і завдань, процесу (етапів), засобів, очікуваного результату.

Зауважимо, що необхідно виділяти *суб'єктів проектування й суб'єктів реалізації проекту*, адже команда проектувальників варіативного складника освітньої програми гімназії і досить велика група осіб, яка реалізовуватиме цей проект, це взаємопов'язані, але не тотожні групи. У першому випадку йдеться про частину адміністрації і педагогічного колективу, а також учнів, батьків, наукових і науково-педагогічних працівників, представників громадськості, котрих безпосередньо (але різною мірою) залучено до розроблення цього проекту. У другому — про учасників освітнього процесу в гімназії (учительство, учнівство, батьків та інших визна-

чених законом осіб), які реалізовуватимуть затверджену освітню програму (у т. ч. її варіативний складник) у цьому процесі.

Об'єктом, на який спрямовано методику є варіативний складник освітньої програми гімназії. Зауважимо, що цей складник буде нерозривно пов'язаний з усією освітньою програмою гімназії, тому об'єктом методики коректно також вказати цю програму, розроблену за допомогою означеної методики.

Метою застосування методики є врахування в освітній програмі гімназії соціального замовлення на якісну базову середню освіту загалом, освітніх запитів учасників освітнього процесу за допомогою розроблення і реалізації оптимального варіативного складника цієї програми.

Реалізація методики передбачає виконання низки *завдань*, а саме: розроблення необхідної локальної правової бази діяльності; визначення команди педагогічних працівників, які здійснюватимуть проектування варіативного складника освітньої програми гімназії; підготовлення команди педагогічних працівників до цієї діяльності; збір інформації про стан (діагностувальна інформація) і перспективи (прогнозна інформація) реалізації варіативного складника освітньої програми гімназії, соціальний запит на базову середню освіту, освітні запити здобувачів базової середньої освіти; розроблення, оприлюднення, обговорення, ухвалення і затвердження варіативного складника освітньої програми гімназії зокрема, освітньої програми гімназії загалом; унесення коректив до варіативного складника, отже, освітньої програми гімназії (у разі необхідності), оцінювання результатів реалізації освітньої програми.

Процес (етапи) реалізації методики подано нижче, в її динамічній характеристиці.

Основними *засобами*, які застосовуватимуться в ході реалізації методики, стануть способи й засоби педагогічного проектування, однак вона не обмежуватиметься лише ними, включатиме управлінські, педагогічні, соціально-педагогічні, психологічні (психодіагностувальні) методичні інструменти, способи й прийоми діяльності.

Очікуваним результатом застосування методики стане підвищення рівня якості базової середньої освіти, яку гімназія надаватиме як окремий заклад або структурний підрозділ ліцею, забезпечення результативності допрофільної підготовки здобувачів базової середньої освіти, реалізація їхніх освітніх потреб і соціального запиту суспільства на якісну освіту.

Надання динамічної характеристики методики полягає у визначенні й обґрунтуванні послідовних етапів проектування варіативного складника освітньої програми гімназії. Здійснення означеної методики передбачає сім послідовних етапів, а саме: організаційно-підготовчий, діагностувальний, прогнозувальний, конструювальний, реалізаційний, регулятивний, оцінювально-діагностувальний. Охарактеризуємо кожен із них детальніше.

Під час здійснення першого, *організаційно-підготовчого*, етапу створюється локальне правове забезпечення проєктування варіативного складника освітньої програми гімназії (необхідні директивні документи розглядаються педагогічною радою, затверджуються наказом директора), визначається стан підготовленості педагогічних працівників гімназії до цієї діяльності, здійснюється формування й підготовки команди проєктувальників.

Насамперед, наказом директора школи створюється робоча група з розроблення (або адаптування наявного) локального нормативно-правового забезпечення проєктування варіативного складника освітньої програми гімназії. Залучення учасників цієї групи здійснюється на добровільних засадах. До участі у групі доцільно запросити заступника директора з навчально-виховної роботи, провідних учителів закладу освіти.

Учасники робочої групи розробляють назване вище нормативно-правове забезпечення (або адаптують типові документи до умов гімназії), погоджують результати своєї діяльності з адміністрацією закладу освіти. Після цього, узгоджені проєкти директивних документів виносяться на обговорення педагогічною радою закладу освіти. Висловлені пропозиції і зауваження розглядаються і враховуються членами робочої групи спільно з адміністрацією закладу освіти. Директивні документи, схвалені педагогічною радою школи затверджуються наказом її директора.

До локального нормативно-правового забезпечення проєктування варіативного складника освітньої програми гімназії можна віднести низку наказів директора закладу освіти, затверджених ними документів організаційно-методичного характеру, а саме:

- наказ про затвердження положення про проєктування варіативного складника освітньої програми гімназії, а також саме положення;
- наказ про затвердження положення про проєктну групу (команду проєктувальників) варіативного складника освітньої програми гімназії, саме положення;
- наказ про затвердження складу проєктної групи (команди проєктувальників) варіативного складника освітньої програми гімназії.

Затвердження локального нормативно-правового забезпечення дає змогу перейти до визначення стану підготовленості педагогічних працівників до проєктування варіативного складника освітньої програми гімназії, узгодження персонального складу проєктної групи (команди проєктувальників), підготовки (формування довготривалої готовності) до цієї діяльності її представників.

Визначення стану підготовленості педагогічних працівників до проєктування варіативного складника освітньої програми гімназії доцільно здійснювати за допомогою анкетного опитування. Розроблення бланку анкети зумовлює необхідність виділення критеріїв такої підготовленості, а саме ціннісно-мотиваційного, когнітивного, операційного (Максименко, 2008), креативного (Кокун, 2010). Запитання анкети для визначення стану підготовленості педагогічних працівників до проєк-

тування варіативного складника освітньої програми гімназії формулюватимуть на основі низки показників та індикаторів, виділених за кожним із цих критеріїв.

Результати проведеного анкетного опитування матимуть неабияке значення для оптимального формування й якісного підготовки команди проєктувальників варіативного складника освітньої програми гімназії. Тому варто охопити анкетним опитуванням усіх педагогічних працівників, котрі працюють у гімназійних (5–9) класах закладу загальної середньої освіти.

До участі в команді проєктувальників адміністрації закладу освіти доцільно запросити педагогічних працівників, котрі: а) найтісніше пов'язані з організацією та здійсненням освітнього процесу в гімназійних (5–9) класах; б) продемонстрували найкращий рівень підготовленості до проєктування варіативного складника освітньої програми гімназії; в) визнані провідними фахівцями у своїх освітніх галузях (і викладають у гімназійних класах). Так до команди проєктувальників запрошують заступника директора з навчально-виховної роботи, який відповідає за гімназійні класи, майбутніх класних керівників п'ятих класів, котрі розпочнуть навчання за оновленою освітньою програмою гімназії, педагога-організатора, практичного психолога, провідних представників методичних комісій (кафедр). За можливості, до команди також запрошують компетентних представників учнівського самоврядування (наприклад, його президента) і батьків, представника профільної наукової установи (закладу вищої освіти або післядипломної освіти педагогічних працівників). Варто зауважити, що оптимальний кількісний склад команди перебуває в межах 9–15-ти осіб; і як менша, так і більша кількість учасників може ускладнювати організацію та здійснення її роботи.

Оскільки участь у цій команді є виключно добровільною, адміністрації необхідно враховувати, що деякі із запрошених осіб відмовляться від роботи в ній. Кожен педагогічний працівник, котрий погодився взяти участь у команді проєктувальників має власноручно написати заяву про це. Персональний склад команди проєктувальників затверджується наказом директора загальноосвітнього навчального закладу.

Важливою процедурою першого етапу є підготовка представників команди до проєктування варіативного складника освітньої програми гімназії. Обов'язковість такої процедури зумовлена як необхідністю забезпечення належного рівня підготовленості (довготривалої готовності) членів команди до здійснення вказаної діяльності, так і її злагодження в цьому процесі. Оптимальним способом підготовки членів команди є проведення освітнього тренінгу, який дасть змогу органічно поєднати формування в них мотивів вказаної діяльності із засвоєнням ними теоретичного матеріалу й оволодінням практичними вміннями та навичками, необхідними для проєктування варіативного складника освітньої програми гімназії. Проведення освітнього тренінгу здійснюватиметься на основі відповідної програми, розрахованої, наприклад, на 30 годин (тобто 6 тренінгових сесій по

5 годин кожна). Доцільно розподілити сесії тренінгу навпіл (між осінніми і зимовими, або зимовими і весняними канікулами). Перша частина сесій тренінгу має підготувати учасників команди проєктувальників до діагностування актуального стану і прогнозування напрямів розвитку варіативного складника освітньої програми гімназії. Для забезпечення якнайкращого засвоєння матеріалів тренінгу, його друга половина сесій має розпочатися з оцінювання досягнутого рівня підготовленості учасників, коригувального повторення матеріалів попередньої сесії, обговорення результатів практичного застосування їх.

Другий, *діагностувальний*, етап методики проєктування варіативного складника освітньої програми гімназії розпочинається після завершення першої половини сесій тренінгу. Завданнями цього етапу є збір і опрацювання даних, необхідних для розроблення проєкту оптимального варіативного складника освітньої програми гімназії, створення відповідної діагностувальної моделі. Указана модель фіксуватиме актуальний стан очікувань і запитів учасників освітнього процесу гімназії щодо кількісних та якісних параметрів такого складника програми, характеризуватиме найважливіші зовнішні впливи на нього (насамперед, побажання роботодавців і представників громади). По суті, йтиметься про визначення запитів на допрофільну підготовку здобувачів базової середньої освіти (поглиблене вивчення навчальних предметів, курсів), очікувань щодо її якісних і кількісних характеристик, які варто врахувати у варіативному складнику освітньої програми гімназії.

Можна виділити перелік питань (показників) і групи респондентів, які можуть надати необхідні емпіричні дані, а саме:

- про стан (рівень, переваги) допрофільної підготовки в 5–9-х класах, побажання щодо впровадження нових курсів, збільшення навчальних годин на існуючі (респондентам доцільно запропонувати перелік, але передбачити варіант власної відповіді); респонденти — учні 10–11-х класів (за наявності), які навчалися в 5–9-х класах цього закладу загальної середньої освіти;
- про освітні галузі, які їм цікаво вивчати, хотілося б глибше вивчати в подальшому (доцільно запропонувати респондентам здійснити ранжування трьох освітніх галузей, які викликають найбільший інтерес); респонденти — учні 4-х класів (доцільно в коректній формі ознайомити батьків із відповідями їхніх дітей);
- про очікування й запити до базової середньої освіти власних дітей, освітні галузі (навчальні предмети, курси), які найбільше подобаються їхнім дітям; респонденти — батьки (близькі родичи, наприклад, бабусі й дідусі, старші сестри і брати учнів 3–4-х класів);
- про освітні галузі, які з найбільшою цікавістю вивчаються учнями 3–4-х класів; респонденти — учителі початкової школи (які викладають у цих класах);
- про проблеми й потенційні можливості викладання навчальних предметів і курсів у 5–9-х класах; респонденти — учителів-предметники, які викладають у цих класах;

- про запити суспільства до якості сучасної базової середньої освіти (насамперед, очікування щодо сформованості компетентностей учнів): респонденти — представники місцевих органів державної влади, місцевого самоврядування, недержавних організацій (доцільно поєднати таке опитування з визначенням перспектив освітньої співпраці з указаними вище інституціями, форми і міри їхньої участі в реалізації цих запитів в освітньому процесі гімназії);

- про вимоги до компетентностей, знання, вміння й навички випускників гімназії і ліцею, важливі для успішної трудової діяльності в певній галузі економіки; респонденти — представники роботодавців, підприємств, які розташовані в межах територіальної громади закладу загальної середньої освіти.

Зауважимо, що опитування роботодавців не є обов'язковим для гімназій, розташованих у великих містах, обласних центрах, у яких працює багато різних підприємств. Проблема визначення й урахування запитів всіх роботодавців у цьому випадку буде і складною, і малопродуктивною. Однак можна виокремити три випадки, в яких опитування роботодавців не лише доцільно, але й необхідно. По-перше, якщо заклад освіти розташований в невеликому місті (селищі або селі), основним роботодавцем в якому є одне, або два-три підприємства. По-друге, якщо заклад освіти тривалий час спеціалізується на певному освітньому профілі, пов'язаному з професіями, представники яких необхідні конкретному великому або середньому підприємству, розташованому в її територіальній громаді. По-третє, якщо між школою і певним підприємством існують давні й продуктивні партнерські зв'язки.

Зазначимо, що відповіді багатьох респондентів матимуть дуже суб'єктивний характер (залежатимуть від їхніх ставлень, мотивів, життєвого й освітнього досвіду). Для отримання об'єктивніших даних команді проєктувальників доцільно ознайомитися і залучити реальні показники академічної успішності учнів, вивчити стан матеріально-технічного забезпечення закладу загальної середньої освіти.

Команда проєктувальників узагальнює отриману інформацію у вигляді діагностувальної моделі, структура якої складатиметься з освітніх галузей, відповідних навчальних предметів і курсів, які визначено типовою освітньою програмою для 5–9 класів закладів загальної середньої освіти, пов'язаних із ними компетентностей учнів, які формуватимуться поглиблено, а також рекомендацій щодо збільшення/зменшення навчальних годин на кожен навчальний предмет/курс, упровадження інтегрованих курсів. Модель найкраще подати у вигляді таблиці, четвертою колонкою в якій має стати інформація про ресурси (кадрові, методичні, інформаційні, фінансові, матеріально-технічні тощо), необхідні для збільшення годин на відповідні навчальні предмети (упровадження інтегрованих курсів), а також стислий опис цих ресурсів і висновок про їх наявність (у разі відсутності — рекомендації щодо шляхів і способів їх залучення).

Зауважимо, що інтерес учнів молодшого шкільного віку/підлітків до вивчення певних освітніх галузей може бути недостатньо стійким, зумовленим впливом

особистості вчителя початкових класів. Однак доцільніше орієнтуватися на цей інтерес, ніж нехтувати ним, діяти йому всупереч.

Третій, *прогнозувальний*, етап здійснення методики передбачає здійснення експертного опитування, а також аналіз наукової педагогічної літератури задля отримання прогнозовної інформації щодо перспектив розвитку базової середньої освіти, можливих змін в освітніх запитах здобувачів освіти, їхніх батьків і суспільства впродовж наступних п'яти років, за які реалізовуватиметься варіативний складник освітньої програми гімназії. Зауважимо, що цей прогнозувальний етап недоцільно поєднувати з діагностувальним із тієї причини, що прогнозна інформація отримуватиметься саме за тими освітніми галузями, навчальними предметами й інтегрованими курсами, які вивчатимуться поглиблено, за якими відбуватиметься збільшення навчальних годин, упровадження інтегрованих курсів. Діагностувальна модель, що визначає освітні галузі, навчальні предмети й курси, які вивчатимуться поглиблено, повинна передувати розробленню анкети експертного опитування і бланка аналізу літератури.

Експертним опитуванням доцільно охопити представників трьох цільових груп, а саме: наукових (представників наукових установ) і науково-педагогічних працівників (представників педагогічних закладів вищої освіти, закладів післядипломної освіти педагогічних працівників); представників місцевих органів державної влади і місцевого самоврядування, недержавних організацій (насамперед, освітніх) і роботодавців; батьків і родичів учнів школи, які належать до двох указаних вище груп. Під час опитування доцільно з'ясувати думку експертів про нові вимоги до сформованості компетентностей учнів гімназії, які постануть у наступні п'ять років (усі групи експертів), тенденції розвитку освітніх галузей і навчальних предметів базової середньої освіти, що забезпечуватимуть реалізацію цих нових вимог до компетентностей гімназистів (перша група експертів). Насамперед, важливо визначити розділи й теми, на які вчителям варто звернути особливу увагу, а також на змінах у методах і засобах, формах організації навчання, пов'язаних з викладанням нового навчального матеріалу. Результати аналізу наукової педагогічної літератури, методичних джерел на предмет виявлення тенденцій розвитку змісту базової середньої освіти дадуть змогу доповнити й обґрунтувати думку експертів. Проведення аналізу літературних джерел доцільно доручити відповідним методичним комісіям (кафедрам) закладу загальної середньої освіти.

Результатом узагальнення і систематизації командою проєктувальників прогнозовної інформації, отриманої впродовж прогнозувального етапу застосування методики проєктування варіативного складника освітньої програми гімназії має стати таблиця, що складається з чотирьох колонок, а саме: а) освітні галузі і навчальні предмети (курси), які вивчатимуться поглиблено; б) нові суспільні запити до стану сформованості компетентностей гімназистів, які постануть у наступні 5 років; в) розділи і теми з навчальних предметів, інтегровані курси, курси за вибо-

ром, пріоритетні для забезпечення поглибленого вивчення відповідних освітніх галузей (навчальних предметів), дають змогу реалізувати нові суспільні запити до сформованості компетентностей гімназистів (важливо стисло окреслити навчальний матеріал за державним стандартом і модельною навчальною програмою, який вивчатиметься поглиблено); г) можливі зміни в методах, засобах, формах організації навчання, які забезпечуватимуть реалізацію нових суспільних вимог до формування компетентностей учнів, дадуть змогу оптимізувати поглиблене вивчення цих навчальних предметів.

Варто наголосити на двох важливих побічних наслідках проведених опитувань. По-перше, за їх результатами можна вносити пропозиції щодо поглибленого вивчення конкретних навчальних предметів (уведення інтегрованих курсів, курсів за вибором) у конкретних гімназійних класах (диференціація допрофільної підготовки). Отже, предметно обговорювати питання класного керівництва (доцільно залучати вчителя-предметника відповідно до освітньої галузі (галузей) допрофільної підготовки), а також добровільного переміщення учнів між класами (відповідно до вподобаної освітньої галузі, за якою здійснюватиметься допрофільна підготовка). По-друге, на мотивуванні учасників освітнього процесу, приверненні уваги й досягненні позитивного враження від діяльності гімназії в представників інших інституцій, окремих осіб, думкою яких цікавилися, створенні можливостей для встановлення з ними партнерської співпраці.

Після завершення й підбиття підсумків прогнозувального етапу методики відбувається друга частина освітнього тренінгу з підготовки педагогічних працівників до проєктування варіативного складника освітньої програми гімназії. На сесіях другої частини освітнього тренінгу розглядаються питання конструювання, реалізації та оцінювання результативності варіативного складника освітньої програми гімназії.

Конструювальний етап методики передбачає розроблення, обговорення і затвердження проєкту варіативного складника освітньої програми гімназії. У монографії В. Г. Редька поняття «конструювання» (стосовно конструювання змісту підручників) розглядається як «процес творчої діяльності», що «має комплексний характер» (Редько, 2017, с. 7). Зазначимо, що конструювання варіативного складника освітньої програми гімназії складається з двох взаємопов'язаних аспектів. По-перше, нормативного, що полягає в розробленні цього варіативного складника відповідно до вимог Державного стандарту базової середньої освіти і Типової освітньої програми для 5–9 класів закладів загальної середньої освіти, його обговоренні та схваленні педагогічною радою закладу освіти, затвердженні освітньої програми гімназії як цілісного документа. По-друге, науково-методичного, який передбачає конструювання варіативного компонента змісту базової середньої освіти на рівні закладу загальної середньої освіти, у ході якого відбувається обговорення науково-педагогічних ідей, аргументовані дискусії, творча науково-

методична співпраця педагогічних працівників, підвищення їхньої кваліфікації, народження інноваційних задумів.

Насамперед, команда проєктувальників створює перший варіант проєкту варіативного складника освітньої програми гімназії. Проєктувальники враховують результати діагностувального і прогнозувального етапів, дотримуються вимог Державного стандарту базової середньої освіти і Типової освітньої програми для 5–9 класів закладів загальної середньої освіти. Перший варіант проєкту схвалюється більшістю від складу команди проєктувальників. Далі відбувається спільне обговорення проєкту з адміністрацією закладу загальної середньої освіти, обговорюються і вносяться корективи, зумовлені об'єктивними чинниками (кадрове забезпечення, стан матеріально-технічної бази, фінансування закладу). Після цього проєкт оприлюднюється на сайті закладу загальної середньої освіти. До аналізу та обговорення проєкту доцільно залучити представників учнівства, зацікавлених батьків, представників громадськості, експертів. Учасники обговорення зможуть упродовж певного часу (орієнтовно — 30 днів після дати оприлюднення проєкту) висловлювати зауваження, пропозиції та рекомендації, які фіксуватимуться проєктувальниками. Усі пропозиції розглядатимуться, обговорюватимуться і голосуватимуться на спільному засіданні команди проєктувальників і адміністрації закладу загальної середньої освіти. За результатами цього засідання буде укладено й оприлюднено таблицю погоджених змін до проєкту варіативного складника освітньої програми гімназії. Після цього команда проєктувальників здійснить імплементацію варіативного складника до освітньої програми гімназії або ліцею (якщо гімназія є його структурним підрозділом). Питання схвалення освітньої програми (і варіативного складника як її частини) буде винесено на засідання педагогічної ради. У разі схвалення освітньої програми закладу загальної середньої освіти його педагогічною радою, ця програма (з варіативним складником) затверджується цього керівником закладу.

Розпочинається новий, *реалізаційний*, етап методики проєктування варіативного складника освітньої програми гімназії. На цьому етапі команда проєктувальників стає частиною команди виконавців проєкту, тобто педагогічного колективу гімназії та інших учасників освітнього процесу в конкретній гімназії. За необхідності й добровільної згоди, представники команди проєктувальників можуть виконувати ролі експертів та арбітрів у суперечках учасників освітнього процесу, що стосуються проєкту варіативного складника освітньої програми гімназії та його реалізації в освітньому процесі закладу загальної середньої освіти. Адміністрація закладу загальної середньої освіти може доручити представникам команди проєктувальників завдання збору й опрацювання даних про результативність впровадження варіативного складника освітньої програми в освітньому процесі у 5–9-х класах, але виключно за наявності їхньої добровільної згоди на це.

Необхідність виділення *регулятивного* етапу методики зумовлено юридичною закріпленою можливістю коригування освітньої програми гімназії після двох

років її реалізації. Адміністрації закладу загальної середньої освіти доцільно зібрати представників команди проєктувальників та переконатися в їхній добровільній згоді на участь у коригуванні варіативного складника освітньої програми гімназії. Якщо така згода буде надана, то представники команди проєктувальників проведуть проміжне діагностування стану реалізації запроєктованого ними варіативного складника освітньої програми за схемою, відпрацьованою впродовж діагностувального етапу, за необхідності сформулюють рекомендації адміністрації закладу загальної середньої освіти щодо коригування варіативного складника освітньої програми гімназії. Доцільно отримати, проаналізувати й врахувати в цих рекомендаціях думку класних керівників нових 5-х класів.

Оцінювально-діагностувальний етап методики застосовується впродовж останнього, п'ятого року реалізації освітньої програми гімназії (і її варіативного складника). Адміністрація закладу загальної середньої освіти доцільно зібрати команду проєктувальників до настання зимових канікул, пересвідчитися в наявності добровільної згоди її учасників у подальшій роботі, замінити членів команди, які вибули з об'єктивних чи суб'єктивних причин. Учасники команди проєктувальників мають оцінити результативність упровадження варіативного складника освітньої програми гімназії за освітнім (академічна успішність, формування компетентностей учнів, успішність допрофільної підготовки, вибору освітнього профілю), соціальним і соціально-психологічним критеріями. За результатами такого оцінювання готується й оприлюднюється звіт. Далі команда проєктувальників переходить до реалізації змісту описаного вище діагностувального етапу проєктування варіативного складника, але вже нової освітньої програми гімназії. Цикл етапів повторюється.

Одним із найважливіших шляхів оприлюднення й поширення методики проєктування варіативного складника освітньої програми гімназії в процесі внутрішньошкільної науково-методичної роботи є відображення цієї розробки на сторінках неперіодичних видань для педагогічних працівників. Визначимо особливості відображення вказаної методики у неперіодичних виданнях, а також виокремимо вид таких видань, який якнайповніше сприятиме підготовленню педагогічних працівників до застосування цієї розробки.

По-перше, неперіодичне видання повинно обов'язково містити опис методики проєктування варіативного складника освітньої програми гімназії в процесі внутрішньошкільної науково-методичної роботи.

По-друге, надавати інструктивний матеріал, необхідний для оптимальної реалізації дій, процедур, етапів цієї методики.

По-третє, містити витяги з директивних документів у сфері освіти (Законів України «Про освіту» і «Про повну загальну середню освіту», Державного стандарту базової загальної середньої освіти, Типової освітньої програми для 5–9 класів закладів загальної середньої освіти тощо), пов'язані з виконанням певних етапів

указаної методики, нормативно-правовим регулюванням дій педагогічних працівників, які беруть участь у її реалізації.

По-четверте, бути придатним для застосування в процесі науково-методичної роботи в закладі загальної середньої освіти, що спрямована на підвищення професійної кваліфікації педагогічних працівників, оволодіння ними новими професійними знаннями, уміннями й навичками.

По-п'яте, забезпечувати успішну самоосвітню діяльність педагогічного працівника, тобто можливість використання видання як самовчителя.

Усім визначеним вище особливостям і вимогам відповідають виробничо-практичні видання, вид неперіодичних видань, які «містять відомості прикладного характеру з технологій, техніки й організації виробництва, а також інших сфер практичної діяльності для професійного вдосконалення фахівців різного профілю» (ДСТУ 3017: 2015, с. 10). До конкретних видів виробничо-практичних видань відносять «практичний poradnik, практичний посібник, методичні рекомендації (і методичні настанови), методичний посібник, пам'ятку» (ДСТУ 3017: 2015, с. 12–13).

Визначеним вище вимогам до неперіодичного видання, на сторінках якого може бути подано методику проектування варіативного складника освітньої програми гімназії, створено необхідні інформаційно-освітні умови для підготовки педагогічних працівників до її застосування, якнайбільше відповідають два види виробничо-практичних видань, а саме: практичний і методичний посібники. Практичний посібник «містить опис технології практичної діяльності, призначений для оволодіння якою-небудь професією, знаннями, навичками та (або) підвищення фахової кваліфікації та майстерності; до практичних посібників належить самовчитель» (ДСТУ 3017: 2015, с. 13). Змістом методичного посібника є «методика виконання будь-якої діяльності» (ДСТУ 3017: 2015, с. 13).

Висновки та перспективи подальших досліджень. Результати проведеного дослідження дають змогу визначити методику проектування варіативного складника освітньої програми гімназії в процесі внутрішньошкільної науково-методичної роботи як упорядковану сукупність способів і прийомів проектної діяльності, що визначає зміст і послідовність дій педагогічних працівників, спрямованих на створення й реалізацію проекту варіативного складника освітньої програми гімназії.

Можна виокремити статичну й динамічну характеристики цієї методики. До статичної характеристики методики проектування варіативного складника освітньої програми гімназії в процесі внутрішньошкільної науково-методичної роботи варто віднести опис суб'єктів проектування і впровадження цього складника освітньої програми гімназії, його об'єкта, мети і завдань, процесу (етапів), засобів, очікуваного результату. Динамічна характеристика методики описує етапи проектування варіативного складника освітньої програми гімназії, а саме: організаційно-підготовчий, діагностувальний, прогнозувальний, конструювальний, реалізаційний, регулятивний, оцінювально-діагностувальний.

Необхідність підготовки педагогічних працівників до застосування зазначеної методики спрямовує до виділення виду неперіодичних видань, які найкраще забезпечуватимуть реалізацію цього завдання. До таких неперіодичних видань належать виробничо-практичні. З-поміж виробничо-практичних видань для педагогічних працівників, на сторінках яких можна якнайповніше відобразити методику проектування варіативного складника освітньої програми гімназії в процесі внутрішньошкільної науково-методичної роботи, створити необхідні інформаційно-освітні умови для підготовки педагогічних працівників до її застосування можна вказати на практичний і методичний посібники.

Перспективи подальших досліджень пов'язані зі створенням, експериментальною апробацією та впровадженням в практику програми освітнього тренінгу з підготовки педагогічних працівників до проектування варіативного складника освітньої програми гімназії, а також розробленням та експериментальною апробацією матеріалів практичного або методичного посібника, у яких буде презентовано методику проектування цього складника в процесі внутрішньошкільної науково-методичної роботи.

Використані джерела

- Василенко, Н.В. (2013). *Науково-методична робота в школі*. Київ: Основи.
- Бусел, В. (2005). Методика. *Великий тлумачний словник сучасної української мови*. 664.
- ДСТУ 3017:2015. (2016). Національний стандарт України. Інформація та документація. Видання. Основні види. Терміни та визначення понять. Чин. від 2016–07–01. Київ, Україна: УкрНДНЦ.
- Максименко, С.Д. (2008). Готовність до діяльності. *Енциклопедія освіти*. Київ: Юрінком-Інтер.
- Кокун, О. М. (2010). Зміст та структура, психологічної готовності фахівців до екстремальних видів діяльності. *Проблеми екстремальної та кризової психології: збірник наукових праць*, 7, 182–190. <https://lib.iitta.gov.ua/1728/>.
- Наказ Міністерства освіти і науки України «Про затвердження типової освітньої програми для 5–9 класів закладів загальної середньої освіти», № 235, (2021). <https://mon.gov.ua/storage/app/uploads/public/602/fd3/0bc/602fd30bccb01131290234.pdf>.
- Пузіков, Д.О. (2021, Травень, 19). Прогнозування і проектування змісту допрофільної підготовки учнів у контексті створення освітньої програми гімназії. *Допрофільна підготовка учнів у сучасній гімназії: стан, проблеми, перспективи: Всеукраїнський науково-практичний семінар*. Київ, Україна. https://undip.org.ua/wp-content/uploads/2021/10/Zbirnyk_tez_seminaru.pdf.
- Пузіков, Д. О. (2018). Прогнозування розвитку загальної середньої освіти: рівень учителя. *Український педагогічний журнал*, 3(15), 67–74. <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2018-3-67-74>.
- Редько, В.Г. (2017). Конструювання змісту підручників з іноземних мов: теорія і практика: монографія. Київ: Педагогічна думка.

- Топузов, О.М. (2015). Забезпечення якості загальної середньої освіти: на шляху до європейських стандартів. *Український педагогічний журнал*, 1(1), 16–27. http://nbuv.gov.ua/UJRN/ukrpj_2015_1_5.
- Топузов, О.М. (2008). Профільне навчання: проблеми формування змісту курсів за вибором та організація навчальної діяльності в загальноосвітніх навчальних закладах. *Проблеми сучасного підручника: збірник наукових праць*, 8, 20–27.
- Топузов, О.М. (2012). Роль і місце підручника в реалізації компетентнісного підходу до навчання. *Проблеми сучасного підручника: збірник наукових праць*, 12, 241–247. <https://lib.iitta.gov.ua/3952/>.
- Топузов, О.М., Калініна Л. М. (2017). Організаційні механізми управління закладами освіти: методології та теоретичні засади. *Український педагогічний журнал*, 4(12), 34–44. http://nbuv.gov.ua/UJRN/ukrpj_2017_4_7.
- Топузов, О.М., Малихін, О.В., Опалюк, Т.Л. (2018). Педагогічна майстерність: розвиток професійно-педагогічної адаптивності та соціальної рефлексії майбутнього вчителя: навчальний посібник. Київ: Педагогічна думка. <https://lib.iitta.gov.ua/713245/>.
- Topuzov, O., end Puzikov, D. (2018). Development of content of general secondary education: analysis of forecast background. *Education: Modern Discourses*, 1(1), 142–150. <https://doi.org/10.32405/2617-3107-2018-1-13>.

