

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

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

Кафедра всесвітньої історії, міжнародних відносин та
методики навчання історичних дисциплін

**УМАНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ ПАВЛА ТИЧИНИ**

**ЦЕНТРАЛЬНОУКРАЇНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ
УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ ВОЛОДИМИРА ВИННИЧЕНКА**

Науково-дослідна лабораторія теорії та методики навчання історії,
правознавства та інших суспільствознавчих дисциплін

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

**ЗБІРНИК ТЕЗ
І ВСЕУКРАЇНСЬКОЇ НАУКОВО-ПРАКТИЧНОЇ
ІНТЕРНЕТ-КОНФЕРЕНЦІЇ
«КОМПЕТЕНТІСНО ОРІЄНТОВАНЕ НАВЧАННЯ:
ВИКЛИКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ»
(КИЇВ, 30 ВЕРЕСНЯ 2019 РОКУ)
(електронне видання)**

Київ - 2019

УДК 378.01:373.03/.5.018(082)

Збірник розглянутий та затверджений на засіданні відділу суспільствознавчої освіти
Інституту педагогіки Національної академії педагогічних наук України
(протокол № 8 від 23.09.2019 р.)

Редакційна колегія:

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

Т. О. Ремех, кандидат педагогічних наук;

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

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

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

І. В. Мороз, науковий співробітник.

Компетентнісно орієнтоване навчання: виклики та перспективи: збірник тез І Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції «Компетентнісно орієнтоване навчання: виклики та перспективи», Київ, 30 вересня 2019 р. (наукове електронне видання). – Київ : Педагогічна думка, 2019. – 139 с.

ISBN 978-966-644-508-0

До збірника увійшли тези учасників І Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції «Компетентнісно орієнтоване навчання: виклики та перспективи» (Київ, 30 вересня 2019 року), в яких розглянуто проблеми формування наскрізних умінь учнів в освітньому процесі, інтегрований та міжпредметний підходи в реалізації компетентнісно орієнтованого навчання, виклики та проблеми підготовки вчителя до компетентнісно орієнтованого навчання учнів, роль та особливості засобів навчання в освітньому процесі, компетентнісно орієнтована методика навчання учнів, контрверсійні питання розвитку змісту шкільної історичної та громадянської освіти.

УДК 378.01:373.03/.5.018(082)

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

ISBN 978-966-644-508-0

© Інститут педагогіки НАПН України, 2019
© Педагогічна думка, 2019

ЗМІСТ

1. Бакуліна Н. В. Виклики та проблеми підготовки та підвищення кваліфікації вчителів мови іврит, історії та культури єврейського народу до компетентісно орієнтованого навчання учнів	5
2. Бібік Н. М. Суперечності процесу запровадження компетентісного підходу в освітню практику.....	8
3. Вашуленко О. В. Розвиток творчих здібностей молодших школярів на уроках літературного читання.....	12
4. Ващенко Л. С. Особливості оцінювання рівнів сформованості компетентностей учнів закладів загальної середньої освіти.....	15
5. Возна З. О. До питання про раціональні технології проведення інтегрованого уроку.....	18
6. Вороненко Т. І. Компетентісно орієнтовані завдання в хімії.....	21
7. Голуб Н. Б. Суб'єктний досвід як елемент процесу навчання української мови в школі.....	25
8. Горошкін І. О. Самостійна робота як засіб формування ключових компетентностей учнів початкових класів у процесі навчання іноземної мови..	27
9. Горошкіна О. М. Компетентісний підхід – основа модернізації освітнього процесу.....	29
10. Гривко А. В. Оцінювання компетентностей здобувачів загальної середньої освіти: короткий огляд сучасних освітніх тенденцій.....	31
11. Гринюк О. С. Інтегрований підхід в реалізації компетентісно орієнтованого навчання на уроках біології та екології в старшій школі.....	34
12. Гриценко А. П. Роль когнітивної складової фахово-історичної компетенції у процесі формування у майбутніх учителів історії професійної компетенції.....	36
13. Гуз К. Ж. Інтегрований підхід в реалізації компетентісно орієнтованого навчання з предметів природничо-математичного циклу в старшій школі.....	39
14. Гупан Н. М. Інтернет як важливий компонент предметного освітнього середовища у навчанні історії.....	42
15. Доротюк В. І. Мотивація учнів: проблема та шляхи її вирішення в умовах компетентісно орієнтованого навчання.....	45
16. Доротюк О. Г. Психологічна складова у роботі вчителя.....	49
17. Ільченко В. Р. Компетентісно орієнтоване навчання як умова досягнення ефективної та справедливої освіти.....	52
18. Ільченко О. Г. Навчальне середовище для інтегрованого підходу в реалізації компетентісно орієнтованого навчання.....	55
19. Кизенко В. І. Формування та реалізація змісту факультативних і спеціальних курсів у контексті мети й завдань профільного навчання.....	59
20. Кришмарел В. Ю. Навчання філософії в школі в контексті історичної та громадянської освіти.....	61
21. Курач Л. І. Концептуальні засади конструювання компетентісно орієнтованих підручників з мов і літератур національних меншин.....	64
22. Лукіна Т. О. Проблеми підготовки педагогів до зміни методики проведення державної підсумкової атестації випускників основної школи.....	68
23. Ляшенко А. Х. Інтегрований підхід в реалізації компетентісного навчання хімії.....	70

24. Малієнко Ю. Б. Методичні аспекти використання фотографій у змісті курсів історії в старших класах.....	73
25. Маринченко Г. М. Використання мобільних додатків для реалізації особистісно-орієнтованого навчання на уроках історії.....	76
26. Мацейків Т. І. Методика формування громадянської компетентності старшокласників на уроках історії України.....	79
27. Міщенко О. В. Компетентнісно орієнтований аналіз позасюжетних елементів епічного твору на уроках української літератури в профільній школі: теоретичний аспект.....	82
28. Михайличенко О. В. Компетентнісний підхід у підготовці вчителя та його види..	84
29. Мороз І. В. Компетентнісний підхід до навчання історії в старшій школі.....	86
30. Мороз П. В. Компетентнісний підхід до контролю та оцінювання навчальних досягнень учнів з історії.....	88
31. Моцак С. І. Методичні засади навчання «Шкільного курсу всесвітня історія та методика його викладання» для студентів істориків.....	91
32. Новосьолова В. І. Активізація мовленнєвих жанрів засобами компетентнісно спрямованого підручника української мови.....	93
33. Олійник І. М. Підготовка вчителів до реалізації інтегрованого підходу компетентнісно орієнтованого навчання.....	96
34. Онопрієнко О. В. Використання таксономії цілей у побудові інструментарію оцінювання результатів навчання.....	99
35. Петрук О. М. Комунікативність як концептуальний підхід до побудови компетентнісно орієнтованого підручника української мови.....	101
36. Піддячий М. І. Соціально-професійний розвиток: компетентнісно орієнтоване навчання старшокласників.....	104
37. Пометун О. І. Вчимося ставити запитання: чи актуально це для сучасного вчителя історії?.....	107
38. Попова Л. О. Функції засобів компетентнісно орієнтованого навчання української мови.....	110
39. Редько В. Г. Показники сформованості іншомовної міжкультурної комунікативної компетентності учнів початкової школи.....	112
40. Ремех Т. О. Як побудувати урок для досягнення завдань курсу «Громадянська освіта».....	115
41. Рябовол Л. Т. Сутність та структура компетентності вчителя історії та правознавства: аналіз підходів вітчизняних та зарубіжних фахівців.....	117
42. Савченко О. Я. Інноваційні концепти підручника з читання.....	121
43. Снагощенко В. В. Проблема підготовки майбутнього вчителя історії до компетентнісно орієнтованого навчання засобами музейної педагогіки...	124
44. Фідкевич О. Л. Особливості оцінювання результатів навчання за новою програмою «Російська мова і література. Інтегрований курс. 10-11 класи»....	128
45. Хорошковська Т. П. Реалізація компетентнісного підходу в процесі формування умінь і навичок усного мовлення учнів – представників національних меншин на уроках української мови.....	132
46. Яценко Т. О. Програмово-навчальне забезпечення компетентнісно орієнтованої шкільної літературної освіти.....	134

ВИКЛИКИ ТА ПРОБЛЕМИ ПІДГОТОВКИ ТА ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ ВЧИТЕЛІВ МОВИ ІВРИТ, ІСТОРІЇ ТА КУЛЬТУРИ ЄВРЕЙСЬКОГО НАРОДУ ДО КОМПЕТЕНТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ УЧНІВ

*Бакуліна Наталія,
канд. пед. наук,
Інститут педагогіки НАПН України,
м. Київ, Україна*

Актуальність проблеми підготовки та підвищення кваліфікації вчителів мови іврит, історії та культури єврейського народу до компетентісно орієнтованого навчання учнів ліцею перш за все зумовлена бурхливим розвитком як світового, так й українського суспільства, процесами глобалізації й оновлення всіх сфер людського буття, зміною ціннісних орієнтирів, розширення міжкультурного усвідомлення, технологічним розвитком, сучасними викликами. В свою чергу актуальність проблеми зумовлена необхідністю розробки сучасного змісту освіти та нових освітніх технологій для реалізації нових Законів України «Про освіту», «Про культуру», положень про нові професійні стандарти, про атестацію та сертифікацію кадрів.

Крім цього, нагальна потреба у вирішенні проблеми підкріплюється міжнародними документами та рекомендаціями, що приділяють значну увагу цілям розвитку освіти та культури національних меншин. Так, у них наголошується «заохочувати знання з історії, традицій, мови та культури меншини, що проживає та цих територіях» [3]; «заохочувати знання культури, історії, мови та релігії національних меншин» [6]; створювати державою таких умов, за яких у державних освітніх програмах «приймалися б до уваги історія та культура національних меншин» [4] тощо.

У Гаазьких рекомендаціях щодо прав національних меншин на освіту і Пояснювальній записці до них сфера освіти визначена як один із найважливіших інструментів для сприяння політиці інтеграції та соціальної згуртованості, як головний засіб збереження та передачі суттєвих елементів національної та

громадянської ідентичності та водночас найефективніший шлях до взаєморозуміння та зміцнення міжкультурних контактів, [2].

Визначна роль підготовки фахівців приділена також у розділі 4, п. 45 Люблянських рекомендацій щодо інтеграції різноманітних суспільств: «необхідно належним чином забезпечувати підготовку, набір на роботу та надання постійної підтримки кваліфікованому персоналу, водночас створюючи всі умови для того, щоб педагогічний колектив відображав різноманітність суспільства та був належним чином підготовлений до викладання в різноманітному шкільному середовищі» [5].

Тому вкрай актуальною постає проблема розробки освітніх програм підготовки та підвищення кваліфікації як педагогів, які викладають мови, історію та культуру тих чи інших національних спільнот України, так і широкого кола освітян, науковців і діячів культури модерного українського суспільства, а їх упровадження сприятиме розвитку загального державотворчого процесу та забезпечить його якість і професіоналізм.

Єврейська спільнота споконвіку була та залишається інтегральною частиною полікультурного українського суспільства. Виходячи із наших досліджень [1], єврейські навчальні заклади в Україні існували ще з 16 ст. у Житомирі, Дубно, Острозі, Бродях. Наприкінці 19 ст. на Поділлі, Волині, на території Київської губернії, на Півдні існувало біля 25 тисяч хедерів, і 97% українських євреїв рідною мовою визнавали мову їдиш. Значний розмах стався з розвитком мережі єврейських світських навчальних закладів, особливо у 20-х роках 20 ст., викладання в яких відбувалося на мовою іврит, мовою їдиш, українською, польською, російською, тощо. Це, насамперед, було пов'язано з існуванням Української Народної Республіки (1917-1920 рр.). Хоча роки її існування асоціюються у свідомості єврейства лише із лихоліттями громадянської війни та кровавими єврейськими погромами, але в саме цей період, в УНР - вперше у Східній Європі - була здійснена спроба забезпечити права національних меншин. Тоді, 9 січня 1918 р. Центральна Рада прийняла закон про «національно – персональну» автономію, згідно якого єврейське населення України, як й інші національні меншини, які проживали на території України, отримали «право на самостійне влаштування свого національного життя», що фактично надавало права на вільні дії щодо організації громадського

самоуправління, освіти та культури. У Києві та Одесі працювали Єврейські народні університети, де студенти отримували знання з таких предметів як єврейська література, єврейська філологія, давньоєврейська мова (іврит) та література, Біблія, єврейська історія, історія єврейського національного самоврядування, історія єврейської культури.

Єврейська учительська семінарія у Києві була відкрита з метою підготовки вчителів початкових єврейських шкіл України. Це був середній навчальний заклад з чотирирічним курсом навчання та підготовчим відділенням. У навчальний план учительської семінарії входили такі предмети: єврейські мови (їдиш та іврит), єврейська література, історія єврейського народу, загальноосвітні предмети (в тому числі й українська мова та література, історія України), педагогіка, дидактика та методика викладання в початкових єврейських школах. Викладання усіх предметів здійснювалося мовою їдиш. До семінарії приймали юнаків та дівчат з 16 років, які закінчили вищу початкову школу та здали вступні «іспити з єврейської та давньоєврейської мов та єврейській історії». У 1920 р., після встановлення радянської влади в Україні, семінарія перетворилася у Єврейську педагогічну школу з трирічним курсом навчання, але ніяких педагогічних дисциплін та навчальних програм вже не існувало.

Єврейське товариство «Тарбут» також відкривало різноманітні курси для дорослого єврейського населення та курси підвищення кваліфікації для вчителів єврейських предметів (івриту, історії євреїв, історії єврейської літератури, тощо), які працювали у єврейських навчальних закладах Києва та Одеси. Наприкінці 40-х років 20 ст. усі єврейські навчальні заклади у Радянському Союзі були закриті. Та лише наприкінці 80-х – початку 90-х років 20 ст., за років незалежності України, почався процес відродження.

Нині в Україні є мережа громадських організацій і центрів, існують заклади освіти з українською мовою навчання різних форм власності з вивченням мови іврит, історії, традиції, культури єврейського народу, сертифікатні та магістерські програми з юдаїки та/або підготовка студентів-істориків і філологів у деяких вишах. Пропри це, донині існує проблема підготовки, перепідготовки та підвищення кваліфікації педагогічних, науково-педагогічних кадрів, працівників культури для

цих закладів освіти і науки, культурних установ тощо. Крім цього, розроблена освітня програма для вчителів мови іврит, історії та культури єврейського народу могла б стати моделлю для розробки подібних курсів підвищення кваліфікації для інших корінних народів і національних меншин України.

Ключові слова: підвищення кваліфікації, вчителі, іврит, історія та культура єврейського народу.

Список використаних джерел

1. Бакуліна Н. В. Єврейська освіта в Україні: проблеми, тенденції, розвиток. *Відродження*. 1999. № 6. С. 27–34.
2. Гаазькі рекомендації щодо прав національних меншин на освіту і Пояснювальна записка. Жовтень 1996. URL: <https://www.osce.org/uk/hcnm/32194?download=true>.
3. Декларація про права осіб, що належать до національних або етнічних, релігійних та мовних меншин. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_318.
4. Документ Копенгагенської наради Конференції щодо людського виміру НБСЄ. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/994_082.
5. Люблянські рекомендації щодо інтеграції різноманітних суспільств Листопад 2012 р. URL: <https://www.osce.org/uk/node/396689?download=true>.
6. Рамкова Конвенція про захист національних меншин. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_055.

СУПЕРЕЧНОСТІ ПРОЦЕСУ ЗАПРОВАДЖЕННЯ КОМПЕТЕНТНІСНОГО ПІДХОДУ В ОСВІТНЮ ПРАКТИКУ

*Бібік Надія,
д-р пед. наук, професор,
Інститут педагогіки НАПН України,
м. Київ, Україна*

Орієнтацією на компетентність підведено своєрідну риску під знанієвою моделлю освіти. Серед причин, які спричинили кризу традиційної системи, називають надлишковість фактичних знань, їх розірваність, слабкий зв'язок із дійсністю, потребами практики.

Компетентнісний підхід дає змогу подолати ці складнощі, посилити результативний компонент освіти, наповнити мету, зміст процес, мотивацію, результати реалістичним смислом. Цей підхід передбачає не лише і не стільки конкретну обізнаність чи поінформованість у тій чи іншій сфері, професії чи виді діяльності, але й здатність успішно розв'язувати складні проблеми, що виникають у процесі світу, взаєминах з іншими людьми, або під час використання нових технологій чи виконання певних соціальних ролей.

Найвдаліші приклади реформування освіти в цих країнах пов'язуються з підготовкою компетентного випускника школи або вищого навчального закладу, готового до особистісної і соціальної реалізації в умовах посилення конкурентності знань, цінностей, якості робочої сили на світових ринках праці.

У контексті пошуків відповідей на виклики часу, зважаючи на напрацювання в європейських освітніх системах, в Україні силами науковців НАПН України за підтримки Програм розвитку ООН у рамках проекту «Освітня політика та освіта рівний – рівному» (2004 р.) здійснено ряд дослідницьких і управлінських кроків у напрямку реалізації компетентнісної ідеї. Зокрема, започатковано дискусію щодо ідентифікації понятійного фонду європейської педагогічної термінології, пов'язаної з досліджуваною проблемою, нормативно закріплено результати напрацювань в «Енциклопедії освіти», розроблено перелік ключових компетентностей для використання в освітньому просторі України.

Напрацювання вітчизняних науковців актуалізували виконання чималої кількості дисертаційних досліджень у галузі шкільної і професійної освіти, дали поштовх для упровадження результатів науково-дослідної роботи в практику. Зокрема, здійснено спробу зреалізувати компетентнісний підхід у Державних стандартах загальної середньої освіти, у вимогах до освітньо-кваліфікаційних характеристик учителів різного профілю; компетентності частково увійшли до програм предметів, спецкурсів для підвищення кваліфікації вчителів, керівників шкіл та інших категорій педагогічних працівників; вони закладені в критеріях оцінювання навчальних досягнень.

Водночас низка суперечностей в запровадженні компетентнісного підходу в освіту України залишається й досі неподоланими.

Оцінка стану освіти з погляду набуття учнями, студентами компетентностей показала, що у більшості випадків учні загальноосвітньої школи, володіючи інформацією і маючи досвід вирішення проблем в умовах навчальної ситуації, не уміють розв'язувати інформальні (такі, що виходять за рамки навчального процесу) завдання, приймати рішення в життєвих ситуаціях. Вони недостатньо володіють інтегрованими вміннями і навичками, необхідними для успішного вирішення проблем, що виникають у реальному житті, в процесі інтеграції в сучасне інформаційно навантажене та полікультурне суспільство.

Очевидно є невідповідність між бажаним станом освіти, що передбачає застосування активних та інтерактивних методів навчання, технологій у процесі формування предметних, галузевих і ключових компетентностей школярів, як в урочній, так і в позаурочній діяльності, оптимальне поєднання загальних цілей шкільної освіти і цілей вивчення окремих предметів, координацію дій педагогічних колективів шкіл для реалізації компетентнісної моделі навчання, і дійсним, станом справ.

У результаті аналізу діяльності ЗЗСО за останні 3 роки було зроблено висновок про те, що не спрацьовують також традиційні способи оцінювання якості освіти. Очевидно. Є невідповідність між потребою у застосуванні спеціальних форм і методів контролю і оцінювання нових можливостей і умінь учнів, їхньої компетентності, та недостатньою розробленістю таких методик в теорії і практиці. Переважають традиційні форми виміру і фіксації освітніх результатів (тестування), що виявляють переважно здатність учня відтворити в навчальній ситуації великий обсяг складного за змістом матеріалу. Водночас з позиції компетентнісного підходу рівень досягнення освітніх результатів визначається здатністю вирішувати проблеми різної складності на основі наявних знань.

У вищій і післядипломній педагогічній освіті залишається актуальними питання відображення компетентностей у нормативних документах, оновлення результатів навчання, а також системи атестації в термінах компетентностей.

Потребує першочергового розроблення система компетентностей для побудови національної системи кваліфікацій, що сприятиме ідентифікації

компетентностей, їх трансляції в освітні цілі, технології, інструменти вимірювання результатів.

Таким чином, нарізла необхідність узагальнити напрацьований фонд наукових знань щодо ідей компетентнісного підходу. Важливо домогтись однозначності в тлумаченні базових понять компетентнісно орієнтованої освіти. Розширити перелік ключових компетентностей з метою точнішого охоплення всіх компонентів загальнопредметного змісту освіти, який реалізується в Україні. Теоретичне обґрунтування у вигляді концепції має охоплювати цілісний процес: мету, зміст, організаційні форми навчання, його структуру; подання варіативних характеристик ключових і предметних компетентностей у результатах освіти.

Важливо використати можливості запровадження компетентнісного підходу в базові документи освіти, які визначають перспективу його застосування на різних рівнях.

Необхідно запропонувати практиці ієрархію вимог до освітніх результатів, які б передбачали не лише когнітивні виміри, але й ціннісні, дієві, були за якісними характеристиками практично зорієнтовані на специфічні види діяльності. водночас вони мають відображати фундаментальні надбання того, хто навчається, в певній галузі знань. Вони, ці результати, мають бути подані в системі нарощення й ускладнення вимог, враховувати перехід учнів, студентів на вищі щаблі розвитку навчальних умінь.

Мають бути здійснені заходи щодо розроблення компетентнісно орієнтованих завдань для вивчення результатів навчання в предметній сфері діяльності, які можуть бути застосовані в підручниках, під час навчання, в оцінюванні навчальних досягнень в різних видах моніторингу: внутрішньошкільного, зовнішнього.

Потребують координації зусилля різних освітянських інституцій для взаємодій з усіма, хто має прийняти й реалізувати компетентнісний підхід. У цьому зв'язку важливо налагодити відповідний професійний розвиток педагогічних працівників різних категорій в системі підвищення кваліфікації, співпрацювати з фаховими виданнями.

Ключові слова: компетентнісний підхід, освітня програма.

Список використаних джерел

1. Бібік Н. М. Компетентність і компетенції у результатах початкової освіти. *Початкова школа*. 2010. №9. С. 1-4.
2. Державний стандарт початкової загальної освіти. URL: http://www.mon.gov.ua/newstmp/2011/20_04/12/.
3. Європейська рамка кваліфікацій. URL: <http://www.volsu.ru/rus/info/part5.doc>.
4. Про дошкільну освіту: Закон України (станом на 6 липня 2010р.). *Відомості Верховної Ради України*. 2010. № 463.
5. Енциклопедія освіти/ Акад. пед. наук України; голов. ред В. Г. Кремень. К.: Юрінком Інтер, 2008. С. 408–410.
6. Компетентнісний підхід у сучасній освіті. Світовий довід та українські перспективи. К.: К.І.С., 2004. С. 34–47.
7. Контроль та оцінювання навчальних досягнень учнів 3–4 класів : посібник. / О. Я. Савченко та ін. К.: Педагогічна думка, 2012. 304 с.

РОЗВИТОК ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ НА УРОКАХ ЛІТЕРАТУРНОГО ЧИТАННЯ

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

Стратегія реформування сучасної системи початкової освіти полягає в тому, щоб дати можливість усім учням виявити свої здібності і свій творчий потенціал. З огляду на це актуальною стає проблема розвитку духовної та творчої особистості. Вирішення цього завдання можливе за умови організації творчої діяльності учнів.

Літературна творча діяльність посідає особливе місце серед проявів творчості молодших школярів. З одного боку, вона вимагає роботи таких психічних процесів, як сприймання, образне мислення, уява, мовлення, емоції, активізує почуттєву та інтелектуальну складові пізнавальної діяльності молодшого школяра. З іншого – дітям цього віку властива надзвичайна емоційність та чутливість до образних вражень, багатство уяви, невтомна допитливість, відкритість до оточуючого світу (Н.С. Лейтес, Г.О. Люблінська, Н.О. Менчинська та ін.). Це підтверджує важливість цілеспрямованого розвитку творчих здібностей молодших школярів на уроках літературного читання. Адже літературна творчість у дитячі роки – умова та засіб

максимального розкриття творчих здібностей, активізації емоційно-чуттєвої сфери, пізнавальних інтересів та духовного потенціалу молодших школярів (О. В. Духнович, О.О. Потебня, С.Ф. Русова, О.Я. Савченко, В. О. Сухомлинський та ін.).

Розвиток творчих здібностей молодших школярів на уроках літературного читання є важливою й складною педагогічною проблемою, яка може бути успішно вирішена на основі створення оптимальних умов, урахування яких в освітньому процесі сприятиме успішній літературній творчості молодших школярів. Аналіз психолого-педагогічних досліджень свідчить про існування різних підходів до визначення умов розвитку творчих здібностей учнів. Водночас можна констатувати, що більшість науковців акцентують увагу на важливості таких чинників: сприятливе середовище, що стимулює дітей до творчості; застосування психолого-педагогічних технологій, що забезпечують активність учнів у процесі творчої діяльності; урахування індивідуальних особливостей і можливостей дітей молодшого шкільного віку; системність роботи з розвитку творчих здібностей учнів; зміна характеру міжособистісних стосунків між учителем і учнями у напрямку їх демократизації, діалогізації; комплексна підготовка учнів до створення літературних продуктів; збагачення їхнього емоційно-чуттєвого та комунікативного досвіду; навчання учнів елементарних прийомів літературної творчості; інтеграція різних видів творчої діяльності учнів (літературної, образотворчої, театральної, музичної); практична спрямованість літературної творчості тощо [1; 2; 3; 4].

Аналіз науково-методичної літератури, спостереження за навчальним процесом дають змогу зробити висновок, що розвиток літературно-творчих здібностей молодших школярів можна значно поліпшити, якщо цей процес здійснюється поетапно і набуває цілеспрямованого педагогічного керівництва через систему завдань, розроблену з урахуванням мотиваційного, змістового і процесуального компонентів навчальної діяльності та орієнтовану на розвиток усіх складових літературно-творчих здібностей.

Дітям молодшого шкільного віку від природи властива емоційність і чутливість до образних вражень, багатство та яскравість уяви, невтомна допитливість, відкритість до оточуючого світу. Вони із задоволенням беруть участь у різних видах творчих завдань, схильні до фантазування, імпровізації. Літературно-

творча діяльність вимагає роботи таких психічних процесів, як сприймання, мислення, емоції, активізує почуттєву та інтелектуальну складові пізнавальної діяльності молодшого школяра. Потяг до креативної діяльності дітей цього віку, розвиває в них дивергентне мислення (це мислення людей, яким властивий пошук максимальної кількості варіантів вирішення проблеми), вимагає варіативних відповідей, словесної активності, експериментування з образами. Це підтверджує важливість цілеспрямованого розвитку літературно-творчих здібностей молодших школярів.

З цією метою на уроках літературного читання доцільно пропонувати учням завдання і вправи, які передбачають розвиток: уяви, уміння фантазувати; спостережливості, здатності побачити незвичайне у звичайному; здатності до висування гіпотез, оригінальних ідей; здатності до винахідництва, дослідницької діяльності; умінь аналізувати, інтегрувати та синтезувати інформацію; асоціативного й образного мислення; емоційної чутливості; допитливості; пізнавального інтересу; наполегливості та ін.

Отже, розвиток творчих здібностей молодших школярів на уроках літературного читання є одним із головних завдань сучасної української школи і цілеспрямованим процесом, який здійснюється у спеціально створеному освітньому середовищі, за допомогою педагогічного впливу і застосування системи завдань. Ефективність формування і розвитку творчої особистості, її індивідуальних здібностей і таланту залежить від дотримання компетентнісного, діяльнісного та особистісного підходу до організації освітнього процесу.

Ключові слова: творчість, творчі здібності, літературна творчість.

Список використаних джерел

1. Выготский Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте. М.: Просвещение, 1967. 92 с.
2. Савченко О. Я. Методика читання у початкових класах: посібник для вчителя. Київ: Освіта, 2007. 334 с.
3. Сисоєва С. О. Творчий розвиток учнів у контексті особистісно орієнтованого навчання. *Гуманітарні науки*. 2001. № 1. С. 110-118.
4. Явоненко М. В. Методика підготовки школярів до літературно-творчої діяльності. *Початкова школа*. 2005. № 5. С. 15 – 18.

ОСОБЛИВОСТІ ОЦІНЮВАННЯ РІВНІВ СФОРМОВАНOSTІ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ УЧНІВ ЗАКЛАДІВ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

*Ващенко Лідія,
канд. пед. наук, ст. наук. співробітник,
Інститут педагогіки НАПН України,
м. Київ, Україна*

Сучасне інформаційне суспільство потребує від молодих людей не лише певної суми знань, але й здатності навчатися протягом життя, використовувати знання та уміння в життєвих ситуаціях, комунікувати, вирішувати проблеми, досягати успіхів тощо. Це спричинює необхідність у формуванні змісту освіти та організації навчального процесу на компетентісній основі. Педагогічна практика свідчить про те, що компетентності складно виміряти:

по-перше, компетентність – це інтегрований результат освіти; по-друге, вони формуються і проявляються у формі діяльності, а не у формі інформації про неї. Діяльнісну складову компетентностей як результат навчання неможливо оцінити інструментарієм, зорієнтованим на відтворення знань; по-третє, компетентність проявляється свідомо (на відміну від навичок); по-четверте, якщо за основу взяти визначення компетентності як здатності мобілізувати надбані знання і уміння, то як можна виміряти цю “здатність” та ще в конкретній ситуації?

Аналіз сучасної педагогічної літератури дає підстави зробити висновок про те, що існують різні погляди щодо оцінювання компетентностей. Наприклад, український дослідник О. І. Локшина [2] пропонує віднести до засадничих аспектів розроблення моделі оцінювання компетентностей такі положення:

по-перше, компетентності – це багатовимірні утворення, що містять когнітивні, емоційні, мотиваційні та ціннісні елементи. Тобто оцінювання компетентностей має вимірювати як когнітивні, так і некогнітивні елементи з проекцією на освітні цілі та результати;

по-друге, розробляючи оцінні технології, необхідно враховувати тісний взаємозв'язок та взаємозалежність між різними компетентностями. Для одержання достовірних результатів необхідно використовувати множину методів оцінювання;

по - третє, компетентності – змінні величини і проблемою є вимірювання не стільки оволодіння або не оволодіння компетентностями, а визначення рівня такого оволодіння – починаючи від початкового до високого. Відтак, важливим є розроблення відповідних критеріїв оцінювання.

Розробляючи методику оцінювання рівня розвитку предметних компетентностей учнів основної школи, ми скористалися технологією міжнародного дослідження оцінки знань та умінь учнів – PISA. Методологія оцінювання PISA значно ширша кількісного аналізу предметних та міжпредметних компетентностей школярів. Вона дозволяє враховувати такі суб'єктивні аспекти освітнього процесу як мотивація школярів до навчання, їх очікування відносно свого майбутнього і різноманітність індивідуальних освітніх стратегій.

У ході експерименту була зроблена спроба дослідити можливість школярів використовувати знання у новій, незвичній ситуації; уміння їх розрізняти відомі знання від невідомих, здатність моделювати практичну ситуацію; інтегрувати міжпредметні та внутрішньопредметні знання. Для перевірки наших припущень щодо методів оцінювання здатності дев'ятикласників використовувати на практиці отримані знання і уміння, ми провели експериментальне дослідження [1]. Учням 9-тих класів ліцею № 17 м. Хмельницького були запропоновані завдання, основою для конструювання яких, стало поєднання трьох складових, які оцінювали: предметні знання; уміння, що стали інструментом дії, набутий у навчанні досвід особливої предметної діяльності, яка пов'язана із засвоєнням, розумінням та функціонуванням знань; ставлення, яке проявляється у здатності школярів виявляти інтерес до предмету, розуміння цінності наукового пізнання, відповідальне відношення до збереження оточуючого середовища тощо.

Завдання для проведення дослідження містили текст, в якому описувалася певна життєва ситуація (пояснення, аргументація, таблиця, графік, схема тощо). До тексту сформульовано 14-15 завдань, відповідь на які передбачають уміння учнів працювати з інформацією, створювати власну версію ситуації, залучивши свій досвід. Серед них – відкриті завдання та завдання на вибір відповіді з комплексу відповідей, встановлення відповідностей та послідовностей, прогнозування з використанням власного досвіду, моделювання ситуації, графічні завдання тощо.

Текст і завдання, на перший погляд, можуть бути не пов'язані між собою. Поєднати умову, текст і запитання – завдання учня. Досить часто для цього необхідно використати власний учнівський досвід. Фактично кожне завдання це ситуація, випадок, що потребує власного вирішення. Алгоритм дії щодо виконання такого типу завдань потребував певних послідовних кроків:

1. Виокремити з тексту інформацію, яка необхідна для виконання завдання та відокремити зайву інформацію.
2. Визначити дані, яких не вистачає для виконання завдання.
3. Пригадати, що вивчалось раніше, в яких розділах біології, з інших предметів; актуалізувати власний досвід тощо.
4. Розв'язати завдання.
5. Перевірити правильність виконання завдання.

Аналіз результатів дослідження свідчить про те, що школярі, не маючи досвіду виконувати такі завдання, опинилися у незвичній для них ситуації і діяли, у більшості випадків, не відповідно до наведеного вище алгоритму[1]. Трансформація життєвої ситуації в предметну і склала для них основну трудність. Дев'ятикласники виявили на середньому рівні здатність використовувати знання та уміння у практичній діяльності: моделювати та прогнозувати ситуацію, аналізувати графічні залежності, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки. В учнів виникли труднощі встановлювати зв'язок будови об'єктів з їх функціями; працювати з текстом, аналізувати та інтерпретувати його, використовувати власний досвід для розв'язання задач.

Отримані результати дослідження можуть бути основою для широкої дискусії щодо можливості оцінювати компетентності за допомогою тестових технологій.

Ключові слова: компетентність, оцінювання, тестові технології.

