

НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ
ІНСТИТУТ ПЕДАГОГІКИ

**АНОТОВАНІ РЕЗУЛЬТАТИ
НАУКОВО-ДОСЛІДНОЇ РОБОТИ
ІНСТИТУТУ ПЕДАГОГІКИ
ЗА 2014 РІК**

**Київ
Педагогічна думка
2014**

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

*Рекомендовано до друку вченою радою
Інституту педагогіки НАПН України
(протокол №10 від 27.11.2014 року)*

Редакційна колегія:

О. М. Топузов, д. пед. н., проф. – головний редактор;
Н. М. Бібік, д. пед. н., проф., дійсний член НАПН України;
О. І. Пометун, д. пед. н., проф., член-кореспондент НАПН України;
М. В. Головка, к. пед. н., ст. наук. співробітник;
Т. М. Засєкіна, к. пед. н., ст. наук. співробітник;
Л. С. Смолінчук, к. пед. н., ст. наук. співробітник;
П. В. Мороз, к. пед. н., ст. наук. співробітник;
В. Ю. Кришмарел, к. філос. н. – відповідальний секретар;
О. П. Івакін – літературний редактор.

А 69 **Анотовані** результати науково-дослідної роботи Інституту педагогіки НАПН України за 2014 рік. – К.: Інститут педагогіки, 2014. – 304 с.

ISBN 978-966-644-398-5

Збірник містить анотовані результати науково-дослідної роботи співробітників, докторантів, аспірантів, здобувачів, Інституту педагогіки НАПН України за 2014 рік, а також матеріали педагогічних працівників експериментальних навчальних закладів інституту.

Для науковців, педагогів, студентів.

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

ЗМІСТ

<i>О. М. Топузов, д. пед. н.</i> РЕЗУЛЬТАТИ НАУКОВИХ ДОСЛІДЖЕНЬ ІНСТИТУТУ ПЕДАГОГІКИ ЗА 2014 РІК ТА ОСНОВНІ ЗАВДАННЯ НА 2015 РІК	22
НАПРЯМ: ТЕОРІЯ І МЕТОДОЛОГІЯ ПЕДАГОГІКИ ТЕОРІЯ І ТЕХНОЛОГІЯ ОЦІНЮВАННЯ ІННОВАЦІЙНОГО РОЗВИТКУ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ	31
<i>Д. О. Пузіков, к. пед. н.</i> МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ КОМПЛЕКСНОГО ОЦІНЮВАННЯ ІННОВАЦІЙНОГО РОЗВИТКУ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ	32
<i>Л. А. Онищук, д. пед. н.</i> СТАН ІННОВАЦІЙНОГО РОЗВИТКУ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ: УПРАВЛІНСЬКИЙ АСПЕКТ	33
<i>В. М. Зоц, к. пед. н.</i> МОДЕЛІ ОЦІНЮВАННЯ ІННОВАЦІЙНОГО РОЗВИТКУ ЗНЗ: ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ	34
<i>К. В. Гораши, к. пед. н.</i> ЗМІСТ ТА СТРУКТУРА ТЕХНОЛОГІЇ КОМПЛЕКСНОГО ОЦІНЮВАННЯ ІННОВАЦІЙНОГО РОЗВИТКУ ЗНЗ	35
<i>Л. Г. Карпова, к. пед. н.</i> ПРОЕКТУВАННЯ РОЗВИВАЛЬНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ НА БАЗІ ХАРКІВСЬКОЇ ОБЛАСНОЇ СПЕЦІАЛІЗОВАНОЇ ШКОЛИ-ІНТЕРНАТУ ІІ-ІІІ СТУПЕНІВ «ОБДАРОВАНІСТЬ»	36
<i>О. В. Мушка, к. пед. н.</i> РЕТРОСПЕКТИВНИЙ АНАЛІЗ ВІТЧИЗНЯНОЇ ТЕОРІЇ І ПРАКТИКИ ОЦІНЮВАННЯ ІННОВАЦІЙНОГО РОЗВИТКУ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ	37
<i>А. В. Пугач, к. пед. н.</i> ІФОРМАЦІЙНО-ПРОСВІТНИЦЬКА СКЛАДОВА ОЦІНЮВАННЯ ІННОВАЦІЙНОГО РОЗВИТКУ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ	38
<i>В. М. Лелюх</i> ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНИЙ СУПРОВІД ОЦІНЮВАННЯ ІННОВАЦІЙНОГО РОЗВИТКУ ЗНЗ	39
<i>М. В. Миньківська</i> ПРОГНОСТИЧНА ФУНКЦІЯ ОЦІНЮВАННЯ ІННОВАЦІЙНОГО РОЗВИТКУ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ	40
<i>В. Ю. Варава, аспірант</i> ОРГАНІЗАЦІЯ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ СТАРШОКЛАСНИКІВ ЯК СКЛАДОВА ІННОВАЦІЙНОГО РОЗВИТКУ ЗАКЛАДУ ОСВІТИ	41

<i>О. В. Лавриненко, здобувач</i> ГОТОВНІСТЬ ДО САМООСВІТНЬОЇ ДІЯЛЬНОСТІ – КЛЮЧОВА ЯКІСТЬ УЧНЯ СУЧАСНОЇ ВЕЧІРНЬОЇ ШКОЛИ	42
<i>С. І. Пікуза, заступник директора гімназії №178 м. Києва</i> МОДЕЛЬ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ ДО ФОРМУВАННЯ ГРОМАДЯНСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТАРШОКЛАСНИКІВ В УМОВАХ ІННОВАЦІЙНОГО РОЗВИТКУ СУЧАСНОЇ ГІМНАЗІЇ	43
НАПРЯМ: ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ. ПОРІВНЯЛЬНА ПЕДАГОГІКА ОРГАНІЗАЦІЯ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ В ІСТОРІЇ ВІТЧИЗНЯНОЇ ШКОЛИ: ВІД УНІФІКАЦІЇ ДО ДИФЕРЕНЦІАЦІЇ (40 – 80-ті рр. ХХ ст.)	45
<i>Н. П. Дічек, д. пед. н.</i> РОЗВИТОК ПСИХОЛОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ ІНДИВІДУАЛІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ В «ШКОЛАХ УКРАЇНИ» (1960 – 1970-ТІ РОКИ)	47
<i>Л. Д. Березівська, д. пед. н.</i> ДЕРЖАВНА ПОЛІТИКА СТОСОВНО ДИФЕРЕНЦІАЦІЇ ОРГАНІЗАЦІЇ ТА ЗМІСТУ ШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНСЬКІЙ РАДЯНСЬКІЙ СОЦІАЛІСТИЧНІЙ РЕСПУБЛІЦІ (ДРУГА ПОЛОВИНА 50-Х – ПЕРША ПОЛОВИНА 80-Х РОКІВ ХХ СТ.)	48
<i>Н. М. Гулан, д. пед. н.</i> ДИФЕРЕНЦІАЦІЯ У МЕТОДИЧНОМУ АПАРАТІ ШКІЛЬНИХ ПІДРУЧНИКІВ З ІСТОРІЇ (60 – 70 – ТІ РР. ХХ СТ.)	50
<i>Л. В. Пироженко, д. пед. н.</i> ФАКУЛЬТАТИВИ У ВІТЧИЗНЯНІЙ ШКОЛІ ДРУГОЇ ПОЛОВИНИ 70-Х РОКІВ ХХ СТОЛІТТЯ	51
<i>Н. Б. Антонець, к. пед. н.</i> ШКОЛА-ІНТЕРНАТ ЯК СКЛАДОВА СИСТЕМИ НАРОДНОЇ ОСВІТИ В УРСР (1950-ТІ – 1970-ТІ РР.)	52
<i>Л. С. Бондар, к. пед. н.</i> РОЗВИТОК УЯВЛЕНЬ ПРО НАУКОВІ ОСНОВИ ПІДРУЧНИКА ДЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ (40-ВІ – 80-ТІ РОКИ ХХ СТ.)	53
<i>Т. Л. Гавриленко, к. пед. н.</i> КЛАСИ ВИРІВНЮВАННЯ ЯК ФОРМА ПОДОЛАННЯ НЕУСПІШНОСТІ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ В УКРАЇНСЬКІЙ РСР (ДРУГА ПОЛОВИНА 70-Х – 80-ТІ РР. ХХ СТ.)	54
<i>Л. М. Заліток, к. пед. н.</i> ІНДИВІДУАЛІЗАЦІЯ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ ЯК ПРЕДМЕТ ДОСЛІДЖЕННЯ У СУХОМЛІНІСТИЦІ	55
<i>Т. І. Кулиш, к. пед. н.</i> ВИКОРИСТАННЯ ДИФЕРЕНЦІЙОВАНОГО ПІДХОДУ НА УРОКАХ ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА В 40-Х – 80-Х РР. ХХ СТ.	56

<i>О. П. Міхно, к. пед. н.</i> ШКІЛЬНА ХАРАКТЕРИСТИКА ЯК ПІДҐРУНТЯ ІНДИВІДУАЛІЗАЦІЇ НАВЧАННЯ У НАУКОВИХ ДОСЛІДЖЕННЯХ 1940-Х – 1980-Х РР.	57
<i>Т. В. Філімонова, к. пед. н.</i> ВИЯВИ ДИФЕРЕНЦІЙОВАНОГО ПІДХОДУ В ОРГАНІЗАЦІЇ ДИТЯЧОГО КОЛЕКТИВУ ПОЛІТЕХНІЗОВАНОЇ ШКОЛИ УКРАЇНИ (50-ТІ РР. ХХ СТ.)	58
<i>С. М. Шевченко, к. пед. н.</i> РОЗВИТОК ШКІЛ НАЦІОНАЛЬНИХ МЕНШИН У КОНТЕКСТІ ДИФЕРЕНЦІАЦІЇ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ В УРСР (50 – 60-ТІ РОКИ ХХ СТ.)	59
<i>Т. В. Янченко, к. пед. н.</i> ІНСТИТУЦІАЛІЗАЦІЯ ПЕДОЛОГІЇ В УКРАЇНІ (20-ТІ РОКИ ХХ СТ.)	61
<i>І. В. Леонтєва, аспірантка</i> МЕТОД ПРИРОДНОГО ЕКСПЕРИМЕНТУ О. Ф. ЛАЗУРСЬКОГО ЯК ЕКСПРЕС-ДІАГНОСТИКА ІНДИВІДУАЛЬНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ УЧНІВ	62
<i>О. В. Орел, аспірантка</i> ПИТАННЯ ВИКЛАДАННЯ ОКРЕМИХ ГЕОМЕТРИЧНИХ ПОНЯТЬ У ТВОРЧІЙ СПАДЩИНІ І. Ф. ТЕСЛЕНКА (1904 – 1994)	62
<i>Т. О. Приходько, аспірантка</i> РОЗВИТОК МЕРЕЖІ ЗАКЛАДІВ З ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ МАТЕМАТИКИ В УКРАЇНІ (КІНЕЦЬ ХІХ – ПОЧ. ХХ СТ.)	63
ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ У ПРОВІДНИХ КРАЇНАХ ЄВРОПИ ТА США	65
<i>О. І. Локшина, д. пед. н.</i> ПІДВИЩЕННЯ ЯКОСТІ ОСВІТИ В УКРАЇНІ ЧЕРЕЗ ПРИЗМУ ФЕДЕРАЛЬНИХ РЕФОРМ У США	66
<i>Г. С. Єгоров, к. пед. н.</i> ЗДОБУТКИ І ВИКЛИКИ ШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ ФРАНЦІЇ У ЦАРИНІ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ – УРОКИ ДЛЯ УКРАЇНИ	67
<i>О. М. Шпарик, к. пед. н.</i> ЯКІСТЬ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ ТА ЇЇ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ В США У РЕЦЕПЦІЯХ КИТАЙСЬКИХ ДОСЛІДНИКІВ	68
<i>Л. Л. Волинець</i> ПЕРСПЕКТИВНІСТЬ ВИКОРИСТАННЯ ДОСВІДУ ФІНЛЯНДІЇ У ЗАБЕЗПЕЧЕННІ ЯКОСТІ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ	69
<i>Д. В. Гриненко</i> ВПЛИВ ОСВІТНІХ РЕФОРМ НА ПРОЦЕС НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ У СЕРЕДНІХ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ ЗАКЛАДАХ СПОЛУЧЕНОГО КОРОЛІВСТВА ВЕЛИКОЇ БРИТАНІЇ ТА ПІВНІЧНОЇ ІРЛАНДІЇ	70
<i>А. П. Джурило</i> ВИКОРИСТАННЯ В УКРАЇНІ ДОСВІДУ ВЕЛИКОЇ БРИТАНІЇ ІЗ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ	71

<i>Н. Г. Зайцева</i> ДВМОВНЕ НАВЧАННЯ МЕТОДОМ МОВНОГО ЗАНУРЕННЯ НА ПРИКЛАДІ АМЕРИКАНСЬКОГО ШТАТУ ЮТА	72
<i>М. М. Тищенко, аспірантка</i> ОСОБЛИВОСТІ ПРОФОРІЄНТАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У СЕРЕДНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ УЕЛЬСУ	73
НАПРЯМ: ОСВІТНЕ СЕРЕДОВИЩЕ. ІНФОРМАТИЗАЦІЯ ОСВІТИ ДИДАКТИЧНІ ЗАСАДИ ЗАСТОСУВАННЯ АУДІОВІЗУАЛЬНИХ ЕЛЕКТРОННИХ ЗАСОБІВ НАВЧАННЯ В ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ	75
<i>В. П. Волинський, к. пед. н.</i> ДИДАКТИЧНІ ЗАСАДИ СТВОРЕННЯ АУДІОВІЗУАЛЬНИХ ЕЛЕКТРОННИХ ЗАСОБІВ ЯК АВТОНОМНИХ МУЛЬТИМЕДІЙНИХ ЗАСОБІВ НАВЧАННЯ ДЛЯ ЕЛЕКТРОННОГО ПІДРУЧНИКА	76
<i>С. Г. Головка, к. і. н.</i> ФОРМУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ З ВИКОРИСТАННЯМ АУДІОВІЗУАЛЬНИХ ЕЛЕКТРОННИХ ЗАСОБІВ НАВЧАЛЬНОГО ПРИЗНАЧЕННЯ	77
<i>О. С. Красовський, к. пед. н.</i> ЗМІСТОВЕ ВИЗНАЧЕННЯ АУДІОВІЗУАЛЬНИХ ЕЛЕКТРОННИХ ЗАСОБІВ ДЛЯ ЕЛЕКТРОННОГО ПІДРУЧНИКА	78
<i>О. В. Черноус, к. пед. н.</i> СТВОРЕННЯ АУДІОВІЗУАЛЬНИХ ЕЛЕКТРОННИХ ЗАСОБІВ ДЛЯ ЕЛЕКТРОННИХ ПІДРУЧНИКІВ	80
НАПРЯМ: ЯКІСТЬ ОСВІТИ. УПРАВЛІННЯ РОЗВИТКОМ ОСВІТИ	82
ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФУНКЦІОНУВАННЯ ОСВІТНЬОГО ОКРУГУ У СІЛЬСЬКІЙ МІСЦЕВОСТІ	82
<i>В. В. Мелешко, к. пед. н.</i> РЕЗУЛЬТАТИ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЇ ПЕРЕВІРКИ ПРОГНОСТИЧНОЇ МОДЕЛІ ОСВІТНЬОГО ОКРУГУ СІЛЬСЬКОЇ МІСЦЕВОСТІ	83
<i>А. В. Лопухівська, к. пед. н.</i> ЕФЕКТИВНІСТЬ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ СІЛЬСЬКОЇ ШКОЛИ У СЕРЕДОВИЩІ ОСВІТНЬОГО ОКРУГУ	84
<i>Ю. С. Мельник, к. пед. н.</i> ДІАГНОСТИКА НАВЧЕНОСТІ РОЗВ'ЯЗУВАТИ ПРИКЛАДНІ ЗАДАЧІ З ФІЗИКИ	85
<i>Л. М. Шевчук, к. пед. н.</i> ОРГАНІЗАЦІЯ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ НАД ТЕКСТОМ В УМОВАХ ОСВІТНЬОГО ОКРУГУ: СПЕЦИФІКА ТА ЕФЕКТИВНІСТЬ	86

<i>Т. П. Бащинська</i> СПІВПРАЦЯ ПЕДАГОГІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ І ДОШКІЛЬНОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ В УМОВАХ ОСВІТНЬОГО ОКРУГУ	87
<i>Л. М. Попович, аспірантка</i> РОЗВИТОК МЕТОДИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧИТЕЛЯ	88
ТЕОРІЯ І ТЕХНОЛОГІЇ ОРГАНІЗАЦІЙНИХ МЕХАНІЗМІВ УПРАВЛІННЯ ДІЯЛЬНІСТЮ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ	90
<i>Л. М. Калініна, д. пед. н.</i> ВПРОВАДЖЕННЯ ОРГАНІЗАЦІЙНИХ МЕХАНІЗМІВ УПРАВЛІННЯ В ПРАКТИКУ ДІЯЛЬНОСТІ СУБ'ЄКТІВ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ	92
<i>І. Г. Осадчий, д. пед. н.</i> ОРГАНІЗАЦІЙНИЙ МЕХАНІЗМ УПРАВЛІННЯ ФУНКЦІОНУВАННЯМ ТА РОЗВИТКОМ ОСВІТНЬОГО ОКРУГУ	93
<i>Н. М. Острроверхова, д. пед. н.</i> КРИТЕРІЇ ОЦІНЮВАННЯ СТАНУ ПІДГОТОВКИ СУБ'ЄКТІВ ВПРОВАДЖЕННЯ ДЕРЖАВНОГО СТАНДАРТУ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ	94
<i>Л. І. Паращенко, д. н. з держ. управління</i> ЕФЕКТИВНІСТЬ ФІНАНСУВАННЯ ШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ	95
<i>І. О. Климчук, к. пед. н.</i> ТЕОРІЯ І ТЕХНОЛОГІЇ РЕАЛІЗАЦІЇ ІНВЕСТИЦІЙНИХ МЕХАНІЗМІВ УПРАВЛІННЯ РОЗВИТКОМ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ	97
<i>О. М. Онаць, к. пед. н.</i> ТЕХНОЛОГІЇ ФОРМУВАННЯ ОРГАНІЗАЦІЙНИХ МЕХАНІЗМІВ ГРОМАДСЬКО-ДЕРЖАВНОГО УПРАВЛІННЯ ЗАГАЛЬНООСВІТНІМ НАВЧАЛЬНИМ ЗАКЛАДОМ	98
<i>І. М. Рябуха, к. пед. н.</i> ЦІННОСТІ У КОНТЕКСТІ ОРГАНІЗАЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ В ЛІЦЕЇ	99
<i>М. Г. Шевцов</i> ПРАВОВЕ І ТЕХНОЛОГІЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ УПРАВЛІННЯ ЗАГАЛЬНООСВІТНІМИ НАВЧАЛЬНИМИ ЗАКЛАДАМИ В УМОВАХ МОДЕРНІЗАЦІЙНИХ ЗМІН	100
<i>В. А. Нідзієва, аспірантка</i> ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ФОРМУВАННЯ ОРГАНІЗАЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ В ГІМНАЗІЇ	102
<i>М. В. Сірож, аспірантка</i> СПЕЦИФІКА ДЕРЖАВНО-ГРОМАДСЬКОГО УПРАВЛІННЯ У СИСТЕМІ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ	103

<i>Г. М. Калініна, здобувач</i> СОЦІАЛЬНІ МЕРЕЖІ ЯК ІНСТРУМЕНТ ВІДКРИТОСТІ ДЕРЖАВНО-ГРОМАДСЬКОГО УПРАВЛІННЯ В ОСВІТІ	104
<i>П. В. Кулішенко, здобувач</i> УПРАВЛІНСЬКА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЗАСТУПНИКА ДИРЕКТОРА З ВИХОВНОЇ РОБОТИ ШКОЛИ	106
<i>М. В. Носкова, здобувач</i> ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ДО ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРНЕТ-ТЕХНОЛОГІЙ У КЕРІВНИКІВ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ	107
<i>С. Пахарев, здобувач</i> КЛАСИФІКАЦІЯ ДИДАКТИЧНИХ УМОВ ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАННЯ В ЛІЦЕЯХ З ПОСИЛЕНОЮ ВІЙСЬКОВО-ФІЗИЧНОЮ ПІДГОТОВКОЮ	109
<i>Я. С. Стемковська, здобувач</i> УПРАВЛІННЯ РОЗВИТКОМ ОРГАНІЗАЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ ВЧИТЕЛІВ У СИСТЕМІ НАУКОВО-МЕТОДИЧНОЇ РОБОТИ ШКОЛИ ХУДОЖНЬО-ЕСТЕТИЧНОГО ПРОФІЛЮ	110
ТЕСТОВІ ТЕХНОЛОГІЇ ОЦІНЮВАННЯ КЛЮЧОВИХ І ПРЕДМЕТНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ УЧНІВ ОСНОВНОЇ І СТАРШОЇ ШКОЛИ	112
<i>Ю. О. Жук, к. пед. н.</i> ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ВИВЧЕННЯ СТРУКТУРИ МЕНТАЛЬНОЇ РЕПРЕЗЕНТАЦІЇ У СТАРШОКЛАСНИКІВ КОНЦЕПТУ «НАВЧАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ»	114
<i>О. І. Ляшенко, д. пед. н.</i> ТЕСТ ЗАГАЛЬНОЇ НАВЧАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЯК ЗАСІБ ОЦІНЮВАННЯ ЗДІБНОСТЕЙ УЧНІВ ДО НАВЧАННЯ	115
<i>Т. О. Лукіна, д. н. з держ. упр.</i> СФОРМОВАНІСТЬ ОЦІНОЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СУЧАСНОГО ВЧИТЕЛЯ	116
<i>Л. С. Ващенко, к. пед. н.</i> ТЕХНОЛОГІЇ ОЦІНЮВАННЯ РІВНЯ СФОРМОВАНOSTІ ПРЕДМЕТНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ–ЗДАТНОСТІ ВИКОРИСТОВУВАТИ ЗНАННЯ ТА УМІННЯ З БІОЛОГІЇ У ПРАКТИЧНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ	117
<i>С. О. Науменко, к. пед. н.</i> ТЕСТОВІ ТЕХНОЛОГІЇ ОЦІНЮВАННЯ ГЕОГРАФІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ У ЧИННИХ ПІДРУЧНИКАХ ГЕОГРАФІЇ ДЛЯ 6 КЛАСУ	118
<i>Д. В. Ситник</i> ОЦІНЮВАННЯ КОМУНІКАЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ	119
<i>О. С. Волошина, здобувач</i> ТЕСТУВАННЯ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ	120

НАПРЯМ: ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ	
ФУНДАМЕНТАЛІЗАЦІЯ ЗМІСТУ ОСВІТИ У СТАРШІЙ ШКОЛІ В УМОВАХ ПРОФІЛЬНОГО НАВЧАННЯ	122
<i>Г. О. Васьківська, д. пед. н.</i> ФУНДАМЕНТАЛІЗАЦІЯ ЗМІСТУ ОСВІТИ У СТАРШІЙ ШКОЛІ ЯК ДИДАКТИЧНА ПРОБЛЕМА	123
<i>О. В. Малихін, д. пед. н.</i> РОЗУМІННЯ СТРУКТУРИ ЗАГАЛЬНОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ СТАРШОЇ ШКОЛИ	124
<i>О. В. Барановська, к. пед. н.</i> ДИДАКТИЧНІ УМОВИ ФУНДАМЕНТАЛІЗАЦІЇ ЗМІСТУ ПРЕДМЕТІВ ГУМАНІТАРНОГО ЦИКЛУ	125
<i>Н. В. Захарчук, к. пед. н.</i> ФОРМУВАННЯ СИСТЕМИ ЕКОЛОГІЧНИХ ЗНАТЬ СТАРШОКЛАСНИКІВ В УМОВАХ ФУНДАМЕНТАЛІЗАЦІЇ ЗМІСТУ ОСВІТИ	126
<i>В. І. Кизенко, к. пед. н.</i> РАЦІОНАЛЬНА СИСТЕМА НАВЧАЛЬНИХ ПРЕДМЕТІВ І КУРСІВ ЗА ВИБОРОМ В УМОВАХ ПРОФІЛЬНОГО НАВЧАННЯ	128
<i>Л. А. Липова, к. пед. н.</i> КОНЦЕПТУАЛЬНА МОДЕЛЬ ФУНДАМЕНТАЛІЗАЦІЇ ЗМІСТУ ПРИРОДНИЧИХ ПРЕДМЕТІВ У СТАРШІЙ ШКОЛІ	129
<i>С. Е. Трубочева, к. пед. н.</i> ОСОБЛИВОСТІ РЕАЛІЗАЦІЇ КОНЦЕПТУАЛЬНОЇ МОДЕЛІ ДІЯЛЬНІСНОЇ СПРЯМОВАНОСТІ ЗМІСТУ ОСВІТИ В СТАРШІЙ ШКОЛІ	130
<i>Г. М. Удовіченко, к. пед. н.</i> ДЕФІНІЦІЙНИЙ АНАЛІЗ ПОНЯТТЯ «ДИДАКТИЧНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ»	131
<i>С. В. Косянчук</i> ФОРМУВАННЯ У СТАРШОКЛАСНИКІВ ЦІННІСНО-СМИСЛОВИХ ОРІЄНТАЦІЙ У ПРОЦЕСІ ФУНДАМЕНТАЛІЗАЦІЇ ЗМІСТУ ПРЕДМЕТІВ ГУМАНІТАРНОГО ЦИКЛУ В УМОВАХ ПРОФІЛЬНОГО НАВЧАННЯ	132
<i>А. Г. Жукова, директор гімназії міжнародних відносин №323 з поглибленим вивченням англійської мови м. Києва, к. пед. н., вчитель-методист</i> РЕАЛІЗАЦІЯ НАВЧАЛЬНО-ПІЗНАВАЛЬНИХ ПОТРЕБ ТА ІНТЕРЕСІВ ГІМНАЗИСТІВ – ОДНА З УМОВ ФУНДАМЕНТАЛІЗАЦІЇ ЗМІСТУ ОСВІТИ В СТАРШІЙ ШКОЛІ	133

<p><i>Г. О. Діденко, вчитель біології, Южненська Авторська</i> <i>М. П. Гузика експериментальна спеціалізована загальноосвітня школа-комплекс I-III ступенів, Одеська область</i></p> <p>СПОСОБИ ІНДИВІДУАЛІЗАЦІЇ НАВЧАННЯ ЯК НАВЧАЛЬНО-ПІЗНАВАЛЬНА ПОТРЕБА ФУНДАМЕНТАЛІЗАЦІЇ ЗМІСТУ ОСВІТИ В УМОВАХ ПРОФІЛЬНОГО НАВЧАННЯ</p>	134
<p><i>О. С. Васьківська, аспірантка</i></p> <p>УМІННЯ ДІАЛОГІЧНОГО СПІЛКУВАННЯ ЯК ЧИННИК СОЦІАЛІЗАЦІЇ СТАРШОКЛАСНИКІВ У КОНТЕКСТІ ФУНДАМЕНТАЛІЗАЦІЇ ЗМІСТУ ОСВІТИ</p>	136
<p><i>М. А. Жданова, здобувачка</i></p> <p>ДИДАКТИЧНА МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В УЧНІВ СТАРШОЇ ШКОЛИ В УМОВАХ ФУНДАМЕНТАЛІЗАЦІЇ ЗМІСТУ ОСВІТИ</p>	137
<p>НАУКОВО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ТА РЕАЛІЗАЦІЇ ОНОВЛЕНОГО ЗМІСТУ СУСПІЛЬСТВОЗНАВЧИХ ПРЕДМЕТІВ В ОСНОВНІЙ ШКОЛІ</p> <p>ОСОБЛИВОСТІ УРОКУ ІСТОРІЇ У КОНТЕКСТІ ОНОВЛЕНОГО ЗМІСТУ ОСВІТИ</p>	139
<p><i>Н. М. Гупан, д. пед. н.</i></p> <p>ПРОБЛЕМИ ЗМІСТУ ШКІЛЬНОГО ПІДРУЧНИКА «ІСТОРІЯ УКРАЇНИ» (7 КЛ.)</p>	140
<p><i>В. Ю. Арешонков, к. пед. н.</i></p> <p>ТРАНСФОРМАЦІЯ ЗМІСТУ ШКІЛЬНОЇ СУСПІЛЬСТВОЗНАВЧОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ НА ПОЧАТКУ 20-Х РР. ХХ СТ. : УРОКИ ДЛЯ СЬОГОДЕННЯ</p>	141
<p><i>В. С. Власов, к. пед. н.</i></p> <p>ХРОНОЛОГІЧНІ УМІННЯ В НАВЧАННІ ІСТОРІЇ УКРАЇНИ В 5-7 КЛАСАХ</p>	142
<p><i>В. Ю. Кришмарел, к. філос. н.</i></p> <p>РІВЕНЬ СУСПІЛЬНОЇ ЗАЦІКАВЛЕНОСТІ У ПРЕДМЕТАХ ДУХОВНО-МОРАЛЬНОГО СПРЯМУВАННЯ В ЗНЗ</p>	144
<p><i>Ю. Б. Малієнко, к. пед. н.</i></p> <p>ПОНЯТТЯ «ЦИВІЛІЗАЦІЙНА СПАДЩИНА» НА УРОКАХ ВСЕСВІТНЬОЇ ІСТОРІЇ У 7 КЛАСІ</p>	145
<p><i>Т. І. Мацейків, к. пед. н.</i></p> <p>РЕАЛІЗАЦІЯ РОЗВИВАЛЬНОЇ ФУНКЦІЇ У ПІДРУЧНИКУ «ІСТОРІЯ УКРАЇНИ» ДЛЯ 9 КЛАСУ</p>	146
<p><i>П. В. Мороз, к. пед. н.</i></p> <p>СИСТЕМА ЗАВДАНЬ ТА ЗАПИТАНЬ ШКІЛЬНОГО ПІДРУЧНИКА «ВСЕСВІТНЯ ІСТОРІЯ. ІСТОРІЯ УКРАЇНИ», 6 КЛАС</p>	147
<p><i>С. І. Моцак, к. пед. н.</i></p> <p>РОЗВИТОК КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ УЧНІВ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ІСТОРІЇ В ШКОЛІ</p>	149

<i>Ю. П. Олексін, к. пед. н.</i> МЕТОДИЧНА СИСТЕМА ДИФЕРЕНЦІЙОВАНОГО НАВЧАННЯ ІСТОРІЇ У СТАРШІЙ ШКОЛІ	150
<i>В. М. Поздняков, к. філос. н.</i> КОНЦЕПЦІЯ ФОРМУВАННЯ ГЕОБІОЕТИЧНИХ МІЖДІСЦИПЛІНАРНИХ УНІВЕРСАЛЬНИХ ЗНАТЬ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ СУСПІЛЬСТВОЗНАВЧИХ ПРЕДМЕТІВ В ОСНОВНІЙ ШКОЛІ	151
<i>Т. О. Ремех, к. пед. н.</i> ОСОБЛИВОСТІ ЗМІСТУ ПІДРУЧНИКА «ПРАВознавство» ДЛЯ 9-ГО КЛАСУ	152
<i>Л. Т. Рябовол, к. пед. н.</i> МЕТОДИЧНА МОДЕЛЬ СИСТЕМИ НАВЧАННЯ ПРАВознавства УЧНІВ ОСНОВНОЇ І СТАРШОЇ ШКОЛИ	153
<i>В. В. Ципко, к. пед. н.</i> ПІДХОДИ ДО ФОРМУВАННЯ ЗМІСТУ СУСПІЛЬСТВОЗНАВЧИХ ДИСЦИПЛІН У НАВЧАЛЬНОМУ ПРОЦЕСІ ТЕХНІЧНИХ УНІВЕРСИТЕТІВ	154
<i>Т. О. Чубукова, к. пед. н.</i> МЕТОДИЧНИЙ ПОСІБНИК «МЕТОДИКА ВИКЛАДАННЯ ІСТОРІЇ СТАРОДАВНЬОГО СВІТУ, 6 КЛАС» В УМОВАХ ОНОВЛЕННЯ ЗМІСТУ СУСПІЛЬСТВОЗНАВЧИХ ПРЕДМЕТІВ	155
<i>Р. Г. Баландюк, здобувач</i> <i>В. В. Дерхо, вчитель історії Зеленобалківської СЗШ Широківського району</i> <i>Дніпропетровської області</i> ВИЗНАЧЕННЯ ПОНЯТТЯ «ЗМІСТ ОСВІТИ» В НАУКОВО-МЕТОДИЧНІЙ ЛІТЕРАТУРІ	156
<i>В. В. Майорський, здобувач</i> КОНЦЕПТУАЛЬНІ ПІДХОДИ ДО НАВЧАННЯ ПРАВознавства УЧНІВ 10-11-Х ПРОФІЛЬНИХ КЛАСІВ СУСПІЛЬНО-ГУМАНІТАРНОГО НАПРЯМУ	158
<i>І. В. Мороз, аспірантка</i> ПРОБЛЕМИ ОНОВЛЕННЯ ЗМІСТУ ШКІЛЬНОЇ ІСТОРИЧНОЇ ОСВІТИ У ВИМІРІ СУЧАСНИХ СУСПІЛЬНИХ ВИКЛИКІВ	159
<i>О. В. Орлюк, здобувачка</i> РЕГІОНАЛЬНА ІСТОРІЯ ЯК СКЛАДОВА ЗМІСТУ ІСТОРІЇ УКРАЇНИ ДЛЯ СТАРШОКЛАСНИКІВ	160
<i>О. Л. Пишко, здобувачка</i> КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД ДО НАВЧАННЯ ПРАВознавства УЧНІВ 9 КЛАСУ	161
<i>І. В. Удовиченко, здобувачка</i> АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ ВЗАЄМОДІЇ МУЗЕЮ ТА ШКОЛИ: МУЗЕЙНА ПЕДАГОГІКА ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ УЧНІВ 5-6 КЛАСІВ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ІСТОРІЇ	162

<i>О. П. Шкатула, здобувач</i> ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ НАВЧАЛЬНИХ РЕСУРСІВ КУРСАНТАМИ ВНЗ	163
<i>В. В. Лапінський, к. фіз.-мат. н.</i> ВИКОРИСТАННЯ МЕТОДУ УКРУПНЕННЯ ДИДАКТИЧНИХ ОДИНИЦЬ ПРИ СТВОРЕННІ ПІДРУЧНИКІВ З ІНФОРМАТИКИ	165
<i>Ю. О. Дорошенко, д. техн. н.</i> ІНТЕГРОВАНЕ ФОРМУВАННЯ У П'ЯТИКЛАСНИКІВ ПОЧАТКОВИХ УЯВЛЕНЬ ПРО РАСТРОВУ І ВЕКТОРНУ КОМП'ЮТЕРНУ ГРАФІКУ	166
<i>Л. А. Карташова, д. пед. н.</i> ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ЯКОСТІ ІНФОРМАТИЧНОЇ ОСВІТИ У ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ УКРАЇНИ ТА ШЛЯХИ ЇЇ ПІДВИЩЕННЯ	167
<i>І. В. Бірлло, к. техн. н.</i> КОМП'ЮТЕРНІ ТЕХНОЛОГІЇ В АРХІТЕКТУРНОМУ ПРОЕКТУВАННІ	168
<i>Л. В. Осіпа, к. пед. н.</i> ДИДАКТИЧНІ МОЖЛИВОСТІ РОБОЧОГО ЗОШИТУ З ІНФОРМАТИКИ ДЛЯ УЧНЯ 5-ГО КЛАСУ ЩОДО ФОРМУВАННЯ САМООСВІТНЬОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ	169
<i>І. Ю. Регейло, к. пед. н.</i> МІЖПРЕДМЕТНІ ЗВ'ЯЗКИ У НАВЧАННІ ІНФОРМАТИКИ І СИНЕРГІЗМ ПЕДАГОГІЧНИХ ВПЛИВІВ	170
<i>Т. В. Тихонова, к. пед. н.</i> ПОНЯТТЯ ДІАГНОСТИЧНИХ ЦІЛЕЙ НАВЧАЛЬНОЇ ДИСЦИПЛІНИ	172
<i>Руденко В. Д., к. пед. н.</i> ВИВЧЕННЯ ОСНОВ АЛГОРИТМІЗАЦІЇ У 5 – 7 КЛАСАХ	173
<i>А. В. Гривко</i> ПРОБЛЕМА ВИКОРИСТАННЯ ЗАСОБІВ ІКТ ДЛЯ АНАЛІЗУ ТЕКСТУ ПІДРУЧНИКА ЗА СКЛАДНІСТЮ	174
<i>Самойленко Н. І.</i> ОСНОВНІ ПІДХОДИ ДО СТВОРЕННЯ ПІДРУЧНИКА З ІНФОРМАТИКИ ДЛЯ 5-ГО КЛАСУ	175
<i>Л. П. Семко</i> НОВІ ПІДХОДИ ДО НАВЧАННЯ ІНФОРМАТИКИ В 5-ОМУ КЛАСІ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ	176
<i>О. В. Ситник</i> КОМУНІКАТИВНА СПРЯМОВАНІСТЬ КОМПОЗИЦІЙНО-ГРАФІЧНОГО МОДЕЛЮВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНИХ ПОРТАЛІВ	177
<i>Т. П. Соколовська</i> КОНСТРУВАННЯ ЗМІСТУ РОБОЧОГО ЗОШИТА З ІНФОРМАТИКИ ДЛЯ ВЧИТЕЛЯ 5-ГО КЛАСУ	178

<i>Л. С. Павлюченко, аспірантка</i> ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНФОРМАТИКИ ДО КОНТРОЛЬНО-ОЦІНЮВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ	179
<i>Л. В. Пономаренко, аспірантка</i> ВИКОРИСТАННЯ МУЛЬТИМЕДІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НА УРОКАХ У ПОЧАТКОВИХ КЛАСАХ	180
СОЦІАЛЬНО-ПРОФЕСІЙНА ОРІЄНТАЦІЯ УЧНІВ В УМОВАХ ПРОФІЛЬНОГО НАВЧАННЯ	182
<i>В. І. Доротюк, к. психол. н.</i> ТЕХНОЛОГІЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ САМОВИЗНАЧЕННЯ УЧНІВ У ПРОЦЕСІ СОЦІАЛЬНО-ПРОФЕСІЙНОЇ ОРІЄНТАЦІЇ	183
<i>М. І. Піддячий, д. пед. н.</i> СОЦІАЛЬНО-ПРОФЕСІЙНА ОРІЄНТАЦІЯ СТАРШОКЛАСНИКІВ	184
<i>Ф. Г. Левченко, к. пед. н.</i> СТРУКТУРА СОЦІАЛЬНО-ПРОФЕСІЙНОЇ ОРІЄНТАЦІЇ СТАРШОКЛАСНИКІВ	185
<i>М. В. Васьківський</i> ПРОФІЛЬ НАВЧАННЯ ЯК ДЕТЕРМІНАНТА ПРОФЕСІЙНОЇ ОРІЄНТАЦІЇ СТАРШОКЛАСНИКІВ	186
<i>О. Г. Доротюк</i> АДМІНІСТРАТИВНО-ОРГАНІЗАЦІЙНІ ЗАСАДИ СТВОРЕННЯ СПРИЯТЛИВОГО ПРОФОРІЄНТАЦІЙНОГО СЕРЕДОВИЩА РЕГІОНУ	187
<i>В. В. Рогоза</i> ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСНОВИ ОРГАНІЗАЦІЇ ЕФЕКТИВНОГО ПЕДАГОГІЧНОГО СПІЛКУВАННЯ В ПРОЦЕСІ СОЦІАЛЬНО- ПРОФЕСІЙНОЇ ОРІЄНТАЦІЇ УЧНІВ	189
НАПРЯМ: ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ШКІЛЬНОГО НАВЧАННЯ ДИДАКТИЧНЕ МОДЕЛЮВАННЯ ОРГАНІЗАЦІЙНИХ ФОРМ КОМПЕТЕНТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ	190
<i>А. Д. Цимбалару, д. пед. н.</i> ОСОБЛИВОСТІ МОДЕЛЮВАННЯ ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ В УМОВАХ ВАРІАТИВНОСТІ ОРГАНІЗАЦІЙНИХ ФОРМ НАВЧАННЯ	191
<i>Н. М. Бібік, д. пед. н.</i> СИТУАЦІЇ НАВЧАЛЬНОЇ ВЗАЄМОДІЇ УЧНІВ НА УРОКАХ ІЗ ПРЕДМЕТА «Я У СВІТІ»	192
<i>М. С. Вашуленко, д. пед. н.</i> НОРМАТИВНЕ НАГОЛОШУВАННЯ СЛІВ – ВАЖЛИВА ОЗНАКА ЛІТЕРАТУРНОГО МОВЛЕННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ	193
<i>О. Я. Савченко, д. пед. н.</i> ДИДАКТИКО-МЕТОДИЧНІ УМОВИ МОДЕЛЮВАННЯ УРОКІВ ЛІТЕРАТУРНОГО ЧИТАННЯ	194

<i>В. О. Мартиненко, к. пед. н.</i> МОДЕЛЮВАННЯ УРОКІВ ФОРМУВАННЯ ДОСВІДУ ЧИТАЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ	195
<i>О. В. Онопрієнко, к. пед. н.</i> МОНІТОРИНГ ЯК ФОРМА ПЕДАГОГІЧНОГО СУПРОВОДУ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ	196
<i>К. І. Пономарьова, к. пед. н.</i> ДИДАКТИЧНІ ВИМОГИ ДО КОМПЕТЕНТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО УРОКУ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ	197
<i>О. Ю. Прищепя, к. пед. н.</i> СТАН РОЗВИТКУ ГРАФІКО-ОРФОГРАФІЧНИХ УМІНЬ В УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ	198
<i>Т. І. Чернецька, к. пед. н.</i> ОРГАНІЗАЦІЯ НАВЧАЛЬНО-ДОСЛІДНИЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В КОНТЕКСТІ ПОВНОЇ ТА ЧАСТКОВОЇ ІНТЕГРАЦІЇ ДІЯЛЬНОСТЕЙ	199
<i>І. В. Андрусенко</i> УДОСКОНАЛЕННЯ ОРГАНІЗАЦІЙНИХ ФОРМ НАВЧАННЯ ПРИРОДОЗНАВСТВА НА ЗАСАДАХ КОМПЕТЕНТІСНОГО ПІДХОДУ	200
<i>О. А. Бондаренко, учитель поч. класів</i> МЕТОД МОДЕЛЮВАННЯ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ПРИРОДОЗНАВЧОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ	201
<i>О. В. Вацуленко</i> ТИПИ УРОКІВ НАВЧАННЯ ГРАМОТИ (ЧИТАННЯ)	202
<i>Н. П. Листопад</i> ЗАСТОСУВАННЯ ОРГАНІЗАЦІЙНИХ ФОРМ НАВЧАННЯ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ У ПЕДАГОГІЧНОМУ ДОСВІДІ	203
<i>Н. Б. Голуб, д. пед. н.</i> ФОРМУВАННЯ В УЧНІВ 5-7 КЛАСІВ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЯК КЛЮЧОВОЇ І ПРЕДМЕТНОЇ	205
ФОРМУВАННЯ МОВЛЕННСВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В УЧНІВ 5-7 КЛАСІВ У ПРОЦЕСІ ТЕКСТОТВОРЕННЯ	205
<i>В. В. Сидоренко, д. пед. н.</i> ТЕХНОЛОГІЯ КООПЕРАТИВНОГО НАВЧАННЯ ЯК ПРОДУКТИВНИЙ ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ УЧНЯ-КОМУНІКАНТА В УМОВАХ НЕПЕРЕРВНОЇ МОВНОЇ ОСВІТИ	206
<i>В. І. Новосьолова, к. пед. н.</i> ФОРМУВАННЯ ЛЕКСИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ 5-7 КЛАСІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ЛЕКСИКОЛОГІЇ	208
<i>Г. Т. Шелехова, к. пед. н.</i> ФОРМУВАННЯ МОВЛЕННСВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ П'ЯТИКЛАСНИКІВ У ПРОЦЕСІ СПРИЙМАННЯ УСНИХ І ПИСЬМОВИХ ТЕКСТІВ	209

<i>А. В. Ярмолюк, к. пед. н.</i> ФОРМУВАННЯ ЦІННІСНОГО КОМПОНЕНТА КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ 5-7 КЛАСІВ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ	210
<i>Л. В. Галаєвська</i> ДІАЛОГІЧНЕ МОВЛЕННЯ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ МОВЛЕННСВОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ ШКОЛЯРІВ	211
<i>М. Е. Ніценко, аспірант</i> РЕАЛІЗАЦІЯ ЗАВДАННЯ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ ЗМІСТОВОЇ ЛІНІЇ У ПІДРУЧНИКУ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ 8 КЛАСУ	212
НАУКОВО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ РЕАЛІЗАЦІЇ ЛІНГВОКУЛЬТУРОЛОГІЧНОГО ПІДХОДУ ДО НАВЧАННЯ МОВ ТА ЛІТЕРАТУР ЕТНІЧНИХ МЕНШИН У ПОЧАТКОВІЙ І ОСНОВНІЙ ШКОЛІ	214
<i>Л. І. Курач, к. пед. н.</i> МЕТОДИКА РОБОТИ З КУЛЬТУРОЛОГІЧНИМИ ТЕКСТАМИ НА УРОКАХ РОСІЙСЬКОЇ МОВИ У ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ ЗАКЛАДАХ УКРАЇНИ	215
<i>Н. В. Бакуліна, к. пед. н.</i> ФОРМУВАННЯ ЛІНГВОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У НАВЧАННІ МОВИ ІВРИТ: ДО РЕЗУЛЬТАТІВ ДОСЛІДЖЕННЯ	216
<i>О. О. Перишкова, к. пед. н.</i> РОЗВИТОК ЗМІСТУ, ФОРМ І МЕТОДІВ БАГАТОМОВНОЇ ОСВІТИ ШКОЛЯРІВ У КРАЇНАХ ЗАХІДНОЇ ЄВРОПИ	217
<i>Л. А. Сімакова, к. пед. н.</i> ОСНОВНІ ЗАВДАННЯ КУЛЬТУРОЛОГІЧНОГО ПІДХОДУ ДО ВИКЛАДАННЯ ІНТЕГРОВАНОГО КУРСУ ЛІТЕРАТУРИ В ОСНОВНІЙ ШКОЛІ	218
<i>В. В. Снегір'єва, к. пед. н.</i> КУЛЬТУРОЛОГІЧНА МОДЕЛЬ ВИВЧЕННЯ БІОГРАФІЇ ПИСЬМЕННИКА В ШКОЛІ	219
<i>К. В. Колесник</i> ФОРМУВАННЯ ЛІНГВОКУЛЬТУРОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ НА УРОКАХ НОВОГРЕЦЬКОЇ МОВИ	220
<i>О. Л. Фідкевич, к. філол. н.</i> МЕТОДИКА РОБОТИ З КУЛЬТУРНО-ЦІННІСНИМИ ПОНЯТТЯМИ НА УРОКАХ РОСІЙСЬКОЇ МОВИ У ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ ЗАКЛАДАХ УКРАЇНИ	221
ТЕКСТОЦЕНТРИЧНИЙ ПІДХІД ДО РОЗРОБЛЕННЯ ПІДРУЧНИКІВ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ДЛЯ 4-Х КЛАСІВ ШКІЛ З МОВАМИ ВИКЛАДАННЯ НАЦІОНАЛЬНИХ МЕНШИН УКРАЇНИ	222

<i>Н. І. Яновицька, к. пед. н.</i> РЕАЛІЗАЦІЯ ТЕКСТОЦЕНТРИЧНОГО ПІДХОДУ ДО УКЛАДАННЯ ПІДРУЧНИКІВ	223
<i>О. Н. Хорошковська, д. пед. н.</i> МЕТОДИЧНИЙ АПАРАТ ПІДРУЧНИКІВ З УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ДЛЯ 3-4 КЛАСІВ ШКІЛ З НАЦІОНАЛЬНИМИ МОВАМИ НАВЧАННЯ І ЙОГО ТЕХНОЛОГІЧНА ФУНКЦІЯ	224
<i>Н. В. Кудикіна, д. пед. н.</i> ОПОСЕРЕДКОВАНЕ ЛЯЛЬКОЮ МОВЛЕННЯ ЯК МЕТОДИЧНИЙ ПРИЙОМ РЕАЛІЗАЦІЇ ІНТЕРАКТИВНО-ІГРОВОГО МЕТОДУ НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ	225
<i>О. М. Петрук, к. пед. н.</i> РЕАЛІЗАЦІЯ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ СКЛАДОВОЇ ЗМІСТУ НАВЧАННЯ У ПІДРУЧНИКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ДЛЯ 3-4 КЛАСІВ ШКІЛ З НАЦІОНАЛЬНИМИ МОВАМИ НАВЧАННЯ	226
<i>Т. Н. Кохно</i> АНАЛІЗ ПРАВИЛЬНОСТІ ЧИТАННЯ УКРАЇНСЬКОЮ МОВОЮ У ШКОЛАХ З РОСІЙСЬКОЮ МОВОЮ НАВЧАННЯ	227
<i>К. З. Повхан</i> ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ В УЧНІВ-УГОРЦІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ	228
ЗМІСТ І МЕТОДИКА НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ НА ЗАСАДАХ КОМПЕТЕНТІСНОГО ПІДХОДУ В ОСНОВНІЙ ШКОЛІ	229
<i>С. П. Паламар, к. пед. н.</i> НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ В 5 КЛАСІ НА ЗАСАДАХ КОМПЕТЕНТІСНОГО ПІДХОДУ	230
<i>Г. Л. Бійчук, к. пед. н.,</i> <i>А. М. Фасоля, к. пед. н.</i> МЕТОДИКА ВИКОРИСТАННЯ СЦЕНАРІЮ МУЛЬТИМЕДІЙНОГО ПОСІБНИКА З УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ В ОСНОВНІЙ ШКОЛІ	231
<i>Н. М. Логвіненко, к. пед. н.</i> ОСОБЛИВОСТІ КОМПЕТЕНТІСНОГО ПІДХОДУ ДО ВИВЧЕННЯ ЛІТЕРАТУРИ ЖАНРУ ФЕНТЕЗИ	233
<i>З. О. Шевченко, к. пед. н.</i> ФОРМУВАННЯ ЗАГАЛЬНОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ НА ЗАНЯТТЯХ З ФАКУЛЬТАТИВНОГО КУРСУ «ЗАГАЛЬНОКУЛЬТУРНИЙ КОНТЕКСТ ВИВЧЕННЯ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ У 8-9 КЛАСАХ»	234
<i>Т. О. Яценко, к. пед. н.</i> ОСНОВНІ ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ РАДЯНСЬКОЇ МЕТОДИКИ НАВЧАННЯ ЛІТЕРАТУРИ В ШКОЛІ	235

<i>В. О. Братко</i> ОСОБЛИВОСТІ НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ В 5-7 КЛАСАХ У КУЛЬТУРОЛОГІЧНОМУ КОНТЕКСТІ	236
<i>Л. А. Назаренко</i> ФОРМУВАННЯ ЛІТЕРАТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНЯ-ЧИТАЧА В УМОВАХ ВИВЧЕННЯ ШКІЛЬНОГО КУРСУ ЛІТЕРАТУРИ З ВИКОРИСТАННЯМ ЗАСОБІВ ІКТ	237
<i>В. М. Тименко</i> РОБОЧИЙ ЗОШИТ З УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ ТВОРЧОЇ САМОСТІЙНОСТІ УЧНІВ 5-ГО КЛАСУ	238
ДИДАКТИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ВАРІАТИВНОГО КОМПОНЕНТА ЗМІСТУ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ У СТАРШІЙ ШКОЛІ	240
<i>В. Г. Редько, к. пед. н.,</i> <i>О. В. Басай</i> ПРИНЦИПИ ПОБУДОВИ ЗМІСТУ ЕЛЕКТИВНИХ КУРСІВ З ІНОЗЕМНИХ МОВ ДЛЯ УЧНІВ СТАРШОЇ ШКОЛИ	241
<i>Є. В. Долінський, к. пед. н.</i> ЕЛЕКТИВНИЙ КУРС З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ «МОЯ ФРАНЦІЯ»: ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ	243
<i>Т. К. Полонська, к. пед. н.</i> НАУКОВО-ТЕОРЕТИЧНІ ПІДХОДИ ДО КОНСТРУЮВАННЯ ЗМІСТУ ЕЛЕКТИВНИХ КУРСІВ З ІНОЗЕМНИХ МОВ ДЛЯ УЧНІВ СТАРШОЇ ШКОЛИ	244
<i>О. С. Пасічник, к. пед. н.,</i> <i>У. М. Федюк</i> ОСНОВНІ ТЕХНОЛОГІЇ ОВОЛОДІННЯ ЗМІСТОМ ЕЛЕКТИВНОГО КУРСУ «АНГЛІЙСЬКА МОВА ДЛЯ ДІЛОВОГО СПІЛКУВАННЯ»	245
<i>І. В. Алексеєнко</i> ЕЛЕКТИВНИЙ КУРС «ЗАВІТАЙТЕ ДО УКРАЇНИ» ЯК ЗАСІБ РЕАЛІЗАЦІЇ КОМПЕТЕНТІСНОГО ПІДХОДУ ДО ІНШОМОВНОГО РОЗВИТКУ СТАРШОКЛАСНИКІВ	246
<i>Н. П. Басай</i> ДИДАКТИЧНІ ПІДХОДИ ДО ПОБУДОВИ ПРОГРАМИ ЕЛЕКТИВНОГО КУРСУ «НІМЕЦЬКОМОВНІ КРАЇНИ» ДЛЯ УЧНІВ 10-11-Х КЛАСІВ ПРОФІЛЬНОЇ ШКОЛИ	247
НАУКОВО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ І РЕАЛІЗАЦІЇ ООНОВЛЕНОГО ЗМІСТУ ГЕОГРАФІЧНОЇ ОСВІТИ В ОСНОВНІЙ ШКОЛІ	249
<i>О. Ф. Надтока, к. пед. н.</i> ФОРМУВАННЯ СКЛАДОВИХ ПІДРУЧНИКА «ГЕОГРАФІЯ МАТЕРИКІВ І ОКЕАНІВ» НА ЗАСАДАХ ОСОБИСТІСНО ЗОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ	250

<i>О. М. Топузов, д. пед. н.</i> ФОРМУВАННЯ ЗМІСТУ ПІДРУЧНИКА «ГЕОГРАФІЯ МАТЕРИКІВ І ОКЕАНІВ» НА ЗАСАДАХ ПРОБЛЕМНОГО НАВЧАННЯ	251
<i>О. Ф. Надтока, к. пед. н.,</i> ПОБУДОВА МЕТОДИЧНОГО АПАРАТУ ПІДРУЧНИКА «ГЕОГРАФІЯ МАТЕРИКІВ І ОКЕАНІВ» НА ЗАСАДАХ ОСОБИСТІСНО ЗОРИЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ	252
<i>М. Г. Криловець, д. пед. н.</i> МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ІНТЕРАКТИВНОГО НАВЧАННЯ ГЕОГРАФІЇ В 7 КЛАСІ	253
<i>Т. Г. Назаренко, д. пед. н.</i> ФОРМУВАННЯ ГЕОГРАФІЧНИХ ПОНЯТЬ В УЧНІВ ЧЕРЕЗ ПІЗНАВАЛЬНУ ТВОРЧІСТЬ	254
<i>Л. В. Тименко, к. пед. н.</i> ТЕСТОВИЙ КОНТРОЛЬ НАВЧАЛЬНИХ ДОСЯГНЕНЬ УЧНІВ НА УРОКАХ ФІЗИЧНОЇ ГЕОГРАФІЇ	255
<i>О. П. Кравчук, к. пед. н.</i> WEB-ТЕХНОЛОГІЇ І WEB-РЕСУРСИ У МЕТОДИЧНІЙ РОБОТІ ВЧИТЕЛЯ ГЕОГРАФІЇ	256
<i>Н. А. Ковчин, к. пед. н.</i> ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ СТВОРЕННЯ ПІДРУЧНИКА З ГЕОГРАФІЇ ДЛЯ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ	257
<i>О. С. Нехомяж, к. пед. н.</i> ФОРМУВАННЯ КРАЇНОЗНАВЧОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ В УЧНІВ НА УРОКАХ ГЕОГРАФІЇ	258
<i>Л. А. Покась, к. пед. н.</i> ПЕДАГОГІЧНИЙ КОНТРОЛЬ ЗА НАВЧАЛЬНИМИ ДОСЯГНЕННЯМИ УЧНІВ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ТЕХНОЛОГІЇ ГРУПОВОЇ РОБОТИ	259
<i>Л. М. Рибалко, к. пед. н.</i> ОСНОВНІ РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ НАВЧАННЯ ПРИРОДНИЧИХ ПРЕДМЕТІВ НА ЗАСАДАХ ЕКОЛОГО-ЕВОЛЮЦІЙНОГО ПІДХОДУ В ЗНЗ	260
<i>В. С. Яценко, к. пед. н.</i> РЕАЛІЗАЦІЯ ЗАВДАНЬ КОНЦЕПЦІЇ ГЕОГРАФІЧНОЇ ОСВІТИ В ОСНОВНІЙ ШКОЛІ У ЗМІСТІ ПІДРУЧНИКА (6 КЛАС)	261
<i>В. П. Булгаков</i> ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ГЕОМОРФОЛОГІЧНИХ ПОНЯТЬ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ФІЗИЧНОЇ ГЕОГРАФІЇ В ОСНОВНІЙ ШКОЛІ	262
<i>Г. М. Ісаєва</i> ПРЕЗЕНТАЦІЯ УЧНІВСЬКОГО ПРОЕКТУ – ЯК ЕТАП ЙОГО ЗАВЕРШЕННЯ	263

<i>Н. Г. Кушнарєнко</i> РЕАЛІЗАЦІЯ КРАСЗНАВЧОГО ПРИНЦИПУ ЧЕРЕЗ НАВЧАЛЬНІ ЕКСКУРСІЇ НА ЗАНЯТТЯХ ФІЗИЧНОЇ ГЕОГРАФІЇ	264
<i>В. О. Надтока</i> ФОРМУВАННЯ ГІДРОЛОГІЧНИХ ПОНЯТЬ З ДОПОМОГОЮ «УЧНІВСЬКОГО КОМПЛЕКСА»	265
<i>А. О. Уткін</i> ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСНОВИ СТРУКТУРУВАННЯ ТА РЕАЛІЗАЦІЇ КУРСУ «СУСПІЛЬНА ГЕОГРАФІЯ СВІТУ» В ОСНОВНІЙ ШКОЛІ	266
<i>Н. О. Гончарова</i> ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛІВ ГЕОГРАФІЇ ДО ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЇ РОБОТИ В КОНТЕКСТІ ДИФЕРЕНЦІЙОВАНОГО ПІДХОДУ	267
ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ІНТЕГРАЦІЇ ПРИРОДНИЧО-НАУКОВОЇ ОСВІТИ В ОСНОВНІЙ ШКОЛІ	269
<i>В. Р. Ільченко, д. пед. н.</i> ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ІНТЕГРАЦІЇ ЗМІСТУ ПРИРОДНИЧО-НАУКОВОЇ ОСВІТИ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ	270
<i>К. Ж. Гуз, д. пед. н.</i> МЕТОДИЧНА СИСТЕМА ІНТЕГРАЦІЇ ЗМІСТУ ПРИРОДНИЧО-НАУКОВОЇ ОСВІТИ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ	271
<i>О. Г. Ільченко, к. пед. н.</i> НАВЧАЛЬНЕ СЕРЕДОВИЩЕ ЦІЛІСНОЇ ПРИРОДНИЧО-НАУКОВОЇ ОСВІТИ УЧНІВ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ	272
<i>В. С. Коваленко, к. хім. н.</i> ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ІНТЕГРАЦІЇ ЗМІСТУ ХІМІЧНОГО КОМПОНЕНТА ЦІЛІСНОЇ ПРИРОДНИЧО-НАУКОВОЇ ОСВІТИ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ	273
<i>О. С. Гринюк</i> ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ІНТЕГРАЦІЇ ЗМІСТУ БІОЛОГІЧНОГО КОМПОНЕНТА ЦІЛІСНОЇ ПРИРОДНИЧО-НАУКОВОЇ ОСВІТИ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ	274
<i>А. Х. Ляшенко</i> ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ НАСТУПНОСТІ У ФОРМУВАННІ ЦІЛІСНОСТІ ЗНАНЬ ПРО ПРИРОДУ В ОСНОВНІЙ ШКОЛІ	275
ПРОЕКТУВАННЯ ЗМІСТУ ХІМІЧНОЇ ОСВІТИ В ОСНОВНІЙ ШКОЛІ	276
<i>Л. П. Величко, д. пед. н.</i> РЕАЛІЗАЦІЯ ПРОЕКТОВАНОГО ЗМІСТУ НАВЧАННЯ ХІМІЇ (РОЗДІЛ «ОРГАНІЧНІ РЕЧОВИНИ»)	276
<i>Н. М. Буринська, д. пед. н.</i> ЗМІСТ І СТРУКТУРА КУРСУ ХІМІЇ. 9 КЛАС	277

<i>Т. І. Вороненко, к. пед. н.</i> ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ ПОНЯТІЙНОГО АПАРАТУ КУРСІВ ХІМІЇ, ФІЗИКИ, БІОЛОГІЇ	278
ПРОЕКТУВАННЯ ЗМІСТУ БІОЛОГІЧНОЇ ОСВІТИ В ОСНОВНІЙ ШКОЛІ	280
<i>Н. Ю. Матяш, к. пед. н.</i> ДОСЛІДЖЕННЯ СФОРМОВАНОСТІ ПРЕДМЕТНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ БІОЛОГІЇ ЛЮДИНИ	280
<i>В. В. Вербицький, д. пед. н.</i> ДОСЛІДЖЕННЯ РЕАЛІЗАЦІЇ КОНЦЕПТУАЛЬНИХ ПОЛОЖЕНЬ ВИВЧЕННЯ РОЗДІЛУ «БІОЛОГІЯ. 7 КЛАС»	281
<i>О. Г. Козленко</i> ВИКОРИСТАННЯ БЛОКІВ МОДЕЛЕЙ У НАВЧАННІ БІОЛОГІЇ У 9 КЛАСІ	282
КОМПЕТЕНТІСНО ОРІЄНТОВАНА МЕТОДИКА НАВЧАННЯ МАТЕМАТИКИ В ОСНОВНІЙ ШКОЛІ	284
<i>О. І. Глобін, к. пед. н.</i> ЦІЛЕПОКЛАДАННЯ У МЕТОДИЧНІЙ СИСТЕМІ КОМПЕТЕНТІСНОГО НАВЧАННЯ	285
<i>Д. В. Васильєва, к. пед. н.</i> МЕТОДИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПІДРУЧНИКА АЛГЕБРИ ДЛЯ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ	286
<i>О. П. Ващуленко, к. пед. н.</i> ОСОБЛИВОСТІ ПОБУДОВИ СИСТЕМИ ГЕОМЕТРИЧНИХ ЗАВДАНЬ ДЛЯ ФОРМУВАННЯ ПРЕДМЕТНИХ І КЛЮЧОВИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ УЧНІВ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ	286
<i>Н. Д. Мацько, к. пед. н.</i> ВПРОВАДЖЕННЯ ПРОЕКТНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У НАВЧАННЯ МАТЕМАТИКИ В ОСНОВНІЙ ШКОЛІ	288
<i>Т. М. Хмара, к. пед. н.</i> МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ НАВЧАННЯ УЧНІВ МАТЕМАТИЧНОЇ МОВИ	289
<i>В. В. Волошена</i> ФОРМУВАННЯ В УЧНІВ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ ВМІНЬ МАТЕМАТИЧНОГО МОДЕЛЮВАННЯ ЯК СКЛАДОВОЇ МАТЕМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ	289
НАУКОВО-МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ НАВЧАННЯ ФІЗИКИ В ОСНОВНІЙ ШКОЛІ	291
<i>Л. В. Непорожня, к. пед. н.</i> РОЗВИТОК ПРИРОДНИЧО-НАУКОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЗАСОБАМИ ПІДРУЧНИКІВ З ФІЗИКИ	292

<i>М. В. Головка, к. пед. н.</i> ОСНОВНІ НАПРЯМИ ВДОСКОНАЛЕННЯ НАВЧАЛЬНО-МЕТОДИЧНОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ НАВЧАННЯ ФІЗИКИ В ОСНОВНІЙ ШКОЛІ	293
<i>Т. М. Засєкіна, к. пед. н.</i> МЕТОДИКА НАВЧАННЯ СВІТЛОВИХ ЯВИЩ У 9 КЛАСІ	294
<i>Д. О. Засєкін</i> МЕТОДИЧНІ ПРИЙОМИ ВИВЧЕННЯ ЕЛЕКТРОМАГНІТНИХ ХВИЛЬ У 9 КЛАСІ	295
<i>І. П. Крячко</i> ЕЛЕМЕНТИ АСТРОНОМІЧНИХ ЗНАТЬ В КУРСІ ФІЗИКИ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ	296
<i>В. В. Сітій</i> ПРОЕКТНА ДІЯЛЬНІСТЬ ЯК ОСНОВА ФОРМУВАННЯ В УЧНІВ ПОЛІТЕХНІЧНОГО СКЛАДНИКА ПРЕДМЕТНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ З ФІЗИКИ	296
НАУКОВЕ ОБҐРУНТУВАННЯ ДОБОРУ І РЕАЛІЗАЦІЇ ЗМІСТУ НАВЧАЛЬНОГО ПРЕДМЕТА «ТЕХНОЛОГІЇ» В ПОЧАТКОВІЙ І ОСНОВНІЙ ШКОЛІ	298
<i>Т. С. Мачача, к. пед. н.</i> ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ПРЕДМЕТНОЇ ПРОЕКТНО-ТЕХНОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ	299
<i>Т. С. Мачача, к. пед. н., В. В. Вдовченко</i> КОНЦЕПТУАЛЬНІ ПІДХОДИ ДО СТРАТЕГІЇ РОЗВИТКУ ТЕХНОЛОГІЧНОЇ ОСВІТИ УЧНІВ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ	300
<i>В. І. Туташинський, к. пед. н.</i> НАУКОВЕ ОБҐРУНТУВАННЯ ДОБОРУ І РЕАЛІЗАЦІЇ ЗМІСТУ З ОСНОВ ТЕХНІКИ І ТЕХНОЛОГІЙ В ОСНОВНІЙ ШКОЛІ	301

РЕЗУЛЬТАТИ НАУКОВИХ ДОСЛІДЖЕНЬ ІНСТИТУТУ ПЕДАГОГІКИ ЗА 2014 РІК ТА ОСНОВНІ ЗАВДАННЯ НА 2015 РІК

О. М. Топузов, д. пед. н.