References

- Vasylenko, N.V. (2013). *Naukovo-metodychna robota v shkoli*. Kyiv: Osnovy (in Ukrainian).
- Busel, V. (2005). *Metodyka. Velykyi tлумachnyi slovnyk suchasnoi ukrainskoi movy*. 664 (in Ukrainian).
- Vydannia. Osnovni vydy. Terminy ta vyznachennia poniat. Chyn. vid 2016–07–01. Kyiv, Ukraina: UkrNDNTs (in Ukrainian).
- Maksymenko, S.D. (2008). *Hotovnist do diialnosti. Entsyklopediia osvity*. Kyiv: Yurinkom-Inter (in Ukrainian).
- Kokun, O.M. (2010). Zmist ta struktura, psykholohichnoi hotovnosti fakhivtsiv do ekstremalnykh vydiv diialnosti. *Problemy ekstremalnoi ta kryzovoi psykholohii: zbirnyk naukovykh prats*, 7, 182–190. <https://lib.iitta.gov.ua/1728/> (in Ukrainian).
- Nakaz Ministerstva osvity i nauky Ukrainy «Pro zatverdzhennia typovoi osvitnia prohramy dlia 5–9 klasiv zakladiv zahalnoi serednoi osvity», № 235, (2021). <https://mon.gov.ua/storage/app/uploads/public/602/fd3/0bc/602fd30bccb01131290234.pdf> (in Ukrainian).
- Puzikov, D.O. (2021, Traven, 19). Prohnozuvannia i proiektuvannia zmistu doprofilnoi pidhotovky uchniv u konteksti stvorennia osvitnoi prohramy himnazii. *Doprofilna pidhotovka uchniv u suchasni himnazii: stan, problemy, perspektyvy: Vseukrainskyi naukovo-praktychnyi seminar*. Kyiv, Ukraina. https://undip.org.ua/wp-content/uploads/2021/10/Zbirnyk_tez_seminaru.pdf (in Ukrainian).
- Puzikov, D.O. (2018). Prohnozuvannia rozvytku zahalnoi serednoi osvity: riven uchytelia. *Ukrainskyi pedahohichnyi zhurnal*, 3(15), 67–74. <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2018-3-67-74> (in Ukrainian).

- Redko, V.H. (2017). *Konstruiuvannia zmistu pidruchnykiv z inozemnykh mov: teoriia i praktyka: monohrafiia*. Kyiv: Pedahohichna dumka (in Ukrainian).
- Topuzov, O.M. (2015). Zabezpechennia yakosti zahalnoi serednoi osvity: na shliakhu do yevropeyskykh standartiv. *Ukrainskyi pedahohichnyi zhurnal*, 1(1). 16–27. http://nbuv.gov.ua/UJRN/ukrpj_2015_1_5 (in Ukrainian).
- Topuzov, O.M. (2008). Profilne navchannia: problemy formuvannia zmistu kursiv za vyborom ta orhanizatsiia navchalnoi diialnosti v zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladakh. *Problemy suchasnoho pidruchnyka: zbirnyk naukovykh prats*, 8, 20–27 (in Ukrainian).
- Topuzov, O.M. (2012). Rol i mistse pidruchnyka v realizatsii kompetentnisnogo pidkhotu do navchannia. *Problemy suchasnoho pidruchnyka: zbirnyk naukovykh prats*, 12, 241–247. <https://lib.iitta.gov.ua/3952/> (in Ukrainian).
- Topuzov, O.M., Kalinina L. M. (2017). Orhanizatsiini mekhanizmy upravlinnia zakladamy osvity: metodolohii ta teoretychni zasady. *Ukrainskyi pedahohichnyi zhurnal*, 4(12), 34–44. http://nbuv.gov.ua/UJRN/ukrpj_2017_4_7 (in Ukrainian).
- Topuzov, O.M., Malykhin, O.V., Opaliuk, T.L. (2018). *Pedahohichna maisternist: rozvytok profesiino-pedahohichnoi adaptyvnosti ta sotsialnoi refleksii maibutnoho vchytielia: navchalnyi posibnyk*. Kyiv: Pedahohichna dumka. <https://lib.iitta.gov.ua/713245/> (in Ukrainian).
- Topuzov, O., end Puzikov, D. (2018). Development of content of general secondary education: analysis of forecast background. *Education: Modern Discourses*, 1(1), 142–150. <https://doi.org/10.32405/2617-3107-2018-1-13> (in Ukrainian).

Dmytro Puzikov, *Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Leading Researcher of the Innovations and Education Development Strategies Department of the Institute of Pedagogy of the NAES of Ukraine, Kyiv, Ukraine.*

TECHNIQUE FOR DESIGNING A VARIABLE COMPONENT OF GYMNASIUM CURRICULUM AS A FACTOR OF DEVELOPING NEW EDUCATIONAL AND METHODOLOGICAL SUPPORT

The article presents the technique for designing a variable component of a gymnasium curriculum in the process of intra-school scientific and methodological work. This technique is considered as an ordered set of methods of project activities, which determines the content and sequence of actions of teachers aimed at creating and implementing a project of the variable component of the gymnasium curriculum. Static and dynamic characteristics of this technique are determined. The static characteristics of the technique include a description of the subjects of design and implementation of this component in the gymnasium curriculum, its object, goals and objectives, process (stages), means, expected results. The dynamic characteristic includes a description of the stages of designing a variable component of the gymnasium curriculum, namely: organizational and preparatory, diagnostic, forecasting, design, implementation, regulatory, evaluative and diagnostic. The article defines the requirements for the presentation of the technique in trade editions for teachers.

The preparation of teachers for the application of this technique necessitates the selection of non-periodical editions that will best ensure the implementation of this task. Such non-pe-

riodical editions include trade editions. Among the trade editions for teachers, the pages of which can fully reflect the method of designing a variable component of the gymnasium curriculum in the process of in-school scientific and methodological work, create the necessary information and educational conditions to prepare teachers for the use of the technique.

Prospects for further research are related to the creation, experimental testing and implementation of curricula to prepare teachers to design a variable component of the gymnasium curriculum, as well as development and experimental testing of professional editions in the process of intra-school scientific and methodological work.

Keywords: content of basic secondary education; content of basic secondary education's variable component; curriculum of gymnasium; pedagogical design; trade editions; training of teachers; intraschool scientific and methodological work.

<https://doi.org/10.32405/2411-1309-2021-27-223-232>

УДК 371.3–64/69

ПРОПЕДЕВТИКА ВИВЧЕННЯ ПРОГРАМУВАННЯ У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ ЗА ПІДРУЧНИКАМИ ІНФОРМАТИКИ ОСВІТНЬОЇ ТЕХНОЛОГІЇ «РОСТОК»

Тамара Пушкарьова,

доктор педагогічних наук, професор,
член-кореспондент НАПН України,
начальник відділу проєктної діяльності
Інституту модернізації змісту освіти,
м. Київ, Україна


 <https://orcid.org/0000-0001-7611-9516>

 pushkaryovat@gmail.com

Ольга Рибалко,

кандидат педагогічних наук,
викладач методики навчання інформатики
Прилуцького гуманітарно-педагогічного коледжу
імені Івана Франка, м. Прилуки, Україна

 <https://orcid.org/0000-0003-2979-9904>

 rybalkoolga07@gmail.com

Автори статті є авторами підручників «Інформатика» освітньої технології «Росток». У статті автори описують можливість вивчення в початкових класах ще однієї мови програмування, крім Scratch. Але для того, щоб навчитися добре програмувати, потрібно вміти швидко набирати текст англійською мовою, знати види алгоритмів і вміти їх складати.

За програмою освітньої технології «Росток» вивчення навчальної дисципліни «Інформатика» розпочинається з першого класу. Автори статті вважають, що учнів з першого класу потрібно вчити набирати літери на клавіатурі, обома руками і відповідними пальчиками. Весь процес повинен бути під контролем учителя. У процесі вивчення навчальної дисципліни «Інформатика» учні весь час набирають текст в різних текстових редакторах, причому, українською та англійською мовами.

Значна увага приділяється вивченню теми «Алгоритми». Учні вивчають способи записів алгоритмів та їх види. Окрім того молодші школярі до кінця 3 класу вміють працювати в середовищах Minecraft та Scratch.

У 4 класі автори планують вивчити з учнями ще одну мову програмування, яка дасть можливість молодшим школярам відчути себе справжніми програмістами.

Ключові слова: інформатика; алгоритм; види алгоритмів; мова програмування.

Постановка проблеми. Мережні комунікації, комп'ютери, мультимедіа упевненим кроком увійшли до нашого суспільства. Завдячуючи їм можна обмінюватися накопиченим досвідом і знаннями, спілкуватися незалежно від місця знаходження; дистанційно навчати учнів та студентів і багато іншого. Варто зазначити, що залучення людини до благ цифрового світу починається з самого дитинства: бачить, як батьки та люди, які її оточують, користуються різними цифровими технологіями. Тому дитина звикає до них (Смирнова, Самойлова & Тынбаева, 2019, с. 59–65). У ранньому дитинстві діти вже стають активними споживачами, проглядаючи улюблені мультфільми і дитячі програми. У дошкільному віці діти з цікавістю знайомляться з мобільними телефонами, планшетами, ігровими пристроями. До 6–7 років, що відповідає молодшому шкільному віку, діти не тільки вміють використовувати, але й застосовують у своїй практичній діяльності різні цифрові технології, стаючи частиною сучасного інформаційного суспільства (Жигайло & Друзь, 2014, с. 209–213). Ми вважаємо, що цей процес повинен бути керованим, оскільки цифрові технології настільки стрімко і міцно увійшли до життя суспільства XXI століття, стали визначати стиль життя і впливати на свідомість, мислення і поведінку людей.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Інформатизація початкової освіти на сучасному етапі є актуальним соціально-значущим процесом, найважливішим елементом парадигми початкової освіти, що змінюється. Освітній стандарт НУШ поки не декларує ідею початку вивчення інформатики в 1 класі, але тенденції зниження стартового віку в навчанні інформатики школярів реалізуються сьогодні в дослідженнях вітчизняних науковців (Андрієвська, 2018, с. 38–49).

З кожним роком усе більше уваги приділяється вивченню учнями програмування. Алгоритмізація як частина програмування є основним, центральним елементом змісту курсу інформатики. Проте обсяг її вивчення залишається дискусійним, що пов'язано як з важливістю здійснення фундаменталізації курсу, так і з необхідністю проведення профорієнтації на професію програміста. Тому вивчення алгоритмізації має два аспекти: 1-й – розвивальний; 2-й – аспект підготовки до засвоєння мов програмування. Розвивальний аспект пов'язаний з необхідністю розвитку алгоритмічного мислення учнів як необхідної якості особистості сучасної людини (Вдовенко, 2017, с. 23–26). Підготовка до вивчення мов програмування має переважно профорієнтаційну мету і пов'язана з необхідністю показати учням зміст діяльності програмістів.

Логічне й алгоритмічне мислення комплексно формується в процесі навчання на уроках з усіх навчальних дисциплін, але з урахуванням нових реалій цей про-

цес повинен значно прискорюватися. У зв'язку з цим необхідно використовувати нові інформаційні технології в початковій школі. Дослідження світового і європейського досвіду при організації навчання інформатики на всіх рівнях шкільної освіти, а також накопичений досвід більшості зарубіжних країн (Debabı & Bensebaa, 2016, с. 127–140) дають нам підстави для оптимізму.

Стосовно освіти молодших школярів, важливо відзначити, що за допомогою електронно-освітніх ресурсів вони можуть знайти будь-яку необхідну їм навчальну інформацію; займатися саморозвитком, вивчати світ науки. Цифрові технології мають величезний пізнавальний потенціал. Надзвичайною їх важливістю є придатність до самостійного навчання, до саморозвитку (Стрілецька, 2018, с. 11–20). Отже, перед сучасним педагогом постає завдання — викладати інформатику відповідно до концепції навчання.

Алгоритмізація як частина програмування є основним елементом змісту курсу інформатики. В усіх сучасних підручниках з інформатики за програмою НУШ алгоритмізації відводилося центральне місце. Такий прийом дає можливість формувати поняття виконавця алгоритму, дозволяє учням відчути себе виконавцями алгоритмів і знаходити помилки в процесі складання алгоритмів.

Застосування в процесі навчання молодших школярів «дорослих мов» програмування ніколи не було доцільним, оскільки у дітей ще не сформовані навички абстрактного мислення. Тому для навчання молодших школярів потрібно використовувати мови і середовища програмування, спеціально розроблені для них. Таких мов достатньо багато (Балабас & Наумук, 2017, с. 10–13).

Розглянемо, як здійснюється підготовка до вивчення мов програмування за підручниками освітньої технології «Росток». Слід зауважити, що за програмою освітньої технології «Росток», вивчення інформатики починається з першого класу. До третього класу молодші школярі опановують знання про способи запису алгоритмів та види алгоритмів, окрім того вміють працювати в середовищах Minecraft та Scratch.

Формулювання цілей статті. У статті автори досліджують, як здійснюється пропедевтика вивчення програмування у початковій школі за підручниками навчальної дисципліни «Інформатика» для 1–3 класів освітньої технології «Росток».

Виклад основного матеріалу. Важливою особливістю освітньої технології «Росток» є те, що процес навчання нерозривно пов'язаний з розвитком особистості дитини, тобто навчання повинне бути орієнтовано не стільки на весь клас як єдине ціле, а на кожного конкретного учня. Навчання відбувається на основі навчального матеріалу більшого рівня складності, вивчення якого здійснюється швидко, велика роль приділяється формуванню теоретичних знань та практичних умінь. Матеріал з інформатики, що вивчається за освітньою технологією «Росток», повторюється багато разів, але кожного разу на якісно новому рівні. Це відкриває нові взаємозв'язки з вивченим раніше матеріалом. Система навчає дитину логічно мислити, міркувати і шукати нестандартні рішення, розвиває творчі здібності (Пушкарьова, 2020, с. 91–95).

Інформатика за освітньою технологією «Росток» вивчається з 1 класу. Підручники відповідають програмам з інформатики нової української школи, але є й деякі відмінності. Найперша — учні починають вивчати інформатику з 1 класу. Поки що є підручники для молодших школярів 1–3 класів, по дві частини для кожного класу. У підручниках для 4 класу плануємо розпочати вивчення мови програмування, де потрібно буде писати програмні коди англійською мовою.

На рис. 1 зображено титульні сторінки підручників для 1–3 класів, по 2 частини в кожному класі.



Рис. 1. Зображення титульних сторінок підручників «Інформатика» освітньої технології «Росток»

Відмінністю підручників освітньої технології «Росток» від інших підручників є те, що відбувається послідовна підготовка до вивчення ще однієї мови програмування (крім Scratch). Потрібно буде набирати програмні коди англійською мовою, причому швидко. Тому велику увагу приділено формуванню вміння учнів набирати текст на клавіатурі.

Уже з першого класу учні вивчають клавіатуру, вчаться правильно набирати літери на клавіатурі. Останнім часом з'явилася нова проблема. Якщо на початку XXI століття учні хотіли користуватись комп'ютером, щоб грати в ігри, то зараз молодші школярі користуються переважно смартфонами або планшетами. Текст набирають однією рукою, повільно. Тому вважаємо за потрібне з кінця першого півріччя 1 класу вчити їх набирати текст обома руками. Адже коли молодші школярі вчаться писати, то вчитель обов'язково слідкує, як учні сидять за партою, тримають ручку, слідкує за правильністю написання тієї чи іншої букви. Подібно до цього вчитель повинен вчити першокласників працювати з клавіатурою. Жоден із клавіатурних тренажерів не може відслідкувати, яким пальчиком учень набирає ту чи іншу букву. Це може прослідкувати тільки вчитель. Вважаємо, що цю роботу потрібно розпочинати з учнями 1 класу, коли вони тільки вивчають Буквар і вчаться писати літери (рис. 2). Щонайменше, перед ними повинно бути зображення клавіатури (рис. 2). Спочатку учень знаходить відповідну літеру, визначає, яким пальчиком слід її набирати. І лише після цього набирає її на клавіатурі.

Для цієї роботи вчитель відкриває найпростіший текстовий редактор і виставляє завчасно розмір шрифту. Бажано спочатку брати більший розмір шрифту, а по-

тім поступово зменшувати. Обов'язково слідкувати при цьому, яким пальчиком учень набрав ту чи іншу літеру.

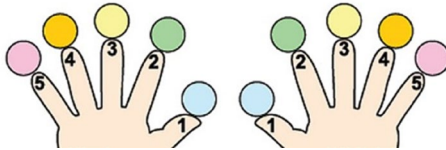


Рис. 2. Зображення клавіатури, яку учні вивчають у 1 класі

У 2 класі учні набирають текст у текстовому редакторі «Блокнот» українською та англійською мовами. А в 3 — вчаться працювати в текстовому процесорі Microsoft Office Word. Але для того, щоб молодші школярі вільно складали програми однією з мов програмування, їм слід добре засвоїти види алгоритмів та вміти їх складати.

Розглянемо послідовність вивчення теми «Алгоритми» за підручниками освітньої технології «Росток».

У 1 класі учні вивчають тему «Послідовність подій і дій», що покликане сприяти розвитку в учнів алгоритмічного мислення; вони навчаються обґрунтовувати послідовність подій, визначати порядок дій.

У 2 класі (частина 1) вивчають поняття алгоритму, способи запису алгоритмів: словами, у вигляді блок-схеми, за допомогою стрілок та у вигляді таблиці, вивчають лише найпростіші алгоритми. Доцільно вивчати тему «Алгоритми», використовуючи набуті знання з математики (Рибалко, 2016, с. 67–72).

У 2 класі (частина 2) спочатку вивчають створення алгоритмів у середовищі Minecraft. Порівнюють команди з мовою програмування, за допомогою якої відбувається рух пташки (рис. 3).

Учням повідомляється інформація, що над створенням цієї гри працювала команда програмістів. Кожного разу молодшому школяреві слід намагатися не просто грати та досягнути мети, але й розглядати коди команд. Щоб зрозуміти команди, потрібно користуватися перекладачем. Слова для перекладу потрібно набирати окремо. Роботу сплановано у такий спосіб, щоб учні не думали, що програмування — це лише складання скриптів з відповідних команд.

У 2 класі учні детально знайомляться з середовищем Scratch, складають лінійні алгоритми. Вчаться малювати правильні геометричні фігури (рис. 4).



Рис. 3. Зображення середовища Minecraft, скриптів та команд мови програмування

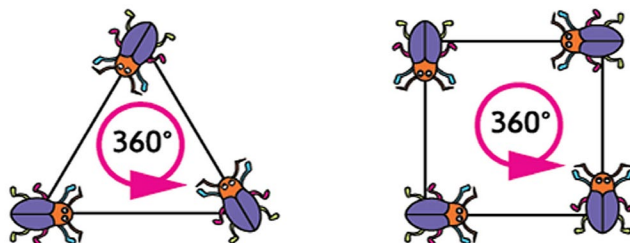


Рис. 4. Зображення для засвоєння побудови правильних геометричних фігур

Оскільки на уроках математики у 2 класі поняття градуса не подається, то потрібно навчити молодших школярів будувати правильні геометричні фігури. Учні засвоюють правило: щоб намалювати правильну геометричну фігуру за допомогою спрайта, потрібно поділити градусну міру повного оберту (3600) на кількість кутів у правильній геометричній фігурі.

Після цього молодші школярі розглядають малюнки і записують під кожною геометричною фігурою, на скільки градусів повинен повернутись виконавець після того, як він намалює сторону відповідної геометричної фігури.

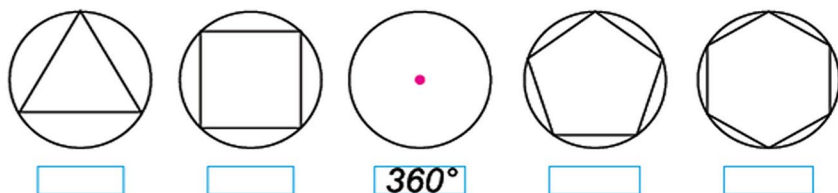


Рис. 5. Завдання для формування вміння будувати правильні геометричні фігури

Вважаємо за необхідне навчити учнів початкових класів саме в цей момент добре зрозуміти, як саме обертається той чи інший спрайт, і на скільки градусів. Адже багато цікавих завдань можна виконати в середовищах Minecraft та Scratch, засвоївши ці поняття.

У 3 класі (1 частина) учні повторюють способи запису алгоритмів та вивчають, які є види алгоритмів, а саме: лінійні алгоритми, алгоритми з розгалуженням, алгоритми з циклами. Різні способи запису молодші школярі вивчали, складаючи лінійні алгоритми. Новими для них є алгоритми з розгалуженням та алгоритми з циклами (рис. 6). Тому засвоєнню цих тем приділяється багато уваги. Команди вивчають українською та англійською мовами.

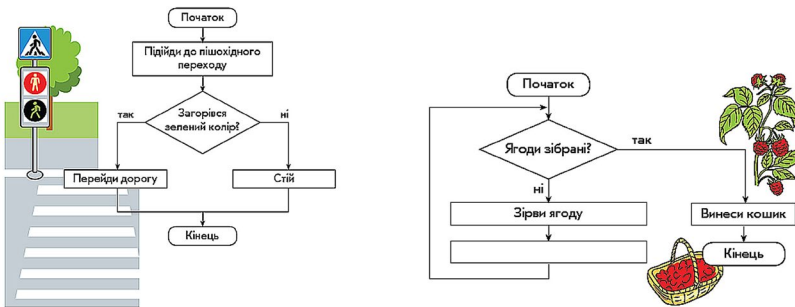


Рис. 6. Завдання на засвоєння учнями алгоритму з розгалуженням та алгоритму з циклами.

Лише після того, як учні добре навчаться скласти алгоритми з розгалуженням та алгоритми з циклами, розпочинається робота в середовищі Scratch, де учні створюють відповідні алгоритми.

Команди учні вивчають обома мовами (українською та англійською). Адже в жодній з мов програмування не пишуться команди для виконавця українською мовою. Тому учні й повинні зрозуміти їх англійською (рис. 7).

| Безумовний цикл | | Неповна форма розгалуження | |
|--------------------|------------|----------------------------|------------|
| Українська | Англійська | Українська | Англійська |
| | | | |
| Цикл з лічильником | | Повна форма розгалуження | |
| Українська | Англійська | Українська | Англійська |
| | | | |

Рис. 7. Команди в середовищі Scratch для створення алгоритмів з циклами та алгоритмів з розгалуженням

Надалі учні складають проекти в середовищі Scratch, використовуючи різні види алгоритмів.

Оскільки в Scratch створюють проекти з висловленнями «I», «АБО», «НЕ», то спочатку молодші школярі опановують на простих прикладах теоретичний матеріал про висловлення з «I», «АБО», «НЕ». На простих прикладах визначають істинність та хибність цих висловлень. Знайомляться, як позначаються «I», «АБО», «НЕ» на різних мовах програмування. Учні дізнаються, що створюючи програми, програмісти позначають «I» – значком & чи && (залежно від мови програмування). «АБО» — позначають: ||, а «НЕ» — позначають:!. Молодші школярі вчаться набирати ці значки на клавіатурі. Для кращого засвоєння навчального матеріалу створено електронні освітні ресурси у відповідності до навчального матеріалу (Пушкарьова &Рибалко, 2017, с. 271–275)

У 4 класі плануємо розпочати вивчення однієї з мов програмування, де потрібно писати коди англійською мовою. Тому до цього часу учнів слід добре навчити набирати текст англійською, користуватись перекладачем, уміти знаходити помилки, окрім того, у молодших школярів не повинно виникати проблем зі складанням різних видів алгоритмів.

Звісно, що вони засвоюють матеріал з інформатики і за програмою НУШ.

Особливістю підручників освітньої технології «Росток» є те, що більше уваги приділяється підготовці до вивчення ще однієї мови програмування.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Опанувавши навчальний матеріал за підручниками «Інформатика» освітньої технології «Росток», учні навчаються правильно поводитися в інтернеті та знаходити потрібну інформацію, вільно користуватись електронним перекладачем. Завдяки відпрацьованій методиці вони вмітимуть не лише швидко набирати текст українською та англійською мовами, а й знаходити помилки. Також молодші школярі вмітимуть складати різні види алгоритмів різними способами. Зможуть вільно працювати в середовищах Minecraft та Scratch. Завдяки тому, що вивчення навчальної дисципліни «Інформатика» за освітньою технологією «Росток» стартує з 1 класу, а не з 2, вважаємо, що можна розпочинати вивчення ще однієї мови програмування в 4 класі. Ця тема і є темою подальшого дослідження.

Використання підручників з інформатики дозволить не тільки вирішувати дидактичні завдання пропедевтичного курсу інформатики, а й покликане відповідати запитам дитини, сприяти її розвитку, дозволить вирішувати проблеми за допомогою комп'ютера й використовувати алгоритмічний підхід до вирішення поставленого завдання.

Використані джерела

- Debabi, W., Bensebaa, T. (2016). Using Serious Game to Enhance Learning and Teaching Algorithmic. *Journal of e-Learning and Knowledge Society*. 12(2),127–140. DOI: 10.20368/1971–8829/1125
- Андрієвська, В. (2018). Етапи впровадження ІКТ в освітній процес початкової школи. Професіоналізм педагога: теоретичні й методичні аспекти, (7), 38–49. <https://doi.org/10.31865/2414–9292.7.2018.140580>

- Балабас, А., Наумук, І. (2017). Використання програмного середовища Scratch як пропедевтика до програмування. Інформаційні технології в освіті та науці. 1 (9), 10–13. URL: <http://eprints.mdpu.org.ua/id/eprint/2782/>.
- Вдовенко, В. В. (2017). Формування алгоритмічного мислення молодших школярів на уроках інформатики. Серія: Проблеми методики фізико-математичної освіти. Наукові записки технологічної освіти. 11 (IV), 23–26.
- Жигайло, О., Друзь, О. (2014). Педагогічні основи використання інформаційних технологій у початковій школі. Актуальні питання гуманітарних наук. 10, 209–213.
- Пушкарьова, Т. О. (2020). Ключові ідеї педагогічної технології «Росток» в контексті Нової української школи. Директор школи, ліцею, гімназії. 1(21), 91–95.
- Пушкарьова, Т. О. & Рибалко, О. О. (2017). Засоби створення електронних освітніх ресурсів для початкової школи. Фізико-математична освіта. 4(14), 271–275.
- Рибалко, О. А. (2015). Изучение темы «Алгоритмы с помощью приобретённых знаний по математике». ScienceRise. № 2/1(7), 67–72. DOI: 10.15587/2313–8416.2015.37399
- Смирнова, М.А., Самойлова, И.А., Тынбаева, Г.С. (2019). О внедрении инновационных стратегий преподавания дисциплины «Информационные и коммуникационные технологии». Вестник Карагандинского университета. 2 (94), 59–65.
- Стрільцяк, Н. М. (2018). Формування логічних умінь молодших школярів у початковому курсі інформатики. Комп'ютер у школі та сім'ї. 1(145), 11–20.

References

- Debabi, W., Bensebaa, T. (2016). Using Serious Game to Enhance Learning and Teaching Algorithmic. Journal of e-Learning and Knowledge Society. 12(2),127–140. DOI: 10.20368/1971–8829/1125 (in Ukrainian).
- Andriiivska, V. (2018). Etagy vprovadzhennia IKT v osvittii protses pochatkovoї shkoly. Profesionalizm pedahoha: teoretichni y metodychni aspekty, (7), 38–49. <https://doi.org/10.31865/2414–9292.7.2018.140580> (in Ukrainian).
- Balabas, A., Naumuk, I. (2017). Vykorystannia prohramnoho seredovysyha Scratch yak propedevtyka do prohramuvannia. Informatsiini tekhnolohii v osviti ta nauksi. 1 (9), 10–13. URL: <http://eprints.mdpu.org.ua/id/eprint/2782/> (in Ukrainian).
- Vdovenko, V. V. (2017). Formuvannia alhorytmichnoho myslennia molodshykh shkoliariv na urokakh informatyky. Seriiia: Problemy metodyky fizyko-matematychnoi osvity. Naukovy zapysky tekhnolohichnoi osvity. 11 (IV), 23–26 (in Ukrainian).
- Zhyhailo, O., Druz, O. (2014). Pedahohichni osnovy vykorystannia informatsiinykh tekhnolohii u pochatkovii shkoli. Aktualni pytannia humanitarnykh nauk. 10, 209–213 (in Ukrainian).
- Pushkarova, T. O. (2020). Kliuchovi idei pedahohichnoi tekhnolohii «Rostok» v konteksti Novoї ukrainskoi shkoly. Dyrektor shkoly, litseiu, himnazii. 1(21), 91–95 (in Ukrainian).
- Pushkarova, T. O. & Rybalko, O. O. (2017). Zasoby stvorennia elektronnykh osvitnikh resursiv dlia pochatkovoї shkoly. Fyzyko-matematychna osvita. 4(14), 271–275 (in Ukrainian).
- Ribalko, O. A. (2015). Izuchenie temy «Algoritmy s pomoshch'yu priobretyonnykh znaniy po matematike». ScienceRise. № 2/1(7), 67–72. DOI: 10.15587/2313–8416.2015.37399 (in Russian).

Smirnova, M.A., Samojlova, I.A., Tynbaeva, G.C. (2019). O vnedrenii innovacionnyh strategij prepodavaniya discipliny «Informacionnye i kommunikacionnye tekhnologii». Vestnik Karagandinskogo universiteta. 2 (94), 59–65 (in Russian).

Striletska, N. M. (2018). Formuvannia lohichnykh umin molodshykh shkoliariv u pochatkovomu kursu informatyky. Kompiuter u shkoli ta simi. 1(145), 11–20 (in Ukrainian).

Tamara Pushkarova, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor. Corresponding Member of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine. Head of the Project Activities Department of the Institute of Modernization of the Content of Education. Kyiv, Ukraine.

Olha Rybalko, Candidate of Pedagogical Sciences, teacher of computer science teaching methods at Humanitarian and Pedagogical College. Pryluky, Ukraine.

PROPEDEUTICS OF STUDYING PROGRAMMING IN PRIMARY SCHOOL ACCORDING TO TEXTBOOKS OF INFORMATICS OF EDUCATIONAL TECHNOLOGY «ROSTOK»

The authors of the article are the authors of the textbooks «Informatics» of educational technology «Rostok». In this article, the authors describe the possibility of learning another programming language in primary school. But in order to learn to program well, you need to be able to type quickly in English, know the types of algorithms, know the theoretical material well and not have difficulty in compiling them. The authors argue that students need to start learning computer science from the first grade, because the world is constantly changing, new technical means are emerging. Smartphones and tablets have become the favorite necessities of junior schoolchildren. Students begin to communicate on social networks and play their favorite games much earlier than the study of the discipline «Computer Science». For most younger students, the computer becomes the same learning tool as a textbook or exercise book. Teachers need to work hard to teach students to type with both hands, not one, as younger students usually do with smartphones or tablets.

According to the Rostock educational technology program, the study of the subject «Informatics» begins in the first grade. The authors of the article argue that first-graders need to be taught to type letters on the keyboard, with both hands and the appropriate fingers. The whole process must be under the control of the teacher. In the process of studying the discipline «Informatics» students are constantly typing in various text editors, and in Ukrainian and English.

Much attention is paid to the study of «Algorithms». Students study the methods of recording algorithms and their types. The authors believe that students need to be taught to build statements from «I», «OR», «NOT» on simple examples, because these topics must be well understood by the future programmer. In addition, younger students by the end of 3rd grade are able to work in Minecraft and Scratch environments. In 4th grade, the authors plan to learn another programming language with students, which will allow younger students to feel like real programmers.