Список використаних джерел

1. Ващенко Л. С. Про оцінювання рівня сформованості предметних компетентностей школярів. *Педагогічний вісник*. 2016. №2. С. 14-17.
2. Локшина О. І. Зміст шкільної освіти в країнах Європейського Союзу: теорія і практика (друга половина XX – початок XXI ст.): Монографія. К., 2009. – 403 с.

ДО ПИТАННЯ ПРО РАЦІОНАЛЬНІ ТЕХНОЛОГІЇ ПРОВЕДЕННЯ ІНТЕГРОВАНОГО УРОКУ

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

У пошуку шляхів реалізації компетентнісного підходу в освіті педагоги звертаються до перевіреного часом і досвідом методу інтеграції навчального матеріалу. У понятійному апараті педагогіки добре виписані значення термінів «інтеграція», «інтеграція в освіті», «інтеграція у навчанні», «міжпредметні зв'язки», «міждисциплінарне навчання».

Ідея міждисциплінарного навчання, яка домінує нині в освітньому середовищі, не є новою. Вона пройшла довгий шлях свого ствердження в педагогіці. Ідеї взаємопов'язаного викладання предметів закладені ще в працях класиків педагогіки – Я. Коменського, Д. Локка, Й. Гербарта. На рубежі XIX – XX ст. ідею інтегрування в педагогіці розвивали вчені Дж. Дьюї, Ж.-О. Декролі, І. Сікорський. У XX ст. проблема інтеграції змісту освіти знову стає предметом педагогічної рефлексії, яка пропонується М. Ліпманом, Г. Метьюзом, Х.-Л. Фрезе та ін. У подальшому проблему формування міждисциплінарного розуміння розробляли педагоги І. Лернер, В. Паламарчук, Г. Федорець. Методичні аспекти міжпредметної інтеграції у галузі суспільних наук розкриті у працях сучасних українських науковців – К. Баханова, А. Булди, С. Гончаренко, О. Пометун, Л. Рябовол, Т. Ремех та ін.

У своєму дискурсі наведемо приклад застосування інтегративного підходу у навчанні історії. Завданням розвідки стане пошук способів формування цілісності знань на рівні розділу. Предметом методичного аналізу стане п'ятий розділ програми всесвітньої історії для учнів 8 класу «Епоха Просвітництва», а саме тема практичного заняття «Повсякденне життя в країнах Західної Європи у XVIII ст.». Для узагальненого усвідомлення ознак нової епохи пропонуємо використати твір Франсуа Вольтера «Простак». Але використаємо твір не у якості міжпредметного

зв'язку зі зарубіжною літературою, де твір буде грати допоміжну роль, а спробуємо за допомогою його змісту проаналізувати особливості життя Франції у XVIII ст. та визначити загальні тенденції змін, привнесені Просвітництвом у суспільне життя країн Західної Європи. Для цього предметні галузі «Історія» і «Зарубіжна література» приймаємо як різні одиниці, у яких шукатимемо подібне, адже інтеграція – це «взаємопроникнення елементів, які є роз'єднані, але мають генетичну спорідненість: внутрішні зв'язки наук, мистецтв, знань та уявлень про світ та людину тощо» [2, 39].

Вибір методів роботи на такому уроці залежить від виду міжпредметних зв'язків за часом реалізації. Класично вважається, що якщо вчителем використовуються (як у нашому випадку) випереджальна інтеграція, то застосовують розповідь. Якщо спадкоємна чи синхронна інформація, то – бесіду [3, 91]. Запропонований твір не вивчається у змісті тем зарубіжної літератури, але інтегрований урок – це завжди нетрадиційний урок, тому вихідним для нас є судження, що навіть в умовах випереджальної інформації учням потрібен діалог. Пропонуємо застосувати для розкриття теми методику «Філософія для дітей» (Р4С), в основі якої лежить сократівський діалог, який в свою чергу дозволяє розгортати смисли в контексті комунікативно-креативної моделі педагогічної діяльності [1, 193].

Слідуючи алгоритму методу, основною формою уроку буде дослідження, у якому учні виступають спільнотою дослідників, які сидять у загальному колі. Учні читають текст (джерело) і визначають проблеми на основі первинного досвіду. Далі учні визначають низку запитань для обговорення в загальному колі, висувують гіпотези про те, як ці проблеми розв'язуються у творі і в реальному житті суспільства. Наполягають на своїх точках зору, аргументують, рефлектують, взаємодіють у співпраці, довірі, толерантності. Учитель має систематизувати питання учнів, підводити до розкриття основного завдання уроку логічно і коректно.

Важливо допомогти учням визначити основні напрями (проблеми) для майбутнього дослідження. До прикладу стануть такі: 1. Зустріч Гурона з цивілізацією. 2. Знайомство Гурона з мешканцями, порядками, звичаями та корумпованою бюрократичною державною системою Франції. 3. Простак в системі

моральних норм французького суспільства. 4. Релігія в житті суспільства і Гурона. Вплив церкви та держави. 5. Простак і освіта. 6. Вплив цивілізації на Гурона – конфлікт чи примирення?

«Простак» є філософсько-навантаженим твором, аналіз змісту якого формуватиме в учнів такі дослідницькі уміння як: пізнавати проблему; фіксувати протиріччя в інформації; формулювати питання; бачити недоліки широких узагальнень; підтверджувати факти, висувати гіпотези для пояснення фактів. Важливою серед проблем є пошук відповіді на запитання про місце релігії в добу просвітництва. До прикладу стануть такі:

1. Якої віри був Простак?
2. Що було для Простака незрозумілим у християнській вірі?
3. Які суперечності у діях священників і мирян побачив Простак?
4. Що для Простака було важливим – переконання у вірі чи формальне виконання правил?
5. Що для Простака гріх?
6. Чи важливою для людей була суспільна думка?
7. В чому полягає моральний конфлікт Сент-ів?

Запитальний характер уроку формує й когнітивні навички, а саме навчає учнів працювати з поняттями, визначати їх зміст; уникати багатозначності; наводити докази; розрізняти сильні і слабкі аргументи; підводити факти під правила; робити висновки. Зазначимо, що на такому уроці формується не тільки когнітивний, але й етичний інструментарій. До прикладу стануть питання для спільного обговорення:

- Чому автор називає головного героя Простак (Простодушним)?
- Чи можна вважати простодушними інших героїв твору (Сент-Ів, абата де Керкабоне, пані Керкабоне)?
- Простодушність викликає захоплення чи зневагу у суспільстві?
- Які дії простодушного виходять за межі установлених норм повсякденного життя Франції?
- Які моральні якості виявляє у своїх діях Простак?
- Які з якостей головного героя вам імпонують?
- Чи можна вважати Простака вільною людиною?

- Чи пережив би Простак зустріч із сучасним суспільством?

Пошук відповіді на ці та низку інших питань, які йтимуть за контекстом, мають привести учнів до усвідомлення загальних ознак епохи Просвітництва: прагнення його представників до перебудови всіх суспільних відносин на основі розуму, справедливості, рівності; розповсюдження передових ідей, знань, а також поліпшення морального стану суспільства; прагнення до духовного розкріпачення, послаблення авторитету церкви; послідовне заперечення феодального устрою і наполегливе ствердження якісно нових стосунків між людьми, нових ідеалів і цінностей.

Ключові слова: інтеграція, інтегрований урок, міжпредметна взаємодія, програма-методика «Філософія для дітей».

Список використаних джерел

1. Адаменко Н., Кравченко Ю. Історія знайомства української педагогічної аудиторії з методикою «Філософія для дітей». *Філософія освіти*. 2014. № 2(15). С. 188-195.

2. Бабенко А. Генеза проблеми інтеграції знань в історико-філософському та психолого-педагогічному аспектах. *Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету імені В. Винниченка. Серія : Педагогічні науки*. №97. С. 34-40.

3. Добриця М. В. Шляхи реалізації міжпредметного підходу на уроках історії. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки*. 2012. № 22(3). С. 89-94. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/vlup_2012_22\(3\)_15](http://nbuv.gov.ua/UJRN/vlup_2012_22(3)_15).

КОМПЕТЕНТІСНО ОРІЄНТОВАНІ ЗАВДАННЯ В ХІМІЇ

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

Перед школою стоїть задача підготувати компетентну високоосвічену здатну до творчості людину. Розвиток сучасної освіти передбачено реалізувати на засадах особистісно зорієнтованого, компетентнісного і діяльнісного підходів. Компетентнісно орієнтована методика навчання має на меті шляхом розвитку

пізнавального інтересу сформувати в учнів вміння використовувати отримані знання на практиці, тобто підготувати їх до життя. Одним з інструментів є розрахункові задачі з хімії.

Схарактеризуємо задачі за однією з класифікацій [2]:

- *предметно-пізнавальні* — такі, що розвивають лише предметну компетентність, її знаннєвий і діяльнісний складники. Вони пов'язані суто зі змістом хімічної науки. Наприклад, обчислення молярної маси речовини;

- *практико-орієнтовані* — під час розв'язування таких задач учень навчається забезпечувати найпростіші практичні потреби. Наприклад, готувати розчин заданої концентрації;

- *особистісно-орієнтовані* — ті, що поєднують в своєму змісті усі складники предметної компетентності — знаннєвий, діяльнісний і ціннісний. Наприклад, задачі екологічного, біологічного змісту.

Особистісно-орієнтовані задачі мають розвинути в учня критичне мислення, уміння оцінювати ситуацію, висувати гіпотези і робити висновки. Такі задачі відносяться до компетентісно орієнтованих завдань (КОЗ).

Під час вивчення шкільного курсу хімії, учні стикаються з фактом взаємозв'язку природничих наук (біології, фізики, географії, екології) з математикою. Саме у процесі розв'язування розрахункових задач компетентісного змісту встановлюються не лише міжпредметні зв'язки, а й наближення до реальних природних процесів. Це пояснюється тим, що зміст такої задачі завжди пов'язаний з реальними фактами, подіями, явищами, життєвими ситуаціям й загальнокультурними цінностями, тобто по суті є контекстними. Контекстні задачі, як спосіб актуалізації особистісного потенціалу учня, пробуджують пошукову активність і усвідомлення цінності знань з предмета, що вивчається, зокрема хімії.

Компетентісно орієнтовані завдання мають навчити учня: знаходити потрібну інформацію; вилучати головне з прочитаного або прослуханого; точно формулювати думки; планувати дії; вибирати спосіб дії в певних ситуаціях; самоорганізовуватися; оцінювати отриманий результат і критично ставитися до нього; застосовувати знання, вміння, навички. Завдання такого типу характеризуються діяльнісним спрямуванням, моделюванням життєвої ситуації,

актуальністю питання, що розглядається і наявністю певних складових елементів завдання. Реалізація особистісно розвивального потенціалу таких задач відбувається у разі виходу їхнього змісту за рамки одного предмета і конкретного застосування навчального матеріалу в житті учня й інших сферах майбутньої діяльності.

Компетентнісно-орієнтовані завдання (задачі) у своєму складі мають:

- мотивацію (стимул), що є введенням в проблему (бажано практико-орієнтовану) і відповідає на запитання «навіщо робити?»;
- зміст завдання (формулювання) – відповідає на запитання «що саме треба зробити?». Учень має чітко визначити для себе суть завдання: поставити запитання, систематизувати перелічені речовини (реакції, умови), позначити, прочитати і висловити думку, обчислити, порівняти і оцінити тощо;
- інформацію (додаткову), необхідну для розв'язання даної задачі. Ця частина відповідає на запитання «чому?» [1].

КОЗ можуть бути:

- *практико-орієнтованими. Завдання.* Для заготівлі овочів на зиму як консервант використовується 9 %-вий оцет. У магазині такого товару не виявилось, а в наявності є лише оцтова есенція (70 %-ва).

1. Складіть план використання оцтової есенції у консервуванні, пам'ятаючи, що оцет і есенція — це розчини оцтової кислоти з різним кількісним складом.

2. Установіть, який з компонентів є розчинником: а) в 9%-вому оцті; б) в 70%-вій есенції.

3. Обчисліть масу компоненту розчину, яку треба додати до есенції для отримання 100 г 9 %-вого оцту.

- *проблемно-пошуковими. Завдання.* Для обігріву люди використовують пальне, серед якого є деревина.

1. Яка енергія виділиться під час спалювання 3 м³ різних видів деревини? Оберіть, користуючись таблицею, деревиною якого дерева економніше за все користуватися для обігріву домівки.

2. Чи варто використовувати поліетилен чи папір для опалювання приміщення?

Теплота, що виділяється при згорянні різних матеріалів і деревини

Показник	Матеріал		Деревина				
	папір	поліетилен	буку	дубу	сосни	ялини	берези
Теплота, що виділяється під час горіння (кДж/кг)	$16 \cdot 10^3$	$46 \cdot 10^3$	$15 \cdot 10^3$	$15 \cdot 10^3$	$15,5 \cdot 10^3$	$15,5 \cdot 10^3$	$15 \cdot 10^3$

- ціннісно-орієнтовані. Завдання. Для розкладання в природному середовищі паперу потрібно до 10 років, консервної банки — до 90 років, фільтра від сигарети — до 100 років, поліетиленового пакета — до 200 років.

1. Побудуйте на координатній площині відповідну стовбчасту діаграму «Час розкладу предметів, вироблених з різного матеріалу».

2. Папір виробляють з деревини, але при її спалюванні атмосфера забруднюється набагато сильніше, ніж при спалюванні деревини. Чому? Чому заборонено спалювати опале листя в містах?

3. Який об'єм CO_2 надійде в атмосферу при спалюванні 1 кг поліетиленового пластику?

Особистісне спрямування змісту завдання вимагає присутності в ньому мотиву, учень має бачити у діяльності особистісний сенс і цінність. Мотивуючими прийомами при складанні компетентнісно орієнтованих завдань можуть бути: зацікавлення учня у збагаченні життєвого досвіду; врахування індивідуального стилю мислення; включення до змісту життєвого контексту; надання можливості отримати позитивні емоції у процесі спілкування.

Ключові слова: хімія, компетентнісно орієнтовані завдання, контекстні задачі.

Список використаних джерел

1. Вороненко Т.І. Розрахункові задачі в сучасній шкільній хімічній освіті. *XII Менделєєвські читання* : зб. наук. праць Міжнар. наук.-практ. конф. (Полтава, 27-28 лют. 2019 р.). Полтава, 2019. С. 70–75.

2. Сериков В.В. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем http://pedlib.ru/Books/1/0157/1_0157-118.shtml (дата звернення 18.09.2019).

СУБ'ЄКТНИЙ ДОСВІД ЯК ЕЛЕМЕНТ ПРОЦЕСУ НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ В ШКОЛІ

*Голуб Ніна,
д-р пед. наук, професор,
Інститут педагогіки НАПН України
м. Київ, Україна*

З упровадженням у школи України особистісно орієнтованого навчання активний професійний словник лінгводидактиків і вчителів збагатився новими для них термінами – цільова настанова, цільовизначення, суб'єкти освітнього процесу, суб'єктність особистості, навчальна ситуація, суб'єкт-суб'єктні стосунки, суб'єктний досвід, суб'єктна активність, рефлексія тощо.

Кожен із них важливий для осмислення суті особистісно орієнтованого підходу й упровадження в освітній процес. Нашу увагу привертає суб'єктний досвід як один з ключових, визначальних, за словами дослідників [1], [2], [3]. Суть, механізми набуття, застосування, значення в освітньому процесі з'ясовано у працях психологів, педагогів, дидактиків (Плігіна А., Селевка Г., Серикова В., Хуторського А., Якиманської І. та ін.), однак у методичних працях йому досі не приділено належної уваги.

Особливість цього досвіду полягає в тому, що формується він поза межами школи, а використовуємо його активно на уроках. Суб'єктного досвіду людина набуває в процесі різних видів діяльності, що від початку є розрізненими, а згодом сприяють формуванню цілеспрямованої активності. За висновками І. Якиманської, первинно суб'єктний досвід являє собою індивідуальну організацію розумової й практичної діяльності, що має певні джерела, зміст, структуру і функції [3].

Для виконання багатьох освітніх завдань на уроках української мови системно працюємо над формуванням в учнів навичок розв'язувати різноманітні суспільно й особистісно важливі проблеми. Проблему можна сформулювати у вигляді запитання (1. Перед тобою поранена птиця? Які твої дії? 2. Твоя баскетбольна команда програла. Як ти відреагуєш? Чим для тебе є поразка? 3. Твоє прізвище в документі написали з помилкою. Що робити? 4. У твоїй присутності образили твого друга. Як

бути? 5. Твої нові друзі говорять суржилом і використовують у мовленні нецензурну лайку. Ти уподібнишся до них?), однак більш сприятливим засобом подання проблемних ситуацій є текст, що містить проблему, описану детальніше (із наявністю всіх складників ситуації – місця, часу, умов і учасників спілкування). Штучне моделювання ситуацій сприяє шаблонності, тому доцільніше мати добірку високохудожніх проблемних текстів, масив якого можна використати також із метою вивчення/закріплення/повторення певного мовного явища. Самостійний і колективний пошук проблеми виводить освітній процес на особистісний рівень: кожен учень прагне виявити проблему, емоційно відреагувати, запропонувати способи розв'язання її. Наявність досвіду значно пришвидшує роботу, а системна робота з використання його спонукає учнів мобілізувати пам'ять і виявляти активність. Саме активність, допитливість, ініціативність є важливими передумовами накопичення суб'єктного досвіду.

Складниками суб'єктного досвіду прийнято вважати предмети, поняття, явища, уявлення про них (змістовний); прийоми, операції, розумові й практичні дії (процесуальні); особистісні смисли, моральні стереотипи, настанови, ставлення (емоційно-ціннісні); комунікативні вміння, поведінкові акти, мовленнєві вчинки (комунікаційні). У проекції на українську мову – це передусім багатий лексичний запас, поповнення активного словникового запасу, формування й розвиток власної мовної картини світу (змістовний); зіставлення/протиставлення, аналіз багатьох ситуацій, проблем і способів виходу з них чи розв'язання їх, ефективне використання мовного матеріалу (процесуальні); системне формування ставлень крізь призму цінностей і моральних суспільних настанов до себе, інших людей, до предметів, явищ, подій, вчинків – усього, що оточує дитину; урізноманітнення мовлення граничними конструкціями і формами; засвоєння якомога більшої кількості мовленнєвих жанрів, за допомогою яких можна порозумітися, дійти згоди, заявити про себе, надати допомогу; демонструвати мовленнєві вчинки й зразки поведінки, що сприяє гармонізації міжособистісних стосунків (комунікаційні).

Несправедливо було б говорити про суб'єктний досвід лише як про механізм розв'язання проблем, він є також основою важливого компонента в оновленій структурі уроку (актуалізація суб'єктного досвіду), що посилює свідоме сприйняття

нового матеріалу. Тримання у полі зору процесу набуття й використання суб'єктного досвіду, розроблення ефективних методичних механізмів його – важлива вимога часу.

Перспективним видається залучення суб'єктного досвіду до процесу вимірювання сформованості предметної й ключових компетентностей.

Ключові слова: особистісно орієнтований підхід, суб'єктний досвід, проблемна ситуація, українська мова.

Список використаних джерел

1. Рыжухина И. Ю., Якиманская И. С. Предмет анализа – субъектный опыт. *Директор школы*. № 8. М.: Сентябрь. 1999г. с. 53-60.
2. Сериков В. В. Образование и личность: теория и практика педагогических систем. М. : Логос, 1999. 272 с.
3. Якиманская И. С. Личностно ориентированное обучение в современной школе. М.: Сентябрь, 1996. 96 с.

САМОСТІЙНА РОБОТА ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ КЛЮЧОВИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

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

Провідним завданням сучасної школи є спрямування освітнього процесу на формування здатності учнів до самостійної діяльності. На це орієнтує й стратегічний документ «Нова українська школа». Засвоєння учнями знань та формування вмінь у межах кожного предмета має корелюватися з загальною метою освітнього процесу – формуванням в учнів умінь навчатися впродовж життя. Такі соціальні виклики ставлять перед учителями надважливе завдання – сформувати в учнів низку універсальних (загальнонавчальних) умінь, які допоможуть їм опановувати з початкових класів специфічні для кожного предмета дії та операції.

У сучасній школі самостійна робота посідає особливе місце, оскільки, як свідчать спеціальні дослідження (Є. Голант, А. Зимульдінова, О. Коляда, О. Савченко та ін.), методично доцільна її організація сприяє формуванню предметної і ключових компетентностей учнів.

У психологічному контексті самостійну визначають як результат правильно організованої роботи учня на уроці, що мотивує самостійне її розширення, поглиблення і продовження у вільний час [1, с. 25]. Автори «Словника-довідника з української лінгводидактики» пропонують подібне визначення, дещо розширивши його: «Самостійна робота розглядається як вищий тип навчальної діяльності, що потребує від учня достатнього рівня самосвідомості, рефлексійності, самодисципліни, відповідальності, який задовольняє процес самовдосконалення та саморозуміння» [2, с. 223].

Аналіз спеціальної літератури з проблеми дослідження переконує, що за умови методично правильної організації самостійної роботи в учнів формуються такі вміння: усвідомлювати навчальну мету, передбачену завданням, оскільки вони знають, що саме їм необхідно виконати; бачити послідовність виконання дій у межах завдання; обирати оптимальний спосіб виконання завдань; практично виконувати завдання; самостійно перевіряти й оцінювати результати власної діяльності.

Своєчасна допомога вчителя, надання чітких рекомендацій щодо виконання завдань, ознайомлення з оптимальними способами самостійного виконання завдань, допомагають учням накопичувати досвід самостійної навчальної діяльності, стають підґрунтям для просування учнів до наступних рівнів самостійності, забезпечують формування вмінь, необхідних для самостійної роботи перетворювального характеру. Завдання вчителя полягає у створенні на уроці умов для оволодіння учнями такими прийомами, як аналіз, синтез, порівняння, зіставлення тощо, необхідними для виконання самостійної роботи в наступних класах.

У цьому контексті ефективними вважаємо моделювання ситуацій, що спонукають учнів до прийняття самостійних рішень і дій, сприяють їхній самореалізації, розвитку мислення, мовлення, збагаченню словникового запасу. Зазначимо, що не всі окреслені характеристики повною мірою виявляються в

процесі організації самостійної роботи учнів початкових класів, що зумовлено їхніми віковими особливостями та специфікою змісту навчання. Їх можна вважати орієнтирами, на які має спиратися вчитель, добираючи вид, обсяг самостійної роботи.

Дидактично доцільна організація самостійної роботи учнів початкових класів у процесі навчання іноземної мови сприяє підвищенню мотивації до навчання учнів, формуванню в них предметної і ключових компетентностей.

Ключові слова: ключові компетентності, самостійна робота, іноземна мова.

Список використаних джерел

1. Зимняя И.А., Ильинская Е.С. Психологический анализ урока иностранного языка. *Иностранные языки в школе*, 1984. №3. С.23-26.
2. Словник-довідник з української лінгводидактики : навч. посіб. Кол. авторів за ред. М.І. Пентиліук. Київ : Ленвіт, 2015. 320 с.

КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД – ОСНОВА МОДЕРНІЗАЦІЇ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ

*Горошкіна Олена,
д-р пед. наук, проф., пров. наук. співробітник
Інститут педагогіки НАПН України
м. Київ, Україна*

Сучасні суспільні виклики, глобалізаційні процеси, динамічний характер інформатизації середовища потребують зміни освітньої системи, оскільки пріоритетність здобування міцних знань не забезпечує формування таких якостей особистості, як мобільність, ініціативність, гнучкість, креативність тощо, на які сьогодні високий соціальний запит. Необхідно сформувати соціально активного громадянина-патріота своєї держави, здатного до саморозвитку, самовдосконалення, самореалізації. На це й спрямований компетентнісний підхід, що став основою модернізації освітнього процесу сучасних закладів середньої та вищої освіти.

Мета компетентнісного підходу має системоутворювальну функцію, оскільки від її визначення залежить відбір змісту, технологій навчання української мови в

закладах середньої освіти й методичної підготовки майбутніх учителів української мови і літератури.

Упродовж багатьох було застосовано системно-структурну модель навчання української мови в закладах середньої освіти, спроектовану на засадах домінувального положення мовознавства – «образу мови» Ф. де Соссюра. Означена модель забезпечувала засвоєння учнями міцних теоретичних знань предмета, однак виникло протиріччя між наявністю ґрунтовних знань і несформованими вміннями застосовувати їх на практиці.

Упровадження компетентнісного підходу в освітній процес сучасної школи зумовлює трансформування цієї моделі в іншу – антропоцентровану, – спрямовану на формування мовної особистості учня. В. Химинець зазначає: «Компетентнісний підхід переміщує акценти із процесу накопичення нормативно визначених знань, умінь і навичок у площину формування й розвитку в учнів здатності практично діяти і творчо застосовувати здобуті знання й набутий досвід у різних ситуаціях», тобто замість накопичення знань відбувається формування особистісних цінностей і ставлень суб'єктів освітнього процесу» [2].

Як свідчить аналіз лінгводидактичних джерел, у сучасних методичних дослідженнях можна виокремити два перспективних напрями, перший з яких, на нашу думку, можна назвати комунікаційно-інструментальним. У межах означеного напрямку науковці пропонують навчати мови як засобу комунікації, системи знаків, засобу пізнання, а засвоювати мовні одиниці через вивчення їхнього мовленнєвого потенціалу та функційно-стилістичного навантаження. Представниками означеного напрямку є З. Бакум, М. Греб, С. Караман, Л. Мамчур, В. Нищета, Л. Овсієнко, М. Пентилюк, А. Попович та ін. Другий напрям визначаємо як лінгвокультурологічний, що передбачає введення учнів через мову до скарбниці національної культури. Представниками цього напрямку є В. Александрова, В. Загороднова, Д. Кобцев, Г. Онкович, О. Семенов та інші дослідники. Однак останнім часом спостерігаємо тенденцію до інтегрування означених напрямів, що зумовлено вимогами компетентнісного підходу.

У цьому контексті логічними є зміни змісту навчання української мови, що відбито в програмах: «Здобуті у процесі навчання української мови знання, набуті

вміння й навички мають бути опорою, яка дасть учням змогу реалізувати себе в житті, стати носіями культури свого народу, ініціаторами відновлення й збереження найкращих культурних традицій свого народу» [1]. Сучасне навчання є компетентнісним, а отже, орієнтованим не на засвоєння певного обсягу знань, а насамперед на пізнання життєвих реалій, у яких здобуті учнями знання мають.

Ключові слова: навчання української мови, компетентнісний підхід.

Список використаних джерел

1. Українська мова. 10-11 класи. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів. Рівень стандарту. URL: <https://osvita.ua/school/program/program-10-11/58800/>.
2. Химинець В. Компетентнісний підхід до професійного розвитку вчителя [Електронний ресурс] URL: <http://zakinppo.org.ua/2010-01-18-13-44-15/233-2010-08-25-07-10-49>.

ОЦІНЮВАННЯ КОМПЕТЕННОСТЕЙ ЗДОБУВАЧІВ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ: КОРОТКИЙ ОГЛЯД СУЧАСНИХ ОСВІТНІХ ТЕНДЕНЦІЙ

Гривко Антоніна
канд. пед. наук, ст. наук. співробітник
Інститут педагогіки НАПН України
м. Київ, Україна

Важливим аспектом у процесі реалізації компетентнісно орієнтованого навчання здобувачів загальної середньої освіти є застосування валідних методів оцінювання сформованих в них компетентностей. Аналіз сучасних педагогічних досліджень дає змогу виокремити основні тенденції в розвитку теретико-методичних положень щодо оцінювання учнівських компетентностей.

1. Однією зі світових освітніх тенденцій, підпорядкованих концептуальним ідеям компетентнісного підходу до навчання й спрямованих на розв'язання проблеми його оцінювання з метою підвищення якості освіти, є теоретико-практичне обґрунтування доцільності застосування в навчальному процесі (поряд із традиційними формами контролю) стратегій формувального оцінювання, що

передбачає визначення завдань, методів і засобів для збору інформації щодо перебігу формування та прогнозування подальшого розвитку в учнів компетентностей. Оскільки компетентність є багатоскладовою структурою, що містить когнітивний, мотиваційно-ціннісний, поведінковий компоненти, які перебувають у постійному розвитку, то визначення рівнів володіння нею з метою розвитку всіх її складників і коригування навчальної діяльності учнів відповідно до їхніх потреб корелює з основними засадами формувального оцінювання. Дослідження, проведене в Португалії Л. Сантос та Х. Пінто [4], показало, що в умовах формувального оцінювання здобувачі освіти різного віку, починаючи з 5 – 8 років, здатні осмислювати свої дії та приймати рішення щодо своїх подальших дій. Регулярний аналіз і відстеження динаміки навчальних досягнень учнів, за висновками вчених, дає змогу підвищити рівень освітніх результатів. Своїм дослідженням науковці довели доцільність і ефективність запровадження формувального оцінювання з перших ланок провадження освіти.

2. Для оцінювання рівня сформованості в учнів компетентностей і їх складників доцільно застосовувати *комплексні технології оцінювання компетентностей*, з-поміж яких вирізняють *тестові технології*. Разом із тим, у низці праць акцентується увага на необхідності правильного добору тестових завдань відповідно до мети оцінювання (оцінюваного компоненту компетентності): науковці доводять, що різні форми тестових завдань, навіть за умови стовбурової еквівалентності (за змістом), характеризуються різними рівнями операційно-діяльнісної й когнітивної складності [1; 2]. Відповідно, добір форми тестових завдань має ґрунтуватися на завданнях оцінювання (з урахуванням оцінюваних структурних компонентів визначеної компетентності – наприклад, декларативних чи процедурних знань). Ці положення стосуються диференціації тестових завдань не лише на закриті й відкриті, а й розрізнення їх за призначенням (вимірювання певних когніцій) на різні типи завдань однієї форми (наприклад, закриті завдання з вибором однієї правильної відповіді з множини запропонованих можуть бути ускладнені необхідністю читання певного тексту й виконання відповідних дій для вирішення поставленого завдання, що дає змогу оцінити не лише знання теоретичного матеріалу, а й уміння застосовувати його).

3. Урахування багатоскладової структури компетентності, що оцінюється, уможлиблюють сценарні тести (дають можливість занурити учнів у штучно створену проблемну ситуацію, для розв'язання завдань в якій необхідно застосувати різні компоненти компетентності) [3] та інтегративні тести (завдання в яких за змістом і структурою взаємопов'язані та взаємозалежні, що дає змогу оцінити частково сформовані знання учнів, їхні загальнопредметні вміння з урахуванням особистісних особливостей і здібностей здобувачів освіти) [5].

Отже, основними тенденціями досліджень, спрямованих на пошук надійних, валідних і достовірних методів оцінювання компетентностей здобувачів загальної середньої освіти, є: 1) теоретико-методичне обґрунтування формувального оцінювання учнів; 2) аналіз придатності різних форм тестових завдань для оцінювання рівня сформованості відповідних структурних компонентів певної компетентності учнів; 3) розроблення комплексних (сценарних, інтегративних) тестів для оцінювання учнівських компетентностей як багатоскладової структури.

Ключові слова: методи оцінювання, компетентність, формувальне оцінювання, тестові технології.

Список використаних джерел

1. Martinez M. E. Cognition and the question of test item format. *Educational Psychologist*. 1999. Vol.34, Issue 4 P. 207-218. DOI: 10.1207/s15326985ep3404_2
2. Melovitz Vasan Ch. A., DeFouw D. O., Holland B. K., Vasan N. S. Analysis of testing with multiple choice versus open-ended questions: Outcome-based observations in an anatomy course. *Anat Sci Educ*. 2018. Vol. 11, Issue 3. P. 254-261. DOI: 10.1002/ase.1739.
3. Sabatini J., O'Reilly T., Halderman L., Bruce K. Integrating Scenario-Based and Component Reading Skill Measures to Understand the Reading Behavior of Struggling Readers. *Learning Disabilities: Research & Practice*. 2014, No 29 (1). DOI: 10.1111/ldrp.12028.
4. Santos L., Pinto J. Is assessment for learning possible in early school years? *Procedia - Social and Behavioral Sciences*. 2011. Vol. 12. P. 283-289. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.02.037>
5. Slepko A. D., Shiell R.C. Comparison of integrated testlet and constructed-response question formats. *PHYSICAL REVIEW*. 2014. No 10. DOI: 10.1103/PhysRevSTPER.10.020120.

ІНТЕГРОВАНІЙ ПІДХІД В РЕАЛІЗАЦІЇ КОМПЕТЕНТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ НА УРОКАХ БІОЛОГІЇ ТА ЕКОЛОГІЇ В СТАРШІЙ ШКОЛІ

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

Новий етап у розвитку шкільної освіти пов'язаний з упровадженням інтегрованого підходу у формуванні змісту та організації компетентісно орієнтованого навчання. Даний підхід передбачає об'єднання в цілісність знань про живу природу на основі концептуальних ідей, теорій та загальних закономірностей природи, екології (збереження, періодичності та направленості процесів до рівноважного стану), що є необхідною умовою продуктивності знань учнів.

Під поняттям «компетентісно орієнтованого навчання» науковці розуміють спрямованість освітнього процесу на формування й розвиток ключових (базових, основних, надпредметних) і предметних компетентностей особистості [2, с. 6]. Компетентісно орієнтоване навчання передбачає формування в учнів різних груп компетентностей, які охоплюють за словами І. В. Родигіної, «глибокі, систематичні, поліфункціональні знання; вміння і навички використання знань у стандартних і нестандартних ситуаціях; ціннісні установки та мотивацію діяльності» [3, с. 23].

Щоб бути ефективними сьогодні, вчителі біології та екології в старшій школі, як повсякденний інструментарій повинні використовувати інтегрований підхід у навчанні зі всіма методами та прийомами роботи з інформацією. Адже, біологія і екологія є одним з тих навчальних предметів, що дає багатий матеріал для відпрацювання найрізноманітніших методів і прийомів, які дають можливості залучити учнів до дослідницької роботи, розвинути їх творчі здібності і створити якісні передумови для підвищення зацікавленості дітей навчальним матеріалом.