Пріоритетними у науковій діяльності Інституту за звітний період були дослідження, спрямовані на забезпечення ефективного функціонування системи загальної середньої освіти в Україні, теоретико-методологічне та методичне обґрунтування удосконалення змісту, управлінських механізмів і технологій навчання в загальноосвітніх навчальних закладах з метою реалізації Закону України «Про загальну середню освіту», Національної доктрини розвитку освіти України, Концепції загальної середньої освіти, Концепції профільного навчання у старшій школі, Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти, Програми спільної діяльності Міністерства освіти і науки України та Національної академії педагогічних наук України у 2014 – 2016 рр.

Упродовж 2014 року в Інституті педагогіки НАПН України виконувалися 24 науково-дослідні роботи, з яких 11 фундаментальних та 13 прикладних, за такими напрямками: «Теорія і методологія педагогіки» (1 фундаментальна НДР), «Історія педагогіки. Порівняльна педагогіка» (2 фундаментальні НДР), «Освітнє середовище. Інформатизація освіти» (1 фундаментальна НДР), «Якість освіти. Управління розвитком освіти» (3 фундаментальні НДР), «Теоретико-методологічні засади загальної середньої освіти» (2 фундаментальні та 2 прикладні НДР), «Теорія і методика шкільного навчання» (2 фундаментальні та 11 прикладних НДР).

Наукові дослідження виконувалися згідно з перспективним тематичним планом на 2014 – 2016 роки, тематичним планом на 2014 рік, технічними завданнями та індивідуальними планами науково-дослідної роботи. У 2014 році над розробленням наукової проблематики працювало **237** наукових працівників (сумісники – **108**), з них: **46** докторів наук (**25** – сумісники), **125** кандидатів педагогічних наук (**40** – сумісники), **66** – без наукового ступеня (**21** – сумісники).

У дослідженнях першочергову увагу було приділено питанням розвитку національної педагогіки, вивченню сучасних наукових підходів до забезпечення якості шкільної освіти у зарубіжних країнах та перспектив застосування їх в Україні; обґрунтуванню теоретико-методологічних засад фундаменталізації змісту шкільної загальної середньої освіти, принципів функціонування освітнього округу, дидактичних умов формування ціннісно-сміслових орієнтацій учнів загальноосвітніх навчальних закладів; розробленню навчальних програм і підручників, що реалізують положення освітнього стандарту. Важливим напрямом досліджень Інституту педагогіки стало теоретичне обґрунтування наукових засад сучасних технологій

навчання в загальноосвітніх навчальних закладах, підходів щодо добору змісту, форм, методів навчання, моделювання навчально-виховного процесу. Здійснювалися дослідження і теоретичне обґрунтування дидактичних засад компетентнісного й особистісно орієнтованого навчання, визначення їх змісту, форм і методів реалізації. Розроблено теоретичні положення і критерії оцінювання інноваційного розвитку загальноосвітнього навчального закладу; обґрунтовано механізми управління діяльністю загальноосвітніх навчальних закладів і методик ефективного застосування їх, організаційні і педагогічні засади розвитку загальноосвітніх навчальних закладів у сільській місцевості; науково-теоретичні засади оцінювання якості загальної середньої освіти. Одним із пріоритетних напрямів був науковий супровід інформаційно-комунікаційних технологій та розроблення електронних засобів навчального призначення.

У звітному році було вчасно та якісно завершено виконання 3 фундаментальних та 13 прикладних планових НДР. Відповідно до поставлених завдань у контексті завершених фундаментальних НДР обґрунтовано тенденції розвитку систем забезпечення якості шкільної освіти у провідних країнах Європи та США; розкрито перспективні для України ідеї із забезпечення якості загальної середньої освіти та розроблено рекомендації щодо використання зарубіжного досвіду в Україні, обґрунтовано та експериментально перевірено механізми управління загальноосвітніми навчальними закладами, впроваджено синергетичні засади розвитку освітніх систем, апробовано моделі правового і технологічного забезпечення організаційного механізму управління діяльністю загальноосвітніх навчальних закладів в умовах модернізаційних змін; з'ясовано сутність понять предметної та ключової компетентностей, визначено структуру компетентності як об'єкта оцінювання освітніх результатів, розроблено технології оцінювання рівня сформованості предметної компетентності учнів основної школи.

Відповідно до тематичного плану науково-дослідної роботи наукові дослідження, що завершуються в 2014 році, були спрямовані на обґрунтування оновленого змісту та методик навчання в основній школі. Зокрема визначено структуру і зміст методичної системи інтеграції змісту природничо-наукової освіти в основній школі, розроблено методику організації навчального середовища цілісної природничо-наукової освіти, яку реалізовано в програмах інтегрованого навчання з природознавства, системі посібників для учнів «Природознавство», 5-6 кл., «Фізика. Хімія», 7-9 кл.; розроблено Концепцію географічної освіти в основній школі, обґрунтовано дидактичні засади особистісно зорієнтованого навчання географії, створено навчальну програму та підручники для 6-го і 7-го класів загальноосвітньої школи; обґрунтовано методичну систему компетентнісного навчання на основі цілепокладання як способу формування життєвої компетентності учнів, встановлено критерії активізації пізнавальної діяльності учнів на уроках математики, визначено

особливості методики навчання учнів основної школи, розроблено зміст і методичний апарат підручників з математики для 5-го і 6-го класів, алгебри та геометрії для 7-го і 8-го класів, методичний посібник для вчителів; обґрунтовано науково-методичне забезпечення навчання фізики в основній школі на засадах компетентнісного підходу, розроблено зміст і методичний апарат підручників «Фізика-7», «Фізика-8», «Фізика-9» та методичного посібника для вчителів; науково обґрунтовано принципи добору та реалізації змісту навчального предмета «Технології» в початковій і основній школі, модель та технологію формування в учнів проектно-технологічної компетентності, розроблено та запроваджено в навчальний процес початкової і основної школи навчальні програми «Технології» для учнів 5 – 9 класів, «Дизайн і технології» для учнів 5 – 9 класів, «Дизайн і технології» для учнів 1 – 4 класів, посібники «Технічна творчість у процесі проектної і технологічної діяльності», «Проектно-технологічна спрямованість змісту навчального предмета «Технології» в основній школі», «Основи підприємництва», підручники «Технології» для учнів 1 – 5 класів; розроблено концепцію навчання інформатики в загальноосвітніх навчальних закладах, визначено особливості структури і змісту підручників з інформатики основної школи на основі структурно-функціонального аналізу, обґрунтовано і розроблено концептуальні засади вивчення курсу інформатики в 5-х-6-х класах; визначено та теоретично обґрунтовано науково-методичний потенціал історичного матеріалу з історії України для розвитку предметних і ключових компетентностей учнів, розроблено інноваційні підходи до відбору та структурування змісту суспільствознавчої освіти, реалізовані в навчальних програмах та підручниках для основної школи; визначено психолого-педагогічні, лінгводидактичні й лінгвістичні засади та розроблено й апробовано методику формування комунікативної компетентності учнів 5-х-7-х класів як ключової й предметної у процесі навчання української мови, реалізовану в науково-методичному забезпеченні (концепція, модель методики, цільова карта спостереження уроку, програма, підручник, посібники, методичні рекомендації); обґрунтовано механізм формування літературної компетентності учнів основної школи, ефективні методи, прийоми, форми та засоби її формування, основні шляхи підвищення ефективності навчання української літератури в основній школі на засадах компетентнісного підходу; розроблено та апробовано методику розвитку лінгвокультурологічної компетентності учнів основної школи у навчанні російської мови шкіл з українською мовою навчання, обґрунтовано методики роботи з культурно-ціннісними поняттями, реалізації культурологічного підходу до вивчення біографії письменників, засвоєння культурологічних цінностей творів, формування лінгвокультурологічної компетентності молодших школярів, створено концепцію «Реалізація лінгвокультурологічного підходу до навчання мов та літератур етнічних меншин», підручники з мови іврит, методичні посібники для вчителів.

За перехідними дослідженнями отримані такі результати. Визначені критерії здійснення зовнішньої диференціації навчання в масовій школі, з'ясовані чинники, що впливали на зміст початкової та середньої освіти шкіл національних меншин у другій половині 1930-х – 1940-х рр., схарактеризовано основні організаційні форми запровадження виробничого навчання як форми індивідуалізації навчально-виховного процесу у 1950-ті – 1960-ті рр.; визначено дидактичні вимоги до компетентісно орієнтованого уроку в початковій школі, встановлено комплекс соціальних і психолого-педагогічних вимог до підвищення його результативності, принципи, на яких має ґрунтуватись навчання, провідні фактори, які визначають вибір і застосування певної форми навчання для формування відповідної компетентності; сутність навчальної взаємодії учнів на уроках з предмета «Я у світі», її варіанти і динаміку; обґрунтовано педагогічну доцільність запровадження елективних курсів з іноземних мов у профільних класах загальноосвітніх навчальних закладів, розкрито концептуальні засади створення навчальних посібників елективних курсів, визначено та схарактеризовано основні технології оволодіння змістом елективних курсів, розроблено проекти змісту і структури навчальних програм елективних курсів з англійської, німецької, французької, іспанської мов; визначено принципи текстоцентричного підходу до розроблення підручників з української мови для шкіл національних меншин, дидактичні вимоги до відбору текстового матеріалу, розкрито технологічну функцію методичного апарату у зв'язку з текстоцентричним підходом до презентації мовного матеріалу та реалізації особистісно зорієнтованого та комунікативного спрямованого навчання української мови, психолого-педагогічні засади використання інтерактивних форм і методів навчання на уроках української мови; досліджено можливості реалізації вимог до навчальних досягнень учнів, визначених в оновленій програмі з хімії, встановлено доцільність використання навчального матеріалу методологічного, екологічного, ужиткового характеру, відомостей про новітні наукові й технологічні досягнення в галузі хімії з метою посилення ціннісного й діяльнісного компонентів змісту, розроблено зміст підручників «Хімія. 7 кл», «Хімія. 8 кл», навчальних посібників для основної школи, апробовано систему тестів і методику їх використання в процесі тематичного оцінювання з хімії, експериментально доведено доцільність оновлення змісту навчання хімії в основній школі в напрямі посилення ціннісного і діяльнісного компонентів змісту; досліджено сформованість в учнів компонентів біологічних компетентностей, схарактеризовано різні типи моделей і досліджено можливості їх використання в навчанні біології в 9-му класі, внесено пропозиції щодо змін у критеріях оцінювання навчальних досягнень учнів з біології відповідно до компонентів предметних компетентностей; визначено критерії класифікації аудіовізуальних електронних засобів навчання, розроблено дидактичні принципи їх створення та модель застосу-

вання в загальноосвітніх навчальних закладах, обґрунтовано інформаційні функції, дидактичну роль та призначення аудіовізуальних засобів навчання на різних етапах навчально-пізнавальної діяльності; обґрунтовано концептуальні засади оцінювання інноваційного розвитку загальноосвітнього навчального закладу, розроблено та обґрунтовано модель і технологію його комплексного оцінювання, критерії та показники інноваційного розвитку загальноосвітнього навчального закладу.

У 2014 році вдосконалено інформаційно-комунікаційне забезпечення організації науково-дослідної роботи, функціональні можливості сайту Інституту педагогіки НАПН України, процедуру наповнення електронної бібліотеки.

За звітний період здійснено заходи щодо вдосконалення фахових періодичних видань Інституту педагогіки. Зокрема отримано фахову реєстрацію збірника наукових праць Інституту педагогіки НАПН України «Проблеми сучасного підручника», журнал «Комп'ютер у школі та сім'ї» та збірник наукових праць «Педагогічна освіта: теорія і практика» увійшли до наукометричних баз. Здійснено процедуру реєстрації наукового фахового видання Інституту педагогіки «Український педагогічний журнал» та підготовлено до друку його перший номер.

Досконале знання методологічних основ проведення експериментального етапу науково-дослідної роботи – важлива складова професійної компетентності науковця, необхідний інструмент в його повсякденній роботі. Якісне виконання експериментальної роботи є одним із суттєвих чинників підтримання наукового авторитету Інституту, надійним засобом забезпечення вірогідності теоретичних, а також джерелом нових педагогічних ідей і продуктивних підходів.

В залежності від мети і завдань науково-дослідної роботи педагогічне дослідження здійснюється шляхом відкриття й проведення експериментів всеукраїнського або регіонального рівнів. Всього протягом 2014 року виконувалось 14 експериментів всеукраїнського рівня і 3 – регіонального рівня (з них 11 у рамках виконання НДР, 6 – як науковий супровід).

Упродовж 2014 року Інститутом започатковано чотири нові експерименти всеукраїнського рівня: «Формування ключових компетентностей обдарованої дитини» на базі Хмельницького ліцею №17 (наказ МОН №973 від 01.09.2014 р.), науковий керівник О. М. Топузов; «Модульно-цільове проектування дидактичних одиниць в навчальному процесі гімназії: регіональний аспект» на базі Кременчуцької гімназії №5 імені Т. Г. Шевченка (наказ МОН №1017 від 09.09.2014 р.), науковий керівник В. І. Кизенко; «Розроблення методичної системи навчання з предметів природничо-математичного циклу на засадах компетентнісного підходу» на базі Великодимерського середнього загальноосвітнього навчально-виховного комплексу Броварського району Київської області та Бучанської загальноосвітньої школи I-III ступенів №4

Бучанської міської ради Київської області (наказ МОН №1017 від 09.09.2014 р.), науковий керівник Т. М. Засєкіна; «Концептуальні засади створення навчально-інженерного середовища в лицї «Престиж» м. Києва (наказ МОН №1268 від 05.11.2014 р.), науковий керівник О. М. Топузов. На розгляд комісії з дослідно-експериментальної роботи подано ще 4 заявки на відкриття експериментів всеукраїнського рівня.

Експериментальні дослідження ставили за мету перевірити педагогічну доцільність і дієвість розроблених у ході виконання науково-дослідних робіт інноваційних методик, методичних систем, моделей, навчально-методичного забезпечення, спрямованих на удосконалення навчально-виховного процесу у загальноосвітніх навчальних закладах.

Слід зазначити, що лабораторії Інституту педагогіки в рамках виконання НДР проводять експериментальні дослідження і за угодами про співпрацю із закладами освіти (хоч така процедура нечітко прописана у нормативних документах НАПН щодо порядку планування і контролю виконання НДР).

Результати, здобуті у процесі виконання планових робіт, є вагомими і мають теоретичне і теоретично-прикладне значення. Підготовлені рукописи 6 монографій, 3 концепцій, 40 посібників, 3 методичних рекомендацій, 2 навчальних посібників, 9 навчальних програм, 24 підручників, 2 сценаріїв до програмних педагогічних засобів будуть надруковані у 2015 році і впроваджуватимуться в освітню практику.

У 2014 році продовжено роботу з інформаційного представлення наукових результатів на сайті Інституту педагогіки, в електронній бібліотеці НАПН України, у фахових виданнях (у тому числі й виданнях, що входять до наукометричних баз даних).

Завершено трирічну роботу з моніторингу впровадження результатів науково-дослідних робіт, отриманих у 2011 році – це 97 рукописів, з яких 58 надруковано, 9 розміщено в електронному вигляді, 8 використано як частина видання. Таким чином, впроваджується 77 % підготовленої у 2011 році продукції. Продовжувалася робота і з моніторингу впровадження 20 видань, які надруковані у 2013 і 2014 роках.

Аналіз критеріїв і показників моніторингу, документів, що підтверджують впровадження, засвідчує, що користувачі, чисе коло професійних інтересів стосується галузі середньої загальної освіти й педагогічної науки, використовують у своїй практичній діяльності наукові результати досліджень науковців Інституту педагогіки.

Видрукувана продукція впроваджується на всеукраїнському рівні. Об'єктами впровадження є: органи державної влади і місцевого самоврядування (обласні і районні відділи та департаменти управління освіти, методичні центри, методичні кабінети), вищі навчальні заклади (де здійснюється підготовка педагогічних кадрів), інститути післядипломної педагогічної освіти, загальноосвітні навчальні заклади, установи НАПН України, наукові бібліотеки.

Наукова продукція Інституту педагогіки постійно презентується на виставках «Сучасні заклади освіти», «Інноватика в сучасній освіті». У 2014 році дипломом «Лауреат конкурсу I ступеня» у номінації «Інноваційні засоби навчання, програми, проекти та рішення для впровадження в систему освіти» нагороджено авторський колектив співробітників лабораторії суспільствознавчої освіти: Пометун О.І., Мороз П.В., Малієнко Ю.Б. за навчально-методичний комплект з інтегрованого курсу «Всесвітня історія. Історія України. 6 клас».

Згідно з Постановою Президії НАПН України №1-7/5-75 від 19 березня 2014 року наукові розробки Інституту педагогіки визнано переможцями конкурсу НАПН України на кращі наукові роботи. У номінації «За кращу монографію» дипломом II ступеня відзначено монографію «Диференційований підхід в історії української школи (кінець XIX – перша третина XX ст.)», створену *співробітниками лабораторії історії освіти* (автори: Н. П. Дічек, Н. М. Гупан, Л. Д. Березівська, Л. С. Бондар, Н. Б. Антонєць). У номінації «За кращий підручник або навчальний комплект для учнів, студентів» дипломом II ступеня відзначено навчальний комплект: підручник «Хімія, 11 клас. Профільний рівень» та навчальний посібник «Хімія в завданнях, 10-11 кл.», створений *співробітниками лабораторії хімічної і біологічної освіти* (автори: Л. П. Величко, Н. М. Буринська, Г. А. Лашевська, Н. В. Титаренко). У номінації «За кращий посібник (навчальний, навчально-методичний, практичний) для використання в освітній та інших видах соціальної практики» дипломом III ступеня відзначено навчально-методичний посібник «Лінгводидактичні засади навчання іноземної мови учнів старших класів загальноосвітніх навчальних закладів», створений *співробітниками лабораторії навчання іноземних мов* (автори: В. Г. Редько, В. М. Плахотник, Т. К. Полонська, Н. П. Басай, І. В. Алексеєнко).

Об'єднання зусиль учених Інституту педагогіки, фахівців МОН України та представників інших освітніх організацій відкриває можливості в методологічному і науково-методичному супроводі розвитку сучасної освіти, сприяє вирішенню питань, що стоять перед загальною середньою освітою.

Учені Інституту беруть активну участь в удосконаленні законодавства у сфері освіти, у розробленні нормативного, програмного та навчально-методичного забезпечення загальної середньої освіти. Так, у 2014 році у співпраці з МОН вченими Інституту педагогіки розроблені проекти «Концепції профільного навчання в старшій школі», «Положення про конкурсний відбір оригінал-макетів підручників для учнів 4-х та 7-х класів загальноосвітніх навчальних закладів», «Порядку і змісту державної атестації загальноосвітніх навчальних закладів, критеріїв атестаційної експертизи загальноосвітніх навчальних закладів», «Положення про порядок здійснення дослідно-експериментальної та інноваційної діяльності у закладах освіти» та ін.

Наукові співробітники Інституту беруть активну участь у здійсненні експертизи навчальної літератури, у роботі Науково-методичної ради з пи-

тань освіти МОН України та в її комісіях, а також у роботі робочих комісій з виконання оперативних завдань і доручень щодо вирішення нагальних проблем освітньої практики. З участю науковців Інституту розроблено і впроваджено в освітню практику 11 підручників, 66 навчальних і навчально-методичних посібників.

Співробітники лабораторій взяли активну участь у підготовці матеріалів до наради з питань підручникотворення в Комітеті Верховної Ради України з питань науки та освіти, всеукраїнської наради з питань формування стратегії розвитку загальної середньої освіти. Спільно з науковцями Інституту проблем виховання, Інституту психології імені Г. Костюка, Інституту гігієни та медичної екології ім. О. М. Мерляєва НАМН України здійснено психолого-педагогічну експертизу змісту загальної середньої освіти, результати якої стануть ґрунтовним базисом реформування освіти у напрямку інтеграції її в європейський і світовий освітні простори.

Активізувалася робота з поглиблення співпраці з громадськими освітніми організаціями. Так, представники громадського об'єднання «Громадський контроль» вперше стали активними учасниками конференції «Проблеми сучасного підручника», яка традиційно збирає авторів підручників, представників видавництв, працівників Міністерства освіти і науки України.

Спільно з представниками громадської ради при МОН України, БФ «Інститут розвитку освіти», Асоціації керівників шкіл м. Києва та Порталу «Освітня політика» проведено круглий стіл «Вектори руху до нової освіти України», на якому відбулося громадське обговорення Концепції реформи освіти на 2015 – 2025 рр.

Разом з тим слід звернути увагу на основні недоліки та напрями подальшого вдосконалення організації науково-дослідної роботи в Інституті педагогіки НАПН України. Зокрема вагомі наукові результати, отримані співробітниками, недостатньо широко представлені в закордонних фахових виданнях та виданнях, що входять до наукометричних баз. У зв'язку з цим доцільно активізувати подальші заходи із просування фахових видань Інституту педагогіки до наукометричних баз, що дало б можливість популяризувати наукові здобутки вчених Інституту на міжнародному рівні.

Актуальним залишається питання узгодження термінів видання наукової, науково-виробничої, навчальної продукції, що видається за результатами планових НДР. Як правило, ці видання здійснюються у році, наступному за звітним, що ускладнює якісне впровадження.

Потребує вирішення питання щодо обладнання лабораторій засобами інформаційно-комунікаційних технологій, які забезпечують можливість проведення інтернет-конференцій, вебінарів, встановлення on-line зв'язку з експериментальними навчальними закладами.

Доцільним є вдосконалення процедури планування, організації та проведення експериментальної роботи. Відкритим залишається питання щодо масового тиражування (великими обсягами) експериментальних матеріалів.

Важливим завданням є розширення міжнародних зв'язків, встановлення партнерських наукових контактів з профільними установами інших країн, зокрема із використанням сучасних інформаційно-комунікаційних технологій.

На часі організаційно-структурна трансформація інституту. У 2015 році передбачається оптимізація кількості структурних підрозділів, осучаснення механізмів організації наукової роботи, розширення функціональних можливостей. Важливим напрямом є розширення наукової проблематики у напрямі дослідження актуальних дидактичних проблем, які постають перед педагогічною наукою та освітньою практикою в нових соціально-економічних умовах.

НАПРЯМ: ТЕОРІЯ І МЕТОДОЛОГІЯ ПЕДАГОГІКИ ТЕОРІЯ І ТЕХНОЛОГІЯ ОЦІНЮВАННЯ ІННОВАЦІЙНОГО РОЗВИТКУ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

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

Науковий керівник: Д. О. Пузіков, канд. пед. наук, завідувач лабораторії педагогічних інновацій.

ОСНОВНІ НАУКОВІ РЕЗУЛЬТАТИ:

проаналізовано стан оцінювання інноваційного розвитку загальноосвітнього навчального закладу в контексті управління інноваційним розвитком загальної середньої освіти в Україні; стан дослідження інформаційно-просвітницького аспекту оцінювання інноваційного розвитку загальноосвітнього навчального закладу в науковій літературі та впровадження цього доробку в практичній діяльності навчальних закладів;

визначено і обґрунтовано концептуальні засади оцінювання інноваційного розвитку загальноосвітнього навчального закладу; теоретико-методичні засади реалізації прогностичної функції оцінювання інноваційного розвитку загальноосвітнього навчального закладу;

визначено і описано історичний розвиток теорії і практики прогнозування і оцінювання інноваційного розвитку загальноосвітнього навчального закладу;

визначено зміст організаційно-педагогічного супроводу оцінювання інноваційного розвитку загальноосвітнього навчального закладу;

розроблено та обґрунтовано теоретичну модель і технологію комплексного оцінювання інноваційного розвитку загальноосвітнього навчального закладу; критерії та показники інноваційного розвитку загальноосвітнього навчального закладу; інструментарій комплексного оцінювання інноваційного розвитку загальноосвітнього навчального закладу; методику організаційно-педагогічного супроводу оцінювання інноваційного розвитку загальноосвітнього навчального закладу;

здійснено констатувальний етап експериментальної перевірки теоретичної моделі й технології комплексного оцінювання інноваційного розвитку загальноосвітнього навчального закладу;

підготовлено рукописи другого і третього розділів планової монографії «Теорія і технологія комплексного оцінювання інноваційного розвитку загальноосвітнього навчального закладу».

МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ КОМПЛЕКСНОГО ОЦІНЮВАННЯ ІННОВАЦІЙНОГО РОЗВИТКУ ЗАГАЛЬНООСВІТЬОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

Д. О. Пузіков, к. пед. н.

У системі теоретико-методичного забезпечення комплексного оцінювання інноваційного розвитку загальноосвітнього навчального закладу (ЗНЗ) можна виділити такий важливий компонент, як методичні засади цього процесу.

Методичні засади комплексного оцінювання інноваційного розвитку ЗНЗ охоплюють наукові уявлення про методичні принципи, загальну методику організації та здійснення і окремі методи оцінювання, а також його засоби. Таким чином, ці засади є проміжною ланкою між теоретико-методологічними засадами комплексного оцінювання та його технологією. З одного боку, зазначені методичні засади обумовлюються і розробляються на основі методологічних підходів, загальних принципів та інших положень теорії оцінювання інноваційного розвитку ЗНЗ. З іншого боку, вони мають власне функціональне призначення, зумовлюють складові технології комплексного оцінювання інноваційного розвитку ЗНЗ (методика комплексного оцінювання як логічна послідовність методів і прийомів його здійснення є основою для розроблення алгоритму цієї технології, а сукупність окремих методів, які охоплюють зазначені методичні засади, стає ядром інструментарію вказаної технології комплексного оцінювання).

До методичних принципів оцінювання інноваційного розвитку ЗНЗ можна віднести такі принципи: комплексності оцінювання інноваційного розвитку школи, єдності буття і становлення навчального закладу, активізації інноваційного розвитку за результатами його оцінювання, прогностичної спрямованості оцінювання інноваційного розвитку школи, поєднання забезпечення індивідуального підходу до навчального закладу з єдністю вимог до оцінювання, соціального партнерства та громадської участі, рекомендаційного характеру оцінки та ін.

Методи комплексного оцінювання інноваційного розвитку ЗНЗ можна розглядати за походженням: соціологічні (соціологічне опитування, фокус-група, конвент-аналіз тощо), психологічні та психодіагностичні (соціометрія, тести, психологічні опитувальники та ін.), педагогічні (спостереження, аналіз шкільної документації, бесіда тощо), статистичні (методи первинної і вторинної математичної статистики), специфічні методи (модифікації методів, типові для комплексного оцінювання зазначеного процесу) та ін.

Важливим є виділення засобів комплексного оцінювання інноваційного розвитку ЗНЗ, визначення і обґрунтування шляхів ефективного застосування їх у технології комплексного оцінювання. На нашу думку, головну роль серед цих засобів відіграватимуть електронні, до яких належить: відповідне програмне забезпечення, інформаційно-комп'ютерна техніка, ресурси мере-

жі Інтернет. Також можна виділити друковані засоби, до яких належатимуть бланки спостережень, анкет, опитувальників, методична література тощо.

СТАН ІННОВАЦІЙНОГО РОЗВИТКУ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ: УПРАВЛІНСЬКИЙ АСПЕКТ

Л. А. Онищук, д. пед. н.

Вивчення стану інноваційного розвитку ЗНЗ дало можливість дійти таких висновків:

- стан інноваційного розвитку ЗНЗ зумовлюється і залежить від кваліфікованої реалізації директором школи організаційних і методичних принципів, таких як: єдності інноваційної освітньої політики та інноваційної діяльності ЗНЗ; пріоритетності; комплексності; узгодження інтересів органів управління освітою та суб'єктів управління ЗНЗ; розширення фінансово-економічної самостійності ЗНЗ тощо;

- з метою вирішення вузлових проблем управління інноваційним розвитком ЗНЗ директори шкіл використовують комплексний підхід, дієвим інструментом якого є розроблення й реалізація концепції і комплексної програми;

- директори школи свідомі того, що для ефективного управління інноваційним розвитком ЗНЗ необхідно визначити та обґрунтувати систему соціальних ідеалів, роль моралі, громадської думки, настрою та інтересів суб'єктів управління різних рівнів, які є об'єктом управлінського впливу;

- від науки галузевого управління директори шкіл очікують методичних рекомендацій щодо планування й стимулювання інноваційної діяльності, раціонального вдосконалення структури управлінського апарату, спрощення діловодства, створення інноваційних форм обліку й звітності;

- показники інноваційного розвитку ЗНЗ залежать від його змісту (конкретного нововведення, яке підлягає експериментальній перевірці). Загальний, організаційно-управлінський аспект оцінювання інноваційного розвитку ЗНЗ має містити рекомендації, згідно з якими всі показники зводяться до двох критеріїв: результативності; затрат часу;

- з метою підвищення рівня ймовірності комплексного оцінювання інноваційного розвитку ЗНЗ необхідно визначити методика відстеження кожного показника, використовуючи анкети, тести, аналіз перевірених робіт, діагностичні ситуації, спостереження, виміри тощо. При цьому не слід механічно поєднувати отримані результати за різними критеріями і показниками та надзвичайно обережно потрібно ставитися до середньоарифметичних і середньостатистичних показників;

- стратегія управління інноваційним розвитком ЗНЗ орієнтує суб'єктів управління на розв'язання об'єктивних суперечностей щодо відтворення означеного процесу в перспективі через визначення таких напрямів, як: розроблення науково-методичних засад комплексного порівняльного ана-

лізу інноваційного розвитку ЗНЗ та їх взаємодії; обґрунтування механізму інноваційного розвитку ЗНЗ в умовах ринкової економіки; розроблення наукових засад щодо укладання цільових комплексних програм інноваційного розвитку ЗНЗ; організаційне і методичне забезпечення досліджень, спрямованих на прогнозування інноваційного розвитку ЗНЗ.

МОДЕЛІ ОЦІНЮВАННЯ ІННОВАЦІЙНОГО РОЗВИТКУ ЗНЗ: ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ

В. М. Зоц, к. пед. н.

У сьогоднішній науці переважаючим залишається погляд на історичний розвиток наукового знання як процес лінійний. У розумінні цього розвитку переважає принцип кумулятивності: приріст наукового знання відбувається поступово і безперервно, з накопиченням зерен наукової істини. На основі цього уявлення розгортається і принцип відповідності: нова наукова теорія не заперечує повністю стару, а включає її як окремих випадок у свої рамки.

Розвиток науки у ХХ ст. показав, що лінійне бачення наукового прогресу неправомірно спрощує уявлення про хід розвитку науки і не дає відповіді на питання, пов'язані з процесами саморозвитку відкритих систем. Як результат невдоволеності обмеженістю можливостей наукових інструментів лінійного підходу, а також завдяки досягненням у галузі квантової фізики сформувався інший, нетрадиційний погляд на історичний розвиток наукового знання. Такий погляд ґрунтується на моделях і методологічних наслідках теорії самоорганізації – синергетики – напрямі міждисциплінарних наукових досліджень, що інтенсивно розвивається.

Коротко схарактеризувати сутність синергетичного підходу можна через три основні ідеї: а) принципова відкритість (незамкнутість) систем наукового знання, б) нелінійність наукового прогресу, в) самоорганізація когнітивних систем. Нелінійність розвитку наукового знання може бути розгорнута через ідеї багатоваріантності, альтернативності шляхів розвитку науки. Синергетика виходить з принципу еволюційного розвитку оточуючого світу за нелінійними законами. Ця ідея виражається в багатоваріантності або альтернативності вибору.

Вивчення світової практики показує, що в основі оцінювання діяльності шкіл лежать різні моделі освітньої політики: англо-саксонська, німецька і скандинавська. Поділ цей є досить умовним, особливо враховуючи те, що сучасні освітні системи перебувають в постійній трансформації. Але вони можуть бути орієнтиром для формування різних концепцій оцінювання.

Очевидно, що в основу оцінювання має бути покладена модель освітньої політики, яка реалізується в країні. В основу реформування освіти в Україні закладено людиноцентричний (дитиноцентричний) підхід (В. Г. Кремін). Він створює умови для формування скандинавської моделі, яка вочевидь є найбільш прогресивною.

У процесі вдосконалення системи зовнішнього незалежного оцінювання, впровадження дитиноцентричного підходу і соціально-економічного розвитку в Україні може сформуватись модель освіти, наближена до скандинавської.

ЗМІСТ ТА СТРУКТУРА ТЕХНОЛОГІЇ КОМПЛЕКСНОГО ОЦІНЮВАННЯ ІННОВАЦІЙНОГО РОЗВИТКУ ЗНЗ

К. В. Гораши, к. пед. н.

Аналіз психолого-педагогічної літератури з проблеми застосування технологічного підходу в гуманітарній сфері (культура, освіта, соціологія, психологія тощо) та дослідження поняття «технологія» на різних рівнях і у різних галузях діяльності людини дали змогу сформулювати поняття *технології комплексного оцінювання інноваційного розвитку ЗНЗ* (далі – технологія КОІР ЗНЗ), розробити її зміст та структуру.

Технологію КОІР ЗНЗ ми розуміємо як поетапне застосування системи методів, критеріїв і показників оцінювання рівнів розвитку школи (від адаптивного до інноваційного), які дають змогу визначати реальний стан ЗНЗ, можливості його переходу на наступні рівні розвитку та забезпечують прогнозування результатів інноваційних змін.

Зміст технології КОІР ЗНЗ розглядається нами на трьох рівнях: *науковому* (теорія комплексного оцінювання ЗНЗ; технологія є науковою розробкою, що ґрунтується на досягненнях педагогічної теорії, педагогічної інноватики та теорії оцінювання); *формально-описовому* (технологія є комплексом визначених і обґрунтованих критеріїв, методів і показників, які забезпечують досягнення очікуваних результатів розвитку школи); *процесуально-діяльницькому* (технологія описує алгоритми, процедури і операції, що забезпечують комплексне дослідження об'єктів і суб'єктів інноваційного розвитку ЗНЗ).

Структура технології КОІР ЗНЗ включає такі етапи: *підготовчий* (визначення об'єктів оцінювання, підготовка суб'єктів до проведення процесу комплексного оцінювання); *первинне оцінювання* (виявлення реального стану (рівня розвитку ЗНЗ), умов діяльності школи, її інноваційного потенціалу та ресурсів для подальшого розвитку); *експертне оцінювання* (умов навчання учнів, професійної діяльності вчителів, освітнього середовища школи, її зв'язків з громадою міста (села); *коригувальний* (корегування методів і форм оцінювання); *вторинне оцінювання* (застосування кваліметричної моделі оцінювання ЗНЗ); *аналітичний* (аналіз та зіставлення результатів первинного і вторинного оцінювання); *узагальнювальний* (формулювання висновків оцінювання); *прогнозувальний* (розроблення конкретних пропозицій (плану дій) для ЗНЗ щодо подальшого його розвитку).

Отже, застосування технології КОІР ЗНЗ в експериментальних школах лабораторії педагогічних інновацій дало змогу встановити пріоритети й стратегію їх інноваційного розвитку за різними напрямками діяльності; за-

безпечує формування інноваційного педагогічного потенціалу та системність здійснення інноваційної діяльності вчителями, що сприятиме конкурентоспроможності шкіл в умовах інноваційних змін освітньої системи.

**ПРОЕКТУВАННЯ РОЗВИВАЛЬНОГО ОСВІТНЬОГО
СЕРЕДОВИЩА НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ НА БАЗІ
ХАРКІВСЬКОЇ ОБЛАСНОЇ СПЕЦІАЛІЗОВАНОЇ ШКОЛИ-
ІНТЕРНАТУ II-III СТУПЕНІВ «ОБДАРОВАНІСТЬ»**

Л. Г. Карпова, к. пед. н.

Проектування розвивального освітнього середовища школи-інтернату «Обдарованість» створює умови для подальшого розвитку інноваційної освітньої діяльності навчального закладу з розкриття, розвитку й реалізації особистісного творчого потенціалу здібних і обдарованих дітей, забезпечує єдність процесів розвитку й саморозвитку особистості вихованців, надає змогу створити необхідні соціально-педагогічні та психологічні умови для розв'язання психологічних проблем соціалізації обдарованих дітей.

Керівником дослідно-експериментальної роботи є завідувач лабораторії педагогічних інновацій Інституту педагогіки НАПН України, канд. пед. наук Д. О. Пузіков. Школа-інтернат бере активну участь в дослідно-експериментальній роботі та масових заходах зазначеної лабораторії. Наукові співробітники лабораторії здійснюють консультування, наукову експертизу розробок закладу.

За результатами дослідно-експериментальної роботи здійснено:

аналіз освітнього середовища школи-інтернату «Обдарованість» та встановлення його типу;

розроблення концепції розвитку школи-інтернату; положень про психологічну лабораторію школи-інтернату, про лабораторію інформаційно-комунікаційних технологій, про преміювання педагогічних працівників, про конкурс «Кращий учень року» та пакету документів щодо діяльності дитячого самоврядування й наукового товариства учнів;

розроблення положення про університетську кафедру в школі – інноваційну освітню структуру, створену на основі принципів соціального партнерства.

розроблення і впровадження моделі розвивального освітнього середовища школи-інтернату;

розроблення, апробацію та впровадження діагностичного інструментарію щодо обдарованих дітей;

впровадження елементів проектування навчальної діяльності найздібніших і найталановитіших учнів за власною освітньою траєкторією;

розроблення методичних рекомендацій щодо проектування розвивального освітнього середовища спеціалізованої школи-інтернату II-III ступенів як умови забезпечення інноваційного розвитку сучасного загальноосвітнього

навчального закладу нового типу для здібних і обдарованих дітей; методичних рекомендацій щодо психолого-педагогічної підтримки науково-дослідної роботи, програми адаптації учнів до умов проживання та навчання у школі-інтернаті «Обдарованість» тощо.

Узагальнені результати дослідно-експериментальної роботи оприлюднені через низку публікацій та участь у всеукраїнських та регіональних науково-практичних конференціях.

РЕТРОСПЕКТИВНИЙ АНАЛІЗ ВІТЧИЗНЯНОЇ ТЕОРІЇ І ПРАКТИКИ ОЦІНЮВАННЯ ІННОВАЦІЙНОГО РОЗВИТКУ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

О. В. Мушка, к. пед. н.

Розвиток вітчизняної теорії і практики оцінювання інноваційного розвитку ЗНЗ зумовлений як загальноосвітними тенденціями розвитку педагогічної теорії та шкільництва (інформатизація, стандартизація тощо), так і факторами, специфічними для системи загальної середньої освіти нашої держави (демократизація управління загальною середньою освітою і життя школи, необхідність модернізації вітчизняної системи загальної середньої освіти, оптимізації діяльності ЗНЗ, наявність у багатьох ЗНЗ досить великого потенціалу науково-методичної і науково-експериментальної діяльності, становлення і розвиток експериментальних та авторських шкіл тощо).

Результати ретроспективного аналізу розвитку вітчизняної теорії і практики оцінювання інноваційного розвитку ЗНЗ дають підстави стверджувати, що до початку ХХІ ст. практика (у т. ч. методичне і правове забезпечення) розвивалася швидше, випереджала розвиток теорії оцінювання цього процесу. І лише з виходом фундаментальних праць, підготовлених зокрема науковцями Інституту педагогіки (Л. І. Даниленко, І. Г. Єрмаков, В. М. Зощ, Л. А. Онищук, В. Ф. Паламарчук та ін.), ситуація змінилася, теорія стала випереджати і спрямовувати практику оцінювання вказаного процесу.

Історичний розвиток вітчизняної теорії оцінювання інноваційного розвитку ЗНЗ можна поділити на три етапи: *пошуковий* (середина – 80-ті рр. ХХ ст.), упродовж якого в межах школознавства (проблематика планування і контролю (оцінювання) діяльності ЗНЗ) накопичувався емпіричний досвід і несистематизовані теоретичні знання, спорадично проводилися дослідження, більш дотичні зазначеній проблематиці; *науково-експериментальний* (80-ті – 90-ті рр. ХХ ст.), коли теоретичне забезпечення оцінювання розроблялося і зосереджувалося довкола педагогічних експериментів в окремих ЗНЗ; *науково-теоретичний* (поч. ХХ ст. – наш час), розвиток теорії оцінювання.

Вагому роль в теоретичному і методичному забезпеченні оцінювання інноваційного розвитку вітчизняних ЗНЗ відіграють наукові праці та методичні розробки наукових співробітників Інституту педагогіки НАПН України, зокрема – представників його лабораторії педагогічних інновацій.

Щодо історичного розвитку зарубіжної теорії і практики оцінювання інноваційного розвитку ЗНЗ, то варто зазначити таке: по-перше, існують суттєві термінологічні відмінності, які перешкоджають коректному порівнянню цих процесів в Україні та за кордоном; по-друге, зарубіжне оцінювання інноваційного розвитку ЗНЗ здійснюється, передовсім, за проектним підходом, у межах досягнення результатів конкретних освітніх проектів; по-третє, в системах загальної середньої освіти принаймні деяких країн світу (Фінляндія, Франція та ін.) створено моделі та інструментарій оцінювання інноваційної освітньої діяльності ЗНЗ (експериментальних навчальних закладів, а також шкіл, які впроваджують пілотні освітні проекти тощо), розробляється відповідне теоретико-методичне забезпечення.

ІНФОРМАЦІЙНО-ПРОСВІТНИЦЬКА СКЛАДОВА ОЦІНЮВАННЯ ІННОВАЦІЙНОГО РОЗВИТКУ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

А. В. Пугач, к. пед. н.

Дослідження питання інформаційно-просвітницької складової оцінювання інноваційного розвитку загальноосвітнього навчального закладу має спиратися на загальнонаукові методологічні підходи, значущим серед яких, зважаючи на означену проблему, є інформаційний. З огляду на це, будь-який суспільний, зокрема педагогічний, процес можна розглядати в інформаційному контексті як сукупність його інформаційних внутрішніх і зовнішніх зв'язків, що мають системний характер. Це стосується також оцінювання інноваційного розвитку ЗНЗ, яке пов'язане з обігом значного обсягу специфічної педагогічної інформації.

Ефективність здійснення оцінювання інноваційного розвитку ЗНЗ значною мірою залежить від розв'язання таких завдань: по-перше, поінформованості учасників цього процесу – педагогічного та учнівського колективів ЗНЗ, батьків і громадськості про цілі, засоби, перебіг та результати оцінювання; по-друге, підготовленості їх до оприлюднення і розуміння (оволодіння) такої інформації. У зв'язку з цим поняття інформаційно-просвітницької складової оцінювання інноваційного розвитку ЗНЗ розглядаємо як сприймання, оброблення, збереження, перетворення і передачу інформації щодо означеного процесу. Оскільки вона забезпечує єдність зовнішніх і внутрішніх зв'язків системи (ЗНЗ), зокрема шляхом зворотного зв'язку між суб'єктами оцінювання, вважаємо її джерелом і чинником цього процесу.

Феномен інформаційно-просвітницької складової оцінювання інноваційного розвитку ЗНЗ заслуговує на увагу також у контексті організації освіти серед керівників органів управління освітою, батьків, представників освітніх громадських організацій, роботодавців, найширших верств населення. У такий спосіб передбачається охоплення практично спрямованою інформацією про оцінювання інноваційного розвитку ЗНЗ представників

різних соціальних груп, зацікавлених у його здійсненні, отже, забезпеченні належних результатів освітньої діяльності ЗНЗ. Це сприятиме також підвищенню загального рівня педагогічної культури нашого суспільства.

Поряд із визначенням теоретичних і методичних засад проблеми дослідження та обґрунтуванням теоретико-методичних основ інформування і просвіти педагогічних колективів та громадськості з оцінювання інноваційного розвитку ЗНЗ актуалізується питання розроблення й експериментальної апробації методичних рекомендації щодо оцінювання інноваційного розвитку загальноосвітнього навчального закладу. Зasadничий підхід до їх складання ґрунтується на принципах: повноти і своєчасності, об'єктивності та достовірності, неупередженості і толерантності інформації, забезпечення двостороннього зв'язку в інформуванні.

ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНИЙ СУПРОВІД ОЦІНЮВАННЯ ІННОВАЦІЙНОГО РОЗВИТКУ ЗНЗ

В. М. Лелюх

Одними з основних завдань організаційно-педагогічного супроводу оцінювання інноваційного розвитку ЗНЗ є: сприяння цілеспрямованості інноваційних процесів, нарощуванню інноваційного потенціалу закладу, створення умов для запобігання хаотичному нагромадженню ідей, дрібних, непринципових новацій, не пов'язаних як між собою, так і зі стратегічними цілями освіти. Реалізація цих завдань зумовлює неперервний процес, у якому кожному складнику відповідає своя специфіка оцінювальної практики.

Сутність організаційного компонента на рівні навчального закладу полягає у здійсненні заходів із забезпечення оцінки ідеї і концепції, моніторингу динаміки змін, поетапної та підсумкової рефлексії. На рівні органу управління освітою – в організації інспектування норми і вихідного стану, поточної й підсумкової експертизи.

Педагогічний компонент оцінювання передбачає аналіз змісту відповідної документації закладу; створення та реалізацію функціональної моделі внутрішнього і зовнішнього поточного та підсумкового оцінювання інноваційного розвитку; визначення критеріїв та показників; відбір форм і методів діагностування, рефлексії та незалежної експертизи; підготовку висновків та пропозицій щодо подальшої долі набутого інтелектуального капіталу.

Організаційно-педагогічний супровід оцінювання ґрунтується на методології системного аналізу, формальних і неформальних способів дослідження, спирається на сукупність апріорних та адаптивних принципів.

Обов'язкова умова організаційно-педагогічного супроводу оцінювання інноваційної діяльності ЗНЗ – застосування системи критеріїв, яка є єдиною як для самооцінювання, так і для зовнішньої оцінки органом управління освітою.

Реалізувати завдання організаційно-педагогічного супроводу оцінювання інноваційного розвитку, узгодити пріоритети діяльності навчального

закладу в межах державно-громадських вимог та інтересів учасників навчально-виховного процесу, поєднати аналіз відповідності норми й оцінку якості інноваційного здобутку, одержати повну, об'єктивну, релевантну інформацію про розвиток можна в рамках педагогічної експертизи.

Максимальна ефективність супроводу досягається шляхом інтеграції експертного оцінювання з діагностикою, моніторингом, інспектуванням; застосування інструментаріїв суміжних технологій оцінювання (психологічних, соціологічних, статистичних тощо).

Впровадження єдиної науково обґрунтованої і підтвердженої практикою методики організаційно-педагогічного супроводу оцінювання інноваційної діяльності закладів стимулюватиме творчість педагогів, поєднає зусилля в творенні нової якості освіти постіндустріальної епохи, вбереже від марнування ресурсів, фізичних і моральних сил освітян.

ПРОГНОСТИЧНА ФУНКЦІЯ ОЦІНЮВАННЯ ІННОВАЦІЙНОГО РОЗВИТКУ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

М. В. Миньківська

Початок ХХІ століття ознаменувався як період активних пошуків інноваційного розвитку в усіх сферах суспільства, зокрема у сфері загальної середньої освіти. Потреба в нових підходах до формування освітньої системи в Україні виникла в результаті виявлення недостатньої якості підготовки випускників загальноосвітніх навчальних закладів, які часто нездатні реалізувати себе в подальшій життєвій і професійній діяльності. Така освітня ситуація вимагає докорінних інноваційних змін у розвитку ЗНЗ шляхом створення умов для реалізації прогностичної функції його оцінювання.

На жаль, в період формування нинішньої освітньої системи педагогічна наука в цілому не надавала належної уваги прогностичній функції оцінювання розвитку загальної середньої освіти. Але без цієї функції – вона є простою сукупністю фактів. Реалізація прогностичної функції оцінювання інноваційного розвитку ЗНЗ можлива за умов визначення цілей, законів, закономірностей, змісту, форм, методів і засобів прогностики. Важливим також є аналіз взаємодії всіх елементів навчально-виховної системи, її структурної і змістової складових з метою розробки науково-методичної основи якісного інноваційного розвитку ЗНЗ.

Педагогічна прогностика як молода наука охоплює комплекс методологічних, теоретичних та методичних питань, які є важливими в процесі реалізації прогностичної функції оцінювання розвитку ЗНЗ. В свою чергу, освітньо-педагогічне прогнозування потребує системних наукових досліджень, основними об'єктами яких є: цілі, зміст, методи, засоби та організаційні форми навчання, виховання й розвитку учнів. Педагогічне прогнозування має передувати розробці освітньої стратегії, створенню навчальної документації тощо.

Якість та освітній потенціал суб'єктів освітньої системи визначається високим рівнем інноваційного розвитку освіти. В свою чергу, досягнення відповідної якості неможливе без чіткого прогнозу. Реалізація прогностичної функції оцінювання розвитку ЗНЗ дає змогу більш-менш чітко визначити, до яких наслідків приведуть ті чи інші професійні дії педагога. Важливим у процесі педагогічного прогнозування є здатність науково передбачити ймовірнісні результати професійної діяльності.

Для того, щоб змоделювати нову систему освітнього розвитку, важливим є чітке бачення кінцевого результату. Сформувані очікуваний кінцевий результат освітнього розвитку і шляхи його досягнення в межах педагогічної науки можна з допомогою реалізації її функції прогнозування.

ОРГАНІЗАЦІЯ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ СТАРШОКЛАСНИКІВ ЯК СКЛАДОВА ІННОВАЦІЙНОГО РОЗВИТКУ ЗАКЛАДУ ОСВІТИ

В. Ю. Варава, аспірант

Оновлення системи освіти в контексті інтеграції України до європейського освітнього простору вимагає використання нових технологій, форм та методів для набуття нових знань, за яких важливу роль відіграють методи активного пізнання та самостійність учня. Одним із таких шляхів підвищення ефективності навчання природничих предметів є дистанційне навчання. Необхідність впровадження дистанційних форм навчання у старшій школі визначається загальними світовими тенденціями, оскільки воно спрямоване на інтеграцію кожного конкретного учня до можливостей освітніх систем розвинених країн, самоорганізацію й самореалізацію учнів, а також активізує розвиток професійно-особистісного зростання вчителів.

Впровадження дистанційного навчання в практику загальної середньої освіти визначається зокрема необхідністю надання усім категоріям учнів рівного доступу до якісної освіти. З допомогою комп'ютера та Інтернету учень має змогу отримувати якісну освіту у будь-якій точці земної кулі. Дистанційні форми навчання є особливо актуальними для певних категорій учнів, а саме: учнів з особливими потребами; обдарованих учнів, яким потрібна поглиблена підготовка з окремого предмета і які спроможні самостійно опанувати навчальний матеріал; учнів, які з певних причин не відвідують школу (хворіють, живуть у важкодоступних населених пунктах, перебувають за кордоном); учнів, які самостійно опановують іноземні мови; учнів, які виконують навчальні програми під час карантину; учнів, які не мають змоги відвідувати школу у зв'язку з подіями на сході України. Важливу роль набуває дистанційне навчання в процесі підготовки старшокласників до ЗНО та до самостійної роботи у вищих навчальних закладах.

В контексті інноваційної стратегії сучасної освіти та переходу до інформаційного суспільства дистанційна освіта набуває особливого значення

ня, особливо такі її форми, як мережева освіта, масові онлайн-курси, web-навчання тощо.

Серед причин, що стримують розвиток дистанційного навчання в системі середньої освіти, є майже повна відсутність методичного супроводу дистанційного навчання, недостатня підготовленість і вмотивованість педагогів до новітніх форм та методів взаємодії з учнями й навчальним матеріалом з предмета, недостатня професійна підготовка вчителів до Інтернет-комунікацій з учнями, низький рівень забезпечення засобами ІКТ як учнів, так і вчителів.

Технології дистанційного навчання в даний час широко впроваджуються у світову та українську освітню практику, потужно розвиваються та мають великі перспективи.

ГОТОВНІСТЬ ДО САМООСВІТНЬОЇ ДІЯЛЬНОСТІ – КЛЮЧОВА ЯКІСТЬ УЧНЯ СУЧАСНОЇ ВЕЧІРНЬОЇ ШКОЛИ

О. В. Лавриненко, здобувач

У сучасних умовах швидкого оновлення інформаційно-комунікаційних технологій, інтеграції та ускладнення соціальної діяльності ми все більше переконаємося на власному досвіді, що людина може самореалізуватися лише в тому випадку, якщо вона буде володіти сучасними ціннісними орієнтаціями, якостями і здібностями, які забезпечать їй постійний розвиток, власну творчу особистісну позицію, соціальну мобільність та адаптацію до різного роду трансформацій. Дослідження доводять, що сучасне інформаційне суспільство ґрунтується на самоосвіті, яка є джерелом не лише технологічних, а й соціальних інновацій. У зв'язку з цим технології освіти суспільства також змінюються: поступово співвідношення «освіта – самоосвіта» зміщується в бік останньої, самоосвітні процеси набувають більш усвідомлених та організованих форм.

Науково-практичні дослідження останніх років показують, що саме вечірня школа, де проблема різноманітності учнівського контингенту стоїть так гостро, вимагає особливої організації навчальної діяльності учнів. Системоутворюючим фактором організації навчальної діяльності у сучасній вечірній школі має стати самоосвіта. Самоосвітня діяльність як особливий вид діяльності має свої функціональні характеристики: 1) соціальну – визначає здатність бути готовими змінюватись та пристосовуватись до нових потреб ринку праці, оперувати й управляти інформацією в нових умовах життя; 2) особистісну – передбачає самовраховання сильних та слабких сторін своєї діяльності.; 3) когнітивну – передбачає формування на основі знань розуміння суспільних процесів, власного усвідомлення саморозвитку; 4) діяльнісну – учень за умови розуміння та усвідомлення починає певним чином діяти, виявляє елементи самоорганізації, саморозвитку; 5) емоційно-вольову – активізує спонукальні внутрішні сили, створює власний дієвий контекст.

Проведені нами дослідження щодо виявлення готовності учнів вечірньої школи до самоосвітньої діяльності показали, що розуміють суть поняття «самоосвіта» 56,8 % опитаних учнів вечірніх шкіл. Своєрідне розуміння поняття «самоосвіта» мають 29,6 % учнів вечірніх шкіл. Сам факт використання учнями вечірніх шкіл у визначенні поняття «самоосвіта» таких термінів, як «набуття нових вмінь та знань», «вміння самостійно навчатись», «вміти самостійно обирати засоби», «вміння ефективно використовувати», звертає на себе увагу по суті і доводить нашу робочу гіпотезу щодо усвідомленого ставлення сучасних учнів до самоосвіти як до особливого, провідного виду навчальної діяльності в умовах сьогодення. Також нами встановлено: якщо у учнів уміння та навички самоосвітньої діяльності (УНСД), сформовані із врахуванням характерних функціональних рис цього виду діяльності, знаходять, відповідно до структури самоосвітньої діяльності, відображення в усіх її компонентах, то в результаті їхньої взаємодії формується власне «готовність до самоосвітньої діяльності» («освіта себе!»).

МОДЕЛЬ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ ДО ФОРМУВАННЯ ГРОМАДЯНСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТАРШОКЛАСНИКІВ В УМОВАХ ІННОВАЦІЙНОГО РОЗВИТКУ СУЧАСНОЇ ГІМНАЗІЇ

С. І. Пікуза, заступник директора гімназії №178 м. Києва

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

Зазначена модель включає такі компоненти:

1. Цільовий – цілі та завдання підготовки вчителів до зазначеної діяльності у вказаних умовах. Метою підготовки є забезпечення готовності вчителів формувати громадянську компетентність учнів старших класів у навчально-виховній роботі, використовувати для цього умови, які постають в процесі інноваційного розвитку гімназії.

2. Змістовий – сукупність теоретичних і прикладних знань, способів діяльності, досвіду застосування їх в навчально-виховному процесі, засвоєння яких забезпечує готовність учителя до формування громадянської компетентності учнів старших класів, реалізації результатів інноваційного розвитку гімназії в цій діяльності.

3. Організаційний – сукупність управлінських і методичних заходів і умов (зокрема науково-методичних, інформаційних, освітньо-технологічних, ресурсних умов, пов'язаних зі здійсненням інноваційного розвитку гімназії, реалізацією концепції та програми цього розвитку).

4. Діяльнісний – сукупність організаційних форм (участь у тематичних засіданнях педагогічної та науково-методичної ради гімназії, відповідних заходах кафедр і методичних об'єднань, методичні семінари, педагогічні читання, підготовка фрагментів уроків, проектів колективних творчих справ, збирання портфоліо та ін.), методів (тренінги, дидактичні ігри, метод проектів тощо), засобів (навчально-методична і наукова література, технічні засоби, інформаційно-комп'ютерна техніка, ресурси мережі Інтернет та ін.), з допомогою яких здійснюється підготовка вчителів до зазначеної діяльності.

5. Оцінно-результативний компонент, який охоплює: критерії і показники підготовленості вчителя до формування громадянської компетентності старшокласників (ціннісно-мотиваційний, когнітивний, діяльнісний), відповідні методи оцінювання рівня цієї готовності (анкетне опитування, педагогічні ситуації, тести тощо), рівні готовності (високий, середній, елементарний, низький).

В основу представленої моделі покладено вимоги до підготовки і діяльності вчителя, які визначені та сформульовані в процесі розроблення моделі формування громадянської компетентності учнів в умовах інноваційного розвитку сучасної гімназії.

**НАПРЯМ: ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ.
ПОРІВНЯЛЬНА ПЕДАГОГІКА
ОРГАНІЗАЦІЯ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ В ІСТОРІЇ
ВІТЧИЗНЯНОЇ ШКОЛИ: ВІД УНІФІКАЦІЇ ДО
ДИФЕРЕНЦІАЦІЇ (40 – 80-ті рр. ХХ ст.)**

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

Науковий керівник: Н. П. Дічек, д-р пед. наук, професор, завідувач лабораторії історії педагогіки.

ОСНОВНІ НАУКОВІ РЕЗУЛЬТАТИ:

З'ясовано, що запровадження в СРСР у 1960 – 1970-х рр. загальної середньої освіти актуалізувало проблему оптимізації системи навчальних закладів, які забезпечувала б молоді реальну можливість вибору шляхів отримання середньої освіти в залежності від індивідуальних інтересів та можливостей. Так, упродовж 1960-х рр. в Україні склалося 4 шляхи отримання середньої освіти: середня загальноосвітня школа, вечірня (змінна) школа робочої та сільської молоді, середній спеціальний навчальний заклад – технікум та середнє професійно-технічне училище. **Висвітлено** особливості організації навчального процесу у вечірніх (змінних) школах робочої та сільської молоді.

На основі аналізу нормативно-правової бази **визначено** критерії, за якими здійснювалася зовнішня диференціація навчання (міжшкільна, внутрішньошкільна) в масовій школі у відповідних типах навчальних закладів: територіально-економічний (міська і сільська 8-річна школа як неповна середня загальноосвітня трудова політехнічна школа); професійно орієнтований (3-річна (9-11 класи) або у складі 1 – 11 класів середня загальноосвітня трудова політехнічна школа з виробничим навчанням, вечірні (змінні) середні 3-річні загальноосвітні школи робітничої або сільської молоді, окремі класи при середніх трудових політехнічних школах з виробничим навчанням, заочна середня загальноосвітня школа, екстернат): мовно-національний критерій (школи-інтернати з українською мовою навчання, російською мовою навчання у складі 1 – 8, 1 – 11 класів); соціальний (школи і групи продовженого дня, школи-інтернати за типом 8-річних шкіл або середніх загальноосвітніх трудових політехнічних шкіл з виробничим навчанням); диференціація за психофізичним станом учнів (школи для дітей і підлітків з вадами у фізичному й розумовому розвитку); за здібностями учнів (середня загальноосвітня трудова політехнічна школа з викладанням низки предметів іноземними мовами, школи для обдарованих дітей у галузі музики, хореографії, образотворчого мистецтва, фізико-математичних предметів); проведення занять у майстернях і з хатнього господарювання.