Keywords: computer science, algorithm, types of algorithms, language programming


<https://doi.org/10.32405/2411-1309-2021-27-233-245>

УДК 37.013.75/09

ДЕЯКІ СИСТЕМНО-МЕТОДИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ УКЛАДАННЯ МОДУЛЬНО-ІНТЕГРОВАНОГО НАВЧАЛЬНОГО ПІДРУЧНИКА

Тамара Пушкарьова,

доктор педагогічних наук, професор,
член-кореспондент НАПН України,
начальник відділу проектного управління
Інституту модернізації змісту освіти,
м. Київ, Україна

 <https://orcid.org/0000-0001-7611-9516>

 pushkaryovat@gmail.com

У статті вивчено системно-методичні особливості укладання модульно-інтегрованого навчального підручника в контексті адаптивної еластичності його окремих модулів за впливу парадигмальних змін у холістичній організації сучасної освітньої системи. Надано уточнення логічних понять «структурна еластичність», «змістова еластичність», «технологічна еластичність» та наведені роз'яснення щодо їх функціональної ваги у забезпеченні адаптивної еластичності модульно-інтегрованого підручника як нагального запиту, що відображує стрімкий розвиток технологічного суспільства XXI століття. Сфокусовано думку на необхідності переорієнтації підручника з виняткового носія інформації на засіб розвитку в особистості креативного хисту та творчої активності, як найважливіших суб'єктивних якостей сьогощася.

Ключові слова: модульно-інтегрований навчальний підручник, функція, еластичність, структура, зміст, адаптивність.

Постановка проблеми в загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими та практичними завданнями. Сьогоднішній прогрес цивілізації за своїм концептуальним баченням потребує освічених, креативних та енергійних виконавців, які б на основі досвіду минулих поколінь утворювали оригінальні й неочікувані проекти і забезпечували їх впровадження на практиці. За орієнтації України на досягнення світової освітньої практики уявляється нагальна потреба в удосконаленні способів та методів навчальної діяльності, і зокрема в якісному осучасненні

шкільного навчального підручника, який би мав стати актуальним, компактним, зрозумілим і популярним в освітньому просторі.

Важливість таких змін означена в концептуальних засадах реформування середньої школи на 2016–2021 роки (Нова українська школа, 2016), де звернено увагу на те, що сьогодні в українській школі матеріал підручника є надлишково заорганізований і переобтяжений другорядним фактологічним матеріалом, який наразі не мотивує дітей до навчання, а швидше відволікає їх від процесу пізнання навколишнього середовища. Окрім того, структура і зміст переважної кількості підручників є не тільки громіздкими та анахронічними, а і просто нецікавими для налаштованих на «guidejet» дітей.

За положеннями Закону України «Про освіту» (Документ 2145-VIII, 2017) навчальний підручник розглядається як базовий інформаційний ресурс, що має використовуватися в освітньому процесі у паперовому й електронному вигляді. Здобувачі освіти в рамках індивідуальної освітньої траєкторії отримують право на вільний вибір закладів освіти, запропонованих ними освітніх програм, форм, методів та засобів навчання, набувають необмежений доступ до інформаційних ресурсів, які використовуються в освітньому процесі.

Усвідомлюючи роль навчального підручника як одного із найважливіших освітніх ресурсів, що має умотивовувати та зацікавлювати здобувачів освіти на суб'єктній основі, виникає наявне завдання укладання модульно-інтегрованого навчального підручника, який ґрунтується на об'єднанні окремих, поєднаних за предметною спрямованістю, змістовних модулів, що мають стати адаптивними, функціональними, мобільними та простими у сприйнятті.

Аналіз останніх досліджень і публікацій з проблеми. Розгляду питання відносно укладання модульно-інтегрального навчального посібника присвятили свої розвідки багато науковців педагогічної галузі, серед яких маємо відзначити структуровані напрацювання з підручникотворення Н. М. Гупан, Я. П. Кодлюка, В. О. Огнев'юка, О. І. Пометун, О. П. Топузова, С. Е. Трубачевої, А. В. Фурмана та багатьох інших вітчизняних педагогів-дослідників.

Аналізуючи світові тенденції за вектором модернізації засобів навчальної діяльності О. І. Пометун та Н. М. Гупан обґрунтовано вважають, що будь-який з укладених підручників ефективно виконує певне навчальне завдання винятково у строкових межах дії суспільно-педагогічної парадигми, на основинах якої він, власне, і створювався (Пометун, Гупан, 2014, с. 564). Підсилюючи останню тезу О. П. Топузов позначає виникнення нових запитів до форми, структури й змісту сучасних навчальних підручників, які пов'язані із постійним зростанням тих чи інших запитів держави та суспільства до якості освіти, а так само і необхідності укладання сучасних засобів навчання за урахування не лише нагальних потреб, але й повного розуміння далекоглядних тенденцій розвитку освітнього процесу і форматів навчання (Топузов, 2014, с. 12–18). У наданий спосіб С. Е. Трубачева

пропонує використовувати при укладанні підручника окремі модульні складові, які у своїй структурі містять сконцентровану навчальну інформацію і які мають за основу різні формати та різні носії (Трубачева, 2015, с. 300–303). Аналізуючи модульну конструкцію навчального підручника, А. В. Фурман зосереджує увагу на проблемно-модульній діяльності, яка є суто методологічною (Фурман, 2010, с. 172), тобто тією, що визначає перехід від традиційної класно-урочної системи навчання за допомоги узвичаєного підручника до експериментальної системи з модульно-розвивального навчання за допомоги модульного підручника, що має певні ознаки найдосконалішого психодидактичного інструменту уможливлення ефективної, а за ідилією безперервно-полідіалогічної, розвивальної взаємодії як у межах класу, так і поза його просторовими межами. Позначена безперервність є результатом постійної мислекомунікативної роботи здобувача освіти (у т. ч. і набувача самоосвіти) за допомогою адаптивно-змінюваних навчальних модулів (Фурман, 2010, с. 179). За таким В. О. Огнев'юк та А. В. Фурман обґрунтовано вважають, що принцип модульності в освітньому процесі має характеризуватися міждисциплінарністю і багатоаспектністю, а ось кожен знанневий модуль повинен відзначатися не лише як відокремлений блок, що містить у власній структурі дидактично адаптовану і завчасно актуалізовану інформацію, а й відповідати дидактичній, навчальній, змістовній та формальній аспектності в межах існуючої на означений проміжок часу освітньої парадигми (Огнев'юк, Фурман, 1995, с. 28). Окрім того, Я. П. Кодлюк наголошує на тому, що навчальний підручник є віддзеркаленням особистісно-діяльнісного підходу до освітнього процесу як такого й передбачає не тільки отримання теоретичних знань у межах когнітивної компоненти або практичних умінь у контексті оперативної компоненти (Кодлюк, 2014, с. 285), а й розвиток особистих творчих та когнітивних властивостей. Кожен із навчальних модулів інтегрованого підручника за напрямом осучаснення української школи має стимулювати (умотивувати) самореалізацію, саморозвиток, самоконтроль особистості через складання з окремих модулів цілісного освітнього пазлу.

Отже, коректно зауважити, що, по-перше, проблема модульного підручника не є новою, а жваво обговорюється у педагогічному товаристві, і, по-друге, активні дослідження у цьому напрямку послугуються базовим підґрунтям для створення дієвого та ефективного підручника, форма, структура і зміст якого цілковито базуватимуться на сучасних викликах національного соціокультурного простору.

Мета статті полягає у визначенні та аналізі деяких системно-методичних особливостей при укладанні модульно-інтегрованого підручника з урахуванням адаптивної еластичності його окремих модулів. Сформульована ціль наукового дослідження завбачує уточнення категоріальної сутності низки понять: «структурна еластичність», «змістовна еластичність» і «технологічна еластичність» та встановлення їх функціональної ваги у контексті ефективного виконання модульно-інтегрованим підручником закладених розробниками освітніх завдань.

Виклад основного матеріалу. В українському національному освітньому просторі ще наприкінці ХХ століття були проголошені далекосяжні вимоги до кожного суб'єкта спільноти щодо його становлення як самостійної, активної та ініціативної особистості (Державна національна програма «Освіта. Україна ХХІ століття», 1993, с. 2). У представленому системному документі набуло розголосу завдання стосовно того, щоби утворити умови, за яких народ України став би такою нацією, яка безперервно навчається. На сучасному етапі розвитку країни озвучені програмні положення не лише не втратили актуальності, а й отримали додаткові завдання у векторі освітньої діяльності, зокрема осучаснення шкільного навчального підручника, який (за трактування поданого дослідження) має укладатися у модульно-інтегрованому форматі з урахуванням функціонального забезпечення адаптивної еластичності його окремих модулів у ході перманентного здійснення процедури підручникотворення.

За траєкторією означених міркувань є необхідним визначитися з терміном «адаптивна еластичність», що має у своїй структурі дві лексеми: «адаптивний», тобто пристосований до змін у певному середовищі (Мельничук, 1985, с. 24), та «еластичність», тобто міра зміни чогось одного при зміні чогось іншого, надана у відносних показниках (Клепко, Голець, 2009, с. 285), У такий спосіб коректно визначити, що адаптивна еластичність — це *відносна міра здатності предмета до перетворень за зміни умов функціонування предметного середовища*.

Стосовно модульно-інтегрованого навчального підручника можна визнати, що його адаптивна еластичність полягає в установленні відносного ступеня придатності до трансформаційних перетворень однієї чи усіх компонент, що мають об'єктивний ступінь впливу на функціональну ефективність навчального підручника. Серед масиву цих компонент розглянемо найбільш суттєві, на наш погляд, функціональні компоненти, а саме: структурну еластичність, змістовну еластичність та технологічну еластичність.

Структурна еластичність визначає організаційно-функціональну будову підручника (окремого модуля) та завбачує уможливленість змін, які стосуються композиційної послідовності викладення навчального матеріалу.

Змістовна еластичність зумовлює безпосереднє наповнення навчального матеріалу і формати (текстові, графічні, рисовані тощо) його подачі та завбачує їх переглядання через удосконалення чи принципову заміну.

Технологічна еластичність обумовлює форму конструювання підручника (традиційна / модульна, паперова / електронна тощо) та завбачує трансформації і видозміни його інтегрованих структурних елементів.

За умовами проведення експрес-оцінки функціональної ваги структурної, змістовної й технологічної компонент в процесі укладанні навчальних модулів, залучалися по дев'ять фахових експертів із числа учителів початкових класів у Київській, Сумській, Харківській і Дніпропетровській областях. Для дослідження було обрано підручник для 2 класу «Навоколишній світ». Можлива кількість балів — 60. Серед-

не значення кожного із компонентів (F_{VS} , F_{VZ} , F_{VT}) за оцінками експертів визначалося як узагальнена сума балів, представлених усіма експертами, ділена на їх кількість та на «100», щоб за результатом отримати не бальне або відсоткове значення, а позначений в умовних одиницях чи у вигляді десяткового дробу показник.

Таблиця 1

Результати опитування експертів щодо експрес-оцінки функціональної ваги структурної, змістовної та технологічної компонент навчальних модулів

| Компоненти | Оцінки експертів за номерами (1–9), бали | | | | | | | | |
|--|--|----|----|----|----|----|----|----|----|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 |
| Київська область | | | | | | | | | |
| Структурна (F_{VS}) | 42 | 32 | 41 | 21 | 37 | 28 | 46 | 51 | 25 |
| Середнє значення F_{VS} (ум. од.) — 0,3589 | | | | | | | | | |
| Змістовна (F_{VZ}) | 26 | 29 | 33 | 22 | 28 | 31 | 42 | 39 | 29 |
| Середнє значення F_{VZ} (ум. од.) — 0,3100 | | | | | | | | | |
| Технологічна (F_{VT}) | 23 | 25 | 34 | 23 | 34 | 25 | 30 | 45 | 21 |
| Середнє значення F_{VT} (ум. од.) — 0,2889 | | | | | | | | | |
| Сумська область | | | | | | | | | |
| Структурна (F_{VS}) | 29 | 31 | 44 | 22 | 41 | 31 | 36 | 56 | 27 |
| Середнє значення F_{VS} (ум. од.) — 0,3522 | | | | | | | | | |
| Змістовна (F_{VZ}) | 24 | 28 | 32 | 23 | 42 | 26 | 32 | 49 | 29 |
| Середнє значення F_{VZ} (ум. од.) — 0,3167 | | | | | | | | | |
| Технологічна (F_{VT}) | 22 | 26 | 31 | 20 | 37 | 24 | 31 | 45 | 19 |
| Середнє значення F_{VT} (ум. од.) — 0,2833 | | | | | | | | | |
| Харківська область | | | | | | | | | |
| Структурна (F_{VS}) | 35 | 31 | 54 | 43 | 48 | 38 | 33 | 49 | 42 |
| Середнє значення F_{VS} (ум. од.) — 0,4144 | | | | | | | | | |
| Змістовна (F_{VZ}) | 30 | 42 | 39 | 36 | 43 | 37 | 25 | 47 | 47 |
| Середнє значення F_{VZ} (ум. од.) — 0,3844 | | | | | | | | | |

| | | | | | | | | | |
|--|----|----|----|----|----|----|----|----|----|
| Технологічна (F_{VT}) | 29 | 28 | 30 | 27 | 36 | 22 | 28 | 39 | 23 |
| Середнє значення F_{VT} (ум. од.) — 0,2911 | | | | | | | | | |
| Дніпропетровська область | | | | | | | | | |
| Структурна (F_{VS}) | 34 | 39 | 49 | 35 | 47 | 37 | 29 | 45 | 41 |
| Середнє значення F_{VS} (ум. од.) — 0,3956 | | | | | | | | | |
| Змістовна (F_{VZ}) | 24 | 28 | 33 | 28 | 36 | 32 | 25 | 48 | 34 |
| Середнє значення F_{VZ} (ум. од.) — 0,3200 | | | | | | | | | |
| Технологічна (F_{VT}) | 33 | 24 | 31 | 22 | 34 | 29 | 31 | 47 | 36 |
| Середнє значення F_{VT} (ум. од.) — 0,3189 | | | | | | | | | |

Аналізуючи дані експрес-оцінки, представлені у табл. 1, потрібно виявити рівні конкордації (узгодження чи погодженості точок зору) експертів, які брали участь у проведенні експрес-оцінки, за мети підтвердження (не підтвердження) рівневої однотипності експертних оціночних суджень з приводу досліджуваної педагогічної проблематики.

Обумовлена раніше процедура завбачує реалізацію певного алгоритму, на першому етапі якого має бути здійсненим ранжування отриманих статистичних даних з уведенням відповідних фактичних рангів ($r_{\text{фак.}} = 1, 2, 3$) та обчисленням сумарної величини ($r_{\text{сум.}}$) і середнього значення ($r_{\text{сер.}}$) рангів.

Таблиця 2

Рангова інтерпретація показників експертного оцінювання

| Компоненти | Значення рангів за оцінками експертів | | | | | | | | | |
|--|---------------------------------------|---|---|---|---|---|---|---|---|----------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | Σ |
| Київська область | | | | | | | | | | |
| Структурна (F_{VS}) | 3 | 3 | 3 | 1 | 3 | 2 | 3 | 3 | 2 | 23 |
| Змістовна (F_{VZ}) | 2 | 2 | 1 | 2 | 1 | 3 | 2 | 1 | 3 | 17 |
| Технологічна (F_{VT}) | 1 | 1 | 2 | 3 | 2 | 1 | 1 | 2 | 1 | 14 |
| Сумарна величина $r_{\text{сум.}}$ — 54. Середнє значення $r_{\text{сер.}}$ — 18 | | | | | | | | | | |
| Сумська область | | | | | | | | | | |
| Структурна (F_{VS}) | 3 | 3 | 3 | 2 | 2 | 3 | 3 | 3 | 2 | 24 |

| | | | | | | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|
| Змістовна (F_{VZ}) | 2 | 2 | 2 | 3 | 3 | 2 | 2 | 2 | 3 | 21 |
| Технологічна (F_{VT}) | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 9 |
| Сумарна величина $r_{\text{сум.}}$ — 54. Середнє значення $r_{\text{сер.}}$ — 18 | | | | | | | | | | |
| Харківська область | | | | | | | | | | |
| Структурна (F_{VS}) | 3 | 2 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 2 | 25 |
| Змістовна (F_{VZ}) | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 2 | 3 | 19 |
| Технологічна (F_{VT}) | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 2 | 1 | 1 | 10 |
| Сумарна величина $r_{\text{сум.}}$ — 54. Середнє значення $r_{\text{сер.}}$ — 18 | | | | | | | | | | |
| Дніпропетровська область | | | | | | | | | | |
| Структурна (F_{VS}) | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 2 | 1 | 3 | 24 |
| Змістовна (F_{VZ}) | 1 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 3 | 1 | 16 |
| Технологічна (F_{VT}) | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 3 | 2 | 2 | 14 |
| Сумарна величина $r_{\text{сум.}}$ — 54. Середнє значення $r_{\text{сер.}}$ — 18 | | | | | | | | | | |

Для здійснення подальших розрахунків є важливим обрахування величин суми квадратів відхилення рангів (S_i) та коефіцієнтів конкордації (W_i) відповідно до представлених формул:

$$S_i = \sum_{i=1}^n (r_{\text{сер.}i} - \sum r_{\text{фак.}i})^2, \quad (1)$$

$$W_i = \frac{12S_i}{m_i^2(n_i^3 - n_i)}, \quad (2)$$

де: $r_{\text{сер.}i}$ — величина середнього значення рангу за i -тим фактором;
 $\sum r_{\text{фак.}i}$ — сума величин рангів за i -тим фактором;
 m_i — кількість задіяних експертів у i -тому випадку;
 n_i — кількість факторів у i -тому випадку; $i = 1, 2, \dots, n$.

За результатами здійснених розрахунків маємо визнати, що коефіцієнти конкордації (W_i) по Київській і Дніпропетровській областях дорівнюють 0,26 та 0,35, тобто оцінки експертів згідно табл. 1 по цих областях є неузгодженими, тому не мають бути залучені до подальших розрахункових операцій. Натомість по Сумській та Харківській областях коефіцієнт конкордації набуває відповідних показників 0,78 та 0,70, що підтверджує високий рівень узгодження експертних

оцінок та робить можливим подальше використання представлених в табл. 1 даних у розрізі Сумської і Харківської областей. Перевірка наведених міркувань може бути здійсненою за допомогою критерія Пірсона із залученням рівняння: $K_{II} = m \times W \times (n - 1)$. У нашому випадку критерій Пірсона по Сумській області ($W = 0.78$) має $K_{II} = 14,04$ та по Харківській ($W = 0.70$) $K_{II} = 12,60$. Якщо взяти до уваги те, що при кількості ступенів свободи $(n - 1) = 2$, критичний критерій χ^2 (табличний критерій Пірсона) у випадку рівня значущості 1% (0,01) дорівнює 9,2, а при рівні значущості 5% (0,05) має значення 6,0, можна визнати, що наведені величини є нижчими за фактично розраховані критерії Пірсона у розрізі Сумської ($K_{II} = 14,04$) та Харківської ($K_{II} = 12,60$) областей, це тільки підтверджує наведені вище судження щодо високого рівня узгодженості оцінок експертів у досліджуваних областях.

Між тим представлені у табл. 1 відносні значення структурної, змістовної й технологічної компонент (F_{VS}, F_{VZ}, F_{VT}) були сформованими без урахування їх зваженої функціональної ваги. Під дефініцією «зважена функціональна вага» є коректним розуміти ступінь впливу окремого показника на значення зведеного числового формалізатора. У результаті кожен зі складових показників здобуває ваговий коефіцієнт (w_i), який характеризує рівень або ступінь його вірогідної міродайності (впливовості) відносно всіх інших показників, які входять до структури зведеного маркера досліджуваного явища або процесу.

За алгоритмом наданих у табл. 1 розрахунків припускалося, що усі вагові коефіцієнти є рівними поміж собою ($w_1 = w_2 = w_3$) й саме через те їхні значення не були урахуваними при проведенні проміжних та остаточних обчислень.

У випадках більш точних досліджень стосовно формування підсумкового показника функціональної ваги ($F_{\Sigma V}$), укладається адитивно-мультиплікативна модель, що позначає сенс зведеного показника як алгебраїчну суму або скорочення n -ої кількості складових, кожна з яких є добутком ув'язаних елементів:

$$F_{\Sigma V} = \sum_{i=1}^n w_i F_{vij} \rightarrow \max, \quad (3)$$

де: $F_{\Sigma V}$ — інтегрований показник функціональної ваги, ум. од.;
 F_{vij} — i -тий фактор функціональної ваги за j -тою ознакою, ум. од.;
 w_i — i -тий ваговий коефіцієнт.

За вектором наведеного дослідження вираз (3) набуває формату:

$$F_{\Sigma V} = w_1 F_{VS} + w_2 F_{VZ} + w_3 F_{VT} \rightarrow \max, \quad (4)$$

де: F_{VS}, F_{VZ}, F_{VT} — структурна, змістова, технологічна компоненти, ум. од.
 w_1, w_2, w_3 — вагові коефіцієнти, що вимірюють впливовість кожної компоненти

Оскільки взяті до уваги показники табл. 1 мають прогностику об'єднаної дії, підсумок їх вагових коефіцієнтів не має бути відмінним від «1», а значення вагових коефіцієнтів (w_i) набувати прояву за межами інтервалу (0–1):

$$\begin{cases} w_1 + w_2 + w_3 = 1 \\ 0 \leq w_1 \leq 1; 0 \leq w_2 \leq 1; 0 \leq w_3 \leq 1 \end{cases} \quad (5)$$

Безпосередній алгоритм обрахування вагових коефіцієнтів (w_i) може бути продемонстрований на прикладі залучення відповідних факторних коефіцієнтів (k_i) по Сумській області (табл. 1):

$$\begin{array}{ccc} F_{VS} & F_{VZ} & F_{VT} \\ k_1 & k_2 & k_3 \\ 0,35 & : & 0,32 & : & 0,28 \end{array} \quad (6)$$

За факторними коефіцієнтами (k_i) може бути сформована матриця (M_V) парних порівнянь відповідних значень показників функціональної ваги (F_V), у якій практичний інтерес становитимуть елементи її останнього стовпця як відповідні вагові складові досліджуваних показників. Отже, поданий сценарний план обумовлює те припущення, що один із критеріїв (F_V) може бути обраний як найбільш вагомий. За фактом маємо: 1) визнання умовної залежності $F_{VS} \succ F_{VZ}, F_{VT}$ та 2) урахування того, що результати ділення $(k_1/k_1), (k_2/k_2), (k_3/k_3)$ є умовними взірцями, які у сформованій матриці завжди будуть дорівнювати одиниці:

$$M_V = \begin{bmatrix} k_1/k_1 \cdot k_1/k_2 \cdot k_1/k_3 \\ k_2/k_1 \cdot k_2/k_2 \cdot k_2/k_3 \\ k_3/k_1 \cdot k_3/k_2 \cdot k_3/k_3 \end{bmatrix} = \begin{bmatrix} 1,00 \cdot 1,09 \cdot 1,25 \\ 0,91 \cdot 1,00 \cdot 1,14 \\ 0,80 \cdot 0,88 \cdot 1,00 \end{bmatrix} \quad (7)$$

За умови нормування показників останнього стовпця матриці (7), кожна із компонент повинна бути поділеною на їх загальну суму $\sum w_{1-3} = 3,39$. У підсумку маємо такі значення вагових коефіцієнтів (w_i) по Сумській області:

$$\begin{array}{ccc} w_1 & w_2 & w_3 \\ 0,3687 & : & 0,3363 & : & 0,2950 \\ \sum w_i = 1,0000 \end{array} \quad (8)$$

Запропонований підхід може бути застосованим і для аналізу експертних оцінок по Харківській області. Вагові коефіцієнти (w_i), визначені за приведеним вище алгоритмом, представлені у табл. 3:

Зведені вагові коефіцієнти функціональної ваги окремих компонент

| Регіони (області) | Значення вагових коефіцієнтів за компонентами, ум. од | | |
|-------------------|---|---------------------|------------------------|
| | Структурна (w_1) | Змістовна (w_2) | Технологічна (w_3) |
| Сумська | 0,3687 | 0,3363 | 0,2950 |
| Харківська | 0,3790 | 0,3522 | 0,2688 |

Комплексний аналіз показників табл. 1 і табл. 3 уможлиблює формування деяких прикінцевих суджень:

1. Комплекс даних із табл. 1, який був отриманий у результаті опитування експертів з числа учителів початкових класів Київської, Сумської, Харківської і Дніпропетровської областей, які є задіяними у провадженні освітньої технології «Росток», дає узагальнено-якісну оцінку функціональної ваги компонент (структурної, змістовної, технологічної) при експертизі модульно-інтегрованого навчального підручника для 2-го класу «Навколишній світ», тоді як показники з табл. 2 надають кількісну оцінку зваженої функціональної ваги кожної окремої компоненти як ступеня її впливу на узагальнену функціональність чи адаптивну еластичність навчального підручника.

2. Набуті в результаті застосування механізмів та прийомів математичної статистики дані не є достатньо вичерпними, але за необхідності проведення експрес-оцінки функціональної ваги структурної, змістовної й технологічної компонент у процесі укладання навчальних модулів, вони є цілковито достатніми і такими, що слугують оперативно-прогностичною інформацією у ході модернізації засобів освітнього процесу;

3. Наведені у табл. 2 позначення вагових коефіцієнтів w_1 , w_2 , w_3 надають можливість порівняти числовий ряд отриманих показників та зробити висновки про співвідносність панорами їх кількісного вимірювання. Існуючі відмінності у визначенні w_1 , w_2 , w_3 як між собою, так і у розрізі регіонів (областей України), можуть мати пояснення, з одного боку – через суб'єктивний фактор у сприйнятті й виконанні експертами завдання, а з іншого боку – в об'єктивній ситуації у сфері новочасного підручникотворення.

На підтвердження зазначеного вище надамо деякі міркування про порівняння показників зваженої функціональної ваги *структурної*, *змістовної* та *технологічної* компонент.

Показники *структурної компоненти*, яка має окреслювати організаційно-функціональну будову підручника (окремого модуля) й уможлиблювати наявну змінність композиційної послідовності у викладі навчального матеріалу; у про-

понованому дослідженні коливаються (w_1) у діапазоні (0,3687–0,3790). Ці показники пояснюються тим, що вчителів початкової школи цікавлять переважно не електронні версії підручника (учні початкової школи не мають досвіду роботи в дистанційному режимі) і не формат відображення матеріалу в підручнику (на уроках є достатньо іншої наочної інформації), їх зацікавлення викликає організація роботи з підручником і чітка визначеність послідовності у поданні навчального матеріалу.

Показники *змістовної компоненти*, що характеризує формат навчального матеріалу і завбачує його удосконалення чи принципову заміну, коливаються за (w_2) у межах (0,3363–0,3522) та мають функціональну вагу, яка у наведеному дослідженні порівняна з функціональною вагою структурної компоненти. Доречно визнати, що, на думку фахових експертів, змістовність та форма подачі навчального матеріалу є за процедурою укладання підручників для початкової школи такими ж істотними, як і формування структурної послідовності подачі навчального матеріалу.

Показники *технологічної компоненти*, яка характеризує форму утворення навчального підручника (традиційна / модульна, паперова / електронна тощо) й завбачує трансформації і видозміни його інтегрованих структурних компонент, мають коливання за (w_3) в інтервалі (0,2688–0,2950). Наведені показники є дещо нижчими за подібні вимірники структурної і змістовної компонент, що логічно пояснюється неготовністю молодших школярів до тривалої роботи із засобами високотехнологічної (у т. ч. електронної) взаємодії.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Експертиза наданих положень дозволяє визначити конструкцію модульно-інтегрованого підручника не як своєрідний формат звичного підручника, а як певну адаптивно-еластичну системну організацію окремих знанневих блоків, які можуть швидко змінювати структуру, зміст і технологічну форму у контексті суспільних запитів, що завше відображують наявний рівень розвитку соціокультурного простору.

Узагальнено, що при укладанні підручників для початкової школи структурна, змістовна й технологічна компоненти стають важливими чинниками, спорідненими за своєю функціональною вагою зі справою підручникотворення. Водночас при формуванні підручників для базової і, особливо, для старшої школи більшої ваги може набрати технологічна компонента, оскільки підлітки охоче і професійно спілкуються через електронні гаджетовані засоби, у т. ч. за умов дистанційного навчання.

Подальші масштабні дослідження у цьому напрямі мають розширити базу статистичних даних з оцінки функціонального впливу структурної, змістовної й технологічної компонент на адаптивну еластичність навчального підручника та сформулювати практичні рекомендації щодо раціональних підходів в укладанні його окремих тематичних частин або модулів.

Використані джерела

- Нова українська школа.(2016). Концептуальні засади реформування середньої школи. 4–16. <https://mon.gov.ua/storage/media/zagalna20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf>.
- Закон України «Про освіту». (2017). <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>.
- Пометун О.І., Гупан, Н.І. (2014). Проектування шкільного підручника: вимоги і проблеми. *Проблеми сучасного підручника*. 14, 564–873.
- Топузов, О.М. (2014). Дидактична прогностика в контексті теоретико-методичного забезпечення створення сучасного підручника. *Проблеми сучасного підручника*. 14, 12–20.
- Трубачева, С.Е. (2015). Шкільний підручник у компетентнісно зорієнтованому освітньому середовищі. *Проблеми сучасного підручника*. 15, Ч. 2, 300–307.
- Фурман, А.В. (2010). Модульно-розвивальний підручник як інструмент ефективної взаємодії. *Психологія і суспільство*.1, 171–182.
- Огнев'юк, В.О., Фурман, А.В. (1995). Принцип модульності в історії освіти. Київ.
- Кодлюк, Я.П. (2014). Концептуальні основи побудови підручника для початкової школи. *Проблеми сучасного підручника*. 14, 284–292.
- Державна національна програма «Україна. Освіта XXI століття». (1993). *Освіта. Всеукраїнський громадсько-політичний тижневик*, 44.
- Державна національна програма «Україна. Освіта XXI століття». (1993). *Освіта. Всеукраїнський громадсько-політичний тижневик*, 45.
- Державна національна програма «Україна. Освіта XXI століття». (1993). *Освіта. Всеукраїнський громадсько-політичний тижневик*, 46.
- Мельничук, О.С. (ред.) (1985). Словник іншомовних слів. Київ. АН УРСР.
- Клепко, В.Ю., Голець, В.Л. (2009). Використання еластичності в економічному аналізі. *Вища математика в прикладах і задачах*. Київ, Україна.

References

- Nova ukrainska shkola.(2016). Kontseptualni zasady reformuvannya serednoi shkoly. 4–16. <https://mon.gov.ua/storage/media/zagalna20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf> (in Ukrainian).
- Zakon Ukrainy «Pro osvitu». (2017). <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> (in Ukrainian).
- Pometun O.I., Hupan, N.I. (2014). Proektuvannya shkilnoho pidruchnyka: vymohy i problemy. *Problemy suchasnoho pidruchnyka*. 14, 564–873 (in Ukrainian).
- Topuzov, O.M. (2014). Dydaktychna prohnostyka v konteksti teoretyko-metodychnoho zabezpechennia stvorennia suchasnoho pidruchnyka. *Problemy suchasnoho pidruchnyka*. 14, 12–20 (in Ukrainian).
- Trubacheva, S.E. (2015). Shkilnyi pidruchnyk u kompetentnisno zoriientovanomu osvitnomu sere dovishchi. *Problemy suchasnoho pidruchnyka*. 15, Ch. 2, 300–307 (in Ukrainian).