Реалізація інтегрованого підходу сприяє засвоєнню цілісних знань учнів, забезпечує ефективніше формування у них цілісного уявлення про сучасну

природничо-наукову картину світу, роль і місце людини в природі та вироблення у школярів ключових компетентностей, яких потребує сучасне життя.

Уміння інтегрувати і творчо використовувати здобуті знання є зараз соціальною цінністю, оскільки допомагає людині виконувати суспільні й професійні функції, робить можливою швидку адаптацію в нових умовах праці, що змінюються, сприяє швидкому переходу від одного виду діяльності до іншого.

У сучасній методиці викладання природничих предметів, зокрема біології та екології, широко застосовується одна з інноваційних педагогічних технологій, що підтримує інтегрований підхід у компетентісно орієнтованому навчанні – це метод проектів, який є одним з найперспективніших складових освітнього процесу. Як стверджує К. М. Задорожний, даний метод створює умови творчого саморозвитку та самореалізації учнів, сприяє формуванню необхідних життєвих компетентностей [1, с. 16], які на Раді Європи були визначені як основні в ХХІ столітті: полікультурні, мовленнєві, інформаційні, політичні та соціальні. Цей метод є особливо актуальним на сучасному етапі розвитку освіти, оскільки відповідає її нагальним вимогам і тенденціям – особистісно-орієнтованому та діяльнісному характеру сучасної освіти, її компетентісній спрямованості.

За змістом ці проекти повинні бути міжпредметними, тому що інтеграція знань з біології, хімії, фізики, географії, історії та інших предметів, сприятиме цілісному засвоєнню учнями природничо-наукових знань, розумінню взаємозв'язків у природі і суспільстві, формуванню предметних компетентностей. Ще одним важливим завданням учителя на уроках біології та екології є виявлення в учнів задатків до певного виду діяльності та створення умов для їх розвитку.

Так чи інакше у процесі виконання будь-якого проекту учні засвоюють нові знання, практичні вміння, інтегрують навчальну інформацію суміжних дисциплін, шукають більш ефективні шляхи розв'язання завдань поставлених у проекті, що забезпечує всебічний, творчий розвиток особистості та підвищує рівень успішності навчання з даного предмету.

Отже, застосування інтегрованого підходу на уроках біології та екології сприятиме цілісному засвоєнню учнями біолого-екологічних знань, умінню пояснювати процеси і явища, які відбуваються у живій і неживій природі на основі

загальних закономірностей природи та екологічних законів, розумінню взаємозв'язків у природі і суспільстві, формуванню у них наукової картини світу, а також предметних компетентностей, як того вимагає сучасне суспільство в контексті освіти для сталого розвитку.

Ключові слова: інтегрований підхід, компетентнісно орієнтоване навчання, метод проектів, компетентність.

Список використаних джерел

1. Задорожний К. М., «Дослідницька та проектна діяльність під час вивчення біології». Харків. Видавнича група «Основа», 2008. 143 с.
2. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи / [Н. М. Бібік, Л. С. Ващенко, О. Я. Савченко та ін.]; за ред. О.В. Овчарук. К.: К.І.С., 2004. 112 с. – (Бібліотека з освітньої політики).
3. Родигіна І. В. Компетентнісно орієнтований підхід до навчання. Х.: Вид. група «Основа», 2008. 112 с.

РОЛЬ КОГНІТИВНОЇ СКЛАДОВОЇ ФАХОВО-ІСТОРИЧНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ У ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ У МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІСТОРІЇ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

*Гриценко Андрій,
канд. пед. наук,
Глухівський національний педагогічний університет
імені Олександра Довженка,
м. Глухів, Україна*

Фахово-історична компетенція у складі професійної компетентності майбутнього вчителя історії пов'язана з опануванням професійно спрямованих історичних знань, сучасних технологій навчання, набуттям умінь працювати з історичними джерелами, діяти в умовах соціальної мінливості (зміни уявлень про систему цінностей, умови розвитку самого суспільства), відстоювати свою громадянську позицію та дослідницькі вміння.

До когнітивної складової фахово-історичної компетенції майбутніх учителів історії доцільно віднести знання про минуле людства, головні події, життя та

діяльність видатних людей, визначні досягнення культури, досягнення суспільства в духовному житті, як власної країни так і, опосередковано, всього світу у двох вимірах - етнологічному (горизонтальному) та хронологічному (вертикальному), закономірностей історичного розвитку України та світу, термінології предмету, розуміння основних явищ та закономірностей минулого, оцінюючи сьогодення під кутом зору минулого Завдання вишу – навчити майбутніх учителів історії розпізнавати та визначати давність минулого, його хронологічність, послідовність і причинно–наслідковий зв'язок, авторства історичних знань і прагнення їх достовірності. Історичні знання – це своєрідна скарбниця моральних і політико-ідеологічних прикладів. Відповідно, їх можна назвати ціннісно-орієнтаційними історико-культурними знаннями.

Майбутні вчителі історії мають знати найвидатніших діячів минулого України та світу («олюднення історії»), розбиратись у ході політичної, соціально-економічної історії та розвитку культури, життя людини певної епохи, орієнтуватися у різних типах історичних джерел та використовувати електронні інформаційні ресурси в мережі Інтернет.

Формування предметно-історичної компетентності майбутніх учителів історії – це одна з найважливіших складових сучасної вищої історичної освіти, а цей факт вимагає подальшого вдосконалення системи підготовки майбутніх учителів історії як особистості, здатної вирішувати важливі й необхідні загальнокультурні та суспільно-гуманітарні завдання, які постають перед сучасним суспільством. Відповідно до цього, доцільним, на наш погляд, є вдосконалення змісту, структури, форм і методів професійної підготовки майбутніх учителів історії, визначення педагогічних умов підвищення формування їх фахової компетентності [1, с. 248].

Адже завдання майбутніх учителів історії стати професійним передавачем знань через предметне вивчення розділів історичної науки – всесвітньої історії, історії України, допоміжних історичних дисциплін – тобто, через соціально організований, а не стихійний канал. Відповідно вони мають не лише отримувати знання про історичні події, але й бути готовими до конструктивного діалогу з представниками різних культур, носіями різної історичної пам'яті, виробити толерантне ставлення до них, повагу до їхніх поглядів [4].

До структури історичних знань В. Прокопчук включає історичні уявлення та історичні поняття, а також знання про закони та закономірності історичного процесу [3, с. 295]. Хоча, на наш погляд, саме погляди людей на своє минуле, на події, які вже відбулися, а також на пізнавальну діяльність складають історичні знання.

Отже, в процесі засвоєння історичних знань закладаються основи теоретичного світогляду. Таким чином, як історія, так і всі інші науки підпорядковані поширеним у суспільстві у певну історичну епоху світоглядним парадигмам (прийнятим системам і зразкам пояснення явищ), котрі, у свою чергу, формуються історично, як результат сукупної пізнавальної діяльності людства. На думку О. Сергійчук вчитель історії має запропонувати учням і вчителям засоби для роботи з різними інтерпретаціями минулого, в умовах чого надається можливість розвивати зріле критичне ставлення до науки. При правильному викладанні історія розвиває вміння аналізувати та оцінювати, тому, крім визначення того, що учні повинні знати (історичного розуміння), важливо брати до уваги й те, що учні повинні вміти (для ефективного застосування цих знань на практиці) [2, с. 6].

У майбутніх учителів історії має формуватися позитивна мотивація до професії через активізацію навчально-пізнавальної діяльності, стійкий інтерес до оволодіння історичними знаннями, застосування умінь і навичок на практиці, а також бажанням мати позитивний результат своєї педагогічної майстерності через урізноманітнення форм і методів навчання та досягнення системності й комплексності в самооцінці професійної діяльності.

Відповідно, майбутній вчитель історії, опираючись на знання про життя і діяльність видатних історичних діячів, повинен сформувати розуміння та сприйняття етичних норм поведінки стосовно інших людей, а також - креативність, здатність до системного мислення, адаптивність і комунікабельність, бути толерантним і демонструвати полікультурну грамотність, прагнути набуття конкурентоспроможних умінь і навичок.

Ключові слова: професійна компетентність, майбутні учителі історії, фахово-історична компетенція, когнітивна складова.

Список використаних джерел

1. Гриценко Андрій. Умови формування професійної компетентності в педагогічній практиці підготовки майбутніх учителів історії. *Наукові записки БДП. Серія: Педагогічні науки*. Бердянськ, 2019. Вип. 1. С. 245-254.
2. Сергійчук О. Педагогічна готовність майбутнього вчителя історії в умовах реформування вищої освіти. *Гуманітарний вісник ДВНЗ "Переяслав-Хмельницького державного педагогічного університету імені Г. Сковороди"*: наук.-теор. зб. Переяслав-Хмельницький, 2010. Вип. 26. С. 289-294.
3. Прокопчук В. Структура історичних знань школярів. *Актуальні питання, проблеми та перспективи розвитку гуманітарного знання у сучасному інформаційному просторі: національний та інтернаціональний аспекти*: зб. наукових праць / за заг. ред. Журби М.А. Монреаль; Сєверодонецьк, 2016. Частина I. С. 294-296.
4. Удод О. А. Шкільна історична освіта як репрезентант політики пам'яті. *Національна та історична пам'ять : збірник наукових праць*. Київ, 2013. Вип. 8. – С. 8-13. URL: <http://www.memory.gov.ua/sites/default/files/userupload/zbirnyk8.pdf>.

ІНТЕГРОВАНІЙ ПІДХІД В РЕАЛІЗАЦІЇ КОМПЕТЕНТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ З ПРЕДМЕТІВ ПРИРОДНИЧО- МАТЕМАТИЧНОГО ЦИКЛУ В СТАРШІЙ ШКОЛІ

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

Сучасний стан розвитку науки й освіти, екологічне становище в Україні та світі висувають нові вимоги до навчального процесу. Освіта повинна забезпечити формування у молоді цілісної свідомості і життєствердного образу світу. Його основа – екологічний образ природи і природничо-наукова компетентність, які зумовлюють екологічну вихованість, цілісне сприйняття природи і світу.

Для цього вчителі природознавчих курсів повинні володіти методичною системою формування у старшокласників природничо-наукової компетентності як умови цілісності знань про природу, природничо-наукової картини світу, образу природи як основи образу світу [7, с. 6-8].

Аналіз праць вітчизняних учених (В. Р. Ільченко, С. У. Гончаренко, К. Ж. Гуз, А. В. Степанюк) та зарубіжної педагогічної літератури в аспекті досліджуваної проблеми показує, що:

- у методичній системі навчання природознавства в старшій школі доцільним є дидактичний принцип сутнісної інтеграції всіх елементів змісту природничо-наукової освіти на основі загальних закономірностей природи, природничо-наукових ідей – ядра природничо-наукових знань та принципів і методичних підходів освіти сталого розвитку (ОСР) [3];

- втілення в навчальному процесі старшої школи методичної системи цілісної природничо-наукової освіти має включати на рівні стандарту освіти всі компоненти освітньої галузі; зміст усіх природничих предметів старшої школи, які в інтегрованому курсі вивчаються як модулі [3; 7];

- система методів та форм навчання спрямовує навчальний процес на формування в старшокласників природничо-наукової компетентності, природничо-наукової картини світу, екологічного образу природи, природовідповідно високих рівнів розуміння навчального матеріалу [7];

- природничо-наукова освіта учнів старшої школи зумовлює особистісну орієнтованість навчання, формує в учнів життєствердний національний образ світу, обумовлює їхню екологічну взаємодію з етносоціоприродним середовищем життя – умови стійкого розвитку суспільства, його життєствердну модель світу [4].

Методична система цілісної природничо-наукової освіти, основою якої є формування ПНКС, підвищить рівень цілісності знань про природу учнів старшої школи, поглибить розуміння навчального матеріалу і забезпечить високі рівні розвитку інтелекту учнів, оволодіння природничо-науковою компетентністю і науковим мисленням. Модульна структура курсу «Природознавство» (10-11 кл.) позбавить розклад від 0,5-, 1-, 2-годинних предметів без зменшення навчального часу на їх вивчення і відповідно навантаження вчителів, які будуть викладати курс або його модулі (загальноприродничий, фізико-астрономічний, хімічний, біолого-екологічний). Модульно-залікова система вивчення природознавства втілена в

навчальній програмі, підручнику «Природознавство» (10–11 кл.) і пропонованому методичному посібнику для вчителів [2; 7].

Методичний посібник [7] дасть можливість учителю фізики та астрономії, хімії та біології спрямувати навчальну діяльність учнів на моделювання цілісності знань за допомогою загальних закономірностей природи на будь-якому етапі навчання (як на окремому уроці, так і при вивченні цілої теми, розділу, курсу). Викладання загальноприродничого, фізико-астрономічного, хімічного та біолого-екологічного модулів для цих учителів не викликає труднощів, особливо якщо в обласних інститутах післядипломної освіти проводиться підготовка до реалізації модульно-залікової системи вивчення цілісного змісту освітньої галузі, оволодіння учнями природничо-науковою компетентністю, як того вимагає Державний стандарт освіти 2011 р.

Невід’ємним елементом навчальної діяльності старшокласників згідно з підручниками має бути спостереження і дослідження явищ та об’єктів безпосередньо в довкіллі з урахуванням звичаєвого кола етносу. Критерії та показники сформованості цілісності знань про природу, оцінювання навчальних досягнень учнів є наскрізними для всіх етапів навчання [7].

Переваги інтегрованого курсу «Природознавство» (10–11) перед вивченням змісту освітньої галузі «Природознавство» окремими предметами:

- учні захищені від сегментації свідомості «вузькопредметним урокодаванням», перетворення в «напівлюдей», які легко програмуються;
- в навчальному плані школи відсутні малоефективні предмети (1–2 год. на тиждень), немає втрати навчального часу на вивчення того чи іншого компонента освітньої галузі «Природознавство» порівняно з вивченням його у відповідному природознавчому предметі;
- кожен учень оволодіває системою знань про природу і моделює власний образ світу відповідно до своїх індивідуальних особливостей;

Можемо прогнозувати, що модульно-залікова система засвоєння цілісної освіти освітньої галузі «Природознавство» буде алгоритмом викладання інших освітніх галузей Державного стандарту, зокрема і «Математики», формування

життєствердного національного образу світу молодих поколінь, життєствердної моделі українського суспільства.

Ключові слова: інтегрований підхід, інтегрований курс «Природознавство», природничо-наукова компетентність.

Список використаних джерел

1. Грамматика любви : науково-публіцистичне видання. / В. Р. Ільченко [ред., укл.], В. О. Продаєвич [ред.]. Полтава, Одеса : [б.в.], 2017. 304 с.
2. Гуз К. Ж. Методичні підходи до впровадження в шкільну освіту засад освіти для сталого розвитку. *Технології інтеграції змісту освіти : зб. наук. пр. / В.Р. Ільченко [гол. ред.]*. Полтава: ПОППО, 2012. Вип. 4. С. 73–81.
3. Гуз К. Ж. Теоретичні та методичні основи формування в учнів цілісності знань про природу : монографія. Полтава: Довкілля-К, 2004. 472 с.
4. Ільченко В. Р., Гуз К. Ж. Модернизация содержания образования как национальная проблема. *Педагогика*. 2011. № 4. С. 3–8.
5. Ільченко В. Р. Компетентнісна модель освітньої галузі як напрям до ефективної та справедливої освіти. *Технології інтеграції змісту освіти : зб. наук. пр. / В. Р. Ільченко [гол. ред.]*. Полтава: ПОППО, 2013. Вип. 5.
6. Локшина О. І. Зміст шкільної освіти в країнах Європейського Союзу: теорія і практика (друга половина ХХ – початок ХХІ ст.): монографія. К.: Богданова А. М., 2009. 404 с.
7. Гуз К. Ж., Гринюк О. С., Ільченко В. Р. та ін. Методика навчання природознавства в старшій школі: методичний посібник. К.: ТОВ «КОНВІ ПРІНТ», 2018. 192 с.

ІНТЕРНЕТ ЯК ВАЖЛИВИЙ КОМПОНЕНТ ПРЕДМЕТНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА У НАВЧАННІ ІСТОРІЇ

Гупан Нестор,
д-р пед. наук, професор,
головний науковий співробітник,
Інститут педагогіки НАПН України
м. Київ, Україна

Сучасне освітнє середовище розглядають як зовнішній простір, що оточує учня у закладі освіти і має системно організовані складові та створює умови для забезпечення його розвитку через взаємовпливи, взаємодію оточення з суб'єктом. Воно постає як сукупність матеріальних, просторово-предметних факторів,

соціальних компонентів і міжособистісних відносин. Ці фактори взаємопов'язані, доповнюють, збагачують один одного та впливають на кожного суб'єкта освітнього середовища.

Серед структурних компонентів сучасного освітнього середовища значне місце належить інформаційному, що насичений різноманітними освітніми ресурсами: освітні програми, навчальні плани, методичні розробки, книги, візуалізована і текстова інформація, інформаційно-рекламні об'єкти, Інтернет-сайти тощо [1].

Очевидно, що значне місце серед цих ресурсів належить Інтернету, оскільки прогрес українського суспільства сьогодні залежить, зокрема й від умінь кожної людини ефективно користуватись медійними каналами, засобами інформації. Інформаційна насиченість та потенціал суспільствознавчих предметів вимагають вчителів широкого залучення цих засобів у навчальний процес, перетворюючи їх на обов'язкову складову предметного освітнього середовища [2, с. 5-6].

Водночас проведені дослідження засвідчують, що більшість вчителів історії використовують Інтернет-ресурси переважно лише як власне джерело додаткової інформації для підготовки уроків, де вони знаходять первинні або вторинні джерела, візуальні або текстові. Потім ці джерела пропонуються учням на уроках у вигляді роздавальних матеріалів або підготовленої вчителем Power-Point презентації. Зрозуміло, що такий підхід не сприяє зростанню ані інформаційної, ані ІТ компетентностей, ані критичного мислення учнів. Адже вони не залучені до пошуку, відбору та оцінки інформації. Якщо це може бути ефективним на початковому етапі навчання історії, коли учні 5-6-х класів лише опановують уміння опрацьовувати історичні джерела, то вже у 7-8-х класах й далі потрібні інші підходи. Зокрема й ті, які сприяють розвитку критичного мислення учнів тобто набору усвідомлених мисленнєвих дій та операцій, завдяки яким ми можемо оцінювати текстові, звукові, візуальні та ін. види інформації, на предмет їхньої достовірності чи маніпулятивності [3].

Спробуємо окреслити деякі напрями та етапи роботи вчителя історії з формування компетентностей учнів з використання Інтернету як складника предметно-освітнього середовища навчання історії.

На початковому етапі, перед тим, як відпустити учнів у «вільну» подорож Інтернетом, вчитель має сформувати у них перші уміння: здійснювати пошук у різних пошукових системах, насамперед у Google за пошуковими словами та ключовими термінами; варіювати пошукові слова для розширення/звуження зони пошуку; передавати інформацію своїми словами з опорою на знайдене джерело.

Формування цих умінь учнів може відбуватися на уроках у вигляді невеличких завдань для роботи зі смартфоном чи планшетом, типу:

- *знайдіть кілька визначень поняття і порівняйте їх, на цій основі сформулюйте власне визначення;*
- *знайдіть інформацію на історичній карті, вміщеній в Інтернеті;*
- *знайдіть біографічні дані історичного діяча;*
- *знайдіть і розгляньте зображення історичної пам'ятки та ін.*

Зрозуміло, що пошукова частина завдання має супроводжуватись мисленнєвими операціями: порівняйте, узагальніть, визначте головне тощо.

Наступним етапом роботи може бути формування в учнів умінь:

- оцінювати сайти за вихідними даними як основу для подальшої оцінки інформації;
- відбирати інформацію за певними критеріями, аналізувати її, зокрема порівнюючи відомості різних сайтів. Це можуть бути завдання типу: *Знайдіть інформацію про подію на двох сайтах і визначте, чи відрізняється вона, чим саме, якому із сайтів ви б довіряли більше, чому?*
- узагальнювати здобуту інформацію у вигляді тексту чи за допомогою графічного організатора і презентувати її усно чи письмово.

Лише на цій основі буде ефективним подальше залучення учнів до використання Інтернету під час виконання ними індивідуальних чи колективних дослідницьких проєктів.

Для формування в учнів таких умінь можуть бути використані як безпосередньо уроки історії, так і спеціальні інформаційно-бібліотечні заняття.

Очевидно, що умовами такої роботи з поетапного формування умінь і компетентностей учнів є:

- наявність в школі вільного доступу до Інтернету;

- розвинена інформаційна та ІТ компетентності самого вчителя (його уявлення про інформаційні процеси у суспільстві, знання про існуючі інформаційні видання, бази даних, Інтернет-ресурси, уміння формулювати, уточнювати інформаційні запити під час пошуку необхідної інформації, вивчати, аналізувати як електронні так і паперові інформаційні джерела та використовувати їх у практиці;
- готовність вчителя до формулювання ефективних пізнавальних завдань з історії з використанням Інтернету;
- мотивація вчителя та його розуміння важливості цієї роботи.

Ключові слова: інтернет, навчання історії, предметне освітнє середовище.

Список використаних джерел

1. Габа І. М. Вплив освітнього середовища ВНЗ на професійний розвиток особистості. *Проблеми загальної та педагогічної психології* : збірник наукових праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України [за ред. С.Д. Максименка]. К., 2011. Т. XIII. Ч. 6. С. 74-82.
2. Медіаграмотність та критичне мислення на уроках суспільствознавства: посібник для вчителя /Т. Бакка та ін. [за ред. В. Іванова, О. Волошенюк]. К.: ЦВП, АУП, 2016. 243 с.
3. Пометун О. Критичне мислення як педагогічний феномен. *Український педагогічний журнал*. 2018. № 3. С. 89–98.

МОТИВАЦІЯ УЧНІВ: ПРОБЛЕМА ТА ШЛЯХИ ЇЇ ВИРІШЕННЯ В УМОВАХ КОМПЕТЕНТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ

*Доротюк Валентина,
канд. психол. наук, ст. наук. співробітник,
завідувач відділу профільного навчання
Інституту педагогіки НАПН України,
м. Київ , Україна*

Мотивація є рушійною силою пізнання і активним інструментом в руках учителя. Мотив – це та сила, яка викликає бажання діяти. Спонування до дії з метою задоволення потреби називається прагненням. Вивчення мотивації учнів дозволить

визначити індивідуальні потреби особистості, що спонукають її до пізнання, навчання, пошуку покликання. Потреби можуть бути фізіологічними і психологічними, але нас цікавлять останні, пов'язані з інтелектуальними або емоційними аспектами життя учня.

Для вивчення мотивації кожного учня для того щоб використовувати її для виявлення пізнавальних потреб і розвитку прагнення до їх задоволення потрібно забезпечити відповідні умови.

По-перше, в групі учнів (класі) повинна бути створена атмосфера дружелюбності, відкритості, довіри, як умова для спостереження за характерами учнів педагогами, з подальшою типологією і диференціації класу; для виявлення підстав і причин мотивування створених груп за принципом схожості та формування, в подальшому ,програми виховного процесу. Закономірним є той факт, що в освітніх навчальних закладах має бути розроблена система мотивів і стимулів, декілька її варіантів, тому, що в класі є мінімум три групи учнів з певним змістом мотивів (так показали результати наших досліджень). У таку систему повинні бути вбудовані елементи навчання, виховання і розвиток соціальної активності учнів. Нами проводився експеримент з вивчення структури інтелекту, професійної спрямованості та моральних установок старшокласників в різних містах і селищах України. Отримані дані відрізняються і різниця фіксується в межах кордону області, правда, в основному це характерно для сільських місцевостей. Якщо співпадали спрямованості здібностей, то їх структура відрізнялася в кожній області, в кожній області складалася своя мозаїка з стандартного набору досліджень; кожна область виходила на одну домінуючу професію, інколи дві чи три, які корелювались з результатами тестування.

Пояснення цьому феномену нами не було знайдено, можливо це етнічні особливості, чи оригінальність систем навчання, чи місцевий ландшафт, чи генетичні особливості схожі на даній території ,але, спираючись на ці дані, можна зробити наступний висновок: система мотивів і стимулів, принаймні в окремих регіонах ,повинна бути розроблена під місцеві умови або з урахуванням регіональних показників отриманих, в результаті тестування.

По-друге: мотивація навчальної діяльності не має теоретичного забезпечення, неможливо ні одну теорію мотивації застосувати в цій ситуації.

Ні психологічний гедонізм; ні теорія Маслоу, що включає в себе не тільки базові потреби але і метапотреби (когнітивні, естетичні, потреба в самоактуалізації); ні теорія Хеббса; ні теорія когнітивного дисонансу: ні теорія атрибуції, ні інші не можуть бути взяті за основу у створенні мотиваційної сфери в умовах освітнього закладу. Цьому є причина:

- ці теорії не мають вікових варіантів,
- вони є загальні, в той час, коли ми говоримо про навчальну мотивацію, що має велику варіативність і різноманітність за регіональною ознакою,
- ці теорії не враховують психологічні стани суб'єктів, таких як шкільна тривожність, суперництво, агресія.

А тим часом це теж повинно бути враховано при роботі зі школярами.

Висновок: Структура шкільної мотивації має прикладний характер. При її визначенні треба використовувати метод обчислення типологічних мотивів і метод індивідуалізації; вивчення особистої мотивації кожного учня, шляхом анкетування, тестування, бесіди а також аналізу результатів, їх систематизації, і, звичайно, ранжуванню основних цінностей і потреб учнів.

По-третє: для використання цих досліджень складається мотиваційна карта класу, що доповнюється і виправляється в динаміці.

Завдання педагога – виділити основні мотиви, вірніше потреби і установки учнів і менш значущі, як загальні, так і індивідуальні. Можна перефразувати прислів'я: «Скільки людей-стільки й думок» по-іншому: «Скільки людей-стільки й потреб».

Важливим фактором у компетентісно орієнтованій освіті є вміння педагога формувати нові потреби у школярів, які послужать мотивом для пізнавальної діяльності, для прояву активності в соціальній сфері та громадському житті. Мета середнього освітнього закладу-це предметне навчання, а основний результат-міцні знання і вибір майбутньої спеціальності. У зв'язку з цим, виховний процес повинен бути інтегрований в навчальний і стати єдиним; діти повинні виховуватися під час навчання і навчатися під час виховання. Як свідчать педагогічні дослідження, колектив класу не є однорідним, він ділиться на 2-3 частини по типах акцентуації,

установок, методів реагування. У змісті мотиваційної карти класу цей нюанс повинен бути врахований і при плануванні роботи, вчитель буде мати кілька напрямків розвитку активності за рахунок шкільної мотивації.

Весь цей процес повинен коригуватися в динаміці і мати зворотний зв'язок з умовами поставлених педагогами завдань.

Рекомендації:

Мотиваційна сфера розвивається за допомогою стимулів, які визначаються відповідно до психологічних характеристик школярів: їх характерів, сил и нервової системи, рівня тривожності, спрямованості і структурі інтелекту, наявності творчого потенціалу, взаємовідносин з сім'єю і суспільством, життєвих цілей і цінностей кожного. Для цього створюється таблиця характеристик, де на кожного учня є певна рекомендована система впливів. Наприклад: для одного учня стимулом є похвала і настрій на успіх, а критика з боку учителя викликає негативний настрій і небажання вчитися; для другого потрібні чіткі вимоги, ясність у визначенні мотивів і аналіз його діяльності, а для третього – професійність і впевненість педагога; деякі учні мають потребу в оцінці кожного свого досягнення а інші часте оцінювання вважають тиском на власну особистість. Компетентнісний підхід у навчанні вимагає від педагогів психологічних знань, та, якщо їх немає, то на початку вивчення предмета, вони будуть поверхневими і не достатніми для об'єктивної психологічної та педагогічної діагностики.

Для таких досліджень, обробки результатів і складання мотиваційних карт і характеристик необхідна участь науковців і практикуючих психологів. Готувати технічне завдання для спеціалістів повинен вчитель, який мотивується налаштуванням на успішний педагогічний процес і продуктивну взаємодію з учнями.

Ключові слова: мотиваційна карта, мотиваційна сфера, прагнення, педагогічні дослідження, потреби.

Список використаних джерел

1. Кремень В.Г. Філософія національної ідеї. Людина - освіта — соціум. Київ : Грамота, 2010. 576 с.
2. Пекеліс В. Як знайти себе. Київ : Веселка, 1991. 270 с.
3. Сковорода Г. С. Твори у двох томах. Київ: Обереги, 2005. Т. 1.

ПСИХОЛОГІЧНА СКЛАДОВА У РОБОТІ ВЧИТЕЛЯ

*Доротюк Ольга ,
н.с. відділу профільного навчання,
Інституту педагогіки НАПН України,
м. Київ, Україна*

Середня школа є важливою частиною підготовки достойних і відповідальних членів суспільства та кадрового резерву країни, що має забезпечити її економічне процвітання.

Держава виділяє кошти, як на створення умов для продуктивного процесу навчання, так і на підготовку вчителів. Оскільки, новий закон про освіту виставляє нові завдання для середньої освіти, як, наприклад, вивчення особистісних характеристик учня та використання компетентнісного підходу в навчанні, то відповідно змінюються функції учителя та вимоги до його кваліфікації і професійних умінь.

Педагогіка стає областю дослідницької діяльності, а вміння досліджувати, аналізувати, та використовувати результати досліджень у навчальному процесі повинно стати професійною нормою для педагогів. Оволодіння психологічними знаннями про вікові особливості учнів, педагогічне діагностування їх навчальних можливостей, вивчення інших особистісних якостей учня допоможе вчителеві використовувати різноманітні методи і технології у своїй роботі, які забезпечать продуктивність навчання та виховання.

Базуючись на результатах педагогічної діагностики середній освітній заклад має можливість створити власну освітню сферу, яка буде мати в основі знання про особистості учнів, головні їх цінності та здібності, психологічні характеристики і відповідно до цього визначати вимоги до роботи вчителів, по навчанню, вихованню, розвитку здібностей та формуванню компетентностей школярів. Кожен освітній заклад повинен проводити наукову роботу по підбору чи створенню таких навчальних методів і технологій, які забезпечать якість педагогічного процесу конкретно у ньому відповідно до навчальних можливостей і навчальних завдань його учнівського складу. В цьому світлі, сучасний вчитель повинен відповідати наступним критеріям:

- мати знання предмету, який викладає, його історії, прикладного значення, використання у житті людини, у виробництві чи у суспільстві, його роль у суспільних чи науково-технічних процесах і досягненнях, видатних особистостей у його розвитку, їх відкриття та розробки в ореолі даного предмету, а також все про професії людей, які працюють в предметній галузі в суспільстві, в чому суть цих професій, які вимоги їх до майбутнього спеціаліста, які умови праці та який навчальний заклад готує до даної професії, а також різні її спеціалізації;

- володіти теоретичними знаннями та практичними навичками в педагогіці, методиками викладання предмету, науковими методами педагогічних досліджень; цікавитися новинами науки та вивчати передовий досвід колег, приймати участь у семінарах та конференціях.

- мати знання вікової психології та успішно впроваджувати їх у свою професійну діяльність;

- вміти знаходити індивідуальний підхід до кожного учня, знати його сімейні умови та обставини, його оточення та вподобання;

- визначати творчий та пізнавальний потенціал учня та забезпечувати йому відповідне навчальне навантаження, забезпечувати зворотній зв'язок з учнем та інформування батьків про результати навчання;

- володіти науковими теоріями виховання та вміти користуватись ними, розробляти плани та складати програми виховного процесу у класі, як під час уроку так і поза навчанням;

- уміти визначати цілі і завдання у формуванні гармонійної і відповідальної особистості учня та прогнозувати його результати;

- мати високорозвинений інтелект, любов до дітей, здібності до педагогічної діяльності, високий рівень культури, оптимізм, артистичність, відчуття гумору, товариськість, розвинену інтуїцію, освіченість та професійне володіння різноманітними методами навчання та виховання дітей. Ці якості не мають природного походження, для їх придбання необхідна систематична праця та професійний розвиток.

Але, не зважаючи на загальні вимоги до вчителя, потрібно враховувати той факт, що кожен учитель має індивідуальний стиль педагогічної діяльності. Педагоги

можуть мати аналогічні виховні і навчальні завдання, але реалізують їх по різному, відповідно до власного педагогічного стилю. Він має наступні ознаки:

- в рисах характеру вчителя;
- в типах реагування на спілкування з дітьми і колегами;
- у виборі методів виховання і навчання;
- у різному культурному рівні;
- у світогляді;
- у різному життєвому досвіді;
- у типах нервової системи.

З цього можна зробити наступні висновки: досвід педагогічний неможливо передати повністю, можливо поділитися ідеями та запозичити навчальні і виховні технології, але практичний досвід і педагогічний стиль є унікальним, адже залежить від особистісних якостей вчителя.

Висновки, які можна зробити, наступні:

Управління освітнім процесом повинно бути модернізоване в сторону врахування індивідуальних якостей не тільки учнів, але і вчителів. Нові стратегії в освіті потрібно вводити поступово, щоб не допускати емоційного вигорання педагогів, стресу, що руйнує здоров'я педагогів і негативно впливає на результати їх роботи.

Мотивація теж необхідна вчительському колективу, а це значить, що комусь треба вивчати потреби та мотиви педагогічних працівників. Оскільки однакові мотиви можуть бути по різному реалізовуватись в діяльності, то потрібно вивчати світогляд, установки, моральні цінності кожного вчителя та розробляти методи впливу на удосконалення їх професійної діяльності. Суспільство має право знати, кому воно довіряє найдорожчий свій ресурс – дітей.