Встановлено, що, починаючи з 1956 р., в українській педагогічній психології поступово розпочалися цілеспрямовані дослідження явища «індивідуалізації» шкільної освіти як вимоги часу, вмотивованої необхідністю під-

вищення якості навчально-виховного процесу, що відбулося й на тематиці досліджень українських педагогів і психологів. **Схарактеризовано** їхній внесок (1960-ті – 1970-ті рр.) у дослідження питань, пов'язаних з аспектами індивідуалізації навчання і виховання ((Г. Костюк, І. Синиця, О. Киричук, М. Алексєєва, М. Малков, О. Скрипченко, П. Зінченко, П. Невельський, Л. Куценко, В. Сіллер, Л. Балацька, З. Нечипорук, Б. Богуславська, О. Яцишин). **Розкрито** внесок В. О. Сухомлинського у розвиток психолого-педагогічного знання про дитину-учня, обґрунтовані ним шляхи забезпечення індивідуалізації навчально-виховного процесу в школі. **Проаналізовано** проблему **використання** психолого-педагогічних характеристик учнів як інструменту індивідуалізації виховного підходу.

Доведено, що у 1960 – 1970-ті рр. у шкільній освіті відбувалися суттєві зміни у підходах до змісту та організації занять за вибором, запровадження яких стало важливим чинником диференціації шкільної освіти, бо мета факультативів передбачала поглиблене вивчення основ фізико-математичних, природничих та гуманітарних наук, а також розвиток різнобічних інтересів і здібностей учнів, починаючи з 7-го класу.

Встановлено, що хоча у 1940 – 1980-х рр. система початкової освіти України зазнала кардинальних перетворень (оновлено зміст освіти й засоби навчання, мету і завдання вивчення предметів), однак поняття «індивідуалізація», «диференціація» не знайшли відображення в нормативних документах, хоч саме явище й реалізувалося у роботі кращих учителів, досліджувалося науковцями.

З'ясовано чинники, що впливали на зміст початкової та середньої освіти шкіл національних меншин у другій половині 1930-х – 1940-х рр. (державна політика ідеологізації освіти, русифікація, уніфікація, державна економічна політика і потреба в кваліфікованих кадрах).

Схарактеризовано основні організаційні форми запровадження виробничого навчання як форми індивідуалізації навчально-виховного процесу (групове виробниче навчання, бригадне виробниче навчання та індивідуально-бригадне виробниче навчання, зокрема учнівські виробничі бригади в сільському господарстві і промисловості) у 1950 – 1960-ті рр. у порівнянні з завданням політехнізації семирічної школи як мети наближення її участі у виробничому житті суспільства у 1930-ті р.

Показано, що в 1960 – 1970-ті рр. серед радянських методистів утверджувалося нове розуміння задач і функцій шкільного підручника з суспільствознавчих предметів: якщо раніше його роль здебільшого обмежувалася закріпленням у пам'яті учнів матеріалу, вивченого на уроці, то у зазначений час він розглядався як інструмент навчання і виховання, відрізнявся меншим обсягом, у ньому краще враховувалися вікові та пізнавальні можливості учнів. У методичному апараті підручника приділялося більше уваги логічному опрацюванню навчального матеріалу, формуванню у школярів систем-

них історичних знань, котрі ґрунтувалися не лише на запам'ятовуванні, а й на осмисленні та самостійному використанні раніше засвоєної інформації.

Розкрито вияви зовнішньої диференціації (виокремлення в 40 – 80-х рр. ХХ ст. в шкільних програмах з музичного виховання таких форм музично-виховної роботи, як класна (урок, що органічно поєднував три компоненти: хоровий спів, нотну грамоту і слухання музики та включав різні види музичної діяльності учнів: спів, музично-ритмічні рухи) і позакласна робота (гра на дитячих музичних інструментах; слухання музики; музична грамота).

РОЗВИТОК ПСИХОЛОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ ІНДИВІДУАЛІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ В «ШКОЛАХ УКРАЇНИ» (1960 – 1970-ТІ РОКИ)

Н. П. Дічек, д. пед. н.

У ході дослідження з'ясовано, що під впливом реформ у суспільно-економічному житті СРСР у другій половині 50-х років ХХ ст. в радянській Україні набуло актуальності питання диференціації шкільної освіти як перспективного шляху підвищення ефективності навчального процесу з метою створення максимально сприятливих умов для підготовки учнів до майбутньої професії, що водночас актуалізувало й проведення психолого-педагогічних досліджень у галузі педагогічної психології. Починаючи з 1956 р., в українській педагогічній психології поступово розпочалися цілеспрямовані дослідження різних аспектів індивідуалізації шкільної освіти – і як вимоги часу, вмотивованої необхідністю підвищення якості навчально-виховного процесу, що відбилося на тематиці досліджень українських педагогів і психологів, і як дієвого складника явища диференціації в шкільній галузі. Разом з тим психолого-педагогічні розвідки йшли у фарватері загальнорадянської ідеологічної парадигми, поволі повертаючись до поновлення досліджень у галузі психології особистості (середина 1960-х рр.).

Схарактеризовано внесок українських педагогів і психологів (1960-ті – 1970-ті рр.) у дослідження питань, пов'язаних з такими аспектами індивідуалізації навчання і виховання, як здібності й обдарованість дітей у контексті їхньої профорієнтації (Г. Костюк, З. Нечипорук, О. Яцишин), психологія писемного й усного мовлення (І. Синиця), пізнавальні інтереси школярів (О. Киричук; М. Алексеева), «нервова обдарованість» (М. Малков), особливості (індивідуальні відмінності) динаміки розумового розвитку (О. Скрипченко; В. Сіллер), уяви (Л. Балацька) учнів початкових класів, запам'ятовування школярами навчального матеріалу й особливості різних видів пам'яті (П. Зінченко; П. Невельський; Л. Куценко), індивідуально-психологічні вияви й індивідуалізація навчального процесу (Б. Богуславська). *Встановлено*, що у розглядуваний період в Україні психолого-педагогічні дослідження, з одного боку, становили значну частину від усіх виконаних психологічних досліджень, а з іншого – через їх недостатнє поширення

(мала кількість опублікованих праць, їх невеликі наклади) в освітянському середовищі вони не активно впливали на зміни у роботі шкіл, а отже й на науково обгрунтоване забезпечення індивідуалізації навчально-виховного процесу. Водночас здобуті українськими науковцями важливі результати (часткові і загальні) створювали базу для подальшого вільного від моно-методології в науці розвитку знання про особистість дитини-школяра, її навчання і виховання.

З'ясовано, що у досліджуваний період розпочалися нові для досліджень радянської психології особистості соціо-психолого-педагогічні студії з визначення взаємовідносин у дитячому колективі (О. Киричук), пізнавальних інтересів школярів (Л. Котлярова), а до методологічного інструментарію активно вводилися нові методи досліджень (соціометрія, масові анкетування).

Розкрито психолого-педагогічні основи, на які спирався В. О. Сухомлинський, створюючи розвивально-виховні методики для «важких» учнів (врахування психофізіологічних закономірностей розвитку пам'яті, зв'язок когнітивного, морального і емоційного компонентів процесу навчання, співчуття як педагогічний принцип). *Проаналізовано* його погляди на шляхи запобігання неуспішності школярів (вивчення та врахування індивідуальних особливостей, персоніфікована організація пізнавального процесу, педагогічний такт і делікатність), на важливість забезпечення в діяльності всього шкільного педагогічного колективу гуманістично-толерантної спрямованості. Висвітлено характерні риси педагогічної толерантності видатного педагога як однієї з ключових рис розробленої ним педагогічної етики, як підґрунтя ефективного здійснення індивідуалізованого підходу до «важких» учнів.

Обгрунтовано твердження про те, що в результаті багаторічних психолого-педагогічних спостережень за старшими дошкільнятами та учнями молодших класів, а також внаслідок планомірно проведених спеціальних розвивальних занять з «важкими» дітьми, В. Сухомлинський відкрив важливу психолого-педагогічну закономірність становлення і розвитку мислення дитини. А саме: на тлі пережитої позитивної емоції (подив, захоплення, радість маленького відкриття), що повторюється багаторазово і систематично, у дітей з недорозвиненням розумових здібностей, зі зниженою пам'яттю відбувається її покращення та розвиток.

ДЕРЖАВНА ПОЛІТИКА СТОСОВНО ДИФЕРЕНЦІАЦІЇ ОРГАНІЗАЦІЇ ТА ЗМІСТУ ШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНСЬКІЙ РАДЯНСЬКІЙ СОЦІАЛІСТИЧНІЙ РЕСПУБЛІЦІ (ДРУГА ПОЛОВИНА 50-Х – ПЕРША ПОЛОВИНА 80-Х РОКІВ ХХ СТ.)

Л. Д. Березівська, д. пед. н.

У ході дослідження *аргументовано*, що в радянській Україні у другій половині 50-х років ХХ ст. – 1964 р. у період «відлиги», певної демократизації суспільства, науково-технічної революції та перебудови економічної

сфери, ініційованої М. Хрущовим освітньої реформи актуалізувалася диференціація шкільної освіти як перспективний шлях підвищення ефективності навчального процесу з метою створення максимально сприятливих умов для підготовки учнів до майбутньої професії. *Визначено* основні принципи шкільної освіти, що уможливили здійснення диференційованого підходу: зв'язку школи з життям, політехнічний, професіоналізацій. *Схарактеризовано* чинники, які впливали на організацію і зміст шкільної освіти: державна політика десталінізації в поєднанні з ідеологізацією та русифікацією; спрямована на розбудову народного господарства на нових технологічних засадах державна економічна політика; потреба в кваліфікованих кадрах; розвиток педагогічної науки й активізація громадсько-педагогічної думки. *З'ясовано*, що на протигагу нормативно-правовим документам (Закон про зміцнення зв'язку школи з життям і про дальший розвиток системи народної освіти в Українській РСР (1959) та ін.), де термін «диференціація» не вживався, вітчизняні педагоги розробляли його сутнісні характеристики.

На основі аналізу нормативно-правової бази *встановлено* критерії, за якими здійснювалася зовнішня диференціація навчання (міжшкільна, внутрішньошкільна) в масовій школі у відповідних типах навчальних закладів: територіально-економічний (міська і сільська 8-річна школа як неповна середня загальноосвітня трудова політехнічна школа); професійно орієнтований (3-річна (9 – 11 класи) або у складі 1 – 11 класів середня загальноосвітня трудова політехнічна школа з виробничим навчанням, вечірні (змінні) середні 3-річні загальноосвітні школи робітничої або сільської молоді, окремі класи при середніх трудових політехнічних школах з виробничим навчанням, заочна середня загальноосвітня школа, екстернат); соціальний (школи і групи продовженого дня, школи-інтернати за типом 8-річних шкіл або середніх загальноосвітніх трудових політехнічних шкіл з виробничим навчанням); психофізіологічний і фізичний стан здоров'я учня (школи для дітей і підлітків з вадами у фізичному й розумовому розвитку); здібності учня (середня загальноосвітня трудова політехнічна школа з викладанням низки предметів іноземними мовами, школи для обдарованих дітей – середні загальноосвітні трудові політехнічні школи для здібних у галузі музики, хореографії, образотворчого мистецтва); мовний критерій (школи-інтернати з українською мовою навчання, російською мовою навчання у складі 1 – 8, 1 – 11 класів). Уся система шкільної освіти ґрунтувалася на диференціації за частково національним критерієм (навчальні заклади різних типів для національних меншин, крім росіян, бо у процесі русифікації шкільної освіти створювалися школи з російською мовою навчання для всіх національностей). Про гендерну диференціацію свідчить поділ учнів класу (хлопців і дівчат) на групи для проведення занять у майстернях і з хатнього господарювання. *Визначено* активні методи та форми навчання (бригадні, групові та індивідуальні форми роботи учнів; факультативні курси у шко-

лах робітничої і сільської молоді та ін.), які набули значного поширення в навчальних закладах різних типів і з допомогою яких реалізовувалася внутрішня диференціація.

Обрунтовано, що радянська державна політика стосовно диференціації організації та змісту шкільної освіти 1964 р. – початку 80-х років ХХ ст. у брежнєвську епоху, тобто період «розвинутого соціалізму», мала суперечливий характер. З одного боку, гальмувався принцип диференціації як фактора демократизації і гуманізації шкільної освіти з метою збереження уніфікованої школи в рамках тоталітарного суспільства, з другого – спостерігалось сприяння проявам диференціації на основі здобутків попереднього уряду і в контексті активізації педагогічних пошуків, зумовлених потребою забезпечення економіки кваліфікованими кадрами, розвитку педагогічної науки, удосконалення методів навчання. Аналіз нормативно-правової бази цього періоду свідчить про розвиток наявних і появу нових форм зовнішньої диференціації (професійне навчання, факультативні заняття, спецкласи з поглибленим теоретичним і практичним вивченням у 9-10 (11) класах окремих предметів, навчально-виробничі комбінати, експериментальні класи для учнів 1-3 класів вирівнювання знань та ін.). *З'ясовано*, що поняття «диференціація», хоч і рідко, але вже траплялося в нормативно-правових документах означеного періоду. При цьому широко застосовувалася дефініція «індивідуалізація».

ДИФЕРЕНЦІАЦІЯ У МЕТОДИЧНОМУ АПАРАТІ ШКІЛЬНИХ ПІДРУЧНИКІВ З ІСТОРІЇ (60 – 70 – ТІ РР. ХХ СТ.)

Н. М. Гупан, д. пед. н.

У дослідженні диференційованого підходу до розбудови методичного апарату вітчизняних шкільних підручників з історії встановлено, що в 60 – 70 – ті роки ХХ ст. серед радянських методистів утверджувалося нове розуміння задач і функцій шкільного підручника. Якщо раніше його роль здебільшого обмежувалася закріпленням у пам'яті учнів, вивченого на уроці – то у нові часи шкільна навчальна книга розглядалася як інструмент за допомогою якого вчитель навчає і виховує школярів у процесі їхньої діяльності на уроці і вдома.

На початку 60 – тих років було оголошено конкурс на створення нових шкільних підручників з історії для 4 – 11 класів. Тексти навчальних книг, що отримали позитивну оцінку конкурсної комісії почали виходити друком і стали направлятися до шкіл на апробацію. Згодом, ті котрі одержали статус підручника перекладалися українською і використовувалися у школах республіки.

З'ясовано, що на відміну від підручників попередніх часів нові навчальні книги відрізнялися меншим обсягом і краще враховували вікові та пізнавальні можливості учнів. У методичному апараті більше приділя-

лося уваги логічному опрацюванню навчального матеріалу, формуванню у школярів системних історичних знань котрі ґрунтувалися не лише на запам'ятовуванні, а й осмисленні та самостійному використанні раніше засвоєної інформації

Доведено домінування у 60 – 70- тих рр. серед істориків - методистів думки про те, що навчання не може бути ефективним коли вчитель послуговуватиметься тільки усним словом і нехтуватиме такими дидактичними засобами як: наочність, різновидові тексти, учнівські зошити тощо. У шкільних підручниках з історії стала зростати кількість ілюстративного матеріалу, таблиць фрагментів документів, уривків з літературних творів тощо. Такі зрушення у методичному апараті розширювали можливості вчителів у диференційованих підходах до навчання дітей з різним рівнем мотивації до пізнавальної діяльності. Сприяли розбудові методики диференційованого навчання історії у школі й спеціальні розробки для вчителів.

На основі аналізу шкільних навчальних книг з історії аргументовано, що кращим здобутком розбудови методичного апарату у досліджений період вважався підручник Ф. Коровкіна. У книзі було успішно реалізовано внутрішню диференціацію (проявлялася в урахуванні вікових особливостей учнів) та зовнішню. Остання представлена у різнорівневих завданнях спрямованих на індивідуалізацію навчання учнів з урахуванням їх здібностей.

ФАКУЛЬТАТИВИ У ВІТЧИЗНЯНІЙ ШКОЛІ ДРУГОЇ ПОЛОВИНИ 70-Х РОКІВ ХХ СТОЛІТТЯ

Л. В. Пироженко, д. пед. н.

У середині 70-х – на початку 80-х рр. ХХ ст. тривав поступовий процес підвищення рівня науковості та світоглядної спрямованості змісту загальної середньої освіти, поглиблення його диференціації, посилення ідейно-виховної функції навчальних предметів. Ця загальна спрямованість на удосконалення навчальних програм у досліджуваній період набувала специфічних особливостей при її конкретній реалізації стосовно факультативів.

Лише у 1969/70 н. р. Міністерство освіти СРСР затвердило як типові понад 70 програм факультативних курсів, що свідчило про значне розширення рамок диференціації у загальноосвітніх навчальних закладах. Кількість факультативів, спрямованих на всебічний розвиток учнів, задоволення їх індивідуальних нахилів та уподобань, поглиблення знань з основ фундаментальних наук та оволодіння робітничими професіями зростала щороку.

Факультативи сприяли стабілізації основного змісту освіти, на них апробувалися не лише нові теми й розділи шкільних курсів та методика їх викладання, а й перевірялася навчально-педагогічна та науково-практична доцільність введення нових навчальних предметів. Так, наприкінці 70-х рр. проходили перевірку «Основи геології», «Кібернетика», «Основи логіки» та ін.

Програми факультативів, на відміну від програм з обов'язкових навчальних предметів, видавались як орієнтовні, що давало право вчителям вносити в них зміни.

Значна частина факультативів була забезпечена навчальними посібниками та методичними посібниками для вчителів. Однак уже в середині 1970-х рр. виявився ряд недоліків, пов'язаних з введенням факультативів:

- не всі запропоновані додаткові заняття мали належне методичне забезпечення (були відсутні навчальні програми, навчальні та методичні посібники);

- через недостатній контроль та відсутність зацікавленості учителів години, відведені для факультативних занять, часто витрачалися вчителями на додаткові заняття з основних предметів;

- більшість факультативних занять було неможливо запровадити в школі через непідготовленість учителів до їх проведення тощо.

На початку 80-х рр. XX ст. стало помітно, що розвиток освіти й рівень підготовки фахівців у нашій країні помітно відстає від світового. Назріла нагальна потреба у кардинальних змінах в освітній сфері. Ці зміни, насамперед, були пов'язані з поглибленням диференціації та індивідуалізації навчання, чому не в останню чергу сприяв досвід факультативів досліджуваного періоду.

ШКОЛА-ІНТЕРНАТ ЯК СКЛADOVA СИСТЕМИ НАРОДНОЇ ОСВІТИ В УРСР (1950-ТІ – 1970-ТІ РР.)

Н. Б. Антонець, к. пед. н.

У 1950-х роках в Україні, як і в усьому Радянському Союзі, інтернати функціонували при школах, де навчалися діти, за термінологією того часу, з фізичними вадами. Так, у 1956 р. Міністерство освіти Української РСР затвердило Положення про школи для глухонімих дітей, Положення про школи для сліпих дітей та Положення про допоміжні школи для розумово відсталих дітей. Усі ці документи мали окремий типовий розділ, присвячений інтернатам. У ньому зазначалося, що ті учні цих шкіл, які не мають батьків, а також учні, батьки яких проживають в іншій місцевості, приймаються до інтернатів, де вся робота з вихованцями має бути підпорядкована загальним завданням конкретної спеціальної школи.

14 – 25 лютого 1956 р. у Москві відбувся XX з'їзд Комуністичної партії Радянського Союзу, на якому звітну доповідь Центрального Комітету КПРС виголосив Перший секретар ЦК КПРС М. Хрущов. Висвітлюючи питання освіти, доповідач, зокрема, озвучив нову ініціативу партії. Суть її полягала у створенні нового типу навчально-виховного закладу – загальноосвітньої школи-інтернату, який, на думку ініціаторів нововведення, був покликаний на більш високому рівні виконувати завдання підготовки всебічно розвинутих, освічених будівників комунізму і таким чином сприяти докорінному

поліпшенню роботи з виховання та освіти підростаючого покоління. На першому етапі пріоритет під час прийому до нових закладів надавався дітям одиноких матерів, інвалідів війни і праці, сиротам, а також дітям, котрі не мали у сім'ї необхідних умов для виховання.

Директивна вказівка партії послужила поштовхом для створення цілої мережі навчально-виховних закладів, які у подальші роки складатимуть суттєвий сектор у системі народної освіти країни. На кінець 1970-х рр. в Україні утвердився такий перелік типів інтернатних закладів: а) загальноосвітні школи-інтернати загального типу для дітей, які не мали необхідних умов для виховання у сім'ї; б) дитячі будинки та загальноосвітні школи-інтернати для дітей-сиріт і дітей, які залишилися без піклування батьків; в) загальноосвітні оздоровчі санаторно-лісні школи, санаторні школи-інтернати для дітей з різними захворюваннями, санаторні дитячі будинки; г) спеціальні загальноосвітні школи-інтернати та дитячі будинки для дітей, які мають недоліки у фізичному або розумовому розвитку, що перешкоджають їхньому навчанню у звичайній загальноосвітній школі; д) спеціалізовані загальноосвітні школи-інтернати для поглибленої підготовки дітей у галузі науки, мистецтва та спорту; е) інтернати при загальноосвітніх школах та при середніх спеціальних музичних та художніх школах.

РОЗВИТОК УЯВЛЕНЬ ПРО НАУКОВІ ОСНОВИ ПІДРУЧНИКА ДЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ (40-ВІ – 80-ТІ РОКИ ХХ СТ.)

Л. С. Бондар, к. пед. н.

Питання якості навчальної літератури для молодших школярів тісно пов'язане з теорією і практикою створення підручників на конкретному етапі розвитку початкової освіти. З'ясовано, що її зміст конкретизується в нормативних документах і це дає змогу розробляти навчальні плани і програми. На рівні навчального матеріалу зміст утілюється в підручниках (з навчання грамоти, читання, рідної мови, математики, природознавства та ін.) і навчальних посібниках. На створення книги впливають різні чинники: державна освітня політика, стан розвитку відповідної науки (мовознавча, математична, природознавча), реформування початкової школи, поліграфічні можливості та реалізація в підручнику здобутків методики навчання тощо.

У ході дослідження *встановлено*, що новий етап розвитку початкової освіти, а отже, і змісту навчання розпочався в 30-х роках ХХ ст. Це було пов'язано з реалізацією постанов ЦК ВКП(б) про початкову та середню школу, про підручники, структуру, навчальні програми та режим роботи в них (1931 – 1935). Було вирішено відмовитися від «місцевих» навчальних планів і виробити єдиний зміст для сільських і міських шкіл та визначити основні принципи складання нових навчальних планів і програм. У період з 30-х по 80-ті роки з'явилися такі навчальні плани: у 1939 і 1946 рр. – для

початкових і середніх шкіл УРСР; на 1952/53 і 1957/58 н. р. – для початкової, 7-річної та середньої школи; на 1961/62 н. р. – для 8-річної та середньої школи, шкіл робітничої та сільської молоді; на 1971/72 н. р. – для середніх загальноосвітніх трудових політехнічних шкіл; на 1988/89 н. р. (перехідний) – для середньої загальноосвітньої школи.

Визначено, що підручник у 30-х роках розглядався як основний засіб навчання, а навчальний матеріал – як нормативний, обов’язковий для запам’ятовування; у 50-х роках підручник став об’єктом наукового дослідження: з’ясувалися психологічні та педагогічні вимоги до його конструювання, робилися спроби виокремити первісні структурні елементи книжки тощо; у 50 – 60-х роках зверталася увага не тільки на викладання матеріалу, а й на методичний апарат; у 70-х – гостро постала проблема підвищення теоретичного рівня навчального матеріалу; у 80-х – нові тенденції в теорії підручника спрямовувалися на розроблення прийомів позитивної мотивації навчальної діяльності, усунення переважаності навчальним матеріалом, стимулювання творчої діяльності тощо.

Доведено, що специфіка початкової школи потребує розгляду важливих напрямів розробки теорії шкільного підручника, серед яких провідним є дослідження його функцій. Функції визначають вимоги до навчальної книжки, впливають на зміст, структуру підручника та вибір засобів. Дидактичні аспекти підручника для початкової школи (функції, структура, змістове та процесуальне забезпечення) займають чільне місце в теорії шкільного підручника. Усе в підручнику – від його змісту, структури до технічного виконання – сприяє здійсненню мети навчання й виховання.

КЛАСИ ВИРІВНЮВАННЯ ЯК ФОРМА ПОДОЛАННЯ НЕУСПІШНОСТІ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ В УКРАЇНСЬКІЙ РСР (ДРУГА ПОЛОВИНА 70-Х – 80-ТІ РР. ХХ СТ.)

Т. Л. Гавриленко, к. пед. н.

Структурно-змістові трансформації в початковій освіті (скорочення її тривалості до трьох років, оновлення змісту навчання) на початку 70-х рр. ХХ ст. зумовили прискорення темпу навчання, посилення його розвивального характеру, підвищення теоретичного рівня викладання тощо. Це, з одного боку, стало кроком уперед, створило сприятливі умови для розвитку більш здібних учнів, а з іншого – збільшило кількість учнів, які мали проблеми в навчанні та потребували систематичної додаткової допомоги вчителя. Відтак посилення диференціації молодших школярів у навчальному процесі актуалізувало пошук оптимальних форм навчання, насамперед невстигаючих учнів.

У ході дослідження (1975 – 1982 рр.), що здійснювалося науковими співробітниками науково-дослідних інститутів педагогіки та психології УРСР (М. В. Богданович, Ю. З. Гільбух, А. П. Коваль, Г. Ф. Кумаріна (науко-

вий керівник), Н. Ф. Скрипченко та ін.) в школах УРСР, було встановлено: ефективною формою подолання та попередження неуспішності молодших школярів є класи індивідуалізованого навчання або класи вирівнювання. З 1983 р. вони набули масового поширення в шкільній практиці. До класів вирівнювання зараховувалися не лише невстигаючі з основних предметів учні I-II класів, а й діти, які на час вступу до школи виявилися непідготовленими до систематичного навчання. З'ясовано, що подолати відставання у знаннях та розвитку учнів дозволяли особливі умови організації навчально-виховного процесу, а саме: зменшення наповнюваності класів до 18-20 осіб, функціонування при класах груп подовженого дня, уповільнений темп навчання, адаптація структури уроку до пізнавальних можливостей учнів, засвоєння ними навчального матеріалу переважно на уроці, відсутність додаткових занять, оцінювання лише досягнень школярів, надання особливої уваги їхньому фізичному, моральному й розумовому розвитку, залучення до викладання висококваліфікованих, спеціально підготовлених учителів, культивування спокійної доброзичливої атмосфери тощо. Важливим фактором успішної роботи класів вирівнювання був також і відносно однорідний склад учнів. Це дозволяло індивідуалізувати навчальний процес, долати в школярів відчуття меншовартості, невпевненості у своїх силах, не стримувати їхній розвиток, полегшувати роботу вчителів тощо.

Установлено, що перебування учнів, які мали проблеми в навчанні, у класах вирівнювання допомагало їм краще адаптуватися до шкільного ритму, на належному рівні опановувати навчальну програму відповідних класів, відновити інтерес до навчання та в подальшому продовжити здобуття освіти в звичайних класах. З'ясовано, що в школах, де функціонували класи вирівнювання, створювалися умови для максимального розвитку здібностей і нахилів молодших школярів, які навчалися у звичайних класах, відповідно покращувався рівень їхньої успішності.

ІНДИВІДУАЛІЗАЦІЯ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ ЯК ПРЕДМЕТ ДОСЛІДЖЕННЯ У СУХОМЛІНІСТИЦІ

Л. М. Заліток, к. пед. н.

Необхідність індивідуалізації навчання та виховання на сучасному етапі розвитку нашого суспільства спричинена прагненням держави до найбільш раціонального виявлення потенційних можливостей кожної людини, що полягає передовсім у розкритті її особистісних здібностей і нахилів, гармонійному розвитку та формуванні духовної культури, задоволенні інтересів, потреб.

Доведено, що видатний педагог-практик В. Сухомлинський збагатив педагогічну теорію і шкільну практику цінними ідеями з питань індивідуалізації навчально-виховного процесу у школі. У ході аналізу наукових розвідок сучасних сухомлінців (Л. Абрамова, Л. Березівська, Л. Бондар,

В. Волошина, Г. Гаврищак, І. Жорнова, О. Заболотська, Г. Іванюк, Б. Кваша, В. Кіндрат, В. Кузь, С. Міхелі, М. Мухін, Ю. Новгородська, З. Онишків) ми дійшли таких висновків: оригінальність наукових положень про індивідуалізацію навчально-виховного процесу у В. Сухомлинського полягає насамперед у пошуку індивідуального підходу до кожної дитини, визнанні її неповторності, унікальності, виявленні та максимальному розвитку особистих здібностей; питання індивідуального підходу до вихованця в Павлівській школі органічно поєднувалось з проблемою всебічного розвитку кожного учня; педагог на домінуючу позицію ставив антропологічну спрямованість розвитку особистості, яка підпорядкована ідеї особистісного самовдосконалення; розмістивши в центрі організаційно-педагогічної роботи особистість, В. Сухомлинський зосередив навколо індивідуального суб'єкта інституційні виховні впливи: школу (з її колективом), сім'ю, громадські організації та систему позакласної роботи; власну концепцію індивідуалізації навчально-виховного процесу педагог розробив на основі положень тогочасної радянської психології «про генезу здібностей, про роль задатків (як вроджених анатомо-фізіологічних особливостей), факторів соціального середовища і соціального виховання»; важливою базовою складовою індивідуального підходу В. Сухомлинський вважав знання психологічного, емоційного та анатомо-фізіологічного розвитку школяра на всіх етапах дорослішання; причиною появи невстигаючих учнів початкових класів педагог вважав відсутність індивідуального підходу до кожної дитини у сфері розумової праці; В. Сухомлинський впродовж усієї педагогічної діяльності виняткову увагу приділяв проблемі всебічного розвитку особистості у різних видах діяльності, постійному й планомірному формуванню пізнавальних здібностей учнів.

Показано, що питання індивідуалізації навчально-виховного процесу в школі Сухомлинського розглядалося з різних поглядів, крізь призму різноманітних проблематик. З огляду на це, саме індивідуальний підхід у зв'язку із гуманістичним і педоцентричним принципами був пріоритетною домінуючою та органічною складовою навчально-виховного процесу Павлівської середньої школи, що сприяло цілеспрямованому, всебічному та гармонійному розвитку її учнів.

ВИКОРИСТАННЯ ДИФЕРЕНЦІЙОВАНОГО ПІДХОДУ НА УРОКАХ ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА В 40-Х – 80-Х РР. XX СТ.

Т. І. Куліш, к. пед. н.

У ході роботи з'ясовано, що для періоду 40-х – 80-х рр. XX ст. характерним було розширення кола завдань естетичного виховання школярів у світлі виховання всебічно розвиненої особистості. Виховання засобами образотворчого мистецтва вбачалося вагомою складовою художньо-естетичного впливу на учнів загальноосвітньої школи.

Встановлено, що у радянському мистецтві зазначеного періоду утвердився стиль, що отримав назву «соціалістичний реалізм» та полягав у «правдивому, історично конкретному зображенні дійсності в її революційному розвитку». Основи методики викладання образотворчого мистецтва в загальноосвітній школі розроблялися на наукових засадах академічного рисунка. В навчальних програмах та посібниках для шкіл простежується чітка орієнтація вчителя на реалістичне мистецтво (В. М. Ветров, В. В. Колокольников, Є. С. Кондахчан, Г. В. Лабунська, Г. А. Назаревська, Є. Є. Рожкова). Виходять перші посібники для вчителів початкових класів та для студентів педучилищ (П. Б. Биков, В. О. Фармаковська, Є. С. Кондахчан). Зміст викладання малювання в школі розглядається в них як систематичний курс навчання елементарним основам рисунка, основам академічної грамоти. Згодом виходить ряд навчальних посібників з рисунка, живопису, основ образотворчої грамоти для вчителів образотворчого мистецтва (Г. В. Беда, В. С. Кузін, Н. В. Одноралов, А. Є. Терентьев, А. А. Унковський, Є. В. Шорохов). Водночас у тогочасних працях дослідників необхідною умовою успішного розвитку художньо-творчих здібностей школярів визнано індивідуальний підхід до них у процесі навчання, тобто вибір форм, способів, методів, темпу навчання в залежності від індивідуальних відмінностей учнів, від розвитку їх здібностей. Із посиленням навчальної складової в роботі з образотворчого мистецтва в школі простежуються прояви диференціації видів, змісту і форм роботи на уроках образотворчого мистецтва.

У досліджуваній період чітко диференціювалися порівняно з періодом 20-х – 30-х років види роботи з образотворчого мистецтва в школі. Так згідно з існуючими на той час програмами в основу уроків образотворчого мистецтва в школі було покладено чотири види навчальної роботи: малювання з природи, малювання на теми, декоративне малювання та бесіди про образотворче мистецтво. Значно урізноманітнилися вправи, які пропонувалися вчителю для роботи на уроці, адже правильно підібрані вправи є важливим і ефективним засобом підвищення якості уроків образотворчого мистецтва.

Диференціювалася і система занять з образотворчого мистецтва в школі, зокрема щодо організаційних форм роботи: уроки образотворчого мистецтва поєднувалися з різними формами позакласної та факультативної роботи (проведення мистецтвознавчих виставок, екскурсій, вільних творчих занять, конкурсів тощо).

ШКІЛЬНА ХАРАКТЕРИСТИКА ЯК ПІДҐРУНТЯ ІНДИВІДУАЛІЗАЦІЇ НАВЧАННЯ У НАУКОВИХ ДОСЛІДЖЕННЯХ 1940-Х – 1980-Х РР.

О. П. Міхно, к. пед. н.

У ході дослідження здійснено джерелознавчу евристику та виявлено понад 60 джерел, які в результаті аналітико-синтетичної роботи систематизо-

вано у групи за проблемами, що відображають етапи наукового розроблення питання психолого-педагогічної характеристики як підґрунтя індивідуального підходу до учня: праці, присвячені вивченню педагогом учнів, праці з проблеми складання психолого-педагогічної характеристики та праці, присвячені індивідуальному підходу до учня. У кожній зазначеній групі виділено підгрупи джерел, що репрезентують етапи втілення досліджуваної проблеми у педагогічну дійсність: постановка та теоретичне розроблення у дисертаціях, поглиблене студіювання у науково-дослідницьких роботах, рекомендації щодо практичної реалізації у методичних працях, узагальнення та поширення накопиченого досвіду у статтях у педагогічній періодиці.

Отже, систематизацію здійснено на основі інтеграції змісту і виду джерел, що дає змогу розглянути розроблення різних аспектів досліджуваної проблеми у динаміці: від теоретичного обґрунтування до практичної реалізації. Саме з огляду на цю обставину, в окрему групу джерел виділено науково-педагогічні праці В. Сухомлинського, які, поєднуючи у собі й науково-теоретичні, й методичні, й практичні аспекти, демонструють не лише теоретико-методичний розвиток проблеми у досліджуваній період, але й її утілення у педагогічну дійсність, тоді як джерела з вищезазначених трьох груп, як правило, висвітлюють лише один бік проблеми.

Корпус виявлених джерел є репрезентативним і в хронологічному розрізі: більшість дисертаційних досліджень було здійснено наприкінці 1940-х – у І пол. 1950-х рр., коли проблема психолого-педагогічної характеристики починає активно розроблятися саме у зв'язку з реалізацією індивідуального підходу до учня. Натомість у 1960-х – 1980-х рр. переважають науково-дослідні праці, в яких поглиблено розроблено окремі аспекти проблеми, та методичні, що пропонують різні шляхи практичної реалізації напрацьованих теоретичних положень. Методичні роботи становлять загалом понад третину виявлених джерел, що цілком зрозуміло, оскільки саме методичних порад найбільше й потребував учитель, в чій обов'язки входило складання характеристик учнів. Статті у педагогічних журналах з'явилися протягом досліджуваного періоду з однаковою частотою.

Таким чином, проведення джерелознавчої евристики, систематизації джерел, їх джерелознавчого аналізу та синтезу дало змогу актуалізувати представницьке коло джерел і визначити послідовність етапів та рівень розроблення дослідниками-попередниками таких аспектів досліджуваної проблеми, як вивчення учнів, складання на цій основі психолого-педагогічної характеристики та її використання у реалізації індивідуального підходу.

ВИЯВИ ДИФЕРЕНЦІЙОВАНОГО ПІДХОДУ В ОРГАНІЗАЦІЇ ДИТЯЧОГО КОЛЕКТИВУ ПОЛІТЕХНІЗОВАНОЇ ШКОЛИ УКРАЇНИ (50-ТІ РР. ХХ СТ.)

Т. В. Філімонова, к. пед. н.

Запровадження політехнічного принципу у навчальний процес шкіл на Україні розпочалося з другої половини 1950-х років, після прийняття законів

про необхідність запровадження політехнічного навчання. У статті Закону «Про зміцнення зв'язку школи з життям і про дальший розвиток системи народної освіти в СРСР» зазначалось, що в першу чергу буде реорганізовано 4113 середніх шкіл (64 % від їх загальної кількості), які мали всі необхідні умови для впровадження виробничого навчання учнів.

Відтак розпочався процес шукання найконкретніших і найдоцільніших форм здійснення політехнізації школи, враховуючи умови виробничого оточення, вимоги розвитку економіки, особливості місцевості тощо. Розв'язання завдання політехнізації шкіл вбачалося в зміні форм організації дитячого колективу, перед яким постали нові завдання і вимоги.

З'ясовано, що однією з форм організації дитячого колективу була реорганізація осередків юних піонерів, які були в кожній школі. Рада бази ЮП поділялася на сектори, які набирали добровільні бригади, що давало цілковиту можливість працювати в бажаному секторі. Сектори були диференційовані таким чином: культурний (книгозбірня, газети, масова клубна робота); санітарний; господарчий, який дбав про шкільне господарство; академічний (відповідав за відвідування уроків, виробничої практики); і сектор зв'язку з виробництвом. Така організація дитячих колективів об'єднувала роботу учнів у загально-шкільному масштабі.

Кожну групу пропонувалось розділити на ланки-бригади по 5-6 учнів, які організовувались за принципом: слабший і сильніший учень, хлопчик і дівчатка перемішано. На уроці, в гуртковій роботі чи то на виробничій практиці ланка працювала колективно.

Встановлено, що участь у гуртковій роботі була однією з дієвих форм організації дитячого колективу. Так, наприклад у Павлівській середній школі було понад 20 політехнічних гуртків, куди залучилися учні 5-7 класів (гурток садівників, шовківників, слюсарів-моделістів, гурток електромеханіків та ін.), де можна було визначити можливості й вподобання кожного учня. Враховуючи ті нахили, що виявлялися і закріплювалися в гуртковій роботі, учнів старших класів прикріплювали до кращих виробничників, хороших майстрів своєї справи для проходження виробничого навчання в порядку індивідуального і групового учеництва. Індивідуальна і групова робота як форма організації дитячого колективу здійснювалася головним чином в дні літніх канікул, поєднуючись з виробничою працею.

РОЗВИТОК ШКІЛ НАЦІОНАЛЬНИХ МЕНШИН У КОНТЕКСТІ ДИФЕРЕНЦІАЦІЇ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ В УРСР (50 – 60-ТІ РОКИ ХХ СТ.)

С. М. Шевченко, к. пед. н.

На сучасному етапі суспільного розвитку Українська держава гарантує рівні права для всіх національностей, які проживають на її теренах. Розроблена протягом років незалежності концепція етнонаціональної політики,

що знайшла відображення в Законі «Про національні меншини в Україні» (1992), Конституції України (1996), є основою для забезпечення прав та інтересів національних спільнот. У ході дослідження *встановлено*, що складність розв'язання означеної проблеми зумовлюється не лише необхідністю подолання важких політичних, соціально-психологічних, мовно-культурних та інших наслідків деформації етнонаціональної сфери в минулому. Важливим завданням державотворення є забезпечення сприятливих умов для подальшого розвитку етнічних груп в Україні й у цьому контексті – шкіл національних меншин. Аналіз досліджень із проблеми розвитку шкіл національних меншин засвідчує, що питання організації цих навчальних закладів давно цікавили дослідників. Саме на середину 20-х – початок 30-х років ХХ ст. припадає розквіт національно-культурного будівництва, розбудова мережі культурно-освітніх установ.

З'ясовано, що в розглядуваний період збільшувалася кількість шкіл з російською мовою навчання і зменшувалася – шкіл національних меншин: у 1950/51 н. р. в Україні функціонувало 29025 шкіл, з них 26067 – з українською мовою навчання; 2632 – російською; 166 – молдавською; 101 – угорською; 13 – румунською; 1 – татарською та 39 шкіл з двома, трьома мовами навчання. На кінець 1966/67 н. р. в УРСР налічувалося 28977 шкіл: 23510 – з українською мовою навчання; 4723 – російською; 124 – молдавською; 73 – угорською; 2 – з польською та двома мовами навчання: українська і російська, угорська і російська, молдавська і російська та ін. Однією з особливостей розвитку шкіл національних меншин в УРСР було те, що у школах з російською мовою навчання, зокрема в початкових і середніх, сільських і міських, двомовних і тримовних та школах-інтернатах мали право навчатися всі бажаючі. У них здобували знання діти різних національностей: білоруси, євреї, болгари, молдавани й гагаузи тощо. На відміну від школи з російською мовою навчання у школах з молдавською, угорською та польською мовами викладання навчалися лише діти молдаван, угорців і поляків.

Доведено, що через велику чисельність російської національної меншини в УРСР у 50-60-ті роки відкривалися школи з російською мовою навчання по всій Україні. У цей період функціонували навчальні заклади таких типів: школи робітничої й сільської молоді, роздільні і спільні, змішані (двомовні та тримовні школи), денні середні школи, вечірні (змінні) й заочні середні школи працюючої молоді; школи-інтернати, спеціальні школи-інтернати для дітей з вадами фізичного і розумового розвитку; технікуми та інші середні й вищі навчальні заклади. Зовнішня диференціація організації шкільної освіти ґрунтувалася не на здібностях і нахилах учнів, а на їхній приналежності передусім до певної статі чи національності.

Показано, що освіта національних меншин у 50-60-ті роки декларувалася на рівності здобуття знань, умінь і навичок, гарантуванні вільного розвитку національних мов і культур, забезпеченні потреб етнічних меншин навчальною та методичною літературою.

ІНСТИТУЦІАЛІЗАЦІЯ ПЕДОЛОГІЇ В УКРАЇНІ (20-ТІ РОКИ ХХ СТ.)

Т. В. Янченко, к. пед. н.

Розвиток педології в Україні у 20-ті роки супроводжувався відповідною інституціалізацією, тобто створенням установ, головною метою яких була науково-дослідна діяльність і впровадження її результатів у практичну площину. Інституційне оформлення педології взяла на себе держава – шляхом створення наукових і науково-практичних установ, досвідних закладів, які реалізували організаційні, координуючі, науково-методичні та практичні функції у галузі соціального виховання, діагностики й корекції розвитку дитини. І серед них: 1) Науково-педагогічний комітет Головного комітету соціального виховання та Науковий комітет Головного комітету професійної освіти Наркомосу; 2) науково-дослідні кафедри педології; 3) Центральна досвідно-педологічна станція у Харкові та місцеві досвідно-педологічні станції у Києві, Одесі і Катеринославі (після 1926 р. – Дніпропетровськ); 4) відділи соціального виховання з лікарсько-педагогічними консультаціями та колекторами при губернських відділах освіти; 5) осередки педологічної служби у школі.

Хронологічно функціонування кафедр педології не сягало за межі 20-х років ХХ ст.: Одеська кафедра існувала впродовж 1921 – 1924 років, Київська – впродовж 1922 – 1929 років і Харківська – впродовж 1922 – 1925 років. Досвідно-педологічна станція у Харкові була створена у 1921 р., у Києві та Катеринославі – у 1922 р., в Одесі – у 1923 р. Вони продовжували працювати і в першій половині 30-х років ХХ ст. В загальному зміст діяльності цих установ полягав у організації педологічних обстежень дітей і розробці на основі їх результатів нових технологій навчально-виховної роботи з різними категоріями дітей; підготовці фахівців-педологів і дефектологів; проведенні просвітницьких заходів серед педагогів і батьків.

У ході дослідження з'ясовано, що інституційне оформлення педології на місцях здійснювалося через створення при губсоцвихах лікарсько-педагогічних консультацій і колекторів, які спрямовували свою діяльність на вирішення проблем дефективного дитинства. Педологічна робота з нормальними дітьми на місцях велася епізодично і безсистемно. Дещо змінилася ситуація з середини 20-х років, коли при відділах народної освіти почала запроваджуватися посада «районного» педолога. Його основне завдання у міських школах полягало в організації та раціоналізації шкільного життя, а у сільських школах – у педологічній підготовці педагогів з тим, щоб через них проводити у школі педологічно обґрунтовані заходи.

З кінця 20-х років у навчально-виховних закладах України почали створюватися педологічні осередки (кабінети, бригади, служби), що брали участь в організації педагогічного процесу та в діяльності шкільних піонерських і комсомольських організацій, а також забезпечували диференційований підхід до навчання та виховання дітей.

МЕТОД ПРИРОДНОГО ЕКСПЕРИМЕНТУ О. Ф. ЛАЗУРСЬКОГО ЯК ЕКСПРЕС-ДІАГНОСТИКА ІНДИВІДУАЛЬНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ УЧНІВ

І. В. Леонтьєва, аспірантка

З'ясовано, що, починаючи з середини XIX ст., орієнтиром для побудови моделей виховання дитини слугувала ідея розвитку, яка інтегрувала усі наявні знання про маленьку людину, а вагомим інструментом її реалізації стало експериментальне всебічне вивчення дитини, що вмотивовувало розроблення відповідних, достатньо надійних методів психолого-педагогічних досліджень.

Встановлено, що одним з найвидатніших вітчизняних педагогів-антропологів кінця XIX – початку XX ст., які займалися вдосконаленням методів дослідження природи дитини, зокрема й з метою оновлення шкільної освітньої галузі й пошуку найбільш ефективних засобів і методів навчання та виховання, був О. Лазурський. Він розвивав нову для тогочасної вітчизняної психології галузь – характерологію, у руслі чого дійшов висновку про необхідність розвитку методології досліджень: оскільки у дослідницькому арсеналі учених найпоширенішими на той час були метод спостереження та метод лабораторного експерименту, то, використовуючи їх, учений переконався, що вони мають істотні недоліки. Тому він висунув новаторське положення про доцільність вивчення особистості «особливого роду прийомом дослідження», який назвав «природним експериментом», що увібрав позитивні функції й подолав характерні недоліки двох попередніх методів. Запропонований О. Лазурським метод дозволяв: вивчати поведінку дитини в її цілісних актах у процесі звичної для неї навчальної або ігрової діяльності, тобто проводити дослідження в природних умовах; оцінювати окремі форми поведінки за дібраними обґрунтованими критеріями; порівнювати результати різних частин експерименту й встановлювати загальні закономірності поведінки; давати педагогові корисне знання про особистість учня й можливі шляхи його розвитку.

ПИТАННЯ ВИКЛАДАННЯ ОКРЕМИХ ГЕОМЕТРИЧНИХ ПОНЯТЬ У ТВОРЧІЙ СПАДЩИНІ І. Ф. ТЕСЛЕНКА (1904 – 1994)

О. В. Орел, аспірантка

Встановлено, що вагомий внесок у розроблення методичного забезпечення навчання шкільної математики у 1960 – 1980-ті роки зробив І. Ф. Тесленко, чий статті, навчальні посібники (особливо для вчителів), підручники були істотно важливим рекомендаційно-настановчим матеріалом у роботі освітян-математиків. Не втратили свого значення розроблені ним питання методики викладання шкільної геометрії, зокрема поняття паралельності. Вчений радив поряд з готовими фігурами геометричних тіл (кола, квадрата, куба та ін.) обов'язково демонструвати учням макети будівель, плакати природних ландшафтів, прості креслення фігур, щоб не знищувати в дітей найголовнішої інтелектуальної діяльності – процесу відділення геометрич-

них понять від реальних речей. Спираючись на власні спостереження та дослідження, Іван Федорович зробив висновок, що у дітей ще у дошкільний період відбувається інтенсивне формування поняття відношення взаємного розміщення предметів (лежить на, справа, зліва, збоку, над, під, всередині та ін.), понять паралельності, перпендикулярності, уявлення про границю форми предмета. Саме насиченість реального оточення дітей тілами з перпендикулярними і паралельними прямими, площинами, границями (будівель, многогранних споруд), рухомими речами, а також безпосередні спостереження дітей за цими речами (сидячи в класі, гуляючи вулицею, будучи вдома) спонукають до інтуїтивного формування понять паралельності, перпендикулярності. На думку І. Ф. Тесленка, завдання вчителя має полягати у тому, щоб не пропустити момент зацікавлення школярів і закласти початкові наочні й тактильні знання про ці поняття.

Проаналізовано експеримент, який на доказ своїх міркувань провів науковець. Він звернувся до двох дошкільників з проханням зобразити на папері чи піску сліди від руху коліс воза (чи машини), і вони досить швидко намалювали майже паралельні лінії. Наступне завдання полягало в проханні рухатись обом дітям поряд так, як пересуваються колеса. Після небагатьох спроб та помилок, діти звернулись із проханням дати їм в руки щось спільне, наприклад палицю. З її допомогою продемонстрували паралельний рух. Таким чином, без особливих труднощів діти доходили висновку, що колеса, рухаючись, ідуть поруч і на однаковій віддалі, а це ж і є головною властивістю відношення паралельності. Такий самий експеримент учений повторив наприкінці навчального року з учнями 2-го класу. Діти зіткнулися з такими ж труднощами, що й дошкільнята. А це означало: традиційне навчання, не пов'язане з практичним застосуванням, майже не змінило уявлення учнів про відношення паралельності. І. Тесленко доводив, що згадані геометричні відношення повинні природним чином ставати предметом вивчення геометрії у 1-х-3-х класах. Раннє усвідомлення учнями відношення взаємного розміщення паралельних прямих буде ефективною пропедевтичною роботою для більш глибокого розуміння геометричних понять (симетрії і подібності), що вивчатимуться пізніше. З'ясовано, що більшість конструктивних методико-педагогічних ідей 1960-х – 1970-х рр. ввійшли в сучасну методичну традицію й перетворилися в загальну практику, розвиваючись у досвіді сучасної школи.

РОЗВИТОК МЕРЕЖІ ЗАКЛАДІВ З ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ МАТЕМАТИКИ В УКРАЇНІ (КІНЕЦЬ ХІХ – ПОЧ. ХХ СТ.)

Т. О. Приходько, аспірантка

З'ясовано, що до середини ХІХ ст. закладами, які готували вчителів математики для шкіл на українських землях, залишалися університети (Київський, Харківський, Новоросійський). Але з середини 1860-х рр. стан загальнопедагогічної підготовки в університетах помітно погіршився, оскільки курс педагогіки почав втрачати статус обов'язкової дисципліни.

Це стало підґрунтям для активного розвитку самостійних педагогічних закладів освіти, таких як учительські семінарії, учительські інститути, вищі жіночі курси. Вчителями у різних за підпорядкуванням початкових школах часто ставали також випускники гімназій та прогімназій, міських, а потім і вищих початкових училищ. Право на викладання у початкових школах отримували й особи, котрі закінчили різноманітні середні навчальні заклади.

Починаючи з 1860-х рр., найпоширенішим типом середніх педагогічних навчальних закладів, що готували вчителів початкових училищ, були учительські семінарії. Попри недоліки роботи семінарій, що справедливо критикували видатні педагоги того часу, вони відіграли важливу роль у підготовці значної кількості учительських кадрів, у поширенні освіти, у розробленні методики початкового навчання. При учительських семінаріях діяли різноманітні нижчі та середні педагогічні курси. Пізніше на базі таких педагогічних курсів виникали педагогічні технікуми й училища, які здійснили значний вплив на формування радянського учительства.

Встановлено, що для поч. ХХ ст. характерним стало відкриття цілої низки учительських інститутів. Їх головне завдання полягало у підготовці викладачів для вищих початкових училищ та інших однотипних нижчих шкіл. Загальнопедагогічна підготовка у таких закладах відрізнялася відносною змістовою та організаційною завершеністю. Проаналізувавши їх навчальні плани за 1900 – 1916 рр., відмітимо, що завданням навчання у перших двох класах (курсах) була загальна освіта, яка передувала спеціальній фаховій. Підхід до розроблення навчальних планів ґрунтувався на тому, що учительські інститути мали готувати не вузькопрофільних фахівців, котрі б знали лише на викладанні одного предмету, а широко освічених педагогів, здатних викладати кілька споріднених предметів.

При порівнянні навчання у семінаріях та в учительських інститутах з'ясовано, що у перших більше часу відводилося на вивчення гуманітарних предметів – мови, історії, географії, чистописання і особливо закону божого, а в других дещо ширше викладалися математика та природознавство.

Важливу роль у розвитку поширення педагогічної освіти відіграли також жіночі навчальні заклади, масове відкриття яких припало на поч. ХХ ст. Діяльність вищих жіночих курсів дала можливість суттєво покращити кадрове забезпечення жіночих гімназій, де гостро відчувалася нестача педагогічного персоналу з широкою освітою, особливо у провінції. У молодших класах гімназій і прогімназій учителювали переважно випускниці гімназій, інститутів шляхетних дівчат та парафіяльних жіночих училищ. Учительки старших класів жіночих інститутів і гімназій на початку ХХ ст. також зазвичай мали середню освіту. На початку ХХ ст. випускницям вищих жіночих курсів було надано право викладати предмети фізико-математичних та історико-філологічних циклів у старших класах жіночих середніх навчальних закладів. Тому виникнення вищих жіночих курсів сприяло підвищенню загального рівня освіченості населення.

ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ У ПРОВІДНИХ КРАЇНАХ ЄВРОПИ ТА США

Реєстраційний номер: 0112U001419. Роки виконання: 2012 – 2014 рр.

Науковий керівник: О.І. Локшина, д-р пед. наук, с.н.с., завідувач лабораторії порівняльної педагогіки

ОСНОВНІ НАУКОВІ РЕЗУЛЬТАТИ:

проаналізовано стан системи забезпечення якості освіти в Україні (нормативної бази, організаційної структури і технологічного супроводу) через призму підходів провідних країн Європи (Німеччини, Норвегії, Сполученого Королівства Великої Британії та Північної Ірландії, Фінляндії, Франції, Чехії) та США; визначено успіхи й виклики, що супроводжують розвиток цієї системи;

обґрунтовано тенденції розвитку систем забезпечення якості шкільної освіти у провідних країнах Європи та США;

розкрито перспективні для України ідеї європейських країн і Америки з забезпечення якості загальної середньої освіти (кожен новий етап модернізації діючих освітніх стандартів потребує ретельного зрізу їх позитивів, проблем та недоліків з метою врахування у наступних версіях; формат стандартів освіти має передбачати їх кореляцію з освітніми цілями та містити кількісні вимірники для об'єктивного вимірювання досягнення учнями стандартів; важливим є оптимальне використання усіх типів оцінювання навчальних досягнень учнів, віднаходження балансу між стандартизованим тестуванням на національному рівні, участю у міжнародних порівняльних дослідженнях якості знань учнів, формувальним оцінюванням учня у класі як засобу його мотивації до поліпшення власних результатів; обов'язковою умовою ефективного функціонування якості освіти є наявність кваліфікованих спеціалістів з проблем оцінювання, які мають готуватися на державному рівні; самооцінювання роботи вчителів та діяльності навчальних закладів має бути невід'ємною складовою національної системи забезпечення якості; «додана вартість» як індикатор результативної діяльності шкіл є обов'язковою умовою процедури оцінювання їх роботи);

розроблено рекомендації щодо використання зарубіжного досвіду в Україні, структуровані за рівнями (*на стратегічному рівні*: розробити й ухвалити національний концепт якості освіти у сукупності змістових характеристик її складових; удосконалити нормативну базу у напрямі запровадження конкретних вимірників якості, співвідносних з показниками ЄС (Key Data on Education in Europe) та Організацією міжнародного співробітництва і розвитку (Education at Glance); законодавчо визначити обов'язковість участі України у міжнародних порівняльних дослідженнях якості знань учнів (TIMSS, PISA, PEARLS тощо); *на організаційному рівні*: створити наці-

ональну агенцію моніторингу якості шкільної освіти, не підпорядковану МОН України та іншим міністерським структурам; удосконалити систему збирання статистичної інформації, запровадити національну систему освітніх індикаторів, порівнюваних з міжнародними індикаторними системами; запровадити ЗНО при переході з I на II та з II на III ступінь загальноосвітніх навчальних закладів з метою моніторингу ефективності освітньої системи; *на педагогічному рівні* модернізувати формат освітніх стандартів у напрямі запровадження кількісних вимірників для об'єктивного вимірювання досягнення учнями стандартів;

підготовлено рукопис колективної монографії «Забезпечення якості загальної середньої освіти у провідних країнах Європи та США».

ПІДВИЩЕННЯ ЯКОСТІ ОСВІТИ В УКРАЇНІ ЧЕРЕЗ ПРИЗМУ ФЕДЕРАЛЬНИХ РЕФОРМ У США

О. І. Локишина, д. пед. н.

Виявлено, що з часу проголошення у Національній доктрині розвитку освіти (2002) освітньої якості державним пріоритетом в Україні відбувається становлення системи забезпечення якості, зокрема правового поля (постанови Кабінету Міністрів України «Деякі питання запровадження зовнішнього незалежного оцінювання та моніторингу якості освіти» (2004); «Про невідкладні заходи щодо запровадження зовнішнього незалежного оцінювання та моніторингу якості освіти» (2005); «Про внесення змін до постанов Кабінету Міністрів України від 25 серпня 2004 р. №1095 і від 31 грудня 2005 р. №1312» (2009); укази Президента України «Про додаткові заходи щодо підвищення якості освіти в Україні» (2008); «Про заходи щодо забезпечення пріоритетного розвитку освіти в Україні» (2010) та інструментального супроводу (освітні стандарти, ЗНО, рейтингування навчальних закладів).

У Національній стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року освітня якість позиціонується як необхідна умова забезпечення сталого демократичного розвитку суспільства, що актуалізує дослідження зарубіжного досвіду, включаючи США, де підвищення рівня освітніх послуг стало ключовою ідеєю освітніх ініціатив американських президентів. Це – «Нація у небезпеці: імператив освітньої реформи» (1983) Р. Рейгана; Закон «Цілі 2000: зроби Америку освіченою» (1994) Б. Клінтона; Закон «Жодної дитини не залишимо поза увагою» (2001) Дж. Буша; «Програма для реформ» (2010) Б. Обама.

Визначено перспективні для України реформаторські ініціативи Б. Обама в аспекті якості американської освіти, що охоплюють: *підвищення ролі у навчальному процесі природничо-математично-інженерно-технологічної складової* (science, technology, engineering, and mathematics (STEM) змісту освіти через запровадження Федерального 5-річного стратегічного плану з

навчання природознавства, технології, інженерії і математики; покращення якості роботи вчителів шляхом імплементації ініціативи «Визнання успіху у викладанні, професійної досконалості та співробітницького викладання» (RESPECT (Recognizing Educational Success, Professional Excellence, and Collaborative Teaching), яка передбачає надання грантів штатам та освітнім округам, що реалізують політику, спрямовану на реформування систем підготовки вчителів; шляхом започаткування проекту TEACH.org з метою залучення молоді до вчительської професії; покращення доступу учням і вчителям до цифрових ресурсів, передусім до швидкісного Інтернету (ConnectED Initiative) через запровадження Національного плану щодо освітніх технологій; удосконалення системи збирання статистики шляхом реалізації федеральної програми SLDS.

ЗДОБУТКИ І ВИКЛИКИ ШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ ФРАНЦІЇ У ЦАРИНИ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ – УРОКИ ДЛЯ УКРАЇНИ

Г. С. Єгоров, к. пед. н.

Французька освітня система має підкреслено національну специфіку, що характеризується власною системою дипломів і вчених ступенів, особливим поділом на цикли навчання.

Встановлено, що французи вважають свою систему освіти все ще надто теоретичною, а технічну освіту – недостатньо розвинутою. Умови навчання також мають свої недоліки: перевантажені класи, нестача викладацького складу і матеріалів для навчання, наявність учнів з різним рівнем підготовки в одному класі, занадто швидка зміна програм і методів навчання, деградація ролі вчителя в суспільстві.

Доведено, що розвиток української освіти, на відміну від французької, впродовж розбудови державної незалежності відбувається в умовах суперечливих політичних, економічних, культурних і власне освітанських викликів.

Шкільна освіта в Україні за роки незалежності постійно перебуває в зоні активних змін як у зв'язку з формуванням оновленої законодавчо-нормативної бази, так і науковими пошуками, становленням інноваційної практики. На її розвитку негативно позначилася тривала економічна та демографічна криза, а також швидкі темпи трансформацій без належного фінансового, наукового і кадрового супроводу. Разом із тим у цілому вдалося забезпечити поступове впровадження нового змісту освіти, певною мірою розв'язати низку складних управлінських і наукових проблем щодо навчання, виховання і розвитку учнів загальноосвітніх навчальних закладів.

Виокремлено основні напрями впливу на якість шкільної освіти у Франції, які можуть розглядатися перспективними для України: стандартизація змісту освіти на засадах особистісно орієнтованого і компетентнісного підходів, технологічне забезпечення його засвоєння, оновлення методичного

супроводу та інформаційного забезпечення навчального процесу, створення адекватних умов і засобів профілізації навчання, функціонування ефективної системи моніторингу якості освіти, яка передбачає загальнонаціональне тестування успішності учнів та участь країни у міжнародних порівняльних дослідженнях якості учнівських знань. Саме це коло питань забезпечує високий рівень якості загальної середньої освіти і окреслює перспективи її вдосконалення.

ЯКІСТЬ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВИТИ ТА ЇЇ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ В США У РЕЦЕПЦІЯХ КИТАЙСЬКИХ ДОСЛІДНИКІВ

О. М. Шпарук, к. пед. н.

Незаперечним фактом для китайських дослідників є те, що у XXI столітті проблема якості освіти є центральною темою для освітніх систем усіх розвинених країн світу. У зв'язку з цим повсюдно усвідомлюється необхідність розробки механізмів забезпечення та контролю якості, одним з яких є освітній стандарт (课程标准). Стандарт позиціонується змістовим ядром освіти, яке містить у собі матеріал, необхідний і достатній для забезпечення якісної освіти, а стандартизація освіти має сприяти підвищенню загальнонаціонального рівня якості у цій галузі.

Визначено, що у пошуках нової парадигми забезпечення якісної освіти китайські дослідники часто звертаються до досвіду розвинених країн. Тобто вдосконалення системи освіти відбувається з урахуванням не лише вітчизняного, а й зарубіжного досвіду, надбань кращих учительських колективів, результатів педагогічних експериментів, що цілком відповідає міжнародним тенденціям розвитку освіти і сприяє інтеграції у світовий освітній простір. З огляду на це особливо цікавою для них є американська система освіти, яка тривалий час перебуває у стані реформування в напрямі підвищення якості шляхом запровадження освітніх стандартів.