- Furman, A.V. (2010). Modulno-rozvyvalnyi pidruchnyk yak instrument efektyvnoi vzaiemodii. *Psykholohiia i suspilstvo*.1, 171–182 (in Ukrainian).
- Ohneviuk, V.O., Furman, A.V. (1995). *Pryntsyyp modulnosti v istorii osvity*. Kyiv.
- Kodliuk, Ya.P. (2014). Kontseptualni osnovy pobudovy pidruchnyka dlia pochatkovoї shkoly. *Problemy suchasnoho pidruchnyka*. 14, 284–292 (in Ukrainian).
- Derzhavna natsionalna prohrama «Ukraina. Osvita XXI stolittia. (1993). *Osvita. Vseukrainskyi hromadsko-politychnyi tyzhnevnyk*, 44 (in Ukrainian).
- [Derzhavna natsionalna prohrama «Ukraina. Osvita XXI stolittia. (1993). *Osvita. Vseukrainskyi hromadsko-politychnyi tyzhnevnyk*, 45 (in Ukrainian).
- Derzhavna natsionalna prohrama «Ukraina. Osvita XXI stolittia. (1993). *Osvita. Vseukrainskyi hromadsko-politychnyi tyzhnevnyk*, 46 (in Ukrainian).
- Melnychuk, O.S. (red.) (1985). *Slovyk inshomovnykh sliv*. Kyiv. AN URSS (in Ukrainian).
- Klepko, V. Yu., Holets, V.L. (2009). *Vykorystannia elastychnosti v ekonomichnomu analizi. Vyshcha matematika v prykladakh i zadachakh*. Kyiv, Ukraina (in Ukrainian).

Tamara Pushkarova, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Corresponding Member of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, Head of the Project Management Department of the Institute for Modernization of Education, Kyiv, Ukraine.

SOME SYSTEM–METHODICAL FEATURES OF DESIGNING A MODULAR-INTEGRATED TEXTBOOK

The article deals with the system-methodical features of compiling a modular-integrated textbook in the context of the adaptive elasticity of its individual modules under the influence of paradigmatic changes in the holistic organization of the modern educational system. The author clarifies the logical concepts of structural elasticity, content elasticity, and technological elasticity and explains their functional weight in ensuring the adaptive elasticity of a modularly integrated textbook as an urgent need, reflecting the rapid development of the technological society of the XXI century. The idea is focused on the need to reorient the textbook from an exclusive information carrier to a means of developing a person's creative flair and creative activity, as the most important subjective qualities of today.

Keywords: modular-integrated textbook, function, elasticity, structure, content, adaptability.

ШКІЛЬНИЙ КУРС ЗАРУБІЖНОЇ ЛІТЕРАТУРИ В КОНТЕКСТІ РЕАЛІЗАЦІЇ НОВОГО ДЕРЖАВНОГО СТАНДАРТУ БАЗОВОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

Валентина Снегір'ова,

кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник,
старший науковий співробітник відділу навчання мов національних
меншин та зарубіжної літератури Інституту педагогіки НАПН України,
м. Київ, Україна

 <https://orcid.org/0000-0003-0376-5968>

 v_snegiriova@i.ua

У статті порушено проблему навчально-методичного забезпечення основної школи на етапі впровадження нового освітнього стандарту (2020) в контексті ідей компетентнісного та інтегративного підходів. Проаналізовано концепцію модельної навчальної програми «Зарубіжна література. 5–6 класи» (адаптаційний цикл), розробленої науковцями Інституту педагогіки НАПН України, з позицій реалізації Державного стандарту базової середньої освіти.

У розробленій МНП максимально охоплено усі обов'язкові результати мовно-літературної освітньої галузі: читання, слухання, аудіювання, аналіз, інтерпретація, усна та письмова взаємодія, дослідження індивідуального мовлення. Подано рекомендації щодо формувального оцінювання навчальних досягнень учнів 5–6 класів з предмета «Зарубіжна література».

Ключові слова: Державний стандарт, ключові компетентності, мовно-літературна галузь, зарубіжна література, художній твір.

Постановка проблеми. Державний стандарт базової середньої освіти (2020) визначає одинадцять ключових компетентностей, що мають реалізовуватися в рамках кожної освітньої галузі (таких 9) або кожного окремого шкільного предмета. Це: вільне володіння державною мовою; здатність спілкуватися рідною (у разі відмінності від державної) та іноземними мовами; математична компетентність; компетентності у галузі природничих наук, техніки і технологій; інноваційність; екологічна компетентність; інформаційно-комунікаційна компетентність; навчання впродовж життя; громадянські та соціальні компетентності; культурна компетентність; підприємливість і фінансова грамотність (Державний стандарт,

2020 с. 3–5). Зрозуміло, що вже сам перелік компетентностей і підходи до їх формування (основний серед яких — інтеграція) є серйозним викликом для шкільної освіти взагалі і базової зокрема.

Запропонований у Держстандарті компетентнісний підхід у мовно-літературній галузі націлює на формування у школяра потреби в читанні та творчу інтерпретацію прочитаного, а отже, й формування мовленнєвих компетенцій — «читати з розумінням» (Державний стандарт, 2020 с. 5) та створювати власні тексти у різних жанрах відповідно до конкретної мовленнєвої ситуації. Це передбачено вимогами до обов'язкових результатів навчання з мовно-літературної освітньої галузі, згідно яких учень:

- «взаємодіє з іншими особами в усній формі, сприймає і використовує інформацію для досягнення життєвих цілей у різних комунікативних ситуаціях;
- сприймає, аналізує, інтерпретує, критично оцінює інформацію в текстах різних видів, зокрема інформаційних та художніх текстах класичної та сучасної художньої літератури (української та зарубіжних), медіатекстах, та використовує інформацію для збагачення власного досвіду і духовного розвитку;
- висловлює власні думки, почуття, ставлення та ідеї, взаємодіє з іншими особами у письмовій формі, зокрема інтерпретуючи інформаційні та художні тексти класичної та сучасної художньої літератури (української та зарубіжних); у разі потреби взаємодіє з іншими особами в цифровому просторі, дотримується норм літературної мови;
- досліджує індивідуальне мовлення, використовує мову для власної мовної творчості, спостерігає за мовними та літературними явищами, аналізує їх» (Державний стандарт, 2020 с. 7–8).

Художній текст, як і медіатекст, які фігурують у Стандарті, як правило, у дужках, без жодної конкретизації щодо специфіки їхнього аналізу, розглядаються як матеріал для формування комунікативних умінь, «критичного мислення», засвоєння «основних правил спілкування», як текст «взагалі». Очевидно, мається на увазі, що старанний учень на основі досвіду читання та письма опанує не лише рідну (державну чи іноземну) мову, комунікативні навички, а й набір основних сюжетів, мотивів та образів, що складають каркас тієї чи іншої культури. Водночас жодний текст (тим більше художній) не може бути розглянутий «взагалі». Кожна книжка — це твір певного автора, написаний у певний період, що мав певний резонанс у читачів, певні завдання, що вписувалися в історію тієї чи іншої країни, епохи тощо. І щоб читати його «з розумінням», «інтерпретувати», «критично оцінювати», потрібно освоїти різні методи аналізу тексту, зрозуміти, як зроблено літературний твір. Постає необхідність формування у школяра такої картини світу у спільній діяльності з дорослими та однолітками, яка б не тільки забезпечувала орієнтацію його особистості у різноманітних життєвих ситуаціях, а й допомагала б опанувати способи мислення та здатності, за допомогою яких люди упродовж багатьох століть вибудовували світову цивілізацію.

Цей концептуальний (культурологічний) потенціал зарубіжної літератури як навчального предмета не задіяно у Стандарті, й авторам довелося долучати його на етапі створення модельної навчальної програми шляхом відбору відповідного змісту, методів, прийомів і видів навчальної діяльності.

Аналіз останніх досліджень. Методологічними і нормативними засадами дослідження є Закон України «Про освіту» (Закон України, 2917а), Закон України «Про повну загальну середню освіту» (Закон України 2017b), Концепція Нової української школи (Нова українська школа, 2016), новий Державний стандарт базової середньої освіти (Державний стандарт, 2020), Типова освітня програма (Типова освітня програма, 2021). Ці документи спрямовують навчальну діяльність на компетентнісні стратегії, актуалізують потребу переосмислення змісту предмета «Зарубіжна література» у відповідності до сучасних життєвих потреб учнів основної школи, узгодження складності і обсягу навчального матеріалу; методів, прийомів і форм його реалізації із прогнозованими результатами мовно-літературної освітньої галузі.

Мета статті — обґрунтувати концепцію модельної навчальної програми «Зарубіжна література» для 5–6 класів у контексті вимог нового освітнього стандарту.

Виклад основного матеріалу. У рамках реалізації Держстандарту співробітниками відділу навчання мов національних меншин та зарубіжної літератури Інституту педагогіки НАПН України було створено модельну навчальну програму «Зарубіжна література» для 5–6 класів (адаптаційний цикл) (Богданець-Білоskalенко, Снегірєва, Фідкевич, 2021).

Метою предмета є розвиток компетентних мовців і читачів із гуманістичним світоглядом, які володіють українською мовою, читають, слухають, аналізують та інтерпретують тексти класичної та сучасної світової літератури та медіатексти для духовного, культурного, національного самовираження та міжкультурного діалогу; для збагачення емоційно-чуттєвого досвіду, творчої самореалізації, формування ціннісних орієнтацій і ставлень (Богданець-Білоskalенко, Снегірєва, Фідкевич, 2021, с. 1).

Досягнення поставленої мети передбачає виконання таких **завдань**:

- усвідомлення значущості читання творів зарубіжної літератури для духовного та інтелектуального розвитку; формування потреби в систематичному читанні як способі пізнання світу і себе у світі, засобі самовдосконалення, естетичного та інтелектуального задоволення;
- формування ставлення до літератури як однієї з основних культурних цінностей народу (що відбиває його історію та менталітет) і людства (що містить смисли, важливі для людства в цілому); виховання толерантного ставлення до розмаїття мов і культур;
- забезпечення культурної самоідентифікації, усвідомлення комунікативно-естетичних можливостей української мови на основі вивчення видатних творів зарубіжної літератури у кращих українських перекладах;

- розвиток здатності сприймати, аналізувати, критично оцінювати та інтерпретувати прочитане, аргументувати свою думку і оформляти її в усних і письмових висловлюваннях різних жанрів, брати участь в обговоренні прочитаного (зокрема онлайн); планувати своє читання;
- опанування загальнонавчальних умінь (формулювання мети діяльності, її планування, здійснення бібліографічного пошуку, вміння знаходити і обробляти необхідну інформацію з різних джерел, включаючи інтернет тощо) (Богданець-Білоskalенко, Снегір'ова, Фідкевич, 2021, с. 2).

Програму побудовано із дотриманням **принципів**: узгодження мети, змісту та очікуваних результатів навчання; науковості і доступності; наступності і перспективності навчання; взаємозв'язаного формування ключових і предметних компетентностей; практичної спрямованості; можливостей реалізації інтегрованого змісту освіти через окремий шкільний предмет; адаптації до вікових, інтелектуальних і фізичних можливостей учнів, їхніх потреб та інтересів.

Зміст програми дібрано з урахуванням вікової психології молодших підлітків, їхніх читацьких інтересів і особливостей сприйняття художнього тексту та структуровано на основі поєднання жанрового і проблемно-тематичного принципів.

МНП «Зарубіжна література» містить розділи **«Для читання і вивчення»** і **«Для читання і обговорення»**. Для читання і вивчення подано класичні твори зарубіжної літератури. Цікаву і доступну для сприйняття підлітків зарубіжну прозу другої половини ХХ — початку ХХІ ст. у кращих українських перекладах запропоновано на вибір учителя та учнів для читання та обговорення. Такий умовний розподіл творів передбачає формування читацького досвіду школярів, різні рівні їхньої читацької компетентності та літературного розвитку, навчання читачів, здатних самостійно орієнтуватися в розмаїтті сучасної художньої літератури, вибирати книжку для читання, самостійно визначати її художню цінність. Завдання до розділу «Для читання та обговорення» розраховані на більш високий рівень читацької компетентності, сприйняття і комунікації, передбачають більшу самостійність учнів. Якщо на творах «для читання і вивчення» п'яти–шестикласники навчаються читати, інтерпретувати, створювати найпростіші медійні продукти з допомогою вчителя (про що вказано в колонці «Очікувані результати навчання»), то на творах «для читання та обговорення» діти мають самостійно продемонструвати те, чого навчилися. Програмою враховано можливості нової генерації читачів використовувати електронні носії та слухати художні тексти в аудіозаписах.

Зміст програми складають твори, що мають найбагатшу історію їх інтерпретації у різних видах мистецтва та гуманітарних галузях знання. Це європейські чарівні казки з мандрівними сюжетами: «Пані Метелиця» (німецька), «Дроворубова донька» (французька); арабська чарівна казка з пригодницьким сюжетом «Синдбад-мореплавець» (5 клас); міфи Давньої Греції, біблійні міфи і притчі (6 клас); літературні казки (Г. Андерсен. «Снігова королева», О. Пушкін. «Казка про

царя Салтана», О. Вайлд. «Хлопчик-Зірка») у 5 класі та оповідання зарубіжних класиків про дитинство і мрії (А. Чехов. «Хлопчики», О. Генрі. «Вождь червоношкірих», Г. Веллс. «Чарівна крамниця») в 6 класі тощо.

У назвах розділів фігурують основні літературознавчі поняття, якими мають володіти 10–12 річні читачі: «Реальність і вигадка в художній літературі», «Тварини-герої літературних творів», «Поетичний образ природи» (5 клас); «Подорожі літературних героїв у часі і просторі», «Тема зростання і відповідальності», «Прекрасне в житті і в літературі» (6 клас).

Для читання та обговорення у кожному класі пропонується 2–3 твори на вибір учителя і учнів. Це, як правило, літературні бестселери: Дж. Толкін. «Гобіт, або Туди і звідти», Р. Дал. «Чарлі і шоколадна фабрика», Т. Янсон. «Капелюх Чарівника», А. Нанетті. «Мій дідусь був черешнею», П. Маар. «Машина для здійснення бажань, або Суботик повертається в суботу» (5 клас); А. Ліндгрєн. «Міо, мій Міо», У. Старк. «Чи вмієш ти свистати, Юганно?», М. Енде. «Джим Гудзик і машиніст Лукас», К. Нестлінгер. «Конрад, або Дитина з бляшанки», Д. Стронг. «Гармидер у школі».

Згідно зі Стандартом, **компетентнісний потенціал** кожної освітньої галузі має реалізовуватися «через розвиток умінь і ставлень та базові знання» (Державний стандарт, 2020, с. 6). Під час створення програми важливо було виокремити зі списку базових знань, умінь і ставлень прийнятні для формування в рамках адаптаційного циклу. Так, серед базових знань нами дібрано такі: *інформація, комунікація; взаємодія; аргументація; інтонаційні засоби; емоційний стан співрозмовників; формули мовленнєвого етикету; принципи етики спілкування; цифрове середовище; текст: опис, розповідь, роздум; зміст прочитаного; тема; ідея; підтекст; літературний твір; художній переклад; мовна норма; помилка; засоби художньої виразності*. Як видно з переліку, не всі з наведених понять можна віднести до мовно-літературних. Очевидно, що й літературознавчі (предметні) знання потрібно було ретельно відібрати, щоб зберегти специфіку шкільного курсу.

Починаючи з 5 класу, автори послідовно вибудували систему вивчення теорії літератури на доступному для учнів рівні, але в повній відповідності з вимогами сучасної науки. Основні літературознавчі поняття — *казка, міф, оповідання, повість, автор, тема, герой літературного твору; сюжет, композиція, діалог, портрет, пейзаж, алегорія, підтекст, гіпербола, гумор, художня деталь, фантастика* тощо вводяться в активне використання в навчальній практиці і є основою аналізу художніх творів. Програма передбачає чітку і послідовну роботу із засвоєння, закріплення цих понять і збагачення знань про них від теми до теми і від класу до класу.

Подібну копітку роботу було проведено і з переліком умінь. Наведені у Стандарті вміння — не традиційні читацькі чи літературні (мовно-літературні), а сформульовані в рамках певної ключової компетентності і мають психосоціальне забарвлення. Наприклад, такі: *аналізувати діалоги персонажів художнього тек-*

сту, медіатексту з погляду основних правил спілкування, визначаючи деталі, які сприяють або заважають їхній успішній комунікації; розкривати актуальність художніх творів у контексті викликів сучасності та власних життєвих потреб; проектувати власну поведінку в ситуаціях, подібних до тих, що зображені у художніх текстах тощо.

Ціннісний компонент Стандарту також зазнав суттєвих змін з позицій формування комунікативних і соціальних навичок. У програмі актуалізовані такі ставлення: *розуміння ролі читання текстів (зокрема художніх текстів, медіатекстів) зарубіжних авторів для розвитку і самовдосконалення; прагнення збагачувати читацький і мовленнєвий досвід; потреба в читанні рідною мовою; плекання українських національних цінностей, повага до цінностей інших народів і культур* тощо.

Компетентнісний потенціал МНП «Зарубіжна література» для 5–6 класів (адаптаційний цикл) наведено в таблиці 1.

Таблиця 1

Компетентнісний потенціал МНП «Зарубіжна література» для 5–6 класів (адаптаційний цикл)

| Уміння | Ставлення |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • читати художній текст (поглиблено, оглядово, вибірково, виразно) відповідно до поставленої мети читання; • слухати тексти і медіатексти; • переказувати (близько до тексту, стисло і вибірково) зміст прочитаного (прослуханого) твору; • відповідати на запитання щодо деталей змісту; • ставити запитання до тексту і знаходити відповідь на них у процесі його аналізу; • аналізувати сюжети творів, виявляючи пригодницькі, комічні, фантастичні елементи; • характеризувати героїв, критично аналізувати їхні вчинки, водночас вказуючи на конструктивні думки та вчинки персонажів; • пояснювати мотиви поведінки літературних героїв та їхній емоційний стан; • виявляти способи авторського ставлення до героїв (портрети, мова персонажів) і висловлювати власне; • проектувати власну поведінку в ситуаціях, подібних до тих, що зображені у художніх текстах; | <ul style="list-style-type: none"> • готовність спілкуватися державною мовою; • прагнення використовувати українську мову в усіх сферах життя; • прагнення до ненасильницької комунікації; • потреба в читанні рідною мовою; • дотримання культури спілкування, прийнятості в сучасному суспільстві; • повага до культурних та особистісних відмінностей співрозмовників; • усвідомлення та урахування переваг та/або обмежень окремих груп чи осіб, виявлення розуміння і співпереживання; • толерантність до представників іншого народу, носіїв іншої мови, культури, звичаїв і способу життя; • готовність до пошуку різноманітних способів розв'язання комунікативних проблем; • прагнення вдосконалювати власне мовлення; • розуміння ролі читання текстів (зокрема художніх текстів, медіатекстів) зарубіжних авторів для розвитку і самовдосконалення; • прагнення збагачувати читацький і мовленнєвий досвід; |

- використовувати засоби художньої виразності у власному мовленні у процесі відтворення та обговорення змісту художнього тексту, медіатексту;
- аналізувати діалоги персонажів художнього тексту, медіатексту з погляду основних правил спілкування, визначаючи деталі, які сприяють або заважають їхній успішній комунікації;
- створювати з допомогою вчителя або самостійно схеми, малюнки, ілюстрації для відтворення сюжету та композиції художнього твору, структурування інформації навчального тексту, медіатексту;
- зіставляти літературні сюжети із сюжетами кіно і мультиплікаційних фільмів на їх основі, твори та художні ілюстрації до них;
- формулювати тему і визначати мікротеми художнього твору, визначати його ідею;
- розкривати актуальність художніх творів у контексті викликів сучасності та власних життєвих потреб;
- долучатися до обговорення, дискусії за змістом прочитаного (зокрема он-лайн обговорення, дискусії);
- толерантно реагувати на висловлення думок однокласників та наводити аргументи, приклади, доречні цитати для увиразнення власних думок;
- доброзичливо ставитися до учасників діалогу;
- добирати стиль мовлення відповідно до мети, потреб і умов спілкування;
- дотримуватися норм у виборі мовленнєвих засобів;
- за мотивами прочитаного створювати самостійно або у складі творчої групи власний медійний продукт (мультфільм, театральну сценку, відеоролик тощо);
- сприйняття громадянських цінностей, актуалізованих у текстах (зокрема художніх текстах, медіатекстах) українських і зарубіжних авторів;
- шанування української культури, толерантне ставлення до інших культур;
- плекання українських національних цінностей, повага до цінностей інших народів і культур;
- утвердження права на власну думку;
- готовність до налагодження контактів з іншими особами з використанням різноманітних мовних засобів;
- потреба в читанні художньої літератури для задоволення та рефлексії над прочитаним;
- цінування художньої літератури як мистецтва слова в контексті духовних надбань людства;
- зацікавленість світовими культурними здобутками
- готовність брати відповідальність за себе та інших осіб;
- відповідальне ставлення до мовленнєвого вчинку;
- розуміння ролі комунікативних умінь, читачького досвіду для успішної самореалізації

У методичній частині програми — «Види навчальної діяльності» — передбачено завдання різного рівня складності: від найпростіших, розрахованих на мінімальний рівень читачьких і мовленнєвих компетенцій, до завдань підвищеної складності, цікавих для учнів, які виявляють особливі здібності в мовно-літературній галузі. Одна з головних особливостей пред'явлення навчальних завдань — переважання серед них проблемних, пошукових та евристичних. Так, під час вивчення творів зарубіж-

них письменників учням пропонується прокоментувати ключові фрагменти художнього твору, сформулювати запитання до тексту та знайти відповіді на них у процесі його читання та аналізу, вчитати потрібні цитати, підготувати повідомлення на літературну тему, створити літературний етюд, есе, ілюстрацію тощо. Такі завдання мотивують школярів на вдумливе, повільне читання. Вагому частку серед цих завдань пропонується виконати в групах і парах. Учитель може обирати завдання із програми на свій розсуд, ураховуючи рівень мовно-літературної підготовки учнів.

У розділі **«Очікувані результати навчання»** конкретизовані уміння школярів, яких вони мають набути на кожному новому етапі навчання (тобто визначені локальні цілі). Це дасть змогу вчителю діагностувати результати навчальної діяльності учнів, а також правильно і послідовно дозувати ускладнення завдань і контролювати їх виконання.

У програмі принагідно пропонуються завдання на зіставлення виучуваних зарубіжних творів із подібними за тематикою і проблематикою творами українських письменників. Такі завдання розширюють читацький світогляд учнів, дають змогу формувати у них компаративістичні вміння — зіставляти сюжети, поведінку героїв, події, обставини тощо у творах різних літератур. Школярі здобувають знання культурологічного характеру, знайомлячись із побутом, звичаями, традиціями, описаними у творах, збагачують свої знання про світ і людей, отримують уявлення про національну самобутність різних народів. Учитель може посилити культурологічний аспект вивчення програмових художніх творів, розглядаючи їх у порівнянні не тільки з іншими літературними творами, а й з іншими видами мистецтв — музикою, театром, кіно, образотворчим мистецтвом.

У прикінцевій частині програми подано **Рекомендації щодо оцінювання навчальних досягнень учнів 5–6 класів з предмета «Зарубіжна література»**.

Законодавчо і нормативно роль і місце формувального оцінювання, його взаємозв'язок із підсумковим оцінюванням визначені у «Законі про освіту» (Закон України, 2917а), Закон України «Про повну загальну середню освіту» (Закон України 2017b), у Державному стандарті базової середньої освіти (Державний стандарт, 2020), методичних рекомендаціях МОН України.

Оцінювання навчальних досягнень учнів здійснюється з урахуванням компетентісно та особистісно орієнтованого підходів до навчання та передбачає взаємодію учасників освітнього процесу на суб'єкт-суб'єктній основі. Навчальні досягнення учнів підлягають формувальному та підсумковому оцінюванню (тематичному та завершальному). Об'єктами оцінювання є як навчальний процес, так і його результат на певному етапі.

Формувальне оцінювання — індивідуалізований процес, який має для учня/учениці ціннісне значення і націлений передусім на підвищення ефективності навчання. Його головна мета — підтримка кожної дитини та створення мотивації до навчання.

Принципи формувального оцінювання:

- здійснення оцінювання як запланованого і ретельно продуманого складника навчального процесу;
- формулювання критеріїв оцінювання; повідомлення учням критеріїв і методів оцінювання перед виконанням роботи;
- зосередження на оцінюванні найбільш значущих результатів навчальної діяльності учнів;
- системне відстежування відповідності оцінки досягнень учнів цілям і результатам навчання;
- прагнення до простоти і ясності форм, методів, цілей процесу оцінювання для всіх учасників освітнього процесу;
- принцип ситуативності навчальної діяльності, тобто добір навчальних завдань з елементом новизни і непередбачуваності, орієнтованих на життєвий досвід учнів 5–6 класів.

Реалізація цих принципів забезпечується дотриманням певних психолого-педагогічних умов формувального оцінювання:

- створення партнерських відносин між учителем і учнем, що стимулюють зростання досягнень, спрямованість на розвиток і підтримку учнів;
- оцінювання навчальних результатів учня/учениці, а не його особистості;
- акцент на позитивних результатах навчальної діяльності учнів; відмова від негативних коментарів;
- аналіз діяльності учня/учениці лише у порівнянні з їхніми власними попередніми досягненнями;
- надання можливості учням удосконалити власну роботу.

Функціями формувального оцінювання є мотиваційна, діагностична, прогностична, навчальна, розвивальна, виховна та організаційна.

Формувальне оцінювання здійснюється на основі педагогічного спостереження вчителя за навчальною діяльністю учнів з використанням прийомів зворотного зв'язку, результатів діагностичних робіт, аналізу портфоліо учнів, самооцінювання та взаємооцінювання навчальної діяльності учнів (Богданець-Білоskalенко, Снегір'ова, Фідкевич, 2021, с. 24–25).

Висновки. За результатами дослідження обґрунтовано мету і завдання предмету «Зарубіжна література» для 5–6 класів, розроблено його зміст та визначено компетентнісний потенціал. Окреслено дидактичні принципи і методику шкільного курсу «Зарубіжна література» (адаптаційний цикл), інтегрованого за своєю суттю.

У розробленій МНП максимально охоплено усі обов'язкові результати мовно-літературної освітньої галузі: читання, слухання, аудіювання, аналіз, інтерпретація, усна та письмова взаємодія, дослідження індивідуального мовлення. Подано рекомендації щодо формувального оцінювання навчальних досягнень учнів 5–6 класів з предмета «Зарубіжна література».

Орієнтуючись на представлену модельну навчальну програму, заклад загальної середньої освіти може розробляти навчальні програми предметів та інтегрованих курсів, що мають містити опис результатів навчання в обсязі не меншому, ніж визначено Державним стандартом базової середньої освіти та/або модельною навчальною програмою.

Подальших наукових досліджень потребує проблема створення підручників «Зарубіжна література» для 5-го і 6-го класу.

Використані джерела:

- Державний стандарт базової середньої освіти. (2020). Постанова Кабінету Міністрів України від 30 вересня 2020 р. № 898. <https://www.kmu.gov.ua/npas/pro-deyaki-pitannya-derzhavnih-standartiv-povnoyi-zagalnoi-serednoi-osviti-i300920-898>
- Закон України «Про освіту». (2017a). <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>
- Закон України «Про повну загальну середню освіту». (2017b). <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20#Text>
- Богданець-Білоskalенко, Н. І., Снегір'ова, В. В., Фідкевич, О. Л. (2021). Модельна навчальна програма «Зарубіжна література. 5–6 класи». Наказ Міністерства освіти і науки України від 12. 07. 2021 № 795 (у редакції Наказу Міністерства освіти і науки України від 29. 09. 2021 № 1031) https://drive.google.com/file/d/1Cz1MGthFJsmBF_5OIOUQ3UCBQIDXsih3/view
- Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи. (2016). <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf>
- Типова освітня програма. (2021). <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-tipovoyi-osvitnoyi-programi-dlya-5-9-klasiv-zagalnoi-serednoi-osviti>

References

- Derzhavnyi standart bazovoi serednoi osvity. (2020). Postanova Kabinetu Ministriv Ukrainy vid 30 veresnia 2020 r. № 898. <https://www.kmu.gov.ua/npas/pro-deyaki-pitannya-derzhavnih-standartiv-povnoyi-zagalnoi-serednoi-osviti-i300920-898> (in Ukrainian).
- Zakon Ukrainy «Pro osvitu». (2017). <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>
- Zakon Ukrainy «Pro povnu zahalnu seredniu osvitu». (2017). <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20#Text> (in Ukrainian).
- Bohdanets-Biloskalenko, N. I., Sniehirova, V. V., Fidkevych, O. L. (2021). Modelna navchalna prohrama «Zarubizhna literatura. 5–6 klasy». Nakaz Ministerstva osvity i nauky Ukrainy vid 12. 07. 2021 № 795 (u redaktsii Nakazu Ministerstva osvity i nauky Ukrainy vid 29. 09. 2021 № 1031) https://drive.google.com/file/d/1Cz1MGthFJsmBF_5OIOUQ3UCBQIDXsih3/view (in Ukrainian).
- Nova ukrainska shkola. Kontseptualni zasady reformuvannia serednoi shkoly. (2016). <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf> (in Ukrainian).
- Typova osvitnia prohrama. (2021). <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-tipovoyi-osvitnoyi-programi-dlya-5-9-klasiv-zagalnoi-serednoi-osviti> (in Ukrainian).

Valentyna Sniehirova, Candidate of Pedagogical Sciences, Senior Researcher, Senior Researcher of the Department of Teaching National Minority Languages and Foreign Literature of the Institute of Pedagogy of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, Kyiv, Ukraine.

SCHOOL COURSE OF FOREIGN LITERATURE IN THE CONTEXT OF THE IMPLEMENTATION OF THE NEW STATE STANDARD OF BASIC SECONDARY EDUCATION

The article raises the issue of educational and methodological support of primary school at the stage of implementation of the new educational standard (2020) in the context of the ideas of competence and integrative approaches. The concept of the model curriculum “Foreign Literature. Grades 5–6” (adaptation cycle), developed by scientists of the Institute of Pedagogy of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, from the standpoint of implementation of the State Standard of Basic Secondary Education.

The aim of the course is to develop competent speakers and readers with a humanistic worldview who speak Ukrainian, read, listen, analyze and interpret texts of classical and modern world literature and media texts for spiritual, cultural, national self-expression and intercultural dialogue; to enrich the emotional and sensory experience, creative self-realization, formation of value orientations and attitudes.

The model curriculum “Foreign Literature” contains sections “For Reading and Studying” and “For Reading and Discussion”. Classical works of foreign literature are presented for reading and studying. Foreign prose of the second half of the XX — beginning of the XXI century is interesting and accessible for teenagers. In the best Ukrainian translations, it is offered to the choice of teachers and students for reading and discussion. This conditional distribution of works involves the formation of the reading experience of students, different levels of their reading competence and literary development, teaching readers who are able to navigate the diversity of modern fiction, choose a book to read, determine its artistic value.

The content of the curriculum consists of works that have the richest history of their interpretation in various arts and humanities. These are European fairy tales with wandering plots, literary tales and fairy tales (5th grade); myths of ancient Greece, biblical myths and parables, stories of foreign classics about childhood and dreams (6th grade), etc.

Keywords: State standard, key competencies, language and literature industry, foreign literature, work of art.


<https://doi.org/10.32405/2411-1309-2021-27-257-263>


УДК 378.147:51

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ СУПРОВІД ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО-МЕТОДИЧНОЇ СПРЯМОВАНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВИТИ

Олена Соцька,

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри теорії та методики дошкільної освіти,
Південноукраїнський національний педагогічний університет
імені К.Д. Ушинського
м. Одеса, Україна


 <https://orcid.org/0000-0001-6013-4527>

 happy0479@gmail.com

Ірина Непомняца,

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри теорії та методики дошкільної освіти,
Південноукраїнський національний педагогічний університет
імені К.Д. Ушинського
м. Одеса, Україна

 <https://orcid.org/0000-0001-7313-6169>

 irabant316@gmail.com

У статті відзначено, що зміна цілей та цінностей освіти тягне за собою зміни не тільки характеру освітнього процесу, а й позиції та ролі майбутнього педагога дошкільної освіти у цьому процесі. Це передбачає зміну структури, змісту, стилю педагогічної діяльності майбутнього вихователя закладу дошкільної освіти. Відзначено особливості психолого-педагогічного супроводу формування професійно-методичної спрямованості майбутніх фахівців дошкільної освіти. Виокремлено основні проблеми, які стоять перед майбутніми фахівцями дошкільної освіти. Доведено, що в сучасних умовах потрібна інша організація освітнього процесу: створення умов вибору предметів та курсів, модульна організація навчання, варіативні освітні та навчальні програми, різноманітність видів та форм самостійної роботи, вибір навчальної літератури.