Технологічну карту з особистісними характеристиками, особливостями педагогічного стилю, стану здоров'я, мотивами, оптимальними умовами для роботи та методами реагування на навколишнє середовище повинен мати кожен директор школи та використовувати її, як повсякденно, так і у плануванні довгостроковому.

На базі цих даних може вестись профілактична робота по запобіганню професійного вигорання вчителів, яке несе колосальні матеріальні і моральні збитки

не тільки нашій освіті. Ця проблема визнана найбільш економічно збитковою у цілому світі.

Отже, для повноцінного освітнього процесу, забезпечення його гармонійності та ефективності необхідна структура, яка паралельно, не втручаючись в процес, буде забезпечувати психологічне та фізичне здоров'я учасників цього процесу, що буде сприяти оздоровленню суспільства неодмінно.

Ключові слова: дослідницька діяльність, педагогічна діагностика, технологічна карта, мотивація, професійна норма.

Список використаних джерел

1. Доротюк В. І. Природа компетентності та створення розвивального середовища: важливі аспекти у виборі професії. *Педагогічні інновації: ідеї, реалії, перспективи. Збірник наукових праць, випуск 2(21)*, К., 2018.
2. Доротюк Ольга. Організаційно-педагогічні умови допрофесійної підготовки учнів старших класів. *Навчання і виховання обдарованої дитини: теорія та практика. Збірник наукових праць. Випуск 2(21)*, 2018.
3. Громкова М. Т. Психологія і педагогіка професійної діяльності. Психологія і педагогіка професійної діяльності. Навчальний посібник для вузів. К. Юніті-ДАНА, 2003. 415с. - (Серія "Педагогічна школа. ХХІ століття").

КОМПЕТЕНТІСНО ОРІЄНТОВАНЕ НАВЧАННЯ ЯК УМОВА ДОСЯГНЕННЯ ЕФЕКТИВНОЇ ТА СПРАВЕДЛИВОЇ ОСВІТИ

*Ільченко Віра,
д-р пед. наук, професор, дійсний член НАПН України,
завідувач відділу інтеграції змісту загальної середньої освіти,
Інститут педагогіки НАПН України,
м. Київ, Україна*

Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти (2011 р.) ґрунтується на засадах особистісно зорієнтованого, компетентнісного і діяльнісного підходів, що реалізовані в освітніх галузях і відображені в результатах загальної середньої освіти.

Модернізація змісту шкільної освіти має відбуватися у напрямку зменшення її фактологічності, переорієнтації на засади сталого розвитку, формування життєствердного образу світу кожного учня і життєствердної моделі світу суспільства загалом [1], досягнення ефективної та справедливої освіти. Під ефективною та справедливою освітою в освітніх системах країн Європейського Союзу розуміють освіту, зміст якої доступний всім учням і засвоюється всіма учнями.

Головними гаслами, що визначають розвиток різноманітності національних систем освіти країн Європейського Союзу (ЄС) у XXI ст., «ефективність» та «справедливість» — посилення «ефективності» та «справедливості» освіти є ключовими завданнями в умовах глобалізаційних викликів, демографічних змін, швидкого розвитку технологій та зростання навантаження на державні бюджети. Про це наголошувалося, зокрема, на спільному засіданні Європейської Ради й представників урядів держав-членів ЄС у Люксембурзі 2006 року [2].

Ефективність у цьому контексті освітніми системами Європейського Союзу розуміється як співвіднесення результату певного процесу та вкладених у нього зусиль. Система освіти вважається ефективною, якщо внесок продукує максимальний результат. Поняття «справедливість» трактується як міра, стосовно якої індивідууми можуть користуватися можливостями засвоїти її зміст.

Серед інструментів посилення ефективності та справедливості освіти вказується інтенсифікація її децентралізації з метою отримання навчальними закладами більших повноважень у конструюванні змісту освіти, задоволенні бюджетних потреб, доборі педагогічних кадрів. У вітчизняній освіті повноваження навчальних закладів обмежені єдиними програмами, які проєктують єдиний зміст підручників, що видаються за державні кошти. «Справедливість» освіти проявляється в тому, що всі учні мають однаковий доступ до фактологічного змісту, втіленого в одні і ті ж програми одних і тих предметів, єдиних для всіх учнів. Варіативність програм фактично відсутня.

Серед стрижневих напрямів національних систем Європейського Союзу (ЄС) у сфері шкільної освіти проголошено: формування в учнів ключових компетентностей; підготовку молоді до навчання упродовж життя; підтримку

сталого зростання економіки шляхом підвищення рівня навчальних досягнень учнів та ін.

Активна діяльність учня в процесі навчання та його мотивація до набуття знань, важливість навчального середовища, яке передбачає використання адекватних рівню розвитку та потребам школяра методів та форм навчання — основні завдання перебудови фактологічної освіти в ефективну, компетентнісну її модель, цілісність її змісту, що досягається завдяки інтеграції змісту освітніх галузей на основі єдиних для них закономірностей природи, культури, суспільства та екології. У Державному стандарті Іспанії здатність учнів оперувати означеними закономірностями визначено як предметні компетентності, яких учні набувають в процесі вивчення освітніх галузей «Природознавство», «Суспільствознавство», «Математика» [2, с. 142].

На сучасному етапі у вітчизняній освіті актуальна компетентнісна теорія змісту освіти, яка є відповіддю дидактів на потреби сьогодення. Українські вчені розглядають компетентності як системні характеристики особистісно- та діяльнісно-орієнтованого підходу до навчання. Така позиція відкрила нові перспективи у конструюванні змісту освіти. Перш за все, це можливість відходу від традиційної «предметності» у напрямі об'єднання навчальних предметів у цілісну систему. Саме над цією проблемою працює колектив відділу інтеграції змісту загальної середньої освіти, розробляючи основи інтеграції змісту освітніх галузей «Природознавство», «Математика», «Мови і літератури» (літературний компонент), теоретико-методичні основи формування наукової картини світу, життєствердного національного образу світу в процесі вивчення природничо-математичних, літературознавчих предметів у 10-11 класах.

При такому втіленні в навчальний процес предметних/галузових компетентностей можливо досягати виокремлення ядра кожної предметної галузі і його засвоєння всіма учнями, зокрема, обґрунтовуючи елементи знань освітньої галузі на основі базових закономірностей природи, суспільства, культури.

Засвоєння ядра освіти, яке являє собою систему часткових закономірностей, що вивчаються в предметах природничо-математичного, суспільствознавчого, літературного циклів об'єднаних загальними закономірностями природи,

суспільства, культури, обумовлює оволодіння всіма учнями перш за все базовою природничо-науковою компетентністю. Інтеграція змісту природничо-наукової освіти на основі ядра природничонаукових знань та загальних закономірностей природи, обумовлює формування в учнів «енергійного бюджету» (термін С.А. Подолинського), здатності учнів виконувати роботу при найменшій затраті енергії. Таким чином, ефективна та справедлива освіта є водночас і економічно ефективною освітою.

Компетентнісна модель освіти обумовлена інтегрованим її змістом на основі загальних закономірностей природи.

Ключові слова: компетентнісно орієнтоване навчання, предметні компетентності, загальні закономірності природи, суспільства, культури, ефективна, справедлива освіта.

Список використаних джерел

1. Ильченко В. Р., Гуз К. Ж. Модернизация содержания образования как национальная проблема. *Педагогика*. 2011. № 4. С. 3-8.
2. Локшина О. І. Зміст шкільної освіти в країнах Європейського Союзу: теорія і практика (друга половина XX — початок XXI ст.): монографія. К.: Богданова А. М., 2009. 404 с.

НАВЧАЛЬНЕ СЕРЕДОВИЩЕ ДЛЯ ІНТЕГРОВАНОГО ПІДХОДУ В РЕАЛІЗАЦІЇ КОМПЕТЕНТНІСНО ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ

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

Навчальне середовище як генеральний дидактичний фактор відіграє найбільшу роль в досягненні ефективності навчального процесу взагалі (І. П. Підласий, П. І. Матвієнко, А. В. Хуторський та ін.) і формування компетентностей учнів зокрема. Без організації відповідного компетентнісній моделі освіти навчального середовища неможливо досягти її ефективності [1].

Навчальне середовище як педагогічно організована система умов, впливів і можливостей для формування комплексу потреб особистості з життєвими цінностями, представника технологізованого суспільства включає такі основні структурні елементи: стандарт освіти, навчально-методичне забезпечення, матеріальну базу школи, модель педагогічного процесу, взаємовідносини учнів, учителів, батьків, громадських організацій з учнями. Ці структурні елементи можна об'єднати в три групи: фізичне оточення, зміст навчання, людський чинник. У вітчизняній педагогічній науці відсутні дослідження, які присвячені теоретико-методичним засадам формування навчального середовища для цілісної освіти в старшій школі, компетентнісної моделі викладання природничо-математичних, літературознавчих дисциплін.

Теоретико-методичні засади формування навчального середовища для засвоєння учнями цілісного (інтегрованого) змісту природничо-математичних, літературознавчих дисциплін, формування у них природничо-наукової компетентності мають базуватися на концепції цілісної природничо-наукової освіти (К. Ж. Гуз та ін.), принципах і методичних підходах ОСР — освіти сталого розвитку (В. Р. Ільченко та ін.) та узагальненні підходів до визначення змісту понять «навчальне середовище», «цілісність знань», «компетентність».

Генеральний дидактичний фактор «навчальне середовище» є визначальним у ефективності засвоєння учнями знань (П. І. Матвієнко), в тому числі і цілісності знань про дійсність, формування природничо-наукової компетентності учнів, як основи інших компетентностей.

Складові матеріальної бази навчального середовища цілісної освіти задовольняють природні потяги учнів до дослідництва і висновків, конструювання, включають відповідно кабінет цілісного світогляду, природне довкілля учня, екологічну стежку, формування природничо-наукової компетентності як здатності обґрунтовувати елементи знань на основі загальних закономірностей природи та реалізації методичних підходів ОСР — формування життєствердного образу світу, основою якого є екологічний образ природи, проведення навчальних занять поза шкільним приміщенням [2].

Кінцева мета компетентнісної моделі освіти як освіти для сталого розвитку (ОСР) — формування мотивованої громадянської позиції збереження довкілля, передачі його з покоління в покоління в непогіршеному стані і формування на цій основі всієї життєдіяльності суспільства [2]. Таким чином, поняття довкілля, зв'язки з довкіллям кожної людини і суспільства в цілому, формування здатності людини забезпечувати стабільність зв'язків у довкіллі з використанням законів сучасної науки входять до фундаментальних понять ОСР. Проблема полягає у виявленні місця і ролі цих понять у навчальному середовищі з метою орієнтації його на задоволення умов інтеграції змісту освіти, в тому числі на засадах освіти для ОСР.

Як уже вище відмічалось, під навчальним середовищем ми розуміємо систему впливів і умов формування особистості за соціально заданим зразком, а також можливостей для розвитку природних задатків учня в соціальному і просторово-предметному його оточенні.

Просторово-предметний компонент навчального середовища — матеріальна база, необхідна для навчання, виховання, розвитку особистості, формування її ключових і предметних компетентностей не завжди відповідає своєму призначенню [3].

У традиційній шкільній кімнаті, яка найчастіше і слугує матеріальною базою навчального середовища, дуже мало місця для самостійної роботи учня. Об'єкти довкілля, майстерня, лабораторія, матеріали, інструменти, за допомогою яких учень міг би моделювати, творити і самостійно досліджувати — все це в більшості випадків відсутнє. Матеріальна база навчання, яка була б задіяна в цих процесах, не має навіть точно визначеного місця в традиційних навчальних програмах, в стандарті освіти.

Створення власного освітнього продукту, робота над проектом, дослідницька діяльність — усе це потребує відповідної матеріальної бази школи: спеціально обладнаного кабінету, коридорів та рекреацій, де учні можуть працювати індивідуально чи в групах, а також спеціально обладнаних ділянок довкілля, екологічної стежки. Цю умову можуть задовольнити для 5-6 класів кабінет довкілля, для 10-11 класів — кабінет цілісного світогляду та екологічна стежка, заповідник на подвір'ї школи [2].

Кабінет цілісного світогляду доцільно умовно поділити на осередки: природничо-математичний, краєзнавчий, віртуальної реальності, мистецький та ін. В таких осередках учні під час роботи в групах вільно переміщаються, спілкуються з приводу проекту моделі об'єкту, що вивчається, обирають для неї заготовлені учнями матеріали, користуються інструментами мінімайстерні.

Типові риси навчально-методичного забезпечення традиційної освіти — переважна спрямованість на пасивне засвоєння інформації, механічне скупчення учнів, одноманітність програм і методів навчання, які мало спрямовують навчальний процес на формування цілісної картини світу, життєствердного образу світу як основної характеристики представника суспільства сталого розвитку. Стандарт освіти має включати матеріальну базу школи, перелік об'єктів довкілля учня, які він має навчитися досліджувати і взаємодіяти з ними. Навчально-методичне забезпечення — підручники, навчальні посібники для учнів мають проектувати формування в учня життєствердного образу світу, його систематичні заняття в етносоціоприродному довкіллі, поза межами школи. Продовженням уроків серед природи має бути праця в домашніх умовах.

Навчальне середовище цілісної, компетентнісної моделі освіти має включати етносоціоприродне довкілля учня, матеріальну базу школи, навчально-методичне забезпечення, яке реалізує методичні основи формування життєствердного образу світу, людський фактор, до якого входять учні, вчителі, батьки, громадські організації.

Ключові слова: структурні елементи навчального середовища, природничо-наукова компетентність, компетентнісна модель освіти, довкілля, інтеграція змісту освіти.

Список використаних джерел

1. Базарный В. Ф. Здоровые дети — будущее нации! *Народное образование* 2013. № 2. С. 15-20.
2. Ільченко О. Г. Проектування навчального середовища освіти для сталого розвитку. *Інтеграція змісту освіти на засадах освіти для сталого розвитку* : зб. наук. праць «Технології інтеграції змісту освіти» за матеріалами міжнар. наук.-практ. конф., 26 квітня 2012 р. Полтава : ПОППО, 2012. С. 112-117.
3. Панов В. И. Психодидактика образовательных систем: теория и практика. СПб.: Питер, 2007.

ФОРМУВАННЯ ТА РЕАЛІЗАЦІЯ ЗМІСТУ ФАКУЛЬТАТИВНИХ І СПЕЦІАЛЬНИХ КУРСІВ У КОНТЕКСТІ МЕТИ Й ЗАВДАНЬ ПРОФІЛЬНОГО НАВЧАННЯ

*Кизенко Василь,
канд. пед. наук, ст. наук. співробітник,
Інститут педагогіки НАПН України,
м. Київ, Україна*

Підготовка педагогічного працівника до компетентісно орієнтованого навчання здобувачів освіти є важливим питанням сьогодення. Профорієнтаційна діяльність у контексті профільного навчання з опорою на класичну і некласичну раціональності відзначається спрямуванням здобувачів освіти на оволодіння лише професійними цінностями, трансформуванням особистих інтересів у стійкі професійні настанови, мобілізацією розумових здібностей у професійному напрямі, формуванням мотиваційно-потребнісної сфери та професійних компетентностей відповідно до запитів ринку праці, самовдосконаленням старшокласників згідно з вимогами обраної професії, складанням прагматичних професійних планів тощо.

За переважання економічних феноменів над соціальними у здобувачів освіти формуються цінності цілераціонального та водночас ситуативного ринку найманої робочої сили, суто професійні інтереси і вподобання. Як наслідок, у старшокласників виробляється більшою мірою «технологічна» готовність до вибору професії. Натомість знижується соціально-моральна цінність вибору професії, що є головним засобом їхнього життєвого самоствердження. Однак, на передньому плані мають бути сенсожиттєві орієнтації, гуманістичні ідеали, моральні почуття, категорії совісті, честі, справедливості.

Тож профорієнтаційну діяльність педагогічних працівників й навчальну здобувачів освіти мають вирізняти гуманістичне світосприйняття та використання у соціально-моральній сфері профільної школи таких універсалій, як гідність, совість, повага, довіра, співчуття, терпимість, солідарність та ін.

З огляду на викладене та з опертям на джерела [1–8] висновуємо, що формування і реалізація змісту факультативних і спеціальних курсів у контексті

профільного навчання є важливим чинником упровадження новітнього методологічного підходу в освітнє середовище профільної школи, де підноситься роль таких педагогічних функцій, як виховання гуманістичних, соціально-професійних ідеалів (особистісні й суспільні цінності), формування соціального прагматизму здобувачів освіти (принципи довіри, соціальної відповідальності, соціальної привабливості) та емоційного інтелекту (внутрішньо-особистісний, міжособистісний, соціальний).

Закцентуємо увагу на потребі системного здійснення оптимальних педагогічних заходів з порушеної проблеми: розроблення структури змісту освіти згідно з вимогами до випускника закладу загальної середньої освіти; визначення головних елементів змісту освіти (знання, уміння і навички, творча діяльність, ціннісно-сміслові аспекти); виокремлення варіативних елементів змісту освіти, що дають здобувачеві освіти змогу усвідомити своє місце в навчанні з огляду на особистісні потреби і наміри; встановлення необхідного обсягу варіативного освітнього компонента та збереження цілісності змісту інваріантного освітнього компонента.

Актуальність дидактичних принципів формування і реалізації варіативного освітнього компонента зумовлюється низкою чинників: гуманітаризація освіти; демократизм в освіті; людиноцентризм (дитиноцентризм) в освіті; розширення сфери спілкування на основі електронних продуктів; інтенсивне стимулювання прояву особистісних чинників педагогічного працівника та здобувачів освіти; інтеграція змісту освіти та інтеграція навчального знання; опертя на здібності в інтелектуальному становленні здобувачів освіти, у професійній орієнтації; забезпечення єдності системи загальної середньої освіти; конструювання освітніх блоків («блоковий принцип») в єдності навчальної, наукової і практичної роботи; поєднання різних форм організації навчання залежно від завдань, змісту і методів навчання. Словом, факультативні і спеціальні курси, що є курсами за вибором, мають відтворювати у змісті профільну навчання наявні й сучасні здобутки виучуваної науки, спираються на її постулати, що послідовно відображено у змісті чинних програм.

Ключові слова: факультативні і спеціальні курси, профільне навчання.

Список використаних джерел

1. Васьківська Г. О., Кизенко В. І. Теоретико-методичні засади диференціації навчання в сучасній школі. *Рідна школа*. 2011. № 6. С. 15–20.
2. *Дидактичні засади диференціації навчання в основній школі* / за наук. ред. В. І. Кизенка. Київ, 2012. 216 с.
3. Кизенко В. Факультативні курси в структурі профільного навчання. *Освіта і управління*. 2006. Т. 9. Ч. 3-4. С. 161–167.
4. Кизенко В. І. *Варіативний компонент змісту освіти в основній і старшій школі: теорія і практика*. Київ : Вид. дім «Слово», 2018. 405 с.
5. Кизенко В. І. Постнекласична методологія профорієнтаційної діяльності в умовах профільного навчання. *Український педагогічний журнал*. 2016. № 1. С. 94–108.
6. Мальований Ю. І. Концептуальні підходи до формування зовнішньої структури змісту профільного навчання. *Український педагогічний журнал*. 2015, № 1. С. 77–84.
7. Про схвалення Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року. *Розпорядження Кабінету Міністрів України від 14 грудня 2016 р. № 988-р*. URL: <https://www.kmu.gov.ua/ua/npas/249613934>
8. Формування змісту профільного навчання: теоретико-методологічний аспект : кол. монограф. / за наук. ред. Г. О. Васьківської. Київ : КОНВІ ПРІНТ, 2018. 260 с.

НАВЧАННЯ ФІЛОСОФІЇ В ШКОЛІ В КОНТЕКСТІ ІСТОРИЧНОЇ ТА ГРОМАДЯНСЬКОЇ ОСВІТИ

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

На сьогодні актуальність навчання філософії в школі не потребує актуалізації у світовій науково-педагогічній спільноті, адже таке навчання відповідає практично всім сучасним тенденціям загальної освіти – компетентнісному, особистісно орієнтованому та діяльнісному підходам.

З огляду на це, та в контексті реформування освіти в Україні, наразі питання постає про шляхи впровадження такого навчання – чи використовувати поширений підхід «Філософії для дітей» (Philosophy for Children, P4C), що виник на основі розробок М. Ліпмана (і є близьким для українців, адже дотичний до деяких ідей В. Сухомлинського, з яким він вів листування з цього приводу), чи альтернативні розробки із введення філософування в освітній процес, чи йти шляхом навчання історії філософії. Зупинимось детальніше на найбільш виражених перевагах та недоліках кожного з них для обґрунтування адекватного для українських реалій шляху.

P4C є найбільш методично та методологічно розробленим шляхом навчання філософуванню, адаптованим для учнів віком від наймолодших до старших класів, що базується на обґрунтованому обговоренні смисложиттєвих питань. Проте, є кілька факторів, які дещо ускладнюють саме таке впровадження в Україні: відсутність перекладу аутентичних текстів (на основі яких відбувається навчання, і базування на яких є принциповою позицією мейнстріму P4C); необхідність виділення окремих уроків/годин для такого навчання (ефективність однієї години на два тижні є вкрай низькою, а введення окремого предмету наразі – неактуальним); підвищення кваліфікації вчителів (вміння бути фасилітатором, який формує саме вміння філософування, а не ковзання по поверхні проблеми, потребує навчання).

Введення філософування як одного з елементів навчання, що є дотичним до розвитку критичного мислення (адже також базується на вмінні аналізу, синтезу та аргументованої оцінки), на сьогодні також є затребуваним в ряді країн. Здебільшого це відбувається при вивченні літератури/мови, а також деяких суспільствознавчих предметів. Таке навчання здебільшого потребує значно меншої кількості матеріалів для учнів (а подекуди базується на основних), але й підвищення необхідної майстерної роботи з ним вчителя (тобто, поглибленого методичного супроводу) – як в змістовному аспекті, так і в організаційному (виділення часу на уроці, створення відповідного середовища спілкування тощо).

Вивчення історії філософії як основи для філософування має порівняно менше прибічників, проте їх традиція та аргументація є вкрай сильними. Історія філософії дозволяє ознайомитись із віхами становлення філософського мислення, досягнути

поступ філософування як відповіді на питання, актуальні на той чи інший період часу, але вічні за смисловим наповненням, а також вдумливому читанню. З іншого боку, таке навчання потребує суттєвої адаптації першоджерел із врахуванням вікових особливостей учнів (на сьогодні є високоякісні переклади українською затребуваних посібників з філософії, розрахованих для школярів – «Світ Софії» Ю. Гордера, «Філософія» М. Фюрст, Ю. Тринкса тощо), а також методичного супроводу для вчителів, які не володіють базовими навичками опрацювання філософських текстів. Окрім того, таке навчання з необхідністю вимагає окремого предмету.

З огляду на вищенаведені особливості трьох основних підходів до навчання філософії в школі вважаємо за найбільш прийнятний, ефективний та доцільний в умовах сучасного загальної освіти в Україні синтез другого та третього підходів із урахуванням методичних напрацювань першого. Такий вибір зумовлений тим, що:

- застосування деяких елементів філософування не потребує виділення окремого предмету, а в програмах як історії, так і громадянської освіти є багато тем, які можна повноцінно висвітлити лише за умови активації в учнів саме філософського мислення (і подекуди вчителі таке практикують, навіть не замислюючись, що вони впроваджують навчання філософії в своїх класах);

- впровадження наявних перекладів текстів/уривків з першоджерел відповідають логіці викладу історичного матеріалу, вчать знаходити наскрізні лінії, працювати з документами, аргументовано виносити та представляти оціночні судження тощо;

- використання методологічних напрацювань Р4С дозволяє враховувати вікову специфіку учнів, а також урізноманітнювати методи роботи з філософськими текстами/проблемами.

Ключові слова: навчання філософії, школа, методика, підхід, Україна.

КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ КОНСТРУЮВАННЯ КОМПЕТЕНТІСНО ОРІЄНТОВАНИХ ПІДРУЧНИКІВ З МОВ І ЛІТЕРАТУР НАЦІОНАЛЬНИХ МЕНШИН

*Курач Лариса,
канд. пед. наук, ст. наук. співробітник,
Інститут педагогіки НАПН України,
м. Київ, Україна*

Мови національних меншин України є важливим засобом навчання і виховання, оскільки сприяють долученню школярів до духовних цінностей людства, формуванню в них духовно-моральної, комунікативної та художньої культури в контексті мовної і літературної освіти, формуванню культурної особистості, спроможної до самоідентифікації, з власними поглядами і судженнями про навколишній світ, толерантної, здатної до спілкування з людьми, які мають інші погляди.

Національні меншини становлять нині понад третину населення України, і задоволення їхніх освітніх і культурних потреб є актуальною проблемою суспільства. У Конституції України зафіксовано, що український народ – це громадяни України всіх національностей; вони мають рівні права, зокрема у галузі освіти.

Згідно з компетентнісним підходом, *основною метою навчання мови і літератури* в школі є формування ключових компетентностей школярів, серед яких розрізняють предметні й надпредметні. Ключові компетентності передбачають оцінювання ситуації, усвідомлення проблеми і планування дій, які потрібні для її рішення, контроль та оцінювання їх виконання. Ці компетентності виявляються в готовності застосовувати засвоєні знання, навчальні вміння і навички, способи діяльності для вирішення практичних, пізнавальних і комунікативних завдань. Визначальним є досвід самостійної діяльності на основі здобутих знань, коли важлива не наявність знань, а здатність використовувати їх.

Взаємозв'язок мови і культури, літератури і культури, ширший погляд на мову і літературу як надбання духовного багатства народу, підхід до мови і літератури як культурно-історичного середовища, яке формує мовну особистість, є основою

культурологічного принципу, який покладено в основу створення підручників з мов та літератур національних меншин.

Як органічна частина національної культури народу, духовна спадщина попередніх поколінь, мова і література є водночас найважливішим чинником розвитку культури. Мова і література народу зберігають його історичний досвід, відображають його внутрішній світ і своєрідність менталітету, забезпечують наступність і єдність культурної традиції народу.

Принцип комунікативного спрямування націлений на таку організацію навчального матеріалу в підручнику з мов і літератур національних меншин, яка забезпечує формування в учнів умінь практичного володіння мовою в усній і писемній формах як засобом міжособистісного і міжкультурного спілкування.

Емоційно-смісловий підхід у вивченні мови і літератури оснований на єдності процесів смислоутворення і породження мовлення, що охоплює не лише раціональну, а й емоційно-вольову сферу людської психіки. Він передбачає розвиток в учнів умінь і навичок володіння мовою, здатність включатися в міжособистісне спілкування з метою розв'язування життєвих ситуацій.

Принцип текстоцентризму передбачає текст (у тому числі – художній) як основну одиницю навчання у компетентнісно орієнтованих підручниках з мови і літератури. Текст є об'єктом аналізу і результатом мовленнєвої діяльності учнів у процесі роботи з підручником.

Інтегроване (комплексне) опановування мови враховує взаємозв'язок і взаємообумовленість усіх чотирьох видів мовленнєвої діяльності – слухання, говоріння, читання і письма, різних мовних рівнів із дотриманням цілісності сприйняття мовного матеріалу.

Диференціація навчального матеріалу у підручниках орієнтована на розвиток кожної дитини з урахуванням її здібностей, інтересів, мотивів і ціннісних орієнтацій.

Принцип індивідуалізації відіграє важливу роль у створенні комунікативної мотивації навчання. Він передбачає врахування відмінностей в інтелектуальній, емоційно-вольовій та дієво-практичній сферах особистості, особливостей психологічного розвитку кожного учня.

Урахування вікових особливостей учнів зумовлює добір змісту навчального матеріалу підручника, його адаптації та визначення відповідних методів і прийомів навчання.

Мета і завдання компетентісно орієнтованих підручників з мов і літератур національних меншин:

- ✓ формування і розвиток умінь користуватися мовою як засобом спілкування, пізнання, прилучення до культури народу – носія цієї мови;
- ✓ поглиблення знань про мову, уявлень про культурний і мовний плюралізм, властивий сучасному суспільству;
- ✓ здатність до повноцінного сприйняття художніх творів у контексті духовних цінностей національної і світової художньої культури;
- ✓ готовність до самостійного спілкування з твором мистецтва, до діалогу з автором через текст;
- ✓ оволодіння системою предметних компетенцій з мови і літератури;
- ✓ розвиток мовленнєвих, інтелектуальних і творчих здібностей;
- ✓ освоєння через предмети мови і літератури національних меншин уявлень про світ, що сприяють успішній соціокультурній адаптації учнів;
- ✓ виховання національної самосвідомості учнів, почуття патріотизму, поваги до державної мови і до мов національних меншин, толерантності у ставленні до представників інших національностей; навичок спілкування з носіями інших мов і культур.

Важливою передумовою створення компетентісно орієнтованих підручників з мов і літератур національних меншин є наукове обґрунтування змісту цих предметів. Визначення змісту підручників здійснюватиметься з урахуванням досягнень сучасних лінгвістики, літературознавства, психології, дидактики, соціолінгвістики, лінгводидактики, культурології з огляду на зміни, що відбулися в суспільній свідомості впродовж останніх десятиліть.

Створення підручників з мов національних меншин спирається на варіанти шкільних курсів, визначених у Концепції навчання мов національних меншин у закладах загальної середньої освіти України. Згідно цього документа, мова тієї чи іншої національної меншини може бути:

- мовою викладання частини предметів;
- мовою навчання в початкових класах, а далі поступатися українській мові;
- окремим предметом (наскрізним або розрахованим на кілька років) у школі з іншою мовою викладання;

- факультативним курсом у школі з іншою мовою викладання;
- предметом вивчення (ознайомлення) на гурткових чи інших заняттях.

Більшість мов національних меншин вивчають лише як окремі предмети, факультативні курси тощо. Належне науково-методичне забезпечення саме цих мовних курсів є одним із пріоритетних напрямів мовної освіти.

Формування ключових компетентностей школяра є актуальним завданням сучасної освіти. Це обумовлює переосмислення принципів, цілей, змісту і методів мовної та літературної освіти, вимагає принципово іншого підходу до конструювання шкільних підручників з мов і літератур національних меншин. Вихідним при визначенні їхнього змісту і структури має бути забезпечення життєвих потреб особистості в усіх сферах практичної і духовної діяльності в поєднанні з потребами сучасного суспільства.

Ключові слова: концептуальні засади, компетентісно орієнтовані підручники з мов і літератур національних меншин.

Список використаних джерел

1. Бацевич Ф. С. Основи комунікативної лінгвістики. К.: Академія, 2014. 342 с.
2. Гудзик І. П. Компетентісно орієнтоване навчання російській мові у початкових класах (в школах з українською мовою навчання). Чернівці: Букрек, 2007. 423 с.

ПРОБЛЕМИ ПІДГОТОВКИ ПЕДАГОГІВ ДО ЗМІНИ МЕТОДИКИ ПРОВЕДЕННЯ ДЕРЖАВНОЇ ПІДСУМКОВОЇ АТЕСТАЦІЇ ВИПУСКНИКІВ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ

*Лукіна Тетяна,
д-р наук держ. упр., проф., голов. наук. співробітник,
Інститут педагогіки НАПН України,
м. Київ, Україна*

Зміни, що активно впроваджуються у сферу освіти останнім часом, охоплюють різні освітні рівні та напрями діяльності, але завдання формування й розвитку професійної (зокрема, методичної, оціночної та предметної) компетентності педагога залишається найактуальнішим. Різні аспекти проблеми компетентнісного навчання різнобічно розглядалися багатьма вітчизняними і зарубіжними вченими (І. І. Драч, Н. В. Лалак, О. В. Романенко, В. М. Гончаренко, О. А. Козирева, Т. П. Лапико та ін.), однак оціночна компетентність як одна з умов, що забезпечує професійний і особистий розвиток і як основа для удосконалення навичок людини формулювати коректні висновки на підставі чітко визначених критеріїв, лишалася поза увагою дослідників. У роботах [3; 4; 5; 6;] нами були представлені результати емпіричного дослідження щодо ставлення вчителів і методистів до запровадження компетентнісного підходу та сформованості в педагогів оціночної компетентності, що, у свою чергу, розглядалося нами як необхідна умова успішної реалізації компетентнісно-орієнтованого навчання учнів та підвищення якості освіти.

Однією із запланованих Новою Українською школою новацій є переведення державної підсумкової атестації (ДПА) випускників основної школи у формат зовнішнього незалежного оцінювання (ЗНО). Однак ця ідея сприймається педагогічною громадськістю зовсім неоднозначно.

Результати проведеного упродовж 2018-2019 років опитування заступників директорів закладів загальної середньої освіти (93 особи з різних областей України) засвідчили досить високий рівень (86,6 %) несприйняття ними ідеї зміни методики проведення ДПА випускників 9 класів. Аналіз відповідей показав, що така ситуація

частково зумовлена недостатнім рівнем сформованості в респондентів оціночної компетентності, що проявляється у недостатній обізнаності з основами тестології, зокрема нерозумінням респондентами можливостей і переваг різних форм тестових завдань (78,2%), їх неготовності до об'єктивного оцінювання навчальних результатів відповідно до вимог освітнього стандарту і бажанням враховувати різноманітні індивідуальні обставини та характеристики учнів (46,3%) з метою корегування оцінки. Викликає певне занепокоєння той факт, що переважна більшість опитаних (84,7%) як батьки висловили небажання, щоб їхні власні діти складали ДПА після 9 класу у формі ЗНО, у той час як вони ж з позицій адміністраторів шкіл пропонували запроваджувати досить жорсткі санкції до тих учнів, які демонструватимуть низькі результати тестування (зокрема, не видавати свідоцтво про завершення навчання, переводити у вирівнювальний клас, не приймати до 10 класу тощо).