Китайськими науковцями встановлено, що процес розробки стандартів шкільної освіти в США розпочався пізніше, ніж в європейських країнах і здійснювався з метою підвищення ефективності економіки. Він динамічний і знаходиться у стані постійної модернізації, що відбивається на вдосконаленні нових критеріїв національних освітніх стандартів. Стандарти базових компетентностей використовувалися в школах 34 штатів США у 1973 – 1983 рр. та означали мінімальні вимоги до закінчення середньої школи. Їх запровадження мало певне позитивне значення для підвищення навчальних досягнень учнів з найнижчим рівнем успішності.

Розробка стандартів змісту освіти зосереджується переважно навколо ключових навчальних дисциплін, найбільш активно процеси реформування відбуваються у таких предметних галузях, як природничі науки, математика, рідна мова. Такі пріоритети зумовлені впливом знань у названих галузях на економічний потенціал країни. З іншого боку, економічна детермінованість

пріоритетних напрямів реформування освіти часто призводить до звуження обсягу викладання «непріоритетних» дисциплін.

Доведено, що особливістю американських стандартів є різноманітність та рекомендаційний характер. На відміну від американських стандартів, освітні стандарти КНР є обов'язковими до виконання. В освітніх стандартах КНР немає такого типу, як стандарт можливостей. У змістах освітніх стандартів Китаю та США існують відмінності з точки зору загальної концепції освіти, вимог до тексту та міждисциплінарного зв'язку.

ПЕРСПЕКТИВНІСТЬ ВИКОРИСТАННЯ ДОСВІДУ ФІНЛЯНДІЇ У ЗАБЕЗПЕЧЕННІ ЯКОСТІ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ

Л.Л. Волинець

Усвідомлено, що перспективність використання досвіду Фінляндії в забезпеченні якості загальної середньої освіти в Україні полягає в можливості осмислення українським суспільством, насамперед політиками й освітянами, таких концептуальних ідей найефективнішої серед країн ОЕСР системи освіти:

- важливості загальнонаціонального усвідомлення освіти як ключового рушія соціальних та економічних трансформацій в сучасній Україні;
- наявності політичної волі щодо створення ефективної системи забезпечення якості загальної середньої освіти, яка б дійсно «працювала»;
- усвідомлення надважливої суспільної ролі вчителя та організації якісного добору абітурієнтів та підготовки педагогічних кадрів, підвищення рівня педагогічної культури шляхом залучення директорів та вчителів шкіл до науково-пошукової діяльності;
- важливості докорінного переосмислення педагогами й політиками різних складових української системи освіти (якості управління, фінансування, наукового, кадрового забезпечення, навчальних програм тощо), з урахуванням особливостей національної культури, сучасних концепцій освіти, досвіду інших країн світу, здобутків суміжних з педагогікою наук, та напрацювання концепції комплексного забезпечення якості загальної середньої освіти в Україні;
- важливості мобілізації освітньої громадськості, науковців, митців, батьків, усіх небайдужих до проблем української освіти для визначення адекватних вимогам часу цілей, підходів до відбору та структурування змісту, організації загальної середньої освіти тощо;
- збалансованості структури змісту загальної середньої освіти відповідно до сучасних вимог інтелектуального, емоційного, фізичного розвитку учнів тощо;
- важливості послідовного політичного керівництва й стабільного розвитку системи освіти відповідно до визначених стратегічних цілей;

- збалансованості співвідношення центрального й місцевих управлінь освітою;
- усвідомлення неоднозначної ролі стандартизації, тестувань і важливості напрацювання в школах атмосфери творчого, продуктивного навчання, співпраці педагогів, учнів, батьків, усіх учасників освітнього процесу;
- усвідомлення, що в сучасних умовах взяття до уваги принципів, закономірностей, використаних фінською системою освіти, не потребує десятиліть для напрацювання успішної системи освіти в інших країнах (приклад Польщі, Естонії та ін.). Значення має насамперед політична воля до напрацювання ефективної системи освіти.

ВПЛИВ ОСВІТНІХ РЕФОРМ НА ПРОЦЕС НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ У СЕРЕДНІХ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ ЗАКЛАДАХ СПОЛУЧЕНОГО КОРОЛІВСТВА ВЕЛИКОЇ БРИТАНІЇ ТА ПІВНІЧНОЇ ІРЛАНДІЇ

Д. В. Гриненко

Доведено, що успіх британських педагогів у сфері іншомовної освіти зумовлюється прийняттям урядом оновлених освітніх стандартів та навчальних програм для дітей віком до 16 років. Зазначене зумовило зростання кількості шкіл з високим рівнем якості навчання, підвищення кваліфікації вчителів, забезпечення учнів саме тим навчальним матеріалом, що уможливує засвоєння знань, необхідних для подальшої професійної діяльності. Згідно з оновленими освітніми програмами процес навчання іноземних мов покликаний забезпечити розуміння випускниками автентичних матеріалів як під час усної презентації, так і в письмовій формі, уміння чітко, впевнено висловлювати власну точку зору з тієї чи іншої проблематики та демонструвати її будь-якому типу аудиторії, у тому числі спонтанно, використовувати при цьому вивчені лексичні одиниці, мати навички розуміння незнайомих слів у контексті самостійно та за допомогою роботи зі словником. Крім того, від учнів вимагається володіння уміннями та навичками правильної вимови іноземних слів, застосування доцільних інтонаційних схем, транскрибування словосполучень та речень, почутих на слух, розуміння граматичних форм та правильного застосування їх на практиці, здійснення порівняльної характеристики граматичних форм англійської та іноземної мов, написання виразів, словосполучень та речень по пам'яті, оцінки поетичної та прозової творчості, а також лірики, написаної іноземною мовою, розвитку розуміння та усвідомлення культури представників спільноти, мова якої вивчається.

Виявлено, що новітні освітні стандарти Великої Британії окреслюють і певні вимоги до роботи вчителя в класі – учитель зобов'язаний мати високий рівень професійної компетентності, забезпечувати таке навчальне середовище, що зможе мотивувати учнів вивчати мову та вдосконалювати вже набуті уміння і навички, окреслювати цілі навчання, що задовольняють

потреби кожного школяра зокрема, будувати навчальний план, враховуючи при цьому індивідуальні потреби та початковий рівень знань дітей, нести відповідальність за навчальні досягнення учнів, стимулювати їх до власної оцінки навчального процесу. Вищезазначені документи стимулюють вчителя до ефективного використання академічного часу, дотримання чітких стандартів оцінювання учнівських досягнень, забезпечення належної поведінки учнів у класі, максимального вдосконалення навчального процесу з метою формування високого рівня іншомовної компетентності випускника школи.

Отже, вплив освітніх реформ найбільшою мірою позначився на оновленні змісту навчання і вимогах до роботи учня та вчителя в класі.

ВИКОРИСТАННЯ В УКРАЇНІ ДОСВІДУ ВЕЛИКОЇ БРИТАНІЇ ІЗ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

А. П. Джурило

Доведено, що проблема забезпечення якості освіти з кожним роком стає все більш актуальною. Особливо гостро це питання стоїть у країнах з високим рівнем ринкових відносин, де конкурентна здатність держави є запорукою її процвітання. Все частіше ЗНЗ теж класифікуються як об'єкти економічного простору, що вступають у жорстку конкуренцію за споживачів своїх товарів і послуг, що розглядаються як клієнти, увагу яких потрібно привертати якістю наданих послуг. Україна теж не є винятком, хоча ринкова спрямованість її освіти має не такий довгий шлях, а темпи цього процесу – значно повільніші, наша держава теж прагне до забезпечення якості освіти та її економічної ефективності. З цієї точки зору досвід Великої Британії із забезпечення якості загальної середньої освіти є надзвичайно перспективним для України.

Встановлено, що на якість шкільної освіти у Великій Британії впливають такі чинники: підтримка та залучення батьків / представників місцевої громади; викладання рідною мовою (особливо в початковій школі); сучасний навчальний план та навчальні матеріали; процес навчання, що зорієнтований на дитину; безпечне та здоров'язберігаюче середовище; система оцінки навчальних досягнень; ефективне управління та керівництво; забезпеченість всіма необхідними ресурсами; ефективна підготовка педагогічних кадрів (підготовка та підвищення кваліфікації, система морального і матеріального стимулювання, професійні цінності і пріоритети).

Визначено, що у Великій Британії використовується комбінування методів оцінки освітніх результатів, до яких входять: проведення тестів навчальних досягнень школярів; систематичне спостереження за навчальною діяльністю учня (оцінка на рівні класу); спеціальні дослідження з ефективності діяльності шкіл та місцевих органів управління освітою; опитування учнів, батьків і громадськості; збір статистичних даних про наявні ресурси,

організацію процесу навчання і результати діяльності; самооцінка школи; національна інспекція шкіл; економічний аналіз співвідношення ціни і якості надання освітніх послуг.

Проаналізовано організацію освітнього процесу у ЗНЗ Великої Британії та встановлено такі механізми забезпечення якості її освіти: формування системи освіти, що орієнтована на учня; відмова від «жорстких» і тотально регламентованих стандартів освіти; гнучкий навчальний план; сучасні методи навчання та організації освітнього процесу; особлива увага до вчителя; управління, зорієнтоване на результат; інклюзивна освіта; комплексний підхід (об'єднання зусиль відомств і суспільства); розвиток освітнього середовища за стінами школи (формальна, неформальна та інформальна освіта); залучення зацікавлених сторін (на регіональному та місцевому рівнях, на рівні школи).

ДВОМОВНЕ НАВЧАННЯ МЕТОДОМ МОВНОГО ЗАНУРЕННЯ НА ПРИКЛАДІ АМЕРИКАНСЬКОГО ШТАТУ ЮТА

Н. Г. Зайцева

В американському штаті Юта з 2008 р. розроблена програма двомовно-го навчання, за якою діти з 1 по 12 клас школи навчаються двома мовами: англійською і ще однією, нерідною для них (китайською, іспанською, португальською чи французькою).

У 2008 р. сенат штату Юта виступив з міжнародною ініціативою (законопроект №41) фінансування шкіл штату з метою запуску *Програми двомовного занурення* для китайської, французької та іспанської мов. У 2010 р. перед працівниками освіти була поставлена вимога привести у виконання 100 програм двомовного занурення по всьому штату до 2015 р. з залученням 30 тисяч учнів. Завдяки успішному ходу роботи програми на початковому етапі поставлені раніше терміни виконання було перенесено на 2014 р. З 2012 р. у програму навчання додали португальську мову.

Програма двомовного занурення заснована на принципі «п'ятдесят на п'ятдесят»: половина проведеного в школі часу відводиться на англійську мову, час, що залишився, – на другу мову, яку вивчають. У більшості випадків програма діє, починаючи з 1-го класу, іноді – з дитячого садка. Всі школи, фінансовані штатом і залучені до Програми двомовного навчання, зобов'язані дотримуватися вищеописаної форми навчання, а також задіяти двох учителів. Один спілкується з учнями виключно мовою, що вивчається, для другого мовою викладання є англійська.

Починаючи з дитячого садка аж до 3-го класу навчальний план, який викладають мовою, що вивчають, включає граматику, математику, природознавство, суспільні дисципліни. Курс навчання англійською мовою фокусується на гуманітарних предметах і на загальному закріпленні всього матеріалу. Важлива також групова робота. На четвертому і п'ятому роках

навчання відбуваються зміни. Теоретичне навчання математики і суспільних наук ведеться англійською, а їх практичне застосування – мовою, що вивчають. У шостому класі суспільні дисципліни знову викладають мовою, що вивчають, а природничо-наукові предмети – англійською. Такі переходи в навчальному плані старших класів дозволяють приділяти більше часу вивченню другої мови, концентруючись на граматиці і сприяючи розвитку умінь учня. Конкретні завдання, спрямовані на розвиток мовних умінь, ставлять на всіх рівнях навчання і окремо для кожної області: читання, письма, мовних умінь, слухання. З сьомого класу по дев'ятий програма двомовного занурення пропонує два курси: один теоретичний курс мовою, що вивчають, а другий – поглиблене вивчення мов. Очікують, що учні, залучені у програму, пройдуть курс мовної підготовки підвищеного рівня складності і здадуть з нього іспит вже в дев'ятому класі. У 10-12-х класах учням пропонують курси вузівського рівня – за рахунок співпраці шкіл з шістьма провідними університетами штату. Також вітають, коли учні старших класів починають вивчати другу іноземну мову.

Перевагами Програми двомовного занурення є: володіння другою мовою, виконання єдиного тесту нарівні з учнями, які не залучені у програму, розвиток пізнавальних умінь, культурної компетентності, краща підготовленість до життя і роботи у світовому співтоваристві.

ОСОБЛИВОСТІ ПРОФОРІЕНТАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У СЕРЕДНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ УЕЛЬСУ

М. М. Тименко, аспірантка

В багатьох аспектах профорієнтаційна діяльність у школах Уельсу є подібною до англійської. У більшості шкіл Уельсу в обов'язки директорів входить загальна відповідальність за профорієнтаційну та профконсультаційну діяльність у школі, а також контроль роботи координаторів з профорієнтації, які є відповідальними за щоденне керівництво та управління роботою професійно орієнтованого навчання у навчальних закладах, включаючи взаємодію із службами з профорієнтації, а також планування та забезпечення надання послуг з професійної орієнтації та профконсультацій школярам. У середніх навчальних закладах Уельсу координатором з профорієнтації може бути вчитель або представник іншої професії.

З'ясовано, що профорієнтаційна робота в навчальних закладах організовується через моделі курикулуму, також школи можуть самостійно обирати різні підходи до професійно орієнтованого навчання. Навчальним закладам надається допомога навчальними матеріалами, методичними засобами навчання для учнів 11 – 19 років, яка також передбачає консультативну допомогу щодо керівництва й управління діяльністю профорієнтації та профконсультацій. Координатори з профорієнтації мають доступ до підготовки та підтримку з боку компаній профорієнтаційних послуг, а також

загальної профорієнтаційної служби Уельсу, що в свою чергу стимулює розвиток профорієнтаційної діяльності шкіл, особливо практичної її частини, нагородження знаком якості, що сприяє підвищенню рівня акредитації навчального закладу.

Встановлено, що в Уельсі професійно орієнтоване навчання є обов'язковим для школярів віком 11 – 16 років. Такі предмети, як «Світ професій» або «Кар'єрна освіта» входять до курикулуму. Починаючи з 13 років, учні відвідують співбесіди з профконсультантами із служб з профорієнтації, на яких профконсультанти спілкуються з учнями щодо їх думок, сподівань на майбутнє та допомагають скласти план своїх дій. Профконсультанти також можуть проводити деякі заняття з профорієнтації в школах, де якість профорієнтаційних послуг є не досить задовільною.

Доведено, що на сьогодні основними задачами уряду Уельсу є: вдосконалення освіти через перегляд норм та правил; підвищення рівня досягнень учнів; спрямування молоді та дорослих на досягнення соціального й економічного добробуту; стимулювання розвитку економіки через співпрацю, починаючи зі шкільного віку.

НАПРЯМ: ОСВІТНЄ СЕРЕДОВИЩЕ. ІНФОРМАТИЗАЦІЯ ОСВІТИ

ДИДАКТИЧНІ ЗАСАДИ ЗАСТОСУВАННЯ АУДІОВІЗУАЛЬНИХ ЕЛЕКТРОННИХ ЗАСОБІВ НАВЧАННЯ В ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

Рєєстраційний номер: 0113U003131 **Роки виконання:** 2013-2015 рр.

Науковий керівник: В. П. Волинський канд. пед. наук, доц., завідувач лабораторії шкільного обладнання

ОСНОВНІ НАУКОВІ РЕЗУЛЬТАТИ

З'ясовано, що побудова технології застосування аудіовізуальних електронних засобів як автономний мультимедійних засобів навчання (АВЕЗ як АМЗН) передбачає проведення комплексних теоретико-аналітичних й експериментально-емпіричних досліджень для визначення стратегічних та оперативно-тактичних шляхів виконання завдань освіти і навчання, зокрема неперервності здобуття освіти в школі та інших закладах освіти; забезпечення повнішої практичної реалізації освітнього, розвивального і виховного компонентів навчання; розроблення нормативної системи психолого-педагогічних, санітарно-гігієнічних, ергономічних, видавничих вимог; з урахування закономірностей навчання у школі; створення системи електронних засобів навчального призначення.

Встановлено, проектування технології використання АВЕЗ є технологічним процесом, який здійснюється поетапно і включає аналіз змістових ознак освіти, закономірностей навчання та його змісту; визначення форми та типу навчальних занять з використанням електронних засобів навчального призначення; встановлення етапів заняття, на яких передбачається використовувати АВЕЗ; визначення інформаційних функцій, дидактичної ролі і призначення АВЕЗ у комплексі із традиційними ЗН; добір комплексу АВЕЗ та традиційних засобів навчання, які необхідні для виконання навчальних завдань, унаочнення змістових ознак навчального матеріалу; визначення методів, способів організації і проведення навчальних занять; розроблення технології застосування АВЕЗ з урахуванням динаміки рівня працездатності учнів.

Визначено, що успішне вирішення завдань навчального процесу забезпечується розробленням цілісної теорії застосування АВЕЗ у комплексі із традиційними засобами навчання, створенням методичного апарату організації пізнавальної діяльності учнів, їх професійної орієнтації; забезпеченням автономності використання АВЕЗ у вирішенні навчальних задач; проектуванням АВЕЗ як таких засобів, що забезпечують учителю простір для реалізації авторських підходів.

Обґрунтовано теоретичні підходи до побудови моделі застосування АВЕЗ як АМЗН, що розкривають комплекс філософсько-педагогічних та

дидактичних закономірностей засвоєння учнями знань, умінь та навичок їх використання, формування ключових і предметних компетентностей із системним використанням електронних засобів навчального призначення.

Розроблено основні вихідні дидактичні вимоги структурної побудови моделі технології застосування АВЕЗ як АМЗН, орієнтованої на формування сприятливого навчального середовища для вчителя і учнів, ефективного управління процесом навчально-пізнавальної діяльності, формування інформаційно-комунікаційної компетентності учнів загальноосвітніх навчальних закладів.

ДИДАКТИЧНІ ЗАСАДИ СТВОРЕННЯ АУДІОВІЗУАЛЬНИХ ЕЛЕКТРОННИХ ЗАСОБІВ ЯК АВТОНОМНИХ МУЛЬТИМЕДІЙНИХ ЗАСОБІВ НАВЧАННЯ ДЛЯ ЕЛЕКТРОННОГО ПІДРУЧНИКА

В. П. Волинський, к. пед. н.

Постановка проблеми. Аудіовізуальні електронні засоби (АВЕЗ) – це нормативні засоби навчання, самонавчання, тому для їх застосування необхідне створення науково і законодавчо обґрунтованих вимог. Який їх перелік і зміст?

Аналіз теорії і практики конструювання і створення АВЕЗ показує, що вирішувати дану проблему слід комплексно у трьох напрямках: організаційні, педагогічні і технічні вимоги. До організаційних відносять вимоги, які передбачають.

- надання грифу АПН України «Рекомендовано використовувати електронний підручник (ЕП) як експериментальний зразок у середніх загальноосвітніх навчальних закладах»;

- надання грифу «Рекомендовано МОН України» і сертифікату відповідності змісту АВЕЗ технічним, педагогічним, організаційно-педагогічним, санітарно-гігієнічним вимогам;

- написання змісту АВЕЗ державною (українською) мовою;

- створення і використання ППЗн. для ЕП, техніко-комунікативні, змістові можливості якого є достатніми для забезпечення прав інтелектуальної і майнової власності (розробника, замовника) АВЕЗ відповідно до Закону України «Про авторське право і суміжні права»;

- проведення експериментальної апробації якості технічних, педагогічних, санітарно-технічних ознак змісту АВЕЗ для використання у середніх загальноосвітніх закладах;

- написання змістових характеристик та переліку нормативних документів правової підтримки, зокрема державних стандартів, використаних під час конструювання і створення АВЕЗ;

- розробка змістових характеристик переліку організаційної, технічної, педагогічної документації (в електронній формі) до АВЕЗ;

- залучення спеціалістів педагогічних і психологічних наук, дизайнерів, програмістів-кодувальників, які мають ліцензовані права на виконання положень, зазначених у технічному завданні на конструювання і створення АВЕЗ.

Педагогічні вимоги визначають призначення АВЕЗ, систему основних правил, дотримання яких створює сприятливі передумови для: по-перше, успішного використання АВЕЗ як автономних засобів навчання і самонавчання; по-друге, повнішого виконання дидактичних принципів навчання і самонавчання; по-третє, визначення інформаційних функцій, дидактичного призначення і ролі АВЕЗ, їх складових елементів; по-четверте, урізноманітнення застосування форм, способів, методів, прийомів організації навчання і самонавчання учнів; по-п'яте, контролю якості знань учнів і навичок учнів щодо ефективного використання АВЕЗ у процесі самонавчання.

Техніко-комунікативні вимоги до ППЗн., які передбачають створення сприятливих техніко-комунікативних умов для оперативного виконання завдань навчання і самонавчання; створення сприятливих умов користування АВЕЗ з використанням КТ. До основних належать такі:

1. Сумісність (узгодженість) технічних характеристик фіксації змісту АВЕЗ та операційно-комунікативних властивостей ППЗн. із міжнародними, державними, галузевими (освітніми) стандартами.

3. Наявність загальної нумерації малюнків (схем, таблиць, графіків, діаграм), фонограм, відеофрагментів, вправ, задач, запитань тощо із зазначенням частин, розділів, параграфів АВЕЗ, до яких вони подані.

4. Простота і доступність користування змістом АВЕЗ та його ППЗн. для учнів та вчителів, які володіють загальними вміннями і навичками роботи з КТ.

5. Програмно-педагогічне забезпечення (ППЗн.) АВЕЗ, зокрема його організаційно-технічний апарат, має бути відкритим для взаємодії з іншими інформаційно-комп'ютерними системами для внесення доповнень у зміст навчального матеріалу.

ФОРМУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ З ВИКОРИСТАННЯМ АУДІОВІЗУАЛЬНИХ ЕЛЕКТРОННИХ ЗАСОБІВ НАВЧАЛЬНОГО ПРИЗНАЧЕННЯ

С. Г. Головка, к. і. н.

Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти визначає інформаційно-комунікаційну компетентність як здатність учня використовувати інформаційно-комунікаційні технології та відповідні засоби для виконання особистісних і суспільно значущих завдань. Вона є інтегративною і має формуватися у процесі опанування учнями змісту всіх освітніх галузей на основі діяльнісного підходу. Навчальні програми шкільних предметів мають передбачати елементи змісту, спрямовані на формування

інформаційно-комунікаційної компетентності. Інформаційно-комунікаційна компетентність пов'язується не тільки з високорозвинутими вміннями використовувати цифрову техніку, створювати документи в інформаційно-комунікативному форматі, використовувати інформаційні ресурси, Інтернет відповідно до особистих потреб, а й, в першу чергу, із розвитком пізнавальних інтересів, інтелектуальних і творчих здібностей учнів у процесі набуття знань і умінь, активізацією їх мислення, логіки, критичних підходів, здатності спілкуватися та управляти інформацією на високому рівні.

Засобами формування в учнів умінь працювати з інформаційними джерелами можуть слугувати різноманітні системи і технології (від мережевих ресурсів до мобільних індивідуальних пристроїв), які використовуються й незалежно від завдань навчально-виховного процесу. Разом з тим основне навантаження у цілеспрямованому формуванні компонента інформаційно-комунікаційної компетентності, пов'язаного з розвитком особистісних, ціннісних характеристик учня, лягає на спеціально спроектовані згідно з дидактичними вимогами аудіовізуальні електронні засоби навчального призначення. Такими основними вимогами визначено: поліфункціональність, що полягає у широкому колі їх дидактичних функцій як засобів навчання (підтримка вивчення нового навчального матеріалу, закріплення та систематизація знань, формування практичних умінь та навичок, комп'ютерний контроль та оцінювання навчальних досягнень учнів); відкритість електронних засобів навчального призначення, що передбачає можливість їх змістового наповнення учителем, який конструює авторські методичні системи; інтегративність, що реалізується через функції поєднання навчальних засобів з різних предметів у цілісний програмно-методичний комплекс, можливість включення в інформаційні мережі та використання різноманітних освітніх ресурсів; дружній інтерфейс, спрямований на формування позитивного емоційно-ціннісного сприйняття предмета, навчально-виховного процесу та результатів навчально-пізнавальної діяльності.

ЗМІСТОВЕ ВИЗНАЧЕННЯ АУДІОВІЗУАЛЬНИХ ЕЛЕКТРОННИХ ЗАСОБІВ ДЛЯ ЕЛЕКТРОННОГО ПІДРУЧНИКА

О. С. Красовський, к. пед. н.

Розглядаючи конструювання і створення аудіовізуальних електронних засобів (АВЕЗ) для електронних підручників (ЕП) як функціональний процес, слід зазначити, що з позицій теоретичних і практичних положень його реалізацію необхідно здійснювати окремими, логічно завершеними етапами, кожний з яких має чітко окреслене коло завдань, які потрібно вирішити. Залежно від змістових та операційно-діяльнісних ознак ЕП, змісту завдань та очікуваних результатів етапів може бути декілька. Загалом вони передбачають виконання комплексу теоретичних, операційних та практичних дій у процесі трьох етапів.

Перший етап (теоретичний рівень) – розробка концепції конструювання і створення АВЕЗ для ЕП. Основне його завдання – встановлення мети, призначення, цілей, функцій АВЕЗ у змісті ЕП. При цьому мета визначається їх використанням у комплексі з іншими засобами навчання для підвищення ефективності, інтенсифікації та раціоналізації процесів навчання, самонавчання. Призначення визначається як багатоцільове і передбачає: по-перше, забезпечення повнішої практичної реалізації основних дидактичних принципів навчання і самонавчання; по-друге, розширення та поглиблення знань учнів про явища і процеси, що вивчаються; по-третє, підвищення рівня ІК учнів в оволодінні комп'ютерними інформаційними технологіями з використанням програмних засобів навчання і самонавчання.

Після розробки концепції конструювання і створення структури та програмно-педагогічного забезпечення (ППЗн.) АВЕЗ до електронного підручника можна переходити до другого етапу конструювання і створення структури ЕП – змістового наповнення складових частин та елементів структури навчально-пізнавальною та операційно-діяльнісною, керівною інформацією, формування «методичного апарату». Практична реалізація цього етапу здійснюється послідовно шляхом встановлення: по-перше, переліку педагогічних вимог до відбору навчально-пізнавальної, операційно-діяльнісної інформації для включення до складових частин і елементів структури АВЕЗ до ЕП; по-друге, переліку техніко-комунікативних і технічних вимог до ППЗн. При цьому педагогічні вимоги повинні визначатись можливостями АВЕЗ для ЕП, забезпечувати в процесі навчання і самонавчання подачу та пояснення учням навчально-пізнавальної й операційно-діяльнісної інформації для формування системи знань, умінь та навичок їх використання, визначеної інваріантними й варіативними компонентами навчальних програм.

Третій етап передбачає написання сценарію, за змістом якого створюватиметься електронний варіант підручника. Як показує практика, найбільш раціонально передати структуру змісту сценарію у формі переліку «кадрів» із наповненням їх навчально-пізнавальною, операційно-діяльнісною та керівною інформацією, що є підґрунтям для створення електронного варіанту підручника.

Практика засвідчує доцільність виконання наведеного підходу, коли сценарій містить окремі кадри, зміст яких становлять кілька (1-3) інформаційних елементів, об'єднаних у модулі для опрацювання одного або кількох споріднених завдань. Одночасно створюються сприятливі передумови для розробки системного за змістом ППЗн. із застосуванням гіпертекстових, гіпермедійних, навігаційних систем, які забезпечують оперативне та раціональне одержання потрібної інформації для виконання вихідних, проміжних і підсумкових завдань кожного кадру АВЕЗ для ЕП у процесі навчання і самонавчання.

СТВОРЕННЯ АУДІОВІЗУАЛЬНИХ ЕЛЕКТРОННИХ ЗАСОБІВ ДЛЯ ЕЛЕКТРОННИХ ПІДРУЧНИКІВ

О. В. Черноус, к. пед. н.

Аудіовізуальні електронні засоби (АВЕЗ) і електронні підручники (ЕП) – це нормативні засоби навчання і самонавчання. Тому педагогічні вимоги до їх конструювання повинні визначатись можливостями забезпечення якісного виконання передусім завдань навчальних програм, інтенсифікації і раціоналізації процесу навчання, самонавчання, системою сприятливих передумов для: по-перше, ефективного використання ЕП як засобів навчання і самонавчання; по-друге, повнішого виконання дидактичних принципів, зокрема наочності навчання і самонавчання; по-третє, встановлення інформаційних функцій, дидактичного призначення і ролі ЕП та їх складових елементів як автономних засобів навчання і самонавчання; по-четверте, урізноманітнення застосування форм, способів, методів і прийомів організації навчання і самонавчання учнів; по-п'яте, здійснення контролю навчальних досягнень учнів з використанням ЕП у процесі навчання і самонавчання. Загалом педагогічні вимоги – це подача та пояснення предметної навчально-пізнавальної інформації про явища і процеси, що вивчаються; організація та керування процесом самонавчання; контроль і самоконтроль якості та ефективності самонавчання; створення сприятливих передумов для урізноманітнення способів, форм, методів і прийомів подачі та пояснення інформації, повнішої практичної реалізації дидактичних принципів навчання і самонавчання; мотивація, інтенсифікація та раціоналізація процесів навчання і самонавчання.

Водночас структура змісту АВЕЗ до ЕП відповідно до їх призначення та дидактичної ролі повинна складатися з трьох основних частин з використанням модульного принципу структурування навчально-пізнавальної, операційно-діяльній, керівній інформації (навчального матеріалу).

Вступна частина ЕП – це автономний інформаційно і логічно завершений блок навчального матеріалу, який передбачає ознайомлення користувача з реквізитами ЕП; його змістом і призначенням, інструкцією з раціонального використання.

При цьому зміст, змістові та операційно-діяльнісні ознаки інформаційної частини повинні передбачати виконання завдань мотивації процесу самонавчання учнів.

Основна частина АВЕЗ і ЕП – це система змістово наповнених розділів, параграфів, призначених для подачі та пояснення інваріантних і варіативних компонентів програмового навчального матеріалу. Кожний розділ, параграф повинен містити вступ, комплекс автономних, змістово і логічно закінчених блоків навчального матеріалу, структурованих за модульним принципом.

При цьому їх інформаційні елементи є автономними і можуть виконувати функції мотивації навчання та самонавчання; ознайомлення з переліком

завдань, які будуть вирішуватись; подачі інформації про явища і процеси, що будуть пояснюватись і вивчатись; узагальнення навчального матеріалу у формі висновків, таблиць, малюнків, схем, комплексів систематизованих формул; формулювання запитань, вправ, задач; показу та пояснення виконання лабораторно-практичних робіт; формулювання тестових завдань контролю якості знань, умінь і навичок їх застосування; ознайомлення з правильними відповідями на запитання, розв'язками задач і вправ. При цьому слід відзначити, що обсяг навчального матеріалу однієї теми заняття повинен визначатись із розрахунків можливості його опрацювання і виконання поставлених завдань за час, який не перевищує 45 хвилин роботи учня старших класів з використанням ЕП.

**НАПРЯМ: ЯКІСТЬ ОСВІТИ.
УПРАВЛІННЯ РОЗВИТКОМ ОСВІТИ
ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ
ФУНКЦІОНУВАННЯ ОСВІТНЬОГО ОКРУГУ У СІЛЬСЬКІЙ
МІСЦЕВОСТІ**

Реєстраційний номер: 0112U000277. **Роки виконання:** 2012–2014 рр.

Науковий керівник: В. В. Мелешко, канд. пед. наук, с. н. с., доцент, завідувач лабораторії сільської школи

ОСНОВНІ НАУКОВІ РЕЗУЛЬТАТИ:

теоретично обґрунтовано організаційні засади функціонування освітнього округу з урахуванням регіональної специфіки; прогностичну модель освітнього округу; дидактичні умови добору та конструювання змісту курсів за вибором у системі профільного навчання фізики в освітньому окрузі; педагогічні умови формування комунікативної компетентності учнів основної школи у середовищі освітнього округу; форми організації самостійної роботи молодших школярів над текстом в умовах освітнього округу;

розроблено методичний супровід функціонування освітнього округу; структурно-функціональну модель управління освітнім округом, що функціонує у сільській місцевості; змістове наповнення варіативного компонента (навчальні програми курсів за вибором на різних ступенях навчання), що реалізується суб'єктами освітнього округу;

експериментально перевірено ефективність прогностичної моделі освітнього округу; методичного супроводу функціонування освітнього округу: програми та змісту курсу за вибором «Прикладні задачі з фізики»; методики реалізації курсів за вибором з фізики в умовах освітнього округу; програми курсу за вибором «Читаємо. Розуміємо. Творимо» для самостійної роботи учнів 2–4 класів; педагогічних умов формування комунікативної компетентності учнів основної школи у середовищі освітнього округу; моделі взаємодії початкової школи із суб'єктами освітнього округу;

доведено ефективність експериментальних методик у сільських загальноосвітніх навчальних закладах різних типів; результативність розроблених моделей, змісту та технологій навчання;

здійснено: діагностику змін у діяльності суб'єктів освітнього округу внаслідок упровадження експериментальної моделі; діагностику навченості розв'язувати прикладні задачі з фізики за ступенями і типами шкіл, рівнями засвоєння навчального матеріалу, відповідністю прикладних знань, умінь і навичок загальним вимогам Державного стандарту фізичної освіти; зіставлення рівнів сформованості комунікативної компетентності учнів основної школи у середовищі освітнього округу; апробацію форм організації самостійного навчання учнів в умовах освітнього округу, розробленої системи

вправ і завдань у навчально-виховному процесі сільських загальноосвітніх закладів; статистичне оброблення експериментальних даних;

проаналізовано й узагальнено результати науково-дослідної роботи у формі колективної монографії «Функціонування освітнього округу у сільській місцевості: теорія і практика»;

сформульовано основні положення та висновки;

завершено педагогічний експеримент.

РЕЗУЛЬТАТИ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЇ ПЕРЕВІРКИ ПРОГНОСТИЧНОЇ МОДЕЛІ ОСВІТЬНОГО ОКРУГУ СІЛЬСЬКОЇ МІСЦЕВОСТІ

В. В. Мелешко, к. пед. н.

Упродовж трьох етапів дослідження, відповідно до програми, обґрунтовано принципи функціонування освітнього округу як педагогічної системи, що розглядалася нами з позицій потреб та цілей, що корелюються з регіональними особливостями та рівнем взаємодії суб'єктів освітнього округу із зовнішнім середовищем в контексті нових нормативних документів, насамперед Положення про освітній округ.

Поглиблено теорію моделювання складних педагогічних систем, що функціонують на основі інтеграції та взаємодії, орієнтованої на потреби всіх суб'єктів освітнього округу, головним чином сформованого із закладів різних типів загальноосвітніх навчальних закладів, установ соціокультурної сфери та іншого підпорядкування, що представляють інфраструктуру сільського населеного пункту чи району.

На основі аналізу джерельної бази обґрунтовано теоретичні положення функціонування педагогічних систем на засадах інтеграційної взаємодії, що лягло в основу загальної методології розроблення моделі освітнього округу.

Теоретично обґрунтована прогностична модель освітнього округу побудована на засадах інтеграції та взаємодії, позиціонується нами як одна з умов функціонування нової одиниці в регіональній мережі закладів загальної середньої освіти у сільській місцевості.

В результаті експериментальної перевірки прогностичної моделі освітнього округу у педагогічній практиці виявлено рівні взаємодії між суб'єктами інтеграції, їхній вплив на цільові та змістові характеристики співпраці освітніх закладів та закладів соціокультурної сфери. Це дало підстави для розроблення типології моделей освітнього округу та деталізації рівнів взаємодії його суб'єктів з урахуванням регіональних особливостей та чинників, що впливають на функціонування освітньої системи у сільській місцевості.

Експериментальна перевірка прогностичної моделі освітнього округу в різних регіонах України підтвердила свою ефективність, що доведено сукупністю показників, серед яких: підвищення конкурентоспроможності

випускника сільської школи, зміцнення зв'язків між установами культури, освіти, закладами системи професійно-технічної освіти, місцевим співтовариством, що сприяло розширенню освітнього простору сільських шкіл, урізноманітненню форм діяльності учнів у позаурочний час, поліпшенню умов для прояву інтересів, талантів та реалізації індивідуальних освітніх траєкторій відповідно до поставленої мети.

Обґрунтованість і вірогідність результатів дослідження забезпечені широкою науковою апробацією дослідження, багаторазовим обговоренням матеріалів на міжнародних, всеукраїнських і регіональних конференціях, численними публікаціями у різних виданнях та представленням у заключному науковому звіті про результати дослідження теми «Організаційно-педагогічні умови функціонування освітнього кола в сільській місцевості».

ЕФЕКТИВНІСТЬ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ СІЛЬСЬКОЇ ШКОЛИ У СЕРЕДОВИЩІ ОСВІТЬОГО ОКРУГУ

А. В. Лопухівська, к. пед. н.

Для сільської школи найбільш оптимальними є технологія особистісно орієнтованого навчання та виховна технологія колективних творчих справ. Для розвитку учнів малочисельних шкіл, які тривалий час перебувають в обмеженому колі спілкування, створюються умови для проведення спільних виховних заходів: свят, концертів, екскурсій, конкурсів, спільних проєктів. Саме організація міжшкільних виховних заходів, планування спільних творчих справ допомагають у здійсненні взаємодії опорної школи з іншими в межах освітнього кола. Оскільки в сільських школах менше ролевих взаємодій і значно більше особистісного спілкування, це робить освітній простір сприятливим для виховного й навчального впливу на учнів.

З метою формування комунікативної компетентності і здатності до соціальної адаптації особистості в кола на базі опорної школи створюються міжшкільні проєкти, пропонуються тренінги, моделювання проблемних ситуацій, створення індивідуально-групових програм навчання спілкування.

У процесі експериментальної роботи перевірено ефективність педагогічних умов формування комунікативної компетентності учнів сільської школи в середовищі освітнього кола на базі опорної школи в міжшкільному проєкті «Лідер», тренінгу «Культура спілкування», що передбачає розвиток комунікативних умінь, навичок взаємодії. В основній школі він складається із занять, спрямованих на розвиток уміння спілкуватися, конструктивно висловлювати власну думку. Кожне заняття складається з теоретичного матеріалу, який подається у формі розповіді або міні-лекції; практичних вправ, під час виконання яких учні оволодівають комунікативними вміннями; обговорення проведеної роботи.

Як підсумок у ході анкетування більшість учнів підтвердили доціль-

ність застосування тренінгу «Культура спілкування», оскільки він допомагає учням: виробити власну манеру спілкування – 36,2 %, толерантно ставитися до своїх однолітків – 23,1 %, бути відповідальною людиною – 22,3 %, знаходити оптимальні способи поведінки у різних ситуаціях – 18,4 %.

У результаті дослідження доведено, що здобуття комунікативних умінь, досвіду міжособистісної взаємодії є важливим для підлітків. Після завершення роботи 76,3 % опитаних вважали, що вони володіють навичками міжособистісного спілкування. Підлітки вважають себе компетентними у відстоюванні власної точки зору (49,4 %), спілкуванні з однолітками (69 %), спілкуванні з незнайомцем (31 %), вмінні співпереживати (57 %), розпізнавати неправду (33 %), організувати спільну діяльність (61 %), переконати інших (42 %). Бажання додатково вчитися навичкам спілкування висловили 39 %, вмінню вирішувати конфлікти – 46 %. Аналіз відповідей вказує на зростання усвідомлення учнями необхідності оволодіння комунікативними уміннями, досвідом міжособистісної взаємодії, культурою спілкування.

ДІАГНОСТИКА НАВЧЕНОСТІ РОЗВ'ЯЗУВАТИ ПРИКЛАДНІ ЗАДАЧІ З ФІЗИКИ

Ю. С. Мельник, к. пед. н.

У процесі дослідження підтеми науково-дослідної роботи лабораторії сільської школи Інституту педагогіки НАПН України «Конструювання змісту курсів за вибором з фізики в умовах освітнього округу» здійснено діагностику навченості розв'язувати прикладні задачі з фізики за ступенями і типами шкіл, рівнями засвоєння навчального матеріалу, відповідністю прикладних знань, умінь і навичок загальним вимогам Державного стандарту фізичної освіти на основі вивчення змісту дидактичного модуля перспективної моделі освітнього округу.

Мета діагностики навченості розв'язувати прикладні фізичні задачі – здійснення внутрішньої і зовнішньої корекції практичних умінь і навичок, виявлення помилок під час розв'язування задач, розроблення нових алгоритмів, способів і методів розв'язку, оптимізація процесу розв'язування.

Навченість – це одна з характеристик рівня освіченості, досягнутого у процесі навчання. Важливо вибрати певний підхід до класифікації рівнів і методику вимірювання числових параметрів, щоб отримати порівняльні дані й статистично вірогідні показники, що характеризують ступінь засвоєння прикладних фізичних знань.

У процесі експериментального дослідження розроблено критерії оцінювання навченості розв'язувати прикладні фізичні задачі (табл.).

**Критерії оцінювання навченості розв'язувати
прикладні фізичні задачі**

Уміння	Рівень пізнавальної діяльності	Характер завдань
Розпізнавати фізичні явища і процеси в умові задачі, встановлювати їм у відповідність певні теорії, закони й закономірності фізики	Розпізнавання (початковий, низький)	Якісні
Розв'язувати задачі (за зразком, алгоритмом, інструкцією)	Репродуктивний (середній)	Обчислювальні
Знаходити помилки в умові задачі	Конструктивний (достатній)	Експериментальні
Змінювати умову, логічну структуру задачі		
Добирати і складати прикладні фізичні задачі		
Здійснювати логіко-математичні операції	Творчий (високий)	Дослідницькі
Конструювати фізичні задачі різної структури		
Розв'язувати творчі й дослідницькі задачі		
Застосовувати алгоритми розв'язування в нових дидактичних умовах		

У процесі діагностики навченості розв'язувати прикладні фізичні задачі тестування поєднується з іншими формами і методами перевірки знань, адже такі показники, як уміння обґрунтовувати вибраний алгоритм розв'язку, логічно висловлювати думку, доводити вірогідність отриманого результату, діагностувати тестуванням неможливо.

**ОРГАНІЗАЦІЯ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ МОЛОДШИХ
ШКОЛЯРІВ НАД ТЕКСТОМ В УМОВАХ ОСВІТЬОГО ОКРУГУ:
СПЕЦИФІКА ТА ЕФЕКТИВНІСТЬ**

Л. М. Шевчук, к. пед. н.

Організація самостійної роботи сільських молодших школярів над текстом здійснювалася із врахуванням специфіки освітнього округу та використання різних форм організації навчальної діяльності учнів.

Доцільним та ефективним виявилось впровадження у навчально-виховний процес шкіл – учасниць округу – одного (спільного) курсу за вибором. Зміст завдань був дібраний відповідно до навчальної програми курсу за вибором для учнів 2-4 класів «Читаємо. Розуміємо. Творимо» (авт. Шевчук Л. М.), якій надано гриф «Рекомендовано Міністерством освіти і науки України». Самостійна робота школярів над текстом застосовувалася

в умовах фронтальної, групової роботи під час уроків курсу за вибором, індивідуальної самостійної роботи школярів.

Малочисельність класів у сільських загальноосвітніх класах створила оптимальні умови для індивідуального темпу виконання кожним учнем системи завдань.

В умовах освітнього округу використовувалися також форми спільної роботи з бібліотеками, що передбачали періодичне проведення заходів (виставок книг, екскурсій у бібліотеки, вікторин тощо). Проводилися змагання між класами, школярами зі швидкості і якості виконання завдань для самостійної роботи молодших школярів над текстом.

Застосовувалося навчання вчителем опорної школи учнів кількох навчальних закладів (педагог надсилав завдання школярам та періодично здійснював перевірку результатів їхньої роботи). Така форма навчання потребувала активної участі батьків, їхньої посиленої допомоги та контролю за ходом роботи учнів.

Виявлено, що використання розроблених матеріалів спричинило зростання самостійності школярів під час виконання завдань, покращення техніки читання, позитивно вплинуло на пізнавальну активність учнів експериментальних класів, розуміння учнями змісту тексту, висловлення власних думок з приводу прочитаного, виконання творчих завдань на матеріалі запропонованих текстів тощо.

Організація самостійної роботи учнів в умовах взаємодії навчальних закладів – учасників освітнього округу – сприяла налагодженню приязних стосунків між школярами, формування їхніх комунікативних умінь.

Водночас у результаті проведеного експерименту виявлено доцільність доповнення навчальної програми курсу за вибором «Читаємо. Розуміємо. Творимо» матеріалами для 1 класу. Відповідно до рішення Комісії з педагогіки та методики початкового навчання Науково-методичної ради з питань освіти Міністерства освіти і науки України навчальній програмі для 1 класу надана позитивна оцінка з висновком «Схвалено для використання у загальноосвітніх навчальних закладах».

СПІВПРАЦЯ ПЕДАГОГІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ І ДОШКІЛЬНОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ В УМОВАХ ОСВІТНЬОГО ОКРУГУ

Т. П. Башинська

Нові підходи до організації навчально-виховного процесу в сільській місцевості обумовлюють необхідність створення реальних умов для доступності до якісної освіти дітей, що там проживають. Один із шляхів вирішення питання – надання учням сільської місцевості якісних освітніх послуг, створення освітніх округів.

Організація навчально-виховного процесу в освітньому окрузі регламентується договором про спільну освітню діяльність, положенням про

округ та нормативно-правовими актами, що визначають напрями діяльності суб'єктів округу. Зазначимо, що суб'єктами освітнього округу є як загальноосвітні школи, так і дошкільні навчальні заклади. Тому актуальним є питання співпраці та взаємодії початкової школи із дошкільним навчальним закладом в умовах функціонування освітнього округу.

З'ясовано, що співпраця та взаємодія початкової і дошкільної освіти в освітньому окрузі відбувається за таких умов: дошкільний навчальний заклад є окремим юридичним суб'єктом освітнього округу; створення груп дитячого садка у навчально-виховних об'єднаннях, що входять до складу освітнього округу і де взагалі відсутні групи дитячого садка. В останньому випадку створюються тимчасові групи короткотривалого перебування дітей дошкільного віку, з якими вчитель початкових класів проводить підготовку дітей до навчання у школі.

Обґрунтовано педагогічні умови взаємодії початкової школи з дошкільним навчальним закладом в освітньому окрузі.

Аналіз теоретичних джерел та практичного досвіду дає змогу зробити висновок, що взаємодія початкової школи з дошкільним навчальним закладом щодо забезпечення наступності та перспективності охоплює такі аспекти: *інформаційно-просвітницький, методичний і практичний*.

Важливим для нашого дослідження є методичний та практичний аспект, що *передбачає* співпрацю педагогічних колективів початкової школи та дошкільного навчального закладу і виражається, з одного боку, у попередньому знайомстві вчителів зі своїми майбутніми учнями, а з іншого – у кураторстві вихователем своїх колишніх вихованців – першокласників.

Експериментально перевірено ефективність та результативність педагогічних умов взаємодії початкової школи з дошкільним навчальним закладом в освітньому окрузі.

За результатами дослідження **розроблено** методичні рекомендації щодо організації співпраці та взаємодії педагогів початкової школи з дошкільним навчальним закладом (для вчителів початкових класів, вихователів дошкільних навчальних закладів).

РОЗВИТОК МЕТОДИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧИТЕЛЯ

Л. М. Попович, аспірантка

Формування компетентного педагогічного працівника є однією з головних проблем у сучасній педагогіці. Компетентність вчителя набуває актуальності в період змін у сфері освіти, з'являються нові технології, авторські педагогічні системи, зростає рівень запитів суспільства до вчителя. Дане проблемне питання особливо гостро стоїть при викладанні української мови.

Головним завданням у науково-методичній роботі з учителями української мови школи сільської місцевості є надання дієвої допомоги у процесі

розвитку їхньої методичної компетентності, що розпочинається з планування. Для підвищення ефективності функціонування системи науково-методичної роботи малочисельних сільських шкіл при плануванні роботи враховуємо вимоги, що впливають з об'єктивних закономірностей процесів підвищення методичної компетентності вчителів: практичну спрямованість, науковість, конкретність, системність, оперативність, поєднання сучасних форм та методів роботи. Планування науково-методичної роботи будемо на основі діагностики; аналізу інформації про стан методичної компетентності педагогів, їхніх потреб та пропозицій.

За результатами досліджень з'ясовано, що у внутрішкільній науково-методичній роботі з учителями малочисельних сільських шкіл важливе місце належить роботі методичних структур, на засіданнях яких систематично розглядаються питання розвитку методичної компетентності вчителя.

Визначено три педагогічні умови розвитку методичної компетентності вчителів української мови у системі науково-методичної роботи школи сільської місцевості.

Однією з педагогічних умов вважаємо поглиблення теоретико-методологічних знань учителів української мови. Для ефективного формування методичної компетентності розроблено модель розвитку методичної компетентності вчителів української мови у системі науково-методичної роботи школи сільської місцевості. Реалізація умови здійснювалася за розробленим алгоритмом у системі науково-методичної роботи та саморозвитку педагога сільської школи.

Іншою педагогічною умовою, за нашими дослідженнями, вважаємо формування методичної компетентності учителів, що полягає у забезпеченні принципу неперервності, який реалізується у процесі систематичного проведення занять з науково-методичної роботи з учителями української мови з використанням активних форм навчання («круглі столи», диспути, тематичні вечори). Упроваджуємо самоаналіз проведеної роботи.

Серед сукупності педагогічних умов є вагомою процедура прогнозування розвитку методичної компетентності вчителів української мови у системі науково-методичної роботи школи сільської місцевості, що розглядаємо як комплекс впливів, спрямований на отримання випереджувальної інформації з мовознавства та підготовку вчителя до навчальних занять.

ТЕОРІЯ І ТЕХНОЛОГІЇ ОРГАНІЗАЦІЙНИХ МЕХАНІЗМІВ УПРАВЛІННЯ ДІЯЛЬНІСТЮ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

Реєстраційний номер: 0112U000311 **Роки виконання:** 2012 – 2014 рр.

Науковий керівник: Л. М. Калініна, д-р пед. наук, професор, завідувач лабораторії управління освітніми закладами

ОСНОВНІ НАУКОВІ РЕЗУЛЬТАТИ:

Виявлені провідні тенденції, що притаманні функціонуванню ЗНЗ в сучасних умовах: невідповідність бюджетного фінансування ЗНЗ вимогам суспільства до якості навчання і виховання; орієнтація на самофінансування; «старіння» педагогічних кадрів; зниження реальної демократії керівників ЗНЗ в управлінні, прагнення до розширення варіативності змісту навчальних програм, певної профілізації у поєднанні з дотриманням державних стандартів освіти; розвиток конкуренції ЗНЗ різних типів та форм власності на основі покращення освітніх послуг і розширення двосторонніх контактів навчальних закладів різних країн; впровадження і поширення комп'ютерних технологій й освітніх інновацій в управлінні ЗНЗ і навчально-виховному процесі та їх недостатня методична забезпеченість; необмежений та педагогічно неконтрольований доступ учнів до джерел інформації та її не завжди позитивний вплив на інтелект і моральні якості особистості; погіршення здоров'я дітей та юнацтва; відчуження учнів від продуктивної фізичної праці та ін.

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

Виявлено пріоритетні організаційно-педагогічні умови добору та впровадження організаційних механізмів реалізації ДСЗСО, які презентовані двома підсистемами: зовнішньою та внутрішньошкільною.

Проаналізовано поняття академічного фандрейзинга як технології сучасного менеджменту, управлінської діяльності щодо пошуку, залучення та акумулювання коштів з різних джерел на реалізацію науково-освітніх

проектів/програм. *З'ясовано* основні компоненти академічного фандрейзинга: організаційний, технологічний, інформаційний, матеріально-технічний. *Зроблено висновок*, що в процесі аналізу, розробки та прийняття *інвестиційного рішення* стосовно реалізації певного проекту/програми попередньо проводиться детальна розробка *фінансово-економічного обґрунтування* проекту/програми, яка має на меті отримання найбільш повної та найбільш вичерпної фінансової інформації щодо обраного напрямку інвестиційних проектів/програм, з урахуванням можливих ризиків та загроз на етапі його реалізації.

Здійснено апробацію результатів дослідження щодо впровадження моделі правового і технологічного забезпечення організаційного механізму управління діяльністю ЗНЗ в умовах модернізаційних змін, *виявлено* недосконалість його кадрової та ресурсної бази, реалізації структури управління з урахуванням організаційно-педагогічних та правових засад, взаємозв'язок правових і організаційно-педагогічних засад, які за сучасних умов функціонування та розвитку ЗНЗ надають можливості підвищити якість освіти учнівської молоді та підвищити ефективність управління діяльністю ЗНЗ, зміну ролі та сутності правових засад і правових норм, які регулюють взаємодію суб'єкт-суб'єктних відносин у оргструктурі ЗНЗ різного типу в умовах модернізаційних змін. *Експериментально доведено*, що ефективне використання організаційно-педагогічних та правових механізмів в управлінні ЗНЗ забезпечує чіткість і узгодженість в роботі керівника та педагогічного колективу, оперативність та своєчасність прийняття управлінських рішень, високу якість управління діяльністю загальноосвітніх начальних закладів.

Експериментально перевірено визначені та теоретично обґрунтовані загальні закономірності управління загальноосвітніми навчальними закладами на демократичних засадах: модернізація управління сферою освіти шляхом демократизації, децентралізації, розвитку суспільно-громадських засад в управлінні ЗНЗ; циклічність логічної послідовності функцій управління; єдність централістських і децентралістських тенденцій та факторів в управлінні ЗНЗ; відповідність внутрішньої структури управління меті і змісту діяльності навчального закладу; залежність ефективності управління від рівня аналітичного прогнозування та якості моделювання наступної діяльності; збалансованість стратегічного і оперативно-регулятивного менеджменту; ієрархічність і якісна взаємозалежність всіх структурних елементів управління; прямо пропорційна залежність якості управління від організаційно-оперативної єдності прямого і зворотного зв'язків; наявність руйнівних, деструктивних, дестабілізуючих факторів і процесів та необхідність постійних важелів їх попередження та протидії їм; залежність ефективності управління від адекватного керівництва на всіх структурних рівнях і всієї системи в цілому; організаційно-нормативне забезпечення функціонування організаційного механізму управління територіальним освітнім округом сільської місцевості.

Експериментально впроваджено визначені синергетичні теоретичні засади розвитку освітніх систем – теорію БМ-систем, теоретично обґрунтовану модель та концептуальні положення організаційного механізму управління освітнім округом сільської місцевості на засадах класифікації територіальних освітніх округів, систему основної ділової документації освітнього округу відповідно до чинної в країні нормативно-правової бази в сфері освіти та з урахуванням умов формування громадянського суспільства в країні.

ВПРОВАДЖЕННЯ ОРГАНІЗАЦІЙНИХ МЕХАНІЗМІВ УПРАВЛІННЯ В ПРАКТИКУ ДІЯЛЬНОСТІ СУБ'ЄКТІВ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ

Л. М. Калініна, д. пед. н.

На формувально-узагальнювальному етапі НДР з теми «Теорія і технології організаційних механізмів управління діяльністю загальноосвітніх навчальних закладів» сформульовано і розкрито *теоретичні* аспекти побудови та функціонування системи інформаційного забезпечення комплексного організаційного механізму управління ЗНЗ з використанням технологічних засобів на засадах інформаційного менеджменту та соціальної інформатики, виокремлені і науково обґрунтовані головні структурні компоненти системи: цільовий, суб'єктно-діяльнісний, змістовий, техніко-технологічний, результативний.

Систематизовано та обґрунтовано зміст принципів інформаційного забезпечення управління ЗНЗ: принцип інформаційної безпеки в управлінні ЗНЗ, регулювання інформаційних відносин, законності та правової пріоритетності інформаційного забезпечення управління ЗНЗ, єдності цілей, оптимізації інформаційного забезпечення управління ЗНЗ, функціональної структуризації, використання інформаційних технологій в управлінні ЗНЗ, достатності інформаційного забезпечення управління, – на основі яких відбулося впровадження системи комплексного організаційного механізму управління ЗНЗ.

Встановлено і науково обґрунтовано причинно-наслідковий зв'язок між впровадженням інформаційного забезпечення комплексного організаційного управління та організацією ефективного управління ЗНЗ. У дослідженні вдосконалено концептуальні засади інформаційного менеджменту в сфері освіти, репрезентовані факторами відбору інформації, понятійно-категоріальним апаратом, різновидами організаційного механізму управління ЗНЗ.

Експериментально впроваджено в практиці управління експериментальних закладів технологічні положення реалізації організаційних механізмів управління функціонуванням загальноосвітнього навчального закладу шляхом перерозподілу повноважень згідно з посадово-функціональними обов'язками між суб'єктами управління та НВП, створення нових струк-

турних підрозділів, модернізації організаційної структури ЗНЗ, розроблення або модернізації нормативних організаційних механізмів управління, визначення комплексу Інтернет-сервісів й Інтернет-технологій.

Здійснений аналіз концептуальних підходів до визначення понять «механізм», «механізм управління» та «організаційний механізм управління» з позицій системного аналізу і взаємозв'язку системи «механізм – механізм управління – організаційний механізм управління» дає змогу зробити висновок, що організаційний механізм управління загальноосвітнім навчальним закладом є різновидом механізму управління і підсистеми комплексного організаційного механізму управління функціонуванням загальноосвітнього навчального закладу та з позицій системного підходу визначається як організаційно-управлінська система, що характеризується такими складниками, як формальна (офіційна) або неформальна (неофіційна) організаційна структура в їх органічному поєднанні, організація взаємодії між суб'єктом управління і об'єктом управління та організація процедури ухвали управлінських рішень, які забезпечують досягнення поставленої мети та організаційний розвиток ЗНЗ; як складова організації, що виступає сполучним елементом чи основою структурування ЗНЗ як відкритої, активної організаційної системи, структура, що характеризується службовою ієрархією, зв'язками між структурними підрозділами, зв'язками із зовнішнім середовищем, підпорядкованістю управлінській організаційній вертикалі та державним установам, ресурсним забезпеченням, системою цінностей, традицій, укладом життєдіяльності, організаційною культурою; як сукупність законів, нормативів, правил, процесів і процедур, організації взаємодії суб'єкта управління і НВП, регламентації інформаційно-комунікаційних зв'язків для досягнення поставленої мети, як засіб «перетворення руху» ЗНЗ із наявного стану функціонування в якісно інший стан його організаційного та технологічного розвитку, «перетворення руху» енергії суб'єкта управління в енергію дій підлеглих, як чинник підвищення організованості дій суб'єктів управління і НВП та організації управління ЗНЗ.

У процесі формувального експерименту знайшло підтвердження гіпотетичне припущення про невідповідність керівників до розроблення механізмів управління та низький рівень сформованості у них функціональної компетентності щодо знання сутності феномену механізмів управління, їх різновидів, до яких належить і організаційний механізм управління та умінь його використання на практиці.

ОРГАНІЗАЦІЙНИЙ МЕХАНІЗМ УПРАВЛІННЯ ФУНКЦІОНУВАННЯМ ТА РОЗВИТКОМ ОСВІТЬОГО ОКРУГУ

І. Г. Осадчий, д. пед. н.

Теоретично обґрунтовано та експериментально доведено, що система ефективного управління освітнього округу складається із системи органів

управління та організаційних механізмів управління режимами функціонування і розвитку. Саме ж управління є процесом визначення та розв'язання проблем функціонування і розвитку об'єкта засобами системи органів управління об'єкта та у спосіб, визначений організаційними механізмами управління.

Встановлено, що до системи органів управління освітніми округами входять обов'язкові органи управління – вищий орган управління та виконавчий орган, а також додаткові органи управління (наглядова або громадська рада, різні комісії тощо).

З'ясовано, що організаційний механізм управління – це спосіб здійснення управління, тобто визначення та розв'язання проблем функціонування і розвитку об'єкта засобами та в межах системи його органів управління.

Розроблено повний комплект зразків обов'язкової документації, яка виконує роль технологічного інструментарію забезпечення організаційного механізму управління освітнім округом у режимі функціонування, до якого увійшли: договір про спільну освітню діяльність, Положення про освітній округ, єдиний робочий навчальний план освітнього округу на навчальний рік, спільний перспективний план роботи суб'єктів освітнього округу, спільний план роботи суб'єктів освітнього округу на навчальний рік, режим роботи суб'єктів освітнього округу на навчальний рік, розклад навчальних занять суб'єктів освітнього округу в навчальному році, маршрут шкільного автобуса.

Організаційний механізм управління розвитком освітнього округу реалізується у форматі проектно-цільового управління. Технологічним інструментарієм такої управлінської діяльності є цільові проекти та каскадні програми розвитку як упорядковані сукупності цільових проектів.

Подальшого дослідження потребує проблема координації діяльності освітніх округів, органів місцевого самоврядування та громадськості.

КРИТЕРІЇ ОЦІНЮВАННЯ СТАНУ ПІДГОТОВКИ СУБ'ЄКТІВ ВПРОВАДЖЕННЯ ДЕРЖАВНОГО СТАНДАРТУ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

Н. М. Острроверхова, д. пед. н.

Провідна ідея нашого дослідження полягала у з'ясуванні стану підготовки зовнішніх та внутрішньошкільних суб'єктів до впровадження ДСЗСО. При цьому ми керувалися авторською гіпотезою, яка полягала у припущенні, що ефективність організаційних механізмів впровадження ДСЗСО підвищуватиметься за умови з'ясування сутності організаційних механізмів, обґрунтування педагогічної доцільності їх раціональної сукупності, яка інтегрує методи, засоби, форми та інструментарій управління цим процесом. У процесі дослідження з'ясовано пріоритетні суб'єкти впровадження ДСЗСО – це: а) зовнішні; б) внутрішньошкільні. Зовнішні суб'єкти впрова-

дження ДСЗСО використовують механізми державного управління освітою і передбачають: зміну державної політики в галузі освіти; оновлення стратегічної і тактичної мети та завдань освіти і виховання підростаючого покоління; окреслення пріоритетних принципів реформування системи освіти; реформування управління системою освіти на громадсько-державних засадах; удосконалення системи підготовки і перепідготовки педагогічних кадрів; поліпшення фінансового та матеріально-технічного забезпечення системи загальної середньої освіти; інтеграцію зусиль соціальних інститутів і громадських організацій у розв'язанні проблем якості навчання та виховання учнів.

Дані дослідження свідчать про необхідність поліпшення фінансування, стан якого оцінено респондентами величиною у 68,4 %; матеріально-технічного забезпечення ЗНЗ – у 52,6 %; своєчасного розроблення навчальних програм – у 26,3 %; розроблення та видання нових підручників – у 21,1 % тощо. Внутрішньошкільні соціально-педагогічні умови та суб'єкти впровадження ДСЗСО – це: комплектування учнівського контингенту, забезпечення педагогічними кадрами, розподіл обов'язків між членами адміністративно-управлінської ланки; матеріально-технічне та фінансове забезпечення (навчальні програми, підручники, дидактичні матеріали, бібліотечні фонди, сучасно обладнані навчальні кабінети), оволодіння організаційними механізмами реалізації змісту ДСЗСО.