Ключові слова: психолого-педагогічний супровід, дошкільна освіта, професійно-методична спрямованість, підручник.

Постановка проблеми в загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими та практичними завданнями. Педагогічна освіта — це особлива сфера людського знання. Від рівня освіченості та мобільності педагога багато в чому залежить майбутнє не тільки самої освіти, а й загалом суспільства. Тому формування та розвиток педагогічних компетенцій у студентів та практиків є не тільки вузькопрофесійним завданням профільних вишів, коледжів, систем, а й завданням соціального характеру. При цьому йдеться не лише про різні його рівні (бакалаврат, магістратура, аспірантура тощо), але і про різні освітні щаблі.

Цілком логічно, що сьогодні все більш актуальним стає завдання зміни практики професійної школи, яка має відповідати сучасним завданням та специфіці майбутньої професії студентів, реалізовуватися через різноманітні форм, методів, технологій навчання, орієнтованих на проектування студентами власного індивідуального освітнього маршруту та, згодом, свого індивідуального стилю професійної діяльності. Для цього потрібна інша організація освітнього процесу: створення умов вибору предметів та курсів, модульна організація навчання, варіативні освітні та навчальні програми, різноманітність видів та форм самостійної роботи. Особливу роль тут відіграє вибір навчального підручника.

Аналіз останніх досліджень і публікацій з проблеми. Протягом останніх років з'явилося багато досліджень, присвячених проблемі ролі підручника в психолого-педагогічному супроводі формування професійно-методичної спрямованості майбутніх фахівців дошкільної освіти. Науковці відзначають, що у педагога все більше виникає потреба у виконанні різноманітних функцій: транслятора інформації, академічного консультанта, онлайн консультанта, тьютера, фасилітатора, розробника навчальних матеріалів, і друкованих, і електронних тощо (Бех, 2003, с. 22)

У своєму дослідженні ми дотримуємося думки Ю. В. Бикова (Биков, 2008, с. 341), який розглядає поняття «професійної компетенції» як динамічний, процесуальний бік професійної підготовки майбутнього фахівця дошкільної освіти, характеристику професійного розвитку як діяльнісну, так і мотивовану певною специфікою — це і інтегральна діяльність — особистісна характеристика майбутнього педагога та, одночасно, сфера застосування його професійних можливостей. Таке об'єднання якості роботи, особистих якостей, здатності до самостійної роботи, роботи з підручником, розвиненого логічного мислення, комунікативних навичок та вербальних здібностей, професійної гнучкості, професійних знань, здатності застосовувати знання, обумовлено тим, що вихователь закладу дошкільної освіти — багатопредметник, а сфера його професійної діяльності особлива — інтеграційна. Окрім того, найважливішою психологічною умовою, що сприяє виникненню та розвитку професійної компетенції майбутнього вихователя, є професіоналізація його психологічної підготовки, яка полягає в докорінній зміні ролі та змісту психологічного знання, інтегрованого з усіма іншими аспектами навчання в єдиному, професійно значущому для студента, професійному просторі (Вамбер, 2018, с. 56).

Розглянемо в цьому контексті два аспекти проблеми підготовки вихователів закладів дошкільної освіти: її безперервність і наступність. Здається, це дуже значущі фактори, які можуть забезпечити досягнення освітнього результату.

Як правило, проблему дошкільної професійної освіти розглядають з декількох позицій: стосовно особистості, що означає постійне вдосконалення людини; стосовно освітніх процесів (освітніх програм, рівнів освіти); стосовно освітніх установ, коли безперервність пов'язана з особливою мережею освітніх установ, здатних задовольнити безліч освітніх потреб (Ломаковська, 2006, с. 56).

Аналіз теоретичних досліджень показує, що на сьогодні у психолого-педагогічній літературі найбільш широко представлений підхід до освіти, безперервної у просторі та часі. Відповідно до цього підходу безперервна професійна педагогічна освіта — це системно організований процес освіти людей протягом усього їхнього життя, що дає можливість кожній людині отримувати, оновлювати та розширювати знання, необхідні для успішного виконання різних соціально-економічних ролей у системі соціальних контрактів, обравши для цього ту освітню траєкторію, яка найбільш повно відповідає потребам особистості та освітнім запитам суспільства і відображає їх (Семиченко, 2001, с. 77).

Система безперервної професійної освіти покликана забезпечити як вертикальну, так і горизонтальну освітню мобільність людини протягом усього її життя. Перший компонент системи передбачає дошкільну професійну освіту, початкову професійну освіту, середню професійну освіту, вищу професійну та післявузівську освіту. Другий компонент в освітньому законодавстві про освіту називається системою (підсистемою) додаткової професійної освіти та передбачає оновлення, розширення та набуття нових знань і вмінь людини в рамках чинного освітнього цензу. У науковій літературі цей компонент, окрім іншого, називається підсистемою безперервної професійної освіти і повинен базуватися на принципах багаторівневості, багатоступінчастості, варіативності та гнучкості, багатофункціональності.

Дослідження також показують, що професійна освіта має основні властивості системи, а саме: універсальність, наступність, інтегративність тощо.

Формулювання цілей статті. Мета статті — проаналізувати роль підручника в психолого-педагогічному супроводі формування професійно-методичної спрямованості майбутніх фахівців дошкільної освіти.

Виклад основного матеріалу. Розглядаючи безпосередньо процес формування професійних компетенцій майбутніх фахівців дошкільної освіти, варто вказати на те, що формування професійних компетенцій неможливе без мотивації студентів, розвитку особистісних якостей, необхідних для оволодіння професійними знаннями та вміннями. Тому навчання студентів варто будувати на основі наступних принципів:

- мотиваційного забезпечення освітнього процесу,

- зв'язку навчання з практикою,
- свідомості та активності студентів у навчанні,
- отримання теоретичних знань та практичної діяльності з дітьми.

Для реалізації сучасних цінностей освіти необхідний новий педагог-професіонал, повинен мати такі професійні компетенції:

- усвідомлювати соціальну значущість своєї майбутньої професії, мотивацію до здійснення професійної діяльності;
- використовувати теоретичні та практичні наукові знання при вирішенні соціальних та професійних завдань;
- бути відповідальним за результати своєї професійної діяльності;
- володіти основами мовної професійної культури;
- застосовувати сучасні методики та технології для забезпечення якості освітньо-виховного процесу, щоб здійснювати педагогічний супровід вихованців, підготовку їх до свідомого вибору професії;
- організовувати співробітництво вихованців, підтримувати самостійність вихованців, їх творчі здібності;
- використовувати можливості освітнього середовища для формування універсальних видів освітньої діяльності та забезпечення якості освітньо-виховного процесу;
- розробляти сучасні педагогічні технології.

Усі ключові компетенції, які визначаються через основні знання, навички, вміння та види діяльності, вважаються однаково важливими, оскільки кожна з них сприяє успішному життю в суспільстві знань, готує до «навчання протягом усього життя». Багато компетенцій перекриваються та взаємопов'язані, одні істотно впливають на інші, але набуття компетенції здійснюється за принципом «learning by doing» — «навчання у діяльності».

Отже, на основі аналізу наукових джерел можна виділити наступні професійні компетенції майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти. На перше місце виходять професійні знання, без яких неможлива жодна педагогічна діяльність. Причому акцент робиться вже на отримані компетенції, притаманні сучасному суспільству, науково-технічному прогресу, передовим технологіям. Тому перед викладачами закладів освіти стоїть велике завдання: дати ці знання, ці компетенції майбутнім вихователям закладів дошкільної освіти.

Перейдемо до наступної проблеми – якості підручників та навчальних посібників з педагогіки. Створення підручника нового покоління стає державним завданням, вирішення якого залежить від управління якістю навчальної літератури, насамперед на етапі її створення. Проблема якості навчальних посібників і підручників з педагогіки є складним для видавництва, що спеціалізуються на випуску навчальної літератури. Проте це стосується авторів підручників та викладачів, які за ними працюють.

Важливим питанням, що стосується підручника, є стиль викладу навчального матеріалу. Написати підручник чи навчальний посібник, як вже було зазначено, дуже складна робота. Необхідно використовувати в книзі перевірені педагогічною теорією та практикою наукові поняття, знати психологічні особливості студентів, вміти викладати зміст підручника доступною мовою тощо.

Ще одне питання, пов'язане з новими підручниками, — це їхня доступність. Незважаючи на те, що з'являються нові навчальні книги з педагогіки, вони недоступні студенту. В інтернеті можна знайти назву книги, її анотацію і, може, зміст. А далі видавець пропонує купити цю книгу і в електронному, і друкованому вигляді. Студенти цього не роблять, а користуються тими книгами, які доступні в інтернеті, тому більшість студентів вивчають дошкільну педагогіку за підручниками та навчальними посібниками, що вийшли у постперебудовний час.

Остання проблема — це формування наукових понять у студентів. Виділимо декілька етапів роботи над поняттями.

Перший етап — це первісне знайомство з навчальним матеріалом на рівні базових (фундаментальних) понять. Він передбачає розробку:

- науково-педагогічного глосарію;
- виділення основних педагогічних категорій кожного навчального курсу;
- представлення у кожній лекції та практичному занятті основних понять.

Другий етап пов'язаний із закріпленням знань основних понять у рамках енциклопедій та словників. Часто старі поняття наповнюються новим змістом і виникає потреба у їх перегляді, уточненні, іноді переосмисленні.

Третій, фінальний, етап пов'язаний із засвоєнням понять, які входять у конкретний розділ курсу. На цьому етапі необхідно чітко розвести слова «поняття», «категорія», «термін», «дефініція».

При роботі над конкретним поняттям необхідно знати етимологію слова, родове та видове поняття, суттєві та відмінні їх ознаки.

Але формування наукових понять починається з визначення їхнього змісту. Зміст категорій педагогіки має залежати від авторського погляду того чи іншого вченого, який видає педагогічні книги. Це допускається у дисертації, але не в підручнику. Вирішення цього складного завдання потребує великої роботи педагогічної спільноти.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Отже, проблема професійної освіти — пріоритетна проблема, викликана до життя сучасним етапом науково-технічного розвитку і тими політичними, соціально-економічними та культурологічними змінами, що відбуваються у суспільстві; вона має комплексний міждисциплінарний характер. Суть професійної освіти полягає у розвитку цілісної професійної особистості. Багато її властивостей, з яких головними в контексті діяльності вихователів закладів дошкільної освіти ми вважаємо комунікативність, рефлексивність, емпатію, креативність, організаторські риси, просоціальну моти-

вацію, що спочатку не є професійними, але за певних умов починають виступати як професійна комунікативність, професійна рефлексія, професійна креативність, професійна емпатія, професійна мотивація, професійні організаторські риси. Такі компетенції є результатом інтеграції всіх рівнів і шаблів професійного розвитку, базуються на особливостях людини і характеризують її професійну індивідуальність.

Створення підручників та навчальних посібників з дошкільної педагогіки є сьогодні однією з важливих складових професійної діяльності педагога, проте написати підручник чи навчальний посібник – складне завдання.

Попит визначає пропозицію, тому сьогодні в інтернеті з'явилося чимало підручників та навчальних посібників з дошкільної педагогіки.

Використані джерела

- Бех, І. Д. (2003). Виховання особистості: навч.-метод. посібник: У 2 кн. Кн. 1. Особистісно орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади. Київ: Либідь.
- Биков, В. Ю. (2008). Моделі організаційних систем відкритої освіти. Київ: Атіка.
- Вембер, В. П. (2006). Навчально-методичні вимоги до електронного підручника. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Комп'ютерно-орієнтовані системи навчання*. 4 (11). 50–56. URL: http://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/6056/1/V_Vember_NPU_2006_IS.pdf
- Ломаковська, А. В. (2006). Інформаційно-комунікаційні технології — нова якість навчання та послуг: практико зорієнтоване дослідження. Київ: Інком.
- Семиченко, В. А., Заслуженюк, В. С. (2001). Психологічна структура педагогічної діяльності. Ч. 2. Київ: ВПЦ «Київський університет».

References

- Bekh, I. D. (2003). Vykhovannya osobystosti: navch.-metod. posibnyk: U2 kn. Kn. 1. Osobystisno oriientovanyi pidkhid: teoretyko-tekhnologichni zasady. Kyiv: Lybid (in Ukrainian).
- Ykov, V. Yu. (2008). Modeli orhanizatsiinykh system vidkrytoi osvity. Kyiv: Atika (in Ukrainian).
- Vember, V.P. (2006). Navchalno-metodychni vymohy do elektronnoho pidruchnyka. Naukovyi chasopys NPU imeni M. P. Drahomanova. Kompiuterno-oriientovani systemy navchannia. 4 (11). 50–56. URL: http://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/6056/1/V_Vember_NPU_2006_IS.pdf (in Ukrainian).
- Lomakovska, A. V. (2006). Informatsiino-komunikatsiini tekhnolohii — nova yakist navchannia ta posluzh: praktyko zoriientovane doslidzhennia. Kyiv: Inkcom (in Ukrainian).
- Semychenko, V. A., Zasluzheniuk, V. S. (2001). Psykholohichna struktura pedahohichnoi diialnosti. Ch. 2. Kyiv: VPTs «Kyivskyi universytet» (in Ukrainian).

Olena Sotska, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor at the Department of Theory and Methods of Preschool Education, South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky, Odesa, Ukraine.

Iryna Nepomniashcha, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor at the Department of Theory and Methods of Preschool Education, South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky, Odesa, Ukraine.

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT FOR THE FORMATION OF PROFESSIONAL AND METHODOLOGICAL ORIENTATION OF FUTURE PRESCHOOL SPECIALISTS

The article notes that changing the goals and values of education entails changes not only in the nature of the educational process, but also in the position and role of the future teacher of preschool education in this process. This involves changing the structure, content and style of pedagogical activities of the future teacher of preschool education. Peculiarities of psychological and pedagogical support of the formation of the professional and methodological orientation of future specialists of preschool education are noted. The main problems facing future specialists in preschool education are highlighted. It is proved that in modern conditions another organization of the educational process is needed: the creation of conditions for choosing subjects and courses, modular organization of education, varied educational and training programs, variety of types and forms of independent work, choice of educational literature.

Keywords: psychological and pedagogical support, preschool education, professional and methodological orientation, textbook.

<https://doi.org/10.32405/2411-1309-2021-27-264-276>

УДК 371.1.1.07 + 005.33

ПАРТНЕРСЬКІ ЗАСАДИ ДЕРЖАВНОГО-ГРОМАДСЬКОГО УПРАВЛІННЯ ЯК ПРЕДМЕТ РОЗГЛЯДУ В ПІДРУЧНИКУ ДЛЯ КЕРІВНИКА ОСВІТИ

Дослідження виконане в межах НДДКР (реєстраційний номер 0121U100346)

Олег Топузов,


доктор педагогічних наук, професор,
дійсний член (академік) НАПН України,
віцепрезидент Національної академії педагогічних наук України,
директор Інституту педагогіки НАПН України,
м. Київ, Україна


 <https://orcid.org/0000-0001-7690-1663>

 proftop@ukr.net

Людмила Калініна,


доктор педагогічних наук, професор,
учений секретар Інституту педагогіки НАПН України,
м. Київ, Україна

 <https://orcid.org/0000-0003-0534-6089>,

 gelena@i.ua

Наталія Лісова,

кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник
відділу економіки та управління загальною середньою освітою
Інституту педагогіки НАПН України, м. Київ, Україна

 <https://orcid.org/0000-0001-9363-0981>,

 lisova2009@gmail.com

Ганна Калініна

науковий співробітник
відділу економіки та управління загальною середньою освітою
Інституту педагогіки НАПН України, м. Київ, Україна

 <https://orcid.org/0000-0003-2054-7444>

 karol2017km@gmail.com

Микола Малюга

науковий співробітник

відділу економіки та управління загальною середньою освітою

Інституту педагогіки НАПН України, м. Київ, Україна

<https://orcid.org/0000-0003-2054-7444>mykola.malyuga@gmail.com

У статті актуалізовано проблему державно-громадського управління в загальній середній освіті на законодавчо визначених засадах партнерської взаємодії в сучасних реформування освіти та розвитку цифрового суспільства; доведено, що механізми соціального партнерства потребують вивчення, аналізу та конкретизації як наукові феномени та фактори ефективного впливу.

Наведено терміносистему та охарактеризовано її компоненти з проблематики дослідження. Обґрунтовано, що партнерство є феноменом демократичного суспільства, розкрито сутність базових термінів державно-громадського управління розвитком загальної середньої освіти на партнерських засадах, наведено види партнерства в сфері освіти за суб'єктною ознакою поділу, умови ефективної реалізації та формування партнерської взаємодії в загальній середній освіті.

Ключові слова: державно-громадське управління, соціальне партнерство, партнерська взаємодія, терміносистема, механізми партнерства, компетентна парадигма, освітній процес.

Постановка проблеми. Державно-громадське управління в сфері освіти на людиноцентристських засадах партнерської взаємодії потребує: визначення сутності цього феномену та розкриття специфіки його організації; конкретизації терміносистеми для його пізнання та ефективної реалізації на практиці; розгляду на загальнонауковому рівні методологічного знання у тринарній системі «ЗСО — державно-громадське управління — механізми управління»; конкретизації або розроблення комплексного механізму партнерської взаємодії в системі механізмів управління; з'ясування діючих механізмів і технологій на практиці партнерської взаємодії, адекватних цифровому суспільству та демократизації освіти в країні. Ці завдання мають практичне значення для досягнення законодавчо визначеної мети освіти та системного викладу в підручнику для керівника освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій з проблеми. Теоретичний аналіз робку вітчизняних науковців і учених засвідчує, що на сучасному етапі розвитку теорії та методики управління розвитком освіти здійснено чимало досліджень, у яких окреслено коло ідей, положень, концепцій щодо окремих напрямів її розв'язання на визначених авторами методологічних і теоретичних засадах їх розгляду: інформаційне управління у сфері освіти (Калініна, 2005; Калініна, 2008; Kremen, 2017), забезпечення якості загальної середньої освіти в ракурсі європейських стандар-

тів (Локшина, 2004; Локшина, 2007; Топузов, 2015; Топузов, 1998; Kremen, 2017; Lokshyna, Topuzov, 2021), теоретичні та технологічні аспекти педагогічної експертизи розвитку ЗСО регіону (Касьянова, 2012), теоретико-методичні засади особистісно орієнтованого навчання предметів природничого циклу (Топузов, 2012; Kremen, 2017), розвиток системи управління шкільною освітою в Канаді (Магдач, 2012), моніторинг якості освітньої діяльності закладу загальної середньої освіти (Локшина, 2004; Локшина, 2007; Lokshyna, Topuzov, 2021), теорія і технології управління закладами освіти як активними системами (Калініна, 2008; Топузов, Калініна, 2017), розвиток професійно-педагогічної адаптивності та соціальної рефлексії вчителя (Топузов, Малихін, Опалюк, 2018), управління інноваційним розвитком закладів освіти (Назаренко, 2018), державно-громадське управління розвитком системи освіти в малих містах України (Лісова, 2016), управління профільними загальноосвітніми навчальними закладами в країнах Європейського Союзу (Локшина, 2015; Топузов, 2008; Lokshyna, Topuzov, 2021), організаційно-методичні засади управління розвитком організаційної культури гімназій (Нідзієва, 2020), управління середньою освітою в Англії (Локшина, 2001; Локшина, 2015), теорія і методологія освітнього партнерства в системі загальної середньої освіти (Топузов, 2021) та ін.

Проте недостатньо дослідженими залишилися проблеми державно-громадського управління в ЗСО на партнерських засадах та їх нормативно-правове, організаційно-педагогічне та науково-методичне забезпечення у ракурсі рівного доступу до якісної освіти європейського ґатунку для усіх громадян.

Водночас не виявлено системних досліджень щодо визначення результатів навчання учнів базової та старшої шкіл, рівня сформованості ключових компетентностей і наскрізних умінь відповідно до Державних стандартів у період організації класичної, змішаної та дистанційної форми навчання, що є одним із важливих напрямів продовження досліджень процесу управління навчанням здобувачів повної загальної середньої освіти на партнерських засадах.

Проблема є актуальною в контексті дієвої взаємодії та конструктивного діалогу між центральними органами державної влади, органами місцевого самоврядування та суб'єктами автономії кожного закладу ЗСО, але її вивченню присвячено незначну кількість розвідок вітчизняних і зарубіжних учених та науковців у педагогіці.

Формулювання цілей статті. Розкрити сутність і структуру терміносистеми у змісті підручника для керівника освіти з проблематики державно-громадського управління у сфері освіти на партнерських засадах.

Виклад основного матеріалу. Інтеграційні процеси, засадничі положення класичної та сучасної теорії управління освітою, навчання, компетентнісної парадигми освіти, психології навчання й розвитку особистості, орієнтують керівників на:

- варіативність типів закладів освіти, соціокультурних і освітніх систем, розширення форм здобуття освіти (формальна, неформальна та інформальна освіта) та застосування інструментів покращання якості освіти, форм і механізмів взаємодії;

- упровадження нових відкритих моделей закладів освіти та управління ними на засадах партнерської взаємодії, їх адаптацію до запитів здобувачів освіти. громади та роботодавців;
- гнучкість реагування на особистісні та професійні потреби та глобалізаційні виклики сучасного етапу розвитку інформаційного суспільства.

Для ефективного впровадження державної політики у сфері освіти, концептуальних положень реформи Міністерства освіти і науки України «Нова українська школа», державно-громадської форми управління та компетентнісно орієнтованого освітнього процесу, як базисного, на партнерських засадах у сфері освіти, керівникам закладів освіти необхідно чітко знати засади і терміносистему, що повною мірою їх відобразатиме для практичного втілення.

У змісті підручника для керівника освіти має бути розкрито сутність та специфіку державно-громадського управління та компетентнісно орієнтованого освітнього процесу здобувачів освіти на партнерських засадах за результатами проведеного контент-аналізу, термінологічного і зіставного аналізу законодавчої та нормативно-правової бази сфери освіти. Зокрема, змісту базового Закону України «Про освіту» (2017 р. зі змінами 2019 р. і 2020 р.), змісту Закону України «Про повну загальну середню освіту» (2020 р.); змісту трьох поколінь Державних стандартів зі змінами та доповненнями: Державні стандарти початкової загальної освіти (2011 р.), Державний стандарт початкової освіти (2018 р. зі змінами 2019 р. і 2020 р.), Державні стандарти базової і повної загальної середньої освіти (2011 р. зі змінами 2013 р.), Державний стандарт базової середньої освіти (2020 р.); концептуальних засад реформування середньої школи — НУШ (2016 р.), професійних стандартів «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти», «Вчитель закладу загальної середньої освіти» (2020 р.), Національний стандарт України «Система управління якістю» ДСТУ ISO 9001:2009 та професійні стандарти; Концепція забезпечення якості вищої освіти України» за результатами проєкту Tempus «TRUST» та нормативно-інструктивних актів.

Терміносистема формується шляхом інтеграції законодавчо-правового та наукового тезаурусу термінів і їх визначень, фактичних і процедурних знань, вимог, прав, свобод і сфер відповідальності суб'єктів освітньої діяльності та утворюють субстрат когнітивно-змістового конструкту управлінської діяльності керівника.

Суб'єктний рівень терміносистеми представлено чітко визначеними суб'єктами управління, самоврядування, освітнього процесу та сферами їх відповідальності, владними повноваженнями різних рівнів державного управління, органів місцевого самоврядування й освітньої діяльності, до функцій яких входить забезпечення рівного доступу та гарантування якісної освіти на основі аналізу законодавчої й нормативно-правової бази у сфері освіти та практики партнерської взаємодії в освіті.

Нормативно-імперативний рівень терміносистеми детерміновано переліком вимог до суб'єктів упровадження державно-громадської форми управління та ком-

петентнісно орієнтованого освітнього процесу на рівні законодавчої і нормативно-правової бази у сфері освіти, зокрема Державних стандартів освіти відповідного рівня повної загальної середньої освіти; переліком вимог до компетентностей суб'єктів управління та освітнього процесу на рівні Професійних стандартів учителів, які мають забезпечувати його виконання для досягнення законодавчо визначеної мети освіти та гарантування її якості, а також надають їм цілісне уявлення про нормативно-правову та нормативно-імперативну основу здійснення професійної діяльності.

Процесуальний рівень терміносистеми представлено суб'єктами і процесами, вимогами і стандартами, правилами і процедурами, механізмами здійснення процесів, включаючи організаційно-педагогічні, контрольні-аналітичні, координаційно-регуляційні та інші механізми, рекомендаціями щодо комплексного механізму досягнення мети освіти, результатів навчання, виховання й розвитку здобувачів, порадами.

До терміносистеми включено такі терміни: «державно-громадське управління на партнерських засадах», «державно-громадське управління розвитком загальної середньої освіти на засадах партнерської взаємодії», «партнерство в сфері освіти», «державно-приватне партнерство в сфері освіти», «державно-громадське партнерство у сфері освіти», «принципи державно-приватного партнерства», «партнерська взаємодія», «партнери», «суб'єкти партнерської взаємодії», «органи державної влади», «територіальні громади», «державні партнери», «приватні партнери», «об'єкти партнерської взаємодії», «об'єкти державно-приватного партнерства», «засади партнерської взаємодії», «довірчо-партнерська взаємодії», «соціальне партнерство», «галузеве партнерство», «освітнє партнерство», «педагогічне партнерство», «соціально-педагогічне партнерство», «соціально-педагогічне партнерство на рівні закладу освіти», «механізми соціального партнерства», «умови за реалізації яких процес формування партнерської взаємодії», «сфери відповідальності партнерської взаємодії», «види партнерської взаємодії», «форми державно-приватного партнерства», «форми державно-громадського партнерства», «секторальне і міжсекторне партнерство», «експертне партнерство», «волонтерське партнерство», «технології та механізми партнерської співпраці», «громадський і приватний сектор», «міське самоврядування», «механізмів партнерської взаємодії», «механізми співпраці», «механізми співробітництва», «результат партнерської взаємодії» та ін.

Розглянемо лише окремі терміни в межах цієї статті та розкриємо їх сутність в авторській інтерпретації за результатами фундаментального дослідження «Державно-громадське управління закладами загальної середньої освіти на засадах партнерської взаємодії».

Державно-громадське партнерство та державно-приватне партнерство є компонентами законодавчо-правових засад державної політики у сфері освіти (стаття 6 Закону України «Про освіту» 2017 р.). До засад належать: людиноцен-

тризм; верховенство права; забезпечення якості освіти та якості освітньої діяльності; наукове спрямування освіти; різноманітність освіти; цілісність і наступність системи освіти; прозорість і публічність ухвалення та виконання управлінських рішень; відповідальність і підзвітність органів управління освітою та закладів освіти, інших суб'єктів освітньої діяльності перед суспільством; інституційне відокремлення функцій контролю (нагляду) та функцій забезпечення діяльності закладів освіти; державно-громадське управління; державно-громадське партнерство; державно-приватне партнерство та принцип рівних можливостей для всіх (Закон, 2018, с. 10).

У статті 81 «Державно-приватне партнерство у сфері освіти і науки» цього Закону стисло визначено правові засади, види та зміст і фінансування державно-приватного партнерства (Закон, 2018, с. 10, с. 74–75). Закон України «Про державно-приватне партнерство» (Відомості Верховної Ради України (ВВР), 2010, № 40, ст. 524) визначає організаційно-правові засади взаємодії державних партнерів із приватними партнерами та основні принципи державно-приватного партнерства на договірній основі, детального розгляду в підручнику потребують саме ті засади та статті, постатейні положення, принципи здійснення державно-приватного партнерства та сфери, які стосуються саме сфери освіти та науки. При цьому бажано ознайомитися зі змістом Закону «України» «Про управління об'єктами державної власності». Варто звернути увагу, що в першій статті цього закону подано визначення та ознаки державно-приватного партнерства та вказано, що Національна академія наук України, національні галузеві академії наук є державними партнерами, а також визначено державних партнерів, об'єкти та форми здійснення державно-приватного партнерства.

Партнерство, як соціальний феномен демократичного суспільства, є субстратом державно-приватного і державно-громадського партнерства у сфері освіти, що детермінує соціально-трудові, економічні, освітні відносини, суб'єкт-суб'єкту конструктивну взаємодію та неконфронтаційний спосіб їх регулювання на основі балансу інтересів зацікавлених сторін, перемовин, укладання відповідних угод і колективних договорів, програм і проєктів для прийняття консолідованих взаємоприйнятних рішень як між собою, так і з державою, та досягнення особистих і загальносуспільних цілей.

Освітнє партнерство, як вид соціального партнерства, розкрито як особливу форму соціальної взаємодії на основі добровільно укладених договорів про співробітництво в спільних видах діяльності, цілеспрямованої на загальнолюдські цінності, соціально значущі цілі освіти та цілі особистісного розвитку, що відрізняється рівноправністю автономних суб'єктів ДГУ ЗЗСО, їхнім узаємним визнанням і взаємно узгодженими сферами відповідальності.

Державно-громадське управління розвитком загальної середньої освіти на засадах *партнерства* — це взаємовигідна форма взаємодії та співпраці суб'єктів у ЗСО між усіма зацікавленими суб'єктами громадсько активного суспільства

в якісній освіті та в економічному розквіті країни, що здійснюється на основі закономірностей, тенденцій, принципів управління, механізмів соціального партнерства в системі комплексного механізму управління.

Законодавчі зміни у сфері освіти детермінували практико-орієнтоване завдання для державних партнерів і педагогічної науки — зважаючи на усталену форму управління у сфері освіти — це обґрунтування, прогнозування та впровадження нових відкритих, демократичних і гнучких моделей розвитку державно-приватного партнерства, державно-громадської партнерської взаємодії суб'єктів державно-громадського управління та приватного сектору; визначення дієвих механізмів державно-громадського та державно-приватного партнерства між державою (територіальною громадою) та бізнес-підприємницькими структурами в контексті інноваційного розвитку сфери освіти, механізмів партнерської взаємодії, співпраці та співробітництва, механізмів і форм партнерських взаємовідносин, механізмів соціальної відповідальності, механізмів розподілу коштів для їх практичного використання та розв'язання освітніх, фінансово-економічних та інвестиційних проблем функціонування об'єктів державної та комунальної власності у сфері освіти.

У системі державно-громадського управління освітою, як компоненти освітньої мегасистеми, механізми соціального партнерства є складником комплексного механізму, що включає різновиди та діє за певних соціально-політичних, економічних і організаційно-педагогічних умов її функціонування і розвитку. Дієвими механізмами соціального партнерства є: механізми науково-громадського консультування, публічного обговорення питань, державно-громадської експертизи, громадського та експертного контролю, соціальний діалог, механізми PR (publicrelations) — «паблік рилейшенз», спрямовані на консолідацію дій. Механізми соціального партнерства потребують вивчення, конкретизації різновидів, класифікації та відображення в підручнику як соціальні й педагогічні феномени демократичного суспільства.

Державно-приватне партнерство і державно-громадське партнерство у сфері освіти за суб'єктною ознакою поділу може бути двостороннім — між представниками держави і приватних структур, між представниками держави і громади, тристороннім — між представниками уряду, підприємцями та профспілками, здійснюватися на рівні окремої інституції регіону чи галузі шляхом застосування освітнього партнерства, укладення договорів і проведення соціальних діалогів й іншої вимірюваності залежно від кількості суб'єктів або партнерських інституцій.