Будь-яка реформа може бути успішно реалізована лише за умови розуміння її сутнісних характеристик і підтримці більшістю учасників. Саме тому виявлені проблеми мають скласти підґрунтя для визначення змісту програм підвищення кваліфікації педагогічних кадрів і підготовки майбутніх вчителів з метою усунення прогалин в їх професійній компетентності. Поряд з цим є об'єктивно існуюча потреба в удосконаленні методики проведення ДПА у формі ЗНО для випускників основної школи з урахуванням специфіки цього виду атестації, правового статусу і наслідків проходження, а також перегляд характеру і змісту самих тестів, спрямування їх на перевірку досягнення основних результатів навчання через оцінювання рівня сформованості ключових і предметних (життєво-важливих) компетентностей, а не актуальної інформації.

Ключові слова: державна підсумкова атестація, методика, компетентнісне навчання, оціночна компетентність, готовність педагога.

Список використаних джерел

1. Драч І. І. Управління формуванням професійної компетентності магістрантів педагогіки вищої школи: теоретико-методичні засади : монографія К.: Дорадо-Друк, 2013. 456 с.

2. Лалак Н. В. Формування професійної компетентності майбутнього вчителя в процесі навчання історії : автореф. дис. канд. пед. наук : 13.00.02. Київ, 2009. 20 с.
3. Лукіна Т. О. Запровадження компетентнісного підходу до оцінювання якості освіти учнів в Україні: виклики та перешкоди. *Анотовані результати науково-дослідної роботи Інституту педагогіки НАПН України за 2013 рік*. Київ, 2013. С. 106. URL: <http://undip.org.ua/upload/iblock/10f/anot2013.pdf>.
4. Лукіна Т. О. Сформованість оціночної компетентності сучасного вчителя. *Анотовані результати науково-дослідної роботи Інституту педагогіки НАПН України за 2013 рік*. Київ, 2013. С. 116-117. URL: <http://undip.org.ua/upload/iblock/797/at5.pdf>.
5. Лукіна Т. О. Готовність до проведення державної підсумкової атестації випускників основної школи у формі зовнішнього незалежного оцінювання. *Анотовані результати науково-дослідної роботи Інституту педагогіки НАПН України за 2018 рік*. Київ, 2019. С. 237. URL: <http://undip.org.ua/upload/iblock/2e8/pidshyv>
6. Тестові технології оцінювання ключових і предметних компетентностей учнів основної і старшої школи: монографія / За ред. О. І. Ляшенка, Ю. О. Жука. К. : Педагогічна думка, 2014. URL: http://undip.org.ua/news/library/monografii_detail.php?ID=3053.

ІНТЕГРОВАНІЙ ПІДХІД В РЕАЛІЗАЦІЇ КОМПЕТЕНТНІСНОГО НАВЧАННЯ ХІМІЇ

*Ляшенко Андрій,
науковий співробітник,
Інститут педагогіки НАПН України,
м. Київ, Україна*

Сучасний стан розвитку науки і освіти, екологічний стан у країні і всьому світі ставлять нові вимоги до освіти, навчального процесу. Вони повинні забезпечити формування у підростаючих поколінь цілісної свідомості, життєствердного образу світу і його основи — екологічного образу природи, природничо-наукової компетентності.

Для цього вчителі природознавчих курсів повинні володіти методичною системою щодо формування в учнів основної школи цілісності знань про природу, природничо-наукової картини світу, «образу природи», природничо-наукової

компетентності. Це водночас і необхідна умова переорієнтації природничої освіти на цілі сталого розвитку суспільства, на компетентнісну модель природничої освіти в основній школі, принцип соціоприродної справедливості.

Цілісність змісту знань, засвоєваних у навчальному процесі, і знань про природу зокрема, досягається завдяки їх інтеграції на основі найбільш загальних закономірностей. Оволодіння учнями предметними компетентностями, в тому числі і природничо-науковою — розглядається як здатність їх оперувати загальними, базовими закономірностями природи, суспільства, культури та довкілля [2, с. 142].

Розглянемо взаємозв'язок змісту базових закономірностей природи із підпорядкованими їм закономірностями наук про природу, зокрема хімії. До базових закономірностей природи дослідники цілісності природничої освіти (Ільченко В. Р., Гуз К. Ж., Коваленко В. С.) відносять закономірність збереження, направленості процесів до рівноважного стану, періодичності процесів у природі [1, 3].

Звернувшись до основних законів хімії, переконаємося, що їх зміст входить в зміст загальних закономірностей природи. Це перш за все, закон збереження маси (М. Ломоносов, 1748; А. Лавуазьє, 1789), який полягає в тому, що маса всіх речовин, що вступили в хімічну реакцію, дорівнює масі всіх продуктів реакції.

Зміст періодичного закону (Д. Менделєєв, 1869) полягає в тому, що властивості простих речовин, а також форми і властивості сполук елементів перебувають у періодичній залежності від заряду ядра елемента, входить в зміст закономірності періодичності процесів у природі.

Зміст закону сталості складу, який стверджує, що всі індивідуальні речовини мають постійний якісний і кількісний склад незалежно від способу їх отримання входить в зміст закономірності збереження як і закон об'ємних відношень, а також об'єми газоподібних продуктів реакції, відносяться один до другого та закон Авогадро, який є наслідком рівняння Клапейрона — Менделєєва.

Також в зміст закономірності збереження входять основні закономірності перебігу хімічних реакцій та поняття, пов'язані з ними — тепловий ефект реакції, хімічна рівновага, швидкість реакції, каталізатор. Розглянемо зв'язок зазначених понять із закономірністю збереження.

Тепловий ефект хімічної реакції – це теплота, яка виділяється або поглинається системою під час перебігу в ній хімічної реакції. Залежно від того, відбувається реакція з виділенням теплоти чи супроводжується поглинанням теплоти, розрізняють екзо- та ендотермічні реакції. До перших, як правило, належать усі реакції сполучення, а до других – реакції розкладу. Виділення і поглинання теплоти під час реакції пояснюється на основі закону збереження і перетворення енергії, зміст якого входить у зміст закономірності збереження.

Хімічна рівновага – це такий стан системи, коли швидкість прямої реакції дорівнює швидкості зворотної реакції. Процеси, які одночасно відбуваються у двох взаємно протилежних напрямках (прямому і зворотному), називаються оборотними.

Більшість хімічних реакцій оборотні. Вони відбуваються самочинно до встановлення в системі хімічної рівноваги. Після настання рівноваги концентрації вихідних речовин і продуктів реакції за даних умов залишаються незмінними. Рівновага порушується, якщо змінюються температура, концентрація реагентів, тиск (для газоподібних систем). Закономірність впливу зовнішніх умов на рівновагу оборотних хімічних реакцій встановив французький учений Ле Шательє. Її назвали на його честь принципом Ле Шательє. Він визначає умови, за яких система перебуває у рівновазі. Якщо їх змінити, то рівновага зміщується у бік тих процесів, які цій зміні протидіють. Наприклад, якщо збільшити концентрацію однієї з вихідних речовин, то рівновага в системі зміститься в бік тієї реакції, яка зменшує концентрацію введеної речовини. Поняття хімічної рівноваги і зміст принципу Ле Шательє входять в зміст закономірності направленості процесів до рівноважного стану.

Відомо, що хімічні реакції відбуваються з різною швидкістю. На швидкість перебігу реакцій впливають різні чинники: природа речовин, концентрація їх, температура, площа поверхні зіткнення реагуючих речовин, каталізатор.

Каталізатор – це речовина, яка змінює швидкість хімічної реакції, але кількісно при цьому не витрачається і до складу продуктів не входить. Тут також проявляється закономірність збереження.

Аналіз законів і закономірностей, які вивчаються в хімії показує, що зміст їх в основному об'єднується змістом загальних закономірностей природи — збереження, направленості самочинних процесів до найбільш імовірного стану, періодичності

процесів у природі. Ці закономірності є основою обґрунтування законів також фізики, біології, оскільки закономірність збереження включає закон збереження і перетворення енергії, закон збереження маси — енергії, закон збереження електричного заряду, принцип відносності, атомістичну теорію; закономірність направленості процесів до найбільш імовірного стану включає другий закон термодинаміки та принцип мінімуму потенційної енергії; в зміст закономірності періодичності входять закон хвильового та обертового руху.

Вивчення хімії в загальноосвітній школі особливо в 10-11 кл. може і має бути спрямованим на формування природничо-наукової компетентності, інтеграції знань з хімії, фізики, біології, математики на основі загальних закономірностей природи.

Ключові слова: інтегрований підхід, компетентнісно орієнтоване навчання, цілісні знання, загальні закономірності природи.

Список використаних джерел

1. Гуз К. Ж. Теоретичні та методичні основи формування в учнів цілісності знань про природу. Полтава: Довкілля-К, 2004. 472 с.
2. Ильченко В. Р. Формирование естественнонаучного миропонимания школьников: Кн. для учителя. М.: Просвещение, 1993. 192 с.
3. Локшина О. І. Зміст шкільної освіти в країнах Європейського Союзу: теорія і практика (друга половина XX — початок XXI ст.): монографія. К.: Богданова А. М., 2009. 404 с.

МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ ВИКОРИСТАННЯ ФОТОГРАФІЙ У ЗМІСТІ КУРСІВ ІСТОРІЇ В СТАРШИХ КЛАСАХ

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

Фотографії як масовий, доступний, зрозумілий вид візуальних історичних джерел відіграють велику роль у пізнанні історичного минулого. Насамперед йдеться про курси історії в старших класах, зміст яких охоплює період XX – початок XXI ст. У відповідних підручниках фотографії – важливому компоненту візуалізації надається цілком зрозумілий пріоритет.

Аналіз ілюстративного ряду підручників для 10-11 класів дає змогу визначити особливості поданих у навчальній літературі фотографій. На наш погляд, фотографічні пам'ятки як візуальні джерела це:

- самодостатні історичні джерела, що потребують власного методичного інструментарію [1];
- джерело дослідження різних сфер життя людини, традицій і цінностей на певному етапі розвитку суспільства;
- історичні пам'ятки, які взаємопов'язані з іншими джерелами, уможливають активізацію компетентнісної діяльності старшокласників на уроці і вдома;
- наочність, яка має багатовекторний, міждисциплінарний, інтегрований, універсальний характер.

У науково-методичній літературі, зокрема у працях В. Власова, О. Калястрок, Ю. Комарова, І. Мороз, П. Мороза, О. Пометун, Р. Страдлінга та ін., вже описані різні форми роботи з візуальним матеріалом. Узагальнюючи їх дослідження, зазначимо, що особливістю сучасних методик стає ініціювання нових підходів до роботи старшокласників з візуальними джерелами, розвиток на цій основі індивідуальних, інтелектуальних практик учнів.

Обов'язковою умовою успішної роботи (опису, аналізу, порівняння, інтерпретації тощо) старшокласників стає система навчально-пізнавальних завдань, розроблених учителем, авторами підручників і власне учнями.

Учень як дослідник йде шляхом від елементарного опису до історичної інтерпретації. Опис передбачає відповіді на прості питання: кого і що зображено, скільки осіб, якого віку, статі, соціальної приналежності; які предмети і речі видно, яке тло (природа, інтер'єр), чи є зафіксовані написи (вивіски, афіші, газети, реклами). Первинна інтерпретація здійснюється на рівні з'ясування, наскільки типовою чи винятковою є зображена на фото ситуація; коли вона відбувалася (рік, пора року, період); світлина постановочна чи документальна; про що свідчать написи. Історична інтерпретація має містити висновки про соціальний статус зображених, приналежність до вікових і фахових груп, їх матеріальне становище, їх моральний стан і психологічний настрій [1].

Щоб цілком зрозуміти фотографію, потрібно звірятися з іншими формами доказів. Фотографія має досліджуватися в контексті, тільки тоді її можна

інтерпретувати максимально повно. Фото уможливлюють відчуття емоційної атмосфери сприйняття історії [1].

Наведемо ще кілька узагальнених типів навчально-пізнавальних завдань, які відповідають компетентнісному підходу до навчання історії.

- *Виберіть у підручнику фотографії, які створюють образ певного періоду XX – початку XXI ст. Порівняйте життя людей у цей час. Про які процеси в економічній, політичній, соціальній, культурній сфері вони свідчать?*

- *Використайте фотографії для складання схем процесів, які мали місце протягом XX ст., зокрема, у розвитку техніки, транспорту, архітектури, мистецтва, освіти [2].*

- *Проаналізуйте фотографії, які розкривають окремий період повсякдення (наприклад, вуличні сцени, ринки, робочі місця, інтер'єри житла).*

- *Дослідіть, що розповідають фотографії про уявлення рекламодавців щодо життя суспільства того часу. На кого вони розраховані? Хто розглядається як імовірний покупець? Чи містить рекламне зображення якийсь прихований натяк? Як протягом тривалого часу мінялася реклама того самого товару і чому? [2].*

- *Проаналізуйте достовірність запропонованих фотографій. Припустіть, які деталі могли бути сфальсифіковані. Обговоріть, хто в цьому був зацікавлений.*

- *Зіставте інформацію візуальних і текстових джерел. Як вони доповнюють (спростовують, підтверджують) інформацію інших? Якими джерелами варто скористатися, щоб перевірити власні припущення?*

Різноманіття фотографічних джерел, їх узагальненість і доступність сприятиме раціональному використанню цих пам'яток у навчально-пізнавальній діяльності старшокласників, активізуватиме формування усіх складників предметної історичної компетентності.

Ключові слова: візуалізація; фотографічні пам'ятки, компетентнісний підхід.

Список використаних джерел

1. Коляструк О. Візуальні документи як особливі джерела історії повсякденності. URL: <http://history.org.ua/JournALL/xxx/14/16.pdf>.

2. Страдлінг Р. Викладання історії Європи XX століття. Видавництво Ради Європи. [Б. м.], [Б. р]. 277 с.

ВИКОРИСТАННЯ МОБІЛЬНИХ ДОДАТКІВ ДЛЯ РЕАЛІЗАЦІЇ ОСОБИСТІСНО-ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ НА УРОКАХ ІСТОРІЇ

*Маринченко Ганна,
канд. іст. наук, старший викладач,
Миколаївський національний університет імені В.О. Сухомлинського
м. Миколаїв, Україна*

Українська школа переживає період реформ, змін та нововведень. Більшість нововведень викликані потребою часу (зміни в психології дітей, зміни засобів навчання тощо). Однак за будь-яких змін в системі освіти в центрі освітнього процесу залишається дитина.

Сучасні діти – покоління цифрових технологій, яких важко уявити без мобільних телефонів, планшетів та інших гаджетів. Саме тому сучасному вчителю варто не боротися з наявністю в учнів на партах гаджетів, а залучати їх до начального процесу, відповідно до рівня кожного учня.

Дана розвідка має на меті розкрити найбільш доступні для вчителів мобільні додатки та веб-сервіси для оптимізації роботи учнів, як на самому уроці, так і у вільний від навчання час. Саме вони дають можливість бути на зв'язку з учнями постійно, навіть під час канікул чи під час карантину.

Кооперативній діяльності на уроках історії сприяють Google Classroom, Learningapps, Padlet, Linoit тощо. Самоперевірку набутих знань або їх закріплення можна здійснити за допомогою Kahoot, Quizizz, Triventy, Google-form тощо. Є також цікаві та корисні сервіси, що сприяють самостійному оволодінню знаннями з історії EduCanon, EDpuzzle.

Використання означених сервісів дає можливість вчителю під час уроків історії залучати всіх учнів до навчальної діяльності і приділити кожному з них увагу. Адже всім відомо, що опитати всіх учнів в класі за один урок просто нереально, а маючи під рукою мобільні телефони з доступом до шкільної мережі Wi-Fi за допомогою Quizizz, Kahoot чи Triventy це зробити реально.

Kahoot – сервіс для створення вікторин з вибором правильної відповідь з мобільних пристроїв. Працює за зразком Triventy, однак саме цьому сервісі є

великий плюс, обмеження за часом щодо надання відповіді виставляє вчитель сам. Варто зазначити, що вікторини створені за допомогою Kahoot дають можливість опитування учнів за раундами, поступово ускладнюючі питання. Крім того можна давати більший за обсягом перелік питань. Створена вікторина розрахована на 30 учасників.

Quizizz – сервіс для створення вікторин. Схожий на сервіс Kahoot, але має ряд відмінностей. Відповіді учнів на питання вікторини, не прив'язані до відповідей інших учасників, що дозволяє кожному учню рухатися у власному темпі. Крім того виконання тесту можна запланувати за часом. Крім того, виконання завдань може взагалі не обмежене за часом, якщо прибрати параметр «час».

Triventy – сервіс для створення вікторин та опитування. Вчитель може створити тест або вікторину (залежно вік класу) на комп'ютері, а учні можуть відповідати на питання зі своїх телефонів чи планшетів. Бали нараховуються за привальні відповіді, плюс до цього фіксується перша правильна відповідь на питання вікторини. Для того щоб приєднатися до вікторини вчитель надає учням посилання та код вікторин (генерується автоматично, після створення самої вікторини) або учні можуть сканувати QR-код цієї вікторини.

Чим може бути корисним для вчителів саме сервіс Triventy? На сайті <http://www.triventy.com> є безкоштовна вкладка «Для образования». Саме там можна знайти вже готові вікторини. Крім того вже готові вікторини вчитель може редагувати самостійно під власні вимоги: змінювати або додавати питання, додавати власні зображення.

EduCanon – сервіс для створення інтерактивного відео з питаннями та завданнями до нього на основі Google Drive видео, Vimeo, YouTube. Цей сервіс дуже корисний, якщо вчитель хоче залучити до навчального процесу навіть тих учнів, що за станом здоров'я не можуть бути в класі на уроці, а також закріплення знань та самоперевірка для всіх учнів класу після уроку. Для вчителів даний сервіс дає можливість створене на <https://www.educanon.com> відео розмістити на своїй персональній сторінці або сайті.

EDpuzzle – сервіс для створення відео фрагментів з аудіо та текстовими замітками, питаннями та завданнями до них. Відео можна завантажувати з власного

комп'ютера або з платформ TED-Ed, LearnZillio, KhanAcademy, або з YouTube. Тут можна створювати вікторини з відкритими питаннями або з варіантами відповіді, надавати голосові коментарі та пояснення до відеоряду або ж повністю його озвучити. Крім того цей сервіс інтегровано з Google класом, що дає можливість відстежувати хто з учнів дивився відео та як виконав завдання.

Це лише невеликий перелік веб-сервісів з можливістю опитування учнів, організації їх самостійної та колективної роботи як на уроках, так і в позаурочний час. Вони також розраховані на різний рівень засвоєння знань учнями, різний рівень їх пізнавальної активності. Мобільні додатки дають змогу сучасному вчителю «підтягти» учнів, що повільніше засвоюють матеріал, так і більш сильніших залучати до роботи на уроці, даючи завдання підвищеної складності. Особливо актуальним є використання мобільних додатків на уроках з появою у класах дітей з особовими освітніми потребами.

Ключові слова: *сучасний вчитель, інноваційність навчання, інформаційно-комунікаційна компетентність, мобільні додатки, особистісно-орієнтоване навчання.*

Список використаних джерел

1. Закон України «Про освіту» (редакція 2017 р.) URL: http://search.ligazakon.ua/l_doc2.nsf/link1/T172145.html (дата звернення 19. 09. 2019).
2. Концепція Нової Української школи. URL: <http://nus.org.ua/about/formula/> (дата звернення 19. 09. 2019).
3. Маринченко Г. М. Використання сучасних інформаційно-комунікативних технологій у вивченні дисциплін суспільствознавчої галузі., *Збірник матеріалів обласного методичного об'єднання викладачів соціально-економічних дисциплін закладів вищої освіти I-II рівні акредитації Миколаївської області. Миколаїв. Миколаїв, 2018. С. 6-10.*

МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ ГРОМАДЯНСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТАРШОКЛАСНИКІВ НА УРОКАХ ІСТОРІЇ УКРАЇНИ

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

Сучасна соціальна дійсність по-новому ставить проблему формування громадянської компетентності особистості. Її зрілість, громадянська позиція сьогодні визначаються не лише глибиною засвоєння громадянських прав, а й рівнем готовності до самостійної відповідальної практичної діяльності. Сучасному суспільству дуже потрібна інформована та компетентна особистість, спроможна сприймати самостійні рішення і нести відповідальність за власні вчинки. Державна система освіти, яка відповідає за соціалізацію особистості, є важливим інститутом, спроможним еволюційним шляхом забезпечити зміну ментальності, створити умови для виховання людини громадянського суспільства. Саме тому одним з головних освітньо-виховних завдань сучасної освіти є формування громадянської компетентності особистості. На думку В. Кременя, сучасна освіта - це безперервний процес, який потрібно розглядати як «культурний спосіб життєдіяльності сучасної людини. Вона відображає міру активності її соціальної позиції, глибину інтелекту, культурну розвиненість» [1.с.161]

Моделювання, на думку вчених, – це досить новий і перспективний метод наукового пошуку, який ґрунтується на побудові і дослідженні уявно чи матеріально реалізованої системи, що адекватно відображає предмет дослідження; методична модель має враховувати: зміст, цілі і предмет відповідно до соціального замовлення (державні програми і стандарт); вимоги реалізації компетентнісного підходу в навчанні вітчизняної історії, шляхи реалізації методичних умов процесу формування громадянської компетентності учнів; очікуванні результати навчального процесу [2].

Методична модель формування громадянської компетентності учнів старшої школи на уроках історії України ґрунтується на сучасному соціальному замовленні – формуванні громадянина України у системі освіти. Нею передбачається посилення

у змісті навчання ролі громадянознавчих знань та системне оволодіння ними старшокласниками, приділення вчителями уваги формуванню громадянських умінь як окремого завдання навчального процесу, обов'язкове систематичне застосування сучасних технологій навчання, що максимально активізують позицію учня у навчанні.

Експериментальне навчання згідно запропонованої методичної моделі будується з урахуванням таких умов: орієнтування результатів навчання на цілеспрямоване формування громадянської компетентності; внесення в навчальний зміст курсу історії України сюжетів, що забезпечують формування в учнів громадянознавчих знань; організація навчального процесу, що забезпечує постійну активну позицію учнів у навчанні.

Поглиблення громадянознавчих знань, що містяться в історичних курсах, вміле застосування отриманих знань в практиці навчання важливіший напрям роботи з формування громадянської компетентності. Особливо велике значення має планове та систематичне накопичення старшокласниками понять та розумінь про сутність суспільних відносин, політичні та соціальні процеси, громадянські та суспільні рухи, про значення громадянських цінностей і загальноприйнятих норм поведінки людини і груп людей у складних суспільно-політичних умовах.

Вирішенню завдань формування в учнів громадянської компетентності на уроках історії України, на наш погляд, сприятиме врахування в змісті вітчизняної історії таких важливих позицій.

1. Він має містити певну систему історичної інформації, що засвоюється як аксіологічні, громадянознавчі історичні знання, уміння і навички.

2. Курс має акцентувати увагу на питаннях досвіду нашого народу щодо боротьби за власну свободу та незалежну державу, ставлення до світу, до людей, до себе. Тільки такий підхід може повною мірою забезпечити емоційно-ціннісний розвиток особистості учня у процесі навчання історії.

3. Навчання історії України має будуватися на основі розгляду історії ідей, концепцій, теорій як драми людей, яка розігрується в конкретній історичній та життєвій ситуації, і це дає можливість здійснити необхідний емоційний та морально-етичний вплив на учнів.

Провідне завдання навчальної роботи з учнями на уроках історії полягає в тому, щоб вимоги формування громадянської компетентності, відповідних норм поведінки були втілені в громадянські навички та вміння, моделі поведінки кожного старшокласника. При цьому головним завданням є постійний розвиток навичок громадянської поведінки та перетворення їх у звичку, стійку рису характеру, щоб така поведінка стала внутрішньою потребою громадянської поведінки у старшокласника. Розвиток емоційно-ціннісних ставлень, умінь, навичок громадянської поведінки у старшокласників на уроках історії шляхом цілеспрямованого педагогічного впливу передбачає застосування комплексу інтерактивних методів і засобів навчальної роботи, зокрема тих, що дозволяють реалізувати у процесі навчання визначені умови ефективного формування громадянської компетентності та її когнітивної, ціннісної та діяльнісної складових. Процес накопичення громадянських навичок та умінь здійснюється двома основними шляхами: у процесі засвоєння учнями відповідних знань про способи діяльності й їхнього систематичного застосування та спілкування учнів з однолітками під час виконання вчителем інтерактивних технологій та планомірно-керованим, шляхом спеціального педагогічного впливу під час навчання.

Ключові слова: громадянська компетентність, методична модель, історія України, старша школа.

Список використаних джерел

1. Кремень В. Г. Формування культури громадянськості – важливе завдання становлення української держави і громадянського суспільства. *Проблеми політичної психології та її роль у становленні громадянина Української держави*: Матеріали другої Всеукраїнської наукової конференції, 13-14 листопада 2007. К.: ДОК, 2007. С. 261-265.
2. Концептуальні засади демократизації та реформування освіти в Україні. К. : Школяр, 2017. 24 с.

КОМПЕТЕНТІСНО ОРІЄНТОВАНИЙ АНАЛІЗ ПОЗАСЮЖЕТНИХ ЕЛЕМЕНТІВ ЕПІЧНОГО ТВОРУ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ В ПРОФІЛЬНІЙ ШКОЛІ: ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ

*Міщенко Оксана,
канд. пед. наук,
провідний науковий співробітник відділу
навчання української мови та літератури,
Інститут педагогіки НАПН України,
м. Київ, Україна*

Дослідження позасюжетного матеріалу крізь призму основних текстових категорій епічного твору є перспективним з погляду компетентісно орієнтованої методики навчання української літератури в профільній школі. Поняття “текстові категорії” розуміємо як “концептуальні ознаки, що відображають найбільш сутнісні властивості, прототипні характеристики тексту, взаємодія яких забезпечує його специфіку та стійкість як якісно визначеного лінгвосеміотичного, комунікативного та мовномисленнєвого утворення” [2, с. 78]. Однак аналіз позасюжетних компонентів як складної комунікативної одиниці в системі діалогічних зв’язків «читач – персонаж», «читач – художній часопростір», «читач – ідея твору» досі залишається актуальною проблемою шкільної літературної освіти.

Студіювання філологічних розвідок (Т. Бовсунівської, А. Бондаренко, О. Воробйової, І. Гальперіна, А. Загнітка, В. Кухаренко, О. Селіванової, З. Тураєвої та ін.) дало змогу визначити такі основні текстотвірні властивості епосу: антропоцентричність, часопросторовість та концептуальність. Окреслимо їх теоретичні аспекти:

1. *Антропоцентричність* спрямована на «пізнання та відображення людини у творах художньої літератури» [79, с. 23].

2. *Часопросторовість* реалізується в тісній локально-темпоральній єдності: «риси темпоральності розкриваються в просторі, а простір осмислюється й вимірюється часом» [17, с. 235].

3. *Концептуальність* є основною текстотвірною категорією, адже «все, що вводиться в текст і функціонує в ньому, в тому числі й засоби актуалізації, текстові

категорії – усе служить одній меті: формуванню концепту художнього твору» [107, с. 80].

Позасюжетні елементи номінуємо репрезентантами визначених категорій літературного твору, так як художні можливості цих складників підпорядковані зображенню образів-персонажів, відтворенню часопростору та є важливими засобами вираження концептуального змісту твору.

Вибір хронотопного, антропоцентричного та концептуального аналізу позасюжетних елементів залежить від поставленої мети уроку, специфіки художнього матеріалу. Для дослідницької роботи обираємо ті позасюжетні елементи, які є найбільш значимі з погляду художнього відтворення персонажів, зображення хронотопу та вираження концепту твору: *антропоцентричний аналіз* передбачає усвідомлення взаємозв'язку позасюжетних елементів з образами-персонажами, з'ясування їхньої функції образотворення; *хронотопний аналіз* спрямований на осмислення та розкриття значення позасюжетних чинників організації художнього часопростору; *концептуальний аналіз* зорієнтований на визначення ролі позасюжетних складників для вираження ідейного змісту твору.

Аналіз позасюжетних елементів в контексті теорії антропоцентричності, часопросторовості та концептуальності епічних творів розроблено з урахуванням компетентнісного підходу до навчання, адже спрямовано на формування читацької предметної компетентності, що передбачає розвиток читацького інтересу до літератури, здатність інтерпретувати образний, часопросторовий та ідейний рівні твору, використовувати здобуті знання в нових навчальних ситуаціях.

Ключові слова: позасюжетні елементи, антропоцентричність, часопросторовість, концептуальність.

Список використаних джерел

1. Кухаренко В. А. Інтерпретація тексту. Вінниця : Нова книга, 2004. 272 с.
2. Селіванова О. О. Лінгвістична енциклопедія. Полтава : Довкілля-К, 2011. 844 с.
3. Захарченко А. А. Філософія антропоцентризму та грецька тематика у поетичній творчості Яра Славутича (до 90-річчя поета) : монографія. Львів : Сполом, 2008. 116 с.

4. Бахтин М. М. Формы времени и хронотопа в романе. Очерки по исторической поэтике. *Литературно-критические статьи*. Москва : Художественная литература, 1986. С. 121–291.

КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД У ПІДГОТОВЦІ ВЧИТЕЛЯ ТА ЙОГО ВИДИ

*Михайличенко Олег,
д-р пед. наук, професор,
завідувач кафедри всесвітньої історії, міжнародних відносин
та методики навчання історичних дисциплін
Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка,
м. Суми, Україна*

Процеси модернізації сучасної освіти спрямовані на творення і розвиток соціально-економічного та культурного життя суспільства. підготовку випускника школи ХХІ століття, що володіє не просто знаннями, вміннями і навичками, а й особистісними якостями, що додає їй гнучкість і стійкість в постійно мінливих умовах розвитку країни.

Практичний досвід освітніх установ, наукові дослідження в галузі ефективних засобів і методів розвитку особистості учня за допомогою формування компетенцій переконують в застосуванні компетентнісного підходу до професійної підготовки вчителя.

Відомий педагог, автор багатьох інноваційних педагогічних методик, академік Хуторської А.В. відзначав, що освітні компетентності «являють собою інтегральні характеристики якості підготовки учнів, пов'язані з їх здатністю цільового осмисленого застосування комплексу знань, умінь і способів діяльності щодо певного міждисциплінарного кола питань».

Іншими словами можна визначити, що «компетентнісний підхід» – це сукупність загальних принципів визначення мети освіти, відбору змісту освіти, організації освітнього процесу та оцінки освітніх результатів. Основним безпосереднім результатом освітньої діяльності є формування ключових компетентностей.

Під ключовими компетентностями учнів, розуміється їхня здатність самостійно діяти при вирішенні навчальних завдань. А у діяльності вчителя – сукупність якостей, що сприяють найбільш ефективній організації навчального процесу.

Компетентнісний підхід відображає сутність модернізаційних процесів у сфері освіти, так як характеризується сукупністю вмінь, здібностей, особистісних характеристик сучасного вчителя, які повинні безпосередньо використовуватися в його практичній діяльності і формувати особистісний досвід учнів. Ця сукупність складається з таких компетентностей:

- Інтелектуальні компетенції;
- Загальнокультурні компетенції;
- Методологічні компетенції;
- Комунікативні компетенції;
- Науково-теоретичні компетенції;
- Методичні компетенції;
- Особистісні компетенції.

Таким чином, представлені види компетенцій учителя спонукають посилення наукової, дослідницької, методичної підготовки вчителя, формуючи його професійні якості.

Ключові слова: компетентнісний підхід у професійній підготовці вчителя.

Список використаних джерел

1. Введенский В.Н. Моделирование профессиональной компетентности педагога / В.Н. Введенский. Педагогика, 2003. № 10. С. 51-55.
2. Родигіна І. В. Компетентнісно орієнтований підхід до навчання. Х.: Вид. група «Основа», 2005. 96 с.
3. Трубачова С. Є. Умови реалізації компетентнісного підходу в навчальному процесі // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи. К.: «К. І. С.», 2004. С. 53-56.
4. Хуторской А.В. Определение общепредметного содержания и ключевых компетенций как характеристика нового подхода к конструированию образовательных стандартов. [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://www.eidos.ru/journal/2002/0423.htm>).

КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД ДО НАВЧАННЯ ІСТОРІЇ В СТАРШІЙ ШКОЛІ

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

На сучасному етапі розвитку шкільної освіти актуальним є послідовне впровадження в освітній процес компетентісного підходу. Провідні методисти наголошують, що відбуватися це має як на рівні змісту освіти, так і на рівні організації навчального процесу. Йдеться про те, що навчання має набути компетентісно орієнтованого характеру, що виявляється в його спрямованості на результат - передбачуваний та запланований рівень навчальних досягнень учнів.

В Законі України «Про освіту» термін «компетентність» визначається як «динамічна комбінація знань, умінь, навичок, способів мислення, поглядів, цінностей, інших особистих якостей, що визначає здатність особи успішно соціалізуватися, провадити професійну та/або подальшу навчальну діяльність» [2]. Це дає змогу визначити компетентність людини в певній предметній сфері як спеціальним способом структурований (організований) набір знань, умінь, навичок і ставлень, що його набувають у процесі навчання. Цей набір дає змогу учневі визначати, тобто ідентифікувати й розв'язувати незалежно від контексту (від ситуації), проблеми, які є характерними для цієї сфери діяльності [1; 4].

Чимало вчених витлумачують предметну чи галузеву компетентність учня як особистісну комплексну характеристику, що містить *когнітивний* (знання, уявлення, способи пізнавальної діяльності), *мотиваційно-ціннісний* (мотиви, інтереси, орієнтації, пов'язані із пізнавальною діяльністю та самостійним застосуванням відповідних знань і умінь), *процесуально-діяльнісний чи операційно-технологічний* (складні вміння, пов'язані з пошуком інформації, застосуванням знань у тій чи іншій ситуації, прийняттям та обґрунтуванням рішень, оцінкою й самооцінкою дій тощо) складники [1; 3; 4].