У процесі дослідження розроблена шкала і технологія оцінювання стану підготовки суб'єктів до впровадження ДСЗСО. Шкала оцінювання: «0» – параметр не реалізований; «1» – параметр частково реалізований; «2» – реалізований. Ступінь готовності суб'єктів впровадження ДСЗСО визначається величиною коефіцієнта ефективності (К. еф.) як відносною величиною фактичної кількості балів, поставлених за кожний фактор впливу, до максимально можливої. Якщо: $0,25 < \text{К.еф.учня} \leq 0,50$ – низький рівень; $0,50 < \text{К.еф.учня} \leq 0,75$ – середній рівень; $0,75 < \text{К.еф.учня} \leq 1,00$ – високий рівень. Нині Кеф. визначається середнім рівнем.

ЕФЕКТИВНІСТЬ ФІНАНСУВАННЯ ШКІЛЬНОЇ ОСВИТИ В УКРАЇНІ

Л. І. Паращенко, д. н. з держ. управління

Світова практика свідчить, що система освіти може успішно функціонувати і розвиватись, забезпечуючи можливість здобуття загальної середньої освіти усім громадянам, якщо рівень витрат складає 5-7 % ВВП. Існуючий упродовж останнього десятиліття обсяг державних витрат на освіту в Україні знаходиться на досить високому рівні (6-7 % ВВП), який є значно вищим за середній світовий показник у цей період (4,9 % ВВП). За цим показником Україна є лідером у Східній Європі. Тож є підстави констатувати, що упродовж останніх десяти років Україна має більш ніж достатній рівень фінансування освіти в абсолютних показниках.

Як свідчить порівняльний аналіз фінансування освіти у різних країнах світу, існуюча норма законодавства щодо фінансування освіти у розмірі, не меншому, ніж 10 % національного доходу, для стороннього спостерігача видається дещо завищеною. У світі є лише декілька країн, які витрачають на освіту більше цього показника (невеликі острівні держави, розташовані в Тихому океані або Карибському басейні). Тож, на перший погляд, у нас є всі підстави для розвіювання міфу про недостатнє фінансування освіти в Україні. Але... є кілька «але».

По-перше, розмір ВВП в Україні різко відрізняється від ВВП розвинутих і не дуже розвинутих країн. Міжнародний валютний фонд (вересень 2011 р.) розмістив Україну на 106-му місці у списку країн за номінальним ВВП на душу населення. Наша країна за розміром ВВП на душу населення (3,575 доларів США) майже втричі відстає від середньосвітового показника (9,998 доларів США). Звісно, ця статистика не враховує рівень «тіньової економіки» в Україні, який складає 45 % ВВП (підррахунок за методом «витрати населення – роздрібний товарообіг») [<http://ua-ekonomist.com/2420-v-uryad-pdrahuvali-rozmr-tnovoyi-ekonomki-v-ukrayin.html>]. З огляду на катастрофічне відставання ВВП України від розвинутих країн світу, доцільно порівнювати не тільки відсоток витрат від розміру офіційного і «тіньового» ВВП, а і передусім розмір витрат на одного учня.

У Західній Європі та США поширеним є таке порівняння обсягу витрат на одного учня за 12 років навчання: «шкільна освіта одного учня коштує стільки, скільки хороший спортивний автомобіль» [<http://www.bildungxperten.net/wissen/wie-werden-schulen-finanziert>].

Справді, у Західній Європі шкільна освіта коштує платникам податків в середньому 80 – 85 тис. євро (у США – 104,5 тис. євро) на одну дитину, а оновлений спорткар Aston Martin (модель Vantage з мотором V8, потужністю у 430 к.с.) зараз продається за ціною від 84 тис. до 99,5 тис. євро, яка відповідає середній вартості шкільного навчання у цих країнах. [<http://autokadabra.ru/shouts/47821>].

В Україні, де річна вартість навчання одного учня складає близько 7 тисяч гривень, за 11 років навчання виходить сума 77 тисяч гривень (це вартість розпродажу ЗАЗ Lanos Sedan 2011 року випуску). Тож, попри високий рівень витрат на освіту, виражених у відсотках ВВП, вартість навчання одного учня в Україні в 10 – 20 разів менше, ніж у країнах Європи.

По-друге, в Україні існують дисбаланси у фінансуванні різних ланок освіти, які історично склались ще в радянські часи. Зокрема мова йде про відносно низьку питому вагу витрат на загальну середню освіту. Частка бюджетних коштів, яка спрямовується на фінансування загальної середньої освіти в Україні, складає 41,5 % бюджетних асигнувань на освіту, вищої освіти – 30,9 %, дошкільної освіти – 11,7 % і професійної технічної освіти – 6,2 %. Решта коштів (9,7 %) витрачається на фінансування післядипломної освіти, позашкільної освіти та інші заходи у сфері освіти.

ТЕОРІЯ І ТЕХНОЛОГІЇ РЕАЛІЗАЦІЇ ІНВЕСТИЦІЙНИХ МЕХАНІЗМІВ УПРАВЛІННЯ РОЗВИТКОМ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

І. О. Климчук, к. пед. н.

Результати планового дослідження теми 2012 – 2014 рр.:

- Проаналізовано існуючі у світі технології пошуку та залучення інвестицій в освітянську галузь та виокремлено як один з можливих механізмів фінансового розвитку ЗНЗ технологію академічного фандрейзингу.

- Проаналізовано поняття академічного фандрейзингу, зокрема як технології сучасного менеджменту, управлінської діяльності щодо пошуку, залучення та акумулювання коштів з різних джерел на реалізацію науково-освітніх проєктів/програм.

- З'ясовано основні компоненти академічного фандрейзингу: організаційний, технологічний, інформаційний, матеріально-технічний. Зокрема організаційний компонент академічного фандрейзингу включає такі напрями, як аналіз та пошук необхідних рішень; з'ясування кола донорів та етичні питання пошуку і залучення можливих спонсорів; планування фандрейзингової кампанії та основні етапи її проведення.

Технологічний компонент академічного фандрейзингу включає такі напрями, як використання спеціальних технологій пошуку та залучення коштів на реалізацію освітніх проєктів/програм: науково-освітні заходи, конференції, конкурси, презентації, прийоми, благодійні акції; «наукові премії», «натуральне спонсорство», «увічнення пам'яті» та інше.

Інформаційний компонент академічного фандрейзингу включає такі напрями, як створення інформаційно-реklamних, інформаційно-аналітичних, інформаційно-маркетингових служб (кабінетів, центрів, представництв тощо).

Матеріально-технічний компонент – це матеріально-технічне забезпечення ЗНЗ, зокрема поліпшення інформаційно-комп'ютерного забезпечення шкільної бази (кабінетів, лабораторій, студій, викладачів, комп'ютерних програм тощо).

Зроблено висновок, що в процесі аналізу, розробки та прийняття інвестиційного рішення стосовно реалізації певного проєкту/програми попередньо проводиться детальна розробка фінансово-економічного обґрунтування проєкту/програми, яке має на меті отримання найбільш повної та вичерпної фінансово-економічної інформації щодо обраного напрямку інвестиційних проєктів/програм, з урахуванням можливих ризиків та загроз на етапі його реалізації. Крім того, до початку інвестування потрібен досить тривалий період переговорів, фінансових експертиз, узгоджень, перевірок між усіма суб'єктами проєкту/програми, предметом яких є фінансово-економічне обґрунтування доцільності обраного проєкту/програми.

Також слід зазначити, що в процесі аналізу фінансово-економічних показників ефективності реалізації інвестиційних проєктів/програм, а також

їхнього розрахунку існує проблема відсутності чіткої системи розрахунків фінансових показників ефективності інвестиційного проекту у вітчизняній практиці. Тому всі фінансові розрахунки можуть бути зроблені на основі існуючих міжнародних фінансових стандартів з урахуванням специфіки вітчизняного ринку фандрейзингових послуг.

ТЕХНОЛОГІЇ ФОРМУВАННЯ ОРГАНІЗАЦІЙНИХ МЕХАНІЗМІВ ГРОМАДСЬКО-ДЕРЖАВНОГО УПРАВЛІННЯ ЗАГАЛЬНООСВІТНІМ НАВЧАЛЬНИМ ЗАКЛАДОМ

О. М. Онаць, к. пед. н.

Щоб відповідати потребам демократичного суспільства і громадян, управління загальноосвітнім навчальним закладом має здійснюватися на засадах громадсько-державного управління через науково обґрунтовані організаційні механізми і технології, які ліквідують державну монополію на освіту і сприятимуть перетворенню школи із державної установи в соціальний інститут в інтересах особистості, суспільства, держави.

Як показало проведене нами дослідження, більшість із опитаних керівників загальноосвітніх навчальних закладів надають перевагу громадсько-державному управлінню над державно-громадським, хоч на практиці спостерігається дещо інша картина. Причини не стільки у неготовності керівників «поділитися владою», скільки у недостатній активності громадськості і оточуючого середовища, їх споживацькому ставленні до проблем управління ЗНЗ, часто байдужості, небажання брати на себе відповідальність. Набагато легше – тільки вимагати від інших, а не робити самому. Відповідно до завдань дослідження здійснено змістовний аналіз взаємодії організаційних механізмів громадсько-державного управління та технологій їх формування і впровадження. Серед таких технологій визначено: технології освітніх проєктів; конструктивного партнерства і взаємодії; технології взаємодії адміністрації ЗНЗ та самоврядних структур; технології активізації членів громади; технології створення комфортних умов і суб'єктних стосунків; технології посилення ролі і взаємодії суб'єктів освітнього процесу, які можуть бути об'єднані у загальну технологію комплексно-цільового громадсько-державного управління: за видами діяльності (навчання, виховання, управління), за формами – формальна (державна) і неформальна (громадська), за суб'єктами і об'єктами управління (керівники ЗНЗ, учасники навчально-виховного процесу).

Встановлено, що застосування інтерактивних технологій є не тільки одним із напрямів удосконалення навчально-виховного процесу, а й ефективним засобом демократизації управління навчальним закладом, тобто забезпечення громадсько-державного управління.

Доведено, що ефективними технологіями при реалізації організаційних механізмів громадсько-державного управління є технології моделювання,

зокрема проектно-інвестиційна модель, яка передбачає постійну підтримку авторів і учасників навчально-виховного та управлінського процесу, управління і співуправління, різноманітність і рівноправність інноваційних форм діяльності, максимальне використання досліджень світової науки і техніки в освіті, реальну самореалізацію кожного учасника цього процесу.

Серед управлінських технологій окреслено такі: корпоративне управління, управління розвитком персоналу, особистісно орієнтоване управління, технології управління якістю освіти, прийняття управлінських рішень, технології мотивації, технології співуправління, технології маркетингу тощо. За результатами дослідження розроблено методичні рекомендації щодо впровадження технологій громадсько-державного управління для керівників ЗНЗ.

ЦІННОСТІ У КОНТЕКСТІ ОРГАНІЗАЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ В ЛІЦЕЇ

І. М. Рябуха, к. пед. н.

У констатувальному експерименті брали участь 148 педагогів та 1339 учнів 8 – 11 класів: 548 – з Херсонського ліцею Херсонської обласної ради, 376 – з Новотроїцької та Високопільської гімназій Херсонської області, 153 – з Чернігівського ліцею №32, 262 – з Володимирецького районного колегіуму Рівненської області (усі заклади інтернатного типу).

Важливе місце у процесі розвитку організаційної культури закладу займають цінності, що сповідує людина. Вивчення особистісних цінностей ліцеїстів здійснювалося за авторською методикою Дж. Вебера і розробленою автором анкетною №1 та опитувальником №1. Оцінювання базових та інструментальних цінностей відбувалося шляхом ранжування заданого списку особистісних і соціальних, професійних і моральних цінностей. Розрахована для кожного респондента домінуюча ціннісна орієнтація дозволяє встановити його спрямованість на себе чи на соціум, на компетентність чи на мораль. Результати виявлених домінуючих цінностей учнів зазначені у таблиці 1.

Таблиця 1

Розподіл учнів (у %) за домінуючими ціннісними орієнтаціями

<i>Орієнтація/ класи та кількість учнів у них</i>	<i>Особистісна</i>	<i>Соціальна</i>	<i>Компетентнісна</i>	<i>Моральна</i>
8 клас 251 учень	97,1%	2,9%	95,6%	4,4%
9 клас 282 учня	97,4%	2,6%	80,0%	20,0%
10 клас 386 учнів	98,3%	1,7%	90,9%	9,1%
11 клас 374 учня	98,8%	1,2%	87,6%	12,4%

Як бачимо з таблиці, майже всі учні орієнтовані на особистість, тобто на себе, а не на соціум (навіть найближчий); більшість учнів (від 80 % до 96 %) орієнтовані на компетентність (когнітивну сферу – знання, вміння, навички, індивідуальні досягнення), а не на мораль. Цей факт, на наш погляд, відбиває особливості психофізіологічного розвитку учнів 14 – 17 років (виражений егоцентризм і т. ін.) і засвідчує гостру необхідність посилення психолого-педагогічних впливів на учнів з метою формування їх ціннісних орієнтацій, моральних принципів і переконань, мотивації до суспільної діяльності, активної соціальної позиції та вмотивованої поведінки в групі під час навчального і позанавчального процесів.

Проведене у межах констатувального експерименту анкетування суб'єктів навчально-виховного процесу мало на меті дві цілі: з'ясування розуміння учнями та педагогами значущості цінностей та ціннісних орієнтацій для соціальної інтеграції та встановлення кола й рангу суспільних, загальношкільних, колективних та особистих цінностей. Так, на запитання анкети «Які цінності сповідаються в суспільстві?» отримано дуже великий діапазон моральних і матеріальних цінностей.

Окремі учні також назвали такі цінності, як мир, життя, доброта, справедливість, рівність, що є відображенням їх прагнення до духовно збагаченого життя; також вони назвали статус, зв'язки, силу, багатство, що є відображенням ідеалів реального життя, прагнення до визнання у соціумі. Взагалі співвідношення між матеріальними та моральними цінностями становить: в учнів 8-х класів – від 43,1 % до 51,6 %, в учнів 9-х класів – від 41,2 % до 56,3 %, в учнів 10-х класів – від 35,1 % до 63,8 %, в учнів 11-х класів – від 21,5 % до 77,4 % – простежується позитивна динаміка морального й перевага над матеріальним, що свідчить про високий рівень духовного розвитку учнів усіх експериментальних навчальних закладів. Слід зауважити, що близько 3 % учнів у кожній паралелі зазначили, що в сучасному суспільстві зовсім немає цінностей, що підтверджує підлітковий нігілізм і свідчить про необхідність спрямованого педагогічного впливу на їх особистісну сферу.

ПРАВОВЕ І ТЕХНОЛОГІЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ УПРАВЛІННЯ ЗАГАЛЬНООСВІТНІМИ НАВЧАЛЬНИМИ ЗАКЛАДАМИ В УМОВАХ МОДЕРНІЗАЦІЙНИХ ЗМІН

М. Г. Шевцов

Аналіз результатів проведеного науково-педагогічного експерименту серед керівників експериментальних загальноосвітніх навчальних закладів та впровадження прикладної моделі правового і технологічного забезпечення організаційного механізму управління діяльністю ЗНЗ в умовах модернізаційних змін дозволяє зробити ряд висновків. Найбільш значущими для керівників експериментальних навчальних закладів є такі функції управлін-

ня (в порядку зменшення значущості рангу): інформаційно-аналітична (6); планово-прогностична (5); контрольно-діагностична (4); організаційно-виконавська (3); мотиваційно-цільова (2); регулятивно-корекційна (1).

Разом з тим рівень значущості тієї чи іншої функції управління та ступінь утруднень при їх реалізації не збігаються. Найменші збіги зафіксовано при реалізації організаційно-виконавської (друге місце за ступенем труднощів та четверте за значущістю) та інформаційно-аналітичної (перше місце за ступенем труднощів та четверте за значущістю) функцій. Це пояснюється, з одного боку, об'єктивними процесами, які відбуваються в системі загальної середньої освіти, а з іншого боку, тим, що підвищенню кваліфікації керівників навчальних закладів в даний час приділяється недостатня увага.

Аналіз отриманих результатів діяльності керівників загальноосвітніх навчальних закладів свідчить, що у більшості керівників з проблем управління діяльністю закладів в сучасних умовах є певні недоліки. А саме:

- застосування неефективного стиля керівництва (35,4 %);
- недостатня сформованість індивідуальної управлінської концепції (34 %);
- недостатньо правових знань, умінь та навичок у сфері управління діяльністю загальноосвітнім навчальним закладом (31,4 %);
- неузгодженість організаційних та особистісних цінностей і цілей (27,1%);
- недостатній рівень управлінських здібностей (24 %);
- невміння управляти собою (1,2 %);
- відсутність орієнтації на розв'язання нетрадиційних завдань (0,8 %).

За результатами аналізу реального стану сучасного загальноосвітнього навчального закладу виявлено недосконалість його кадрової та ресурсної бази, реалізації структури управління з урахуванням організаційно-педагогічних та правових засад. Відносини всередині закладу освіти, а також відносини ЗНЗ із зовнішнім середовищем регулюються певними правовими нормами, які створюють правовий простір його життєдіяльності. В даний час правовий простір потребує значних змін, внаслідок чого суттєво змінилася роль правових засад в управлінні діяльністю ЗНЗ в умовах модернізаційних змін.

Правові засади в сучасний період функціонування та розвитку ЗНЗ повинні більш тісно взаємодіяти з організаційно-педагогічними, що дасть можливість підвищити якість управління діяльністю ЗНЗ.

Ефективне використання організаційно-педагогічних та правових механізмів в управлінні ЗНЗ забезпечує чіткість і узгодженість в роботі керівника та педагогічного колективу, оперативність та своєчасність прийняття управлінських рішень, високу якість управління діяльністю ЗНЗ.

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ФОРМУВАННЯ ОРГАНІЗАЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ В ГІМНАЗІЇ

В. А. Нідзієва, аспірантка

Організаційна культура має стати інтегральним феноменом або інтегральною характеристикою шкільної організації, яка пов'язує місію освіти, філософію організації, відображену через мету її діяльності, та ціннісно-смысловий аспект навчання і професійного розвитку вчителів. Школа та її організаційна культура повинна розвиватися і формуватися цілеспрямовано з урахуванням нових суспільних запитів, а керівник школи має чітко знати, якою сьогодні повинна бути шкільна організація, її культура, управління, щоб відповідати цілям та цінностям нової парадигми освіти.

Організаційна культура школи складається з чотирьох основних блоків-підсистем: ціннісної; нормативної; мотиваційної; поведінкової – підсистеми організаційної трудової поведінки. Основні складові структури організаційної культури постійно знаходяться в стані розвитку, впливають одна на одну і, таким чином, дозволяють за допомогою зміни певного компонента сприяти формуванню організаційної культури школи. Для практичного втілення концепції нової організаційної культури в гімназії використано метод наукового моделювання, а за основу для розроблення взято модель Парсонса-AGIL (за першими літерами слів: адаптація, досягнення цілей, інтеграція, легітимність), оскільки будь-яка організація повинна адаптуватися до постійно змінних умов зовнішнього середовища, досягати заявлених цілей, інтегрувати свої частини в єдине ціле, бути визнаною іншими людьми та організаціями. Якщо порівняти реальну організаційну культуру школи з теоретичною моделлю, легко побачити, що необхідно зробити для досягнення стратегічної мети. Стратегічною метою формування організаційної культури можна вважати зміну педагогічної парадигми, впровадження інноваційних механізмів в практику роботи школи, випереджальну підготовку педагогічних кадрів.

Наступним кроком після розроблення концепції та моделі формування й розвитку організаційної культури в гімназії є складання програми конкретних дій, яка передбачає роботу за трьома основними напрямками: управління науково-методичною роботою педагогічного колективу, управління навчальною діяльністю учнів, управління виховним процесом на основі ціннісного та діяльнісного підходів.

Організаційна культура – складне інтегроване поняття, яке визначає внутрішнє життя організації, впливає на формування взаємовідносин між членами організації та на підвищення ефективності роботи всієї організації. Разом з тим організаційна культура формує позитивний імідж організації та забезпечує її ефективну взаємодію із зовнішнім середовищем. Організаційна культура загальноосвітнього навчального закладу має свою специфіку, пов'язану з політикою освітньої сфери держави на відповідних етапах її впровадження

та з учасниками навчально-виховного процесу конкретного навчального закладу. Учасниками навчально-виховного процесу в середніх загальноосвітніх навчальних закладах є учні, вчителі, батьки, члени адміністрації, представники громадських установ. Організаційна культура динамічна, вона може змінюватися залежно від історичного етапу розвитку суспільства, глобальних тенденцій розвитку цивілізації і країни. Механізми формування складових організаційної культури кожного з учасників навчально-виховного процесу будуть залежати від визначених пріоритетів діяльності навчального закладу. Особлива роль в процесі формування організаційної культури належить керівнику навчального закладу, його особистим морально-етичним рисам та майстерності як менеджера, архітектору управління навчальним закладом (Мармаза О.І., 2005, с.102). Визначені сутність, принципи, компоненти, складові організаційної культури, методи її діагностування та можливі шляхи формування і розвитку, викладені у статті, можуть розглядатися як основа процесу формування організаційної культури загальноосвітнього навчального закладу. Процес, представлений у вигляді загальних рекомендацій та напрямків можливих змін, потребує подальшого дослідження та практичної адаптації до діяльності загальноосвітніх навчальних закладів.

СПЕЦИФІКА ДЕРЖАВНО-ГРОМАДСЬКОГО УПРАВЛІННЯ У СИСТЕМІ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

М. В. Сірож, аспірантка

У процесі планування дослідження передбачено з'ясування стану державно-громадського управління у загальноосвітніх навчальних закладах, функцій і ролі громадської та державної складових у системі управління, моделювання і прогнозування процесів розвитку державно-громадського управління за умов формування громадянського суспільства цифрової доби. Для цього визначено хронологічні межі дослідження – 1991 – 2014 рр.: з періоду незалежності України і до теперішнього часу, для якого характерні кардинальні зміни в змістовому, організаційному, технологічному контентах сфери освіти, та мають бути визначені характерні ознаки державно-громадського управління ЗНЗ цього періоду.

Обґрунтування методології дослідження проблеми державно-громадського управління ЗНЗ у загальній середній освіті буде здійснено шляхом визначення наукових підходів і принципів державно-громадського управління загальноосвітніми навчальними закладами за період незалежності України (1991 – 2014 рр.) та з'ясування обізнаності керівників шкіл з принципами децентралізації, гласності, демократизації, колегіальності, професіоналізму у доборі кадрів, єдності управління освітою, конкуренції підручників, регіоналізації, націоналізації, що обґрунтовані та класифіковані вітчизняною вченою Л. Гаєвською, та застосуванням наведених вище принципів в управлінській діяльності сучасних керівників шкіл.

Для з'ясування сутності феномена ДГУ ЗНЗ необхідно мати уявлення та з'ясувати ядро теорії ДГУ, визначити базові та похідні терміни, до яких нами віднесено такі, як «держава», «державна влада», «суспільство», «грумада», «грумадські інституції», «грумадянське суспільство», «демократичні чинники розвитку ДГУ», «цивілізаційні чинники розвитку ДГУ», «інституціональні чинники розвитку ДГУ», «державно-грумадське управління ЗНЗ»; «державно-грумадське управління загальною середньою освітою» «грумадсько активні школи»; «підкувальна рада школи», «грумадські професійні інституції».

Як один із методів дослідження передбачено застосування swot-аналізу для вивчення процесу державно-грумадського управління ЗНЗ у загальній середній освіті, а саме визначено наявність сильних та слабких сторони ДГУ ЗНЗ, можливостей та загроз у його здійсненні, що дозволить запропонувати засоби покращення показників ефективності ДГУ ЗНЗ.

Науковий інтерес представляє зарубіжний досвід процесу державно-грумадського управління освітою таких країн, як США, Франції, ФРН, Польщі, Росії та інших розвинених країн світу, що, можливо, дозволить виявити тенденції розвитку даного феномена та здійснити екстраполяцію прогресивних ідей зарубіжних учених.

Проведення порівняльного аналізу державно-грумадського управління ЗНЗ у ЗСО України та зарубіжних країн (США, Франція, ФРН, Польща, Росія) буде зроблено за такими критеріями: модель управління освітою, нормативно-законодавча база управління освітою, рівні управління освітою, фінансування сфери освіти, державні органи управління освітою, грумадські органи управління освітою.

СОЦІАЛЬНІ МЕРЕЖІ ЯК ІНСТРУМЕНТ ВІДКРИТОСТІ ДЕРЖАВНО-ГРОМАДСЬКОГО УПРАВЛІННЯ В ОСВІТІ

Г. М. Калініна, здобувач

Пряма взаємозалежність відкритості органів державної влади, зокрема і органів управління освітою, та довіри до неї є вагомим чинником модернізації інформаційної діяльності в умовах формування грумадянського суспільства цифрової доби. Участь грумадян у прийнятті державних рішень загалом і сфері освіти зокрема спричинює взаємну відповідальність за прийняття цих рішення, а також у ряді випадків є потреба в тому, щоб грумадськість виступила як ініціатором та співавтором рішень влади, так і порадником та генератором ідей. Практика ефективного врядування, в тому числі в Україні, знає чимало прикладів, коли важливе суспільно значуще рішення державної ваги приймалося під час публічного обговорення. Новітні модернізаційні тенденції по лінії влади-інформація-суспільство міняють саму суть комунікативної діяльності суб'єктів державної влади та грумадськості. Інформаційний обмін держави й грумадськості стає швидшим і

ефективнішим завдяки мережі Інтернет, сучасним інтернет-технологіям і соціальним мережам.

Спілкування з використанням інтернет-технологій (Skype-зв'язок, вебінар (від англ. web-based seminar), інтернет-конференція (англ. web conferencing), онлайн-брифінг (англ. briefing), інтерактивна он-лайн-презентація) отримало назву інтернет-комунікації. Інтернет-комунікація може застосовувати для дієвого інформаційно-комунікаційного обміну інформацією у процесі обговорення різного виду нормативно-директивних актів, концепцій, планів розвитку, виконання спільних проектів інформаційного, аналітично-дослідницького, благодійного і соціального спрямування проведення моніторингу й аналізу громадської думки з будь-яких освітніх і управлінських проблем для забезпечення своєчасного публічного реагування на запроваджені зміни в освіті, аналізу пропозиції та зауважень громадськості, виявлення їх ставлення та думки стосовно різних реформаційних перетворень і наявного стану у конкретному закладі тощо.

Відкритість будь-якої соціально-педагогічної системи та адміністративної системи передбачає налагодження інформаційно-комунікаційного зв'язку за сучасних умов шляхом використання соціальних мереж. Першими комп'ютерними соціальними мережами були самоорганізовані групи людей, що використали електронну пошту як засіб налагодження і підтримки соціальних зв'язків через комп'ютерне спілкування. У 1971 році у Сполучених Штатах Америки військовими в мережі ARPA Net (у перекладі з англійської Advanced Research Projects Agency Network) було відправлено перше повідомлення на віддалений комп'ютер. Це був перший крок до створення Інтернету та сучасних соціальних мереж.

Соціальні мережі, як і багато явищ, класифіковано за різними основами та за певними ознаками та поділено на окремі види за їх призначенням. Наявні соціальні мережі для пошуку людей: однокласників, однокурсників, колег та інших груп людей; бізнес-мережі для пошуку роботи, партнерів, професійного спілкування та інших ділових питань. Є й «нішові» соціальні мережі, які призначені для певної, чітко означеної групи людей, наприклад, мережа Хабрахабр об'єднує все, що пов'язане з ІТ. Умовно мережі класифіковано і за географічною ознакою – на світові, державні та регіональні. За рівнем розвитку соціальні мережі поділяють на веб 1.0 – перші соціальні мережі з базовим функціоналом, веб 2.0 – сучасні соціальні мережі з широким функціоналом для спілкування та веб 3.0 – соціальні мережі майбутнього.

Наприклад, таке актуальне питання для громадськості та освітянської спільноти, як «Соціальні мережі: за і проти» (форум для учнів), було запропоновано для розгляду на форумі відділу освіти Новоодеської райдержадміністрації Миколаївської обл. та визвало жваве обговорення (<http://nodesarvo.usoz.ua/forum/2-1-1>). Окреслена проблема є актуальною та постає важливим чинником ефективності державно-громадського управління цифрової доби.

Соціальні мережі дозволяють миттєво налагодити інтернет-комунікації на будь-якому рівні управління, надають широкі можливості суб'єктам управління і громаді примножити соціальний капітал різних прошарків суспільства з використанням механізму підвищення довіри завдяки розвитку й зміцненню мережі неформальних відносин у культурних, освітніх, професійних сферах суспільства, здійснювати миттєвий обмін ідеями, знаннями, інформацією, налагоджувати співробітництво у процесі реалізації державної освітньої політики з урахуванням інтересів насамперед особистості як найвищої цінності держави; швидко інформувати громадян про діяльність уряду, про розробку, прийняття та впровадження урядових програм та ініціатив; здійснювати пряме спілкування з можливістю швидкого отримання зворотного зв'язку; сформувати у громадян активну громадянську позицію для подальшої їх участі у прийнятті державних рішень, а також взаємну відповідальність за прийняття цих рішень; дають можливість громадськості виступити співавтором рішень влади, порадником і генератором ідей; дозволяють формувати у громадян почуття довіри до свого уряду та бажання співпраці з органами державної влади загалом; значно економити бюджетні кошти; накопичувати та управляти знаннями, здійснювати обмін досвідом, підвищувати рівень суспільної свідомості та організаційної культури громадян в цілому тощо.

УПРАВЛІНСЬКА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЗАСТУПНИКА ДИРЕКТОРА З ВИХОВНОЇ РОБОТИ ШКОЛИ

П. В. Кулішенко, здобувач

Розвиток виховних систем у загальноосвітніх навчальних закладах (ЗНЗ), створення необхідних умов для їх функціонування, спрямованих на компетентісне виховання дітей, вимагають цілої низки заходів для підвищення професійного рівня виховної діяльності, забезпечення неперервності розвитку професіоналізму педагогів-управлінців. Розвиток виховних систем, насамперед, може бути забезпечений розвитком організаційної культури як загальноосвітнього навчального закладу, так і його керівників.

Виховна робота у загальноосвітньому навчальному закладі – складна і динамічна система. Керівником стабільного, планомірного функціонування цієї системи і виховного процесу в цілому в загальноосвітньому навчальному закладі є заступник директора з виховної роботи. Це головний управлінець, що планує, організовує аналізує виховну роботу з учнями, керує цією роботою, здійснює науково-методичне керівництво процесом виховання. Сьогодні для якісного керівництва виховною системою загальноосвітнього закладу заступник директора повинен мати високий рівень професійної компетентності з характерним компонентним складом. Головною, на наш погляд, є управлінська компетентність, яка у своїй сутності передбачатиме планування і організацію, вибір оптимальної моделі управління виховною системою у навчальному закладі.

Виконання управлінських функцій заступника директора з виховної роботи загальноосвітнього навчального закладу обумовлене складними суб'єктно-суб'єктними стосунками. Особливо це стосується закладів з різним рівнем розвитку організаційної культури. Врахування зазначеного факту є підґрунтям для постійного процесу самовдосконалення управлінської компетентності заступника директора з виховної роботи загальноосвітнього навчального закладу. Процес управлінського самовдосконалення може бути реалізований через існуючу систему курсової перепідготовки, через створення інноваційної моделі розвитку управлінської компетентності, а також через розвиток організаційної культури загальноосвітнього навчального закладу.

Якість розв'язання проблем та завдань управління виховною системою обумовлюється рівнем управлінської компетентності. Звідси випливає, що управлінська компетентність заступника директора з виховної роботи загальноосвітнього навчального закладу – це система знань та вмінь, що має певну структуру і відповідає змісту управлінської діяльності у процесі виховання. Вона спрямовується не лише на виконання функціонально-посадових обов'язків, а й на розвиток і вдосконалення виховної системи загальноосвітнього навчального закладу. Це в свою чергу веде до розвитку організаційної культури навчального закладу в цілому. Модель управлінської компетентності заступника директора з виховної роботи конструюється з різних видів діяльності або функцій управління. Під функціональним статусом заступника директора з виховної роботи слід розуміти певне коло прав і обов'язків, правомірних дій, об'єктивно необхідних для забезпечення нормальної життєдіяльності закладу та закріплених в нормативних документах. Таким чином, управлінська компетентність – це система знань, умінь і навичок, адекватних структурі та змісту управлінської діяльності.

ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ДО ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРНЕТ-ТЕХНОЛОГІЙ У КЕРІВНИКІВ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

М. В. Носкова, здобувач

Відповідно до викликів цифрового суспільства сучасний керівник ЗНЗ зобов'язаний демонструвати стійкі навички критичного мислення, стратегічного планування, здатність швидко та гнучко реагувати на зміни у потребах суспільства та вільно володіти новітніми ІКТ та інтернет-сервісами.

Для дослідження проблеми готовності керівників ЗНЗ до використання інтернет-технологій в управлінні ЗНЗ автором було розроблено очно-дистанційний спецкурс «Використання Google-сервісів в управлінській діяльності керівника ЗНЗ», який у 2012 році впроваджено як інваріантний спецкурс у навчальний план підвищення кваліфікації керівників ЗНЗ Львівської області. За період з січня 2012 року до листопада 2014 року навчання за

програмою спецкурсу завершили 1032 керівника ЗНЗ Львівської області, на формувальному етапі вибірка складає 368 респондентів. Наведемо окремі результати дослідження, що дозволяють окреслити зміни, які відбулись в інформаційній діяльності слухачів курсу в процесі експерименту, та репрезентувати динаміку змін готовності до роботи з ІКТ та інтернет-ресурсами у слухачів курсу.

Під час вхідного опитування респондентам було запропоновано оцінити власний рівень ІКТ-грамотності за такими критеріями: робота з файловою системою, робота з текстовими документами, робота в табличному редакторі, створення презентацій, опрацювання графічного зображення, встановлення ПЗ, робота з електронною поштою, робота в Інтернеті та використання соціальних сервісів (запитання №25 анкети). Оцінка «1» відповідала показнику «не володію», оцінка «10» – «володію на високому рівні». Результати самооцінювання керівників щодо змін у рівні володіння комп'ютером та навичок роботи з інтернет-сервісами після завершення навчання наведено на рис. 1



Рис.1. Результати самооцінки керівниками ЗНЗ рівня комп'ютерної грамотності та володіння навичками роботи з інтернет-сервісами під час експерименту і навчання за спецкурсом «Використання Google-сервісів в управлінській діяльності керівника ЗНЗ»

Перед початком навчання більшість керівників ЗНЗ були переконані, що процес інформатизації тотожний комп'ютеризації ЗНЗ та полягає у забезпеченні ЗНЗ комп'ютерною технікою (57 %) та підключенні до мережі Інтернет (18 %). Лише 1 % керівників усвідомлював істинну сутність процесу інформатизації ЗНЗ як процесу створення єдиного інформаційного навчального середовища, 14 % опитаних вважали, що це процес впровадження інформаційних технологій у навчально-виховний процес.

Після завершення навчання погляд на процес інформатизації суттєво змінився, а саме: 82 % слухачів зазначили, що це процес створення єдино-

го інформаційного середовища навчального закладу та впровадження ІТ у навчально-виховний процес ЗНЗ (58 % та 24 % відповідно), тим не менш 5 % слухачів так і не змогли для себе визначити сутність процесу, а 13 % стверджували, що це все ж таки процес забезпечення ЗНЗ комп'ютерами та Інтернетом.

КЛАСИФІКАЦІЯ ДИДАКТИЧНИХ УМОВ ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАННЯ В ЛІЦЕЯХ З ПОСИЛЕНОЮ ВІЙСЬКОВО- ФІЗИЧНОЮ ПІДГОТОВКОЮ

С. Пахарєв, здобувач

Виклики ХХІ століття вимагають забезпечення нових і модернізації існуючих дидактичних умов організації навчально-виховного процесу в ліцеях з посиленою військово-фізичною підготовкою.

Проаналізовано і класифіковано сукупність дидактичних умов, які пов'язані з організацією навчального процесу; змістом освіти; формуванням емоційно-ціннісної сфери; програмно-методичним забезпеченням; науково-методичним супроводом; нормативно-правовим забезпеченням; стилем управління навчально-виховним процесом і створенням комфортних умов педагогічної взаємодії; системою соціальних потреб і соціальних цілей; мотивацією навчання і професійним самовизначенням. Встановлено, що організація навчально-виховного процесу, якість освіти і підготовки випускників не повністю відповідає вимогам часу. Визначальним в організації навчально-виховного процесу повинне стати реальне знання потенціальних можливостей ліцеїв, прогнозування потреб і моделей розвитку кожної особистості, забезпечення компетентнісного, системного, комплексного підходів, прогнозування кінцевих результатів, запровадження реальної диференціації навчання, дидактичного проектування, забезпечення розвитку компетентностей, пізнавальних здібностей, специфічних для даного профілю.

Нами з'ясовано, що переважає відносно жорстке регулювання змісту військової освіти і його перевантаження. Вважаємо за необхідне формування нового змісту військової освіти, забезпечення якісного співвідношення між навчанням і вихованням, зменшення інваріантної і збільшення варіативної частини – професійно орієнтованої, забезпечення наступності змісту навчання та професійної підготовки.

Як відомо, визначальною категорією дидактики є зміст шкільної освіти. Встановлено, що в країні відбулася певна девальвація цінностей військової освіти, її елітарності в розвитку інтелектуального рівня, лідерських якостей майбутніх військових фахівців. Одним із шляхів зміни ситуації є формування емоційно-особистісного ставлення до навколишнього світу, засвоєння ціннісних орієнтацій, що веде до формування інтересів, здібностей, ставлення і його усвідомлення та проявів у навчальній діяльності, розвитку

критичного мислення, формування особистісного смислу навчання кожним ліцеїстом.

Слід зазначити, що наявні навчальні програми, підручники та навчально-методичні посібники не відповідають вимогам і потребам ліцеїстів. Потрібна розробка кардинально нового програмно-методичного забезпечення, обґрунтування і впровадження нових технологій навчання, що потребує проведення експериментально-дослідної роботи, забезпечення науково-методичного супроводу та моніторингу.

Не відповідає дидактичним вимогам і наявне нормативно-правове та економічне забезпечення, надмірна регламентація діяльності, переважає авторитарно-дисциплінарна модель навчання, яку треба змінювати на особистісно орієнтовану, на засадах диференційованого та індивідуального навчання, створення умов для саморозвитку та самореалізації всіх учасників навчально-виховного процесу. Вважаємо за необхідне створення умов творчої, комфортної взаємодії ліцеїстів між собою, з викладачами і командами, батьками.

З'ясовано, що більшість випускників ліцеїв з посиленою військово-фізичною підготовкою не продовжують навчання у військових навчальних закладах і не несуть потім службу в Збройних Силах України чи інших силових структурах. Для цього є і об'єктивні, і суб'єктивні причини. Для їх подолання необхідно запроваджувати ефективні механізми підвищення престижу військових професій, забезпечувати соціальний захист та професійне зростання, тому це пов'язано також з мотивацією навчання і професійним самовизначенням ліцеїстів.

Вважаємо, що для формування рис і якостей конкурентоспроможного і професійно орієнтованого лідера-керівника-випускника необхідна розробка індивідуальної траєкторії навчання і виховання, професійної орієнтації та самовизначення, забезпечення поліфункціонального змісту навчання як основи формування ключових, предметних і життєвих компетентностей.

Забезпечення дидактичних умов організації навчально-виховного процесу в ліцеях з посиленою військово-фізичною підготовкою може бути реалізоване при розробці оптимальної моделі його реалізації, що і передбачено нашим дослідженням.

УПРАВЛІННЯ РОЗВИТКОМ ОРГАНІЗАЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ ВЧИТЕЛІВ У СИСТЕМІ НАУКОВО-МЕТОДИЧНОЇ РОБОТИ ШКОЛИ ХУДОЖНЬО-ЕСТЕТИЧНОГО ПРОФІЛЮ

Я. Є. Стемковська, здобувач

Мета експерименту полягала в перевірці ефективності моделі управління розвитком організаційної культури вчителів у системі науково-методичної роботи школи художньо-естетичного профілю. Дослідженням було охоплено 610 учителів, 17 представників адміністративного апарату шкіл художньо-естетичного профілю, 360 учнів та близько 280 батьків.

Для проведення формувального етапу експерименту розроблено методичні рекомендації з управління розвитком організаційної культури вчителів у системі науково-методичної роботи школи художньо-естетичного профілю, які включають трьохвекторну тренінгову технологію, що спрямована на роботу з основними генераторами організаційної культури. По-перше, участь адміністрації та педагогічних працівників школи у постійно діючому навчальному семінарі «Культуротворчі основи педагогічної дії». По-друге, робота з батьківською громадою за загальношкільною програмою «Батьки і школа – діємо на партнерських засадах». По-третє, впровадження спеціалізованого курсу для учнів 5 – 11 класів «Розвиток творчої особистості».

Розроблена модель управління розвитком організаційної культури вчителів у системі науково-методичної роботи школи художньо-естетичного профілю перевірялася в навчальних закладах, що слугували експериментальною базою дослідження: Малобілозерській естетичній гімназії-інтернаті «Дивосвіт» Я. Овсієнко, Державній спеціалізованій художній школі-інтернаті I-III ступенів «Колегіум мистецтв у Опішні», Миколаївській спеціалізованій школі I-III ступенів «Академія дитячої творчості».

Результати контрольного зрізу показали, що в експериментальних групах відбулися зрушення в позитивному напрямі. Зменшилася кількість респондентів, які вважають рівень розвитку організаційної культури школи низьким та середнім, зростає група респондентів, які вважають рівень розвитку високим (таблиця 1)

Таблиця 1

Аналіз рівнів розвитку організаційної культури вчителів у системі науково-методичної роботи школи художньо-естетичного профілю

Експеримент	група	Рівні розвитку ОК					
		високий		середній		низький	
		К-сть	%	К-сть	%	К-сть	%
Е -констат.	Е _к	146	56,4	154	58,13	135	43,31
	Е _е	107	39,62	59	29,20	46	17,03
	Всього	253	-	213	-	181	-
Е- форм.	Е _к	177	88,24	145	61,76	72	35,63
	Е _е	108	53,46	90	44,55	4	1,98
	Всього	295	-	235	-	76	-

Таким чином, проведений комплексний аналіз результатів дослідження дає підстави стверджувати, що розроблені модель, програма, трьохвекторна тренінгова технологія, методичні рекомендації, зміст комплексної програми «Розвиток організаційної культури вчителів у системі науково-методичної роботи школи художньо-естетичного профілю» є дієвими та можуть бути рекомендовані до впровадження у загальноосвітніх закладах різного профілю і форми власності.

ТЕСТОВІ ТЕХНОЛОГІЇ ОЦІНЮВАННЯ КЛЮЧОВИХ І ПРЕДМЕТНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ УЧНІВ ОСНОВНОЇ І СТАРШОЇ ШКОЛИ

Реєстраційний номер: 0112U000445 Роки виконання: 2012 – 2014 рр.

Науковий керівник: Ю. О. Жук, канд. пед. наук, доц., завідувач лабораторії оцінювання якості освіти.

ОСНОВНІ НАУКОВІ РЕЗУЛЬТАТИ:

- *з'ясовано* сутність понять: предметна компетентність, ключові компетентності, загальна навчальна компетентність, тест здібностей, тест навчальних досягнень тощо;

- *визначено* п'ятикомпонентну структуру компетентності як об'єкта оцінювання освітніх результатів – когнітивні, функціональні, особистісні, ціннісні й надпредметні (метапредметні) компетенції, які в цілому характеризують здатність особистості до життєдіяльності;

- *розроблено* концепцію тесту загальної навчальної компетентності (ТЗНК);

- *схарактеризовано* вербально-комунікативний і логіко-математичний складники тесту загальної навчальної компетентності;

- *визначено* критерії і показники оцінювання навчальних здібностей учнів з допомогою тесту загальної навчальної компетентності;

- *підготовлено* варіант тесту загальної навчальної компетентності для учнів загальноосвітніх навчальних закладів;

- *експериментально апробовано* підготовлений варіант тесту загальної навчальної компетентності; *доведено*, що тест загальної навчальної компетентності є ефективним засобом оцінювання навчальних здібностей учнів та відбору випускників шкіл для продовження навчання в університетах;

- *проаналізовано* стан вивчення проблеми формування професійної компетентності вчителя щодо оцінювання якості освіти учнів та *визначено* місце проблеми формування оціночної компетентності у структурі професійної компетентності педагога;

- *сформульовано та обґрунтовано* поняття оціночної компетентності педагога;

- *виявлено та обґрунтовано* передумови запровадження компетентнісного підходу до оцінювання якості освіти учнів;

- *експериментально перевірено* рівень обізнаності вчителів загальноосвітніх навчальних закладів та методистів щодо оцінювання навчальних досягнень учнів на основі реалізації компетентнісного підходу до навчання та *визначено* основні причини, що негативно впливають на рівень сформованості у педагогів цих професійних компетентностей;

- **схарактеризовано** тестові технології оцінювання географічної компетентності учнів у чинних підручниках географії для 6 класу, здійснено їх кількісно-якісний аналіз;

- **визначено** можливості та межі використання у реальному навчальному процесі з фізики тестових технологій для оцінювання рівня сформованості комп'ютерно орієнтованих дослідницьких компетентностей старшокласників;

- **виявлено** можливості застосування методики семантичного диференціала для оцінювання рівня комп'ютерно орієнтованих дослідницьких компетентностей старшокласників;

- **показано** можливості унаочнення та аналізу структури ментальної репрезентації концепту «навчальне дослідження» застосуванням кластерного аналізу результатів експериментального дослідження з використанням методики семантичного диференціала

- **розроблено** технології оцінювання рівня сформованості предметної компетентності учнів основної школи – здатності застосовувати біологічні знання та уміння у практичній діяльності;

- **проаналізовано** результати експериментального дослідження старшокласників щодо їх самооцінювання здатності та уміння вчитися.

- **розроблено й апробовано в умовах природного шкільного навчання методик**у експериментального визначення впливу мови шкільних підручників із математики на рівень сформованості в учнів 5-6 класів комунікативної компетентності;

- **з'ясовано** чинники, що впливають на розвиток комунікативних умінь засобами мови підручників із математики;

- **розкрито** основні засади процесу розроблення й застосування тестів для діагностування рівня розвитку комунікативної компетентності учнів у предметному полі «математика»;

- **виявлено й описано** 4 групи взаємозалежних комунікативних умінь, що формуються засобами мови підручників із математики, **розкрито** механізм взаємовпливу їхнього розвитку;

- експериментально **підтверджено** залежність рівня розвитку комунікативних умінь учнів від обсягу завдань, які активізують мовленнєво-мисленнєву діяльність учнів;

- **розкрито** основні вимоги до використання тестових технологій для оцінювання метапредметних компетентностей школярів;

- **експериментально апробовано** тести оцінювання рівня предметних компетентностей учнів з фізичної географії;

- **експериментально апробовано** тести оцінювання рівня екологічної компетентності.

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ВИВЧЕННЯ СТРУКТУРИ МЕНТАЛЬНОЇ РЕПРЕЗЕНТАЦІЇ У СТАРШОКЛАСНИКІВ КОНЦЕПТУ «НАВЧАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ»

Ю. О. Жук, к. пед. н.

Згідно з основними положеннями когнітивної психології ментальну репрезентацію можна розглядати як формат відображення, схему, яка містить в собі не тільки отримані знання, але й способи їх отримання. Ментальна репрезентація має ієрархічну організацію, залежить від цілей діяльності, виконує регулюючу і прогностичну функції. Основною гіпотезою нашого дослідження було припущення, що організація навчальних досліджень у різних навчальних середовищах (предметно-просторовому, предметно-інформаційному та інфокомунікаційному) сприяє формуванню різних за структурою ментальних репрезентацій концепту «навчальне дослідження».

Для визначення структури концепту ми використовували метод семантичного диференціала (СД) – як такий, що дає можливість кількісно оцінювати рівень сформованості системи понять, на яких базується обізнана діяльність учнів у ситуації «навчальне дослідження», тобто характеризує рівень їх дослідницької компетентності. Метод СД дозволив здійснити аналіз семантичних полів п'яти педагогічних понять («дослідження», «метод», «гіпотеза», «вимір», «спостереження»), тобто такої структури понять, яка найбільш характерна для організації навчального дослідження, а також його складових (понять, що описують етапи дослідження, та операцій, які його супроводжують).

До завдань дослідження входило: визначення з допомогою факторного аналізу основних смислових структур, які визначають концептуальну систему, з допомогою якої відбуваються сприйняття й оцінювання старшокласником діяльності, пов'язаної з навчальним дослідженням, побудова на підставі отриманої факторної структури семантичного простору (ментальної репрезентації) і розміщення в ньому досліджуваних понять, порівняння смислового змісту цих понять представниками різних груп школярів, навчальна дослідницька діяльність яких відбувалася в різних навчальних середовищах.

Аналіз даних проводився на підставі порівняння середніх показників між різними поняттями, академічною успішністю та результатами експертного оцінювання. Результати експерименту показали, що структури ментальних репрезентацій концепту «навчальне дослідження», сформованого в учнів, навчальна діяльність яких розгорталася в умовах предметно-просторового (традиційного) та комп'ютерно орієнтованих навчальних середовищ, суттєво не відрізняються. Значні відмінності спостерігаються у виявленні естетичної цінності поняття («простий») та формальних особливостей сприйняття поняття («важкий», «природний»). Дендрограма структури понять, отримана для всього контингенту учнів, що взяли участь в експерименті, показала об'єднання понять у групи «дослідження» – «спостереження» та «гіпотеза» – «метод».

ТЕСТ ЗАГАЛЬНОЇ НАВЧАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЯК ЗАСІБ ОЦІНЮВАННЯ ЗДІБНОСТЕЙ УЧНІВ ДО НАВЧАННЯ

О. І. Ляшенко, д. пед. н.

Запровадження компетентнісного підходу до навчання як основи сучасної парадигми освіти вимагає переосмислення суті оцінювання результатів навчальної діяльності учнів. За умов компетентнісного підходу до оцінювання учнів воно набуває три виміри: знансєвий, з допомогою якого з'ясовують рівень володіння учнями понятійною системою в певній галузі знань, з певного предмета; діяльнісний, який виявляє здатність учнів застосовувати набуті знання і вміння в пізнавальній практиці, виконувати завдання і розв'язувати задачі в стандартних і нестандартних ситуаціях; ціннісний, який відображає ставлення учня до реальної задачної ситуації в процесі розв'язування життєвих, практично орієнтованих завдань.

У контексті формування ключових компетентностей варто говорити про загальну навчальну компетентність учнів, якої вони набувають у процесі навчання різних предметів. Її слід розуміти ширше, ніж одну з ключових компетентностей – уміння вчитися, а саме – як здатність набувати і вдосконалювати власну систему знань (особистісне знання) в результаті активної пізнавальної діяльності і набуття досвіду впродовж життя (інноваційний досвід), сприймати і генерувати нові ідеї та здійснювати продуктивну діяльність у процесі розв'язування особистісно і суспільно значущих проблем (інноваційний тип мислення), спроможність приймати адекватні рішення і брати на себе відповідальність за їх реалізацію (інноваційний менеджмент). Для випускників шкіл вона відображається зокрема їхньою готовністю продовжувати навчання у вишах.

Більшість складників загальної навчальної компетентності є латентними характеристиками особистості, які не піддаються безпосереднім вимірюванням, тому оцінювати їх можна лише за вторинними, імпліцитними проявами. У цьому полягає складність створення тестів загальної навчальної компетентності (ТЗНК), які б за своїми психометричними характеристиками надавали можливість диференціювати учнів за потенційною здатністю до навчання. Більшість дослідників, ґрунтуючись на сучасних моделях множинного інтелекту, стверджують, що загальну навчальну компетентність головним чином визначають такі здібності: здатність використовувати мову для ефективних комунікацій (вербально-комунікативна компонента), здатність до аналізу реальних життєвих проблем та розв'язування їх математичними методами (логіко-математична компонента), здатність до пошуку та аналізу необхідної інформації, зокрема з допомогою засобів інформаційно-комунікаційних технологій (інформатична компонента). Тому ТЗНК доцільно формувати на основі цих трьох складників.

Розроблений і апробований у п'яти регіонах України ТЗНК підтвердив наявність стійкої кореляції між результатами його виконання та успішністю

першокурсників під час зимової та літньої сесій, чим довів прогностичні його властивості.

СФОРМОВАНІСТЬ ОЦІНОЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СУЧАСНОГО ВЧИТЕЛЯ

Т. О. Лукіна, д. н. з держ. упр.

Реалізація педагогічної діяльності потребує розвитку у педагога ключових компетентностей, однією з яких є оціночна компетентність, без сформованості якої реалізація навчання на засадах компетентнісного підходу в принципі неможлива. Під оціночною компетентністю педагога ми розуміємо його здатність оцінювати результати освітньої діяльності та аналізувати соціальні наслідки свого педагогічного впливу на особистісний розвиток учня на основі застосування комплексу професійних знань методологічного, аналітичного, діяльнісного, прогностичного, аксіологічного характеру, навичок використання педагогічного досвіду, сучасних оцінних (у т. ч. тестових) технологій, кваліметричних методів вимірювання в умовах реалізації компетентнісного підходу до навчання. Таким чином, оціночна компетентність учителя містить оцінні знання, оцінні навички, досвід застосування оцінювання, а також морально-ціннісний компонент діяльності, який включає сформованість здатності аналізувати результативність власної педагогічної діяльності, відповідальне ставлення за правильність і коректність застосування оцінних технологій та наслідки своїх дій.

У рамках реалізації всеукраїнського моніторингового дослідження «Стану превентивної освіти дітей та учнівської молоді в навчальних закладах» нами було проведено опитування вчителів ЗНЗ та методистів на предмет з'ясування рівня обізнаності їх у питаннях реалізації компетентнісного навчання та оцінювання навчальних досягнень учнів. Переважна більшість учасників опитування мали значний професійний досвід і високу кваліфікацію. Вибірка була достатньо репрезентативною для формулювання коректних висновків про сформованість уявлень педагогів щодо сутності та способів реалізації компетентнісного підходу до навчання й оцінювання навчальних досягнень учнів.

У ході опитування педагогам пропонувалося встановити послідовність реалізації елементів навчального процесу, визначити вагомість функцій оцінювання навчальних досягнень учнів, зробити відбір засобів і методів навчання, принципів формування ключових навчальних компетентностей при запровадженні компетентнісного підходу. Характер відповідей свідчить про відсутність у переважної більшості педагогів розуміння сутності та відмінностей компетентнісного підходу до навчання і оцінювання; про недооцінку педагогічної цінності оцінювання, його ролі, можливостей у реалізації начального процесу.

Отже, проблема формування оціночної компетентності як основи критичного мислення, оцінних суджень і подальшого саморозвитку особистості

учнів і вчителів є актуальною. Вирішення її потребує докорінного перегляду навчальних планів системи підготовки і підвищення кваліфікації педагогічних кадрів та викладачів ВНЗ.

ТЕХНОЛОГІЇ ОЦІНЮВАННЯ РІВНЯ СФОРМОВАНOSTІ ПРЕДМЕТНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ – ЗДАТНОСТІ ВИКОРИСТОВУВАТИ ЗНАННЯ ТА УМІННЯ З БІОЛОГІЇ У ПРАКТИЧНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

Л. С. Ващенко, к. пед. н.

Відповідно до теми дослідження було проаналізовано сучасні підходи до оцінювання рівня сформованості компетентностей як результату навчального процесу у сучасній школі. На базі ліцею №17 м. Хмельницького було проведено експериментальне дослідження щодо використання тестових технологій для оцінювання рівня сформованості предметної компетентності – здатності дев'ятикласників застосовувати біологічні знання та уміння у практичній діяльності. За результатами дослідження: розроблено теоретичну модель структури предметної компетентності учнів основної школи – уміння застосовувати біологічні знання в практичній діяльності; сформульовано критерії оцінювання рівня сформованості предметної компетентності, яка формується і проявляється в діяльності учнів; розроблено і апробовано діагностичний інструментарій для оцінювання здатності школярів використовувати на практиці отримані знання і уміння з біології; доведена можливість використання тестових технологій, розроблених за методикою оцінювання PISA, для оцінювання рівня сформованості предметних компетентностей школярів.

У межах дослідження були визначені взаємопов'язані складові компетентності уміння вчитися, які інтегрують мотиваційні, соціальні, когнітивні та метакогнітивні аспекти процесу навчання; досліджено здатність учасників навчального процесу за 12-бальною шкалою визначити власний рівень уміння вчитися. За результатами дослідження можна зробити висновок про те, що більше всього корелюють уміння учнів планувати навчальний процес і організувати власне навчання; адекватно оцінювати результати навчання і ефективно його організувати. Найбільш слабкими зв'язками з іншими складовими компетентності уміння вчитися характеризується здатність школярів осмислювати важливість навчального процесу, що свідчить про низький рівень сформованості мотивації до навчання. Інтерпретація результатів кластерного аналізу дає можливість зробити припущення, що серед ознак сформованості компетентності уміння вчитися, що об'єднують ліцеїстів, є: уміння планувати хід виконання завдання і обрати раціональний спосіб розв'язання завдань; здатність прогнозувати результати виконання завдань і здійснювати самооцінку своєї роботи; уміння брати участь у навчальному діалозі і оцінювати відповіді однокласників; уміння виокрем-

лювати у тексті головне та складати завдання до тексту; уміння оцінювати причини невдач у навчанні.

Результати дослідження можуть бути використані для розроблення вимірників оцінювання компетентностей, удосконалення процедури тестування відповідно до вимог стандартизованого контролю навчальних досягнень учнів та поліпшення якості шкільної природничої освіти.

ТЕСТОВІ ТЕХНОЛОГІЇ ОЦІНЮВАННЯ ГЕОГРАФІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ У ЧИННИХ ПІДРУЧНИКАХ ГЕОГРАФІЇ ДЛЯ 6 КЛАСУ

С. О. Науменко, к. пед. н.

З 1 вересня 2014 р. у 6-х класах загальноосвітніх навчальних закладів (далі – ЗНЗ) розпочалося навчання за підручниками, виданими у 2014 р. і створеними за новими навчальними програмами, які укладені відповідно до Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти (2011 р.), що ґрунтується на засадах компетентнісного підходу. Тобто зміст підручників для 6-го класу має бути зорієнтований на формування й оцінювання компетентностей учнів.

Аналіз чинних підручників географії для 6-го класу, рекомендованих МОН України для використання у ЗНЗ у 2014/2015 н.р., показав, що вони містять тестові технології на оцінювання географічної компетентності учнів. Ці технології представлені відкритими тестовими завданнями рівня «застосування» у кількості від 20 % до 25 % загальної кількості тестових завдань підручника. Даючи відповіді на ці тестові завдання, учні мають продемонструвати свої уміння застосовувати знання, вміння і навички, здобуті ними на уроках географії, у нових нестандартних ситуаціях, у практичних цілях, при поясненні явищ повсякденного життя, проведенні дослідження чи обробки одержаних даних.

У чинних підручниках географії для 6-го класу тестові завдання на оцінювання географічної компетентності учнів представлені також географічними задачами і завданнями-роботами з планом і картами. Під час виконання географічних задач учні демонструють знання взаємовідношень між географічними об'єктами, наприклад, зміну температури повітря з висотою, а також вміння здійснювати точні математичні розрахунки (арифметичні дії), без яких задача буде розв'язана неправильно. Наприклад, під час розв'язання географічної задачі учень повинен визначити, скільки різних речовин можна отримати з 1 т води Червоного моря; або обчислити, через який час хвилі цунамі, що виникли біля певної точки із заданими координатами, можуть досягти іншої заданої точки.

У завданнях-роботах з планом і картами використовується план або карта. Наприклад, з допомогою фізичної карти півкуль учень має визначити річку (з трьох названих), яка має найбільший басейн; з допомогою карт

описати клімат населеного пункту, де він живе, та зробити висновок про тип клімату.

Отже, у чинних підручниках географії для 6-го класу містяться тестові технології на оцінювання географічної компетентності учнів. Вони представлені відкритими завданнями у кількості від 20 %. Практично зорієнтований зміст цих завдань робить вивчення предмета більш цікавим для учнів та показує їм, що знання, уміння і навички, здобуті ними на уроках географії, можна використовувати з практичною метою, в тому числі й у повсякденному житті.

ОЦІНЮВАННЯ КОМУНІКАЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ

Д. В. Ситник

Важливим завданням шкільної освіти є формування в учнів комунікаційних умінь як основи ключової комунікаційної компетентності.

Проблема контролю та оцінювання в учнів комунікаційних умінь потребує поєднання зусиль науковців, педагогів, програмістів для пошуку шляхів активізації зворотних зв'язків учня і вчителя з метою попередження можливих помилок, труднощів та своєчасного коригування навчальних досягнень учнів, вироблення пошуково-дослідницьких способів дій. Широке використання комп'ютера для автоматизації обчислень та діалогового спілкування, опитувань значно розширює пізнавальні комунікаційні можливості учнів. Доцільно цілеспрямовано навчати учнів використовувати відповідні програмні засоби, складати самостійно нескладні опитувальники тощо.

Учням важливо оволодіти технологіями створення та опрацювання вербальної та візуальної інформації, зокрема побудови та читання графічних зображень, об'єктів мультимедіа, формуючи алгоритмічне мислення, мовленнєву грамотність. Для комунікаційної компетентності важливим є вміння самостійно шукати, виокремлювати головне, аналізувати, узагальнювати необхідні дані і відомості, фіксувати, перетворювати та передавати їх, оперувати в навчальній діяльності та повсякденні.

Важливо поєднувати якісне та кількісне оцінювання рівня розвитку комунікаційних умінь як складника ключової комунікативної компетентності.

Використання комп'ютерних технологій для оцінювання комунікаційної компетентності учнів значно поживляє інтерес учнів до предмета, формує навички самоконтролю, самооцінювання.

Комп'ютерне опитування та тестування має ряд переваг перед іншими методами контролю і оцінювання: забезпечує прозорість і гласність результатів контролю, об'єктивність і справедливість оцінювання знань, стандартизованість тестових завдань, відсутність психометрично-емоційного впливу на учня, сприяє самостійності, розвиває навички самоконтролю і самооцінювання.

Особливості формування як контролю, так і оцінювання рівня комунікаційних умінь в процесі засвоєння природничо-математичних знань зумовле-

ні змістом і специфікою предметів та завданнями їх вивчення. Осмислення використання учнями природознавчо-математичної мови, термінологічної лексики, понять, набутого досвіду та термінів і понять повсякденного життя потребує постійного контролю і корекції з боку вчителя.

Результати дослідження дали змогу зробити висновки, що рівень розвитку комунікаційних умінь учнів залежить від змісту та обсягу завдань у підручнику, які активізують мовленнєву діяльність, формують алгоритмічне мислення, самоконтроль, самооцінювання.

ТЕСТУВАННЯ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

О. С. Волошина, здобувач

Сьогодні тестування є одним із найефективніших засобів перевірки рівня навчальних досягнень учнів і використовується в різних країнах світу. З допомогою тестового контролю ми можемо перевірити рівень знань та вмінь учнів (граматичних, фонетичних, лексичних та мовленнєвих). Актуальним стає питання впровадження тестування в процес викладання іноземної мови на початковому ступені навчання, зокрема й під час формування комунікативної компетентності учнів.