До сфер державно-приватного партнерства відповідно до 4 статті закону України «Про державно-приватне партнерство» належать такі сфери, як «надання соціальних послуг, управління соціальною установою, закладом; надання освітніх послуг», і тому сервісна концепція надання послуг у сфері освіти та законодавчо-

правові акти та нормативи, які їх регулюють мають бути відображені, а зміст соціальних і освітніх послуг має відповідати суспільно-культурним й економічним потребам держави та особистісним запитам замовників освіти, а управління закладом освіти як управлінська послуга має бути розкрита в ракурсі адекватності цифровій епосі його форми, стилю, методів і механізмів управління та домінантного типу культури.

Про громадсько-державне партнерство в Законі України «Про освіту» заявлено лише декларативно та не розкрито суті цього засадничого положення, що регулює суспільні відносини державних органів і органів місцевого самоврядування у сфері освіти. Варто акцентувати увагу на термінологічній сутності дефініцій «державно-громадського» та «державно-приватного партнерства» у сфері освіти, які залежно від методологічних підходів їх розгляду визначають як форму взаємодії, систему відносин, співробітництво, угоду, проєкт, а також як державний чи соціальний інститут, і не інтерпретують як механізм.

Державно-громадське управління різноманітними процесами в закладах ЗСО на засадах партнерської взаємодії і відповідно до укладених угод про співпрацю на добровільних засадах детерміновано різноманітністю суб'єктів партнерських взаємодій, цілей їх спільної діяльності, різноманіттям процесів (освітній, виховний, економічний, розвивальний, самоосвітній, організації, контроль, аналіз, самоаналіз, експертиза, самоорганізація та ін.) у закладах ЗСО, урізноманітненням партнерських взаємодій, раціональним добором наявних управлінських механізмів та їх різновидами, розширенням сфер, де реалізуються зазначені взаємодії.

Висновки. У змісті підручника для керівника закладу освіти для повноти викладу необхідно передбачити розкриття терміносистеми через розкриття сутності феноменів державно-громадського управління, державно-громадського й державно-приватного партнерства у сфері освіти в їх взаємозв'язку, класифікації їх форм і видів і механізмів реалізації в умовах децентралізації і цифровізації та на законодавчо визначених засадах у цифровому суспільстві.

Опанування керівниками закладів освіти терміносистемою сприятиме впровадженню педагогіки партнерства через:

- усвідомлення партнерства як форми педагогічної взаємодії, основою якої є взаєморозуміння, взаємодовіра, взаємоповага та взаємозбагачення її учасників;
- усвідомлення партнерства як динамічної системи, що виводить суб'єктів освітнього процесу на новий якісний рівень світобачення, світорозуміння, світосприйняття; як цілісної нелінійної системи з ціннісно-сисловою мотивацією суб'єктів освітньої діяльності до самопізнання та самовдосконалення, досягнення рівня культури мислення, спілкування, інноваційної культури, творчої діяльності;
- знаходження спільної мети до об'єднання навколо ключових цінностей у процесі навчання, виховання та розвитку, що створить духовно-моральну та творчу атмосферу між його учасниками;

- порозуміння, активне залучення до розв'язування педагогічних задач, побудови траєкторій розвитку суб'єктів як особистостей на основі сформованих емоційних і когнітивних установок і довірчо-партнерської взаємодії, основою яких має бути, миролюбство.

Соціально-педагогічне партнерство як феномен демократичного суспільства, спрямоване на системні зміни, насамперед, зміну світогляду людей, має виявлятися в їхній суб'єктній активності як активних патріотично налаштованих громадян; в усвідомленні та реалізації свобод, індивідуальних здібностей та розумінні ролі громади як рушійної сили розбудови громадянського суспільства та, безперечно, зміни мають відбутися в культурі й освіті як пріоритетних духовних сферах суспільства.

Результатом соціально-педагогічного партнерства вважатиметься не стільки збільшення кількості партнерів, скільки успішна кооперація діяльності таких партнерів із метою формування людини, гідної довіри, та її особистісного розвитку в різних видах діяльності, розвитку ЗСО; творча спільна діяльність соціальних і педагогічних структур на засадах довіри; забезпечення якості ЗСО; розроблення нових методичних матеріалів та освітніх програм, що відповідають вимогам Концепції «Нова українська школа». Пріоритетними напрямками досліджень є вирішення проблеми державно-громадської взаємодії та відповідальності у тринарній системі «дитина–педагог–батьки» на засадах державно-громадського та державно-приватного партнерства, взаємної довіри та поваги.

Використані джерела:

Закон України «Про освіту». (2018). Київ, Україна.

Калініна, Л. (ред.). (2018). Управління загальноосвітніми навчальними закладами як активними системами: моделі та механізми. Київ, Педагогічна думка.

Калініна, Л. М. (2005). Система інформаційного забезпечення управління загальноосвітнім навчальним закладом. Київ, Айлант.

Калініна, Л. М. (2008). Інформаційне управління загальноосвітнім навчальним закладом: системи, процеси, технології. Київ, Інформатор.

Касьянова, О. М. (2012). Педагогічна експертиза розвитку загальної середньої освіти регіону: теорія і практика. Харків, Зebra.

Лісова, Н. І. (2016). Місце механізму соціального партнерства в державно-громадському управлінні загальною середньою освітою в умовах малих міст України *Матеріали міжнародної науково-практичної конференції «Стан, проблеми та перспективи педагогічних досліджень і соціальної роботи»*, Сладковичево, Словацька Республіка, Університет Данубіус. 219–222. <https://lib.iitta.gov.ua/708747/>

Локшина, О. І. (2001). Про розвиток шкільної освіти Англії на сучасному етапі. *Педагогіка і психологія*. 2. 119–127.

Локшина, О. І. (2007). Міжнародні порівняльні дослідження якості знань учнів як інструмент діагностики якості освітніх систем. *Педагогіка і психологія*. 2. 60–70.

- Локшина, О. І. (2015). Професіоналізація порівняльної педагогіки в Україні: здобутки і виклики у вимірі педагогічної компаративістики у зарубіжжі. *Порівняльна педагогіка: методологічні орієнтири українських компаративістів*. Київ, Педагогічна думка. 30–39.
- Локшина, О. І. (ред). (2004). Моніторинг якості освіти: становлення та розвиток в Україні: рекомендації з освітньої політики. Київ, К.І.С.
- Магдач, З. (2012). Особливості функціонування шкільних рад у системі шкільної освіти Канади. *Педагогіка і психологія професійної освіти*. 5, 239–47. <http://ena.lp.edu.ua:8080/bitstream/ntb/23998/1/31-239-247.pdf>
- Назаренко, Л. М. (2018). Теорія та практика управління інноваційним розвитком загальноосвітнього навчального закладу (автореф. дис. д-ра пед. наук). Черкаси, Черкаський нац. ун-т ім. Богдана Хмельницького.
- Нідзієва, В. (2020). Організаційна культура закладу загальної середньої освіти як об'єкт моделювання та змістова компонента підручника для керівника закладу освіти. *Проблеми сучасного підручника*. 24. 194–205. <https://lib.iitta.gov.ua/721229/1.pdf>
- Топузів О. М. (2012) Теоретико-методичні засади особистісно орієнтованого навчання предметів природничого циклу. *Рідна школа*. 1–2. 13–16.
- Топузів О. М. (2021). Освітнє партнерство системі загальної середньої освіти: теорія і методологія. Київ, Інститут педагогіки, Педагогічна думка.
- Топузів О. М., Малихін О. В., Опалюк Т. Л. (2018). Педагогічна майстерність: розвиток професійно-педагогічної адаптивності та соціальної рефлексії майбутнього вчителя. Київ, Педагогічна думка.
- Топузів О., Калініна Л. (2017). Організаційні механізми управління закладами освіти: методології та теоретичні засади. *Український педагогічний журнал*. 4. 34–44.
- Топузів, О. М. (1998) Інтелектуальний розвиток учнів у проблемному навчанні. *Рідна мова*. 7–12. 6–8.
- Топузів, О. М. (2008) Профільне навчання: проблеми формування змісту курсів за вибором та організація навчальної діяльності в загальноосвітніх навчальних закладах. *Проблеми сучасного підручника*. 8. 20–27.
- Топузів, О. М. (2015) Забезпечення якості загальної середньої освіти: на шляху до європейських стандартів. *Український педагогічний журнал*. 1. 16–27.
- Kremen, V.H. (Ed.). (2017). National Report on the State and Prospects of Education Development in Ukraine. National Academy of Educational Sciences of Ukraine. Kyiv: Pedahohichna dumka. <https://lib.iitta.gov.ua/706242/>
- Lokshyna, O.; Topuzov, O. (2021). COVID-19 and education in Ukraine: Responses from the authorities and opinions of educators. *Perspect. Educ.* 39, 207–230.

References

- Zakon Ukrainy «Pro osvitu». (2018). Kyiv, Ukraina (in Ukrainian).
- Kalinina, L. (red.). (2018). Upravlinnia zahalnoosvitnimy navchalnymy zakladamy yak aktyvnymy systemamy: modeli ta mekhanizmy. Kyiv, Pedahohichna dumka (in Ukrainian).

- Kalinina, L. M. (2005). Systema informatsiinoho zabezpechennia upravlinnia zahalnoosvitnim navchalnym zakladom. Kyiv, Ailant (in Ukrainian).
- Kalinina, L. M. (2008). Informatsiine upravlinnia zahalnoosvitnim navchalnym zakladom: systemy, protsesy, tekhnolohii. Kyiv, Informatodor (in Ukrainian).
- Kasianova, O. M. (2012). Pedahohichna ekspertyza rozvytku zahalnoi serednoi osvity rehonu: teoriia i praktyka. Kharkiv, Zebra (in Ukrainian).
- Lisova, N. I. (2016). Mistse mekhanizmu sotsialnoho partnerstva v derzhavno-hromadskom upravlinni zahalnoiu serednoiu osvitoiu v umovakh malykh mist Ukrainy Materialy mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii «Stan, problemy ta perspektyvy pedahohichnykh doslidzhen i sotsialnoi roboty», Sladkovichevo, Slovatska Respublika, Universytet Danubius. 219–222. <https://lib.iitta.gov.ua/708747/> (in Ukrainian).
- Lokshyna, O. I. (2001). Pro rozvytok shkilnoi osvity Anhlii na suchasnomu etapi. Pedahohika i psykholohiia. 2. 119–127 (in Ukrainian).
- Lokshyna, O. I. (2007). Mizhnarodni porivnialni doslidzhennia yakosti znan uchniv yak instrument diahnostyky yakosti osvitnikh system. Pedahohika i psykholohiia. 2. 60–70 (in Ukrainian).
- Lokshyna, O. I. (2015). Profesionalizatsiia porivnialnoi pedahohiky v Ukraini: zdobutky i vyklyky u vymiri pedahohichnoi komparatyvistyky u zarubizhzhii. Porivnialna pedahohika: metodolohichni oriientyry ukrainskykh komparatyvistiv. Kyiv, Pedahohichna dumka. 30–39 (in Ukrainian).
- Lokshyna, O. I. (red). (2004). Monitorynh yakosti osvity: stanovlennia ta rozvytok v Ukraini: rekomendatsii z osvitnoi polityky. Kyiv, K.I.S. (in Ukrainian).
- Mahdach, Z. (2012). Osoblyvosti finktsionuvannia shkilnykh rad u systemi shkilnoi osvity Kanady. Pedahohika i psykholohiia profesiinoi osvity. 5, 239–47. <http://ena.lp.edu.ua:8080/bitstream/ntb/23998/1/31-239-247.pdf> (in Ukrainian).
- Nazarenko, L. M. (2018). Teoriia ta praktyka upravlinnia innovatsiinym rozvytkom zahalnoosvitnoho navchalnoho zakladu (avtoref. dys. d-ra ped. nauk). Cherkasy, Cherkaskyi nats. un-t im. Bohdana Khmelnytskoho (in Ukrainian).
- Nidziieva, V. (2020). Orhanizatsiina kultura zakladu zahalnoi serednoi osvity yak obiekt modeliuвання ta zmistova komponenta pidruchnyka dlia kerivnyka zakladu osvity. Problemy suchasnoho pidruchnyka. 24. 194–205. <https://lib.iitta.gov.ua/721229/1.pdf> (in Ukrainian).
- Topuzov O. M. (2012) Teoretyko-metodychni zasady osobystisno oriientovanoho navchannia predmetiv pryrodnychoho tsyклу. Ridna shkola. 1–2. 13–16 (in Ukrainian).
- Topuzov O. M. (2021). Osvitnie partnerstvo systemi zahalnoi serednoi osvity: teoriia i metodolohiia. Kyiv, Instytut pedahohiky, Pedahohichna dumka (in Ukrainian).
- Topuzov O. M., Malykhin O. V., Opaliuk T. L. (2018). Pedahohichna maisternist: rozvytok profesiino-pedahohichnoi adaptyvnosti ta sotsialnoi refleksii maibutnoho vchytelia. Kyiv, Pedahohichna dumka (in Ukrainian).
- Topuzov O., Kalinina L. (2017). Orhanizatsiini mekhanizmy upravlinnia zakladamy osvity: metodolohii ta teoretychni zasady. Ukrainskyi pedahohichnyi zhurnal. 4. 34–44 (in Ukrainian).
- Topuzov, O. M. (1998) Intelktualnyi rozvytok uchniv u problemnomu navchanni. Ridna mova. 7–12. 6–8 (in Ukrainian).

- Topuzov, O. M. (2008) Profilne navchannia: problemy formuvannia zmistu kursiv za vyborom ta orhanizatsiia navchalnoi diialnosti v zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladakh. Problemy suchasnoho pidruchnyka. 8. 20–27 (in Ukrainian).
- Topuzov, O. M. (2015) Zabezpechennia yakosti zahalnoi serednoi osvity: na shliakhu do yevropeyskykh standartiv. Ukrainnyi pedahohichnyi zhurnal. 1. 16–27.21 (in Ukrainian).
- Kremen, V.H. (Ed.). (2017). National Report on the State and Prospects of Education Development in Ukraine. National Academy of Educational Sciences of Ukraine. Kyiv: Pedahohichna dumka. <https://lib.iitta.gov.ua/706242/> (in English).
- Lokshyna, O.; Topuzov, O. (2021). COVID-19 and education in Ukraine: Responses from the authorities and opinions of educators. *Perspect. Educ.* 39, 207–230 (in English).

Oleh Topuzov, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Full Member (Academician) of NAES of Ukraine, Vice-President, National Academy of Educational Sciences of Ukraine; Director, Institute of Pedagogy of the NAES of Ukraine, Kyiv, Ukraine.

Liudmyla Kalinina, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Scientific Secretary of the Institute of Pedagogy of the NAES of Ukraine, Kyiv, Ukraine.

Nataliia Lisova, PhD in Pedagogical Sciences, Leading Research Officer at the Economics and Management of General Secondary Education Department of the Institute of Pedagogy of the NAES of Ukraine, Kyiv, Ukraine

Anna Kalinina Scientific Researcher of Economics and Management of the Comprehensive Secondary Education Department of the Institute of Pedagogy of NAES of Ukraine, Kyiv, Ukraine.

Mykola Maluha, Scientific Researcher of Economics and Management of the Comprehensive Secondary Education Department of the Institute of Pedagogy of NAES of Ukraine, Kyiv, Ukraine.

PARTNERSHIP PRINCIPLES OF PUBLIC ADMINISTRATION AS A SUBJECT OF CONSIDERATION IN THE TEXTBOOK FOR THE HEAD OF EDUCATION

The study was performed within the R & D (registration number 0121U100346)

The article deals with the problem of development of public administration based on partnership interaction in modern conditions of democratization of society, reform of education, development of the information society in Ukraine and proves that the mechanisms of social partnership require study, analysis and concretization as socio-pedagogical phenomena.

Attention is focused on the strengthening of contradictions between the current principles of «partnership pedagogy» of management implementation and existing models of ineffective cooperation between educational institutions, families and communities; the growth of activity of citizens, communities, families of students and the preservation of the authoritarian position of educational institutions in their interaction and cooperation; the need to rethink traditional forms and methods of cooperation with all interested parties — students, parents, society, educational institution — in ensuring equal access to quality education and finding new effective forms, methods, technologies and mechanisms for effective partnership interaction.

It is proved that partnership, as a social phenomenon of a democratic society, determines socio-labor, economic, educational relations, subject-subject constructive interaction

and non-confrontational way of their settlement on the basis of a balance of interests of interested parties, negotiations, conclusion of relevant agreements and collective agreements, programs and projects for making consolidated mutually acceptable decisions both among themselves and with the state, to achieve personal and public goals, and serves as a substrate for public-private and public-public partnership in the field of education. The essence of state-public management of the development of general secondary education on the basis of partnership is revealed.

The types of partnership in the field of education on the subject basis of division are given; classification of socio-pedagogical partnership; principles of state and public management of educational institutions based on partnership interaction; conditions for effective implementation and formation of partnership interaction in general secondary education, the region and at the level of educational institutions are determined.

Keywords: public administration, social partnership, partnership interaction, terminology system, partnership mechanisms, competence paradigm, educational process.

<https://doi.org/10.32405/2411-1309-2021-27-277-284>

УДК 373.3/5.018.54

ФОРМУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНОЇ ГРАМОТНОСТІ УЧНІВ ЯК СКЛАДОВА ЕЛЕМЕНТІВ НАВЧАЛЬНОГО МАТЕРІАЛУ ЕЛЕКТРОННИХ ПІДРУЧНИКІВ

Оксана Черноус

кандидат педагогічних наук,
старший науковий співробітник
відділу інновацій та стратегій розвитку освіти
Інститут педагогіки НАПН України,
м.Київ, Україна



<https://orcid.org/0000-0001-7365-3756>



chornousok@gmail.com

У статті актуалізується проблема формування інформаційної грамотності учнів як складова елементів навчального матеріалу електронних підручників, у процесі проектування освітнього-розвивального середовища гімназії та цифровізації суспільства. Проаналізовано сучасні тенденції феномену цифровізації суспільства та проблеми впровадження інформаційної та медіаграмотності як елементів навчального матеріалу електронних підручників. Акцентовано увагу на доцільності розглядати сучасний традиційний та електронний підручник як навчальний засіб, що виконує такі основні функції: самоосвітня, інформаційно-пізнавальна, дослідницька і практична, що спрямовані на формування та саморозвиток особистості. Уточнено, що поняття «цифровізація освіти» набагато ширше за обсягом і змістом за просте «впровадження сучасних інформаційно-комунікаційних технологій в освітній процес», а медіаграмотність — це необхідне вміння для сучасної особистості. Наведено визначення таких понять, як «медіаграмотність», «цифровізація», «інформаційна грамотність та культура». Зосереджено увагу на важливості зростання ролі традиційної шкільної книги та електронного підручника для саморозвитку особистості, формування інформаційної культури та медіаграмотності учнів. Наголошено, що сучасний традиційний та електронний підручник посідає важливе місце у формуванні інформаційної грамотності учнів старшої школи та саморозвитку особистості.

Ключові слова: цифровізація освіти, інформаційна грамотність та культура, медіаграмотність, електронний підручник, старша школа.

Постановка проблеми. Під формуванням інформаційної грамотності учнів як складової елементів навчального матеріалу електронних підручників розуміємо створення інформаційно-освітнього середовища, що сприяє активізації суб'єктивної позиції учня і забезпечує пізнання навколишнього світу через єдність шкільних предметів; використання пропедевтичного курсу, що реалізує системоутворюючий принцип міжпредметних зв'язків як у теоретичному, так і у практичному аспектах. Поняття «цифрова грамотність» є динамічною категорією, його сутність швидко змінюється і розширюється, щоб охопити нові види практики і навички, що забезпечуються новими цифровими технологіями. Оскільки підручник залишається важливим засобом реалізації змісту освіти, є проблема обґрунтування усіх понять, відповідно до нових підходів трактування: від «комп'ютерної грамотності» через «інформаційну грамотність» і до «інформаційно-медійної культури», що є складовими навчального матеріалу сучасних електронних підручників. Це дозволить, використовуючи інтегруючу роль елементів навчального матеріалу електронних підручників, сформуванню цілісної картини досліджуваних шкільних предметів і сприяти системному формуванню медіаграмотності та інформаційної культури учнів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз публікацій свідчить, що науковці з різних країн акцентують увагу на значимості сучасних шкільних підручників у формуванні інформаційної грамотності учнів як елементу навчального матеріалу. Одними з перших, хто звернувся до питань сутності та формування інформаційної культур, були академік Української академії інформатики професор Є. Семенюк і доцент Харківської державної академії культури Є. Медведєва. Автори глибоко дослідили проблеми інформаційної та технологічної культури суспільства. Проблему цифровізації в освіті та специфічні особливості, які зумовлені стрімким розвитком сучасних інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ), висвітлено у наукових доробках зарубіжних і вітчизняних науковців й дослідників: Д. Белшоу, В. Бикова, В. Вембер, В. Волинський, М. Жалдак, Л. Х. Зайнутдінова, В. Коваль, О. Красовський, В. Лапінський, І. Лернер, М. Лещенко, І. Роберт, Д. Тапскотт, О. Савченко, О. Співаковський, О. Спірін та інші. Проте, недостатньо уваги приділено формуванню інформаційної грамотності учнів як складової елементів навчального матеріалу електронного підручника. Л. Х. Зайнутдінова дає таке визначення: Електронний підручник (ЕП) — це навчальна програмна система комплексного призначення, що забезпечує безперервність і повноту дидактичного циклу процесу навчання: надає теоретичний матеріал, забезпечує тренувальну навчальну діяльність та контроль рівня знань, а також інформаційно-пошукову діяльність, математичне й імітаційне моделювання з комп'ютерною візуалізацією та сервісні функції за умови налагодження інтерактивного зворотного зв'язку. Тобто, сучасний електронний підручник — це не просто сучасний засіб навчання, а нове культурне середовище розвитку учня, яке буде функціонувати в освітньо-розвивальному просторі за самостійними законами інформаційно-комунікаційного освітнього середовища.

Мета статті. Стаття має на меті висвітлити особливості формування інформаційної грамотності учнів як складової елементів навчального матеріалу електронних підручників у процесі проектування освітньо — розвивального середовища закладу загальної середньої освіти в умовах цифровізації суспільства.

Виклад основного матеріалу. У концепції Нової української школи, у законі «Про освіту» одним із головних пріоритетів зазначено формування в учнів, та водночас і у вчителів, навичок та компетенцій критичного мислення, інформаційно-комунікаційної та медіаграмотності для саморозвитку особистості в процесі проектування освітнього середовища та цифровізації суспільства. На сьогодні дуже важливо, щоб учні вмели критично мислити в умовах формування цифрової та інформаційної грамотності у процесі проектування освітньо-розвивального середовища закладу загальної середньої освіти. Мас-медіа та соціальні мережі перетворилися на потужну силу, що здатна словесними та візуальними засобами створювати у значній кількості учнів певне бачення подій, необхідне саме для саморозвитку особистості в умовах дистанційної (віддаленої) освіти і гнучкого навчання, де складно зібрати всіх в одному місці і в один час. На думку Л. Гриневич, цифрова, інформаційна та медіаграмотність — це необхідне вміння сучасної особистості (Гриневич, 2018). Відтак особливої значущості набуває питання розроблення сучасних електронних підручників, де елементи навчального матеріалу сприяють формуванню інформаційної грамотності учнів та розвитку загальнокультурної компетентності.

У контексті впровадження цифрової, інформаційної та медіаграмотності слід орієнтуватись на рекомендації ЮНЕСКО, яка у своїх офіційних документах запропонувала п'ять принципів медійної та інформаційної грамотності (Media Sapiens, 2017). У цих документах ЮНЕСКО намагається поєднати інформаційну та медійну грамотність (Laws of Media and Information Literacy, MIL), виділивши спільні для обох сфер поняття. ЮНЕСКО позиціонує ці дві сфери як комбінацію знань та навичок, необхідних сучасному суспільству в усьому світі. «Громадянам важливо розуміти функції медіа та інших джерел інформації, критично оцінювати їх контент, а також приймати обґрунтовані рішення — як користувачам, так і виробникам медіаконтенту та інформації», — пояснили в організації (United Nations Educational, 2016a). Правила MIL охоплюють усі види ЗМІ та інші джерела інформації — бібліотеки, архіви, музеї та інтернет, незалежно від використовуваних технологій. Принципи MIL запропоновані ЮНЕСКО:

1. Інформація, комунікація, бібліотеки, медіа, інформаційно-комунікаційні технології та інтернет мають використовуватися суспільством у процесі проектування освітньо-розвиваючого середовища критично. Вони рівні за статусом, і жодне з цих джерел не варто вважати більш значущим, ніж інші.

2. Кожен громадянин є творцем інформації/знань. Кожен має право на доступ до інформації/знань та право на самовираження. Інформаційно-комунікаційна, медійна та цифрова грамотність має бути для всіх — і тісно пов'язана з правами людини.

3. Інформація, знання та повідомлення не завжди є нейтральними, незалежними чи неупередженими. Будь-яка концептуалізація, використання і застосування МІЛ повинна зробити це твердження прозорим і зрозумілим для всіх громадян.

4. Кожен громадянин хоче отримувати і розуміти нову інформацію, знання і повідомлення та мати можливість на спілкування з іншими, навіть якщо він не висловлює це прагнення. Їх права на це ніколи не мають порушуватися.

5. Інформаційно-комунікаційна, медійна та цифрова грамотність не набувається одномоментно. Це постійний та динамічний досвід і процес. Його можна вважати завершеним, якщо він включає в себе знання, вміння та установки щодо використання, створення та передачі інформації, щодо інформаційно-комунікаційного, медіа та технологічного контенту (United Nations Educational, 2016b).

На основі запропонованих принципів інформаційної, цифрової та медіаграмотності, підручники нового покоління повинні відзначитися не тільки принципами структурування і відбору змісту, а й врахуванням психологічних особливостей сприйняття навчального матеріалу учнями. Оскільки традиційний та електронний підручник є важливим засобом реалізації змісту освіти та дидактичного забезпечення освітнього процесу, одним з пріоритетних напрямів є мотивація до навчання і самонавчання, розвиток інформаційної грамотності та культури, організація і вдосконалення процесу навчання. Доцільно розглядати сучасний традиційний та електронний підручник як навчальний засіб, що виконує такі основні функції: самоосвітня, інформаційно-пізнавальна, дослідницька і практична, що спрямовані на формування та саморозвиток особистості. Що ж ми вкладаємо в поняття «цифрова грамотність», «медійно-інформаційна грамотність»? Під поняттям цифрової грамотності розуміємо здатність створювати і застосовувати контент за допомогою цифрових технологій, навички комп'ютерного програмування, пошуку та обміну інформацією, комунікацією. Медійно-інформаційна грамотність, як складник цифрової грамотності, об'єднує три взаємопов'язані комплекси компетенцій — інформаційну грамотність, медіаграмотність, технологічну цифрову грамотність. Інформаційна грамотність — це вміння знаходити, аналізувати, використовувати інформацію. Медіаграмотність — це вміння отримувати доступ до медіа, аналізувати контент, оцінювати медіаповідомлення, а також створювати контент для самовираження та спілкування. Компетентності з медіаграмотності можна умовно поділити на чотири групи — розуміння, використання та комунікація за допомогою інформаційного-комунікаційних засобів та вміння досягати власних цілей, застосовуючи їх. На важливості впровадження цифрової та інформаційно-медійної грамотності для саморозвитку особистості серед громадян і, особливо учнів, наголошують і міжнародні партнери України. Громадяни мають розуміти функції медіа та інших джерел інформації, критично оцінювати їх контент та приймати обґрунтовані рішення на підставі отриманої інформації. Технологічна або цифрова грамотність передбачає вміння користуватись сучасними інформаційними

технологіями та програмним забезпеченням з урахуванням усіх можливостей, що надає інформаційний прогрес (Вивчай, 2018). Цифрова освіта — це освіта, яка функціонує переважно за рахунок цифрових технологій, тобто електронних транзакцій, які реалізуються шляхом використання інтернету. За визначенням американської дослідниці С. Дойл, «інформаційно грамотною є людина яка розуміє, що точна і повна інформація — основа для розумних рішень; розпізнає потребу в інформації; формулює інформаційні запити; ідентифікує потенційні джерела інформації, розвиває успішні пошукові стратегії; має доступ до джерел інформації, зокрема за допомогою комп'ютерних технологій; оцінює інформацію й організує її для практичного використання; інтегрує нову інформацію до знань, що вже є у неї; використовує інформацію для критичного аналізу та розв'язання проблеми». Рационально перейти до цілеспрямованого інформаційного навчання, формування інформаційної грамотності учнів як складової елементів навчального матеріалу електронних підручників: учень, який розуміє, що точна і повна інформація — основа для розумних рішень; використовує інформацію для критичного аналізу та розв'язання проблем; оцінює інформацію й організує її для практичного використання; ідентифікує потенційні джерела інформації; розпізнає потребу в інформації; формулює інформаційні запити та має доступ до джерел інформації за допомогою комп'ютерних технологій. Електронний підручник важливий дидактичний засіб, який значно підвищує ефективність навчального процесу, враховуючи індивідуальні особливості учня, рівень мотивації, компетенції, цілі навчання і формуючи інформаційну грамотність — складову елементів навчального матеріалу. Електронний підручник повинен будуватися на принципах логіки і надавати різні варіанти можливостей вивчення змісту тому, хто навчається для формування інформаційної грамотності, а саме: викладання змісту як системи взаємопов'язаних елементів; розкриття змісту на основі міжпредметних зв'язків; представлення знань взаємопов'язаних з раніше засвоєними знаннями, тощо. З огляду на вищесказане в сучасному електронному підручнику мають бути закладені завдання з орієнтацією на формування універсальних знань та розвиток інформаційної-медійної грамотності як складової елементів навчального матеріалу:

- враховувати особливості навчальної діяльності, її зміст і структуру, цикли життєдіяльності учня, його здібності, інтереси й нахили;
- спрямовуватися на моделювання освітніх середовищ, їх організаційних, методичних і змістових компонентів, що враховують типові й індивідуальні відмінності між учнями, форми їх прояву в сфері комунікаційних відносин і в пізнавальній діяльності, нагромаджений учнями досвід взаємодії з навколишнім світом;
- бути варіативними; мати особистісно-орієнтовану спрямованість, внаслідок чого знання, уміння та навички перетворюються в засіб розвитку пізнавальних і особистих якостей учня; виховувати в учня здатність бути суб'єктом свого розвитку, рефлексивного ставлення до самого себе;

- забезпечувати цілісне психолого-дидактичне проектування освітньо-розвивального середовища закладу загальної середньої освіти в умовах цифровізації суспільства (Трубачева, Черноус, 2016).