Під компетентісним підходом в освіті розуміється спрямованість навчально-виховного процесу на формування і розвиток компетентностей особистості того, хто

навчається - учня чи студента. Отже, основною характеристикою компетентнісного підходу є перенесення акцентів з процесу навчання на його результати [3; 4].

Як зазначають науковці, компетентнісний підхід в навчанні історії пов'язаний з особистісно орієнтованим і діяльнісним підходами, оскільки спрямований на особистість учня й може бути реалізований і оцінений тільки у процесі виконання конкретним учнем певного комплексу дій (наприклад, певного дослідницького завдання). Реалізація компетентнісного підходу потребує трансформації змісту навчання історії, перетворення його з моделі, яка існує об'єктивно, для «всіх» учнів, на суб'єктивні надбання одного учня, які можна виміряти і передбачає внесення суттєвих змін у навчальні програми та підручники історії [1; 4].

Відбір і структурування змісту шкільного курсу історії за умов компетентнісного підходу визначаються принципово іншим підходом, а саме – вони мають бути підпорядковані кінцевому результату освітнього процесу: набуття учнем цілого комплексу предметних і ключових компетентностей. Такого результату можна досягти лише шляхом системного, послідовного їх формування, що передбачає серйозні якісні зміни не лише у змісті, а й в організації навчання історії.

Зауважимо, що для постійного моніторингу та оцінки рівня сформованості предметних і ключових компетентностей необхідно використовувати активні та інтерактивні методи, що забезпечують:

- ❖ включення учнів в активну пізнавальну та дослідницьку діяльність;
- ❖ можливість постановки та розв'язання проблемних і ситуативних завдань;
- ❖ використання обговорень, дискусій, навчальних ігор, навчальних проєктів;
- ❖ можливість мультимедійного навчання, комп'ютерного моделювання;
- ❖ застосування самооцінки та зовнішньої експертної оцінки для відслідковування рівнів розвитку компетентності учнів [1-4].

Ключові слова: компетентнісний підхід, предметна компетентність, процес навчання, старша школа.

Список використаних джерел

1. Баханов К. О. Навчання історії в школі під кутом зору компетентнісного підходу: Посібник для вчителя. Харків: Вид. група «Основа», 2012. 127 с. — (Б-ка журн. «Історія та правознавство». Вип. 10 (106)).

2. Про освіту : Закон України від 05.09.2017 р. № 2145-VIII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> (дата звернення: 15. 08. 2019).
3. Мороз П. В. Дослідницька діяльність учнів в процесі навчання історії України: методичний посібник. Київ: Педагогічна думка, 2012. 128 с.
4. Пошетун О. І., Гупан Н. М., Власов В. С. Компетентнісно орієнтована методика навчання історії в основній школі : методичний посібник. К. : ТОВ «КОНВІ ПРІНТ», 2018. 208 с.

КОМПЕТЕНТНІСНИЙ ПІДХІД ДО КОНТРОЛЮ ТА ОЦІНЮВАННЯ НАВЧАЛЬНИХ ДОСЯГНЕНЬ УЧНІВ З ІСТОРІЇ

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

Запровадження компетентнісного підходу до контролю і оцінювання навчальної діяльності учнів є логічною ланкою у становленні компетентнісно-орієнтованого навчання. До основних функцій контролю та оцінювання навчальних досягнень учнів відносять: 1) *мотиваційну* (стимулювальну) - стимулює навчальну діяльність учня та її продовження; 2) *діагностичну* — вказує на причини тих чи інших навчальних результатів учня; 3) *виховну* — формує самосвідомість і адекватну самооцінку навчальної діяльності учня; 4) *інформаційну* — інформує про ступінь успішності учня в досягненні освітніх стандартів, оволодіння знаннями, уміннями та способами діяльності, розвиток здібностей; 5) *орієнтовну* — спрямовує учня на ліквідацію певних прогалин у знаннях [2; 5].

Основною одиницею оцінювання навчальних досягнень учнів з історії є навчальна тема (в оновленій програмі — розділ). Тематична перевірка та оцінювання предметних компетентностей учнів з історії має бути обов'язковою, виставлення тематичних оцінок лише за поточними ставить під сумнів логічне завершення процесу навчання, оскільки не дає змоги співвіднести отримані

результати навчання із запланованими цілями, унеможлиблює корекцію знань, умінь, навичок учнів [3].

Дидактичними вимогами до оцінювання навчальних досягнень учнів є: об'єктивність; системність; самостійність учня у виконання завдання, урахування індивідуальних особливостей, стимулювання учнів до вдосконалення результатів свого навчання [4; 5].

На думку методистів [1-5], впровадження компетентнісного підходу до організації контролювальної діяльності має ґрунтуватися на таких засадах:

1) навчальні цілі кожного уроку слід формулювати відповідно до програмових вимог загальноосвітньої підготовки учнів за предметними компетенціями;

2) вчителю варто систематично використовувати прийоми, спрямовані на усвідомлення учнями компетентнісних складових навчальних цілей, акцентуючи на передбачуваних результатах уроку та на досягнутих результатах;

3) на кожному уроці слід використовувати систему вправ на формування предметних компетенцій відповідно до навчальної мети;

4) від уроку до уроку вправи на формування певної предметної компетенції мають ускладнюватися, поглиблюючи й удосконалюючи вміння учнів;

5) контрольні завдання треба укладати відповідно до програмових вимог із завдань за предметними компетенціями;

6) коригувальна робота має бути максимально індивідуалізованою й передбачати удосконалення вмінь кожного конкретного учня з певної предметної компетенції, яка не сформована;

7) облік результатів доречно здійснювати індивідуально на кожному уроці відповідно до предметних компетенцій, під час виведення тематичного бала необхідно враховувати оцінки за всіма предметними компетенціями.

Компетентнісно-орієнтований підхід до оцінювання навчальних досягнень учнів з історії, на думку К. Баханова [1], передбачає більш чітке визначення кола інтелектуальних і спеціальних умінь і, відповідно, розроблення системи завдань, спрямованих на їхній розвиток. Такі завдання можна використовувати під час навчання і тематичного оцінювання, їх самостійне виконання дозволить визначити

й оцінити рівень навчальних досягнень учнів. Дослідник такі завдання поєднав у шість груп, кожна з якої спрямована на виявлення в учнів рівня: загальноінтелектуальних вмінь (виділяти головне, аналізувати, узагальнювати тощо), повноти, глибини і системності знань, набуття досвіду творчої діяльності; вміння орієнтуватися в часі (локалізувати історичні події у часі); вміння орієнтуватися в історичному просторі (локалізувати події у просторі); вміння порівнювати історичні явища, події та особи, виявляти зміни, що відбулися; вміння виявляти причиново-наслідкові зв'язки між історичними подіями, явищами та процесами; вміння аналізувати історичні джерела.

Ключові слова: компетентнісний підхід; контроль та оцінювання навчальних досягнень учнів.

Список використаних джерел

1. Баханов К. О. Навчання історії в школі під кутом зору компетентнісного підходу: посібник для вчителя. Харків: Вид. група «Основа», 2012. 127 с. — (Б-ка журн. «Історія та правознавство». Вип. 10 (106)).
2. Власов В. С. Контроль навчальних досягнень учнів як складник процесу навчання. *Практичний довідник учителя історії. – Бібліотека журналу «Історія і суспільствознавство в школах України: теорія і методика навчання».* 2015. № 2. С. 19.
3. Власов В. С. Тематичний контроль і тематичне оцінювання *Практичний довідник учителя історії. – Бібліотека журналу «Історія і суспільствознавство в школах України: теорія і методика навчання».* 2015. № 2. С. 83-25.
4. Мороз П. В., Мороз І. В. Дослідницька діяльність учнів у процесі навчання всесвітньої історії в основній школі : методичний посібник. Київ : ТОВ «КОНВІ ПРІНТ», 2018. 96 с.
5. Пометун О. І., Мороз П. В., Малієнко Ю. Б. Викладання історії в 6 класі : посібник для вчителя: методичний посібник. Київ: *Бібліотека журналу «Історія та суспільствознавство в школах України: теорія та методика навчання».* 2014. № 3-4. 96 с.

МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ НАВЧАННЯ «ШКІЛЬНОГО КУРСУ ВСЕСВІТНЯ ІСТОРІЯ ТА МЕТОДИКА ЙОГО ВИКЛАДАННЯ» ДЛЯ СТУДЕНТІВ ІСТОРИКІВ

*Моцак Світлана,
канд. пед. наук, доцент,
СумДПУ імені А. С. Макаренка,
м. Суми, Україна*

Сучасна українська школа потребує підвищення вимог до підготовки майбутніх вчителів історії. Складовою частиною навчального плану вищих навчальних закладів ОР бакалавр спеціальності «Історія» є «Шкільний курс всесвітня історія та методика його викладання». Навчальний курс має чималий компетентнісний потенціал та дає можливість реалізувати сучасні підходи до навчання всесвітньої історії в основній та старшій школі.

Курс спрямований на озброєння майбутніх вчителів знаннями теоретичних основ сучасної методики, ознайомлення з специфікою викладання всесвітньої історії у загальноосвітній школі, вироблення умінь і навичок, необхідних для забезпечення високої ефективності викладання. Використання компетентнісного підходу в межах курсу сприятиме підвищенню рівня підготовки вчителів історії.

Метою викладання навчальної дисципліни «Шкільний курс всесвітня історія та методика викладання» є надання студентам уявлення про основні закономірності навчання світової історії та теоретичні засади історичної дидактики, сформувати уміння, які будуть використані у практиці навчання та виховання школярів на уроках історії.

Основними завданнями вивчення дисципліни «Шкільний курс всесвітня історія та методика навчання» є підготовка студентів до безпосередньої шкільної роботи, а також до того, щоб майбутні вчителі історії завжди знали: що, чому та як вони навчають; у кожній фазі викладання постійно і послідовно використовували обмірковані принципи, наочні засоби та могли обґрунтовувати їх використання.

Навчальний курс побудовано з урахуванням знань, які студенти отримали з педагогіки, психології, методики викладання історії, історії та інших дисциплін.

Практична частина курсу включає формування навичок підготовки матеріалів до уроків всесвітньої історії.

Процес пізнання методики викладання шкільного курсу всесвітньої історії закріплює педагогічна практика студентів у школах.

Навчальний курс має сформувати у майбутніх учителів історії фахову компетентність. Майбутній вчитель історії має володіти сукупністю теоретичних знань, досвідом роботи, що забезпечує його ефективність і результативність діяльності, високим рівнем професійної майстерності, який гарантує якісну реалізацію вимог Державного стандарту та відповідних навчальних програм.

Шкільний курс всесвітня історія та методика його навчання має широкі можливості для формування рис сучасного педагога-історика. Так засобами курсу можна формувати державницьку свідомість, оскільки саме у непростих сучасних вимогах трансформації українського суспільства від тоталітаризму до демократії, правової держави, громадянського суспільства вчитель історії є провідником державницьких ідей.

Навчальний курс має широкі можливості для формування демократичних цінностей. Освітній процес з шкільного курсу всесвітня історія та методика його навчання дає можливість кожному педагогу не лише сприймати, а й усебічно підтримувати право кожного учня на власне бачення, розуміння та оцінку історичних подій, явищ фактів, яке може відрізнятися від позиції педагога, авторів підручників. Історичний плюралізм, багато перспективність і багатоманітність – основа сучасної методики викладання курсу.

Професійна компетентність вчителя історії має глибокий зміст, адже з потребами суспільства змінюються вимоги до професії та їх компетентності.

Таким чином, в процесі опанування змістом навчальної дисципліни «Шкільний курс всесвітня історія та методика його викладання» формується фахова компетентність майбутнього вчителя історії. Цей аспект охоплює дві сторони питання: вільне володіння історичним теоретичним матеріалом, постійне вдосконалення знань та оволодіння сучасними педагогічними технологіями, упровадження в освітній процес тих інновацій, які сприятимуть високій результативності навчання і виховання учнівської молоді. Перебуваючи у

постійному пошуку, учитель історії конструює оригінальні методичні прийоми, створює власну педагогічну лабораторію.

Ключові слова: вчитель історії, компетентність, компетентнісний підхід, методика, фахова компетентність.

Список використаних джерел

1. Алексюк А. М. Педагогіка вищої освіти України: Підручник для студентів, аспірантів та молодих викладачів вищих навчальних закладів. К.: Либідь, 1998. С. 473.
2. Вяземский Е. Е., Стрелова О. Ю. Теория и методика преподавания истории: Учебн. для студ. высш. учебн. заведений. М.: Гуманит. изд. центр “ВЛАДОС”, 2003. С. 290.
3. Дубасенюк О. А. Професійна педагогічна освіта: становлення і розвиток педагогічного знання. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2014. 443 с.
4. Пометун О. Методика навчання історії в школі. Київ: Генеза, 2005. 328 с.

АКТИВІЗАЦІЯ МОВЛЕННЄВИХ ЖАНРІВ ЗАСОБАМИ КОМПЕТЕНТІСНО СПРЯМОВАНОГО ПІДРУЧНИКА УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ

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

Одним із пріоритетних завдань шкільної мовної освіти є формування компетентного мовця, що дасть змогу учням досягати особистих цілей за допомогою засвоєних мовних засобів у різних життєвих ситуаціях. Ефективне володіння мовним матеріалом не лише передбачає досягнення мовцями поставленої комунікативної мети, а й сприяє продукуванню ними власних висловлень відповідно до комунікативного наміру й ситуації спілкування. Учень у міжособистісній взаємодії в соціумі має навчитися спрямовувати спілкування в бік налагодження стосунків і запобігання конфліктних ситуацій, вправно й доцільно висловлювати привітання, співчуття, пропозицію, згоду/незгоду, застереження тощо. Ефективність оволодіння такими вміннями залежить від зосередження уваги вчителів на засвоєнні

учнями особливостей мовленнєвих жанрів і подальшому використанні їх у щоденній практиці.

Аналіз останніх публікацій щодо актуальності досліджень теорії мовленнєвих жанрів, термінологічного апарату, типології мовленнєвих жанрів свідчить про те, що в сучасній лінгводидактиці спостерігаються численні праці з науковців ближнього зарубіжжя (Л. Балашова, М. Бахтін, А. Вежбіцька, С. Гайда, В. Дементьєв, В. Карасик, В. Леонтьєв, Л. Маркова, Р. Назарова, О. Паршина, О. Сиротиніна, В. Шаховський та ін.) і виявляється певний інтерес вітчизняних дослідників (Ф. Бацевич, Н. Голуб, І. Корольов, Л. Матусевич, І. Паславська, Р. Помірко, О. Селіванова та ін.). Попри посилені інтерес лінгвістів, культурологів, літературознавців, лінгводидактиків до цієї проблематики, дискусійним залишається теоретичне обґрунтування цієї категорії, питання класифікації та способів моделювання різних видів мовленнєвих жанрів.

За визначенням Л. Матусевич, «мовленнєвий жанр є комунікативною категорією організації мовного коду, певною типізованою моделлю, що включає лінгвальні та екстралінгвальні чинники розгортання комунікативної взаємодії учасників дискурсивної спільноти, які реалізують певні комунікативні наміри у межах типової комунікативної ситуації, ... становить складну сукупність мовленнєвих актів (у межах одного мовленнєвого жанру можуть реалізовуватись кілька мовленнєвих актів)» [4; 155].

Вагомими є публікації Н. Голуб, у яких науковицею обґрунтовано доцільність введення мовленнєвих жанрів в освітній процес і запропоновано способи впровадження мовленнєвих жанрів у практику навчання української мови учнів закладів загальної середньої освіти [1].

На основі синтезування поглядів учених доходимо висновку, що для добору мовленнєвого жанру варто враховувати ситуацію спілкування; комунікативну мету; характер комунікації (офіційна чи неофіційна); сферу мовленнєвого спілкування (побутова, професійна, громадська, наукова, ділова та ін.); адресата (активний/пасивний; особистість/колектив/маса; чоловік/жінка; рівний/підлеглий; ровесник/молодший/старший; освічений/неосвічений тощо); кількість учасників спілкування [1; 13].

У чинній шкільній програмі «Українська мова» для учнів 10-11 класів [5] модернізовано зміст мовленнєвої змістової лінії і введено для вивчення мовленнєві жанри. Чинні підручники української мови для 10 класу (автори Н. Голуб, В. Новосьолова) [2], для 11 класу (автори Н. Голуб, О. Горошкіна, В. Новосьолова) [3] побудовані на засадах компетентнісного, особистісно орієнтованого й діяльнісного підходів й містять систему роботи над активізацією мовленнєвих жанрів у мовленнєвій практиці учнів на уроках української мови.

Актуалізація передбачених у навчальних книжках мовленнєвих *інформаційних* (представлення, пояснення, інструкція, повідомлення), *діалогічних* (бесіда, телефонна розмова, листування), *оцінювальних* (похвала, осуд, рецензія, характеристика), *етикетних* (привітання, вибачення, відмова) жанрів у комунікативній взаємодії старшокласників сприятиме тому, аби їхнє мовлення було змістовним, цікавим, прогнозованим. Засобами підручників практичне впровадження мовленнєвих жанрів відбувається за допомогою текстів, ситуаційних вправ, методично доцільної системи завдань і запитань, які спрямовані на досягнення передбачених навчальною програмою кінцевих результатів. У підручниках подано необхідні для учнів пояснення, пам'ятки, алгоритми й зразки виконання завдань.

Оволодіння мовленнєвими жанрами дасть змогу здобувачам освіти сформувати міцні, щирі й відкриті приятельські міжособистісні стосунки.

Отже, упровадження мовленнєвих жанрів у шкільну практику здобувачів освіти є дієвим механізмом перетворення мовних знань і набутих умінь в ефективне володіння ними відповідно до комунікативного наміру й відповідної ситуації спілкування.

Ключові слова: мовленнєві жанри, ситуація спілкування, комунікативна взаємодія, підручник української мови.

Список використаних джерел

1. Голуб Н. Б. Мовленнєві жанри на уроках української мови у 8-9 класах. *Українська мова і література в школі*. 2015. № 1. С. 13–19.
2. Голуб Н. Б., Новосьолова В. І. Українська мова: підручник для 10 класу закладів загальної середньої. Київ : Пед. думка, 2018. 196 с.

3. Голуб Н. Б., Горошкіна О. М., Новосьолова В. І. Українська мова (рівень стандарту) підручник для 11 класу закладів загальної середньої освіти. Київ : Пед. думка, 2019. 232 с.

4. Матусевич Л. М. Статус категорії «мовленнєвий жанр» у сучасній лінгвістиці. *Молодий учений*. 2017. № 4–3. С. 155–158.

5. Українська мова. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів з українською мовою навчання. 10-11 класи (рівень стандарту). URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/navchalni-programi-dlya-10-11-klasiv> [Дата звернення – 20.08.2019 р.].

ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛІВ ДО РЕАЛІЗАЦІЇ ІНТЕГРОВАНОГО ПІДХОДУ КОМПЕТЕНТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ

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

Реалізація Національної стратегії розвитку освіти [1] передбачає й реформу освіти. В даний час підготовка вчителів у педагогічних вузах, підвищення їх кваліфікації в ОППО здійснюється за напрямками, які корелюють з відповідними галузями наук та загальноосвітніми навчальними предметами, що їх репрезентують у школі. Цей так званий предметний підхід не забезпечує формування в учнів цілісного світогляду, цілісності свідомості, унеможливорює забезпечення вчителів-предметників пересічної школи повним тижневим академічним навантаженням за фахом (у розмірі 18 годин). Проблема ускладнюється й тим, що значна частина шкіл є малокомплектними. Особливо це стосується сільської місцевості. У зв'язку з цим більшість педагогічних університетів, ПОППО переходять на підготовку вчителя з двох і більше споріднених предметів. Проте й це не вирішує проблему забезпечення вчителя повним тижневим навантаженням, а учнів, — кваліфікованими вчителями з усіх предметів, які вивчаються в школі.

Аналіз Державного стандарту базової і повної середньої освіти та базового навчального плану школи [2] показує, що проблема перепідготовки вчителів-

предметників може бути вирішена, якщо перейти на підвищення кваліфікації вчителів за освітніми галузями, а ще доцільніше – надати їм можливість оволодіти інтегративним підходом у формуванні ключових компетентностей наукового мислення, наукової картини світу, цілісного світогляду учнів, особливо випускників.

У функціональному плані такий вчитель після підвищення кваліфікації має забезпечувати успішне викладання будь-яких дисциплін, які він обере – природничих, природничо-математичних та ін. Наприклад, учитель природничих дисциплін відповідно до стандарту базової і повної середньої освіти повинен мати достатньо високий рівень підготовки насамперед для формування в учнів базової (ключової) природничої-наукової компетентності і предметних компетентностей відповідно до всіх складників освітньої галузі. Таку підготовку можна здійснити на основі інтеграції і диференціації змісту природничо-наукової, професійної і практичної підготовки та генералізації навчальної діяльності вчителя на основі змістових (теоретичних) і процесуальних узагальнень.

Згідно з таким підходом, суб'єкт підвищення кваліфікації, наприклад, природничо-математичних дисциплін отримує з усіх предметів цього циклу. Таку фахову перепідготовку вчителя переоцінити важко.

Так, посилення фізичної компоненти перепідготовки майбутніх учителів біології, географії і екології забезпечує фундаментальність їх фахової підготовки. Ще в більшій мірі це стосується підготовки майбутніх учителів хімії (зазначимо, як аргумент, що періодичну систему хімічних елементів можна вичерпно обґрунтувати лише на основі квантової фізики).

Аналогічно можна міркувати й про відповідний аспект підготовки майбутнього вчителя фізики, фахова підготовка якого з фізики доповнено складовими інших природничих наук.

Пропонований нами інтеграційний підхід до перепідготовки учителя дозволяє забезпечити гнучкість системи підготовки майбутнього вчителя в її перспективі.

В програмах, підручниках не знайдемо методичних засад формування національного образу світу, як це вимагає Державний стандарт (2011), від вчителя української та зарубіжної літератури. Під час лекцій «Формування наукової картини світу, національного образу світу учнів» вчителі переконуються в необхідності

інтеграції змісту освітніх галузей «Природознавство», «Математика», «Мови і літератури» на основі загальних закономірностей природи, екології, закономірностей розвитку літературного процесу.

В епоху наростання обсягу інформації, повсюдного впровадження інформаційних технологій в будь-якій гуманітарній сфері працівникам цієї сфери стають необхідними навички перекладу відомостей на мову цифр і їх обробки за допомогою математичних методів. Соціологія, психологія, лінгвістика та інші гуманітарні науки все більш наближаються за методологією до наук, які прийнято називати точними науками.

Підвищення інтересу учнів до комп'ютерів і взаємодія з комп'ютерними моделями відриває їх від дійсності, модель реальності підміняє реальність. Проте, як показує досвід нашого колективу у викладанні шкільних предметів, інтерес дітей до пізнання матеріальних об'єктів, що їх оточують, не згаснув. Але слід зазначити, що зміст підручників часто недостатньо втілює об'єкти довкілля, які цікавлять учнів. Це наслідок величезних темпів технологічного прогресу в останні десятиліття слід долати в нових підручниках, зберігаючи як ідеї фундаментальності освіти, так і ідеї освіти сталого розвитку в аспекті збільшення уроків серед природи — ідеї освітньої моделі «Довкілля».

Компетентнісна модель освіти повинна стати етапом переходу від вивчення будови світу блоками, що виникли в результаті диференціації дисциплін, до формування єдиної наукової картини світу (НКС). Метою освіти має бути формування єдиної природничо-наукової картини світу, формування в навчальному процесі спільними зусиллями всіх учителів-предметників природничо-наукової компетентності як основи інших компетентностей, що плануються програмами навчальних предметів, особливо реалізація інтегрованого підходу компетентнісно орієнтованого навчання необхідні в старшій школі, яка має поповнювати суспільство особистостями з цілісним світоглядом [3].

Ключові слова: підвищення кваліфікації учителів, наукова картина світу, національний образ світу, інтегративний підхід, компетентнісно орієнтоване навчання.

Список використаних джерел

1. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012-2021 роки. *Матеріали III Всеукраїнського з'їзду працівників освіти*. Київ, Чернівці: Букрек, 2011. 400 с.
2. Про затвердження Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти. *Інформаційний збірник та коментарі Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України*. 2012. № 4-5, лютий. С. 3-56.
3. Римский клуб, юбилейный доклад. Вердикт: "Старый Мир обречен. Новый Мир неизбежен!" Weizsaecker E., Wijkman A. URL: <https://matveychev-oleg.livejournal.com/6653054.html>.

ВИКОРИСТАННЯ ТАКСОНОМІЇ ЦІЛЕЙ У ПОБУДОВІ ІНСТРУМЕНТАРІЮ ОЦІНЮВАННЯ РЕЗУЛЬТАТІВ НАВЧАННЯ

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

Проблема ідентифікації, кількісного та якісного вимірювання й оцінювання навчальних досягнень здобувачів освіти наразі є однією із центральних в умовах реформування вітчизняної школи. Типові освітні програми для початкової освіти, розроблені на основі нового Державного стандарту (2018 р.), орієнтують педагогів на необхідність неперервного відстеження результатів навчання учнів, їх прогнозування та коригування. З цією метою запроваджуються моніторингові дослідження навчальних досягнень на національному, районному, шкільному рівнях, а також на рівні окремих класів, що дозволить відстежувати стан реалізації цілей початкової освіти та вчасно приймати необхідні педагогічні рішення [1].

Досвід проведення в Україні міжнародного порівняльного дослідження якості природничо-математичної освіти TIMSS 2007 і загальнодержавного моніторингового дослідження якості початкової освіти «Стан сформованості читацької та математичної компетентностей випускників початкової школи закладів загальної середньої освіти» (2018 р.) зумовив дотримання технологічних вимог щодо створення інструментарію вимірювання навчальних досягнень молодших школярів не лише для масових моніторингових заходів, а й для поточного і

підсумкового контролю на основі відомих таксономічних систем для когнітивної сфери – Б. Блума, В. Беспалька, М. Скаткіна або Г. Клауса і Ж. Піаже. З погляду вимірювання, таксономії цілей визначаються через низку навчальних дій, що засвідчують учні в процесі контрольної-оцінювальної діяльності [3]. Такий підхід у побудові інструментарію дозволяє чітко відстежувати порядок досягнення мети, – це «значно полегшує роботу учнів і відображає перетворення навчання в єдиний технологічний процес, спрямований на вирішення поставлених завдань» [4, с. 4]. Згідно чинних таксономій, формулювання навчальних дій розподіляються за рівнями засвоєння навчального матеріалу, що відповідає певному етапу процесу навчання – від ідентифікації і репродуктивного відтворення знань і вмінь до їх трансформації і творчого застосування у змінених умовах.

Під час створення інструментарію на основі таксономії взаємоузгоджують мету навчальної теми та очікувані результати її засвоєння; прогнозують проміжні цілі та належні їм результати для кожного етапу вивчення теми, що дозволять виявити істотні для етапу характеристики. Діагностувальні завдання містять стимули до діяльності за ієрархією розумових процесів, зокрема такі:

- за цілями і розумовими процесами нижчого порядку – розпізнавання, ідентифікація навчального змісту, просте його відтворення по пам'яті чи за наданим зразком («упізнай», «перекажи», «назви», «зафіксуй» тощо); застосування знань або способів дії у звичних навчальних умовах і типових ситуаціях («опиши», «проілюструй», «добери», «наведи приклад» тощо); відтворення відомого шляху міркування або застосування засвоєного способу діяльності («використай», «поясни», «знайди значення», «визнач» тощо);
- за цілями і розумовими процесами вищого порядку – творче застосування навчального досвіду в ситуаціях, наближених до життєвого контексту, для виконання яких потрібно самостійно відшукати шлях розв'язання проблеми, дібрати доступну інформацію і пристосувати її до наданої умови, поєднати й доцільно використати елементи знання чи вміння з інших тем, («виділи частини», «вияви відмінності», «встанови взаємозв'язки», «з'ясуй», «розглянь різнобічно», «класифікуй»; «побудуй», «скомбінуй», «сплануй», «створи», «запропонуй альтернативу»); оцінити об'єкт чи явище, спрогнозувати перспективу («надай

оцінку», «вислови ставлення», «захисти точку зору», «оціни логіку», «перевір», «зроби висновок», «передбач наслідки» тощо).

Таким чином, інструментарій контролю й оцінювання досягнень являє собою опис дидактичних елементів змісту навчання, які відображають певний рівень їх засвоєння. Реалізація таксономій навчальних цілей у побудові інструментарію забезпечує об'єктивне оцінювання освітніх результатів.

Ключові слова: початкова освіта, таксономія навчальних цілей, інструментарій вимірювання навчальних досягнень.

Список використаних джерел

1. Типова освітня програма для 1-2 класів закладів загальної середньої освіти. К., 2018. 57 с. URL : <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/navchalni-programi-dlya-pochatkovoyi-shkoli>.
2. Типова освітня програма для 3-4 класів закладів загальної середньої освіти. К., 2018. 108 с. URL : <https://mon.gov.ua/ua/news/mon-proponuye-do-gromadskogo-obgovorennya-2-varianti-proektiv-tipovih-osvitnih-program-dlya-3-4-klasiv-pochatkovoyi-shkoli>.
3. Булах І. Є., Мруга М. Р. Створюємо якісний тест: навчальний посібник. К., 2006. 160 с.
4. Мурзагалиева А. Е., Утегенова Б. М. Сборник заданий и упражнений. Учебные цели согласно таксономии Блума. Астана, 2015. 54 с.

КОМУНІКАТИВНІСТЬ ЯК КОНЦЕПТУАЛЬНИЙ ПІДХІД ДО ПОБУДОВИ КОМПЕТЕНТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО ПІДРУЧНИКА УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ

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

Навчання мови займає особливе місце у формуванні життєво важливих компетентностей. Очевидно, що компетентнісна спрямованість шкільної мовної освіти має бути реалізована й у підручниках. До того ж, і розглядати їх варто з точки

зору відповідності основній меті – формуванню комунікативної компетентності. Цілком погоджуємося з думкою А. В. Хуторського: «...перш ніж «задавати» методологічну основу конструювання конкретного підручника, необхідно визначитися, якій освітній системі він слугуватиме» [6]. На нашу думку, освітня система, орієнтована на формування ключових компетентностей, передбачає використання підручників, у яких враховані пріоритети цієї системи в цілому й окремих навчальних предметів зокрема.

На сучасному етапі комунікативний підхід у галузі навчання мов є основоположним. Це визначено у Загальноєвропейських рекомендаціях з мовної освіти [1] й у низці нормативних документів України (Державному стандарті, освітніх програмах).

У нашому дослідженні комунікативність як провідна ідея побудови початкового курсу української мови для шкіл з навчанням мовами національних меншин є тією віссю, навколо якої об'єднано зміст навчального матеріалу, способи його презентації та технології навчання. Крізь призму комунікативності переосмислено сутність навчального матеріалу з погляду його доцільності, відповідності комунікативним потребам учнів та достатності для забезпечення їхніх комунікативних намірів; визначено найбільш оптимальні способи презентації мовного матеріалу, які дозволяють позбутися зайвої теоретизації, притаманної підручникам попереднього покоління, та водночас забезпечують розв'язання комплексу завдань, що стосуються формування умінь з усіх видів мовленнєвої діяльності.

Результатом нашого дослідження є лінійка підручників «Українська мова» для 1-4 класів закладів загальної середньої освіти з навчанням мовами національних меншин [2, 3, 4, 5]. Їх зміст відповідає вимогам Державного стандарту і освітніх програм та забезпечує формування комунікативної компетентності учнів, яка виявляється у здатності ефективно користуватися мовними засобами для встановлення елементарних комунікативних контактів, досягнення успіху у спілкуванні.

У процесі дослідження ми виходили з того, що сучасний підручник української мови – це розгорнута модель навчального процесу, яка передбачає

активну роль самих учнів, залучає їх до процесу не лише засвоєння мовної інформації, а й активної комунікації. Навчити спілкуванню можна лише через спілкування. Саме тому у підручники введено персонажів, які є співрозмовниками учнів. Вони розповідають, дають поради, допомагають, спонукають до розмови, навчаються разом з ними. Таким чином, створено ефект спілкування, активне залучення учнів до діалогу.

Комунікативність як провідна ідея простежується і в методичному апараті підручників: а) у назвах параграфів, які відображають практичне спрямування навчального процесу; б) у формулюванні завдань, що залучають учнів користуватися мовленням з реальною комунікативною метою, спонукають до міркувань, висловлення власної думки, а також взаємодії з іншими комунікантами (однокласниками, вчителем, друзями); в) у заміні традиційних правил повідомленнями інструктивного характеру. Ілюстративний матеріал підручників також має великий потенціал для створення учнями діалогічних і монологічних висловлювань.

Таким чином, комунікативність розглядається нами як концептуальна основа побудови підручників української мови для шкіл з навчанням мовами національних меншин, оскільки найповніше відповідає меті навчання – формуванню комунікативної компетентності учнів.

Ключові слова: компетентність, комунікативність, національні меншини, підручник, українська мова.

Список використаних джерел

1. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання. Відділ сучасних мов, Страсбург. К. : Ленвіт, 2003. 262 с.
2. Петрук О. Українська мова : підруч. для 2 кл. закл. заг. серед. осв. з навч. румун. мов. (у 2-х частинах, з аудіосупроводом) : Ч. 1, з аудіосупроводом. Львів : Світ, 2019. 128 с. (Ч. 2. 112 с.).
3. Петрук О. Українська мова : підруч. для 1 кл. закл. заг. серед. осв. з навч. угор. мов. (у 2-х частинах, з аудіосупроводом) : Ч. 1, з аудіосупроводом. Львів : Світ, 2018. 96 с. (Ч. 2. 88 с.).

4. Хорошковська О. Н., Петрук О. М. Українська мова : підручник для 3 класу загальноосвітніх навчальних закладів з навчанням молдовською мовою. Львів : Світ, 2013. 184 с.