В результаті аналізу літератури з проблеми формування іноземномовної комунікативної компетентності школярів засобами тестування було виявлено, що у середній загальноосвітній школі використовують системний та інтеракціональний підходи до тестування, що дає можливість врахувати специфіку тестування в шкільних умовах та описати систему тестового контролю як підсистему системи навчання, яка здатна забезпечити надійне управління цим процесом з метою підвищення його ефективності. Але відсутні праці, в яких би описувалась система тестового контролю у навчанні іноземної мови у початковій школі.

Комунікативний підхід до тестування іноземномовної компетенції передбачає відтворення ситуацій реального опосередкованого спілкування в межах тестових завдань, у тому числі й за рахунок моделювання проблемної ситуації. Тестове завдання має імітувати процес розв'язання комунікативного завдання в умовах реального іноземномовного спілкування. До найпродуктивніших способів створення проблемних комунікативних ситуацій для тестового завдання відносять проблематизацію тексту та безпосереднє формулювання проблемних комунікативних завдань на основі тексту. Комунікативний тест має відповідати вимогам комунікативної й професійної спрямованості, проблемності, автентичності й інтерактивності.

Оволодіння іноземною мовою потребує надзвичайно багато зусиль як з боку учнів, так і з боку вчителів, до того ж це процес довготривалий. Розмаїття видів тестів дозволяє використовувати їх не лише як форму контр-

олю, але й як засіб ознайомлення учнів з новою інформацією, засіб для закріплення вивченого матеріалу.

Отже, проблема системного застосування засобів тестування в процесі вивчення іноземних мов у початковій школі, передусім з метою піднесення рівня сформованості комунікативної компетентності учнів, набуває сьогодні особливої ваги та актуальності. Таким чином, є потреба в розробці науково-педагогічних основ тестового контролю іншомовної комунікативної компетенції та науково обґрунтованої методики розробки тесту з іноземної мови в початкових класах, зокрема з використанням можливостей засобів інформаційно-комунікаційних технологій.

НАПРЯМ: ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

ФУНДАМЕНТАЛІЗАЦІЯ ЗМІСТУ ОСВІТИ У СТАРШІЙ ШКОЛІ В УМОВАХ ПРОФІЛЬНОГО НАВЧАННЯ

Реєстраційний номер: 0112U000336 **Роки виконання:** 2012 – 2014 рр.

Науковий керівник: Г. О. Васьківська, д-р пед. наук, с. н. с., завідувач лабораторії дидактики.

Відповідно до мети і поставлених завдань НДР розроблено теорію фундаменталізації змісту освіти у старшій школі, яка забезпечується обґрунтуванням теоретико-методологічних засад фундаменталізації змісту освіти у старшій школі, діяльнісної і компетентнісної спрямованості змісту освіти, основ фундаменталізації змісту гуманітарних і природничих предметів, особливостей фундаменталізації змісту варіативного освітнього компонента в старшій школі, а також дидактичних умов формування ціннісно-сміслових орієнтацій і системи екологічних знань старшокласників у контексті фундаменталізації змісту освіти.

Розроблення теорії фундаменталізації змісту освіти зумовлено необхідністю у сучасному глобалізованому світі здобувати універсальні знання, які дадуть змогу будь-кому орієнтуватися не лише в обраній професійній діяльності, а й у повсякденному житті. Сьогодення характеризується прискоренням соціальних ритмів, наростанням обсягів необхідної інформації, інтенсифікацією соціальних і професіональних контактів між окремими людьми, соціальними групами та професіональними товариствами. В епоху глобалізації будь-яка соціальна і професійна діяльність стає проміжною. За цієї обставини будь-яка людина може опинитись у непередбачуваних для неї комунікативних, професійних і соціальних ситуаціях. У свою чергу освіта орієнтується на широку міждисциплінарну підготовку учнів – формування ефективних механізмів динамічної комунікативної і міжкультурної взаємодії.

ОСНОВНІ НАУКОВІ РЕЗУЛЬТАТИ:

уперше в українській педагогічній науці виокремлено як самостійну дидактичну проблему фундаменталізацію змісту освіти у старшій школі;

вивчено і узагальнено особливості навчально-пізнавальних потреб та інтересів старшокласників, задоволення яких зумовлює фундаменталізацію змісту освіти, сприяє максимальному врахуванню індивідуальних особливостей, створює сприятливе середовище для інтелектуального розвитку і соціальної ініціативи;

створено концептуальні моделі: фундаменталізації змісту гуманітарних предметів в умовах профільного навчання; фундаменталізації змісту природничих предметів у старшій школі в умовах профільного навчання;

діяльнісної спрямованості змісту освіти старшокласників; фундаменталізації змісту освіти з основ екологічних знань у старшій школі в умовах профільного навчання; формування ціннісно-сміслових орієнтацій старшокласників; компетентнісно спрямованого змісту освіти старшої школи як основи його фундаменталізації;

обґрунтовано дидактичні умови і засоби впровадження процесу фундаменталізації змісту освіти у навчально-виховний процес старшої школи; гносеологічну цінність змісту навчальних предметів;

розроблено концепцію фундаменталізації змісту освіти у старшій школі в умовах профільного навчання; методичні рекомендації щодо фундаменталізації змісту освіти у старшій школі в умовах профільного навчання; програми курсів за вибором для учнів старшої школи у контексті фундаменталізації змісту освіти у старшій школі; раціональну систему навчальних предметів і курсів за вибором, у яких реалізується зміст освіти в старшій школі (до складу такої системи в кожному профілі навчання входять: 1) група загальноосвітніх навчальних предметів, які вивчаються в обов'язку й на рівні, що задає Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти; 2) група загальноосвітніх навчальних предметів, безпосередньо пов'язаних із відповідним профілем);

уточнено й конкретизовано в контексті дослідження проблеми сутність понять «фундаменталізація освіти», «фундаменталізація змісту освіти», «генералізація знань»; «ціннісно-сміслові орієнтації старшокласників»;

подальшого розвитку набули особливості реалізації інваріантної і варіативної складових змісту профільного навчання; профільна диференціація.

ФУНДАМЕНТАЛІЗАЦІЯ ЗМІСТУ ОСВІТИ У СТАРШІЙ ШКОЛІ ЯК ДИДАКТИЧНА ПРОБЛЕМА

Г. О. Васьківська, д. пед. н.

Фундаменталізація змісту освіти є умовою підвищення мобільності особистості і способом розв'язання суперечностей між стрімким збільшенням обсягу інформації (у тому числі навчальної) і обмеженою можливістю її засвоєння старшокласником. Водночас фундаменталізація є необхідною умовою і основою для неперервної освіти протягом життя.

Серед основних *завдань* фундаменталізації змісту освіти у старшій школі виокремлено: визначення основних напрямів міждисциплінарної інтеграції навчальних предметів; формування цілісної картини світу на основі взаємозв'язку гуманітарних і природничих наук; виявлення та опис фундаментальних дидактичних одиниць змісту шкільної освіти; змістове і методичне розроблення окремих дидактичних одиниць змісту освіти у старшій школі; створення єдиної методики оцінювання ефективності фундаментальних знань; розвиток системного мислення учнів, зорієнтованого на синтез різних знань, інтеграцію підходів, багатофакторне, міждисциплінарне усвідомлення проблем у контексті суспільних, екологічних, загальнолюдських аспектів; виховання здатності критичного сприйняття, всебічної

оцінки різних явищ з урахуванням їх соціальних, економічних, екологічних та інших характеристик; виховання ініціативної, творчої особистості для розв'язання різноманітних практичних і духовних проблем. Актуальність постановки таких завдань зумовлена аналізом тенденцій розвитку системи освіти розвинутих країн світу.

Умови реалізації фундаменталізації змісту освіти у старшій школі: оновлення Державного стандарту з урахуванням основних положень фундаменталізації змісту освіти у старшій школі; упровадження у навчально-виховний процес загальноосвітніх навчальних закладів оновлених навчальних планів і програм; розроблення відповідного навчально-методичного комплексу фундаменталізації змісту освіти у старшій школі (навчальні книги і посібники, завдання і тести для контролю якості освіти, методичні рекомендації тощо); дидактичні умови, спрямовані на використання системно-інтегрованого підходу до структурування навчальних знань з конструюванням укрупнених дидактичних одиниць – системно-інтегративних модулів навчання, застосування педагогічних технологій продуктивного навчання (проектних, проблемних, дослідницьких, інтегрованих, модульних та ін.); формування ціннісного ставлення до знань, стимулювання старшокласників до потреби саморозвитку і самоосвіти, мотивування на високі навчальні досягнення, спрямованість навчально-виховного процесу на забезпечення наступності – від старшокласника до абітурієнта.

Інваріантний, базовий компонент змісту освіти має сприяти формуванню в учнів уявлення про сучасну наукову картину світу. У варіативній частині змісту освіти має бути забезпечене активне, творче ознайомлення учнів з прикладними аспектами фундаментальних знань, які формуються з огляду на запити учнів, профілі навчання у школі, участь учнів у творчих пошуках практичної реалізації наукових знань (як засобів практичної діяльності людини), моделювання різних варіантів застосування їх тощо.

Отже, фундаменталізація змісту освіти у старшій школі є його перетворенням на міцний фундамент матеріальної, духовної, теоретичної і практичної діяльності людей, на якому здійснюватиметься й поглиблюватиметься загальноосвітня, загальнонаукова і загальнопрофільна підготовка учнів. Відтак вони усвідомлюватимуть взаємозв'язок предметів і явищ, створюватимуть власну цілісну картину світу.

РОЗУМІННЯ СТРУКТУРИ ЗАГАЛЬНОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ СТАРШОЇ ШКОЛИ

О. В. Малихін, д. пед. н.

У дидактичних дослідженнях (В. Байденко, А. Вербицький, І. Зимня, А. Хуторський та інші) зазначається, що обов'язковими компонентами компетентності можна вважати: 1) позитивну мотивацію до вияву цієї компетентності; 2) ціннісно-сенсове ставлення до змісту та результату діяльності; 3) знання, що покладаються в основу способів здійснення відповідної

діяльності; 4) уміння, досвід, навички успішного здійснення дій на базі отриманих знань.

У вітчизняних аналітичних дослідженнях знаходимо: основні завдання, що ставлять перед собою програми, спрямовані на розвиток освіти впродовж життя, у багатьох економічно розвинених країнах передбачають розуміння поняття культурної компетентності, яке має охоплювати: сприяння розвитку творчості, інноваційному мисленню та підприємництву; підвищення та поширення рівня активної участі в навчанні; створення оточення, що сприяє інтеграції в життя суспільства; підвищення стандартів викладання та навчання; сприяння створенню суспільства знань; сприяння розумінню всіма громадянами важливості навчання впродовж життя у різних компонентах; створення бази даних зі стратегії та заходів, що сприятимуть доступу до навчання впродовж життя для всіх громадян; забезпечення та проведення стратегій щодо освітньої політики, тренінги, у перспективі – отримання роботи для молоді, соціальна адаптація в суспільстві та інформатизація суспільства.

Структуру загальнокультурної компетентності учнів старшої школи уявляємо як синтез п'яти складників: когнітивно-аксіологічного, емпірико-процесуального, інформатичного, креативно-пізнавального та комунікативно-особистісного.

Когнітивно-аксіологічний складник: знання, ерудованість, цінності й ціннісні орієнтації учнів старшої школи, орієнтації старшокласників у культурних контекстах. **Емпірико-процесуальний складник:** способи навчальної діяльності, навчальні вміння й навички (загальні та спеціальні), досвід застосування гуманітарних знань. **Інформатичний складник** передбачає розвиток у старшокласників уміння користуватися новими інформаційними технологіями, уміння переробляти, самостійно опрацьовувати інформацію для отримання певного індивідуального чи суспільного продукту, критичне ставлення до змісту інформації та інформаційних джерел, адекватність поведінки у віртуальній реальності. **Креативно-пізнавальний складник.** До структури загальнокультурної компетентності учня старшої школи включасмо його креативні (творчі) здібності та пізнавальну активність, спрямовану на засвоєння вітчизняних і світових культурних здобутків. **Комунікативно-особистісний складник** об'єднує навички соціальної взаємодії, толерантність, емоційно забарвлене ставлення до процесу учіння, суб'єктів навчального процесу й навчального матеріалу.

ДИДАКТИЧНІ УМОВИ ФУНДАМЕНТАЛІЗАЦІЇ ЗМІСТУ ПРЕДМЕТІВ ГУМАНІТАРНОГО ЦИКЛУ

О. В. Барановська, к. пед. н.

Фундаменталізація змісту предметів гуманітарного циклу має полягати насамперед не в збільшенні змістового навантаження з певного предмета, а

в оптимізації цього змісту, переструктуруванні його складових, у вилученні інформації, що втратила ціннісний сенс.

У результаті дослідження ми виокремили дидактичні умови фундаменталізації змісту предметів гуманітарного циклу.

1. Реалізація позитивно-діяльнісного підходу до змістового наповнення програм і підручників предметів гуманітарного циклу. Наприклад, зміст програм і підручників з української і світової літератур має бути змінений відповідно до існуючих у світовій практиці підходів до формування позитивно налаштованої особистості, здатної самонавчатися, саморозвиватися, самовдосконалюватися, тримати активну життєву позицію. Така особистість спроможна активно перетворювати оточуючу дійсність, створювати необхідний інтелектуальний і матеріальний продукт.

2. Оптимізація змісту предметів гуманітарного циклу, переструктурування його складових. Для предметів гуманітарного циклу актуальними можуть бути такі способи оптимізації змісту навчального матеріалу: пошук оптимального варіанта послідовності вивчення навчального матеріалу; оптимальне використання міжпредметних зв'язків тощо.

3. Диференційований підхід до змісту предметів гуманітарного циклу відповідно до профілю навчання. Диференціація навчання є формою врахування індивідуальних особливостей учнів у процесі навчання на основі їх поділу на характерні типологічні групи за різними показниками. Такий підхід визнає основною цінністю становлення особистості старшокласника, розвиває його індивідуальність, передбачає надання кожному учневі права вибору власного шляху розвитку.

4. Варіативний підхід до змісту предметів гуманітарного циклу. Варіативність навчання забезпечує адаптивність змісту та процесу навчання відповідно до потреб і можливостей різних груп учнів, їхніх індивідуальних й особистісних можливостей, потреб різних регіонів.

5. Інтеграція змісту природничих і гуманітарних предметів у процесі навчання. Зв'язок природничих і гуманітарних предметів відбувається шляхом включення у зміст гуманітарних предметів відомостей з природничих наук і навпаки, використання наукових даних і методів пізнання у процесі вивчення предметів гуманітарного циклу, впровадження інтегрованих курсів, факультативів.

ФОРМУВАННЯ СИСТЕМИ ЕКОЛОГІЧНИХ ЗНАТЬ СТАРШОКЛАСНИКІВ В УМОВАХ ФУНДАМЕНТАЛІЗАЦІЇ ЗМІСТУ ОСВІТИ

Н. В. Захарчук, к. пед. н.

Аналіз наукової літератури з проблем екологічної культури, формування екологічної свідомості, екологічного мислення, особливостей навчально-виховного процесу в старшій школі тощо дав нам змогу виокремити основні

дидактичні умови формування системи екологічних знань старшокласників у процесі фундаменталізації змісту освіти: 1) соціально-позитивна мотивація процесу опанування екологічними знаннями учнями старшої школи; 2) визначення певного мінімального обсягу екологічних знань для опанування ними у старшій школі; 3) екологізація навчальних предметів; 4) інтеграція екологічних знань через забезпечення міжпредметних зв'язків; 5) орієнтація екологічних знань на профільне спрямування навчального процесу; 6) вибір оптимальних форм, методів і прийомів навчання екології у старшій школі.

Принцип *зв'язку теорії з практикою*, яким варто керуватися під час формування системи екологічних знань старшокласників, означає, що навчання має орієнтуватися не на пасивне розуміння і засвоєння матеріалу, а на активне його використання, тобто рівень сформованості системи екологічних знань старшокласників варто визначати не лише через їх кількість і ступінь засвоєння, а й через готовність використовувати ці знання в повсякденній і майбутній професійній діяльності. Цей принцип, безперечно, пов'язаний з краєзнавчим і принципом проєкції власних дій. Тобто під час формування морально-екологічних понять учителям необхідно враховувати те, що не поняття як такі, а усвідомлена в них діяльність є головним чинником виховання екологічно освіченої особистості та формування системи екологічних знань старшокласників. Саме в діяльності морально-екологічні поняття застосовуються, узагальнюються, закріплюються, розвиваються, наповнюються змістом, що є обов'язковою умовою формування тих чи інших рис особистості.

Опанування екологічними знаннями має бути цілеспрямованим, старшокласники мають розуміти, для чого вони виконують те чи інше завдання та яким має бути результат. Важливість і потрібність виконуваної діяльності дає школярам відчуття потреби діяти, задоволення кінцевим результатом, причетності до розв'язання глобальних проблем, готує до продуктивної праці в різних галузях виробництва, до свідомого самостійного життя у злагоді з природою.

Суттєвим у навчальному процесі є створення умов максимально наближених до реальних, активне використання здобутих знань, умінь і навичок у природних ситуаціях (наукові дискусії, участь у міжнародних наукових конференціях і семінарах, обговорення наукової літератури, участь у різноманітних клубах, гуртках, наукових товариствах, спілкування з допомогою Інтернету варто поєднати з практичною природоохоронною діяльністю і т. ін.). Цей принцип реалізується в навчанні за поєднання соціального, культурного, політичного життя народу з впливом екологічної сфери, через застосування спеціальних теоретичних знань у практичній діяльності тощо.

Характерна ознака формування системи екологічних знань старшокласників є його структурованість, що проявляється в послідовності складових одиниць навчального процесу. Ми пропонуємо етапи формування системи

екологічних знань учнів старшої школи, які є основою становлення їхнього екологічного світогляду: накопичення базових екологічних знань, систематизація екологічних знань та їх інтеграція у структуру світогляду старшокласників, використання здобутих знань у природоохоронній і майбутній професійній діяльності.

РАЦІОНАЛЬНА СИСТЕМА НАВЧАЛЬНИХ ПРЕДМЕТІВ І КУРСІВ ЗА ВИБОРОМ В УМОВАХ ПРОФІЛЬНОГО НАВЧАННЯ

В. І. Кизенко, к. пед. н.

Відповідно до Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти зміст профільного навчання містить інваріантний (спільний, однаковий для всіх учнів) і варіативний компонент.

Інваріантний компонент змісту і вимоги до рівня його засвоєння визначає Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти. Передбачений ним зміст у межах відведеної базовим навчальним планом кількості годин для його засвоєння реалізується системою базових загальноосвітніх предметів і курсів. Варіативний компонент змісту профільного навчання поряд із інваріантним слугує повноцінній реалізації його завдань і водночас є основним засобом індивідуалізації навчання. Саме він визначає і забезпечує в конкретному загальноосвітньому навчальному закладі спрямованість навчання на задоволення індивідуальних освітніх потреб учнів, а тому формується кожним закладом самостійно. За рахунок варіативного компонента добирається зміст профільних загальноосвітніх предметів, а також курсів за вибором.

Закладений у відповідній комбінації компонентів інваріантної і варіативної складової зміст освіти разом зі способами його реалізації у навчальному процесі визначають профіль навчання.

Варіативний компонент планується зробити прерогативою загальноосвітніх навчальних закладів. У зв'язку з цим виникає проблема формування варіативної складової змісту освіти, яка виражається у розробленні теоретично обґрунтованого навчального плану в кожній конкретній школі.

Досягнути збалансованості між загальноосвітньою і власне профільною спрямованістю навчання покликана раціональна система навчальних предметів і курсів за вибором, у яких реалізується зміст освіти в старшій школі. До складу такої системи в кожному профілі навчання входять: 1) група загальноосвітніх навчальних предметів, які вивчаються в обсязі й на рівні, що задає Державний стандарт загальної середньої освіти; 2) група загальноосвітніх навчальних предметів, безпосередньо пов'язаних із відповідним профілем. Зміст і рівень їх вивчення ширший і глибший від передбаченого Державним стандартом загальної середньої освіти.

Формуючи у учнів цілісну наукову картину світу, необхідно враховувати обмеженість навчального часу і психологічні труднощі сприймання ними

нових, часто абстрактних понять і образів. Йдеться про нові принципи добору і систематизації знань, створення фундаментальних навчальних курсів в умовах профільного навчання (за С. У. Гончаренком).

Оскільки варіативність змісту освіти – невід’ємна складова забезпечення його якості, то необхідне всебічне осмислення її з позицій оцінки якості. Водночас потребують удосконалення відповідні механізми і технології реалізації потенціалу змісту варіативного компонента.

КОНЦЕПТУАЛЬНА МОДЕЛЬ ФУНДАМЕНТАЛІЗАЦІЇ ЗМІСТУ ПРИРОДНИЧИХ ПРЕДМЕТІВ У СТАРШІЙ ШКОЛІ

Л. А. Липова, к. пед. н.

На заключному етапі дослідження підтеми «Фундаменталізація змісту природничих предметів у старшій школі в умовах профільного навчання» було поставлено завдання: а) розробити основні компоненти концепції фундаменталізації змісту природничої освіти у старшій школі; б) визначити основні етапи генералізації фундаментальних природничих знань як логічний перехід до їх нового рівня – метапредметності; в) удосконалити модель фундаменталізації змісту природничих предметів у старшій школі в умовах профільного навчання і перевірити її в практиці роботи; г) узагальнити результати дослідження і завершити рукопис розділу планової монографії.

До основних компонентів концептуальної моделі фундаменталізації змісту природничої освіти у старшій школі відносимо такі: а) основні завдання здобуття фундаментальних природничих знань; б) основні чинники оволодіння фундаментальними знаннями (переважаючі підходи до формування фундаментальних знань, головні принципи їх формування та домінуючі критерії добору змісту фундаментальних природничих знань); в) пріоритетні резерви формування фундаментальних знань (внутрішньо-предметні зв’язки, міжпредметні і транспредметні або ж кроспредметні, наскрізні зв’язки, що пронизують усі природничі предмети; г) основні показники досягнень фундаментальних природничих знань.

Формувальний експеримент проводився в гімназії №290 м. Києва та ЗОШ №1, №2 м. Путивля Сумської обл. Експериментально перевірялось удосконалення змісту, було розроблено дидактичні завдання з набуття учнями фундаментальних знань у процесі вивчення природничих предметів. Фундаментальна освіта ґрунтується на дослідницьких методах, тому більше уваги приділялося шкільному експерименту як чиннику, що сприяє формуванню поняття наукового методу пізнання і в майбутньому – професійній мобільності. Експеримент також засвідчив підвищення в учнів пізнавальної мотивації. На заключному етапі експерименту здійснювалася генералізація всіх набутих природничих знань учнів. Фундаментальність – категорія якості освіти, тож експериментальна перевірка розробленої моделі засвідчила позитивні результати. У результаті педагогічного експерименту ми пере-

конались у справедливості висновків меморандуму ЮНЕСКО (1994), що лише фундаментальна освіта дає знання, які є універсальними.

Основними показниками досягнень учнів у засвоєнні фундаментальних природничих знань стало: а) підвищення якості знань, розуміння матеріальності світу, сформованість світоглядних уявлень; б) прояв компетентності у застосуванні знань; в) оволодіння дослідницькими вміннями; г) наявність сформованих методологічних умінь; д) здатність до самостійного пошуку інформації; е) наявність умінь аналізувати явища, робити з них висновки і приймати рішення; є) відповідність результатів засвоєння знань освітній меті й сучасним вимогам.

ОСОБЛИВОСТІ РЕАЛІЗАЦІЇ КОНЦЕПТУАЛЬНОЇ МОДЕЛІ ДІЯЛЬНІСНОЇ СПРЯМОВАНOSTІ ЗМІСТУ ОСВІТИ В СТАРШІЙ ШКОЛІ

С. Е. Трубочева, к. пед. н.

Фундаменталізація змісту освіти у старшій школі реалізована через певний технологічний аспект у відповідній концептуальній моделі діяльносної спрямованості. Цей аспект виражається в тому, що має бути створене освітнє середовище, яке зможе забезпечити учням умови для здійснення навчальної діяльності, різноманітної за змістом, вмотивованої для учнів, проблемної за способом освоєння діяльності, що в результаті сприятиме формуванню в них універсальних способів навчальної діяльності, ключових компетентностей і в кінцевому рахунку – професійному самовизначенню.

В умовах профільного навчання навчальне середовище має забезпечити кожному учневі можливість реалізувати себе, максимально розвинути свої природні здібності, врахувати освітні потреби згідно з професійним вибором, забезпечити реалізацію принципу неперервної освіти.

Для моделювання навчального середовища потрібно враховувати низку психолого-педагогічних вимог до особистості учня, пов'язаних з необхідністю виховувати і формувати психофізіологічну готовність учня до профільного навчання. Зокрема: 1) активізація, інтенсифікація навчальної діяльності, збільшення інтелектуального напруження – через необхідність розв'язання значно більшої кількості спеціалізованих, профільних навчальних завдань; 2) інтенсивне нарощування профільного навчального і продуктивного досвіду – спеціальних знань, умінь, навичок відповідного напрямку; 3) підвищення рівня самоорганізації, самостійності у виконанні завдань навчальної діяльності – готовність до рефлексії; 4) підвищена увага до тих рис характеру, які сприяють успішній, напруженій, продуктивній діяльності; 5) відповідність потреб, мотивів, інтересів, схильностей, потягів специфіці профілю і професій, що його складають, тому слід говорити про мотиваційну готовність особистості.

Поряд з необхідністю розвитку в учнів самостійного мислення, умінь здобувати інформацію, прогнозувати, приймати нестандартні рішення

важливим є питання про зниження навчального навантаження дітей. При цьому нового значення набувають інноваційні педагогічні технології як стрижень навчального середовища. Для визначення ефективності такого середовища аналізується зміна (просування) в навчанні учнів. Оцінюється результативність поетапного процесу навчання, тобто діагностується динаміка росту академічних, особистісних досягнень учнів. Особлива увага має приділятися аналізу й оцінці динаміки сформованості універсальних навчальних результатів, зокрема універсальних навчальних дій і ключових компетентностей учнів. Гармонійний цілеспрямований розвиток особистості, життєвої компетентності випускника, його свідоме професійне і життєве самовизначення – пріоритетні акценти проектування і побудови освітнього середовища старшої школи.

ДЕФІНІЦІЙНИЙ АНАЛІЗ ПОНЯТТЯ «ДИДАКТИЧНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ»

Г. М. Удовіченко, к. пед. н.

На сучасному етапі становлення вищої педагогічної освіти в Україні константно важливою проблемою є підготовка кваліфікованих кадрів. До особистості вчителя сучасної школи висувається низка вимог, однією з яких є готовність ефективно організувати дидактичний процес. Тому важливо свідомо розуміти зміст і сутність поняття «дидактична компетентність». Пропонуємо результати здійсненого дефініційного аналізу цієї дидактичної категорії.

Дидактична компетентність розглядається як властивість (Т. Березіна), якість особистості (В. Гринев, С. Демченко), сукупність компетенцій та компетентностей (Т. Березіна, М. Валєєва), умінь (Д. Смирнов, Ю. Савінков), готовність до діяльності (В. Гринев, С. Корабльова, О. Крилова), здатність до педагогічної діяльності (Т. Березіна, В. Максименко, Ю. Махова, Т. Мішеніна, О. Крилова), система знань, умінь, навичок (В. Ільїн), володіння діяльністю (Л. Тархан).

Різноманітність позицій щодо визначення цього феномена пояснюється тим, що компетентнісний підхід активно впроваджується в сучасну освіту. Аналізуючи визначення сучасних дидактів, можна простежити сутність дидактичної компетентності. М. Чошанов вважає за потрібне формувати професійно-дидактичну компетентність студентів, яка передбачає мобільне знання сучасних теорій навчання, гнучке володіння методами навчання та розвинуте критичне мислення. Сутність дидактичної компетентності за І. Шамсутдіновою – це можливість швидко, ґрунтовно, виважено та безпомилково приймати дидактичні рішення, знаходити найкоротший шлях розв'язання дидактичної задачі, обирати адекватні для тих чи інших умов методи, прийоми та засоби навчання. В. Лебединцев сутність дидактичної компетентності вбачає у побудові індивідуальних навчальних стратегій стосовно різних учнів.

Дослідники дидактичної компетентності наголошують на її значенні. Дидактична складова – це підгрунтя професійної компетентності вчителя. Випереджальний розвиток дидактичної компетентності головних суб'єктів навчальних відносин є внутрішньою умовою модернізації сучасних навчальних систем, чинником ефективності професійно-педагогічної діяльності. У дидактичній компетентності, яка безперервно вдосконалюється, закладено ресурси розвитку педагогічного професіоналізму, оскільки вона виконує пізнавальну, гносеологічну, регулятивну, інваріантну та інтегративну функції.

Дидактична компетентність тісно пов'язана з іншими складовими професійної компетентності. Дослідники виокремлюють рефлексивно-дидактичну, комунікативно-дидактичну, лінгводидактичну, психолого-дидактичну, інформаційно-дидактичну та інші дотичні категорії, що переконливо доводить домінуючу роль інтегративної тенденції у професійній підготовці викладача.

ФОРМУВАННЯ У СТАРШОКЛАСНИКІВ ЦІННІСНО-СМИСЛОВИХ ОРІЄНТАЦІЙ У ПРОЦЕСІ ФУНДАМЕНТАЛІЗАЦІЇ ЗМІСТУ ПРЕДМЕТІВ ГУМАНІТАРНОГО ЦИКЛУ В УМОВАХ ПРОФІЛЬНОГО НАВЧАННЯ

С. В. Косянчук

Формування ціннісно-смыслових орієнтацій учнів старшої школи є однією з актуальних проблем, що потребують розв'язання в контексті фундаменталізації змісту освіти. Серед сутнісних характеристик ціннісно-смыслових орієнтацій старшокласника виокремлено: привласнення родової людської сутності; ідентифікація зі світом, світоглядність, гуманістична домінанта свідомості і моральні принципи поведінки; інтерналізоване ставлення до матеріальних і духовних цінностей; перетворення соціально-психологічних передумов на соціально-психологічні установки і очікування; рефлексія на результати взаємодії (суб'єкт-суб'єктність, суб'єкт-полісуб'єктність) в проблемному навчально-виховному полі; розвиток понятійної сфери у контексті змісту соціальної співактивності і розвиток універсальних навчальних дій (особистісне і життєве самовизначення, смислоутворення і морально-етичне оцінювання засвоюваного предметного змісту); синергетичне підсилення відчуття смислу за потреби розв'язувати внутрішні і зовнішні суперечності; стійкість основних рис особистості до негативних чинників соціального середовища; цілеспрямованість у процесі самоформування особистості і створення нової ціннісно-смыслові орієнтації у власному «Я».

Встановлено, що ціннісно-смыслові орієнтації старшокласника як змістове наповнення структури його самосвідомості є визначником особистісних універсальних навчальних дій і педагогічної суб'єкт-суб'єктної взаємодії, з одного боку, та чинником розв'язання суперечностей зовнішньої

і внутрішньої реальності, з іншого, що синергетично підсилює систему установок, переконань, пріоритетів і цілей, визначають психологічну характеристику ціннісно-сислової активності особистості, пов'язують її із загальними закономірностями соціального розвитку, унормовують стосунки з оточенням, встановлюють взаємодію з об'єктами дійсності, реалізуються у процесі інтеріоризації, ідентифікації та інтерналізації, детермінуючи мотиваційні і світоглядні структури свідомості.

За результатами аналізу теорії і практики досліджуваної проблеми, а також емпіричних даних констатувального експерименту обґрунтовано педагогічну технологію формування ціннісно-сислових орієнтацій старшокласників, що базується на аксіологічних засадах, усвідомленні взаємодії загальнолюдських і національних морально-духовних цінностей, на принципах демократизації та гуманізації освіти і передбачає кілька взаємопов'язаних етапів, а саме: діагностику рівнів сформованості ціннісно-сислових орієнтацій учнів старшої школи; привласнення учнями ціннісно-сислових орієнтацій, забезпечення ціннісного ставлення старшокласників до цінностей загалом; формування ієрархії цінностей у процесі навчання предметів гуманітарного циклу, розробленого курсу за вибором і виховної роботи за раціонального використання інноваційних освітніх технологій; проектування ціннісно-сислових орієнтацій; прогнозування професійної перспективи; спроможність проектувати себе у майбутнє; вміння знаходити шляхи розв'язання життєвих ситуацій; здатність до рефлексії.

РЕАЛІЗАЦІЯ НАВЧАЛЬНО-ПІЗНАВАЛЬНИХ ПОТРЕБ ТА ІНТЕРЕСІВ ГІМНАЗИСТІВ – ОДНА З УМОВ ФУНДАМЕНТАЛІЗАЦІЇ ЗМІСТУ ОСВІТИ В СТАРШІЙ ШКОЛІ

*А. Г. Жукова,
директор гімназії міжнародних відносин №323
з поглибленим вивченням англійської мови
м. Києва, к. пед. н., вчитель-методист*

У гімназії триває експериментальна робота у рамках реалізації особистісно орієнтованої освітньої парадигми і апробації результатів наукових пошуків лабораторії дидактики Інституту педагогіки, зосереджених на фундаменталізації змісту освіти в старшій школі. Ми з'ясували, що тут провідною має бути проектна діяльність, заснована на творчій співпраці всіх учасників навчально-виховного процесу. Саме така діяльність дала змогу нашим гімназістам реалізувати свої навчально-пізнавальні потреби та інтереси. Моніторинг готовності старшокласників до соціального і професійного самовизначення та самореалізації в гімназії виявив, що процеси самореалізації і самовдосконалення за демократичного стилю спілкування викликають ефективну суб'єкт-суб'єктну взаємодію, розвивають в учнів когнітивну сферу, навички нестандартного мислення, що є важливим за умо-

ви фундаменталізації змісту освіти в старшій школі. Водночас з'являється підґрунтя для творчого застосування і поглиблення знань, соціалізації, поліпшуються комунікативні стосунки, уміння працювати в команді. Крім того, зміцнюється підготовка до олімпіад, конкурсів, науково-дослідницької роботи, формуються навички моделювання різних соціальних ситуацій і збагачується власний соціальний досвід шляхом включення в різні життєві ситуації.

Досліджено особливості навчально-пізнавальних потреб та інтересів старшокласників за тестом-опитувальником про виявлення самоставлення (авт.: Столін В. В., Пантелєєв С. Р.). Простежено ставлення старшокласників до різних аспектів свого власного «Я». Найбільш високо оцінили себе учні за параметром «Самозацікавленість». Учні 11-х класів цікавляться інформацією, що стосується їхньої особистості. Більшість старшокласників адаптовані до нових соціально-економічних умов і самостійно намагаються розв'язати свої проблеми, вони також упевнені у своїх силах.

Здобуті дані дали уявлення про сучасного випускника гімназії за такими характеристиками: розвиток пізнавальної сфери, розвиток творчої активності, комунікабельність, запобігання конфліктних ситуацій та вихід з них, адаптація до життєвих ситуацій, уявлення про світ сучасних професій, визначення в професійному напрямку; поінформованість про навички здорового способу життя, емоційна рівноваженість, вихованість, власна точка зору. Випускники гімназії налаштовані оптимістично, коли йдеться про їхнє майбутнє життя. Вони зацікавлені і впевнені в собі, бо визначилися зі сферою професійної діяльності, мають бажання піклуватися про здоровий спосіб життя.

Результати діагностування та моніторингу переконливо довели, що спрямованість навчально-виховної діяльності на поєднання академічних знань із життєвими навичками і ключовими компетентностями є однією з необхідних умов фундаменталізації змісту освіти у старшій школі.

СПОСОБИ ІНДИВІДУАЛІЗАЦІЇ НАВЧАННЯ ЯК НАВЧАЛЬНО-ПІЗНАВАЛЬНА ПОТРЕБА ФУНДАМЕНТАЛІЗАЦІЇ ЗМІСТУ ОСВІТИ В УМОВАХ ПРОФІЛЬНОГО НАВЧАННЯ

Г. О. Діденко,

вчитель біології, Южненська Авторська

М. П. Гузика експериментальна спеціалізована загальноосвітня школа-комплекс I-III ступенів, Одеська область

З огляду на мету індивідуалізації навчання, яка полягає у забезпеченні кожному учневі необхідних умов для максимального розвитку його здібностей, нахилів, задоволення пізнавальних потреб і інтересів у процесі засвоєння змісту загальної освіти, визначено, що процес індивідуалізації здійснюється успішно за: а) комплексного діагностичного супроводу; б) об-

грунтованості ступеня індивідуалізації у процесі навчання старшокласників і раціонального співвіднесення способів індивідуалізації з іншими способами організації навчання; в) диференціації процесу навчання, спрямованого на підвищення ролі способів індивідуалізації навчання в умовах профільної школи; г) підготовки вчителів до здійснення індивідуалізації навчання в умовах профільної школи.

Індивідуалізація навчання допомагає виявити й максимально розвинути задатки і здібності кожного учня. Застосування індивідуального підходу до учнів на різних етапах навчального процесу в кінцевому підсумку спрямовується на оволодіння всіма учнями певним програмним мінімумом знань, умінь, навичок.

Використання способів індивідуалізації створює сприятливі умови для розвитку особистості в процесі фундаменталізації змісту освіти. Звідси випливає: вибудовування диференційованого процесу навчання неможливе без індивідуальності кожного учня як особистості й властивих тільки йому особистісних особливостей; навчання, засноване на рівневій диференціації, не є метою, це – засіб розвитку особистісних особливостей як індивідуальності; тільки розкриваючи індивідуальні особливості кожного учня в розвитку, тобто у процесі відбору необхідного змісту освіти, можна забезпечити здійснення особистісно орієнтованого процесу навчання.

Для реалізації сучасних вимог і запитів суспільства щодо профільного навчання, забезпечення індивідуальної орієнтованості змісту освіти старшокласників, гарантованого досягнення обов'язкового рівня загальноосвітньої підготовки випускників, реалізації індивідуальних програм профільного навчання необхідно забезпечити його дидактико-методичними розробками. Відтак розкриватимуться: дидактичні засади організації профільного навчання з огляду на інваріантну і варіативну освітні складові; дидактичні умови, за яких коригування змісту освітніх галузей забезпечить можливості для повноцінного здійснення профільного навчання у старшій школі; дидактичні можливості кожного освітнього компонента щодо формування в учнів ключових і предметних компетентностей.

Об'єднання старшокласників у групи за нахилами для виконання творчих завдань ми проводимо з допомогою способу реалізації міжпредметної інтеграції. Наприклад, група академічного нахилу: хіміки, фізики, медики, математики, інформатики, судмедексперти розглядають будову та процеси життєдіяльності клітини; група художньо-естетичного нахилу: художники, аплікатори, музиканти та фотографи створюють малюнки, аплікації, вироби з природничого матеріалу, музичні колажі, фотоальбоми; група гуманітарного нахилу: історики, філологи доповнюють інформацію про історію вивчення даної теми, добирають легенди та складають розповіді різними мовами, загадки, прислів'я, вислови.

УМІННЯ ДІАЛОГІЧНОГО СПІЛКУВАННЯ ЯК ЧИННИК СОЦІАЛІЗАЦІЇ СТАРШОКЛАСНИКІВ У КОНТЕКСТІ ФУНДАМЕНТАЛІЗАЦІЇ ЗМІСТУ ОСВІТИ

О. Є. Васьківська, аспірантка

Уміння діалогічного спілкування ми розглядаємо як чинник розвитку сукупності різних видів знань, умінь і навичок, що взаємовпливають і становлять своєрідну динамічну систему реалізації процесу фундаменталізації змісту освіти у старшій школі. Тож людина новітньої доби має володіти не лише знаннями, уміннями, навичками, а й бути компетентною у сфері ведення перемовин, налагодження діалогу культур тощо. Тобто старшокласників слід навчати способам набуття умінь діалогічного спілкування, використовуючи умови освітнього середовища зокрема і навколишнього загалом.

Діалог, будучи основною формою соціальної комунікації, створює необхідні умови для вироблення в учнів уміння самостійно мислити, чітко висловлювати свою думку, відстоювати власні переконання, доводити свою позицію.

Оскільки діалогічне мовлення розвивається в процесі спілкування двох або більше партнерів, то мовна поведінка одного зі співрозмовників у діалозі залежить від реакції іншого, бо кожний з партнерів переслідує свою мету в діалогічному спілкуванні. Відтак особливістю навчального діалогічного спілкування є те, що воно має бути завчасно підготовлене учителем, передбачати вільне спілкування учнів. За такого спілкування учні розвивають уміння діагностувати цілі і наміри співрозмовника за його мовними конструкціями, інтонацією, паузами, за невербальним супроводом (мімікою, жестами) виголошуваного. Форми спілкування можуть бути найрізноманітнішими, однак у педагогічній практиці найчастіше навчання діалогічного мовлення зводиться лише до вправ на «запитання – відповідь», де окремі діалогічні єдності не завжди логічно взаємопов'язані. Відтак завдання вчителя – знайти шляхи навчання діалогу, наближеного до діалогу природного – вільного. Перед учителем також постає необхідність створити умови, які сприятимуть формуванню в учнів уміння толерантного діалогічного спілкування. Серед відповідних технологій ми виокремлюємо: «запитання – відповідь – контрзапитання» (поставлені запитання і виголошені відповіді піддаються потім колективному обговоренню); «проекування розвитку ситуації» (під час бесіди учитель пропонує розглянути певну конфліктну ситуацію, водночас здійснюється пошук виходу з цієї ситуації); «імпровізація» (учні обирають цікаву для них тему; переносять події в нові умови; інтерпретують зміст того, що відбувається); «фінал історії» (учитель пропонує вигадати або сконструювати інший фінал відомого твору чи фільму) тощо.

Отже, уміння діалогічного спілкування старшокласників є одним із засобів соціалізації, ефективність якого безпосередньо залежить від фундаменталізації змісту освіти у старшій школі. Тож учні мають навчатися то-

лерантного спілкування з будь-яким співрозмовником; уміти підтримувати контакт у спілкуванні, дотримуючись норм і правил; слухати співрозмовника з повагою і терпимістю до чужої думки; висловлюватися, аргументувати і в культурній формі відстоювати свої погляди; стимулювати співрозмовника до продовження спілкування; грамотно розв'язувати конфлікти у спілкуванні; за потреби змінювати свою мовну поведінку; оцінювати успішність ситуації спілкування; коректно завершувати ситуацію спілкування.

ДИДАКТИЧНА МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В УЧНІВ СТАРШОЇ ШКОЛИ В УМОВАХ ФУНДАМЕНТАЛІЗАЦІЇ ЗМІСТУ ОСВІТИ

М. А. Жданова, здобувачка

Процес формування соціальної компетентності у старшокласників в умовах фундаменталізації змісту освіти у старшій школі можна подати як дидактичну модель, що містить певні блоки: *змістовий* – представлений змістом гуманітарних предметів і який визначається вимогами державного освітнього стандарту (механізм реалізації – інтерактивні методи взаємодії (індивідуальні, групові, міжгрупові) до уроків); *діяльнісний* – сприяє формуванню в учнів суб'єктного досвіду, його компонентів за інтерактивної взаємодії, що сприяє формуванню соціальної компетентності; *результативний* – представлений критеріями соціальної компетентності: цінностями і пріоритетами соціальної взаємодії, соціально значущими якостями особистості, знаннями соціального характеру і функціональною грамотністю.

Нами виокремлено низку умов, що дадуть змогу формувати соціальну компетентність старшокласників в умовах фундаменталізації: завдання соціального спрямування мають бути неперервними, тобто здійснюватися протягом усіх років навчання у школі, що уможливить поступове введення учня у соціальну роль; необхідно під час виконання завдань ознайомлювати учнів з різними життєвими ситуаціями, що забезпечуватиме підготовку до соціального спілкування і взаємодії; слід надавати учням можливість не лише отримувати інформацію, а й повноцінно спілкуватися і взаємодіяти.

В учнів старшої школи формування соціальних компетентностей можна здійснювати за такими напрямками: системне ознайомлення школярів з професіями; ознайомлення з соціально-рольовими функціями, які засвоює кожна людина. У такий спосіб школа сприятиме формуванню почуття відповідального (компетентного) ставлення до виконання основних соціальних ролей людини. Доцільно в ігровій формі учням розробити і захистити кілька сценаріїв тієї чи іншої соціальної ролі, яку людина виконує щоденно.

Отже, формування соціальної компетентності в учнів старшої школи має бути гуманним за змістом і методами навчально-виховного процесу; охоплювати всі природничі й гуманітарні знання; правдиво відображати суспільні досягнення, не вдаючись ані до прикрашання, ані применшен-

ня їх значення; стимулювати логічний аналіз і порівняння різних поглядів з тих самих питань, широко використовуючи діалогові методи роботи на уроці; формувати звичку мислити в широкому міждисциплінарному полі знань; ґрунтуватися на загальнолюдських цінностях – повазі до прав і свобод особистості, дбайливому ставленні до природи і пам'ятників культури, співчутті й милосерді до інвалідів, здоровому способі життя; спонукати учнів до фізичного, інтелектуального й морального самовдосконалення, постійного саморозвитку творчого потенціалу (активізація творчої рефлексивної діяльності); надавати учням методичні засоби для самопізнання й самовиховання (а також для гармонізації стосунків з людьми, довкіллям; запобігання нещасних випадків; самозахисту й виживання в екстремальних умовах перебування; формувати неприйняття соціальної нерівності людей); формувати толерантність щодо расових, національних, релігійних та інших відмінностей; сприяти вільному й раціональному самовизначенню в політичній, професійній, духовній та інших сферах.

НАУКОВО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ТА РЕАЛІЗАЦІЇ ОНОВЛЕНОГО ЗМІСТУ СУСПІЛЬСТВОЗНАВЧИХ ПРЕДМЕТІВ В ОСНОВНІЙ ШКОЛІ

Регістраційний номер: 0112U000178 Роки виконання: 2012 – 2014 рр.

Науковий керівник: О.І. Пометун, д-р пед. наук, професор, завідувач лабораторії суспільствознавчої освіти

ОСНОВНІ НАУКОВІ РЕЗУЛЬТАТИ:

- *визначено та теоретично обґрунтовано* науково-методичний потенціал історичного матеріалу з історії України для розвитку предметних і ключових компетентностей учнів; основні підходи щодо впровадження оновленої програми з історії та правознавства 2012 р. у шкільну освітню практику та шляхи їх подальшого вдосконалення;

- *з'ясовано* критерії відбору і побудови, завдання та особливості викладання курсів за вибором для учнів 5-х класів загальноосвітніх навчальних закладів; загальні методичні засади та принципи формування змісту правознавства в основній школі; методичні підходи до проведення різних форм уроку та практичних занять і оцінювання навчальних досягнень учнів у процесі вивчення курсів історії та правознавства в основній школі;

- *відкориговано* систему фактів і понять та навчальних завдань для учнів у рукописах підручників і навчальних посібників з курсів історії та правознавства, *уточнено* зміст і перелік ілюстративного та довідкового матеріалу;

- *уточнено* критерії та вимоги до методичного посібника з геоетики (В. Поздняков)

- *сформульовано* загальні висновки дослідження та *визначено* подальші перспективи дослідження проблеми реалізації оновленого змісту історичної освіти в основній школі.

ОСОБЛИВОСТІ УРОКУ ІСТОРІЇ У КОНТЕКСТІ ОНОВЛЕНОГО ЗМІСТУ ОСВІТИ

О. І. Пометун, д. пед. н.

Нові характеристики змісту історичної освіти за Державним стандартом 2011 року і програмою 2012 року обумовлюють істотні особливості уроку історії в основній школі у порівнянні з попереднім етапом розвитку методики навчання.

Насамперед вони пов'язані з новими цілями історичної освіти в цілому та цілями уроку історії зокрема. Якщо раніше цілі уроку пов'язувались у першу чергу з засвоєнням школярами знань і умінь та їх перевіркою, а потім вже з проблемами розвитку особистості, то сьогодні мета кожного уроку – створення умов для розвитку особистості учнів у процесі активної розумової діяльності. Цілі уроку спрямовані на розвиток в учнів мотивів

учіння, мислення, сприйняття, уваги, пам'яті, мови, уяви, їхньої здатності до самостійного пізнання й самоосвіти, предметної та інших компетентностей.

Досягнення нових цілей можливо лише за умови залучення кожного зі школярів до активної пізнавальної діяльності протягом всього уроку. Головне на такому уроці – проблемно-пошукова постановка навчальних завдань, що вимагають не простого відтворення, а активної розумової самостійної діяльності учнів.

Очевидною є зміна ролі і функцій учителя на уроці. Він виступає організатором активної навчальної діяльності школярів, допомагає їм визначити мету діяльності, шляхи її досягнення, способи навчальної роботи, ставить перед ними різнорівневі завдання, консультує.

Відповідно відбувається (й є абсолютно необхідною) зміна стосунків між учителем і учнями. Замість авторитарного стилю спілкування на уроці має панувати співпраця учителя і учня у виборі різних форм, методів і засобів проведення уроку, досягненні та оцінці його результатів. Творча взаємодія учителя і учнів обумовлює застосування цікавих форм і методів проведення уроків. Це можуть бути групові завдання, проекти, рольові та імітаційні ігри, історичні реконструкції, обговорення, змагання, підготовка рефератів і повідомлень, дослідження, дискусії та ін.

Таким чином, ми можемо виділити особливості уроків, що зумовлені потребами у реалізації нового історичного змісту:

- забезпечення формування в учнів систематичних знань з історії;
- посилення уваги до розвитку умінь і навичок та ціннісних орієнтацій особистості, формування світогляду, розвитку творчих здібностей учнів;
- засвоєння навчального матеріалу за короткий час за рахунок раціональної організації роботи усіх учнів;
- створення психологічно сприятливої та творчої атмосфери і обстановки на уроці, що забезпечує засвоєння матеріалу учнями на більш високому рівні;
- використання різних типів пізнавальних завдань і проблемних питань, створення пошукових ситуацій, які дозволяють формувати історичну компетентність учнів.

Послідовне запровадження діяльнісного підходу також обумовлює нову структуру уроку, що збігається зі структурою пізнавальної діяльності учнів і містить такі обов'язкові компоненти, як актуалізація, мотивація, побудова знань і смислів, рефлексія, самоконтроль засвоєного та самооцінка.

ПРОБЛЕМИ ЗМІСТУ ШКІЛЬНОГО ПІДРУЧНИКА «ІСТОРІЯ УКРАЇНИ» (7 КЛ.)

Н. М. Гунан, д. пед. н.

Оновлення шкільної історичної освіти України, що відбувається одночасно зі зрушеннями у суспільно-політичному житті, потребує подальшого

вдосконалення змісту навчальних книг. Не став винятком у цьому процесі й шкільний підручник з вітчизняної історії для учнів сьомих класів. Спираючись на аналіз текстів діючих шкільних підручників щодо відповідності їх шкільній програмі та новому державному стандарту, нами *встановлено* домінування ідеї державоцентризму на противагу людиноцентризму, що дисонує із сучасною педагогічною парадигмою особистісно орієнтованого навчання.

Окрім протиріччя концептуального характеру, у змісті шкільних підручників з вітчизняної історії доби середньовіччя *виявлено* невідповідність окремих понять. Зокрема оперування авторами шкільних підручників поняттям «Київська Русь» обумовлюється більше політичним меркантилізмом, ніж науковими потребами, оскільки у вітчизняній історіографії це поняття з'явилося у XIX ст. Тобто воно не є автентичним відносно історичних подій, пов'язаних із існуванням Русі у IX – XIII ст. Фактично школярі стали заручниками боротьби в російському і українському політикумі за спадщину історичних витоків своєї державності, оскільки вони постійно стикаються з розбіжностями – бо в авторському тексті учні читають про «Київську Русь», а в документах, представлених фрагментами літописів, ідеться про «Русь». На нашу думку, було б доцільним послуговуватися автентичною назвою українських територій. Суперечить логіці змісту використання у шкільних підручниках терміну «монголо-татари». Адже татари самі стали жертвою монгольської агресії і були поневолені загарбниками. Тож застосування цього терміну може сприйматися нащадками татар (у тому числі й кримськими) як образа їхньої історичної пам'яті. Зрештою не найкращим чином почуватимуться діти татарської національності, навчаючись в українській школі і маючи таке несправедливе історичне тавро.

З'ясовано, що протиріччя змісту шкільного курсу вітчизняної історії у сьомому класі посилюються розмитістю понять «ізгої», «рицарі», «землі», «верстви» та ін. Посилує термінологічну плутанину й тяжіння авторів навчальних книг до синонімічності. У згаданих підручниках таке спостерігається з використанням термінів «князівство» і «земля». Не розмежовується їхня сутність і в десяти томній енциклопедії з історії України.

Доведено – діючі шкільні підручники з історії України для учнів сьомих класів потребують концептуальних змін, тобто приведення державотворчої домінанти у змісті до відповідності особистісно орієнтованій парадигмі навчання. Водночас доцільно здійснити корегування фактологічної складової навчального курсу вітчизняної історії шляхом усунення суперечностей в її змісті.

ТРАНСФОРМАЦІЯ ЗМІСТУ ШКІЛЬНОЇ СУСПІЛЬСТВОЗНАВЧОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ НА ПОЧАТКУ 20-Х РР. ХХ СТ. : УРОКИ ДЛЯ СЬОГОДЕННЯ

В. Ю. Арешонков, к. пед. н.

Сучасні спроби реформування змісту суспільствознавчої освіти виявляють тотожність нинішніх перепон на цьому шляху з перепонами початку

20-х рр. минулого століття. Так, проблема заідеологізованості шкільного суспільствознавства існує сьогодні в обґрунтуванні і трактуванні векторів інтеграції України в сучасний світ і це відбивається у змісті відповідних шкільних предметів. Визначення принципів добору суспільствознавчого змісту зачіпає проблематику вибору між полікультурністю та національною спрямованістю навчання, загальнолюдськими та національними цінностями, на яких ґрунтується зміст шкільного суспільствознавства.

Перевантаженість інформацією сучасних суспільствознавчих предметів, академізм змісту окремих з них, перманентне реформування інтегрованого курсу «Людина і світ» та «Людина і суспільство» – все це дещо нагадує проблеми 1921 р. Тому під час визначення змісту сучасної суспільствознавчої освіти потрібно враховувати психолого-дидактичні вимоги до вікових особливостей учнів, уникати академізму та переобтяжень змісту зайвою інформацією, передбачати конкретні методи навчання для викладання тієї чи іншої теми, відповідно попередньо готувати вчителів до запланованої навчальної роботи. Це історичні уроки для сьогодення.

Розглядаючи проблеми шкільної освіти 20-х років, можна виявити цікаві аналогії між тодішнім педоцентризмом і нині декларованим особистісно орієнтованим підходом до навчання. Цей підхід вбачає зміст освіти не заданим зовні в нормативних приписах, а таким, що міститься в особистісних якостях, здібностях і талантах кожної дитини.

Пропагований сто років тому діяльнісний підхід до навчання цілком відповідає задекларованим нині в проекті Державного стандарту базової і повної середньої освіти компетентнісному і діяльнісному підходам.

Інтеграція змісту шкільного суспільствознавства 20-х рр. відображена у сучасному освітньому стандарті інтеграцією суспільствознавства за змістовими лініями: людина в суспільно-політичній сфері, людина в соціальній сфері, людина у правовій сфері, людина в економічній сфері, людина в культурно-духовній сфері.

Отже, висновки з досвіду радянських реформ у шкільному суспільствознавстві обов'язково повинні робити наші сучасники, які залучені до роботи з формування змісту шкільної суспільствознавчої освіти.

ХРОНОЛОГІЧНІ УМІННЯ В НАВЧАННІ ІСТОРІЇ УКРАЇНИ В 5-7 КЛАСАХ

В. С. Власов, к. пед. н.

Хронологія – це специфічна проблема методики історії, оскільки жодній іншій предметній методиці питання засвоєння хронології не притаманне.

Уміння учнів локалізувати історичні факти (об'єкти) в часі є обов'язковим умінням, що формується під час навчання історії. Робота з вивчення й використання хронології має бути органічним елементом у загальній системі навчання історії; її слід планувати на всіх етапах навчального процесу – від

початкового (ознайомлювального) вивчення матеріалу до його закріплення, повторення, узагальнення й оперування ним. Це стосується як 5-7 класів, так і наступних.

3-поміж хронологічних умінь доречно визначити базові вміння, що складають основу хронологічної компетентності. Базові вміння – основний компонент (ядро) хронологічної компетентності як комплексу вмінь, які ґрунтуються на знаннях і досвіді, ціннісних орієнтаціях учнів і які вможливають локалізацію історичних фактів (подій, явищ, процесів) у часі. Варто зазначити, що елементарність, початковість цих умінь аж ніяк не означає їх не обов'язковості чи другорядності. Навпаки, йдеться про вміння, що складають підмурівок майбутньої хронологічної компетентності.

Найнижчим щаблем в ієрархії хронологічних умінь є вміння *раховати роки в історії*. Це вміння: ● *встановлювати події за датами або дати за подіями*; ● *співвідносити події та дати (дати та події); події (або дати) зі століттям (або тисячоліттям), його початком (чи половиною) та кінцем*; ● *встановлювати тривалість події, віддаленість її від сьогодення*.

Перелічені вище вміння учень має опанувати протягом 5 класу, адже в 6 класі вони ускладнюються, зазнаючи певної модифікації, пор.: *уміння встановлювати тривалість події / подій, віддаленість її / їх від сьогодення (з переходом через еру)*. Окрім того, у 5-6 класах учні мають навчатися встановлювати послідовність кількох подій у межах одного тематичного розділу. Високий рівень навчальних досягнень у 6 класі передбачає встановлення синхронності подій або явищ в кількох країнах.

Ще одним базовим умінням, формування якого теж починається в 5 класі, є *вміння встановлювати хронологічну послідовність подій, явищ, процесів*. Формування цього вміння в 5-6 класах передбачає вироблення та вдосконалення навичок виконувати відповідні дії на лінії часу (раніше, пізніше). У 7-9 класах назване вміння виявляється в здатності визначати послідовність подій та явищ на основі розуміння причинно-наслідкових зв'язків і закономірностей історичного процесу.

Важливим базовим умінням є *вміння встановлювати синхронність подій, явищ, процесів*. Спочатку учні вправляються у встановленні синхроністичних зв'язків між окремими подіями, явищами, згодом – між однотипними подіями, явищами та процесами в одній або кількох країнах. Наступний крок передбачає перехід від простої констатації синхронності фактів до формулювання висновків про загальні або характерні риси в розвитку подій, явищ, процесів.

До базових належить також вміння *встановлювати та групувати дати відповідно до певних подій, явищ, процесів; співвідносити дати з явищем або процесом*. Формування цих умінь зумовлює структурні зміни в історичному мисленні учня, адже їх розвиток ґрунтується на уявленнях про послідовність історичних подій, явищ, процесів; водночас вони сприяють

осмисленню та систематизації знань дат та подій. Тож сформованість згаданих умінь свідчить про нову якість історичного мислення.

Базовими вважаємо також уміння *співвідносити історичні факти (події, явища, процеси) з періодами / епохами, факти-події з явищами, процесами*. Навчитися виконувати ці дії учні можуть за умови, якщо вони знають про характерні риси епохи, етапи, періоди, тож уміння передбачають здатність аналізувати, синтезувати та узагальнювати факти, простежуючи зв'язки й тенденції історичного процесу. Саме тому згадані вміння нерідко витлумачують і як складову логічної компетентності.

Перелічених базових хронологічних умінь учні набувають в основній школі, причому основний акцент у їх формуванні належить робити в 5-7 класах. У 8-9 класах відбувається робота з удосконалення згаданих умінь, що має враховувати специфіку курсів історії та психолого-педагогічні закономірності мислення учнів певних вікових категорій. Про вдосконалення вмінь свідчить також поступове зростання самостійності учнів. Так, наприклад, у процесі формування вмінь визначати тривалість історичних подій у 5-6 класах відпрацьовуємо здатність виконувати відповідні дії на лінії часу, а в 7-9 класах формуємо вміння розрізняти окремі події, явища та процеси за тривалістю їх перебігу, оцінювати значення факту, визначати його масштабність за тривалістю в часі.

РІВЕНЬ СУСПІЛЬНОЇ ЗАЦІКАВЛЕНОСТІ У ПРЕДМЕТАХ ДУХОВНО-МОРАЛЬНОГО СПРЯМУВАННЯ В ЗНЗ

В. Ю. Кришмарел, к. філос. н.

Викладемо дані, які характерні для України, для того, щоб зрозуміти не лише перспективи, але й ефективні шляхи подальшого впровадження предметів духовно-морального спрямування. Саме це дасть змогу враховувати суспільні очікування.

У 2012-2013 році проводилося дослідження «Релігія в освіті», відоме як REDCo, ініційоване Гамбурзьким Університетом. У зазначений період відбувався другий етап дослідження, в якому залучено дані й з України (проводилося лабораторією суспільствознавчої освіти Інституту педагогіки НАПН України та кафедрою культурології ІФОН НПУ імені М. П. Драгоманова). Узагальнені дані щодо поглядів опитаних школярів старших класів державних шкіл є досить цікавими. Зокрема 65 % старшокласників визнають, що сповідують певну релігію, 29 % – не сповідують жодну, інші не визначилися. Важливим показником є те, що більше 60 % відзначають, що вивчення питань релігії «допомагають жити в мирі та розуміти інших». Також варто відзначити, що близько третини опитуваних погоджуються з тим, що релігію було б цікаво вивчати у школі. При цьому понад 40 % вважають, що не потрібно ділити класи для вивчення різних релігій. Основну ж функцію більше 60 % вбачає у наданні об'єктивної інформації про релігії, тобто на суто науковій вихідній методології.

Вагомі дані для подальших досліджень та аналізів має анкетування серед учнів 5-х класів та їх батьків у 2013 р. Досить дивно, але більшість батьків нейтрально або насторожено ставляться до наявності знань про релігію як шкільного предмета (показник згоди близько 3,4 де 1 – повна згода, а 5 – категоричне заперечення). При цьому найбільш важливим джерелом інформації про релігію називають сім'ю (1,7), книги (2,1) та школу (2,7). Як не дивно, але релігійна спільнота та друзі не вважаються носіями інформації про релігію, які мали б важливе значення (3,1 та 3,2 відповідно). Тобто, роль релігійних організацій у релігійному вихованні дітей вважається незначною. Саме це може слугувати причиною, чому релігійні організації наполягають на можливості проводити хоча б факультативні заняття у школах, адже інакше цих слухачів залучити їм досить складно.

В цілому ж позиція батьків здебільшого є сталою та передбачуваною – більша увага до традиційних цінностей та необхідність уваги саме до ціннісного (етичного) навчання. Учням же більш цікавим та важливим видається вивчення менш відомих релігій, і не з позиції сутності вчення, а з точки зору повсякденного життя та історичного значення.

Таким чином, щоб задовольнити як потреби суспільства, так і цілі та завдання загальної обов'язкової державної освіти, питання релігії у школах мають бути присутні як переважно суспільно-історична інформація, здатна на прикладах формувати моральні цінності методами особистісно орієнтованого та компетентнісного навчання.

ПОНЯТТЯ «ЦИВІЛІЗАЦІЙНА СПАДЩИНА» НА УРОКАХ ВСЕСВІТНЬОЇ ІСТОРІЇ У 7 КЛАСІ

Ю. Б. Малієнко, к. пед. н.