Більшість авторів, розглядаючи питання інформаційної грамотності учнів як складової елементів навчального матеріалу електронних підручників, зосереджують увагу на тому, що елементи електронного підручника повинні мати таку будову, яка забезпечує: організацію зворотного зв'язку з вчителем, орієнтацію на особисті потреби і здібності того, хто навчається, поетапний режим навчання; неперервність навчання; кожний навчальний фрагмент повинен закінчуватись завданнями, вправами або тестами. В. Волинський наголошує на тому, що специфічні для електронного підручника мультимедійні інформаційно-комунікативні ознаки як засобу навчання розширюють їх педагогічні можливості для підвищення ефективності навчання і самонавчання, оскільки уможливають: розширення обсягів навчально-пізнавальної, навчально-керівної інформації; забезпечення повнішої реалізації інваріантних і варіативних компонентів навчальних програм; підвищення ефективності використання методичного апарату для керування навчальною діяльністю учнів. З урахуванням того, що основними показниками визначення рівнів сформованості інформаційної грамотності є кількісно-якісне поєднання знань, умінь і навичок оцінювання інформації, цілеспрямоване і творче використання інформації з дотриманням етичних норм її отримання і подальшої інтерпретації, нами були виділені три рівня сформованості інформаційної грамотності: репродуктивний (заснований на сприйнятті, осмисленні, запам'ятовуванні знань — діяльність за зразком); частковий-пошуковий (заснований на застосуванні наявних знань в знайомій ситуації — пошукова діяльність); креативний (застосування знань у новій ситуації — творча діяльність). З огляду на це, особливої актуальності набуває проблема вміння використовувати відкриті цифрові освітні ресурси (курси, тренінги, освітні програми) для формування інформаційно-медійної грамотності та саморозвитку особистості учня, вдосконалювати професійні практики для подальшого навчання. А сучасний електронний підручник як навчальний засіб виконує саме такі функції, як: дослідницька; пізнавально-інформаційна; саморегуляція та самоосвіта, спрямовані на формування інформаційно-медійної грамотності та культури і є складовими елементами навчального матеріалу.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Отже, функції сучасного електронного підручника спрямовані на саморозвиток особистості в системі освіти та формування інформаційно-медійної грамотності учнів в умовах цифровізації суспільства. Елементи навчального матеріалу електронного підручника, характеризуються об'єктивністю, узгодженістю, прозорістю викладеної інформації та можливістю її швидкого оновлення. Також варто зазначити інформаційно-комунікативну спрямованість, наявність мультимедійних елементів і графічних об'єктів (ілюстрацій, фотографій, карти, таблиці), тематичний підбір для практичного застосування

знань та умінь для формування інформаційно-медійної грамотності учнів. Але поряд із очевидними перевагами електронних підручників: можливість одночасного використання та доступу до інформації великої кількості користувачів, доступ до великого обсягу даних, зручне архівування; полегшення доступу до інформації для людей з обмеженими можливостями, наявність навігаційної системи швидкого й ефективного пошуку, слід вказати на недоліки: витрати на придбання спеціалізованого комп'ютеризованого пристрою для читання та виконання завдань (Трубачева, 2017). Тому введення в освітньо-розвивальне середовище закладу освіти практику різних видів і стратегій дистанційного навчання з використанням комп'ютерних та освітніх порталів, які забезпечують доступ до електронних підручників, зумовлює актуальність формування інформаційної грамотності учнів як складової елементів навчального матеріалу електронних підручників.

Використані джерела

- Гриневиц, Л. (2018). Медіаграмотність — це необхідне вміння для сучасної особистості. <https://www.auc.org.ua/novyna/mediagramotnist-ce-neobhidne-vminnya-dlya-suchasnoyi-osobystosti-liliya-grynevych>.
- Трубачева, С. Е., Черноус, О.В. (2016). Метапредметна діяльність старшокласників в умовах профільного навчання. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: «Педагогіка. Соціальна робота»*. 1 (38). 298–302.
- Трубачева, С. Е. (2017). Формування навчальних компетентностей в умовах професійно зорієнтованого освітнього середовища навчального закладу. *Педагогіка: традиції та інновації: Матеріали ІУ Міжнародної науково-практичної конференції*. Херсон: Гельветика. Ч II. С. 105–108.
- Media Sapiens (2017). ЮНЕСКО опублікувала п'ять принципів медійної та інформаційної грамотності. https://ms.detector.media/mediaprosvita/mediaosvita/yunesko_opublikovala_pyat_printsipiv_mediynoi_ta_informatsiynoi_gramotnosti/l/
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2016a). <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CI/CI/pdf/>
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (2016b). <http://www.unesco.org/new/en/communication-and-information/>
- Вивчай та розрізняй (L2D): медіаграмотність для школярів (2018). *Всеосвіта*. <https://vseosvita.ua/news/vivcaj-ta-rozriznaj-l2d-mediagramotnist-dla-skolariv-46.htm>

References

- Hrynevych, L. (2018). Mediahramotnist — tse neobkhidne vminnia dlia suchasnoi osobystosti. <https://www.auc.org.ua/novyna/mediagramotnist-ce-neobhidne-vminnya-dlya-suchasnoyi-osobystosti-liliya-grynevych> (in Ukrainian).
- Trubacheva, S. E., Chornous, O.V. (2016). Metapredmetna diialnist starshoklasnykiv v umovakh profilnoho navchannia. *Naukovyi visnyk Uzhhorodskoho universytetu. Serii: «Pedagogika. Sotsialna robota»*. 1 (38). 298–302 (in Ukrainian).

- Trubacheva, S. E. (2017). Formuvannia navchalnykh kompetentnosti v umovakh profesiino zorientovanoho osvitnoho seredovyschcha navchalnoho zakladu. Pedahohyka: tradytsii ta innovatsii: Materialy IU Mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii. Kherson: Helvetyka. Ch II. S.105–108 (in Ukrainian).
- Media Sapiens (2017). YuNESKO opublikovala piat pryntsyviv mediynoi ta informatsiynoi hramotnosti. https://ms.detector.media/mediaprosvita/mediaosvita/yunesko_opublikovala_pyat_printsyviv_mediynoi_ta_informatsiynoi_gramotnosti/ (in Ukrainian).
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2016a). <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CI/CI/pdf/> (in Ukrainian).
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2016b). <http://www.unesco.org/new/en/communication-and-information/> (in Ukrainian).
- Vyvchaj ta rozrizniaj (L2D): mediahramotnist dlia shkolariv (2018). Vseosvita. <https://vseosvita.ua/news/vivcay-ta-rozriznaj-l2d-mediagramotnist-dla-skolariv-46.htm> (in Ukrainian).

Oksana Chornous, Candidate of Pedagogical Sciences, Senior Researcher at the Department of Innovation and Education Development Strategies of the Institute of Pedagogy of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, Kyiv, Ukraine.

FORMATION OF INFORMATION LITERACY OF STUDENTS AS A COMPONENT OF ELEMENTS OF EDUCATIONAL MATERIAL OF ELECTRONIC TEXTBOOKS

The article actualizes the problem of formation of information literacy of students as a component of elements of educational material of electronic textbooks, in the process of designing educational-developmental environment of gymnasium and digitalization of society. Modern tendencies of the phenomenon of digitalization of society and problems of introduction of information and media literacy as elements of educational material of electronic textbooks are analyzed. Emphasis is placed on the expediency of considering modern traditional and electronic textbooks as a teaching tool that performs such basic functions as self-educational, information-cognitive, research and practical, aimed at the formation and self-development of personality. It is clarified that the concept of “digitalization of education” is much broader in scope and content than the simple “introduction of modern information and communication technologies in the educational process”, and media literacy is a necessary skill for the modern individual. The definitions of such concepts as “media literacy”, “digitalization”, “information literacy and culture” are given. Attention is focused on the importance of increasing the role of traditional school books and electronic textbooks for personal self-development, the formation of information culture and media literacy of students. It is emphasized that the modern traditional and electronic textbook occupies an important place in the formation of information literacy of high school students and personal self-development.

Keywords: digitalization of education, information literacy and culture, media literacy, electronic textbook, high school.


<https://doi.org/10.32405/2411-1309-2021-27-285-298>

UDC373.2

FEATURES OF THE FORMATION OF THE MYTHOLOGICAL PICTURE OF THE WORLD

Svitlana Yakymenko,

Doctor of Science in Education, Professor,
Mykolayiv Sukhomlinsky National University

 <https://orcid.org/0000-0003-4230-9586>

The article analyzes the formation of the image of the world and the impact on this process of individual characteristics of perception.

The problem of forming a holistic picture of the world of the individual is acute at the present stage of development of education, especially in connection with the implementation of the ideas of the New Ukrainian School. The article reveals the methodological principles of forming a holistic picture of the world, characterization of the concepts «myth», «mythological picture of the world», defines their essence as a set of generalized ideas about mythology, society, the world and its place and purpose.

Modernization of the education system of Ukraine is aimed at the active formation of a holistic picture of the world of the individual, especially children. From birth, the child perceives the world as a whole, as it is, and when earlier in primary school there was a clear branching into objects, the child destroyed the holistic picture of the world. It was difficult for the child to find connections between subjects in school and in the environment, society and the world in general. The Concept of the New Ukrainian School makes it its primary task to ensure the development of the worldview of the little person, i. e. to continue to form a holistic picture of the world without disturbing the natural worldview. The Concept of the New Ukrainian School emphasizes the need to form a number of competencies in students, based on a holistic picture of the world, where information is constantly organized, supplemented, changed and transformed into a holistic system. That is why the question of forming a holistic picture of the world today is extremely relevant.

The author defines the important role of worldview foundations in the formation of the value picture of the world of the individual of a particular historical time. Mythological worldview values can become a constructive element in overcoming the crisis of globalization, return to spiritual origins and give a worthy response to the challenges of modern civilization. The article reveals the formation of the image of the world and the influence of the mythological worldview on its formation.

Keywords: myth, mythology, mythological picture of the world, neomythology, culture, worldview.

Introduction of the issue. Myth is a characteristic form of archaic thinking at a high stage of its development. Although considering it as belonging to primitive society only appears to be incorrect. «The simplest mental act,» writes A. V. Gulig «is myth-making. The thought on the unconscious level merges directly with the act in myth... It is the most common form of thought that is inherent in a human at all stages of his development» (Gulyga, 1990).

The Greek word «myth» means «word», «story», «news», «conversation». The lack of unanimity in addressing the issue of the nature and functions of the myth, as well as the nature of its relationship with other forms of consciousness, can be explained both by many meanings of the term itself and by the aspects of the study. Indisputable is that the myth goes genetically back to the word constituting some real social relations. Besides this relation, seems to be so important that there is a problem of their transfer (selective) and storage by subsequent generations. This is how the historical memory of the people arises and the myth as a form of communal consciousness appears. «Before the writing began, such storage of ancestral experience was extremely important. The loss of the patrimonial memory and, especially, of the worldviews justifying the unity of the clan was even more disastrous than the earlier loss of fire.

Therefore, the storage of patrimonial myths and legends and related objects of cultic action, suggesting not only the possibility of their reproduction but also the inadmissibility of acquainting them with representatives of other families played such an important role in the life of the pre-class society».

Current state of the issue. The prestige of every word that makes up the myth is so high for the members of the community that it is perceived unequivocally as an obligatory norm of behavior and the most important life setting. Thinking, clothed in the verbal form of myth, forms mythological thinking. According to this thinking, all the events and transformations about which the myth narrates are «still in direct dependence on the magical power of the word.» The word, which was born in the past and reached the present, is perceived as a measure of stability, certainty, and organization. At the same time, as G. G. Gadamer notes «the word has meaning not only in the system or context, its very presence in the context suggests that the word can never be separated from the polysemy that it possesses in itself — even if the context gives it an unambiguous meaning. The meaning inherent in this word in a given speech event, as we see, is not limited to the actual meaning which is here and now» (Gadamer, 1991). Perhaps the primitive man, opens intuitively that unique property of language through myth, which, according to G. G. Gadamer, «is that any word in it gives rise to another, every word in the language, so to speak, awakens to others, calling forth new words for life and opens the way to the speech stream» (Gadamer, 1991). Mythological words co-exist in the life of an archaic person, who endows them with a special anthologized status of imperishable norms and patterns that ensure the stability of the world. One cannot doubt the validity of the conclusion of the well-known English ethnographer and social-

ogist B. Malinovsky: «... the myth existing in the primitive community in its living original form is not a story that is retold but a reality that lives. This is not a mental exercise or artistic fantasy, but a practical guide for primitive beliefs and behavior» (Piazhe, 1970).

Aim of research. The social and practical function of the myth lies on the surface: as it is the product of a monolithic community of people, the myth is aimed at preserving of the collective as an integral living organism. The matter of this self-preservation is above all: «The collective is the force creating the myth. Moreover, no criticism can shake the power of the myth while it remains a living myth — a living expression of collective representations ...» (Zazdranov,1993). The real life of a myth is connected directly with the life of this collective. Myth has no individual options; it is not a subject to any changes on the part of the narrator. Therefore, the characteristic of a member of a tribal collective is a characteristic of that relatively stable role that the individual performs as a social order to the collective. «The whole essence of the selection and self-affirmation of the primitive individual, in the opinion of A. S. Canarsky, depends on how much he is able to «create» his face ... as the» face «of the collective ...» (Kornarskii, 1982). In addition, one could not agree more with the general assessment of the social and practical function of the myth expressed by I. N. Loseva: «The myth is necessary to justify the actions and their result, to mobilize the forces of the collective, for its cohesion, on which the degree of its survival depends. The only power that is under the control of the community is its unity; therefore, there is an attitude in the collective, which is expressed in the myth — the maximum subordination of the individual's life to the interests of cohesion. The words of the myth are related directly to the forms of behavior, and any changes in «formulations» are perceived as a violation of order, which can lead to chaos» (Zazdranov,1993).

Results and discussion. Analyzing the content of myths, you can see that, firstly, they are not so much about the fate of individuals, as about the fate of the genus, the totem. Secondly, the myth reproduces some significant event, which is a kind of a starting point in the evolution of the genus, the totem group. Third, the characters of the mythical narrative are sacralized, whereby they are included in the worldview as unconditional authorities in assessing current events. Finally, fourthly, a magical connection is established between the «object of myth — the past — and socially significant actuality, in the ratio of the present with its supposed prototype in the past.» All this gives the myth the possibility of translating the entire system of primitive life activity into a fact of consciousness. Therefore, the content of the archaic myth is a quite adequate picture of reality, and it recreates not only the present, but also the past in an emotionally imaginative form accessible to all members of the collective.

At the same time, the content of the myth is not meant to become such a model of action that should be reproduced. The task of myth in the other words is in sanctioning, imposing, and spreading certain types of social and socio-psychological relationships. In addition, from this point of view, the content of the myth represents such transfor-

mation of historical material that leads to its actualization, i. e., to the subordination of the past to today's assessments and needs.

Consciousness in general and primitive consciousness in particular, cannot develop and cannot be transmitted to new generations outside and beyond its objectification in material signs and symbols. The main line of development of the consciousness of primitive people consisted in the development of language and speech, which served all forms of their life activity. Magic rituals, objects of fetishistic beliefs, animistic attitudes and totemic representations objectified the content of myths, which were preserved and developed inextricably with each other, forming for the time being undivided integrity. Only in the subsequent development of the myth as a narrative about the past event is separated from the ceremonial side and, gaining an independent existence, becomes the basis for the formation of the mythological worldview, incorporating elements of magic, fetishism, animism and totemism.

According to the logic of its formation, the mythological worldview is based on correlation, external objects and phenomena involved in practice, with collective generic notions and experiences. There are signs of totemism: the phenomena included by the team in practical processes seem to be identical to the collective. As the community is the actual subject of social (tribal) practice, it acts simultaneously as the only subject of the reflection of this practice. Since the practice of primitive society is satisfied with the subjective (where the community serves as the subject), the completely external world in the consciousness of the individual is ultimately subjective. Mythology represents a sensual-figurative embodiment of the characteristics of the community in the material of natural phenomena.

Dealing only with sensory authenticity, the mythological worldview attests to the being of things, «shows» real being by direct sensory reflection. In this case, there are no mediating links between the knowledge obtained in the structures of mythology and the objective reality: mythological representations are the immediate social (communal) given of things. However, the achieved identity of thinking and sensuality leads only to the knowledge of the appearance of things accessible to the senses. The essence of the thing, its internal contradiction, elude mythology. Although, a certain generalization is achieved in the process of sensory reflection, while the mechanism of this generalization «works» in addition to the will of the individual. Mythological worldview is capable of capturing sensory knowledge and its translation because the sensuality acts as a necessary moment of any practical operation.

For all of that, the mythological worldview does not distinguish between activity with sensory-objective elements and magical activity. The effectiveness of some actions is related directly to the effectiveness of others, technological methods of activity are not thought separately from the activity itself. They are «dissolved» in human actions and are not amenable to any ordering, and therefore, to conscious regulation and improvement. Besides, it is not required. Primitive society is a society of a routine type,

based on the endless repetition and reproduction of traditional forms of life. Changes are so slow that they only become visible after a change of several generations. In addition, the mythological worldview is primarily directed not at the knowledge of the new, but on the ordering of the already existing, on the sanctioning of the established, traditional. The local isolation of the being and consciousness of the community, the merger of the individual and the family, do not allow sacrificing any significant element of tradition. Criticism of tradition can take place only as a detail, clarification of the original phenomenon.

The idea of novelty is alien to the primitive man, and he is fundamentally opposed to the improvement both of the world of nature and of the world of man, constituting a single Cosmos. M. Eliade considered it as a positive factor: «Thanks to this approach, tens of millions of people could suffer from the mighty pressure of history for centuries, without falling into despair, without suicide and coming to that state of spiritual frenzy that is inextricably linked with the relativistic or nihilistic history vision» (Shcherban,1992).

In the period of its formation mythological worldview tears and elevates the whole set of practical behavioral attitudes of people, previously inseparable from the concrete behavior of a person, to the rank of special social significance, sacrificing them with the authority of a mythical narrative. Therefore, these settings begin to acquire an increasingly autonomous meaning, up to the inverse influence and even the determination of the behavior of the individual in each particular situation.

At the same time, within the framework of the mythological worldview, a wider scope of reality begins to be implemented, as that was required by everyday experience. The combination of ordinary and mythological views, on the one hand, provided scope for imagination and overcame a narrow horizon of utilitarian landmarks, and on the other hand, it delineated the range of real actions to achieve equally real results. But in the mythological worldview myth belonged to a special role: it «acted as a form of embodiment, a very important social and practical content — the sense ... of everything that was happening, which ensured the unity and integrity, organization and solidity of the primitive collective» (Zazdranov,1993).

The internal mechanism of the mythological worldview, providing a holistic coverage of reality, established the unity of the evaluation, cognitive, and predictive moments. In addition, these moments balance each other for a long time, which forms a grateful ground for the emergence, strengthening and development of ideas about the universal connection of things and phenomena of reality, about their orderliness and interdependence. Thanks to this mythological worldview overcame (in the imagination) the dependence of man on spontaneously manifested forces of nature.

The further development of humankind is connected with the development of a predominantly producing economy, which was the result of the division of labor into the mental and physical. It causes the evolution of the mythological worldview right up to its repression. A. N. Leontyev expresses this idea as follows: «The decomposition

of the primitive structure of consciousness in conditions of progressive development is still occurring in the generic system. However, the emerging new internal structure finds its full expression only at the later stages of class society» (Leontev, 1972).

Historians and ethnographers pay considerable attention to mythology in the study of ancient societies: it is impossible to avoid the problems of human mentality in the reconstructing of the social ties of people. At the same time, conclusions regarding the content and functions of mythology are made either on the basis of an analysis of ancient graves, tools and products of the past, or on the basis of studying the lives of the people of our time, located on the periphery of modern civilization. In the latter case, these conclusions can only have an indirect relationship to the ancient society.

Philosophical studies of mythology are also very intensive. One of the peculiarities of these studies is that mythology, as a rule, is considered to be compared with later forms of social consciousness: religions, philosophy, art, science, etc. As a result, epistemological, moral-aesthetic, axiological, communicative and other characteristics of mythology. In this case, mythology is examined not in the objective conditions of its functioning, but in the context of the functioning of various forms of social consciousness. However, the work of this direction opens the possibility of tracing the transformation of mythological formations in later forms of social consciousness and thereby fixing continuity in the development of social consciousness.

In some works, researchers go beyond the understanding of mythology only as a form of social consciousness of ancient society, interpreting it as the basis of historically the first type of worldview. It seems possible to consider mythology only in the aspect of the worldview, generated at a certain stage of the development of the practice of archaic society and finding in it its nutritional soil, developing the ideas of this direction. It requires a constant correlation of the mythological worldview with the evolving socio-historical practice.

The external evidence of primitive practice was reflected in the mythological worldview of this period in the form of a functional analogy of man (as a member of the primitive collective) and objects of his practical influence. Concrete-situational orientation of people imposes predominantly ideas on the objects-actions (ritual representation of the subject and «playing» past actions with it). But primitive practice, being a public practice, cannot do without preliminary planning of possible situations, which obliges the mind to display the object «not by itself,» but as necessarily acting, functioning in a certain way, possessing some active force, some function, Or in accordance with the already existing in primitive people's ideas about the objects-actions.» Although, the form of primitive practice (the interaction of the tribal collective with nature) deprived the objective things of the opportunity to reveal its contradictory nature. As the cover of generic utilitarianism enveloped things and phenomena so they appeared in the form of one hypertrophied function fixed by the patrimonial practice. The man, in turn, was of value to the genus only if his actions were within the framework of established generic stereotypes. Hence,

it becomes clear that in the conditions of primitive practice, the cognition of things is accomplished exclusively by involving them in the economic life of the community.

Mythological retrospective orientation, the systems of various prohibitions, strict regulation of actions did not contribute to the development of the practice of primitive society — it was extremely conservative. On the other hand, this conservatism was simply necessary; thanks to it, humankind ensured its own progress in mastering the forces of nature without losing the achievements achieved at the previous stages of development. The experience, forming the basis of actual practice, increased it gradually. In this way, using the primitive tools of manual labor, the most rational and effective methods of activity developed. Since the methods of manual labor vary very slowly and insignificantly, the mythological worldview is engaged in their peculiar propaganda. In the propagation of previously proven methods of activity, the character of the mythological outlook is outstripping (in relation to specific situations). Then it turns out that if the mythological worldview acts as a conservative factor with respect to the development of social and historical practice of the primitive society, then, as applied to concrete life situations, it fulfills the function of an active organizing force. This is one of the reasons for such a long «vitality» of the mythological worldview.

In the conditions of the traditional tribal community, magic, fetishism, animism and totemism never acquired the character of objectified thought forms — forms of social consciousness. There still has not been a division and forms of collective production. Tribal property placed people in the same position as to the means of production, and to each other. The product of general labor had the same meaning for the collective and for each of its members. Hence, the mythological worldview, which fixed the objective-social meaning of phenomena and things, fixed the coincidence of the meaning of human activity and its direct purpose.

The whole economic life of the clan community is being transformed along with the progressive development of the instruments of labor. This process was accelerated immeasurably because of the first major social division of labor — the transition from appropriating the economy to a predominantly producing economy. «No matter how one considers this event from the point of view of the division of labor or from the point of view of economic change, a revolutionary transition to a higher, qualitatively different stage of economic and social development took place in human society» (Zazdranov,1993).

The producing economy, which in the early stages of development consisted of two foci of organic farming and animal husbandry, each of which was still so weak that it could not exist on its own, determined a new form of human organization. This form was the agricultural community as a social association of people, free from the close bonds of blood relationship.

The agricultural community is the highest product of the development of the primitive system. Communications remain traditional within the community, but the entire

system of a predominantly productive economy contributes to the development of private property in it. Therefore, this type of social organization «carries in its own depths the elements of its doom.» Now parcel business is already developing as a source of accumulation of private property. With the development of this work, A. N. Leontyev notes, «the discrepancy between the objective result of human activity, on the one hand, and its motive on the other, begins to dominate. In other words, the objective content of activity becomes inconsistent with its subjective content, with the fact that it is for the person himself» (Leontev, 1972).

The aggravation of the internal contradictions of the agricultural community causes an increasing complexity of the whole economic and spiritual life. Mythological worldview remains as long as the outlook of all members of the community, but its integrity is achieved on the ways of maintaining the integrity of the tribal collective. Researchers of primitive thinking of this period pay attention to the incompleteness and fragmentation of each myth, when the narrator often does not know the beginning or the end of the narrative: «A rarity is an informer who knows the whole myth. Myths do not form a coherent system; they are indifferent one to the other» (Shcherban,1992). Mythological worldview here not only reflects the state of the community, but also seeks to contribute to its preservation. Such social function of the worldview testifies that the process of violation of the traditional way of life is intensifying. The fact that people are united by a single economic life have different ideas about its meaning and content, speaks in favor of the fait accompli of the departure of their individual interests from collectivist assessments.

The agricultural community for the first time gives activity (the process of making tools) a purely social character. If hunting and reclamation of production required the production of new tools of labor only indirectly and from time to time, then agriculture was impossible without their constant production on a large scale. So «the way of life of the primitive man had to change it radically, to make it social, as he didn't need the product of his labor, but others did... In turn, the existence of the individual who created the objects depended on the activities of other members of the collective. «The production acquired some dynamism due to the expansion of contacts between people. However, individuals continue to be related to relatives for a long time, because, according to K. Marx, «natural relations still prevail in all forms of society where land ownership dominates» (Zazdranov,1993). The connection of people does not follow from the ties of labor activity, and the kinship itself constitutes the prerequisite of labor activity.

Now it becomes clear why the mythological worldview did not contradict the developing of social production in principle, even though the formation of private property begins in this period. Elements of magic, fetishism, animism, totemism are further developed. Fertility cults begin to take shape and agricultural magic arises. Totemism is saturated with features of anthropomorphism, and the preconditions for believing in the demiurge begin to take shape. In ancient states, the mythological worldview con-

tinues to be dominant: both the primitive and the ancient systems have a common feature — their technical basis is extremely conservative.

The primitive system by itself does not contain prospects for a transition to a more developed form of social order. The reasons for the further development of social organization lie in the fact that public ownership in the course of the development of agriculture and livestock production becomes a retarding factor. Through a series of intermediate stages, it becomes private property, objective needs of economic development lead to an increasing integration of producers, since the increase in production productivity is achieved mainly by increasing its scale. The integration of producers goes beyond the bounds of kinship ties and destroys the tribal organization. The foundations of differentiation of people by their participation in the production process are laid down, preparing the liberation of individuals from clan ties, and tools and objects of labor — from collective property. This all changes the social organization essentially.

Developed farming and livestock farming in combination with isolated crafts and intensive trade require the use of mechanical thoughtless physical labor. Due to its universal application, the workforce acquires a character of special value. At the same time, the carrier of it begins to be viewed not as an element of society, but as an element of the existing system of material production. The slave personifies not a social, but a natural aspect of the life of the ancient polis, analogous to the means of production. Private property makes slavery a «natural» state. According to Aristotle, «who, by nature, does not belong to himself, but to another, and yet man, is by nature a slave» (Bogomolov & Oyzerman, 1983).

The separation of the purely mechanical aspect of labor, with the simultaneous reduction of physical labor to the level of the external side of social life, has led to the fact that the foundations of world understanding, which is abstracted from human activity in the sphere of material production, are being formed. «... The general knowledge of the world developed, the foundations of the exact sciences were laid ...» (Zazdranov,1993). All this testified to the level of socio-historical practice, when it is no longer exhausted by material production. The following situation develops in the ancient polis: on the one hand, agricultural production dominates the system of material production, on the other hand, an omnipotent ruling stratum is formed and it monopolizes the most prestigious public functions. Athenian democracy makes politics the dominant form of communication among citizens. Still «the consistently carried out principle of the Athenian democracy is possible only as a denial of the dominant mode of production. The parasitism of such a society will be directly proportional to its democratic character: someone must take upon himself the burden of producing material goods, so that others are engaged in politics» (Zazdranov,1993).

The whole political system of the policy was based on the recognition of the primacy of public interests over personal interests, which implied active participation of citizens in solving state problems: «every citizen hastened to take an active part in public and

political life for fear that events without his participation could take an undesirable turn for him». Consequently, now it is not so much natural as social factors that determine the life of every citizen. Labor activity in material production is retreating according to the degree of social prestige before political and intellectual activity.

Politics as historically the first type of activity aimed at the direct improvement of social institutions, has consolidated the division of labor into mental and physical ones. This became possible when the exchange of products of spiritual activity for the products of material production had already taken shape. The emergence of such a premise characterizes two kinds of features of material life. First, material production has reached the stage of development when it became possible to provide vital activity to persons not directly engaged in the sphere of material production. Secondly, a lively commodity exchange significantly widened the horizons of people. The most active forces of the slave society concentrated in the ancient polis, prone to freedom of action that were not afraid of penetrating into the unknown. Their main occupation was trade, which was associated with distant travel, demanding profound knowledge, deep intellect, courage, courage. The fact that Greek philosophers make long journeys that do not pursue any other goal than gaining knowledge is significant. In addition, the reason for this lies on the surface: the product of material production has not yet become an end in itself for society. Therefore, antiquity is extremely wasteful from an economic point of view: a large part of the surplus product is drawn to non-productive costs-works of art, religious and public buildings, etc. «Here we are dealing with the same contradiction of history, when, in direct contrast to a really undeveloped, stultifying labor, as opposed to idleness and passivity of a nation, its greatest spiritual activity and the creative energy of people associated with it can be born» (Konarskii, 1982).

Therefore, political activity in the policy caused a keen interest in scientific knowledge, art, that is, in politics. To the system of spiritual production. Moreover, this system is formed by no means under the influence of the vital needs of material-transforming practice. Then it turns out that the well-known thesis about the «involving ancient art in production», about the supposedly utilitarian and practical function of this art, is based on a misunderstanding of the basic social contradiction, thanks to which from the outset the art is called upon to serve not the material production but the spiritual needs of people. Another thing is that the ancient man considered useful one not that it is consumed in practice, not just a useful object, but any good that reveals the essential strength of man. Usefulness for the ancient Greek is an ideal principle, accumulating in all manifestations of the mentality. This principle unites the mythological worldview with later worldview education.

The development of science, political and ethical disciplines, and art gradually transforms the mythological worldview into a universal system of poetic views of the world, into a naive encyclopedia of the universe. You can see how mythology evolves from vague images to images that are clear and concrete, which no longer fit into its

framework and make up the arsenal and soil of ancient Greek art. In this way, morality, science, philosophy, religion are formed.

At the same time, mythological images are increasingly refined from material content, becoming more abstract in relation to concrete historical practice. It means a constant and growing removal of mythological images from material needs. Thus, the possibility of absolute opposition of the material and the spiritual, forming the essence of religion is formed. All realistic content of mythology begins to be forced into the natural-philosophical systems, and then «condensed» into natural-scientific knowledge. In the same way, as the division of labor into the mental and physical, alienation is formed both from material production and from the traditional mythological worldview of the form of social consciousness. «From that moment,» Marx and Engels remark, «consciousness can really imagine that it is something different from the realization of existing practice, that it can really imagine something without imagining anything real; from this moment the consciousness is able to emancipate itself from the world and proceed to the formation of a «pure» theory, theology, the philosophy of morality, etc.» (Zazdranov,1993).

Since mental and physical labor are beginning to be considered as opposites, it is clear that the material and the spiritual are also treated in this way. Nevertheless, the material and spiritual aspects of human activity were previously «removed» in mythology, acting as indistinguishable sides in the mythological worldview. With the isolation of these moments in the process of decomposition of the mythological worldview, both the first and the second retains the status of objectivity because the realization of the fact of the once accomplished objectification of the spiritual remains beyond the possibilities of the available consciousness. A situation arises that is contradictory: the day is contrasted with the material one, but at the same time, it does not lose the attribute of objectivity.

The result, the «resolution» of this contradiction, was the formation of the concept of two spheres of objectivity: material (natural) and spiritual (supernatural). Besides these spheres are directly opposed to each other. This opposition does not fit into the framework of the mythological worldview and forms the basis of a historically new type of outlook — religious. As V. I. Shinkaruk rightly notes, the main, defining moment of religion is precisely «belief in the supernatural, the opposite of the natural ... Mythology does not know such an opposition. The «supernatural» was quite natural there, so to speak, «in the order of things». Another thing, in religion. Here the nature is quite consciously opposed to the world of the supernatural, natural laws — the conscious will of mighty supernatural forces» (Zazdranov,1993).