5. Хорошковська О. Н., Петрук О. М. Українська мова для загальноосвітніх навчальних закладів з навчанням румунською мовою : підруч. для 4 кл. загальноосвіт. навч. закл. Львів : Світ, 2015. 184 с.

6. Хуторской А. В. Место учебника в дидактической системе. *Педагогика*. 2005. № 4. С. 10–18.

СОЦІАЛЬНО-ПРОФЕСІЙНИЙ РОЗВИТОК: КОМПЕТЕНТІСНО ОРІЄНТОВАНЕ НАВЧАННЯ СТАРШОКЛАСНИКІВ

*Піддячий Микола,
д-р пед. наук, професор, член-кореспондент
Міжнародної Слов'янської Академії освіти імені Яна-Амоса Коменського,
Інститут педагогіки НАПН України,
м. Київ, Україна*

Підготовка старшокласників до професійної діяльності в науці й практиці є актуальною проблемою у зв'язку з розбудовою в Україні соціально-економічних відносин на новому етапі розвитку особистості, суспільства та держави. Сьогодні є запит на професійно розвинену людину, рівень компетентностей якої дозволяє вирішувати складні виробничі проблеми регіонального та державного рівня, забезпечуючи суспільний поступ.

Протягом останніх років соціально-професійний розвиток старшокласників здійснювався з пріоритетом на формування когнітивної (знаннєвої) складової психологічної сфери, ігноруючи операційно-технологічну (діяльнісну), що спричинило культ отримання знань без умілого застосування на практиці. Як наслідок такої організації підготовки до життя та праці – зниження якості продуктивних сил, задіяних у виробленні соціально значущого продукту праці.

Запропонована розробка спрямована на утвердження пріоритету чинників, спрямованих на гармонізацію психологічної сфери особистості старшокласника та означенні сутності соціально-професійного розвитку у суспільному вимірі. При

цьому ми рекомендуємо спиратися на розуміння сутності складників багаторівневої системи підготовки до праці поданих у вигляді: природа і сутність людини; гуманітарна безпека; особистість; праця; ринок праці; громадянське суспільство; освітні моделі й системи; продуктивні сили; учитель; свідомість, єднання та патріотизм; психологічний досвід; розвиток, зростання, дозрівання; компетентності; соціально-професійний розвиток особистості.

Одним із засобів, який допоможе вирішити окреслені завдання є соціально-професійний розвиток старшокласників на етапах вікового становлення. Розробляється він шляхом проектування на власному культурологічному підґрунті. Національний проект має враховувати ризики пов'язані із зовнішнім впливом учасників міжсуспільної взаємодії, які мають власну культуру, суспільні цінності та визначені пріоритети розвитку. Відповідно громадянське суспільство та державні інституції, які представлені за певною структурою соціальних прошарків, повинні забезпечити підготовку гармонізованої особистості у напрямі формування компетентностей із спеціалізацією у відповідній галузі обраній для соціально-професійної діяльності та взаємодії.

З метою розбудови освітньої соціально-професійно орієнтованої системи вперше розроблений авторський термін «Соціально-професійний розвиток особистості» (подається у скороченому вигляді). **СОЦІАЛЬНО-ПРОФЕСІЙНИЙ РОЗВИТОК ОСОБИСТОСТІ (С.-п.р.о.)** – процес спрямований на духовне, інтелектуальне, фізичне, соціальне і професійне формування особистості через поетапний індивідуальний вияв у системі її мотивів фундаментальної потреби пізнання в обраній для діяльності виробничій чи невиробничій сфері на ринку праці та застосуванні отриманих знань для становлення операційно-технологічної (діяльнісної) складової психологічної сфери з метою професійної взаємодії у процесі вироблення суспільно значущого продукту праці. С.-п.р.о. є комплексною науково обґрунтованою системою форм, методів, засобів і технологій залучення до реалізації особистісних та громадянських значущих цілей, формування цінностей та розбудови відносин, яка цілеспрямовано використовується для досягнення мети: вироблення в свідомості людини внутрішньої потреби самовираження та самоствердження шляхом створення соціально значущих матеріальних і духовних

цінностей необхідних для задоволення потреб; засвоєння визначеного змісту освіти й застосування певної системи базових і спеціальних знань та норм, які дають змогу повною мірою функціонувати в суспільстві та професійному середовищі; реалізації творчого потенціалу, здібностей, задатків; формування рівнів компетентностей на етапах вікового розвитку; здобування психологічного та соціально-професійного досвіду; гармонізованого розвитку; капіталізації людських ресурсів в умовах реальної та прогнозованої трудової діяльності і взаємодії на ринку праці.

У контексті соціально-професійного розвитку компетентності є набутою в результаті діяльності характеристикою особистості, що сприяє успішному входженню особистості в суспільне життя. Вони розглядаються як інтегрований результат, що передбачає зміщення акцентів і накопичення нормативно визначених знань, умінь і навичок до формування і розвитку здатності практично діяти, застосовуючи досвід успішної діяльності в певній сфері. На даному етапі потребують розроблення технології оцінювання компетентностей і їх рівнів, результати яких слугуватимуть передусім для моніторингу якості освітніх послуг і рівня навчальних досягнень, їх відповідності державним стандартам; використання результатів оцінювання роботодавцями з метою кваліфікованого відбору робочої сили; порівняння національних систем освіти. Компетентності розробляються на різних рівнях засвоєння змісту освіти з дотриманням критеріїв вікової періодизації. Ієрархія компетентностей: ключові надпредметні або базові, що спираються на пізнавальні процеси і виявляються в різних контекстах; загальнопредметні – незалежні від певної сукупності предметів або освітніх галузей; предметні – набуваються у процесі вивчення певних предметів. Вони мають змінний характер та рухливу структуру, залежать від пріоритетів суспільства, цілей освіти, особливостей і можливостей самовизначення і діяльності особистості в соціумі. Їх можна прогнозувати і проектувати у когнітивній, діяльнісній, мотиваційній, соціальній та інших сферах життєдіяльності особистості.

Ключові слова: компетентність; продуктивні сили; ринок праці; соціально-професійний розвиток, старшокласник.

Список використаних джерел

1. Піддячий В. Аксіологічні основи розвитку громадянської компетентності майбутнього педагога. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика*, 2018. Вип. 1-2. С. 15-21.
2. Піддячий М. І. Навчально-виховний процес профільної школи: соціально-професійне спрямування. *Педагогічна освіта: теорія і практика*, 2014. Вип. 17. С. 98-105.
3. Піддячий М. І. Освіта і наука України : соціально-трудоий розвиток молоді. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова*, 2017. №13. С. 75-80.

ВЧИМОСЯ СТАВИТИ ЗАПИТАННЯ: ЧИ АКТУАЛЬНО ЦЕ ДЛЯ СУЧАСНОГО ВЧИТЕЛЯ ІСТОРІЇ?

Пометун Олена,
д-р пед. наук, професор,
головний науковий співробітник
Інституту педагогіки НАПН України
м. Київ, Україна

Критичне мислення є серцем і душею навчання, і, з нашого погляду, в кінцевому рахунку важливіше, ніж опанування будь-якою конкретною частиною змісту або тематикою.

Очевидно, що «навчити когось думати» надмірно використовується і досить туманна фраза. Звичайно ж, це декларована мета системи освіти [1], але як ефективно оптимізувати цю концепцію, конкретизувати для переходу в реальні уміння учнів і здатність їх широко застосовувати? Одним із шляхів є постановка запитань.

Запитання відіграють надважливу роль і у самому процесі навчання, особливо навчання критичного мислення. Щоб учень перетворився на активний суб'єкт навчання, потрібно «увімкнути», «запалити» мислення дитини. Цю роль відіграють запитання. Навчальний зміст як процес мислення скеровується (спрямовується) запитаннями. Змінюючи запитання, ми змінюємо напрям мислення, міркування (наприклад в історичному матеріалі можемо бачити моральний, політичний та ін. аспекти). Технологія розвитку критичного мислення

орієнтована на запитання як основну рушійну силу мислення. Учнів необхідно повертати до їх власної інтелектуальної енергії. Думка залишається живою лише за умови, що відповіді стимулюють подальші запитання. Перевірити, чи дійсно учні активно вчатьс я можна дуже просто: попросити їх поставити 1-2 найбільш важливих запитання, які могли б допомогти зрозуміти те, що вони вчать безпосередньо зараз. Якщо в учнів нема запитань, це означає, що вони нічого не навчаються. І це свідчить про те, що учні «слухають вчителя», але їхні думки зайняті іншим.

Основні знання й уміння, якими має оволодіти сучасний вчитель історії, котрий прагне розвивати критичне мислення учнів, для свідомого запровадження у навчання запитування як інструмента розвитку мислення учнів, це насамперед:

- інформація щодо різних типів запитань, їхнього потенціалу, обмежень та особливостей;
- уміння визначати, де, в якій частині уроку, на якому матеріалі, який саме тип запитання буде оптимальним;
- як урізноманітнити урок за допомогою запитань;
- як коректно і ефективно формулювати запитання та як і навіщо вчити самих учнів ставити запитання.

Такі знання і уміння дадуть йому змогу впевнено використовувати запитання як інструмент розвитку мислення, мовлення і пізнавальної активності школярів та вирішити для себе практичні проблеми методики кожного уроку:

- яке запитання є головним, найкращим, важливішим тощо?
- Як диференціювати, класифікувати, оцінити запитання з точки зору ефективності їх використання на даному уроці?
- Як відібрати оптимальні запитання для того чи іншого навчального матеріалу чи його частини?
- Скільки має бути запитань?
- Як залучити всіх учнів до міркувань і відповідей?
- Як оцінити відповіді учнів і якість запитань?

Водночас проведені дослідження і спостереження дозволяють констатувати, що навчати дітей ставити запитання поки що складно для більшості вчителів.

Наведемо на підтримку цієї думки лише деякі дані. В експериментальному дослідженні вчителям пропонувалось контрольне завдання, де потрібно було прочитати текст з 4-х абзаців і протягом 5 хв. поставити до нього якомога більше запитань.

За підсумками контрольного завдання, яке виконали майже 50 вчителів зазначимо, що:

вчителі в середньому поставили до тексту по 3,5 запитання, причому лише половина сформулювала 4-6 запитань, а майже 27% встигли поставити лише 1-2 запитання. Це свідчить про те, що у швидко змінюваній ситуації навчання такі вчителі навряд чи здатні відкорегувати заготовлене заздалегідь запитання, допомогти учневі не роз'ясненням, а фокусуючим чи додатковим запитанням;

достатньо складним виявляється для вчителів і формулювання відкритих запитань, вони складають лише 12% від загальної кількості пропонованих запитань;

цікаво й те, що вчителі застосовують у своїх запитаннях вкрай малий запас питальних слів, зокрема більше 50% запитань починається зі слова “чи”, майже 30% – зі слова “що”. На практиці це означає, що учням в основному пропонуються запитання, що передбачають відповідь “так” або “ні” або відтворення якихось положень прочитаного. Лише у 25% опитаних зустрічаємо слово “Чому” (дозволяє пояснювати, визначати зв'язки). А до 5% вчителів пропонують учням подумати “навіщо”, “що буде, якщо”, “Завдяки чому”, “Як”, “Чим може бути корисно”. А між тим кожне з питальних слів спрямовує наше мислення у новому напрямі, дозволяє подивитись на явище, що досліджуємо під новим кутом зору.

Спостереження також свідчать, що вчителі майже не ставлять цікавих запитань до відео чи інфографіки, ускладнюються систематизувати запитання на уроці та виводити учнів на високі рівні мислення за допомогою запитань.

Маємо зауважити, що такі результати пов'язані з майже повною відсутністю методичної літератури з цього питання, так само як і слабкої спрямованості підготовки (перепідготовки) вчителів у цьому напрямі. Все це має стати напрямами наступних досліджень, як і методика навчання учнів ставити запитання.

Ключові слова: компетентнісне навчання, запитання, критичне мислення.

Список використаних джерел:

1. Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи. 2017. URL : <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf>.
2. Studying history as educational space of critical thinking development/ *Хуманітарни балканськи изследованя*. 2018. № 1. С. 60-64.

ФУНКЦІЇ ЗАСОБІВ КОМПЕТЕНТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ

*Попова Людмила,
канд. пед. наук, доц., ст. наук. співробітник
Інститут педагогіки НАПН України
м. Київ, Україна*

Засоби навчання є одним зі складників освітнього процесу. Від методично доцільного їх застосування залежить продуктивність навчально-пізнавальної діяльності здобувачів освіти, набуття ними досвіду мовленнєвої діяльності, а відтак і ефективність формування предметної і ключових компетентностей. Вивчення наукових праць з окресленої проблеми спонукало до таких узагальнень: застосування засобів навчання на уроках української мови сприяє успішному досягненню визначеної мети й засвоєнню учнями знань, умотивовує їхню пізнавальну діяльність; уможлиблює синтетичне засвоєння норм сучасної української літературної мови, сприяє залученню до різних видів мовленнєвої діяльності. У контексті компетентісно орієнтованого навчання української мови засоби навчання вважаємо репрезентантами інформації, що активізують пізнавальну діяльність учнів, стимулюють їх до оволодіння новим видом діяльності й моделювання шляхів застосування нових знань.

Учені виокремлюють різні функції засобів навчання. Крім *інформаційної, дидактичної і контрольної*, називають і такі: *навчальна, інформаційна, розвиваюча* (Т. Бербец); *пізнавальна, формуюча* (Я. Матвісів); *засвоєння нового матеріалу* (Н. Мойсеюк); *формуюча, систематизуюча, мотивуюча* (Л. Хоменко, О. Балалаєва) тощо. У контексті дослідження привертає увагу позиція П. Нечипуренка,

С. Семерікова, Л. Томіліної: «У процесі учіння будь-який засіб навчання виконує одну або декілька функцій, серед яких можна виділити, зокрема, такі: *гносеологічна* (як джерело відомостей про об'єкти або процеси, що досліджуються); *праксеологічна* (як інструмент практичної діяльності учнів); *аксіологічна* (для підвищення інтересу учнів до предмета і стимулювання їх самостійної навчально-пізнавальної діяльності); *комунікаційна* (як інструмент навчальної комунікації). З боку вчителя засоби навчання також можуть виконувати функції *моніторингу*, *контролю* та *управління навчальною діяльністю учнів*» [1, с. 82].

На підставі узагальнення й систематизації праць українських і зарубіжних дослідників виокремлюємо такі основні функції засобів компетентісно орієнтованого навчання української мови: *освітня* (оптимізують освітній процес, забезпечують ефективність і продуктивність здобування знань, формування вмінь і навичок з предмета); *інформаційно-ілюстративна* (репрезентують певну навчально-пізнавальну інформацію, обсяг і зміст якої визначений вимогами чинної програми й зумовлений когнітивними потребами здобувачів освіти); *стимулювальна* (стають стимулом до набуття досвіду здійснення таких мисленнєвих операцій, як аналіз, синтез, узагальнення, зіставлення, порівняння тощо; спонукають до формування мовних, мовленнєвих і текстотвірних умінь і навичок тощо); *інтегрувальна* (уможливлюють одночасний і взаємопов'язаний розвиток ключових і предметної компетентностей).

Урахування виокремлених функцій уможливить правильний і методично доцільний вибір засобів компетентісно орієнтованого навчання української мови.

Ключові слова: засоби компетентісно орієнтованого навчання української мови, функції засобів навчання української мови.

Список використаних джерел

1. Нечипуренко П. П., Семеріков С. О., Томіліна Л. І. Теоретико-методичні засади використання інформаційно-комунікаційних технологій як засобу формування дослідницьких компетентностей старшокласників у профільному навчанні хімії : монографія. *Теорія та методика електронного навчання*. Кривий Ріг : Видав. відділ ДВНЗ «Криворізький національний університет», 2018. Том IX. Вип. 1 (9) : спецвип. «Монографія в журналі». 350 с. URL: <http://elibrary.kdpu.edu.ua/xmlui/handle/0564/1790>.

ПОКАЗНИКИ СФОРМОВАНOSTІ ІНШОМОВНОЇ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

*Редько Валерій,
д-р пед. наук, доцент,
старший науковий співробітник,
Інститут педагогіки НАПН України
м. Київ, Україна*

Зміст компетентнісно орієнтованого навчання іноземних мов доцільно розглядати як запропоновану учням своєрідну програму їхньої діяльності, успішне виконання якої може забезпечувати досягнення запланованих мети і завдань, що є показником рівня їхньої навченості. Цьому сприяють відповідно дібрані вправи й завдання як засоби управління цим процесом. Відтак, від оптимально визначеної та раціонально організованої їх системи значною мірою залежить ефективність самого процесу навчання.

Відповідно до вікових особливостей, незначного навчального досвіду та потенційних можливостей компетентнісно орієнтоване навчання іноземних мов у початковій школі має забезпечувати формування в учнів уміння усвідомлено виконувати такі види іншомовної діяльності [1, с. 185]:

- ідентифіковувати форму та значення лексичної /граматичної одиниці в рецептивних видах мовленнєвої діяльності;
- добирати відповідно до комунікативних потреб необхідні лексичні одиниці для продукування письмового/усного тексту;
- самостійно утворювати форму необхідного (передбаченого навчальною програмою) граматичного явища для використання його в продуктивному тексті відповідно до іншомовних комунікативних намірів;
- логічно вибудовувати (за опорами і без них) продуктивні усні/письмові тексти відповідно до поставлених завдань;

- використовувати мовленнєві зразки в монологічному та діалогічному спілкуванні, котрі відповідають комунікативним нормам, прийнятим у країні, мова якої вивчається;
- самостійно добирати вербальний та інформаційний матеріал для виконання комунікативних завдань, передбачених змістом навчання;
- оволодівати знаннями про мовленнєві зразки й уміти їх доцільно використовувати для задоволення власних прагматичних комунікативних намірів: запитати/перезапитати, висловлювати згоду/незгоду, задоволення/незадоволення, подив, розчарування, власну точку зору, оцінні судження щодо проблем, які обговорюються, у межах набутого іншомовного комунікативного досвіду;
- раціонально використовувати мовні одиниці відповідно до теми спілкування, узгоджуючи їх з іншими одиницями в окремих реченнях і тематичних висловленнях;
- відповідно до набутого мовного досвіду та у межах вимог навчальної програми робити повідомлення в усній і письмовій формах за змістом прочитаного/прослуханого тексту та малюнків/фотографій;
- користуватися словником і граматичним довідником як засобами підтримки навчальної діяльності;
- розрізняти на слух звуки і на письмі літери й слова, з яких складаються усні й письмові тексти;
- оволодівати знаннями про особливості змісту та форми різноманітних усних і писемних продуктів, які передбачені змістом навчальних програм, і вміти їх самостійно створювати;
- конструювати речення за зразками і без них відповідно до прийнятих норм;
- працювати в парі/колективі під час виконання певних комунікативних завдань;
- порівнювати об'єкти і явища, про які йдеться під час спілкування, систематизовувати, узагальнювати, висловлювати на елементарному рівні власне

ставлення, робити висновки в межах засвоєного мовного матеріалу, використовуючи при цьому опори як орієнтовну основу діяльності або без них;

- самостійно регулювати свою навчальну діяльність, здійснювати об'єктивний контроль її результатів, шукати способи їх удосконалення.

Зазначені показники рівня навченості учнів початкової школи можуть слугувати вчителю орієнтирами в його педагогічній діяльності.

Компетентнісний підхід до навчання іноземних мов також сприяє методичній підтримці *вчителя* [2, с. 469]:

- надає йому інформацію про види навчальної роботи, котрі доцільно використовувати для формування в учнів іншомовної комунікативної компетентності, зокрема мовних навичок і мовленнєвих умінь спілкуватися в усній та письмовій формах;

- слугує орієнтовною основою для визначення методів, форм і способів діяльності, що забезпечує успішне виконання учнями передбаченого змісту навчання іноземних мов;

- дає уявлення про іншомовний комунікативний досвід, якого мають набувати школярі після завершення вивчення тематичних розділів у межах кожного року навчання.

Уявляється, що зазначені та схарактеризовані показники сформованості іншомовної міжкультурної комунікативної компетентності учнів початкової школи слугуватимуть учителям засадами у їхній педагогічній діяльності.

Ключові слова: іншомовна, міжкультурна, комунікативна, компетентність.

Список використаних джерел

1. Редько В. Г. Компетентнісно орієнтоване навчання іноземних мов учнів початкової школи : лінгводидактичний аспект. *Проблеми сучасного підручника*. Київ, 2017. Вип. 18. С. 178–191.

2. Редько В. Г. Професійна підготовка майбутніх учителів іноземних мов до компетентнісно орієнтованого навчання іншомовного спілкування учнів початкової школи : психодидактичний аспект. *Нові концепції викладання у світлі інноваційних досягнень європейської дидактики* : зб. Нац. пед. ун-ту ім. М.П. Драгоманова, 2017. С. 468–472.

ЯК ПОБУДУВАТИ УРОК ДЛЯ ДОСЯГНЕННЯ ЗАВДАНЬ КУРСУ «ГРОМАДЯНСЬКА ОСВІТА»

*Ремех Тетяна,
канд. пед. наук,
завідувач відділу суспільствознавчої освіти,
Інститут педагогіки НАПН України,
м. Київ, Україна*

Основною метою навчання учнів курсу «Громадянська освіта» є розвиток їхньої громадянської компетентності, тобто набуття знань, умінь і навичок, що втілюються в результатах навчання [1]. Незалежно від типу уроку з громадянської освіти, його структура має уналежнювати вступну, основну й підсумкову частини.

Першим елементом уроку є вступна частина, де фокусують увагу учнів на проблемі, що розглядатиметься та мотивують їхню активну пізнавальну діяльність. У цю частину, своєю чергою, має бути вбудована актуалізація опорних знань учнів та мотивація до пізнавальної діяльності.

Громадянська освіта як предмет інтегрує основи кількох наук – соціології, правознавства, філософії, культурології, економіки тощо. Відтак актуалізація на уроках із громадянської освіти набуває особливої ваги, адже звернення до вже засвоєного матеріалу підвищує увагу учнів до теми та зацікавленість проблемою [2, с. 12].

Мотивація як психологічне підготування учнів до сприйняття теми, налаштування їх на розв'язання певних навчальних завдань призначена для усвідомлення учнями значущості того, що вони вивчатимуть і як діятимуть на уроці.

Важливим компонентом вступної частини уроку з громадянської освіти є також оголошення нової теми та визначення передбачуваних результатів уроку, що забезпечує усвідомлення учнями цілей навчання та розуміння його змісту.

Другим елементом уроку з громадянської освіти є його основна частина. Тут відбувається організована вчителем активна пізнавальна діяльність учнів із конструювання знань, умінь, навичок і ставлень. Учні опановують і осмислюють нову навчальну інформацію, шукають відповіді на запитання, удосконалюють

уміння й навички, застосовують на практиці елементи знань та предметні й міжпредметні вміння, формують оцінні судження.

Досягти означених програмою завдань курсу «Громадянська освіта» можна лише при активній залученості кожного учня до навчання, його «занурення» у відповідні навчальні ситуації на уроці й поза ним [3, с. 9]. Тому на уроках вчитель має організовувати діяльність учнів таким чином, щоб вони через виконання пізнавальних завдань за допомогою активних та інтерактивних методів індивідуально або взаємодіючи між собою досліджували й обговорювали суспільно значимі проблеми, висували альтернативи й шукали шляхи їх розв'язання, ухвалювати відповідні рішення.

Отже, в основній частині уроку із громадянської освіти учні: порівнюють свої очікування стосовно того, що вони мають вивчити; ставлять запитання щодо нового змісту; виявляють головне, осмислюють теоретичні ідеї, концепції; експериментують і практично застосовують те, чого навчаються; відстежують хід власних думок, аналізують отриманий досвід, пов'язуючи з ним зміст уроку; роблять висновки щодо змісту матеріалу.

Не менш важливою є підсумкова частина уроку з громадянської освіти, присвячена усвідомленню учнями того, що було зроблено на уроці, оцінюванню ними рівня досягнення очікуваних результатів, визначенню можливостей застосування отриманих на уроці знань і досвіду в навчанні та житті. Тут учні узагальнюють, систематизують те, що вивчали, рефлексують щодо змісту, процесу і результатів діяльності на уроці.

Отже, будову уроку з громадянської освіти вчитель починає із визначення того, що учні вже про це знають та чого їм належить навчитись, які запитання, пов'язані з темою уроку, постають. Потім він організує пошук учнями інформації та розгляду варіантів розв'язання проблем і переходить до осмислення ними власної позиції щодо відповідей на поставлені запитання.

Таким чином, побудова уроку із громадянської освіти у сукупності трьох пов'язаних між собою частин (елементів) – вступної (актуалізація, мотивація, визначення очікуваних результатів уроку), основної (конструювання знань, умінь і ставлень учнів), підсумкової (рефлексія, узагальнення й оцінювання) – визначає

його ефективність з точки зору досягнення цілей навчання учнів предмета «Громадянська освіта».

Ключові слова: курс «Громадянська освіта», урок з громадянської освіти, будова уроку.

Список використаних джерел

1. Громадянська освіта. Навчальна програма інтегрованого курсу для 10 класів загальноосвітніх навчальних закладів. URL: <https://osvita.ua/school/program/program-10-11/58875/>.

2. Пометун О. Компетентнісний підхід у сучасній історичній освіті. *Історія в школах України*. 2007. № 6. С. 3–12.

3. Пометун О. І., Ремех Т. О. Практичний довідник учителя громадянської освіти: методичний посібник. Київ, 2018. 96 с.

СУТНІСТЬ ТА СТРУКТУРА КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛЯ ІСТОРІЇ ТА ПРАВОЗНАВСТВА: АНАЛІЗ ПІДХОДІВ ВІТЧИЗНЯНИХ ТА ЗАРУБІЖНИХ ФАХІВЦІВ

*Рябовол Лілія,
д-р пед. наук, професор, професор кафедри
державно-правових дисциплін та адміністративного права,
Центральноукраїнський державний педагогічний університет
імені Володимира Винниченка, м. Кропивницький, Україна*

У пошуках відповіді на питання: «Як домогтися стабільно високої якості навчання у школах» М. Барбер та М. Мурshed провели аналіз систем шкільної освіти різних країн і встановили наступне. Всі країни з ефективними шкільними системами виходять з того, що суттєвим чинником, який здійснює безпосередній вплив на освітній рівень учнів, є робота вчителя. Основними щодо організації освітніх систем у цих країнах визнано такі принципи, як: залучення до вчительської професії високоосвічених людей, адже якість системи освіти не може бути вищою, ніж якість освіти тих, хто в ній працює; постійне підвищення якості викладання, ефективності діяльності педагогів; забезпечення кожній дитині доступу до висококваліфікованого викладання, адже результативність освітньої системи визначається освітнім рівнем

кожного учня [2, с. 6]. Таким чином, запорукою ефективності системи шкільної освіти є успішна професійна діяльність вчителя, що, у свою чергу, не є можливим без відповідної компетентності.

Чинне вітчизняне законодавство не містить визначення професійної компетентності, що й породжує наукові дискусії у цій сфері. У результаті аналізу наукової літератури, узагальнення й систематизації підходів зарубіжних і вітчизняних фахівців до розуміння сутності і структури компетентності вчителя історії та правознавства (загалом суспільствознавчих дисциплін) встановлено наступне.

Щодо сутності компетентності вчителя ми визначили три позиції і відповідно три узагальнених підходи:

1) компетентність вчителя – сукупність комунікативної, лідерської, дослідницько-аналітичної тощо компетентностей (Педагогічна Конституція Європи); професійна компетентність вчителя – система відносно вузьких видів компетентності (спеціально-педагогічної, методичної, соціально-психологічної тощо) (Г. Кашкарьов); складник професійної здатності вчителя – предметно-методична компетентність (А. Старєва). Відповідний узагальнений підхід: професійна компетентність вчителя – сукупність певних компетентностей;

2) професійна компетентність – складник компетентності вчителя (Е. Вяземський, А. Іоффе та ін.);

3) професійна компетентність і компетентність вчителя – різні, але пов'язані компетентності («Supporting teacher competence development for better learning outcomes»); професійна компетентність та педагогічна компетентність – дві окремі здатності вчителя як умови досягнення ним успіху в професійній діяльності (М. Ні. Rahman). Відповідний узагальнений підхід: професійна компетентність вчителя – одна з двох його основних компетентностей.

Ці підходи, на наш погляд, не сприяють формуванню уявлення про компетентність вчителя як про цілісне інтегроване утворення, ускладнюють розуміння її сутності та структури. Наразі компетентності, які, згідно з цими підходами, виокремлюються поряд з професійною компетентністю педагога, мають

розглядатися як органічні складники останньої, що й забезпечить її розуміння як комплексної особистісної характеристики вчителя-фахівця.

Щодо структури компетентності вчителя. Виходячи з того, що компетентність потрібна вчителю настільки, наскільки допомагає йому професійно виконувати функціональні обов'язки у сфері педагогічної діяльності, її структуру розкривають переважно з позицій функціонального підходу. Професійну компетентність вчителя описують як сукупність певних складників: знань з психології і педагогіки, вмінь, навичок, емоцій, внутрішньої мотивації, ставлень, моральних та етичних цінностей, досвіду (С. Іванова, Т. Нагорна); гностичних, конструктивних, організаційних, творчих, комунікативних, аналітичних, прогностичних, проєктивних, інформаційних, педагогічних умінь (Г. Кашкарьов); комунікативних вмінь і навичок міжособистісної взаємодії, вмінь усвідомлювати і виправляти помилки у професійній діяльності, володіти передовими методиками, мотивів до самовдосконалення, професійної придатності до педагогічної діяльності (М. Барбер, М. Мурshed); вмінь враховувати індивідуальні особливості, здібності кожного учня (S. M. Abdo, О. Чіркiна); спеціальних професійних знань, умінь, навичок, переконань, ставлень до роботи, мотивації і професійної саморегуляції (J. Baumert, M. Kunter, U. Klusmann та ін.); теоретичного і практичного аспектів та професійних цінностей викладача; навчального, організаційного, оцінювального складників (А. К. Kulshrestha, К. Pandey).

Зазначимо, що для позначення компетентності вчителя прихильники того або іншого підходу використовують різні терміни, як: компетентність вчителя / педагога, професійна / професійно-педагогічна / психолого-педагогічна / професійно-методична / предметно-методична компетентність, компетентності у сфері професійної діяльності. При цьому, деякі дослідники даної проблематики паралельно використовують різні терміни, що не сприяє однозначному тлумаченню відповідного поняття і явища.

Вважаємо, що найбільш повно сутність цього складного явища, відображає термін «професійно-педагогічна компетентність». Саме він дозволяє описати компетентність вчителя як цілісне особистісне утворення, що належить конкретному педагогу-професіоналу і комплексно характеризує його.

Послугуючись напрацюваннями А. Андрієнка [1], професійно-педагогічну компетентність вчителя історії та правознавства (загалом суспільствознавчих предметів) ми визначили як інтегрований результат педагогічної освіти та професійної підготовки, здатність конкретного вчителя до здійснення педагогічної діяльності, безпосередньо, до організації навчання історії та правознавства, що ґрунтується на високому рівні теоретико-методологічної, психолого-педагогічної, методичної, практичної підготовки й охоплює відповідні знання, вміння, навички, способи діяльності, моделі професійної поведінки, особистісні ціннісні ставлення, переконання, мотивацію та орієнтації, прагнення і конкретні дії щодо самовдосконалення. Професійно-педагогічна компетентність наразі є засобом досягнення педагогічних цілей і вирішення педагогічних завдань, а також критерієм рівня розвитку педагога-професіонала.

Незважаючи на певні відмінності в розумінні сутності та баченні структури компетентності вчителя, практично всі дослідники цієї проблематики суголосні в тому, що чинниками розвитку високого рівня компетентності вчителя є якісна педагогічна освіта, професійна підготовка та професійне самовдосконалення упродовж життя. Перспективним у напрямку дослідження є конкретизація обсягу та змісту психолого-педагогічних, методичних та предметних знань, умінь і навичок, цінностей вчителя історії та правознавства як складників його компетентності, а також експериментальне підтвердження відповідних теоретичних положень.

Ключові слова: вчитель історії та правознавства, професійно-педагогічна компетентність, професійна підготовка, педагогічна освіта.

Список використаних джерел

1. Андриенко А. В. Профессионально-педагогическая компетентность учителя истории и обществознания: мои выступления (11.11.2013). URL: <http://andrienko.rusedu.net/post/6523/89983> (дата звернення: 04.09.2019 р.).
2. Барбер М., Муршед М. Как добиться стабильно высокого качества обучения в школах. Уроки анализа лучших систем школьного образования мира (пер. с англ.). *Вопросы образования*. 2008. № 3. С. 7-60.

ІННОВАЦІЙНІ КОНЦЕПТИ ПІДРУЧНИКА З ЧИТАННЯ

Савченко Олександра,
д-р пед. наук, професор,
гол. наук. співробітник,
Інститут педагогіки НАПН України,
м. Київ, Україна

Нові результати шкільної освіти, які визначено законом України «Про освіту» [1], Державним стандартом початкової освіти [2], Типовою освітньою програмою зумовили нове розуміння якості початкової освіти [3]. Системоутворювальним компонентом якісних змін у шкільній освіті є новий зміст, матеріальним втіленням якого є підручник [4]. Оновлення змісту за ідеями Нової української школи відбувається на засадах дитиноцентризму, природовідповідності особистісно зорієнтованого і компетентнісного підходів, що має концентрувати зусилля укладачів підручників на результатно-діяльнісній, емоційно-ціннісній складовій змісту навчальної книги. Це означає, що всі складники підручника мають створювати передумови для досягнення учнями очікуваних результатів.

Принциповою інновацією у створенні підручників нового покоління з читання є потреба взаємопов'язаної реалізації ключових і предметних компетентностей у процесі опрацювання нових змістових ліній.