Відтоді як у XIX ст. слово «цивілізація» починає вживатися у множині, вчені активно використовують його для узагальнення певних досягнень, притаманних певним культурам, зокрема у господарстві, побуті, мистецтві, релігії тощо. Зрозуміло, що поняття «цивілізація» застосовують як до всього людства, так й до різних народів, зокрема й епохи середніх віків.

Згідно з новітніми вимогами до формування змісту історичної освіти курс всесвітньої історії має на меті формування в семикласників цілісних уявлень про події, явища, процеси періоду середніх віків (V – XV ст.) на прикладі середньовічних цивілізацій: християнської, арабо-мусульманської, традиційних цивілізацій середньовічного Сходу.

Звертаємо насамперед увагу на вступні уроки. Відповідно до нової програми курс історії середніх віків починається двома вступними уроками. Перший із них, «Повторення», має на меті відтворити у пам'яті учнів цивілізаційну спадщину стародавнього світу. Його варто розпочати з обговорення учнями у загальному колі питання: «Що таке цивілізація?» Попри багатозначність і певну складність цього поняття, учні з допомогою вчителя здатні називати його складові: писемність, міста, держави тощо.

Узагальнюючи відповіді учнів, вчитель пояснює, що слово «цивілізація» – багатозначне. Найчастіше його використовують таким чином: цивілізація – це період розвитку суспільства, який настав після первісної доби; певний рівень розвитку суспільства, культури, якому притаманне виникнення писемності, міст і держави; синонім слова «культура».

На другому уроці учні починають безпосередньо знайомитися з епохою середніх віків. Фактично – це урок вступного узагальнення, найважливіше завдання якого – показати місце Середньовіччя в історичному просторі.

Цивілізаційна спадщина середніх віків – це сукупність успадкованих людством пам’яток, які є результатом духовної і матеріальної діяльності народів зазначеного періоду. З метою залучення якнайбільшої кількості учнів до розгляду питання про цивілізаційну спадщину V – XV ст. вчителю варто написати на дошці ключові слова: писемність, держави, культура: архітектура, скульптура, образотворче мистецтво, література, наука, музеї, релігія. Записані слова стануть орієнтиром для учнів під час пояснення вчителем особливостей середньовічної спадщини.

Зазначимо, що на вже на перших уроках вчителю варто активно використовувати ілюстративний матеріал, який унаочнить процес ознайомлення учнів з новими цивілізаціями, зробить його яскравішим і динамічнішим. За будь-яких форм роботи з джерелами, що їх обирає вчитель, важливо підкреслити багатогранність і значущість цивілізаційної спадщини Середньовіччя.

РЕАЛІЗАЦІЯ РОЗВИВАЛЬНОЇ ФУНКЦІЇ У ПІДРУЧНИКУ «ІСТОРІЯ УКРАЇНИ» ДЛЯ 9 КЛАСУ

Т. І. Мацейків, к. пед. н.

Розвивальна функція підручника «Історія України» для 9 кл. реалізована як через систему текстів, які є цікавими і різноманітними за змістом, так і через систему пізнавальних завдань різного дидактичного спрямування, що складається з таких компонентів: мотиваційні та актуалізуючі життєвий досвід учнів запитання й завдання перед початком вивчення теми – на початку кожного з параграфів; завдання для осмислення нового матеріалу, вміщені перед кожним з поданих текстів (адже учні мають розуміти, навіщо вони опрацьовують той чи інший текст і яким має бути результат), окремі завдання на розмірковування, більш складні проблемні завдання, завдання на розвиток критичного мислення учнів (подається через завдання «доведіть», «порівняйте», «висловіть власну думку»); завдання на повторення і осмислення результатів уроку, що вміщені наприкінці параграфа, серед яких більш прості – репродуктивні і більш складні – перетворюючі та творчо-пошукові.

За типологією у системі завдань підручника присутні: репродуктивні; пошукові, коли учні повинні під керівництвом вчителя або самостійно ви-

явити нові ознаки засвоєного поняття; проблемні, спрямовані на «здобуття» (самостійно або колективно) нових знань і висновків на основі раніше набутих в ситуації навчального ускладнення; практичні, які потребують доцільного вправного застосування набутих компетентностей.

Велика кількість завдань дозволяє кожному вчителю організувати навчання у відповідності з індивідуальними особливостями дітей та рівнем класу. Виконання завдань передбачає диференціацію з урахуванням різного рівня розвитку школярів (з кількох запропонованих вони можуть вибрати або простіший, або складніший варіант).

Передбачувана варіативність виконання завдань (часто разом з можливістю використання різних матеріалів) стимулює учнів до самореалізації, надає свободу вибору способу виконання завдання при забезпеченні обов'язкового мінімуму знань. Окрім того, оскільки учні розрізняються за рівнями пізнавальних можливостей, об'єктивна «середня» складність окремих частин змісту може бути підвищена шляхом самостійного опрацювання учнями саме значної кількості поданих пізнавальних завдань різного рівня.

Завдання для учнів також передбачають оптимальне поєднання різних форм навчання: індивідуальної, парної, групової та колективної, що зазначено в інструкціях до виконання завдань. Це є дуже важливим у контексті формування ключових соціальної та громадянської компетентностей учнів.

Різні типи завдань, пропонувані автором, навчають різних способів пізнання, зокрема спочатку на рівні оволодіння розумовими операціями, критичним мисленням (аналіз, порівняння, узагальнення, доведення, оцінка та ін.), а потім, під час спеціальних уроків, – на рівні перенесення знань і способів дій у нову ситуацію, розвитку творчого мислення і творчих здібностей учнів.

Таким чином, система завдань у пропонованому підручнику є такою, що дозволяє вчителю врахувати вікову категорію дітей та забезпечити вимоги Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти щодо навчання історії учнів 9 класу щодо реалізації завдань розвитку особистості.

СИСТЕМА ЗАВДАНЬ ТА ЗАПИТАНЬ ШКІЛЬНОГО ПІДРУЧНИКА «ВСЕСВІТНЯ ІСТОРІЯ. ІСТОРІЯ УКРАЇНИ», 6 КЛАС

П. В. Мороз, к. пед. н.

В рамках НДР «Науково-методичні засади формування та реалізації оновленого змісту суспільствознавчих предметів в основній школі» авторським колективом (О. Пометун, П. Мороз, Ю. Малієнко) був розроблений підручник з курсу «Всесвітня історія. Історія України» для учнів 6 класу відповідно до нової програми з історії 2012 року. Підручник рекомендовано Міністерством освіти і науки України і впроваджено в навчальний процес як обов'язковий підручник для загальноосвітніх навчальних закладів у 2014/15 навчальному році.

Провідну роль у забезпеченні технологічності підручника відведено апарату організації засвоєння матеріалу. Особливе місце серед його елементів належить завданням і запитанням, які є тим механізмом, що змушує працювати й цілеспрямовано взаємодіяти всі інші структурні компоненти, а їх домінуючою функцією є організація процесу засвоєння знань. Вони розроблялись з урахуванням змістового, мотиваційного та процесуального аспектів навчання і мають сприяти розвитку не лише репродуктивної, а й творчої діяльності та рефлексивних якостей учня.

Концепція нового підручника як засобу навчання школярів виходить з того, що він має максимально забезпечити можливості самостійної роботи учнів як через систему текстів, які є цікавими і різноманітними за змістом, так і через систему пізнавальних завдань та завдань різного дидактичного спрямування. У підручнику вміщено запитання і завдання різних типів на закріплення, узагальнення і систематизацію знань та умінь учнів. Вони розроблялися на основі діяльнісного, проблемного, дослідницького та диференційованого підходів до навчання, тому мають різнорівневий характер з їх поступовим ускладненням і розраховані на різний характер пізнавальної діяльності учнів: репродуктивний, пошуковий, реконструктивний та творчий. Головне їх призначення – відпрацювання учнями предметних компетенцій, формування яких передбачене державними вимогами навчальної програми до рівня загальноосвітньої підготовки учнів.

У підручнику провідну роль відведено реконструктивним, творчим та пошуковим завданням, в тому числі на порівняння, виявлення спільних та відмінних рис, на встановлення причинно-наслідкових зв'язків різного характеру, на історичну реконструкцію та персоніфікацію, на доведення або спростування тверджень на основі конкретних фактів, на виявлення причин, наслідків та значення подій, на простеження синхронності чи послідовності однотипних історичних фактів, явищ та процесів в різних країнах та регіонах, на встановлення внутрішньокурсових та міжкурскових зв'язків, на формулювання і аргументацію особистої думки на основі аналізу історичних джерел, на розвиток історичної емпатії та історичної уяви.

Завдання для учнів також передбачають оптимальне поєднання різних форм навчання: індивідуальної, парної, групової та колективної, що зазначено в інструкціях до виконання завдань.

Таким чином, система пізнавальних завдань та вправ підручника забезпечує використання учнями відповідних методів і методології історико-соціального дослідження при аналізі відповідних типових сюжетів, спонукає їх вчитися ставити запитання й усвідомлювати мету діяльності, прогнозувати, здійснювати самоконтроль та самокорекцію, оцінювати якість виконаної роботи.

РОЗВИТОК КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ УЧНІВ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ІСТОРІЇ В ШКОЛІ

С. І. Моцак, к. пед. н.

Одним з основних завдань освітньої галузі «Суспільствознавство» є розвиток інтелекту дитини, її критичного мислення. Розвиток критичного мислення є важливим завданням навчання історії на всіх рівнях.

Сьогодні, важко уявити якісну гуманітарну освіту без критичного мислення. В умовах інформаційного суспільства потреба в критичному мисленні стає дедалі необхідною. Критичне мислення, на думку дослідників, є частиною підготовки громадян до життя в плюралістичному, толерантному, демократичному суспільстві.

Історія як навчальний предмет має значний потенціал для формування вмінь критичного мислення учнів. Розвинене критичне мислення учнів характеризується наявністю таких вмінь: аналізувати інформацію, зібрану з різних джерел, оцінювати її достовірність, адекватність конкретній проблемній ситуації, суперечливість відомостей, аргументів для доведення; зважено розглядати різноманітні підходи до проблеми, щоб приймати обґрунтовані рішення щодо неї та ін.

В сучасних наукових дослідженнях С. Терно, О. Пометун та ін. критичне мислення розглядається в контексті оновлення змісту освіти, впровадження новітніх освітніх технологій у вітчизняній школі.

Критичне мислення – це здатність людини чітко виділяти проблему, яку необхідно розв'язати; аналізувати та давати оцінку певній інформації; логічно будувати свої думки, бути відкритим до сприйняття думок інших і одночасно бути принциповим у відстоюванні своєї точки зору.

Вважаємо, що, використання методики критичного мислення в навчанні історії допомагає зробити уроки цікавішими і більш творчими, підвищити коефіцієнт корисної дії учнів на уроці. Основними характеристиками процесу навчання, зорієнтованого на розвиток критичного мислення учнів, є: використання на уроках історії пізнавальних завдань, організація навчального процесу як дослідження певної теми, що реалізується через інтерактивну взаємодію учнів, вироблення учнями власних міркувань, висновків і рішень через застосування до інформації певних прийомів мислення як результат навчання; формування здатності використовувати графіки та схеми у виконанні актуальних завдань, знаходити й інтерпретувати оригінальні документи та джерела інформації, аналізувати аргументи, обґрунтовувати висновки; постійне оцінювання результатів навчання з використанням зворотного зв'язку «учні – вчитель» на основі дослідницької активності вчителя в класі та ін.

З огляду на викладене, зазначимо, що методика розвитку критичного мислення висуває певні вимоги до вчителя історії: ґрунтовна підготовка, продумування всіх етапів, виду роботи, завдань, широке використання методичних новинок, напруження розумових і духовних сил.

МЕТОДИЧНА СИСТЕМА ДИФЕРЕНЦІЙОВАНОГО НАВЧАННЯ ІСТОРІЇ У СТАРШІЙ ШКОЛІ

Ю. П. Олексін, к. пед. н.

Впродовж 2014 року на базі лабораторії суспільствознавчої освіти Інституту педагогіки НАПН України згідно з комплексним тематичним планом досліджень за темою «Дидактичне забезпечення реалізації шкільної історичної освіти» завершено дисертаційне дослідження з вказаної теми.

Наукова новизна і теоретичне значення дослідження полягає в тому, що вперше :

- здійснено історико-методичний аналіз проблеми диференціації навчання історії старшокласників в Україні;
- розроблено періодизацію процесу вивчення проблеми диференціації навчання школярів у психолого-педагогічній літературі;
- диференційовано мету, завдання, форми і методи навчання історії старшокласників для трьох його рівнів (стандарт, академічний, профільний);
- відповідно до особистісно зорієнтованого, компетентнісного і діяльнісного підходів виокремлено основні маркери вияву хронологічної, просторової, інформаційної, логічної, мовленнєвої та аксіологічної компетентностей на трьох рівнях диференціації навчання старшокласників (стандарт, академічний, профільний);
- визначено критерії рівнів сформованості складових предметної компетентності учнів на трьох рівнях навчання;
- проаналізовано чинні підручники з історії на предмет їх відповідності маркерам складових предметної компетентності з історії відповідно до трьох рівнів диференціації навчання;
- розроблена та експериментально апробована методична система диференціації навчання історії старшокласників;
- визначено прогностичні тенденції розвитку диференціації у процесі навчання історії

Практичне значення одержаних результатів дослідження полягає в тому, що вони можуть бути використані укладачами навчальних програм з історії згідно з вимогами нового Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти. Одержані результати, зокрема маркери вияву складових предметної компетентності з історії, можуть враховувати автори підручників і посібників з історії для старшокласників. Це дозволить їм отримати орієнтири на етапі створення рукопису та надасть відповідні орієнтири для методистів й учителів у виборі підручників в умовах варіативності змісту освіти.

Авторська методична система навчання може використовуватися вчителями історії, які працюють в старших класах стандартного, академічного та профільного рівнів. Результати і висновки дослідження також можуть бути використані при формуванні Концепції історичної освіти.

Результати і висновки дослідження можуть бути використані викладачами і методистами у процесі підвищення кваліфікації вчителів історії в обласних інститутах післядипломної педагогічної освіти та в педагогічних університетах під час вивчення методики викладання історії.

КОНЦЕПЦІЯ ФОРМУВАННЯ ГЕОБІОЕТИЧНИХ МІЖДИСЦИПЛІНАРНИХ УНІВЕРСАЛЬНИХ ЗНАЬ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ СУСПІЛЬСТВОЗНАВЧИХ ПРЕДМЕТІВ В ОСНОВНІЙ ШКОЛІ

В. М. Поздняков, к. філос. н.

В ХХІ столітті в умовах подальшої глобалізації людство занепокоєне наслідками всеохоплюючої екологічної кризи, які викликані антропогенезом. Становлення і розвиток людини зумовлені причинами природно-історичного процесу і штучного переростання біосфери в антропобіосферу. Як свідчать історичні факти, становлення і розвиток життя на планеті Земля впродовж геологічного, біологічного, історико-культурного простору-часу, постійно зумовлювалися змінами складу космогеобіосоціоноосферних явищ, бо, як зазначали П'єр Тейяр де Шарден, та В. І. Вернадський, еволюція форм життя не могла бути ізольованою від геобіосфери і не могла бути антагоністично протиставлена формам життя як самостійним природним явищам. Відбувся еволюційний перехід від антропогенного перетворення геобіосфери, тобто живої і неживої речовини на планеті Земля, яке почалося декілька мільйонів років тому, на ноосферу – сферу розуму як геологічної сили. Як зазначають В. С. Крисаченко, М. А. Голубець, Ю. Ю. Туниця, перед людством постало найголовніше завдання – цілісне синергетичне осмислення, прогнозування і управління взаємодіючих геобіосоціоекоетичних сфер. Все це в свою чергу вимагає розробки в науці і в освіті адекватних постнекласичних методолого-світоглядних парадигм і способів пізнання та створення умов для формування геобіоекоетичних міждисциплінарних універсальних взаємодіючих знань у учнів у процесі вивчення суспільствознавчих дисциплін.

В нашому дослідженні при описі та характеристиці відносин геобіоекоетики найкраще використовувати поняття «взаємодія». Під взаємодією ми розуміємо будь-яку зміну системи та її стану, що відбувається у взаємодіючих властивостях. Ця можливість визначається наявністю у діючих об'єктах загальних властивостей, явищ. Спільність соціокультурної історії та історії природи дозволяє висунути гіпотезу про можливість їх взаємодії та опису в курсах історії для загальноосвітніх навчальних закладів.

Геобіоекоетика – це складова екології, об'єктом якої є взаємодіюча, абіотична частина геосфери, біосфери, екосфери, етикосфери, предметом котрої є опис процесів, що відбуваються у межах геобіоекоетики. Загальна міждисциплінарна універсальна інтеграція геобіоекоетичних ноосферних

знань (людина – суспільство – природа – теорія ноосфери) може мати таку структуру: загальність взаємодії законів у природі, які використовуються у господарській діяльності людини і суспільства. Концепцію (опис) загальної інтеграції геобіоекоетичних універсальних знань ми сконструювали на основі виділення структурних взаємодій на рівні метафізичних явищ.

Отже, сучасна постнекласична наука, яка заснована на синергетичних парадигмах, сьогодні переорієнтується на пізнання різноманітних взаємин людини з природним довкіллям як на стратегічну пріоритетну проблему людства та на перетворення теорії ноосфери в сучасний фундаментальний спосіб пізнання, нелінійний стиль мислення, які можуть в майбутньому створити умови для формування діалогічної свідомості та духовно творчої діяльності громадян України, жителів планети Земля, мешканців Всесвіту.

ОСОБЛИВОСТІ ЗМІСТУ ПІДРУЧНИКА «ПРАВОЗНАВСТВО» ДЛЯ 9-ГО КЛАСУ

Т. О. Ремех, к. пед. н.

Підручник «Правознавство» для учнів 9-го класу (автори О. Пометун, Т. Ремех) створено відповідно до навчальної програми «Основи правознавства» (9 клас). Особливостями змісту названого підручника є такі:

- основний текст та методичний апарат підручника враховує вікові особливості учнів 9-го класу, рівень розвитку їхнього критичного мислення, логіки та абстрагування: основний текст, юридичні поняття й терміни подано зрозумілою для учнів мовою; мінімізований понятійний апарат не виходить за межі програми предмета й є достатнім для засвоєння учнями предмета; текст будується як комбінація невеликих за обсягом смислових частин;
- основному тексту передують запитання і завдання з актуалізації знань та життєвого досвіду учнів, що спонукають їх цілеспрямовано й усвідомлено опанувати зміст підручника;
- різнотипні завдання, фрагменти нормативно-правових актів, завдання для самоконтролю і тематичного оцінювання, схеми та таблиці сприяють ефективному навчанню дев'ятикласників;
- завдання з аналізу правових ситуацій, юридичні задачі (учасники яких здебільшого неповнолітні особи), аналіз фрагментів юридичних документів посилюють практичне спрямування й діяльнісний компонент підручника;
- завдання різної складності, вміщені в підручнику в надлишковій кількості й призначені для індивідуальної й кооперативної роботи учнів, уможливають активне залучення до роботи дев'ятикласників із різним рівнем навчальних досягнень та урізноманітнюють навчання предмета;
- розроблені практичні заняття призначені для набуття учнями практичних навичок застосування норм права в житті, розв'язання правових ситуацій, моделювання правомірної поведінки;

- окремі завдання та текстові фрагменти спрямовані на реалізацію між-предметних зв'язків предмета «Основи правознавства» з етикою, історією, географією, українською і світовою літературою;

- тема «Юристи в нашому житті» є профорієнтаційною за змістом;

- матеріал під рубрикою «Для допитливих» розширює кругозір учнів та посилює їхній пізнавальний інтерес до шкільного правознавства.

Отже, зміст підручника «Правознавство» для 9-го класу відображає основи сучасної правової науки та відповідає сучасним вимогам до шкільного підручника: він реалізує мету і завдання предмета, зберігає структуру і послідовність змісту на основі сучасних підходів до викладення матеріалу, оригінального поєднання основного, додаткового текстів та позатекстових компонентів, є діалогічним і побудований на основі компетентнісного, діяльнісного та особистісно зорієнтованого підходів до навчання учнів, зазначених у Державному стандарті базової та повної загальної середньої освіти.

МЕТОДИЧНА МОДЕЛЬ СИСТЕМИ НАВЧАННЯ ПРАВОЗНАВСТВА УЧНІВ ОСНОВНОЇ І СТАРШОЇ ШКОЛИ

Л. Т. Рябовол, к. пед. н.

Умовами ефективної реалізації запропонованої моделі навчання правознавства є: орієнтація навчання на формування і розвиток в учнів правової предметної компетентності, внесення змін у зміст освіти, забезпечення практичного спрямування навчання й активної участі учнів у навчальній діяльності шляхом використання різних методів та технологій, моніторинг сформованості рівнів правової предметної компетентності.

Метою шкільної правової освіти є розвиток в учнів правової предметної компетентності як загальної здатності особистості цілісно реалізувати на практиці у різних контекстах життя та діяльності правові знання, уміння й навички, цінності, ставлення, набуті учнями як результат навчання правознавства в загальноосвітній школі.

Мета досягається як результат опанування змістом, структурованим у вигляді таких навчальних курсів: 7-8-й класи – допрофільні курси і курси за вибором правознавчого спрямування; 9-й – загальнообов'язковий курс правознавства; 10-й – обов'язковий курс правознавства на рівні стандарт / академічний, курси за вибором; 10-11-й – курс поглибленого вивчення правознавства (профільний рівень), курси за вибором, факультативи. У структурно-функціональній площині зміст повинен включати правове знання; способи діяльності за зразком та досвід їх здійснення, втілений у загальнонавчальних і предметних уміннях і навичках; способи та досвід творчої діяльності; емоційно-ціннісне ставлення та досвід його вираження.

Основними формами організації навчання правознавства учнів основної та старшої школи (7 – 11-й класи) є уроки різних типів, лекції, семінари, практичні заняття; індивідуальна, колективна, парна, групова робота учнів.

Традиційні методи: словесні (розповідь, пояснення, бесіда, робота з друківаними джерелами правової інформації), наочні (натуральна, образно-опосередкована, умовно-графічна наочність), практичні (вправи) – слід поєднувати з активними та інтерактивними, упроваджувати у навчання елементи дискусії, застосовувати проектну, інформаційно-комунікативні технології. Попередній, поточний, тематичний, підсумковий контроль навчальних досягнень учнів може проводитися усно, письмово, у формі спостереження як зовнішній, самоконтроль чи взаємоконтроль.

Результатом навчання правознавства має стати правова предметна компетентність як багаторівневе утворення: 7-8-й класи – елементарний, 9-й – базовий, 10-й – загальноосвітній, 10-11-й – профільний рівні. Її результативними показниками мають стати відповідні правові предметні компетенції: когнітивна, аксіологічна (ціннісно-мотиваційна), процесуально-поведінкова (діяльнісна) на певних рівнях навчальних досягнень учнів: низькому, середньому, достатньому та високому.

ПІДХОДИ ДО ФОРМУВАННЯ ЗМІСТУ СУСПІЛЬСТВОЗНАВЧИХ ДИСЦИПЛІН У НАВЧАЛЬНОМУ ПРОЦЕСІ ТЕХНІЧНИХ УНІВЕРСИТЕТІВ

В. В. Ципко, к. пед. н.

У ХХІ столітті, коли відбувається перехід до інформаційно розвиненого суспільства, вища освіта набуває особливого значення для розвитку всього людства. Випускники вищих навчальних закладів сьогодні повинні не лише мати фахові знання, а й вміти їх використовувати у професійній практиці та соціальній взаємодії з іншими суб'єктами. Тому головним завданням кожного вищого закладу освіти загалом, а технічного зокрема, є всебічний розвиток молодшої особистості, котра зможе самостійно і впевнено включитися повноправним суб'єктом у багатоманіття політичних, економічних, соціальних, культурних та інших відносин.

У виконанні цього завдання важлива роль належить суспільствознавчим дисциплінам, що формують особистість студента-громадянина відповідно до сучасних і реальних вимог нашого суспільства, навчаючи її логічному, історико-філософському мисленню, пояснюють навички політичного і соціально-економічного аналізу процесів, які відбуваються, та розкривають особливості культурного розквіту нашого швидкоплинного світу.

Перед суспільствознавчими дисциплінами, що викладаються в технічних університетах, постає багато завдань, обумовлених новими вимогами суспільства до випускників, виконати які можна, лише змінивши структуру і вдосконаливши функції суспільствознавчої складової вищої технічної освіти.

Зміст суспільствознавчої освіти зможе забезпечити ефективне формування гуманістичних цінностей студентів інженерно-технічних навчальних закладів, якщо:

– у навчальний зміст дисциплін суспільствознавчого циклу (філософії, політології, соціології) включено елементи, що дозволяють акцентувати і реалізувати аксіологічний потенціал названих дисциплін;

– важливими результатами навчання студентів визнаються опанування ними знань, умінь та ставлень, що сприяють формуванню особистої системи гуманістичних цінностей;

– при відборі та структуруванні навчального змісту суспільствознавчих дисциплін застосовуються міжпредметні зв'язки, орієнтовані на формування ціннісної свідомості студентів;

– відбувається перетворення студента на активно діючий суб'єкт навчального процесу шляхом застосування інтерактивної технології навчання.

МЕТОДИЧНИЙ ПОСІБНИК «МЕТОДИКА ВИКЛАДАННЯ ІСТОРІЇ СТАРОДАВНЬОГО СВІТУ, 6 КЛАС» В УМОВАХ ОНОВЛЕНОГО ЗМІСТУ СУСПІЛЬСТВОЗНАВЧИХ ПРЕДМЕТІВ

Т. О. Чубукова, к. пед. н.

Методичний посібник «Методика викладання історії стародавнього світу. 6 клас» складено у відповідності з діючою програмою. Методичний посібник призначений для вчителів шостих класів.

У посібнику висвітлюється методична система навчання історії стародавнього світу у VI класі, розроблена на основі вивчення процесу навчання історії у VI класі в умовах оновленого змісту.

Відповідно до гуманітаризації та диференціації сучасної освіти методичний посібник являє собою особистісно диференційовану модель навчального процесу, він спрямований на активну співпрацю всіх його учасників. Спеціально сконструйовано відповідну типологію та кількість завдань, які забезпечують їхню мотиваційну та розвиваючу функції, сприяють самонавчання. Особистісно орієнтована модель навчання виявляється у тому, що в темах уроку даються завдання для групової, фронтальної та індивідуальної роботи.

Розвиваючу функцію навчання у методичному посібнику реалізує діяльнісний підхід. Даний підхід спрямований не лише на засвоєння готових знань, а на методи цього засвоєння. Зміст посібника відповідає сучасному рівню розвитку науки та характеру навчально-пізнавальної діяльності учнів, сучасним цілям шкільного навчання в умовах оновленого змісту.

Методичний посібник складається з рекомендацій до кожного уроку, які допоможуть не тільки молодому вчителю, але можуть стати у нагоді й досвідченому викладачеві. Методичні поради й прийоми наведено та описано у тій послідовності, згідно з якою їх може бути включено до конкретного уроку.

На уроці за вибором вчителя можуть бути використані дидактичні матеріали з історії стародавнього світу, які містять історичні задачі, завдання та запитання, історичні вікторини.

ВИЗНАЧЕННЯ ПОНЯТТЯ «ЗМІСТ ОСВІТИ» В НАУКОВО-МЕТОДИЧНІЙ ЛІТЕРАТУРІ

Р. Г. Баландюк, здобувач

Визначення змістової складової освіти завжди викликає труднощі. Історія педагогіки показує, що при вирішенні цієї проблеми допускалося чимало помилок, внаслідок чого зміст якщо не відставав від сучасного стану науки, то виявлявся перевантаженим, зменшуючи можливості навчання як засобу розвитку й формування особистості.

У вітчизняній педагогіці зміст освіти визначають як:

- «сукупність тих знань, умінь і навичок, які входять у загальну середню освіту» (В. Галузинський, М. Євтух);
- «систему наукових знань, умінь і навичок, оволодіння якими забезпечує всебічний розвиток розумових і фізичних здібностей учнів, формування їх світогляду, моралі та поведінки, підготовку до суспільного життя» (М. Фіцула);
- «систему наукових знань, умінь і навичок, засвоєння й набуття яких закладає основи для розвитку та формування особистості» (Н. Волкова);
- «частину культури, соціального досвіду суспільства, яка використовується в навчальному процесі для вирішення завдань навчання, виховання і розвитку особистості» (Н. Мойсеюк).

Одним з головних питань у педагогічній науці є проблема відбору та структурування змісту освіти. На думку Л. Пироженко, від правильного вирішення питань «чого навчати» і «яких знань потребує сучасна людина» значною мірою залежить якість освіти, рівень підготовки молоді до життя в суспільстві, здатність забезпечувати розвиток підростаючого покоління.

Дослідник К. Баханов стверджує, що зміст навчання має визначатися відповідно до рівня підготовленості учнів, їх вікових та індивідуальних особливостей і не повинен ані перевищувати за складністю пізнавальні можливості учнів, ані бути занадто простим, тобто – відповідати принципу доступності (посильності). Також повинен здійснюватися принцип наступності навчання – опора кожної наступної дії на той рівень навчальних досягнень, який здобули учні внаслідок попереднього навчання, дотримання послідовності руху від простого до складнішого.

Тому, на нашу думку, зміст освіти постає як система вимог сучасного суспільства щодо підготовки підростаючого покоління до життя, яка охоплює комплекс знань, умінь, навичок, цінностей, здатних реалізуватись у навколишній дійсності.

МЕТОДИЧНІ УМОВИ РЕАЛІЗАЦІЇ КУЛЬТУРОЛОГІЧНОГО ЗМІСТУ НА УРОКАХ ІСТОРІЇ У 7 КЛАСІ

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

В рамках дисертаційного дослідження «Методичні засади вивчення культурологічного змісту історії у 7 класі загальноосвітньої школи» було визначено ряд методичних умов реалізації культурологічного змісту на уроках історії у 7 класі.

Враховуючи психолого-педагогічні аспекти засвоєння історичних знань семикласниками та спираючись на їх психологічні і вікові особливості, нами визначено ряд методичних умов реалізації культурологічного змісту з учнями цієї вікової категорії на уроках історії. А саме:

- ефективний вибір форм навчання та надання переваги нестандартним заняттям різних типів (урок-екскурсія, урок – уявна подорож, урок-салон та ін.);

- широке використання міжпредметних та міжкурсових зв'язків уроків історії з іншими предметами гуманітарного і природничого циклів. Надання переваги інтегрованому уроку як ефективній формі навчання з вивчення культурологічного матеріалу;

- добір ефективних методів і прийомів для вивчення матеріальної та духовної культури середньовічного суспільства, які активізують пізнавальну діяльність учнів (перевага надається інтерактивним методам навчання: пошуковим, дослідницьким, дискусійним та ін);

- залучення учнів до дидактичної гри як форми навчання, яка дозволяє уявити у взаємозв'язку всі компоненти комплексного змісту історичної освіти;

- застосування різних видів наочних засобів та інформаційних технологій, яке повинно поєднуватися із словом вчителя;

- виховання естетичних почуттів учнів під час знайомства з творами архітектури та образотворчого мистецтва, формування у семикласників патріотизму та почуття гордості за високі історико-культурні надбання українського народу.

Як свідчить власний досвід та довід провідних вітчизняних і зарубіжних вчених, методистів та вчителів, вивчення культурологічного матеріалу на уроках історії з учнями підліткового віку потребує ретельної підготовки всіх учасників навчального процесу. При такому навчанні перевага надається діалогічному та полілогічному способам ведення заняття. Навчання повинне бути активним, учні у його ході відчувають себе учасниками живих подій. Вони співпрацюють, співпереживають, досліджують, беруть участь у дискусії, отримують задоволення і насолоду від спілкування з творами мистецтва, аналізуючи, порівнюючи, описуючи та характеризуючи їх. Семи-

класники вчать у усвідомлювати значення цих творів у розвитку вітчизняної та світової культури, визначають їх місце і роль в історичному процесі.

КОНЦЕПТУАЛЬНІ ПІДХОДИ ДО НАВЧАННЯ ПРАВОЗНАВСТВА УЧНІВ 10-11-Х ПРОФІЛЬНИХ КЛАСІВ СУСПІЛЬНО- ГУМАНІТАРНОГО НАПРЯМУ

В. В. Майорський, здобувач

Сьогодні місце будь-якої держави у світі визначається рівнем інтелектуалізації її громадян. Цінністю стали не знання самі по собі, а компетентність особи, її здатність застосовувати набуті знання й сформовані навички у різноманітних життєвих ситуаціях, розв'язувати проблеми, приймати виважені рішення. Компетентність – це невід'ємний складник освіти громадянина, необхідна умова розбудови демократичної держави.

Правова освіта учнівської молоді виступає одним з найважливіших чинників розвитку особистості, становлення громадянського суспільства, утвердження демократії. Вона спрямована на отримання знань, формування навичок, ставлень і ціннісних орієнтацій, необхідних громадянину для ефективного соціального функціонування, мобільності в швидкозмінному світі, реалізації його життєвих цілей.

«Правознавство» як навчальний предмет у 10-11-х профільних класах суспільно-гуманітарного напрямку має на меті формування в учнів системного уявлення про державу та право як основні засоби впорядкування суспільних відносин, становлення поведінкових моделей, що відповідають нормам права, розвиток вмінь використовувати набуті правові знання в життєвих ситуаціях.

Формування правосвідомості учнів передбачає поєднання знань із їхньою внутрішньою позицією, тому особливу увагу слід приділяти не лише засвоєнню ними правових знань, розумінню загальнообов'язковості правових норм, а й формуванню їхнього особистісно-ціннісного ставлення до правових явищ, інститутів і процесів.

При навчанні правознавства учнів профільних класів слід враховувати: динамічні зміни, що відбуваються в системі суспільних відносин України; новітні досягнення у царині теоретико-правових поглядів; результати активної нормотворчої діяльності органів державної влади; зміни у поточному законодавстві; певний консерватизм українського законодавства.

У навчанні правознавства учнів 10-11-х профільних класів особливої уваги вчителя потребують способи організації їхньої навчальної діяльності. Лекційні та фронтальні форми роботи на уроках правознавства мають поступитися систематичному використанню в навчанні інтерактивних методів як-то: групова робота; моделювання життєвих ситуацій, суспільних процесів та процедур; обговорення дискусійних питань тощо. До арсеналу уроків правознавства слід включити: уроки – юридичні практикуми, уроки з

використанням ІКТ, уроки роботи з нормативно-правовими актами, групові й індивідуальні проекти тощо. Це сприятиме ефективності навчання правознавства, досягненню запланованих цілей і як результат – розвитку компетентностей старшокласників: ключових (передусім соціальної та громадянської), галузевої суспільствознавчої та правової предметної компетентності.

ПРОБЛЕМИ ОНОВЛЕННЯ ЗМІСТУ ШКІЛЬНОЇ ІСТОРИЧНОЇ ОСВІТИ У ВИМІРІ СУЧАСНИХ СУСПІЛЬНИХ ВИКЛИКІВ

І. В. Мороз, аспірантка

В рамках дисертаційного дослідження «Розвиток змісту навчання всесвітньої історії в шкільній освіті України (1991 – 2011 рр.)» був проведений аналіз проблеми оновлення змісту шкільної історичної освіти з позицій її спрямованості на розв’язання нагальних суспільних викликів.

Основною вимогою до сучасної освіти є її функціональність і здатність своєчасно реагувати на суспільні виклики. Рекомендації ЮНЕСКО щодо нової концепції освіти спрямовані передусім на те, щоб створити кожній людині умови для формування та розвитку свого творчого потенціалу, розв’язуючи такі основні чотири завдання, як «навчитися пізнавати», «навчитися діяти», «навчитися жити разом, навчитися жити з іншими» і просто – «навчитися жити».

Аналіз основних тенденцій і можливих перспектив розвитку України демонструє, що її громадянам насамперед слід навчитися жити разом, долати суперечності, які, на жаль, часто набувають небезпечного конфронтаційного характеру. Розуміння суспільної значущості врахування досвіду попередніх поколінь у розв’язанні сьогоденних проблем зумовлює підвищений інтерес суспільства до історії як науки та навчального предмета. Вважаємо, що кризові явища у житті українського суспільства вимагають оновлення змісту шкільної історичної освіти і ці зміни мають знайти своє відображення не лише у підручниках, а й в державних освітніх стандартах та навчальних програмах. Процес навчання історії має бути зорієнтований як на власне історичну освіту, так і на вироблення якостей мислення, необхідних для адаптації і повноцінного функціонування людини в сучасному суспільстві.

На підставі проведеного аналізу ми прийшли до висновку, що в сучасних умовах шкільна історична освіта в Україні має наповнюватися особливим змістом, виконуючи важливу роль у процесі консолідації суспільства, примирення різних моделей історичної пам’яті. Тому вивчення історичного минулого молоддю повинне презентувати досвід взаєморозуміння, співжиття у полікультурному середовищі.

В умовах полікультурного світу відбір змісту шкільної історичної освіти також має сприяти розвитку в особистості учня таких якостей, як толерантність, що передбачає позитивне сприйняття різноманітності та повагу до ідентичності й соціокультурного вибору інших людей, і громадянськості,

що виявляється у здатності до конструктивної комунікації та взаємодії із представниками полікультурної спільноти. На наш погляд, з метою кращого розуміння минулого у змісті історичної освіти доцільним є використання історико-порівняльного підходу, що дозволяє порівнювати «контрастні» культури суспільств чи цивілізацій минулого та сучасності.

Однією з найважливіших функцій історії й історичної освіти є функція соціальної (колективної) пам'яті, яка полягає в накопиченні та збереженні в пам'яті людства досвіду поколінь. Відповідно роль шкільної історичної освіти має полягати у формуванні в молодого покоління цілісного образу історичного минулого національної спільноти, з якою молода людина може себе ідентифікувати.

РЕГІОНАЛЬНА ІСТОРІЯ ЯК СКЛАДОВА ЗМІСТУ ІСТОРІЇ УКРАЇНИ ДЛЯ СТАРШОКЛАСНИКІВ

О. В. Орлюк, здобувачка

Вивчення історії у старшій школі спрямоване на виховання в учнів почуття національної ідентичності, демократизму й толерантності, поваги до історичного шляху свого та інших народів. Людина виховується в певному, утвореному протягом століть соціокультурному середовищі. Тому особливе значення в цьому процесі набуває вивчення регіональної історії.

Разом з тим аналіз чинних навчальних програм, підручників і посібників з історії України, виданих після 1992 року, а також сучасної практики викладання історії свідчать про те, що цей підхід поки не став провідним і не знайшов достатнього відображення у навчанні історії в школі, що призводить до зниження ефективності виховного потенціалу історії як навчального предмета. У підручниках поки залишилась нерозв'язаною методична проблема співвідношення регіональної та національної історії, визначення обсягу і вдалого поєднання компонентів регіональної, локальної (місцевої) та національної історії.

Регіональна історія як структурна складова регіоналістики (регіонології) – це історія окремого регіону в межах національної історії. Зазначимо, що регіональна історія не рівнозначна історичному краєзнавству, місцевій історії, локальній історії, мікроісторії тощо.

Історична регіоналістика є окремою галуззю наукового історичного знання та виступає науковою основою для розвитку в її межах історичного краєзнавства, котре поєднує наукові та аматорські дослідження і соціогуманітарну діяльність, спрямовану на виховання національної самосвідомості і патріотизму.

Розуміння регіональної історії як інтегрованого комплексу мікроісторій і локальних історій та одночасно як складової національної історії дає нам змогу визначити регіональну історію як комплекс регіонально зорієнтованої (згідно з прийнятим у межах певного історичного періоду регіонального поділу України) інформації в масиві курсу історії України.

Вважаємо, що в процесі вивчення історії України акцентування уваги на певних процесах в межах окремих регіонів має дати учням розуміння регіональної культурно-етнографічної, релігійної, соціальної, економічної багатоманітності України в межах загальної для всіх держави.

Основний акцент у вивченні регіональної історії потрібно робити на подоланні «знеособленості» історії регіону шляхом формування системи знань про регіональну історію у контексті загальнодержавної, забезпечуючи відповідну синхронність.

КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД ДО НАВЧАННЯ ПРАВОЗНАВСТВА УЧНІВ 9 КЛАСУ

О.Л. Пишко, здобувачка

Підхід у дидактиці – це «кут зору», під яким розглядається процес навчання або певне педагогічне явище. Компетентнісний підхід визначається Державним стандартом базової і повної загальної середньої освіти як спрямованість навчально-виховного процесу на досягнення результатів, якими виступають ієрархічно підпорядковані ключова, загальнопредметна і предметна (галузєва) компетентності.

Акцент за компетентнісного підходу зміщується із вхідних результатів навчання учнів на вихідні, що вимагає переорієнтації навчання із простого засвоєння учнями знань на його результат, виражений в діяльнісному вимірі. Такий підхід передбачає трансформацію змісту освіти на основі принципово інших критеріїв його відбору й структурування, що спрямовані на кінцевий результат освітнього процесу – набуття учнем компетентностей – здібностей, що проявляються в комплексі вмій, базованих на знаннях, ціннісних орієнтирах і досвіді діяльності. Компетентнісний підхід пов'язаний із особистісно зорієнтованим і діяльнісним підходами до навчання, оскільки стосується особистості учня й може бути реалізованим і перевіреном лише в процесі виконання ним певного комплексу дій.

У процесі навчання правознавства на основі компетентнісного підходу учні 9 класу здобувають правові знання, в них формуються предметні вміння, ставлення до правових явищ і процесів, досвід діяльності й поведінкові моделі, що відповідають приписам правових норм. Реалізація такого підходу уможливує розвиток в учнів критичного мислення, здатності діяти практично, застосовувати набуті правові знання, вміння, індивідуальний досвід дій у конкретних навчальних і життєвих ситуаціях, пов'язаних із правом. Компетентнісний підхід сприяє формуванню вмотивовано компетентної особистості, здатної швидко орієнтуватися в правових реаліях сучасного українського суспільства.

Отже, компетентнісний підхід до навчання учнів правознавства має такі основні особливості: зосередження уваги учасників навчального процесу на результатах навчання, якими виступають ключові компетентності

учнів (передусім соціальна, громадянська, загальнокультурна) та правова предметна компетентність у сукупності правових компетенцій (когнітивної, діяльнісної (практичної й поведінкової) та аксіологічної); зорієнтованість навчання на учня як суб'єкта навчального процесу; визначення основним завданням навчання правознавства а) формування в учнів особистісно-ціннісного ставлення до правових явищ, інститутів, процесів; б) розвиток в них здатності приймати обґрунтовані рішення на основі отриманих правових знань, умінь і навичок та практично діяти в різноманітних ситуаціях.

АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ ВЗАЄМОДІЇ МУЗЕЮ ТА ШКОЛИ: МУЗЕЙНА ПЕДАГОГІКА ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ УЧНІВ 5-6 КЛАСІВ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ІСТОРІЇ

І. В. Удовиченко, здобувачка

Освіта – основа інтелектуального, культурного, духовного, соціального, економічного розвитку суспільства і держави. Основними завданнями розвитку сучасної української освіти, визначеними у Державному стандарті базової і повної загальної середньої освіти (2011), є забезпечення розвитку учня як особистості, яка керується гуманістичними нормами і цінностями, усвідомлює себе громадянином України та успішно самореалізується в сучасному українському суспільстві.

Водночас, як показали останні події в Україні, шлях до демократичних змін у суспільстві лежить в кількох площинах, однією з яких є зміна світогляду громадян. Одним із найважливіших компонентів світогляду є система цінностей та ціннісних орієнтацій особистості. Ціннісні орієнтації – відносно стійка система спрямованості інтересів і потреб особистості на певну ієрархію життєвих цінностей, схильність людини до надання переваги певним цінностям у різних життєвих ситуаціях, спосіб розрізнення особистісних явищ і об'єктів за рівнем їхньої значущості для людини.

Формування ціннісних орієнтацій учнів є вкрай необхідним, адже усвідомлення дитиною основних цінностей, вміння виділити пріоритети і керуватися ними в житті є базою для ефективної діяльності особистості. А здатність діяти ефективно – це один з пріоритетних напрямів компетентнісного підходу у педагогічній парадигмі сучасної України.

За теорією діяльності у віці 10 років відбувається перехід провідного виду діяльності – від навчальної до комунікативної. Період самоусвідомлення, активної соціалізації, зростання ролі мікросередовища стає також періодом становлення системи цінностей. Отже, вік 10-12 років можна вважати сензитивним для формування ціннісних орієнтацій.

Важливим засобом формування ціннісних орієнтацій учнів 5-6 класів у шкільному курсі історії має стати музейна педагогіка. Україна пройшла довгий і складний історичний шлях, накопичила багату культурну спадщину, збережену в розгалуженій системі музеїв. В музейних колекціях зберігають-

ся експонати, що через призму історичних епох варті називатися цінностями України. Музей як науково-дослідний та культурно-освітній заклад створений для вивчення, збереження, використання та популяризації музейних предметів і музейних колекцій з науковою та освітньою метою, залучення громадян до надбань національної та світової культурної спадщини. Але у Законі України «Про музеї та музейну справу» освітня роль музеїв відображена лише як «популяризація» експонатів, освітня мета не деталізується і не розроблена, а в «напрямах музейної політики» взагалі не визначена. Тому значний освітній потенціал вітчизняних музеїв використовується не ефективно. Тож музейна педагогіка як «вираження демократичного розуму» має посісти гідне місце в системі освіти України.

ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ НАВЧАЛЬНИХ РЕСУРСІВ КУРСАНТАМИ ВНЗ

О. П. Шкатула, здобувач

Вища освіта за будь-яких часів передбачала відведення значної частини часу на самостійну роботу. Донедавна це була переважно робота в бібліотеці: над конспектом, першоджерелами, навчальною та науковою літературою. Технічний розвиток суспільства, його інформатизація привели до появи нового вмістилища інформації – мережі Інтернет. Стрімкий ріст мережі та її ресурсів привів до того що, загальна кількість користувачів Інтернету на початку другого тисячоліття у півмільйона через десять років сягнула 2.1 мільярда осіб. Широта та доступність інформації у всесвітній павутині створює ситуацію, коли в процесі пошуку відповіді на запитання перевага надається не бібліотеці з її навчальною та науковою літературою, а пошуковій системі GOOGLE. Проведене опитування курсантів ВНЗ виявило, що з 200 осіб, які взяли в ньому участь, 100 % зареєстровані у бібліотеці вишу, але впродовж поточного семестру бібліотеку відвідали 73 особи, з них більше половини тільки один раз. Лише третина з опитуваних має в користуванні навчальні посібники з суспільствознавчих дисциплін. На запитання «*Що стримує Ваше користування бібліотекою?*» відповіли: 50 % – «можливість отримати необхідну інформацію в Інтернеті»; 40 % – «брак часу»; 10 % – «відсутність необхідної літератури в бібліотеці інституту». При цьому лише 7 курсантів були користувачами обласної наукової бібліотеки.

Поряд з цим 98 % опитуваних стверджують, що вони будь-коли за бажанням мають можливість доступу до всесвітньої мережі з допомогою власних комунікаційних пристроїв.

Очевидна, на перший погляд, простота процесу отримання необхідної інформації в мережі приховує проблеми, які чекають пошукача, зокрема дослідженнями з'ясовано, що: близько 60 % читачів проглядають не більше кількох перших сторінок матеріалу, і до 65 % ніколи не повертаються до того, що переглядали; на пошук інформації витрачається більше часу,

аніж на її перегляд; середній час, витрачений на перегляд Інтернет-видань, досить короткий – від чотирьох до п'яти хвилин, по заголовках, змісту й короткій анотації; оцінка авторитетності ресурсу і ступінь довіри до нього відбуваються миттєво, інформація майже не перевіряється на інших сайтах і в інших пошукових системах.

Разом з корисною курсантом отримується й інформація іншого, деструктивного характеру, яка відвертає та спричиняє негативні наслідки для особистості. Дослідження рівня інтернетзалежності серед курсантів, проведене з використанням методики Кімберлі Янг, виявило, що серед опитаних 10 % мають певний рівень залежності від Інтернету, а значна частина – 28 % – перебувають у «граничній смузі».

Зважаючи на окреслену ситуацію, враховуючи специфічні функції, які покладаються суспільством на військовослужбовців, доцільно звернути увагу на методику використання Інтернет-ресурсів курсантами в процесі навчання.

ФОРМУВАННЯ І РЕАЛІЗАЦІЯ ОНОВЛЕНИХ ЗМІСТУ І СТРУКТУРИ ІНФОРМАТИЧНОЇ ОСВІТИ В ОСНОВНІЙ ШКОЛІ

Реєстраційний номер: 0112U000269 Роки виконання: 2013–2015 рр.

Науковий керівник: В. В. Лапінський, канд. фіз.-мат. наук, доц., завідувач лабораторії навчання інформатики

ОСНОВНІ НАУКОВІ РЕЗУЛЬТАТИ:

проаналізовано питання послідовного вивчення розділів інформатики в 5-му класі;

визначено особливості структури і змісту підручників з інформатики основної школи на основі структурно-функціонального аналізу навчальних програм, підручників;

виділено і обґрунтовано нові підходи до навчання інформатики в основній школі;

обґрунтовано і розроблено концептуальні засади вивчення різних розділів курсу інформатики в 5–6-му класах;

розроблено концепцію навчання інформатики в загальноосвітніх навчальних закладах;

розроблено методику навчання окремих тем курсу інформатики 5-го класу.

ВИКОРИСТАННЯ МЕТОДУ УКРУПНЕННЯ ДИДАКТИЧНИХ ОДИНИЦЬ ПРИ СТВОРЕННІ ПІДРУЧНИКІВ З ІНФОРМАТИКИ

В. В. Лапінський, к. фіз.-мат. н.

Мета (ідея) дослідження полягає у застосуванні методу укрупнення дидактичних одиниць при створенні підручників і навчальних посібників з інформатики для основної школи, що дає можливість суттєво зменшити обсяг текстового матеріалу, і як наслідок – приведенні загального обсягу навчальних посібників до значень, прийнятних згідно з санітарними нормами.

Результати дослідження. Специфіка інформатики як навчального предмета полягає в необхідності подання учням досить великих обсягів відомостей щодо інтерфейсів програмних засобів, які є об'єктами вивчення і засобами навчання. Зазвичай ці відомості подаються у вигляді досить розлогих текстових блоків, у яких кожен об'єкт інтерфейсу подається (й іменується) на рисунку, а процес його використання – у формі послідовного текстового описання дій. Також у текстовій формі подаються й описи виконання дій над об'єктами інтерфейсу. Такий підхід призводить до невинновданого ні з погляду зручності сприйняття, ні з погляду формування умінь і навичок надлишковості вербальних і вербально-графічних одиниць, які мають бути сприйняті учнем, інтерпретовані і втілені у послідовність дій з маніпулятором «миша», клавіатурою. Запам'ятовування таких послідовнос-

тей, незважаючи на очевидну простоту, призводить до суттєвого зменшення когнітивного внеску навчальних впливів.

Укрупнення дидактичних одиниць може виконуватися шляхом подання групи об'єктів інтерфейсу на одному рисунку, незалежно від того, чи відображаються вони одночасно на екрані. Послідовність виконання дій з об'єктами інтерфейсу відображається у формі «дорожньої карти», тобто стрілками, можливо – нумерованими. З використанням такого прийому на одному рисунку можна відобразити кілька послідовностей дій. Головною вимогою до рисунку в цьому випадку є забезпечення можливості однозначного розпізнавання як елементів інтерфейсу, так і «шляхів» між ними. Якщо передбачається відтворення зображення у кольорі, то шляхи можна позначати кольоровими стрілками, інакше для кожного «шляху» потрібно використовувати різні накреслення ліній. Кількість «шляхів» і «кроків» на одному рисунку може бути різною, але при цьому слід дотримуватися вимог видимості всіх суттєвих деталей зображення. Слід також урахувувати й психологічні обмеження кількості об'єктів у короткотерміновій пам'яті учня.

Запропонований прийом подання навчального матеріалу в підручниках і методичних посібниках використано для створення графічного супроводу підручників з інформатики для п'ятого і шостого класів. Експериментальна перевірка підтвердила доцільність його використання.

Висновки. Описане подання укрупнених дидактичних одиниць стимулює осмислене сприйняття навчального матеріалу замість механічного запам'ятовування послідовності дій.

ІНТЕГРОВАНЕ ФОРМУВАННЯ У П'ЯТИКЛАСНИКІВ ПОЧАТКОВИХ УЯВЛЕНЬ ПРО РАСТРОВУ І ВЕКТОРНУ КОМП'ЮТЕРНУ ГРАФІКУ

Ю. О. Дорошенко, д. техн. н.

Мета (ідея) дослідження полягає у презентації методичного підходу щодо інтегрованого формування у п'ятикласників початкових уявлень про растрову і векторну комп'ютерну графіку під час інструментального створення плоских лінійних графічних зображень у середовищі растрового графічного редактора.

Результати дослідження. У комп'ютерній графіці всі зображення за принципами їх формування і опрацювання поділяються на дві групи – растрові і векторні. Відповідно до цього виділяють растрову і векторну комп'ютерну графіку, що адекватно відбивається на процесі навчання комп'ютерної графіки поділом її змісту на дві окремі частини. Зазначене призводить до певного протиставлення у навчальному процесі двох розділів комп'ютерної графіки, що шкодить розумінню учнями цілісності світу комп'ютерних графічних зображень та усвідомленню єдиної технологічної основи побудови плоских лінійних графічних зображень у середовищі ра-

стрового та векторного графічного редакторів. Разом з тим і у растровій, і у векторній комп'ютерній графіці реалізовано спільний деформативний принцип керованої побудови плоских лінійних зображень, насамперед – графічних примітивів, інструментальними засобами графічного редактора. Зазначене покладено в основу пропонованого методичного підходу.

Традиційно вивчення комп'ютерної графіки починається із растрової графіки. У чинній навчальній програмі з інформатики для 5-го класу для цього у розділі «Створення та опрацювання графічних зображень» відводиться тема «Графічний редактор» (9 год). При цьому у навчальній програмі робиться акцент на опануванні учнями роботи саме у графічному редакторі (зазвичай, у програмі MS Paint – як найдоступнішій і найпоширенішій), а не на формуванні у них знань з растрової комп'ютерної графіки та на навчанні комп'ютерних технологій створення і опрацювання растрових зображень. Внаслідок цього певним чином втрачається фундаментальність навчання.

Концептуальною основою нового методичного підходу є деформативний принцип побудови графічних примітивів, за яким здійснюється увесь процес побудови складного лінійного графічного зображення та який ґрунтується на керованості й динамічності графічних побудов. Адже на початковому етапі побудови графічного примітива і сам примітив, і процес його побудови є однаковими як для векторної комп'ютерної графіки (бо покладені в основу формування векторних зображень), так і для растрової комп'ютерної графіки. Після побудови графічного примітива у растровій графіці він перетворюється у растрове зображення й втрачає здатність до керованої деформації на відміну від векторної графіки.

Висновки. Пропонований методичний підхід дає змогу показати учням єдину інтегративну основу побудови лінійних графічних зображень у растровій і векторній комп'ютерній графіці за принципом деформативного конструювання геометричних об'єктів та підвищити фундаментальність навчання внаслідок орієнтації навчального процесу на вивчення комп'ютерних графічно-інформаційних технологій, а не тільки на опанування учнями інструментальних побудов у середовищі певного графічного редактора.

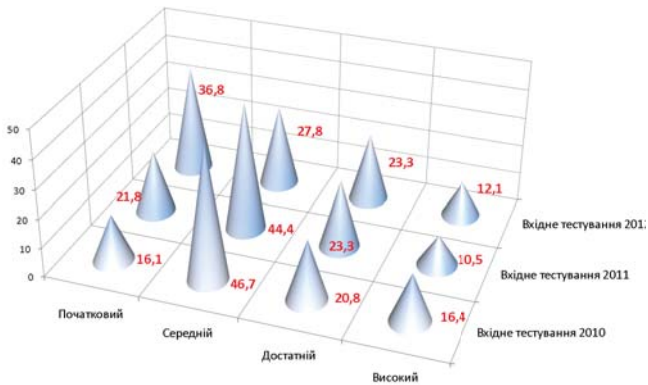
ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ЯКОСТІ ІНФОРМАТИЧНОЇ ОСВІТИ У ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ УКРАЇНИ ТА ШЛЯХИ ЇЇ ПІДВИЩЕННЯ

Л. А. Карташова, д. пед. н.

Мета (ідея) дослідження полягає у пошуках шляхів удосконалення інформатичної освіти у загальноосвітніх навчальних закладах, зокрема в тих, які мають природничо-математичну спрямованість навчання.

Результати дослідження. Навчання інформатики (найближчий англomовний аналог назви навчального предмета – «Computer Science») перед-

бачає надпредметність деяких цілей навчання, зокрема формування якостей особи, які називають «комп'ютерна грамотність», «інформаційна культура», «computer skills, abilities» – здатність людини ефективно використовувати інформаційні технології (ІТ) й відповідні засоби продуктивної діяльності. У термінах компетентнісного підходу до результатів навчання зазначене описується як формування ключових компетентностей, зокрема цифрової обчислювальної, загальнонаукової і загальнотехнологічної, які виокремлено як компетентності для навчання протягом життя. Першочерговими завданнями дослідження були такі: визначити умови, за яких відбувається навчання інформатики та інших предметів у ЗНЗ України; оцінити рівень інформатичної підготовки випускників ЗНЗ та його динаміку протягом останніх кількох років; отримати дані, на основі яких можна було б приймати рішення щодо цілей, змісту та форм реалізації поглибленого навчання інформатики в основній школі. Основною технологією першого етапу дослідження було отримання даних вхідного тестування з інформаційних технологій на перших курсах вищих навчальних закладів (приблизно 600 респондентів з 11 навчальних закладів).



Висновок. Дані дослідження (рисунок) однозначно вказують на те, що протягом останніх років спостерігалась тенденція до зменшення рівня інформатичної підготовки випускників ЗНЗ.

КОМП'ЮТЕРНІ ТЕХНОЛОГІЇ В АРХІТЕКТУРНОМУ ПРОЕКТУВАННІ

І. В. Бірлло, к. техн. н.

Архітектурне проектування безпосередньо спрямоване на зміну або створення нових просторових форм в процесі проектування із обов'язковим застосуванням засобів та методів інформаційних технологій.

Не втрачають актуальності питання визначення і реалізації можливостей впровадження сучасних комп'ютерних технологій у процес проектування складних архітектурних форм.

Основними задачами та цілями в архітектурному проектуванні на сьогодні є: розробка проектної документації, забезпечення високої якості технічних та естетичних проектних рішень, врахування можливостей та ресурсів будівництва, зберігання інформації, проведення розрахунків в інтерактивному режимі, виконання креслень, та ін. Від якості процесу проектування залежить і якість кінцевого результату.

В архітектурному проектуванні застосовується багато різних інструментальних програмних засобів, зокрема: ArchiCAD, AutoCAD, САПФІР, Autodesk 3ds Max, SketchUp, Allplan від Nemetschek AG, Revit Building Autodesk та інші. Зазвичай архітекторам не вдається скористатися однією програмою, а доводиться працювати з різними, не повністю сумісними одна з одною.

Основою сьогоденішнього параметричного проектування є BIM технології (Building Information Modeling) архітектурно-будівельного проектування з застосуванням технології інформаційного моделювання будівель і споруд. Будівлі, що проектуються, створюються відразу у вигляді моделей, які утримують інформацію про всі характеристики проекту, включаючи матеріали, види робіт і т. п. Архітектори, конструктори, проектувальники взаємопов'язано працюють над однією і тією самою моделлю, можуть бачити результати один одного, зміни автоматично розповсюджуються по комплексному проекту у цілому. Це реалізовано у програмах Allplan від Nemetschek AG та Revit Building Autodesk Inc.

Найбільш функціональним, конкурентоздатним є інтегрований програмний комплекс САПР Allplan. Користувачами Allplan, за статистичними даними, є 90 % проектних та будівельних фірм країн Європи. Система поєднує всі етапи проектування, спорудження, утилізації, експлуатації будівлі. Програмний комплекс включає: архітектуру, конструювання, генплан, інженерні системи будівель, кошторис, візуалізації.

Інтелектуальні тривимірні моделі на комп'ютері, реалізовані в САПР AllPlan, відкривають нові можливості при візуалізації проектів. Сучасна практика вирішення завдань архітектури та містобудування неможлива без застосування BIM-технологій. Формування нових складних моделей повинно відповідати сучасним потребам архітектурного проектування в умовах сучасних інтегрованих інформаційних процесів.

ДИДАКТИЧНІ МОЖЛИВОСТІ РОБОЧОГО ЗОШИТУ З ІНФОРМАТИКИ ДЛЯ УЧНЯ 5-ГО КЛАСУ ЩОДО ФОРМУВАННЯ САМООСВІТНЬОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

Л. В. Осіна, к. пед. н.

Метою дослідження є виявлення дидактичних можливостей робочого зошита з інформатики для учнів 5-го класу щодо формування у них самоосвітньої компетентності.

За результатами проведених досліджень з'ясовано, що структурування і відбір навчального матеріалу робочого зошиту з інформатики для учня 5-го класу має здійснюватися з урахуванням таких положень: відповідність змісту вимогам вікової психології та педагогіки; узгодженість дидактичного матеріалу робочого зошиту і змісту шкільного підручника; спрямованість змісту на формування і розвиток умінь самостійної навчальної діяльності та формування самоосвітньої компетентності у здобуванні знань; підпорядкування одиничних завдань розв'язуванню комплексного завдання; зорієнтованість завдань на пошуковий та творчий характер навчальної діяльності учнів; різнорівневий підхід до змісту завдань з метою контролю навчальних досягнень учнів; спрямованість завдань на формування умінь практичного характеру.

Особистісно зорієнтований за своїм змістом робочий зошит повніше враховує індивідуальні потреби учня. Розвиток розумових здібностей учнів забезпечується за рахунок змістової і рівневої диференціації завдань, поєднання типових, розвивальних і творчих завдань. Зміст запропонованих завдань, спираючись на зорове сприйняття та інтуїцію учнів, актуалізує їх життєвий досвід. Це сприяє усуненню прогалин у знаннях учнів, підвищує ефективність формування нових інформатичних знань, забезпечує належне формування й удосконалення інформатичних та загальноінтелектуальних умінь і навичок.

Під час роботи із робочим зошитом в учня формуються самоосвітні компетенції, зокрема, уміння формулювати і обґрунтовувати власні судження, систематизувати і узагальнювати навчальний матеріал, розв'язувати задачі на основі набутих знань, здійснювати пошук необхідної інформації для розв'язування поставлених завдань, знаходити нестандартні розв'язання поставленої проблеми на основі здобутих знань, робити висновки та здійснювати самоаналіз своєї самостійної навчальної діяльності.

Робочий зошит з інформатики для учня 5-го класу за певних умов стає ефективним багатофункціональним друкованим дидактичним засобом, який підвищує ефективність процесу навчання та сприяє формуванню в учнів самоосвітньої компетентності, зокрема, активізує пізнавальну активність, забезпечує організацію самоосвітньої навчальної діяльності, сприяє формуванню вмінь і навичок самостійного здобування знань за допомогою різних джерел інформації та послідовно готує їх до самонавчання, реалізуючи принцип «навчання впродовж життя».