The emergence and development of religious ideas could not but cause a certain transformation of the mythological worldview. Part of the content of mythology passes into religion, which, naturally, causes the depletion of the entire mythological worldview. The evolution of the religious concept of God as a subject beyond natural forces is indicative in this respect: its zoomorphic and sociomorphic forms are clearly inherited from mythology. In the representations of the ancient Greeks and Romans, the gods

lead a way of life that is not different from their own. They quarrel, feast, do physical labor, flirt. Moreover, they enter into marital relations with people, and their marital ties are by no means fruitless. Referring to Hesiod, A. F. Losev gives an extensive list of such marriages, and the offspring generated in them. In the heroic period of ancient mythology, a notion of the commensurability of the forces and abilities of a man with the powers and abilities of the gods arises. People enter into various kinds of contests with the gods and often come out victorious (Losev, 1989).

If in primitive society religion is not yet isolated from the totality of mythological representations, then as society develops with social antagonisms, it begins to influence the public consciousness more and more. Thus, we can see two processes at once: the loss of the mythological functions of their worldview functions, and the ascent of religion to the level of the basis of the worldview.

The loss of the mythology of worldview functions revealed its elements. Some of them have discovered such an obvious affinity with religion that up to the present time some philosophers tend to identify religion and mythology. Other elements formed the basis of natural science knowledge. In particular, the ideas of the unity of the world and the difference between the essence and the phenomenon were used then in natural philosophical concepts.

Separation of mental labor from the physical, engendering the bearers of «pure» mental activity, created the conditions for reflection on the «pure» mental activity and on the mentality. From these initial positions, the first theoretical form of general ideas about the world begins — natural philosophy.

The analysis of natural philosophy from the point of view of both structure and functions carried out by P. V. Kopnin makes it possible to adopt the most general definition: «Natural philosophy is, in a broad sense, a method of constructing a system of nature based on certain speculatively established general principles and giving a general picture of the world which covers the whole of nature. In fact, natural philosophy was the first form of philosophy and science» (Zazdranov,1993).

It would seem this form had to form the basis of a historically new type of worldview, which came to replace the mythological one. However, this did not happen: elements of positive knowledge were drowned, as a rule, in the inventive constructions of the universe. Every natural-philosophical system claims to exhaustively elucidation of the general picture of the world and does not descend to the painstaking study of individual phenomena, before the experiment. As a result, it turned out that the natural-philosophical constructions mainly included knowledge aimed at elucidating the origins and the main causes of all that exists. The practical importance of this knowledge was (with reference to the system of existing practice) very doubtful. Contemplation, the lack of the necessary number of empirical knowledge, syncretism — these are the most characteristic features of the ancient (and medieval) natural philosophy, which determined its complete isolation from socio-historical practice.

Conclusions and research perspectives. The disruption of natural philosophy with a mythological worldview was not radical and definitive, and mythological symbols appeared in difficult philosophical constructions. However, the formation of natural philosophy led to yet another consequence: promising physical and mathematical ideas fell out of the sphere of world outlook interest and formed the basis of natural science. Problems of natural science do not always affect worldview issues. This explains the relative «tolerance» of both mythology and natural philosophy to natural-science knowledge. The outflow of purely scientific knowledge from the field of ideological problems promoted the «purification» of the world outlook from scientific knowledge in general, which was reflected in the new historical type of outlook — in the religious worldview.

However, it would be a simplification to assume that there is a simple change in the types of worldview. If the mythological worldview does not have any noticeable opposition, it represents, as V. I. Losev correctly points out, «the universal form of social consciousness that is unique at a certain stage,» then «religion appears along with art, political consciousness, and the separation of mental labor in specialized activity, with the formation of an institution that performs a certain function» (Zazdranov,1993). This circumstance speaks in favor of the fact that the world outlook shifts from a comprehension of the problems of concrete historical practice to the problems of the spiritual and practical mastery of the world in the aspect of socio-moral and aesthetic relations. And here it is the religion that reveals the ability, in the form of speculative illusory-fantastic «knowledge», to replace and partly fill the deficiency of factual knowledge. The regulative function passes from mythology to the religious worldview: the integration of people around a certain set of ideas that determine the basic principles of human life activity.

Referens

- Bogomolov, A. & Oyzerman, T. (1983). *Osnovy teorii istoriko-filosoficheskikh protsessov* (in Russian)
- Gadamer, G.-G. (1991). *Aktualnost prekrasnogo* (in Russian)
- Gulyga, A. V. (1990). *Filosofiiia v poiskakh smysla zhizni. Dialog. № 12. p.96* (in Russian)
- Konarskii, A.S. (1982). *Dialektika esteticheskogo protcessa: genezis chuvstvennoi kultury.* (in Russian)
- Leontev, A. N. (1972). *Problemy razvitiia psikhiki* (in Russian)
- Losev, A. F. (1989). *Dukh smelosti* (in Russian)
- Piazhe, I. (1970). *Teoriia Piazhe. V knige R. Massena (red.), Rukovodstve Karmaikla po psikhologii. (Vol. 1) (3rd ed.).* New York: Wiley (in English)
- Shcherban, P. M. (1992). *Pedagogika chuvstv* (in Russian)
- Shinkaruk, V. I., Ukraintcev, B. S. & Abdildin, G. M. (1981). *I drugie. Mirovozzrencheskoe sodержanie kategorii i zakonomernostei materialisticheskoi dialektiki* (in Russian)
- Zazdranov, A. P. (1993). *Dialektika praktiki i mirovozzreniia v istoricheskom protcesse.* Kharkov (in Russian)

Світлана Якименко, доктор наук в галузі освіти, професор, Миколаївський національний університет ім. В. О. Сухомлинського.

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ МІФОЛОГІЧНОЇ КАРТИНИ СВІТУ

У статті аналізуються питання становлення образу світу і вплив на цей процес індивідуальних особливостей сприйняття.

Проблема формування цілісної картини світу особистості є гострою на сучасному етапі розвитку освіти, особливо це пов'язано із реалізацією ідей Нової української школи. У статті розкрито методологічні засади формування цілісної картини світу, характеристика понять «міф», «міфологічна картина світу», визначено їх суть як сукупність узагальнених уявлень особистості про міфологію, суспільство, світ загалом та своє місце і призначення у ньому.

Модернізація системи освіти України спрямована на активне формування цілісної картини світу особистості, особливо дитячої. З народження дитина сприймає світ цілісно, таким як він є, і коли раніше у початковій школі відбувалося чітке розгалуження на предмети, у дитини руйнувалася цілісна картина світу. Дитині було важко знайти взаємозв'язки між навчальними предметами у школі, так і у довіллі, суспільстві та світі загалом. Концепція нової української школи ставить своїм першочерговим завданням забезпечити розвиток світогляду маленької особистості, тобто продовжити формувати цілісну картину світу, не порушуючи природне світосприйняття. У Концепції нової української школи наголошено на необхідності формування ряду компетентностей у школярів, основою яких є цілісна картина світу, де інформація постійно впорядковуються, доповнюються, змінюється та трансформується у цілісну систему. Саме тому питання формування цілісної картини світу сьогодні є надзвичайно актуальним.

Автор визначає вагому роль світоглядних підвалин у формуванні ціннісної картини світу особистості того чи іншого історичного часу. Міфологічні світоглядні цінності можуть стати конструктивним елементом подолання кризових явищ глобалізації, повернути до духовних витоків та дати гідну відповідь викликам сучасної цивілізації. У статті розкрито питання становлення образу світу і вплив міфологічного світогляду на його формування.

Ключові слова: міф, міфологія, міфологічна картина світу, неоміфологія, культура, світогляд.

<https://doi.org/10.32405/2411-1309-2021-27-299-307>

УДК 82(07):028]-057.87

ПІДРУЧНИК ЛІТЕРАТУРИ ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ САМОСТІЙНОЇ ЧИТАЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ У РЕАЛІЯХ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

Таміла Яценко,

доктор педагогічних наук, старший науковий співробітник,
головний науковий співробітник відділу
навчання української мови та літератури
Інституту педагогіки НАПН України
м. Київ, Україна

 <https://orcid.org/0000-0002-6121-7495>

 tamilakod@ukr.net

У статті актуалізовано проблему модернізації змісту шкільної літературної освіти та підготовки інноваційного навчального забезпечення курсу літератури для 5–6 класів у контексті ідей Нової української школи та в кореляції з новим Державним стандартом базової середньої освіти; розкрито засадничі положення нових модельних програм із української літератури та інтегрованого курсу літератур (української та зарубіжної) для адаптаційного циклу навчання та підручників літератури для 5 класу НУШ; акцентовано на пріоритеті самоосвітньої функції сучасної навчальної книги; охарактеризовано методичний потенціал нових підручників української літератури та інтегрованого курсу літератур (української та зарубіжної) для 5 класу щодо ефективної організації самостійної читачької діяльності молодших підлітків.

Ключові слова: Нова українська школа; шкільна літературна освіта; модельні навчальні програми; українська література; зарубіжна література; інтегрований курс; підручник; самоосвітня функція підручника; читачька діяльність; самостійна робота учнів.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими та практичними завданнями. Реалізація нового Державного стандарту базової середньої освіти (2020) передбачає зміну парадигми шкільної літературної освіти, оновлення її змісту та створення інноваційного навчально-методичного забезпечення. На основі Державного стандарту розроблено типову освітню програму, що регулює створення модельних навчальних програм мовно-літературної

галузі для адаптаційного циклу навчання. Так, у контексті сучасних освітніх завдань в Інституті педагогіки НАПН України підготовлено чинні модельні навчальні програми «Українська література» та «Інтегрований курс літератур (української та зарубіжної)» для 5–6 класів закладів загальної середньої освіти (Яценко та ін., 2021), (Яценко, Тригуб, 2021). Відтак нагальною потребою шкільної літературної освіти є підготовка підручників літератури відповідно до її нового змісту. Водночас також набуває актуальності питання переосмислення функцій сучасної навчальної книги для досягнення високих освітніх результатів в умовах запровадження Нової української школи. Слушно стверджувала О. Савченко, що «оновлення змісту за ідеями Нової української школи... має концентрувати зусилля укладачів підручників на результатно-діяльнісній, емоційно-ціннісній складовій змісту навчальної книги. Це означає, що всі складники підручника мають створювати умови для досягнення учнями очікуваних результатів» (Савченко, 2019, С. 65).

Важливо акцентувати, що в реаліях сьогодення суттєво змінюється розуміння статусу шкільного підручника, що стає для учнів не лише джерелом інформації, але й інструментом навчання, своєрідним навігатором для його організації. Сучасний підручник, як зазначав А. Фасоля, «для словесника може бути методичним посібником з організації навчання, а учневі має допомогти не лише засвоїти предметний зміст, а й оволодіти вміннями самоорганізації і саморозвитку» (Фасоля, 2017, С. 232). Тобто чітко увиразнюється самоосвітня функція сучасної навчальної книги, що за визначенням С. Трубачевої, «забезпечується через формування в учня навичок самоосвіти, через створення умов для виявлення й розвитку його пізнавальних, технічних, природознавчих, художніх та інших здібностей, його зацікавленості в самостійному розв'язанні теоретичних і практичних проблем, через заохочення до подальшого творчого пошуку» (Трубачева, 2011, С. 20).

У підручниках літератури самоосвітня функція реалізується через забезпечення умов для формування в учнів-читачів умінь самостійної читацької діяльності щодо опрацювання змістового контенту шкільної літературної освіти (художній текст, біографічні матеріали про автора, літературно-літературні поняття, мистецький контекст тощо); розвитку в школярів здатності самостійно розв'язувати проблемні завдання для цілісного усвідомлення ідейно-тематичного змісту та естетичної значущості художнього твору; розширення читацьких інтересів учнів.

Отже, сучасний підручник літератури має бути не лише інформативним, а й технологічним, тобто одним із засобів організації самостійної індивідуальної чи групової читацької діяльності учнів із чіткими рекомендаціями щодо ефективного опрацювання предметного змісту та розвитку в учнів вміння вчитися. Для школярів такий підручник повинен стати навчальною робочою книгою, бути активатором розвитку їхньої читацької діяльності, дієвим чинником формування предметної і ключових компетентностей, а для вчителя-словесника — орієнтиром у досягненні дидактичних цілей сучасного уроку літератури.

Аналіз останніх досліджень і публікацій з проблеми, що розглядається у статті та означення аспектів загальної проблеми, яким присвячується стаття. Теорії шкільного підручника, його ролі в навчальному процесі та дидактичним можливостям присвячені праці Н. Бібік, М. Бурди, Н. Буринської, Н. Величко, І. Гудзик, Н. Голуб, М. Головка, О. Горошкіної, Н. Матяш, В. Мелешко, О. Савченко, О. Пометун, С. Трубачевої, О. Хорошківської, Г. Шелехової та інших.

Проблема створення шкільних підручників літератури розкривається в публікаціях О. Бандури, Т. і Ф. Бугайків, Н. Волошиної, Н. Гоголь, О. Ісаєвої, О. Куцєвол, В. Олефіренка, Г. Семенюка, О. Слоньовської, Б. Степанишина, А. Фасолі, В. Шуляра, Т. Яценко та інших.

Не втрачають значущості концептуальні положення теорії підручникотворення в шкільному курсі літератури, визначені О. Бандурою, зокрема щодо дотримання системності навчальних завдань для роботи учнів із текстом художнього твору; використання прийомів, що активізують мислення учнів; наявності необхідного довідкового матеріалу, а головне — обов'язкової апробації підручників у шкільній практиці (Бандура, 2001).

Дослідники одностайні в тому, що в реаліях сучасної шкільної освіти змінюються функції підручника, зокрема суттєво зростає роль самоосвітньої (В. Мелешко, О. Савченко, О. Пометун, С. Трубачевої, А. Фасоля, Т. Яценко та інші). Водночас слухним є твердження науковців щодо технологічності сучасного шкільного підручника, тобто його відповідності освітнім технологіям (Я. Кодлюк, О. Ляшенко, О. Савченко, А. Фасоля). У публікаціях також наголошується на практичній значущості шкільного підручника, його дієвості як одного із засобів формування предметних і ключових компетентностей учнів (Н. Голуб, О. Петрук, О. Пометун, Т. Ремех, Т. Яценко та інші).

Аналіз напрацювань дослідників щодо функціонального призначення шкільних підручників свідчить, що підручник повинен створюватися як дієвий інструмент процесу навчання з характерними для функціями, спрямованими на допомогу учневі якісно опанувувати зміст шкільної освіти та набувати предметні й ключові компетентності.

Мета статті полягає в розкритті послідовної реалізації самоосвітньої функції підручників української літератури та інтегрованого курсу літератур (української та зарубіжної) для 5 класів Нової української школи.

Виклад основного матеріалу. Зміст шкільної літературної освіти для Нової української школи закладено в чинних модельних навчальних програмах «Українська література» (за науковою редакцією Т. Яценко) та «Інтегрований курс літератур (української та зарубіжної)» (автори — Т. Яценко, І. Тригуб) для 5–6 класів закладів загальної середньої освіти (гриф «Рекомендовано Міністерством освіти і науки України», наказ МОН України № 795 від 12 липня 2021 року), а технологія його реалізації розкривається в нових підручниках літератури. Важливо зауважити, що процес підручникотворення з літератури потребує подальшого розвитку

та поглиблення у контексті нових цілей і завдань сучасної шкільної літературної освіти. З огляду на це акцентуємо на її меті, що в модельних навчальних програмах визначена як формування компетентних учнів-читачів, прилучення їх до високохудожніх надбань класичної та сучасної української та зарубіжної літератури; розвиток в учнів-читачів здатності до художнього сприйняття навколишнього світу, осмислення конкретно-історичного та загальнолюдського значення зображеного письменником; розширення культурно-пізнавальних інтересів, збагачення емоційно-чуттєвого досвіду та естетичних смаків школярів; виховання національно свідомих громадян України, формування їхнього гуманістичного світогляду, національних і загальнолюдських цінностей (Яценко та ін., 2021), (Яценко, Тригуб, 2021).

На досягнення означеної мети шкільної літературної освіти орієнтовані підручники «Українська література. 5 клас» та «Література (українська та зарубіжна)» (Яценко, Пахаренко, Слижук, 2021), (Яценко, Пахаренко, Слижук, Тригуб, 2021). В основу їх концепції покладено ідеї особистісно орієнтованого та компетентного підходів, а також читацькоцентричний і текстоцентричний принципи щодо шкільного вивчення творів художньої літератури. Пріоритетним чинником реалізації цих засадничих положень, як у змістовому, так і методичному аспектах, є активізація самоосвітньої функції навчальних книг. Її послідовну й чітку реалізацію передбачено в процесі опрацювання учнями навчального тексту й позатекстових компонентів підручників (методичний апарат до художніх творів, словник літературознавчих термінів, ілюстрації та репродукції картин тощо). Тобто йдеться про організацію такої самостійної навчальної діяльності, що буде сприяти розвитку стійкого інтересу учнів до читання, удосконалення навички виразного читання та забезпечуватиме ознайомлення учнів-підлітків із доступними й цікавими для їхнього віку високохудожніми творами, сприятиме формуванню початкового розуміння специфіки мистецтва, усвідомленню доступної віковому рівню навчальної інформації про життя і творчість видатних українських і зарубіжних письменників, набуттю елементарних умінь аналізу художніх творів, засвоєнню основних понять із теорії літератури, а також розвитку усного й писемного мовлення молодших підлітків.

Ознайомлення учнів із назвами рубрик і їх змістовим наповненням сприяє активізації їхньої самостійної роботи, допомагає правильно зорієнтуватися у матеріалах підручників. Так, у рубриці «Твій читацький путівник», що подається до кожного передбаченого програмою розділу, у доступному викладі конкретизовано обсяг тих предметних знань та читацьких умінь, які учні повинні здобути та якими мають оволодіти у процесі опрацювання конкретного навчальної теми. Наприклад, мотивуючи учнів на самостійне ознайомлення із матеріалом розділу «Народні та літературні казки», зазначається, що читацький досвід п'ятикласників збагатиться запропонованими для текстуального вивчення народними та літературними казками; опрацьовуючи навчальний матеріал підручника, учні вони зможуть дізнатися про різні види казок, навчитися визначати особливості їх по-

будови, виявляти елементи реального та фантастичного, визначати проблемами, порушені в казках.

Змістове наповнення рубрик «Ти вже знаєш» і «Ти вже вмієш», що орієнтоване на актуалізацію здобутих учнями в початковій школі знань і сформованих вмінь, переконливо налаштовує їх на самостійне прочитання нових художніх творів та опрацювання нового навчального матеріалу. Як от, у процесі вивчення народних і авторських загадок Л. Глібова акцентується на тому, що п'ятикласники вже знають ознаки таких коротких жанрів фольклору як прислів'я та приказки, а в процесі ознайомлення з новим матеріалом навчаться визначати ще й ознаки загадок.

На етапі актуалізації знань школярів про появу письма під час опрацювання навчальної теми «Літописні оповіді» у рубриці «Ти вже знаєш» зазначається про виникнення літописів. Аргументуючи учням необхідність прочитання уривку з літопису «Повість минулих літ» періоду Київської Русі, рекомендується їм здійснити екскурсію до краєзнавчого музею для ознайомлення з стародавніми рукописними книгами. Окрім того, акцентується на важливості залучення читацького досвіду п'ятикласників, яким необхідно поділитися своїми враженнями про прочитані книжки про ті давні часи. Така пропедевтична робота мотивуватиме школярів до подальшого самостійного опрацювання навчального матеріалу підручника і прочитання художнього тексту.

Найбільш питома вага самостійної роботи учнів із підручником припадає на різні етапи опрацювання художнього твору. Його сприймання й осмислення відбувається на етапі первинного прочитання, а поглиблюється в процесі аналітико-синтетичної роботи над твором. Зазначимо, що художній текст у означених підручниках є першоелементом у їх структурі. Відтак п'ятикласники мають можливість спершу прочитати художній твір, а потім ознайомитися з біографічними відомостями про його автора чи навчальним матеріалом про твір. Тобто передбачена така організація самостійної читацької діяльності, що дозволяє учням самостійно сформувати первинне враження про твір, а не відтворювати знання про нього на основі інформації, представлені в підручнику. Наприклад, у процесі вивчення легенди «Калина» школярам варто, зосередившись на рубриці «Поміркуй!», дати відповіді на такі запитання: «Які враження справила на тебе легенда про калину? Чому калина стала символом краси, доброти та кохання?». Під час вивчення казки «Попелюшка, або Кришталевий черевичок», учні дізнаються цікаві факти із життя і творчості її автора, про літературні казки, їх різновиди, ознаки та відмінності від народних. Здобуті знання стануть підґрунтям для формування початкових умінь аналізу художнього твору: визначення основної думки, характеристики персонажів, з'ясування характерних ознак літературної казки тощо, тобто сприятимуть осмисленому розумінню її ідейно-тематичного змісту та естетичного багатства.

Самоосвітня функція підручника літератури створює умови для здобуття учнями предметних знань шляхом самостійного ознайомлення з навчальним матеріалом

лом рубрики «Клуб знавців літератури», на основі якого вони зможуть налагодити діалог із текстом художнього твору. Наприклад, у процесі вивчення оповідання «Богатирська застава» С. Плачинди, окрім деяких основних фактів із біографії письменника, п'ятикласники матимуть можливість дізнатися пізнавальну інформацію про часи правління київського князя Володимира Святославовича, за наказом якого навколо Києва споруджували укріплення — богатирські застави. Учні ознайомляться з теоретико-літературним матеріалом, що в доступному викладі презентовано в цій рубриці, зокрема дізнаються про ознаки історичного оповідання, особливості його мови. Матеріал історичного характеру, що розміщений у рубриці «Клуб знавців літератури», буде цікавим, пізнавальним для самостійного ознайомлення у процесі вивчення легенд про короля Артура. Запитання і завдання до цієї рубрики активізуватимуть самостійний пошук п'ятикласників додаткової інформації про Велику Британію для осмисленого розуміння художніх текстів.

За допомогою навчальних завдань, презентованих у підручниках, передбачено спрямовувати самостійну пізнавальну діяльність учнів у процесі реалізації мистецького контексту під час вивчення художніх творів. Наприклад, ознайомившись з інформацією рубрики «Мистецький контекст» до навчальної теми «Поетичний образ України», п'ятикласники дізнаються, що поезія Т. Шевченка надзвичайно мелодійна і багато його віршів стали народними й авторськими піснями. У підручнику учням запропоновано завдання, для виконання якого необхідно прослухати пісню «Зоре моя вечірняя...» у виконанні Марти Шпак та пояснити, чому мелодика пісні поглиблює, увиразнює основну думку твору.

Цілеспрямованому формуванню в учнів умінь самостійної дослідницької діяльності ефективно сприяють творчі завдання, читачькі проєкти для самостійного індивідуального чи групового виконання. Так, у рубриці «Читачеві досліднику/читачці-дослідниці» запропоновано різні варіанти організації такої навчальної діяльності. Як-от: «Підготуй презентацію про символічне значення орнаментів на писанках, рушниках чи сорочках про те, якими були традиційні українські обереги. Для виконання цього дослідження скористайся фондом власної чи шкільної бібліотеки та ознайомся з книжкою С. Плачинди «Міфи й легенди стародавньої України».

У процесі вивчення навчальної теми «Поетичний образ України» на уроках інтегрованого літературного курсу рекомендується дослідницьке завдання, для виконання якого учням необхідно самостійно ознайомитися з перекладом М. Рильським українською мовою сонету А. Міцкевича «Акерманські степи». Для активізації пізнавальної пошукової діяльності п'ятикласників їм запропоновано скористатися різними джерелами інформації та прочитати переклади цього сонету українською мовою іншими поетами для проведення порівняння їх із варіантом М. Рильського. Окрім того, для тих школярів, котрі вивчають польську мову або ж володіють нею, рекомендується прочитати сонет А. Міцкевича «Акерманські степи» мовою оригіналу та подумати, кому із українських перекладачів вдалося найбільш точно пере-

дати сонет польського поета. Безперечно, такі завдання дослідницького характеру ефективно сприяють формуванню в учнів умінь самостійної читацької діяльності.

Після прочитання учнями художнього твору, опрацювання навчального матеріалу для осмисленого розуміння тексту в процесі його аналізу зростає значущість самостійної функції підручників. Відтак для стимулювання самостійної діяльності учнів, самоконтролю здобутих знань і сформованих умінь компетентного читача, а головне — усвідомлення школярами змін у власному читацькому розвитку в підручниках передбачено рубрику «Підсумуймо!»

Поглибленню в учнів умінь самостійної роботи також опосередковано допомагає змістове наповнення рубрики «Читацьке дозвілля». Так, для формування цілісного враження про казку Лесі Українки «Лелія» п'ятикласникам запропоновано перейти за вказаним у підручнику покликанням для перегляду фрагменту «Вальс квітів» із балету П. Чайковського «Лускунчик» у виконанні артистів Національної опери України імені Т. Г. Шевченка.

Отже, самоосвітня функція означених підручників літератури стимулює інтерес учнів-читачів до самостійного навчання, пробуджує потребу позитивної мотивації до навчання, сприяє розвитку пізнавальних, інтелектуальних здібностей п'ятикласників.

Висновки. Шкільний підручник має виняткову роль з-поміж інших дидактичних засобів для формування умінь самостійної читацької діяльності учнів. Відтак для конструювання моделі підручників літератури нового покоління пріоритетного значення набуває їх самоосвітня функція. Переконаливо засвідчують її послідовну та методично обґрунтовану реалізацію, як в змісті, так і в структурі, підручники «Українська література» та «Література (українська та зарубіжна)» для 5 класу НУШ, що підготовлені в Інституті педагогіки НАПН України.

Перспективу подальших досліджень убачаємо в ґрунтовному розкритті сукупності функцій сучасного підручника літератури (інформаційної, функції систематизації, закріплення й контролю знань, інтегруючої, виховної тощо) в умовах запровадження Нової української школи.

Використані джерела

- Яценко, Т. О. (Ред.). (2021) *Українська література. 5–6 класи: модельна навчальна програма*. Київ: Педагогічна думка. <https://osvita.ua/school/program/model-prog-nush/83182/>
- Яценко, Т. О., Тригуб, І. А. (2021). *Інтегрований курс літератур (української та зарубіжної). 5–6 класи: модельна навчальна програма*. Київ: Педагогічна думка. <https://osvita.ua/school/program/model-prog-nush/83182/>
- Савченко, О. Я. (2019). Інноваційний потенціал підручника з читання. *Український педагогічний журнал*, 3, 65–71.
- Фасоля, А. М. (2017). Концептуальні засади створення підручника української літератури з урахуванням положень діяльнісного, особистісно зорієнтованого і компетентнісного підходів. *Проблеми сучасного підручника*, 18, 231–242.

- Трубачева, С. Е. (2011). В Трансформація функцій шкільного підручника в умовах компетентнісного підходу. *Проблеми сучасного підручника*, 11, 17–22.
- Бандура, О. М. (2001). *Шкільний підручник з української літератури*. Київ: Пед. думка.
- Яценко, Т. О., Пахаренко, В. І., Слижук, О. А. (2021). *Українська література: фрагмент підруч. для 5 кл. закл. заг. серед. освіти*. Ч. 1–2. Київ: Освіта. <https://ru.calameo.com/books/006191963d82465b5699c>
- Яценко, Т. О., Пахаренко, В. І., Слижук, О. А., І. А. Тригуб (2021). *Література (українська та зарубіжна): фрагмент підруч. для 5 кл. закл. заг. серед. освіти*. Ч. 1–2. Київ: Освіта. <https://ru.calameo.com/books/00619196371f334746f38>

References

- Yatsenko, T. O. (Red.). (2021) *Ukrainska literatura. 5–6 klasy: modelna navchalna prohrama*. Kyiv: Pedahohichna dumka. <https://osvita.ua/school/program/model-prog-nush/83182/> (in Ukrainian).
- Yatsenko, T. O., Tryhub, I. A. (2021). *Intehrovanyi kurs literatur (ukrainskoi ta zarubizhnoi). 5–6 klasy: modelna navchalna prohrama*. Kyiv: Pedahohichna dumka. <https://osvita.ua/school/program/model-prog-nush/83182/> (in Ukrainian).
- Savchenko, O. Ya. (2019). *Innovatsiyni potentsial pidruchnyka z chytannia*. *Ukrainskyi pedahohichnyi zhurnal*, 3, 65–71 (in Ukrainian).
- Fasolia, A. M. (2017). *Kontseptualni zasady stvorennia pidruchnyka ukrainskoi literatury z urakhuvanniam polozhen diialnisnoho, osobystisno zoriientovanoho i kompetentnisnoho pidkhodiv*. *Problemy suchasnoho pidruchnyka*, 18, 231–242 (in Ukrainian).
- Trubacheva, S. E. (2011). *V Transformatsiia funktsii shkilnoho pidruchnyka v umovakh kompetentnisnoho pidkhodu*. *Problemy suchasnoho pidruchnyka*, 11, 17–22 (in Ukrainian).
- Bandura, O. M. (2001). *Shkilnyi pidruchnyk z ukrainskoi literatury*. Kyiv: Ped. dumka. (in Ukrainian).
- Yatsenko, T. O., Pakharenko, V. I., Slyzhuk, O. A. (2021). *Ukrainska literatura: frahment pidruch. dlia 5 kl. zakl. zah. sered. osvity*. Ch. 1–2. Kyiv: Osvita. <https://ru.calameo.com/books/006191963d82465b5699c> (in Ukrainian).
- Yatsenko, T. O., Pakharenko, V. I., Slyzhuk, O. A., I. A. Tryhub (2021). *Literatura (ukrainska ta zarubizhna): frahment pidruch. dlia 5 kl. zakl. zah. sered. osvity*. Ch. 1–2. Kyiv: Osvita. <https://ru.calameo.com/books/00619196371f334746f38> (in Ukrainian).

Tamila Yatsenko, Doctor of Pedagogy, Senior Researcher, Chief Researcher of the Department of Teaching Ukrainian Language and Literature of the Institute of Pedagogy of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, Kyiv, Ukraine.

LITERATURE TEXTBOOK AS A MEANS OF DEVELOPING THE INDEPENDENT READING ACTIVITY OF STUDENTS IN THE CONDITIONS OF THE NEW UKRAINIAN SCHOOL

The article actualizes the problem of modernization of the content of school literary education and preparation of innovative educational support for the literature course for grades 5–6 in the context of the ideas of the New Ukrainian School and in accordance with the new

State Standard of Basic Secondary Education. A new model curriculum on Ukrainian literature and an integrated literature course (Ukrainian and foreign literature) for the adaptation cycle of study are presented, in particular, the purpose of studying literature in grades 5–6 is actualized. The focus is on the didactic functions of school textbooks.

Emphasis is placed on the priority of the self-educational function and its essence in the realities of modern school literary education is revealed. A model of new textbooks of Ukrainian literature and an integrated literature course (Ukrainian and foreign literature) for 5th grade, prepared at the Institute of Pedagogy of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine in accordance with current model curricula, is presented. The concept of literature textbooks is presented, which is based on the ideas of personality-oriented and competency-based approaches, reader-centric and text-centric principles for school study of works of fiction. The structure and content of the rubrics of the textbooks of Ukrainian literature and the integrated literature course of (Ukrainian and foreign literature) for the 5th grade are presented, the approbation of which takes place in the pilot general secondary schools of the New Ukrainian School.

The innovative potential of new textbooks for the 5th grade on the effective organization of independent reading activities of young adolescents is revealed. The content of the textbooks “Your reading guide”, “You already know”, “You already know how”, “Think”, “Literary Clubs Club”, “In the circle of arts”, “Summarize”, “Reading leisure” for productive content is covered in detail. The implementation of the self-educational function is approved. Samples of organization of independent reading activity of students during the elaboration of educational material of literature textbooks are offered for acquaintance.

Keywords: New Ukrainian School; school literary education; model curriculum; Ukrainian literature; World Literature; integrated course; textbook; self-educational function of the textbook; reading activity; independent work of students.