1. Змістова лінія **«Взаємодіємо усно»** покликана створити умови для діалогу, співпраці, партнерства у взаємовідносинах усіх суб'єктів освітнього процесу. Суттю феномена *взаємодія* є поєднання двох понять: *взаємність і діяльність*. Поняття *взаємодія* є універсальним у різних видах взаємодії вчителя з учнями і учнів між собою у певному навчальному середовищі. Гарний результат у навчанні, вихованні, розвитку є досяжним, якщо здобувачі освіти, виконуючи спільну діяльність, розуміють її мету, мотивовані на співпрацю, позитивні міжособистісні контакти у її здійсненні. Щоб реалізувати *вимоги змістової лінії «Взаємодіємо усно»*, ми *включили у методичний апарат підручника завдання на:*

- формування у молодших школярів умінь сприймати, аналізувати, інтерпретувати й оцінювати усну інформацію та використовувати її в різних комунікативних ситуаціях;

- усне спілкування в діалогічній і монологічній формах заради досягнення певних цілей;
- участь в інсценізаціях, виставах;
- створення у співпраці творчих продуктів.

Виконання цих завдань передбачає варіативність форм навчальної взаємодії учнів: **колективну, групову, парну.**

2. Дослідження текстів є смисловим базисом для оволодіння учнями читацькою компетентністю. Читацькі уміння, які здобуває молодший школяр, досліджуючи різні види текстів з різною метою, уможливають *вдумливе читання, розуміння прочитаного в широкому діапазоні його особистих і соціальних потреб.* Складність очікуваних результатів щодо дослідження тексту зумовлює комплексний підхід до їх досягнення.

У підручнику є чимало творів, що мають виразний потенціал щодо **розвитку критичного мислення і емоційного інтелекту другокласників.** Розвитку емоційного інтелекту сприяють завдання, які навчають другокласників:

- відчувати свої настрої, почуття і висловлюватись про це;
- розпізнавати настрій, емоції дійових осіб;
- знаходити у текстах слова, вислови, що позначають емоції, почуття;
- розуміти, що є важливим у стосунках між людьми;
- висловлювати емоційно-оцінні судження стосовно спілкування і вчинків дійових осіб;
- прогнозувати можливі рішення морально-етичних проблем;
- розуміти важливість саморегуляції, самоконтролю свого мовлення і вчинків.

3. Змістова лінія «Досліджуємо медіа» вперше визначена у змісті мовно-літературної галузі.

Реалізація цієї змістової лінії передбачає: формування в учнів умінь аналізувати, інтерпретувати, критично оцінювати інформацію в медіатекстах та використовувати її, створювати прості медіапродукти. На завершення другого класу учень / учениця:

- *сприймає* прості медіапродукти;

- *обговорює* зміст і форму простих медіапродуктів, розповідає, про що в них ідеться;
- *визначає*, кому і для чого призначений медіапродукт;
- *пояснює* зміст вербальної і невербальної інформації в медіапродуктах;
- *висловлює свої думки і почуття* з приводу прослуханих/ переглянутих медіапродуктів (дитячих журналів, афіш, коміксів, реклами);
- *створює прості медіапродукти* (листівка, sms – повідомлення, фото колаж тощо) з допомогою інших.

У Типовій освітній програмі для початкової школи медіаграмотності визначено три базові уміння: оволодіння учнями уміннями знаходити і правильно користуватися різними видами інформації, створювати елементарні медіапродукти. *Медіауміння* ми розглядаємо як складник читацької компетентності учнів. Тому у його структурі передбачено *знаннявий компонент* – ознайомлення учнів із сутністю понять *інформація і медіа* – як *способами збереження і передачі інформації; діяльнісний* – уміння знаходити, аналізувати, інтерпретувати інформацію з різних джерел (з допомогою вчителя); *уміння її оцінювати*, виявляючи своє ставлення, висловлюючи різні види оцінювальних суджень; уміння *створювати* елементарні медійні продукти (індивідуально, у парі, в групі).

У реалізації цієї змістової лінії ми поєднали прямий і опосередкований спосіб формування у дітей зазначених умінь.

Прямий спосіб – включення у підручник вісім блоків – «*Медіавіконця*», де реалізовано різні аспекти ознайомлення учнів із засобами медіа (книжка, бібліотека, малюнок, листівка, афіша вистави, реклама, журнал, дитячі енциклопедії); *опосередкований* – медійні завдання у процесі дослідження текстів, «прочитання» ілюстрацій. Особливим *медіавіконцем* є медіапроект «**Класна газета**», виконуючи який, другокласники набувають досвід колективної співпраці у створенні інтегрованого медіапродукту, що відображає життя їхнього класу.

Ключові слова: підручник з читання, початкова освіта, читацькі вміння.

Список використаних джерел

1. Закон України про освіту. URL: <http://akon2.rada.gov.ua/laws/show/2145-19/> (дата звернення: 19. 09. 2019).
2. Державний стандарт початкової освіти. URL: <https://www.kmu.gov.ua/ua/npas/pro-zatverdzhennya-derzhavnogo-standartu-rochatkovoyi-osviti> (дата звернення: 19. 09. 2019).
3. Типові освітні програми для закладів загальної середньої освіти. 1-2 класи. Закон України «Про освіту». Державний стандарт початкової освіти. К.: ТД «Освіта-Центр плюс», 2018. 240 с.
4. Савченко О. Я. Українська мова та читання: Підручник для 2 класу ЗЗСО (у 2-х частинах): Частина 2. К. : УОВЦ «Оріон», 2019. 144 с.

ПРОБЛЕМА ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ІСТОРІЇ ДО КОМПЕТЕНТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ ЗАСОБАМИ МУЗЕЙНОЇ ПЕДАГОГІКИ

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

Входження України в європейський і світовий освітній простір, необхідність приведення якості української освіти у відповідність до світових стандартів зумовили радикальні зміни змістового й процесуального компонентів модернізації процесу професійної підготовки майбутніх фахівців. Глибокі соціальні, духовні, економічні зрушення, що відбуваються на початку ХХІ століття в Україні, суттєво змінюють вимоги до рівня професіоналізму, інтелектуальних, соціокультурних, моральних та інших якостей учителя.

Особливу місію в цьому процесі виконують учителі історії, діяльність яких пов'язана із відродженням вітчизняної історії та культури, формуванням історичної свідомості, національних і загальнолюдських цінностей. Специфіка змістового аспекту професійної діяльності вчителя історії потребує залучення якісно нових ресурсів з метою якісної підготовки до компетентісно орієнтованого навчання учнів [1].

Компетентнісно орієнтоване навчання активно досліджується вітчизняними та зарубіжними вченими. Зокрема, значна кількість розвідок присвячена формуванню професійної компетентності вчителів взагалі (Н. Бібік, Л. Ващенко, Л. Зеленська, Л. Карпова, А. Трофименко, С. Скворцов, Л. Шевчук, Т. Ваколя, І. Онищенко, С. Клепко, О. Овчарук, Л. Паращенко, О. Савченко, Л. Сохань та ін.) та вчителів історії, зокрема (К. Баханов, А. Булда, Т. Ладиченко, О. Пошетун, Т. Ремех та ін.).

Одним із ресурсів компетентнісно орієнтованого навчання є використання музейних засобів як скарбниці моральних і духовних здобутків народу. Метод особливих «музейних» уроків визнаний експертами Ради Європи як один із основних методів викладання історичних дисциплін у середній школі, а екскурсії в музей оцінюються як діалогічна форма історико-культурної освіти [3].

Музейна педагогіка в сучасних умовах професійної підготовки майбутнього вчителя набуває все ширшого визнання. Музейна педагогіка – це інтегрована наукова дисципліна (музеєзнавство, педагогіка, психологія), яка вивчає історію освітньої діяльності музею, вплив музейних форм комунікації на аудиторію, використовує музейно-освітнє середовище з метою розробки і впровадження нових методик, музейно-педагогічних програм у практичну діяльність [2, с.4].

Уміння працювати з історичними джерелами, планування, організація, проведення та обговорення екскурсій, виставок, моделювання екскурсійної діяльності, дослідження текстових та візуальних джерел, дослідження й відновлення старих історичних карт – важлива складова професійної підготовки майбутнього вчителя історії.

Під час вивчення курсу «Теорія і методика навчання історії» історичні документи вивчаються не лише з новітніх підручників, але й з фондів музею та сімейних архівів. Використовуючи експонати музею, студенти опановують методику монографічного дослідження музейного предмета, здобувають знання з екскурсознавства. Так, зокрема, проводилось монографічне дослідження підручника проф. А. Васильєва «Історія середніх віків», виданого в 1913 році товариством І. Д. Ситіна для IV класу чоловічої гімназії. Студенти визначили вид музейного джерела, до якого належить предмет. Здійснили його опис з позиції атрибуції та інтерпретації, дуже ретельно дослідили всі позначки на сторінках книги,

спробувавши їх прочитати. Наприклад, зображення у формі овала, перев'язаного стрічкою із загнутими краями, визначили як екслібрис. Враховуючи всі позначки, дужки, викреслені місця із тексту, студенти зробили цікаві висновки: визначивши ім'я одного із користувачів підручника. Викреслені місця в тексті книги свідчили про те, що вона використовувалась і в перші роки радянської влади й корегувалась самим учителем. Характер викладу матеріалу визначено як описовий, тому що відсутні причинно-наслідкові зв'язки та аналіз подій. В ідейно-виховному плані підручник побудований на догмах християнської церкви. Аналізуючи зміст книги, студенти змушені були звертатись до інших джерел, зокрема навчальної програми з історії того часу тощо. Цьому посприяв і напис на обкладинці підручника: «Складений згідно з новими програмами з історії, що затверджені Міністерством народної освіти 13 липня 1913 р.».

Для монографічного дослідження використовувались також старі, не ідентифіковані світлини із сімейних альбомів. Знімки датувались, визначалось місце події, зокрема за мундиром, зброєю, нагородами тощо. В результаті дослідження було встановлено, що прадід одного із студентів мобілізувався в Російську імператорську армію в 1906 році, перебував на навчанні в гвардійській кінній артилерії та ін.

Студентами на практичних заняттях використовують дидактичні ігри, зокрема при написанні сценарію «Створюємо музей». Їх завданням була перевірка одержаних у лекційному курсі знань з експозиційного мистецтва та екскурсознавства. Ідейна задумка цієї гри полягала в тому, що наукова концепція, тематична структура, тематико-експозиційний комплекс, архітектурно-художнє вирішення, вербальні посередники експозиції мали перетворитися із раніше засвоєних понять у реальні справи.

Проводились й лабораторно-практичні заняття, зокрема, на тему «Музейна педагогіка в моделі громадянської освіти майбутнього вчителя історії». Його мета: з'ясувати значення діяльності музею щодо здійснення громадянської освіти майбутнього вчителя, виявити основні напрямки і форми організації музейної роботи з розвитку громадянськості у студентів, визначити роль виставкових експозицій у цьому процесі. Основні поняття: громадянськість, громадянське

виховання, громадянська відповідальність, форма, музей, експозиція. Заняття проводились згідно з планом: «Роль громадянської освіти на сучасному етапі розвитку суспільства», «Зміст, основні напрямки роботи музею у формуванні громадянської культури майбутнього вчителя історії», «Форми організації музейної роботи щодо здійснення громадянської освіти студентів», «Роль виставкових експозицій музею у формуванні громадянської позиції майбутнього вчителя історії», «Історико-краєзнавчі, соціально-педагогічні проекти у формуванні професійно-педагогічних якостей майбутнього вчителя історії» та ін. Перебуваючи на практиці, студенти організовували історико-краєзнавчі проекти разом із школярами. При цьому обов'язковою умовою було пошук справжніх документальних свідчень, їх аналіз, опис і, нарешті, захист у різних формах, зокрема у формі проведення екскурсії.

Таким чином, використання методів музейної педагогіки забезпечує ефективну підготовку майбутнього вчителя історії до компетентісно орієнтованого навчання учнів, формування в них ключових компетентностей: хронологічних, просторових, комунікативних, полікультурних, інформаційних, а також саморозвитку, самоосвіти, сприяє розвитку творчих здібностей та соціалізації особистості.

Ключові слова: підготовка майбутнього вчителя історії, музейна педагогіка, компетентісно орієнтоване навчання.

Список використаних джерел:

1. Пометун О. І., Фрейман Г. О. Методика навчання історії в школі. Київ: Генеза, 2009. 326 с.
2. Снагощенко В. В. Професійна підготовка майбутнього вчителя історії засобами музейної педагогіки: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2010. 20 с.
3. Формирование и сохранение культурного наследия в информационном обществе : матер. ЮНЕСКО для Всемирного Саммита по информационному обществу. Санкт-Петербург, 2004. 112 с.

ОСОБЛИВОСТІ ОЦІНЮВАННЯ РЕЗУЛЬТАТІВ НАВЧАННЯ ЗА НОВОЮ ПРОГРАМОЮ «РОСІЙСЬКА МОВА І ЛІТЕРАТУРА. ІНТЕГРОВАНІЙ КУРС. 10-11 КЛАСИ»

*Фідкевич Олена,
канд. філ. наук, ст. наук. співробітник
Інститут педагогіки НАПН України
м. Київ, Україна*

Процес модернізації загальної середньої освіти в Україні передбачає якісні зміни її змісту, орієнтацію на інтереси та інтелектуальні запити учнів, на створення позитивної мотивації з метою забезпечення ефективності та результативності навчальної діяльності [1].

У шкільну практику впроваджуються нові навчальні програми, які розроблені на основі компетентнісного підходу. Серед них і програма інтегрованого курсу «Російська мова і література» (10-11 класи).

Метою нового курсу є формування творчої особистості з гуманістичним цілісним світоглядом, здатної до толерантного міжкультурного спілкування, самоорганізації та самовдосконалення, яка вільно орієнтується в інформаційному просторі.

Основною особливістю інтегрованого курсу є його практична комунікативна спрямованість, яка обумовлює оцінювання результатів навчання з огляду на необхідність розвитку творчих здібностей, ініціативності, пізнавальної самостійності учнів, їх уміння працювати з інформацією, критично осмислювати її, застосовувати для вирішення життєвих проблем.

Оцінювання навчальних досягнень учнів у контексті цього курсу має свої особливості. У навчальному процесі здійснюються два види оцінювання (поточне і контрольне), на підґрунті яких виставляються семестрові і підсумкові оцінки.

Мовленнєва лінія є основою інтеграції, тому поточне та контрольне оцінювання охоплюють основні види мовленнєвої діяльності: аудіювання, читання, говоріння, письмо. Есе у контексті цього курсу є основною письмовою формою

контролю та оцінювання учнів, тому що воно репрезентує здатність учнів до самостійного висловлювання думок щодо певної теми.

Окреме контрольне оцінювання у вигляді тестів з перевірки мовних знань та умінь не здійснюється. Основною формою перевірки орфографічної та пунктуаційної грамотності учнів є письмове висловлювання (есе).

Уміння читати виразно прозаїчні і поетичні тексти на уроках інтегрованого курсу розвиваються, однак вони не підлягають обов'язковому контролю та оцінюванню.

Наразі сучасна система оцінювання передбачає не лише фіксацію навчальних досягнень учня, а й оцінку та супровід прогресу його особистих досягнень. Саме тому на уроках інтегрованих курсів рекомендується використовувати формувальне оцінювання.

Втім актуалізація формувального оцінювання в школах України має свої складності, які пояснюються насамперед необхідністю зміни стереотипів у підходах до оцінювання, осмислення місця й ролі формувальної оцінки в процесі контролю навчальних досягнень учнів, розробкою ефективних форм її реалізації.

Саме тому теоретичні та практичні аспекти формувального оцінювання потребують більш детального висвітлення.

Безпосередньо термін «формувальне оцінювання» запровадили англійські вчені П. Блек і Д. Уільям. Вони розглядали оцінювання, як всі дії вчителя, а також їх учнів в оцінюванні самих себе, які забезпечують отримання інформації, що використовується у якості зворотного зв'язку для корекції процесу навчання.

Завдяки активній участі учнів в процесі оцінювання вони глибше занурюються в матеріал і розвивають навички самооцінювання, зростає їх навчальна мотивація. Для кожного уроку вчителем визначаються цілі навчання і критерії оцінювання успішної діяльності учнів, які обов'язково узгоджуються з ними.

Формувальне оцінювання передбачає постійний зворотний зв'язок між вчителем та учнем, завдяки якому учень одержує інформацію про орієнтири свого розвитку у навчанні, разом із вчителем планує цілі та аналізує результат своєї діяльності на доступному для учнів початкової школи рівні. В результаті зворотного

зв'язку вчитель здійснює підтримку учнів у процесі навчання з метою подолання труднощів у засвоєнні матеріалу та подальшого прогресу учнів [2].

Як тільки учень просувається у процесі навчання, разом з вчителем вибираються нові цілі навчання, тим самим підтримується цикл формуючого оцінювання.

На основі спостережень, відповідей на питання, аналізу учнівських робіт, листів самооцінювання учитель визначає динаміку навчальної діяльності учнів та виявляє причини недостатнього розуміння та засвоєння ними навчального матеріалу, спрямовує(корегує) їх діяльність на розкриття особистісного потенціалу з метою покращення результатів навчання.

Традиційний підхід на етапі корекції передбачає, що вчитель спрямовує увагу учня передусім на помилки. Сам виправляє їх. При цьому часто учень не розуміє причин своїх помилок, не має можливості самостійно доопрацювати матеріал та виправити помилки. Учитель сам виставляє оцінку. Самооцінювання не актуалізується у цьому процесі.

У процесі формувального оцінювання вчитель перш за все визначає правильно (відповідно вироблених критеріїв) виконані завдання. Робота учня є підґрунтям для вироблення конкретних рекомендацій щодо її покращення. Рекомендації можна надавати у різний спосіб, але бажано не у формі прямої настанови.

Вчитель може нагадати учневі навчальні цілі і попросити співставити їх з результатами роботи, звернути увагу учня на алгоритм, зразок, на основі якого виконувалося завдання; на конкретному прикладі показати, що необхідно зробити; поставити корегуючі питання. Вибір цих інструментів корекції здійснюється відповідно до психологічних особливостей учня та рівня опанування ним навчального матеріалу.

У процесі корекції перевага надається індивідуальній роботі, яку вчитель здійснює під час виконання завдань, так після їх перевірки.

Робота над помилками у групі здійснюється шляхом спільного обговорення учнями найбільш успішних моментів їх роботи і тих, що потребують вдосконалення відповідно до вироблених критеріїв.

Ефективною технологію формувального оцінювання є створення портфоліо навчальних досягнень учнів, яке сприятиме об'єктивному оцінюванню, мотивації до навчання та відповідального ставлення до результатів своєї діяльності. Принципи створення портфоліо органічно корелюють із загальними принципами формувального оцінювання. Саме тому використання цієї технології у процесі реалізації інтегрованого курсу мови і літератури є доцільним.

Портфоліо надає можливість вчителю проводити комплексний моніторинг мислительної діяльності школяра, розвитку його міждисциплінарних умінь, опанування навичками групової роботи та наполегливістю у досягненні результату тощо.

Використання формувального оцінювання у відповідності до індивідуальних психологічних особливостей учнів, їх навчального рівня, способів сприйняття ними інформації сприятиме ефективності формування ключових і предметних компетентностей у процесі навчання за новою інтегрованою програмою.

Ключові слова: інтеграція, інтегрований мовно-літературний курс, формувальне оцінювання, навчальні результати, російська мова і література.

Список використаних джерел

1. Топузов, О., Головка, М. Модернізація загальної середньої освіти як умова професійного розвитку особистості. Nauka. Edukacja, wychowanie i praca. Ksiega jubileuszowa dedykowana Profesowi doktorowi habilitowanemu Franciszkowi Szloskowi, Warszawa. Siedlce: AKKA. 2018.С. 98-107.
2. Assessment for Learning: 10 principles. Research-based Principles to Guide Classroom Practice. Oxford : Assessment Reform Group, 2002. 3 p.

РЕАЛІЗАЦІЯ КОМПЕТЕНТНІСНОГО ПІДХОДУ В ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ УМІНЬ І НАВИЧОК УСНОГО МОВЛЕННЯ УЧНІВ – ПРЕДСТАВНИКІВ НАЦІОНАЛЬНИХ МЕНШИН НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ

*Хорошковська Тетяна,
науковий співробітник,
Інститут педагогіки НАПН України,
м. Київ, Україна*

Компетентнісно орієнтоване навчання української мови учнів 1–4 класів є одним із пріоритетних завдань Нової української школи. Початковий курс української мови надзвичайно важливий, оскільки має підготувати молодших школярів до здобуття освіти державною мовою на наступних етапах навчання. Одне із завдань уроків мови в початкових класах – формування умінь і навичок усного мовлення, адже мовленнєвий розвиток є показником загального розвитку людини, її освіченості, основою успішного навчання і вміння вибудовувати стосунки між членами суспільства.

Особливої актуальності проблема формування умінь і навичок усного мовлення на уроках української мови набуває в закладах загальної середньої освіти (далі – ЗЗСО) з навчанням мовами національних меншин. Варто зазначити, що опанування державної мови в закладах освіти цього типу розпочинається в 1 класі саме з усного практичного курсу, який передбачає засвоєння учнями певного обсягу української лексики, формування і розвиток у них аудіативних умінь (слухати й розуміти почуте українською мовою) та вмінь діалогічного й монологічного мовлення (уміння говорити).

Основою для формування умінь і навичок усного мовлення є наявність у школярів певного лексичного запасу. Тому на початковому етапі в процесі формування і збагачення словника учнів доцільно вивчати лексику, подібну за звучанням та однаковою за лексичним значенням в українській та рідній мовах, наприклад: укр. – школа, рос. – школа, пол. – szkoła, рум. – școală, угор. – iskola. Пізніше – лексику, подібну за звучанням, але різну за значенням (наприклад, укр. –

байка, пол. – bajka, що означає «казка»), та лексику, різну за звучанням і лексичним значенням (наприклад, укр. – канікули, пол. – wakacje, рум. – vacanță).

Важливо також навчити учнів розрізняти звуки обох мов, правильно, розбірливо, чітко вимовляти звуки української мови відповідно до загальноприйнятих орфоепічних норм. Особливої уваги потребує засвоєння звуків, що відрізняються в рідній для учнів та українській мовах. Наприклад, у польській мові відсутні м'які [з'], [дз'], [р'], [с'], [ц'], [д'], [л'], [т']. Тому їх вимові на уроках української мови доцільно приділяти додаткову увагу. Важливим також є вміння учнів правильно наголошувати слова й граматично правильно їх вживати, будуючи словосполучення та речення.

Учні повинні не лише мати достатній словниковий запас, а й знати найтипівіші формули українського мовленнєвого етикету (уміти привітатися, попрощатися, звернутися до співрозмовника, попросити, подякувати тощо) та вміти їх доречно, комунікативно виправдано вживати у мовленні.

Оскільки, як зазначає О. Петрук, на початковому етапі навчання української мови лексичні одиниці та граматичні структури засвоюються учнями «імпліцитно шляхом сприймання мовленнєвих зразків у комунікативних ситуаціях» [1, с. 38–39], важливою в процесі формування умінь і навичок усного мовлення є демонстрація зразків мовлення.

Учні початкової школи ЗЗСО з навчанням мовами національних меншин повинні навчитися почути співрозмовника, відповісти на його запитання, підтримати діалог, запитати або уточнити, висловити згоду, заперечення, припущення, власне ставлення до почутої чи прочитаної інформації тощо. Сприятиме формуванню цих умінь виконання різноманітних вправ і завдань: завершити речення, відповісти на запитання, за малюнком придумати початок, продовження або кінцівку казки, скласти розповідь за малюнком (серією малюнків), сформулювати запитання до почутого/прочитаного тексту, переказати, розіграти діалог тощо. Великий потенціал у формуванні умінь і навичок усного мовлення має ілюстративний матеріал.

Формування умінь і навичок усного мовлення молодших школярів доцільно здійснювати в цікавій, доступній формі, із урахуванням вікових і психологічних

особливостей учнів. Тому важливими й корисними на уроках української мови в початковій школі є ігрові завдання, під час виконання яких учні вчаться спільно працювати, формується їхня відповідальність, ініціативність, уміння спілкуватися, домовлятися, дослухатися один до одного. Крім того, багаторазове повторення одних і тих самих слів під час гри сприяє їх засвоєнню й запам'ятовуванню.

Підсумовуючи, зазначимо, що під час формування умінь і навичок усного мовлення молодших школярів на уроках української мови в ЗЗСО з навчанням мовами національних меншин слід урахувати спорідненість/неспорідненість української та рідної учням мов, специфіку мовного середовища, а також те, що усне мовлення переважає в щоденному житті кожної людини і від його сформованості залежить як успішність у навчанні, так і в житті загалом. Отже, формування умінь і навичок усного мовлення учнів початкової школи на уроках української мови на засадах компетентнісного підходу є надзвичайно важливою і актуальною проблемою.

Ключові слова: усне мовлення, українська мова, початкова школа, національні меншини, компетентнісний підхід.

Список використаних джерел

1. Петрук О. Організація навчання усного українського мовлення у 1 класі закладів загальної середньої освіти з навчанням угорською мовою. *Початкова школа*. 2018. № 10. С. 38–39.

ПРОГРАМОВО-НАВЧАЛЬНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ КОМПЕТЕНТІСНО ОРІЄНТОВАНОЇ ШКІЛЬНОЇ ЛІТЕРАТУРНОЇ ОСВІТИ

*Яценко Таміла,
д-р пед. наук, гол. наук. співробітник
відділу навчання української мови та літератури,
Інститут педагогіки НАПН України,
м. Київ, Україна*

Проблема модернізації шкільної літературної освіти нині розв'язується на засадах компетентнісного підходу. Дієвим засобом розвитку предметної читацької компетентності учнів є нові підручники української літератури. Так, на засадах

компетентнісного підходу як у змістовому, так і в методичному аспектах підготовлено підручники української літератури (рівень стандарту) для учнів 10-х і 11-х класів (А. Фасоля, Т. Яценко та ін.), що рекомендовані МОН України для впровадження в закладах загальної середньої освіти [1; 2].

Виразною ознакою цих навчальних книг є реалізація ідеї суб'єкт-суб'єктного шкільного навчання української літератури, орієнтованого на формування компетентного учня-читача. Навчальні цілі кожної теми (оглядове чи текстуальне вивчення) деталізуються у рубриці «Читацький путівник», де конкретно означено обсяг тих предметних знань та вмінь, якими учні зможуть опанувати у процесі вивчення навчальної теми. Чітко окреслена траєкторія опрацювання навчального матеріалу скеровує самостійну діяльність учнів на розвиток читацької та ключових компетентностей.

Організація навчальної діяльності учнів, що запропонована у підручниках, має діалогічний характер: художній твір – автор, художній твір – епоха, художній твір – інші види мистецтва, художній твір – учень, учень – учитель, учень – учень. Матеріали підручників зорієнтовують школярів на діалог у просторі культури, тобто автори рекомендують розгляд літературного твору як тексту культури, що відображає свідомість людей певної історичної доби. Осмислення учнями діалогу культур сприяє поглибленню вмінь аналізу та інтерпретації літературного твору засобами різних видів мистецтва. Це процес цілісного сприймання твору, що передбачає встановлення зв'язків, як усередині літературного твору, так і в контексті літературного процесу, художньої культури певної доби та усвідомлення цих зв'язків як діалогу митця зі світом, читача з митцем, а через нього – з іншою культурою, з іншим буттям [4, с. 18]. Такий підхід до розгляду художнього тексту допомагає розвивати в учнів культурну та предметну читацьку компетентності.

Для формування в уяві старшокласників образу письменника як цікавої, багатогранної й талановитої особистості у підручниках передбачено рубрику «Знайомство здалеку і зблизька», навчальний текст якої конкретизується у підрубриках «Сторінки життєпису», «Портрет», «Вдача», «Захоплення» тощо. Головне призначення цього розділу – викликати в учнів-читачів інтерес до творчості митця, бажання самостійно продовжити роздуми над його художніми творами.

Сформувати загальне розуміння творчого доробку письменника і проникнути в глибини художнього твору, що вивчається текстуально, допоможе рубрика «Художній світ письменника». Матеріали, у яких розкрито вплив історичних, суспільно-політичних подій на творчість письменників, подано загальну характеристику їхньої творчої спадщини, доступно проаналізовано програмові художні твори (окреслено тематику, проблематику, ідейно-художній зміст, охарактеризовано художні образи, визначено засоби художньої виразності тощо) та означено їхню художню значущість, допомагають підвищувати рівень читацької компетентності старшокласників.

Ідея діалогічної взаємодії з текстом конкретизується у рубриці «Читацькі діалоги», що містить теоретичний матеріал для налагодження учнями діалогу з текстом художнього твору, його автором. Запропоновані завдання налаштовують учнів на осмислене розуміння прочитаного.

Розвиткові культурної компетентності школярів сприяє змістове наповнення рубрики «Культурно-мистецький контекст» і система запитань й завдань до неї. На прикладі життя і творчості письменників досліджуються взаємовпливи художньої літератури, музики, театру та інших видів мистецтва. Цей навчальний матеріал допомагає глибокому осмисленню ідейно-художнього змісту літературного твору, вдосконаленню вмінь проводити мистецькі паралелі у процесі його вивчення та формуванню в учнів усвідомлення української літератури як невід'ємного складника світового мистецтва.

На засадах компетентісно орієнтованого навчання розроблено методичний апарат підручників. Рубрика «Запитання і завдання» збалансовано представляє запитання і завдання репродуктивного, частково-пошукового та проблемно-творчого характеру, що максимально сприятиме актуалізації читацького досвіду і предметних знань учнів старших класів, спонукатиме їх до активної аналітичної діяльності, самостійного аналізу та інтерпретації художніх творів, зокрема поглибленню вмінь діалогічного, контекстного прочитання літературних текстів, а головне – висловленню власних оцінних суджень.

Компетентісну спрямованість мають завдання рубрики «Ваші читацькі проекти», що передбачають виявлення рівня сформованості читацької

компетентності учнів відповідно до критеріїв, задекларованих у чинних навчальних програмах. Рубрика «Читацьке дозвілля» також пропонує завдання для поглиблення читацької та ключових компетентностей старшокласників (інтелектуальні літературні ігри, перегляд екранізацій художніх фільмів, прослуховування музичних творів тощо). Запитання і завдання рубрики «Читацький самоконтроль» орієнтують учнів-читачів на самоперевірку рівня їхніх навчальних досягнень, рефлексію досягнення запланованого, виявлення змін у читацькому й особистісному розвитку.

Широкі можливості для розвитку читацької та ключових компетентностей старшокласників мають літературні курси за вибором. Так, навчальна програма спецкурсу «Шедеври модернізму: вивчення української і зарубіжної літератури у мистецькому контексті» (автори – Т. Яценко, І. Тригуб), що схвалена МОН України для використання в закладах загальної середньої освіти, підготовлена у контексті завдань НУШ [3]. Знаннєвий компонент програми передбачає набуття учнями знань про модернізм як мистецько-літературне явище кінця XIX – початку XX ст.; розуміння характерних ознак різних напрямів і стильових течій модернізму; усвідомлення своєрідності українського модернізму; набуття знань про видатних європейських та українських митців-модерністів та їхні визначні твори; діяльнісний – орієнтує на розвиток в учнів умінь аналізувати й інтерпретувати літературні та інші мистецькі твори у контексті стильової естетики модернізму; емоційно-ціннісний – на усвідомлення учнями високої художньої значущості шедеврів модернізму. Рубрика «Мистецький контекст» презентує яскраві зразки світових мистецьких шедеврів доби модернізму, розгляд яких сприятиме цілісному осмисленню учнями кожної навчальної теми спецкурсу та розвитку культурної компетентності.

Отже, підготовка нового якісного програмово-навчального забезпечення шкільної компетентісно орієнтованої літературної освіти є дієвим засобом формування сучасного компетентного учня-читача, виховання особистості інноваційного типу мислення та культури.

Ключові слова: компетентнісний підхід, українська література, підручник, читацька компетентність, культурна компетентність, діалогічність, навчальна програма, літературні курси за вибором.

Список використаних джерел

1. Українська література (рівень стандарту): підруч. для 10 кл. закладів загальної середньої освіти / А. Фасоля, Т. Яценко, В. Уліщенко та ін. Київ : Пед. думка, 2018. 192 с.
2. Українська література (рівень стандарту): підруч. для 11 кл. закладів загальної середньої освіти / А. Фасоля, Т. Яценко, В. Уліщенко та ін. Київ : Оріон, 2019. 240 с.
3. Яценко Т. О., Тригуб І. А. Шедеври модернізму: вивчення української і зарубіжної літератури у мистецькому контексті : програма спецкурсу. Тернопіль : Підручники і посібники, 2018. 68 с.
4. Яценко Т. О., Шевченко З. О. Художня література в контексті світової культури : метод. посіб. Київ : Пед. думка, 2012. 136 с.

НАУКОВЕ ВИДАННЯ

**ЗБІРНИК ТЕЗ
І ВСЕУКРАЇНСЬКОЇ НАУКОВО-ПРАКТИЧНОЇ
ІНТЕРНЕТ-КОНФЕРЕНЦІЇ
«КОМПЕТЕНТІСНО ОРІЄНТОВАНЕ НАВЧАННЯ:
ВИКЛИКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ»
(КИЇВ, 30 ВЕРЕСНЯ 2019 РОКУ)
(електронне видання)**

Підписано до друку 28.09.2019 р. Формат 60х90 1/16
Ум. друк. арк. 6,82

Видавництво «Педагогічна думка»
04053, м. Київ, вул. Січових Стрільців, 52-а, корп. 2;
тел./факс: (044) 481-38-82
e-mail: book-xl@ukr.net

Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи
до Державного реєстру видавців, виготовників,
розповсюджувачів видавничої продукції
Серія ДК №3563 від 28.08.2009