МІЖПРЕДМЕТНІ ЗВ'ЯЗКИ У НАВЧАННІ ІНФОРМАТИКИ І СИНЕРГІЗМ ПЕДАГОГІЧНИХ ВПЛИВІВ

І. Ю. Регейло, к. пед. н.

Мета (ідея) дослідження: необхідно створити умови для того, щоб цілісно вибудовувати весь навчально-виховний процес у ЗНЗ не поряд, а

навколо процесу навчання інформатики. Емоційні впливи на учнів можуть стати підґрунтям формування в учнів мотивації навчання як інформатики, так й інших навчальних предметів, зокрема галузі «Мистецтво».

Результати дослідження. Зважаючи на це, навчання інформатики має забезпечувати не тільки загальноосвітню функцію, а й бути спрямованим на вирішення завдань щодо виховання в учнів емоційно-ціннісного ставлення до мистецтва та дійсності, розвитку художніх інтересів і потреб, естетичних ідеалів, здатності розуміти й інтерпретувати твори мистецтва, оцінювати естетичні явища; розвитку емоційно-почуттєвої сфери учнів, художніх здібностей і мислення, здатності до самовираження і спілкування в царині мистецтва тощо. Формування і розвиток у школярів комплексу ключових, естетичних і мистецьких компетентностей шляхом набуття власного естетичного досвіду в процесі опанування художніх цінностей і способів художньої діяльності створять підґрунтя для розуміння мистецтва, художньо-творчої самореалізації та естетичного самовдосконалення в цілому. Міжпредметні зв'язки «інформатика – мистецтво» мають бути пролонговані, зацікавленість учнів у продовженні кожної сюжетної лінії має актуалізуватись додатковими завданнями. Наприклад, до використання завдання на створення зображення з елементів вчителів інформатики необхідно подбати, щоб після його виконання учнями на уроці інформатики подібні завдання було виконано на уроках образотворчого мистецтва. Пошук туристичного маршруту необхідно продовжити на уроці географії, вивчення програмного засобу для побудови графіків функцій продовжити його використанням на уроках математики тощо. Отже, можна додати ще одну умову педагогічно доцільного використання міжпредметних зв'язків – узгодженість їх у часі. Раціональними можна вважати часові інтервали, не більші за тиждень для випереджувальних міжпредметних зв'язків і кількох діб – для ретроспективних. Тобто якщо на уроці музики планується ознайомлення учнів з творчістю певного композитора, а на уроці інформатики, який відбуватиметься за тиждень до цього уроку музики, заплановано вивчення пошукової системи, то варто об'єктом пошуку обрати саме прізвище композитора. Варіативність змісту навчання в межах, передбачених програмами предметів і навчальним планом ЗНЗ, можна використати з метою узгодження у часі навчання предметів, які передбачається інтегрувати.

Висновки. Завдяки синергізму впливів різнопланових видів навчальної діяльності учнів спостерігається покращання результатів навчання. Напрацювання за зазначеною тематикою апробовані у навчально-виховному процесі навчальних закладів, з якими укладено відповідні угоди, й отримано позитивний результат.

ПОНЯТТЯ ДІАГНОСТИЧНИХ ЦІЛЕЙ НАВЧАЛЬНОЇ ДИСЦИПЛІНИ

Т. В. Тихонова, к. пед. н.

Метою дослідження є обґрунтування поняття та алгоритму розробки діагностичних цілей навчальної дисципліни.

Результати дослідження. Діагностичні цілі навчання – це опис поведінки, яку має продемонструвати учень, щоб підтвердити власну компетентність у тому, чому він навчився. Діагностична мета описує результат навчання, а не сам навчальний процес. Наявність діагностичних цілей у програмі навчальної дисципліни дозволяє чітко розробити зміст, методи та форми навчання й діагностики надбаних компетентностей учнів. Чіткий опис та зрозумілість цілей для учнів допомагає їм свідомо концентрувати власні зусилля на досягненні цих цілей в процесі навчання, перетворює учнів в свідомих учасників навчального процесу.

Правильне формулювання діагностичної цілі має три основних складових: ясність «виконання», визначеність умов, інформацію про критерії. 1) Ясність «виконання» передбачає, що цілі завжди повідомляє, що учень повинен зробити, аби підтвердити успішність власного навчання. Вона описує процес або результат виконання дій, відповідних меті. Тому у формулюванні мають бути дієслова, що означають певну дію (написати, зробити, продемонструвати, вказати, виділити), на відміну від слів «знати», «розуміти», що дію не означають. 2) Формулювання цілі містить (якщо це необхідно) *умови*, за яких буде здійснюватися бажана поведінка або виконання. Зазвичай для цього застосовуються слова «отримавши задачу типу...», «отримавши список...», «не користуючись додатковими матеріалами...», «використовуючи стандартний набір інструментів...» та ін. 3) Формулювання цілі повідомляє (якщо це можливо) *критерії*, тобто наскільки добре учень виконує дії. Як правило, критеріями можуть бути швидкість виконання дії, або максимальна кількість помилок (безпомилковість) під час її виконання.

Алгоритм формулювання діагностичних цілей може містити такі кроки:

1. Обрати дієслово, яке описує бажану поведінку учня (виконання);
2. Визначити умови, за яких має виконуватися дія;
3. Спробувати сформулювати мету за першим разом, використовуючи дієслово та умови;
4. Написати речення, що містить критерії виконання дій;
5. Відредагувати формулювання цілі, намагаючись зробити його чітким та лаконічним;
6. Прочитавши формулювання цілі, відповісти собі на такі запитання: наскільки адекватне Ваше формулювання? Як ця мета може допомогти у розробці адекватного навчального матеріалу та способів контролю?
7. Якщо потрібно, відкорегувати формулювання.

Таким чином, діагностичні цілі є першим та найважливішим етапом конструювання змісту будь-якої навчальної дисципліни.

ВИВЧЕННЯ ОСНОВ АЛГОРИТМІЗАЦІЇ У 5 – 7 КЛАСАХ

Руденко В.Д., к. пед. н.

Основи алгоритмізації та програмування вперше вивчаються у 5-7 класах. Це найскладніший розділ навчальної дисципліни «інформатика». Разом з тим цей розділ за певних умов може суттєво сприяти розвитку логічного мислення учнів. Для цього у процесі визначення змісту розділу та методики його викладання необхідно дотримуватися таких рекомендацій та правил.

* Перевагу у способах зображення алгоритмів слід надати словесно-формульному способу, тому що саме він дозволяє просто і зрозуміло описати алгоритмічні процеси.

* Завдання на розроблення навчального алгоритму необхідно формулювати не в абстрактному вигляді, а у вигляді ситуації, що зустрічається в повсякденній життєдіяльності учня.

* Кожну базову структуру алгоритмів (лінійну, з повторенням і з розгалуженням) доцільно одночасно викладати у словесно-формульній і графічній формах. Така методика подання навчального матеріалу, з одного боку, є найбільш доступною і зрозумілою для учнів, а з іншого, – сприяє надійному його запам'ятовуванню.

* Кожний алгоритм, що пояснюється вчителем або розробляється учнем, доцільно завершити його виконанням у визначеному навчальному середовищі програмування. Слід враховувати, що будь-яке сучасне навчальне середовище програмування має велику кількість команд (більше ста). Знання усіх цих команд, можливостей і порядку їх виконання не є обов'язковим для учня. Необхідно розглядати лише ті команди, без яких не можна реалізувати розроблений алгоритм. Практика свідчить, що такими командами слід вважати команди введення даних, розгалуження, повторення та виконання арифметичних і логічних операцій.

* Аналіз сучасних навчальних середовищ програмування та методики їх використання у школах дозволяє зробити висновок, що вивчення їх можливостей доступне учням 5-7 класів. Одним з них є об'єктно орієнтоване середовище програмування Скретч. Воно належить до середовищ візуального програмування, у якому застосовуються готові блоки команд. Це позбавляє учня необхідності розроблення коду та заучування конструкції мови програмування.

Середовище Скретч може стати тією платформою, що прокладе учню шлях у світ професійного програмування. У будь-якому випадку учень отримує користь і велике задоволення від розроблення програм і спостереження за результатами їх виконання. З допомогою Скретчу учень може створювати найрізноманітніші проекти – інтерактивні історії, ігри, мультики, презентації, комп'ютерні моделі тощо. Скретч має гарні засоби для роботи з мультимедійними ресурсами. Працюючи у середовищі Скретч, учень може навчитися генерувати цікаві ідеї та шукати шляхи їх утілення, колективно

працювати і набувати навички розроблення, тестування і налагодження нескладних програм. Практичні роботи у цьому середовищі є такими творчими та цікавими, що перетворюють навчання на гру.

ПРОБЛЕМА ВИКОРИСТАННЯ ЗАСОБІВ ІКТ ДЛЯ АНАЛІЗУ ТЕКСТУ ПІДРУЧНИКА ЗА СКЛАДНІСТЮ

А. В. Гривко

Аналіз мови підручників за складністю дає змогу зробити припущення щодо розуміння учнями текстів як передумови свідомого засвоєння ними декларативних, процедурних і умовних знань.

Складність тексту визначається шляхом його аналізу. Компоненти складності мови підручників можуть набувати кількісних характеристик, що уможливує автоматизований аналіз текстів підручника за складністю засобами ІКТ із застосуванням формул читабельності, які є рівняннями регресії, що поєднують оцінку складності тексту з множиною його структурних елементів (довжина слів, середня довжина речень тощо).

У процесі нашого дослідження було апробовано сервіс автоматизованого оцінювання складності тексту (<http://ru.readability.io/>), що базується на формулах читабельності, адаптованих до слов'янських мов: формула Flesch-Kincaid, індекс Coleman-Liau, Automatic Readability Index, SMOG, формула читабельності Dale-Chall. Цей сервіс автоматично вираховує значення показників для кожної з формул і обчислює за ними рівень складності аналізованих текстів. Оцінка видається в балах, а також у перерахунку на вік аудиторії, якій, як передбачається, буде зрозумілим аналізований текст. Наприклад, за результатами автоматизованого аналізу тексту підручника з математики для 6 класу загальний рівень його складності дорівнює 6,16, що є рекомендованим для віку учнів 9-11 років або 4-6 класу. Розрахунки за вказаними методиками показали нерівномірність лінгвістичних особливостей мови аналізованих нами підручників відносно їх складності. Це спричинено такими показниками, як: кількість означуваних понять, правил, охоплених однією темою; густина (різних) термінів, що містяться в одному тексті; їхня складність (що визначається довжиною слів і довжиною речень на їх пояснення); диверсифікація лексики; довжина тексту кожної теми.

Придатність згаданого сервісу для оцінювання мови підручників за складністю засвідчило зіставлення результатів автоматизованої оцінки текстів аналізованих підручників із результатами експертного оцінювання їх складності учнями, які розподілились на дві групи з незначною кількісною різницею (51,22 % учнів визначили мову аналізованого підручника «не дуже легкою», 48,78 % – «не дуже складною»).

Перевагами застосування засобів ІКТ у процесі аналізу текстів підручників є автоматичний підрахунок показників, необхідних для визначення рівня їх складності, а також можливість застосування різних формул читабельнос-

ті, зіставлення результатів. Недоліками є орієнтованість на поверхневі аспекти мови, оскільки всі параметри, використовувані в процесі автоматизованого оцінювання складності текстів, стосуються головним чином процесу сприймання, пов'язаного з обробкою сенсорної, перцептивної інформації, й не враховують низки факторів (наприклад, рівня підготовленості учнів).

ОСНОВНІ ПІДХОДИ ДО СТВОРЕННЯ ПІДРУЧНИКА З ІНФОРМАТИКИ ДЛЯ 5-ГО КЛАСУ

Самойленко Н. І.

Реформування освіти України спрямоване на оновлення її змісту й удосконалення технології навчання і виховання. 2013/2014 навчальний рік був особливим для вчителів інформатики. Адже саме з 1 вересня в основній школі розпочалося поступове впровадження нового Державного стандарту базової та повної загальної середньої освіти й нових навчальних програм з інформатики. У процесі їх впровадження підручник залишатиметься основним засобом навчання.

Як результат аналізу затверджених МОН України підручників з інформатики для 5-го класу з'ясовано, що в основу викладення навчального матеріалу покладено об'єктний і алгоритмічний підходи. Об'єктний підхід полягає в тому, що у кожній темі визначені основні об'єкти, вивчення яких передбачає: наведення означення або опису об'єкта; перелік його властивостей і їх стисла характеристика; опис множини можливих значень властивостей об'єкта; розгляд операцій над об'єктами, які потрібно виконати, щоб змінити значення властивостей; наведення класифікацій об'єктів, вивчення яких передбачено програмою, з визначенням ознак їх класифікації.

Алгоритмічний підхід передбачає представлення способів виконання операцій над об'єктами у вигляді алгоритмів, що сприятиме розвитку в учнів алгоритмічного мислення, що виражатиметься в умінні поділяти задачі на підзадачі, чітко формулювати правила виконання окремих операцій, враховуючи можливості їх виконавців. Це є також пропедевтикою вивчення теми «Алгоритмізація» у наступних класах. Оскільки за програмою Морзе Н. В. поняття алгоритму учні вивчатимуть тільки у 6-му класі, то в підручнику 5-го класу використовується його аналог — поняття «послідовність дій, які потрібно виконати, щоб досягти поставленої мети». Опис цих послідовностей дій у змістовій частині пунктів і подальше їх застосування у системі вправ дає можливість учням самостійно опанувати і закріпити діяльнісну складову навчального матеріалу. Слід зазначити, що найбільше проявився алгоритмічний підхід до викладення навчального матеріалу у підручнику з інформатики для навчальних закладів з поглибленим вивченням предметів природничо-математичного циклу, розроблений колективом науковців лабораторії навчання інформатики Інституту педагогіки НАПН України, позаяк навчальною програмою для цього підручника вивчення алгоритмізації передбачено вже у 5-му класі.

Отже, названі підходи роблять можливим використання підручників у навчальних закладах з різними типами апаратних і програмних засобів. Огляд об'єктів і їхніх властивостей формує цілісне уявлення про предмет вивчення. Структура алгоритмів діяльності залишається схожою для різних версій програмного забезпечення, відрізняється лише у незначних деталях, і це дає можливість сформулювати певну логіку у підходах до опанування різними версіями програмних засобів.

НОВІ ПІДХОДИ ДО НАВЧАННЯ ІНФОРМАТИКИ В 5-ОМУ КЛАСІ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ

Л. П. Семко

Нині інформатика є динамічним предметом, який враховує сучасні тенденції розвитку й удосконалення використання ІКТ в навчальному процесі. Результати дослідження підтвердили, що впровадження нових інформаційних технологій вимагають нових підходів до розбудови всієї національної системи освіти і висувають на перший план завдання вдосконалення змісту педагогічної освіти, сучасних технологій навчання.

У процесі дослідження ми дійшли висновку, що під час навчання інформатики в основній школі вчителю інформатики необхідно дотримуватися таких вимог: забезпечення науковості навчання, зміст кожного заняття повинен відображати новітні досягнення науки й техніки в галузі інформаційних технологій і подальші перспективи її розвитку; здійснення зв'язку теоретичного та технологічного навчання; учителям пропонується у своїй практичній роботі використовувати знання учнів з інших предметів для кращого розуміння матеріалу, що вивчається, розробляючи завдання так, щоб для їх виконання необхідно було комплексне застосування знань з низки інших предметів, тому що вміння, які ми намагаємося сформувати в учнів, більшою мірою не можна виокремити в сучасних умовах у чистому вигляді, ізольовано від інших умінь; розвиток творчих здібностей учнів, сутність цієї вимоги – максимально заохочувати на заняттях прагнення учнів знайти найкращі способи, підходи до розв'язування і використання деяких задач.

Виходячи з цих вимог, авторським колективом лабораторії навчання інформатики розроблено методичний посібник для вчителів основної школи «Нові підходи до навчання інформатики в основній школі». Викладання інформатики в основній школі вимагає від учителів володіння новітньою методикою навчання, яка суттєво відрізняється від традиційної методики навчання загальноосвітніх дисциплін і усталеної методики навчання інформатики у школі. Саме для опанування цієї методики й було розроблено даний посібник.

У посібнику висвітлюються загальні питання теорії і методики навчання інформатики, розглядаються методичні засади навчання інформатики в основній школі, представлені змістовні методичні розробки для проведення

уроків, розв'язання завдань і вправ, додаткові завдання для здійснення індивідуально-особистісного розвитку школярів, завдання для діагностики уваги і пам'яті, самостійні і контрольні роботи, методичні рекомендації щодо використання комп'ютерної підтримки уроків і зі здійснення контролю й оцінювання результатів вивчення інформатики в основній школі (зокрема у 5-ому класі).

КОМУНІКАТИВНА СПРЯМОВАНІСТЬ КОМПОЗИЦІЙНО-ГРАФІЧНОГО МОДЕЛЮВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНИХ ПОРТАЛІВ

О. В. Ситник

Обмін інформацією є опосередкованим процесом – він здійснюється з допомогою різних технічних засобів і пристроїв. З огляду на це, композиційно-графічне моделювання (КГМ) інформаційних, зокрема освітніх порталів, можна розглядати як один із засобів управління потоками інформації, його комунікативну спрямованість – як властивість. При цьому новинний портал є середовищем або каналом комунікації.

Комунікативна спрямованість КГМ Інтернет-порталів є властивістю структурно-зображальних засобів передавання інформації з метою результативної комунікації відповідно до поставлених завдань. Комунікативна спрямованість КГМ полягає в застосуванні механізмів, способів, прийомів, форм і технологій, які дають змогу канал комунікації (портал) зробити настільки адекватним адресату (аудиторії), щоб забезпечити розуміння нею структури порталу та його контенту, уможливити зворотну реакцію, пов'язати комунікантів, досягати інших комунікативних завдань.

Композиційно-графічне моделювання може виступати як комунікативним засобом, що забезпечує комунікацію між комунікантом (безпосередньо порталом, його інформаційним наповненням та редакційним колективом), так і комунікатом, у ролі якого виступає користувач порталу, і комунікативною системою (платформою для комунікації).

Метою комунікативного композиційно-графічного моделювання є створення умов для якісного передавання інформації, моделювання та оформлення ефективного текстового, зображального чи інтерактивного повідомлення як в електронних, так і друкованих медіа, зовнішній рекламі тощо. Функціональна сфера комунікативного композиційно-графічного моделювання поширюється не тільки на естетичний складник формування контенту, а також на встановлення нових каналів комунікації. Завданнями комунікативного композиційно-графічного моделювання можуть бути такі: залучення нової аудиторії, спонукання її до комунікації, інформування, роз'яснення, створення попиту, задоволення потреби в інформації, зручне, читабельне подавання контенту, мотивування користувачів взаємодіяти (між собою, з авторами та розробниками мережевого ресурсу).

Методи передавання інформації в аспекті комунікації мають бути підпо-

рядковані принципам цілісності тексту й зображення, символізації позначуваного (спроможність передавати цілісний зміст через систему візуальних образів), декодованості складників (відповідність можливостям аудиторії інтерпретувати подану інформацію відповідно до авторського замислу).

Сучасні Інтернет-технології як складники КГМ дають можливість візуалізувати й соніфікувати інформацію, створювати інфографіку й відеопрезентації з освітньою метою. До них відносять сервіси створення ментальних карт, генератори (конструктори) схем, інтерактивні плакати, інтерактивні хронологічні шкали тощо.

КОНСТРУЮВАННЯ ЗМІСТУ РОБОЧОГО ЗОШИТА З ІНФОРМАТИКИ ДЛЯ ВЧИТЕЛЯ 5-ГО КЛАСУ

Т. П. Соколовська

Основною метою розроблення робочого зошита з інформатики для вчителя 5-го класу є надання допомоги вчителю в підготовці до проведення уроків і різного виду звітності, оскільки містить тематичне й поурочне планування, а також дозволяє організувати систематичну самостійну роботу учнів на додаток до підручника, роботу з профілактики можливих утруднень під час засвоєння нового матеріалу і його закріплення.

Особливості й закономірності розвитку школярів лежать в основі визначення дидактичних умов конструювання робочого зошита. Структура робочого зошита відповідає таким дидактичним принципам, як: принцип діяльності (залучення учнів у навчально-пізнавальну діяльність), принцип неперервності (спадкоємність змістових ліній курсу), принцип варіативності (у учнів – розвиток варіативного мислення, у вчителя – право на самостійність у виборі форм і методів роботи, ступінь їх адаптації у навчальному процесі).

Зміст зошита не дублює підручник з інформатики для 5-го класу, до нього включено систему завдань, що дозволяє коригувати хід засвоєння матеріалу, розумову діяльність учнів. Зміст робочого зошита не тільки акцентує увагу на особливостях предмета інформатики, а й базується на проблемі формування навчальної діяльності в її органічному зв'язку з загальнонавчальними інтелектуальними уміньми.

Пропоновані плани-конспекти уроків робочого зошита розбиті на етапи, що включають методичні рекомендації, план вивчення нового матеріалу, систему навчальних завдань, виконання яких забезпечить досягнення мети уроку тощо.

Структура і зміст завдань в робочому зошиті побудовані з урахуванням компетентісно орієнтованого підходу у відповідності до етапів уроку: актуалізація знань, постановка проблеми, пошук рішення, «відкриття» учнями нових знань, початкове закріплення, самостійна робота з перевіркою у класі (широкий спектр вправ), рефлексія (самооцінка діяльності учня).

Робочий зошит пропонує вчителю розробки практичних робіт, що передбачені програмою в 5-му класі і складені з урахуванням вікових особливостей п'ятикласників. Домашні завдання у переважній більшості мають творчий характер і, безсумнівно, викличуть в учнів справжнє зацікавлення. Вони не лише сприятимуть кращому запам'ятовуванню і систематизації отриманих у класі знань, а й даватимуть змогу дітям проявляти свої творчі здібності.

Проведення організаційного етапу, перевірки домашнього завдання та підбиття підсумків уроку вчитель планує залежно від особливостей класу, методів роботи, власного досвіду.

ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНФОРМАТИКИ ДО КОНТРОЛЬНО-ОЦІНЮВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Л. С. Павлюченко, аспірантка

Відповідно до сучасної парадигми розвиток системи освіти в Україні переходить на новий рівень. Навчання у вищому педагогічному закладі має забезпечити якісну професійну підготовку майбутнього учителя відповідно до державних освітньо-кваліфікаційних вимог, тобто застосування на практиці засвоєних ним ґрунтовних професійних знань і вмінь, набуття досвіду, формування готовності майбутнього педагога до його безперервної освіти, формування професіоналізму, самоосвіти й саморозвитку. Задача вищої педагогічної освіти сьогодні – навчити майбутнього вчителя усвідомлювати свої соціально-педагогічні функції, які сприяють формуванню фахівця відповідального і компетентного. Творчий характер педагогічної діяльності, який вносить нестандартність підходів і рішень в стандарт, висуває великі вимоги до професійної готовності, компетентності вчителів в ході здійснення ними навчально-виховного процесу та проведення контрольно-оцінювальної діяльності навчальних досягнень учнів.

Вимоги суспільства до молодого педагога передбачають новий підхід до його підготовки, який би забезпечив високий рівень оволодіння теоретичними знаннями про закономірності педагогічного процесу, про форми і способи його реалізації, формування педагогічних умінь, навичок, формування особистості майбутнього учителя, оволодіння основами управління навчально-виховним процесом у конкретних педагогічних ситуаціях.

Оцінювання здійснюється в процесі повсякденного вивчення вчителем результатів навчальної роботи учнів на уроках і вдома, а також за результатами спеціальної перевірки знань, умінь і навичок. Процес перевірки й оцінки навчальних досягнень учнів забезпечує систематичне отримання відомостей про те, чи відповідає якість знань та вмінь учня вимогам програми. Метою оцінювальної діяльності є контроль успішності учнів і формування в них адекватної самооцінки. Предметом оцінювальної діяльності є система знань, умінь та навичок учнів.

Готовність до проведення контрольно-оцінювальної діяльності визначається не тільки конкретними вміннями, а й, більшою мірою, внутрішнім станом людини, який дозволяє успішно здійснювати цю діяльність. Даний стан припускає наявність у людини глибоких знань як основи самостійної пізнавальної діяльності; дієвих мотивів до безперервної освіти; розвинутих навичок самостійного оволодіння знаннями; умінь самоорганізації пізнавальної діяльності.

ВИКОРИСТАННЯ МУЛЬТИМЕДІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НА УРОКАХ У ПОЧАТКОВИХ КЛАСАХ

Л. В. Пономаренко, аспірантка

Актуальність проблеми полягає в тому, що сьогодні, в умовах величезних змін у соціальному, економічному та політичному житті України постала проблема радикальної перебудови у сфері освіти та виховання. В традиційну схему «вчитель – учень – підручник» вводиться нова ланка – комп'ютер. Оволодіння підростаючим поколінням навичками вільного користування засобами мультимедіа в побуті, починаючи ще з раннього дитинства, стає дедалі звичним. Спостереження за сучасними дітьми доводять, що учні початкової школи інтуїтивно розуміють правила користування мультимедійними технологіями для реалізації власних цілей. Разом з тим у школярів недостатньо сформоване вміння працювати з інформацією (шукати необхідну інформацію, зіставляти різні фрагменти, здійснювати аналіз тощо). Окрім цього, гострою залишається проблема підготовки вчителя початкових класів до застосування мультимедійних засобів у навчанні та вихованні молодшого школяра. Інформатизація освіти вимагає відповідності професійної підготовки вчителів сучасному рівню інформатизації суспільства. Однак сьогодні відсутні фахівці, які вдало поєднують вміння розробити електронні освітні ресурси для початкової школи з різних предметів і ефективно впровадити їх у навчання молодших школярів. Особливої актуальності набуває і проблема оволодіння методикою використання комп'ютерних навчальних програм практикуючими вчителями.

Питанню створення та впровадження програм, електронних посібників під час формування компетентностей приділялася увага в працях В. Бикова, В. Лапінського, Н. Морзе та ін. Крім того, на сьогодні набуто певний практичний досвід використання мультимедіа у початковій ланці навчання (Ю. Громова, І. Мураль, Л. Югова та ін.), який свідчить про невпинний інтерес педагогів-практиків до пошуку шляхів ефективного використання мультимедіа.

Поряд з цим дослідження підтверджують, що процес опанування вчителями інформаційними технологіями зводиться лише до вивчення об'єкту – комп'ютера, без акцентування уваги на тому, що він є потужним засобом навчання, який допоможе вирішити дидактичні та методичні завдання на значно вищому рівні.

Крім того, слід звернути увагу і на формування здатності вчителя ефективно використовувати ІКТ у викладанні всіх дисциплін початкової школи.

Таким чином, результати досліджень свідчать про необхідність створення цілісної моделі перепідготовки вчителя початкових класів щодо розроблення та застосування інформаційно-комп'ютерних технологій у вивченні всіх дисциплін у початковій школі; про необхідність розробити та апробувати комплексні комп'ютерні програми з дисциплін початкової школи, створити мультимедійні підручники та посібники для вчителів, вихователів і учнів.

СОЦІАЛЬНО-ПРОФЕСІЙНА ОРІЄНТАЦІЯ УЧНІВ В УМОВАХ ПРОФІЛЬНОГО НАВЧАННЯ

Реєстраційний номер: 0113U001297. Роки виконання: 2013 – 2015 рр.
Науковий керівник: Доротюк В. І., канд. психол. наук., завідувач лабораторії профільного навчання та профконсультацій.

ОСНОВНІ НАУКОВІ РЕЗУЛЬТАТИ:

Теоретично обґрунтовано та визначено закономірності структурно-динамічних перетворень особистості учнів різних профілів навчання в процесі соціально-професійної орієнтації; зміст та організаційні форми виховної роботи в процесі соціально-професійної орієнтації учнів профільної школи; необхідність ціннісно орієнтованого підходу до професійного самовизначення в умовах профільного навчання; основні тенденції розвитку нормативно-правової бази щодо питання професійної соціально-професійної орієнтації в профільній школі; особливості взаємодії вчителя та учня у процесі соціально-професійної орієнтації; соціально-економічні чинники, що впливають на забезпечення ефективної соціально-професійної орієнтації старшокласників.

Проаналізовано форми та методи виховної роботи в процесі соціально-професійної орієнтації учнів.

Розроблено структуру соціально-професійної орієнтації старшокласників у процесі наскрізної технологічної підготовки у навчально-науковому комплексі; методика ефективного професійного становлення старшокласників в процесі соціально-професійної орієнтації; модель формування ціннісних орієнтацій професійного самовизначення учнів в умовах профільного навчання; програмно-методичне забезпечення психолого-педагогічного супроводу соціально-професійної орієнтації учнів; критерії та показники і рівні готовності учнів до життя та праці в умовах швидкозмінного середовища; методика ефективної взаємодії вчителя та учня у процесі соціально-професійної орієнтації;

На базі дослідних майданчиків *проведено* констатувальний та розпочато формувальний етап експериментальної роботи. Експериментальні дослідження спрямовано на виявлення чинників і особистісних якостей учнів, які впливають на ефективність соціально-професійної орієнтації в умовах профільної школи. У дослідженнях приймають участь учні 8-х, 9-х, 10-х, 11-х класів, педагоги основної і старшої школи. Станом на сьогодні у дослідженні беруть участь 387 учнів та 95 вчителів, співробітниками лабораторії проводиться опрацювання стимульного матеріалу та аналіз результатів.

Підготовлено рукописи параграфів монографії «Соціально-професійна орієнтація учнів в умовах профільного навчання», посібника «Освітні технології соціально-професійної орієнтації учнів», а також рукописи статей, які подано до друку.

Результати наукових досліджень *оприлюднено* на масових науково-практичних заходах у яких брали участь співробітники лабораторії.

ТЕХНОЛОГІЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ САМОВИЗНАЧЕННЯ УЧНІВ У ПРОЦЕСІ СОЦІАЛЬНО-ПРОФЕСІЙНОЇ ОРІЄНТАЦІЇ

В. І. Доротюк, к. психол. н.

На сьогоднішній день в педагогіці накопичено значний арсенал освітніх технологій, проте більшість з них належить до технологій навчання, що дозволяють формувати знання, уміння, навички, особистісні якості і способи діяльності, необхідні для самовизначення особистості. До них належать, перш за все, проектні технології; технології розвивального, проблемного, програмованого навчання; технології диференціації та індивідуалізації навчання; інтерактивні технології; ігрові; продуктивне і практичне навчання; творчі (евристичні), пошукові, дослідницькі технології та ін. Процеси формування особистісних якостей, засвоєння учнями способів життєдіяльності та самореалізації в цих технологіях, як правило, охоплюються фрагментарно, тільки як елемент навчання. Крім того, ці процеси взагалі набагато складніше піддаються технологізації, оскільки на них впливає величезна кількість різних чинників. В результаті цього у процесі педагогічної допомоги учням у їх самовизначенні виникає необхідність одночасного застосування різних педагогічних технологій та їх елементів, а відповідно й проблема їх відбору та ефективного поєднання.

Аналіз досліджень показує, що питання забезпечення в профільній школі педагогічних умов, необхідних для повноцінного самовизначення учнів, зокрема на основі застосування технологічного підходу, в педагогічній науці досліджені недостатньо, більше того, фактично не вирішуються в освітній практиці.

Вирішення освітнього завдання самовизначення школярів в процесі соціально-професійної орієнтації вимагає застосування такої педагогічної моделі, яка б забезпечувала, з одного боку, перетворення зовнішніх факторів самовизначення особистості в доцільні педагогічні умови, а з іншого - забезпечення психологічних умов, які будуть стимулювати процеси саморозвитку. Взаємозумовленість педагогічних і психологічних умов, які цілеспрямовано створюються у навчальному закладі забезпечує оптимізацію педагогічного процесу та позитивно впливає на самовизначення учнів.

Досягнення цілей в сучасній освіті забезпечується застосуванням технологічного підходу. Однак застосування окремих педагогічних технологій не забезпечує формування цілісного самовизначення школярів, яке в умовах профілізації шкільної освіти стає однією з основних умов успішності навчання. Це зумовлює проблему інтеграції різних педагогічних технологій, методик та їх елементів в цілісну освітню технологію формування самовизначення особистості.

Таким чином, технологічне забезпечення самовизначення школярів в процесі соціально-професійної орієнтації реалізується через: засвоєння учнями знань про самовизначення; розвивальний, особистісно і практично орієнтований характер навчання і виховання; застосування діяльнісного, системного, акмеологічного та диференційованого підходів. При цьому основним змістом діяльності є організація таких педагогічних умов, коли: об'єктивно актуалізується самовизначення особистості як самопізнання, самовиховання, самореалізація; максимально широко використовується навчальний матеріал, що має загальнокультурне значення і особистісну значущість для учнів; основними методами і формами організації діяльності є діалогічне спілкування, педагогічна підтримка, етичний захист, ситуація успіху, колективно-творча, ігрова діяльність, тренінги і т. д.

СОЦІАЛЬНО-ПРОФЕСІЙНА ОРІЄНТАЦІЯ СТАРШОКЛАСНИКІВ

М. І. Піддячий, д. пед. н.

За результатами наукових досліджень у 8 років учень розпочинає шукати роль в житті, а у 17 років розпочинаються проблеми соціально-професійного характеру. Тому навчально-виховний процес має спрямовуватися на формування соціально-професійної зрілості; підвищення рівня компетентностей; розвиток здатності об'єктивно оцінювати національну культурно-історичну спадщину та найкращі напрацювання людства на теренах цивілізованого світового співтовариства; інтересу до процесу входження в європейський і світовий полікультурний і соціально-економічний простір зі своїми перевагами, які стануть складовими загальнолюдських цінностей світового рівня тощо.

З метою підвищення соціально-професійного рівня старшокласників в заданих умовах розробляється комплексна науково обґрунтована система змісту неперервної освіти й технологій (форм, методів, засобів), спрямування їх в систему існуючих та перспективних соціальних і професійних відносин, у контексті синергетичного підходу, з метою вирішення лінійних та нелінійних завдань, формування рівнів компетентностей на різних етапах розвитку із врахуванням вікових особливостей, які дають можливість функціонувати в умовах швидкозмінного середовища, в особистісному і суспільному відношенні, відповідно до соціального статусу, пов'язаного з професійною освітньою приналежністю.

Одним із напрямів модернізації та удосконалення системи загальної середньої освіти є профільне навчання, яке має найбільшою мірою враховувати інтереси, нахили і здібності, можливості особистості старшокласника у контексті соціального та професійного самовизначення і відповідності вимогам сучасного ринку праці. Зазначений підхід до організації освіти не лише найповніше реалізує принцип особистісно орієнтованого навчання, а й дає змогу створити найоптимальніші умови для їхнього професійного самовизначення та соціально-професійної самореалізації.

Разом з тим на всіх етапах розвитку учням мають створюватись умови для гармонізації когнітивної (знання), операційно-технологічної (уміння), мотиваційної (емоційна), етичної (ціннісна орієнтація), соціальної (із суспільного погляду; у суспільному відношенні) та поведінкової складових психологічної сфери. Це викликано тим, що багатогранний життєвий простір людини формує її психологічний досвід, який у процесі побудови особистісної траєкторії має аналізуватися та структурується за ціннісними і якісними ознаками. Тому у профільній школі педагогічна логіка вибудовується на основі мети навчально-виховного процесу, підкріпленої наявними засобами навчання і спрямованою на отримання кінцевого результату – підготовки до життя та праці з урахуванням фаз входження в референтну спільноту (адаптація, індивідуалізація, інтеграція).

Глобалізованим світом з характерними ознаками швидкозмінності середовищ визначено об'єкти та критерії цінностей у духовному та соціально-економічному вимірах. В цих умовах соціально-професійна орієнтація особистості як комплексна науково обґрунтована система має забезпечити розвиток людини з інноваційним типом мислення та супроводжувати її в полікультурному середовищі на всіх етапах вікового розвитку.

СТРУКТУРА СОЦІАЛЬНО-ПРОФЕСІЙНОЇ ОРІЄНТАЦІЇ СТАРШОКЛАСНИКІВ

Ф.Г. Левченко, к. пед. н.

Численні дослідження показують, що молодь по закінченню школи стоїть перед вирішенням таких нагальних проблем: 1) не володіє знаннями про професії, ринок праці в загальному розумінні, і в регіоні, зокрема; 2) не знає про власні ресурси та можливості, про відповідність між уподобаннями і здібностями; 3) не має навичок стосовно планування здобуття професії і професійного зростання.

Для вирішення цих і інших проблем пропонуємо модель структури соціально-професійної орієнтації у процесі наскрізної підготовки.

Модель спирається на принципи, такі як формування ключових компетентностей (базовий компонент процесу соціально-професійної орієнтації); принцип неперервності профорієнтації; системності інформації; особистісно орієнтованого підходу до професійного самовизначення.

Головним об'єктом моделі є особистість, яка потребує кваліфікованої допомоги у формуванні знань, особистих якостей, внутрішніх мотиваційних настанов, що дозволяють повною мірою сприяти її саморозвитку і самоактуалізації. Метою є спрямування молоді в систему соціальних і професійних відносин для професійного самовизначення.

Для досягнення мети спочатку пропонується провести професійну просвіту молоді, що включає професійну інформацію, професійну пропаганду та професійну агітацію.

Відносно наступної складової моделі, а саме: форм, методів і засобів профорієнтації – найбільш часто уживаними є: урок, заняття, індивідуальні і групові консультації; профорієнтаційні ігри, ситуації, тренінги, зустрічі, самоаналіз, аналіз професій, практична проба сил, інтерв'ювання, спостереження, анкетування, експертна оцінка, пошукові ситуації, лабораторно-практичні роботи, творчі завдання, професійна інформація, психодіагностика.

Ключовим елементом моделі є наскрізна технологічна підготовка молоді як процес становлення особистості в системі учень-студент-фахівець, що передбачає створення інтегрованих міждисциплінарних зв'язків, врахування поступовості у здобутті вищого освітнього статусу.

Наскрізну технологічну підготовку молоді ми розділяємо на п'ять ланок, зокрема: початкова ланка (10-11 класи загальноосвітніх навчальних закладів); середня ланка (професійно-технічні навчальні заклади, коледжі, інститути техніко-технологічних напрямів); вища ланка (класичні, технічні і педагогічні університети); післядипломна ланка (інститути післядипломної освіти, університети, служба зайнятості); науково-педагогічна ланка (науково-дослідні установи, університети класичні, галузеві, педагогічні).

Професійне самовизначення молоді у процесі наскрізної технологічної підготовки можливе за рахунок взаємодії двох середовищ – освітнього і соціального.

На мету і результат запропонованої моделі структури, з одного боку, впливає нормативно-правова база соціально-професійної орієнтації, а з іншого – організаційно-педагогічні умови.

Отже, модель структури соціально-професійної орієнтації молоді у процесі наскрізної технологічної підготовки є цілісним утворенням, що покликане сприяти професійному самовизначенню старшокласників з урахуванням їх нахилів, здібностей, рівня підготовки.

ПРОФІЛЬ НАВЧАННЯ ЯК ДЕТЕРМІНАНТА ПРОФЕСІЙНОЇ ОРІЄНТАЦІЇ СТАРШОКЛАСНИКІВ

М. В. Васьківський

У результаті дослідження змісту навчальних предметів старшої школи ми дійшли висновку, що під час його конструювання слід акцентувати увагу на аспектах, які є важливими з огляду на визначення старшокласниками своїх життєвих пріоритетів – мети, професійної орієнтації і особистісних цінностей тощо. Встановлено, що 72,3 % учнів старшої школи пов'язують обраний профіль навчання зі своєю майбутньою професією. Під час аналізу емпіричних даних ми виокремили основні детермінанти здобуття і засвоєння знань, а також чинники, що впливають на визначення мети в житті і вибору відповідних орієнтирів. Виявилося, що самопочуття і здоров'я, за самооцінкою учнів, відіграє у цьому вирішальну роль – так вважають 82,1

%. Було з'ясовано, що зовнішність і зовнішній вигляд також позначаються на професійній орієнтації – на це вказали 75,0 % опитаних. Як важливу детермінанту 71,4 % старшокласників виокремили свій характер і поведінку. Майже половина (46,4 %) респондентів вказали на проблеми самотності, невпевненості, які спричинені зовнішніми впливами (середовищем), що негативно позначаються на визначенні життєвої мети, на професійній орієнтації і особистісних цінностях. У загальному підсумку маємо таку самооцінку старшокласників: самопочуття і здоров'я, характер, самотність і невпевненість, зовнішність і зовнішній вигляд передусім позначаються на їхньому виборі мети в житті, потім – на процесах здобуття і засвоєння знань, і в останню чергу – на виборі ними орієнтирів у житті.

За профільного навчання на уроках слід зосереджувати увагу на формуванні тих якостей, які щонайперше відповідають обраній діяльності, зміцнюють самооцінку і психологічні установки особистості учнів. Важливо також навчати їх адекватно оцінювати свої потенційні можливості (у професійному сенсі) і розвивати відповідні якості, моделювати свій майбутній професійний досвід і кар'єрне зростання. Значний ефект у напрямі **чого? якому?** може дати програма самопідготовки до майбутньої професійної діяльності. Відповідну програму можуть запропонувати методоб'єднання вчителів, окремі вчителі-предметники або самі учні за вмілого консультування вчителів, соціального педагога і шкільного психолога. За таких умов у старшокласників уможливиться більш адекватне формування професійного самовизначення. Водночас така програма має передбачати, що старшокласникам потрібна інформація про: 1) структуру народного господарства, становище ринку праці, зміст і умови праці за обраною професією; 2) навчальні заклади, де можна здобути обрану професію; 3) відповідність професійних намірів потребам ринку; 4) медичні показники відповідності обраній професії тощо.

Допомога педагогів старшокласникам у професійному самовизначенні пов'язана з необхідністю інформувати школярів про різноманітність світу професій, про їх зв'язок з науками і предметами, що вивчаються у школі, роз'яснювати специфіку і особливості професійної діяльності. Також важливо дати учням можливість освоїти практичні навички планування, розвивати здатність бачити позитивну перспективу свого майбутнього життя, надавати старшокласникам емоційну підтримку. Це допоможе випускникам зробити самостійний і свідомий вибір.

АДМІНІСТРАТИВНО-ОРГАНІЗАЦІЙНІ ЗАСАДИ СТВОРЕННЯ СПРИЯТЛИВОГО ПРОФОРІЄНТАЦІЙНОГО СЕРЕДОВИЩА РЕГІОНУ

О. Г. Доротюк

Системний підхід до проблеми професійного самовизначення дозволяє досліджувати ряд об'єктивних умов і факторів мікросередовища, які сти-

хійно і цілеспрямовано впливають на особистість. На молодь впливають різні соціальні інститути, але спеціальні освітні структури (навчальні заклади всіх рівнів, центри профорієнтації, курси, студії, гуртки та інші) не виконують своїх функцій з формування професійних уподобань молоді.

Такі соціальні інститути, як засоби масової інформації, адміністративні органи і т. п. також не здійснюють цілеспрямованої діяльності з професійної орієнтації учнівської молоді. В полі впливу на соціально-професійне самовизначення виникають і займають не завжди однозначні позиції всілякі громади, рухи, що формують певні стереотипи виконання соціальних ролей і образи престижності тієї чи іншої професійної сфери. Певний вплив на соціально-професійний вибір молоді справляють і девіантні категорії населення.

У цій ситуації особливо важливою є узгоджена, цілеспрямована політика в управлінні соціально-професійним самовизначенням молоді, продумана система впливу на її професійний вибір в складних, швидкозмінних умовах. Свідомий цілеспрямований вибір професії дозволяє уникнути економічних, виробничих, фінансових втрат для суспільства і дає можливість людині побудувати своє життя без трагічних деформацій.

Як показують дослідження, часто формування професійних інтересів відбувається стихійно, поза державними соціальними інститутами. При виборі майбутньої професії в представників учнівської молоді наявні елементи стихійності, відсутність продуманих адміністративно-правових, психолого-педагогічних та організаційних заходів. В області узгодження кадрових потреб суспільства та інтересів кожної конкретної особистості необхідні управлінські рішення, які допоможуть позбавити практику еkleктичності і непослідовності.

Питання, пов'язані з удосконаленням способів, методів і форм регулювання соціально-професійного самовизначення знаходяться в центрі уваги вчених, але дані проблеми мають конкретну територіально-регіональну прив'язку, загальнодержавні розробки не завжди дозволяють врахувати особливості окремих регіонів та оптимально задовольнити потреби регіону в кадрах і інтереси молоді.

В таких умовах гостро постає необхідність розробки просторово-часової моделі спільної діяльності соціально-психологічних центрів, навчальних закладів та підприємств регіону, спрямованої на соціально-професійну орієнтацію учнів. Це забезпечить створення сприятливого профорієнтаційного середовища регіону, дозволить вибудувати індивідуальну професійну траєкторію учнів та створить баланс попиту і пропозиції на ринку праці.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСНОВИ ОРГАНІЗАЦІЇ ЕФЕКТИВНОГО ПЕДАГОГІЧНОГО СПІЛКУВАННЯ В ПРОЦЕСІ СОЦІАЛЬНО-ПРОФЕСІЙНОЇ ОРІЄНТАЦІЇ УЧНІВ

В. В. Рогоза

Згідно із тлумаченням В. Кан-Калика, педагогічне спілкування – це професійне спілкування вчителя з учнями на уроці і поза ним, спрямоване на створення сприятливого психологічного клімату. В процесі взаємодії вчителя і учнів спілкування є інструментом впливу. Неправильно організоване спілкування породжує в учнів страх, невпевненість, послаблення уваги, пам'яті, працездатності, порушення динаміки мовлення, знижує бажання і вміння думати самостійно. Зрештою, з'являється негативне ставлення до вчителя, а потім і до школи в цілому. На протипагу цьому, як зазначає А. Леонт'єв, спілкування вчителя з учнями повинно знімати негативні емоції, викликати радість пізнання, бажання діяти, сприяти соціально-психологічній оптимізації навчально-виховного процесу.

Дослідження показали, що процес спілкування педагога і учнів виступає як важлива професійна категорія педагогічної діяльності. Педагогічне спілкування є одним з головних засобів педагогічного впливу. В процесі спілкування педагога та учня не тільки реалізується функція навчання і виховання, а й вирішуються інші, не менш важливі педагогічні завдання, такі як профільна та професійна орієнтація. Оскільки професійне самовизначення учнів це тривалий та багатоаспектний процес, можемо констатувати, що спілкування із вчителем відіграє наважливу роль, адже у процесі такої взаємодії можуть бути реалізовані важливі складові профорієнтаційного процесу, а саме профінформація та окремі елементи профконсультацій.

Результати дослідження педагогічних колективів засвідчують низькі показники обізнаності педагогів щодо структури і законів педагогічного спілкування, слабкий розвиток комунікативних здібностей та комунікативної культури в цілому. Це ускладнює участь учителя в професійному самовизначенні учня, адже, окрім предметних знань та життєвого досвіду, у цьому процесі важливу роль відіграє комунікативна компетентність педагога. Саме вона дозволяє реалізувати ключову функцію вчителя – забезпечення умов для вияву учнями у процесі навчання суб'єктних характеристик як керівників власного процесу пізнання, вироблення особистісних знань й умінь.

Отже, спілкування в педагогічній роботі виступає, по-перше, як засіб вирішення навчальних завдань, по-друге, як соціально-психологічне забезпечення виховного процесу, по-третє, як спосіб організації взаємин вихователя і дітей, що забезпечують успішність навчання і виховання.

Загалом можна констатувати, що успіх реалізації ефективної взаємодії з учнями в процесі соціально-професійної орієнтації досягається завдяки професіоналізму вчителя, вмінню правильно реалізовувати спілкування та знаходити індивідуальний підхід до учня.

НАПРЯМ: ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ШКІЛЬНОГО НАВЧАННЯ

ДИДАКТИЧНЕ МОДЕЛЮВАННЯ ОРГАНІЗАЦІЙНИХ ФОРМ КОМПЕТЕНТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

Реєстраційний номер: 0114U003129. Роки виконання: 20014 – 2016 рр.

Науковий керівник: А. Д. Цимбалару, д-р пед. наук, с. н. с., завідувач лабораторії початкової освіти

ОСНОВНІ НАУКОВІ РЕЗУЛЬТАТИ:

з'ясовано стан досліджуваної проблеми в масовій практиці, зокрема ступінь умотивованості і доцільності вибору вчителями організаційних форм навчання і розвитку навчально-пізнавальних можливостей школярів; рівень готовності педагогів (умотивованість, теоретична й методична обізнаність) до дидактичного моделювання уроків (навчання грамоти, української мови, літературного читання, математики), способів організації навчальної діяльності (на уроках української мови), варіантів і форм навчальної взаємодії (на уроках з предмета «Я у світі», природознавства) на засадах компетентного підходу; здійснення моніторингового супроводу формування в учнів предметної математичної компетентності;

встановлено, що реалізація компетентного підходу в навчанні молодших школярів передбачає модернізацію уроку як основної форми організації навчального процесу в класно-урочній системі навчання, використання варіативних інноваційних форм організації навчання та інтерактивних способів навчальної взаємодії;

визначено дидактичні вимоги до компетентно орієнтованого уроку української мови; прийнятні для формування в учнів ключових і предметних компетентностей типи уроків читання у 1 класі; способи організації графіко-орфографічної навчальної діяльності школярів на уроках української мови; типологію навчальних вправ з формування в учнів умінь визначати в словах наголошені склади (звуки), моделі уроків літературного читання із ознайомлення учнів із життям і творчістю видатних письменників, а також з формування досвіду читацької діяльності у 2-4 класах і обчислювальної компетентності; види і форми моніторингу процесу формування в учнів предметної математичної компетентності; варіанти і динаміку форм навчальної взаємодії школярів на уроках з предмета «Я у світі»; форми організації екологічної діяльності молодших школярів на уроках природознавства;

встановлено комплекс соціальних і психолого-педагогічних вимог для підвищення результативності уроку української мови; принципи, на яких має ґрунтуватись навчання орфоєпії; системоутворювальні положення для моделювання уроків літературного читання; провідні фактори, які визначають вибір і застосування певної форми навчання для формування обчислюваної компетентності; сутність навчальної взаємодії учнів на уроках з предмета «Я у світі», її варіанти і динаміку;

результати дослідження **використано** під час підготовки інструктивно-методичних матеріалів щодо контролю та оцінювання навчальних досягнень учнів початкових класів загальноосвітніх навчальних закладів з галузей «Мови і літератури», «Математика», «Суспільствознавство», «Природознавство»; проекту Єдиних вимог до ведення класного журналу в 1 – 4 класах загальноосвітніх навчальних закладів; нової редакції навчальних програм для 4-х класів загальноосвітніх навчальних закладів з української мови (мови навчання), російської мови, математики, природознавства.

ОСОБЛИВОСТІ МОДЕЛЮВАННЯ ОСВІТЬНОГО ПРОСТОРУ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ В УМОВАХ ВАРІАТИВНОСТІ ОРГАНІЗАЦІЙНИХ ФОРМ НАВЧАННЯ

А. Д. Цимбалару, д. пед. н.

Переосмислення цільових орієнтацій шкільної освіти зумовлює активізацію досліджень моделювання освітнього простору молодших школярів. В умовах стандартизації і варіативності початкової освіти цей процес має певні особливості, а саме:

неперервність моделювання освітнього простору – не одноразова акція, а перманентний процес, який здійснюється педагогами під час структурування і конструювання уроків (екскурсій, проектів, дослідів тощо);

динамічність моделі – статична схема не в змозі продемонструвати мінливість освітнього простору;

ієрархічність, яка виявляється у моделюванні різних організаційних форм навчання (урок, екскурсія, дослід та ін.) і їх інтегрованих варіантів (синтез двох організаційних форм – урок-дослід, урок-проект тощо) з урахуванням типів, цілей, способів і видів організації навчальної взаємодії школярів;

спрямованість на практичне втілення моделі містить методичний рівень деталізації і критеріальну базу визначення ефективності результатів (зміни особистісних характеристик учнів і шкільного освітнього середовища) та їх когерентність;

проблематизація – створення й упровадження моделі має на меті не осучаснення предметного контексту класу (школи) або видів навчальної взаємодії для підвищення ефективності навчально-виховного процесу, а усунення виявлених проблем і подолання суперечностей шляхом цілеспрямованого перетворення наявного в школі освітнього простору;

інноваційність моделі: передбачає одержання унікальних продуктів – субмоделей освітнього простору в кожному класі;

цілісність реалізації – моделювання є окремою процедурою процесу проектування, який вміщує не лише створення образу бажаного майбутнього, а й цілепокладання, концептуалізацію, планування діяльності, спрямованої на досягнення бажаного, покрокового супроводу реалізації плану і його корекції (за потребою), перевірки ефективності результатів тощо.

Таким чином, моделювання освітнього простору молодших школярів, з огляду на зазначені особливості і результати вивчення стану його організації в педагогічному досвіді, має здійснюватись безпосередньо учителями. Зважаючи на багатовимірність і складність цього процесу, він має відбуватись на основі спеціально створеного дидактичного інструментарію – дидактичного конструктора моделювання освітнього простору в межах уроку (екскурсій, проектів, дослідів тощо) в умовах варіативності організації навчальної взаємодії молодших школярів (з об'єктами навчального середовища, учителями (іншими запрошеними на зустрічі дорослими), учнями свого і інших класів (у парі, групі, команді).

СИТУАЦІЇ НАВЧАЛЬНОЇ ВЗАЄМОДІЇ УЧНІВ НА УРОКАХ ІЗ ПРЕДМЕТА «Я У СВІТІ»

Н. М. Бібік, д. пед. н.

Учень засвоює соціальний досвід взаємодії, інтегруючись у соціальне середовище, в систему навчальних зв'язків; з іншого боку – активно відтворює ці зв'язки, реалізуючи себе як особистість.

Предмет «Я у світі» за змістом і методичною організацією за певних умов може стати полем соціальної практики.

Сутність навчальної взаємодії учнів на уроках з предмета «Я у світі» істотна для розвитку таких соціальних якостей молодших школярів, як уміння прийняти точку зору іншого, співпрацювати над вирішенням навчальних задач, бути співчутливим, дружлюбним, узгоджувати власні потреби з потребами партнерів для уникнення конфліктів.

У нашому дослідженні визначено принципову відмінність навчальної взаємодії від інших форм співпраці учнів; виокремлено варіанти і динаміку форм навчальної взаємодії учнів як послідовного руху «від залежності до самостійності» (Л. Виготський), від взаємодії з ровесниками – до самостійного вирішення проблем.

З'ясовано, що в процесі навчання на уроці з предмета «Я у світі» вчителі, як правило, організовують різні варіанти співпраці учнів. Переважна увага надається фронтальним видам, коли дається завдання, спільне для всіх учнів. Диференційовані й індивідуалізовані види співпраці, які передбачають взаємодію учителя і групи, учителя – групи – класу, учителя – групи – учня, учителя – учня, учня – учня, рідко беруть до уваги врахування різних навчальних і комунікативних можливостей учнів, спрямованість завдань на розвиток певних соціальних якостей, необхідність ускладнення системи взаємин у дитячому соціумі, які можуть стати результатом спільної діяльності учнів у різних формах взаємодії.

З огляду на домінантний зміст предмета «Я у світі» розроблено види завдань, які передбачають виникнення ситуацій навчальної взаємодії, соціально й особистісно значущих для учнів, що зумовлюють їхнє просування

в засвоєнні норм і правил життя в суспільстві, в соціальних мікросоціумах (сім'я, група, клас).

З цією метою практикується розгляд світу і подій з різних точок зору, з різних рольових позицій: свідка подій; учасника; того хто сумнівається; того хто не сумнівається; історика; учня, вчителя, директора та ін.

Постійна зміна ролей зумовлює широту поглядів на світ, людей, вчинки, поведінку, дозволяє їх розглядати як взаємозумовлені, залежні одне від одного, створює умови для координації різних позицій, взаємодії учнів під час розв'язання навчальних ситуацій.

Зміст завдань має забезпечувати безперервність цілеспрямованого педагогічного впливу, урізноманітнювати форми взаємодії учнів в навчальних ситуаціях.

НОРМАТИВНЕ НАГОЛОШУВАННЯ СЛІВ – ВАЖЛИВА ОЗНАКА ЛІТЕРАТУРНОГО МОВЛЕННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

М. С. Вашуленко, д. пед. н.

Чути наголос у словах і правильно їх наголошувати є важливим умінням (після артикулювання), без якого неможливе саме мовлення. Нормативне наголошування слів є однією з найхарактерніших ознак культурного і грамотного мовлення. Спостереження на уроках з різних предметів, записи безпосереднього усного мовлення молодших школярів виявляють значну кількість широко вживаних у навчальних висловлюваннях слів, у наголошуванні яких вони допускають помилки, що значною мірою знижує культуру їхнього усного мовлення. При цьому насторожує той факт, що помітна частина цих слів є спеціальними термінами, засвоєними учнями саме на уроках, у роботі з учителями, у процесі опрацювання матеріалу відповідних підручників з різних навчальних предметів.

Робота над наголосом проводиться в двох напрямках – для засвоєння учнями нормативного наголосу у вживаних словах та для вироблення умінь і навичок швидко і безпомилково визначати в слові наголошений звук (склад). Перший із цих напрямів переслідує суто орфоепічну мету. Другий напрям слугує важливою основою для розв'язання учнями орфографічних задач, пов'язаних із правописом слів з ненаголошеними голосними звуками [ei, ie].

Спостереження свідчать, що не всі діти однаково сприймають наголос у словах. Одні розпізнають його тільки у вимові вчителя, причому деякі з учнів чують наголос лише в тому випадку, коли наголошений склад вимовляється з сильним напруженням голосу. Інші, добре розпізнаючи наголоси у вимові інших, не чують їх у власному мовленні, хоча й наголошують слова правильно. Частина дітей добре розрізняє наголоси у вимові інших та у власному промовлянні слів уголос, але утруднюється визначити наголошений звук у внутрішньому мовленні. Спостерігається ще одна закономірність: учні краще визначають наголоси в розрізних словах, і

кількість помилок значно зростає, якщо їм доводиться це робити у формах того самого слова, у гніздах споріднених слів або в словах речення. Так, третьокласникам в кінці навчального року було запропоновано контрольне завдання на визначення наголосу в словах у двох варіантах. Незважаючи на те, що в частині слів I варіанту учні могли припуститися помилок у визначенні наголосу з причини неправильного їхнього вимовляння (це слова, вимову і написання яких відповідно до програми учні мали запам'ятати), все ж результати тут виявилися на 7 % кращими.

Сформованість в учнів умінь швидко і безпомилково визначати в словах наголошений звук, цілеспрямовано виконувати морфемний аналіз слів, виділяючи в слові ту частину, яка містить у собі ненаголошений звук, уміння змінювати форму слова та добирати до нього спільнокореневі слова так, щоб ненаголошений звук потрапив у позицію наголошеного, стане хорошою основою для успішного вивчення і засвоєння важливої для українського правопису теми «Вимова і правопис слів з ненаголошеними голосними звуками [ei], [ie]», яка за програмою вивчається в третьому класі.

ДИДАКТИКО-МЕТОДИЧНІ УМОВИ МОДЕЛЮВАННЯ УРОКІВ ЛІТЕРАТУРНОГО ЧИТАННЯ

О. Я. Савченко, д. пед. н.

Створення моделей уроків незалежно від специфіки предмета має ґрунтуватися на методології системного і компетентнісного підходів, цінностях особистісного розвитку, а методика – утверджувати суб'єктність і полісуб'єктність навчання, співпрацю, співтворчість вчителя з учнями. Дидактико-методичний аспект зазначених установок зумовлює технологію поетапної організації читацької діяльності молодших школярів і поелементне формування читацької компетентності.

Уроки літературного читання із ознайомлення молодших школярів з життям і творчістю видатних українських письменників стають ефективними, якщо в їх моделюванні враховано такі дидактичні і методичні умови:

- функції системи уроків зазначеної тематики впродовж навчання у 2-4 класах;
- варіативність організації читацької діяльності учнів залежно від мети і очікуваних результатів уроку;
- диференціація способів навчальної взаємодії учнів в контексті формування читацької компетентності;
- супровідний моніторинг навчальних досягнень учнів та їх корекція згідно з вимогами програми до навчальних досягнень учнів;
- створення навчального середовища, сприятливого для розвитку самостійної читацької діяльності учнів.

У взаємозв'язку цих умов визначено чотири моделі уроків літературного читання.

Уроки *первинного ознайомлення* учнів із життям і творчістю видатних письменників. У цій моделі домінуючими функціями мають бути мотиваційна та інформаційна підготовка з візуальною позатекстовою підтримкою.

Уроки *поглибленого опрацювання тексту* з урахуванням особливостей жанру твору, змісту і ознак тексту (інформативність, завершеність, структурність, цілісність, діалогічність).

Уроки, домінують яких є *діалог мистецтв*: (художнє слово, образотворче і музичне мистецтво у взаємозв'язку із темою прочитаного твору та особистістю автора).

Уроки-*роздуми*, уроки-*діалоги*, текстовою основою яких є твори з морально-етичною задачею. Домінують таких моделей є розв'язання учнями морально-етичних задач за прочитаним твором та у зв'язку із життєвим і літературним досвідом учнів.

У процесі опису моделей організації уроків та їх підготовки для наступної апробації та впровадження передбачено технологічний підхід, що має створити умови для відтворення моделей у різних умовах експериментального навчання.

МОДЕЛЮВАННЯ УРОКІВ ФОРМУВАННЯ ДОСВІДУ ЧИТАЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

В. О. Мартиненко, к. пед. н.

У контексті досліджуваної теми виокремлено положення, які є вихідними у моделюванні уроків літературного читання.

Сутнісними ознаками уроків формування досвіду читацької діяльності молодших школярів є оволодіння учнями вміннями, способами діяльності з повноцінного освоєння художніх і науково-пізнавальних текстів, дитячих книжок, різних видів текстової і позатекстової інформації. Довід читацької діяльності учнів охоплює володіння ними на практичному рівні системою літературознавчих, книгознавчих, бібліотечно-бібліографічних знань; компетентнісно орієнтованими загальнопредметними, власне предметними вміннями, навичками у комунікативно-мовленнєвій, інформаційній сферах, у сфері застосування загальнопізнавальних читацьких умінь; рефлексивним досвідом, який формується під час взаємодії учня з текстами різних видів.

Сучасний урок літературного читання, з одного боку, має обов'язкові компоненти, втілює конкретний замисел учителя, враховує індивідуально-психологічні особливості учнів, з іншого – йому притаманні гнучкість і рухомість структурних елементів. Під час побудови уроку літературного читання важливо спиратися на таку нову структурну одиницю уроку, як навчальна ситуація, що дає змогу побудувати досить гнучку модель уроку. Така конструкція більш мобільна, вона залишає вчителю можливість і для імпровізації, і для необхідної реконструкції.

Урок літературного читання являє собою особливий діалогічний простір,

який об'єднує автора, художній текст, читача, вчителя і вимагає суб'єкт-суб'єктних, полісуб'єктних відносин між учасниками комунікації.

Смислооб'єднувальним стрижнем побудови продуктивних моделей уроків літературного читання є опора на визначену мету опрацювання тексту, очікувані результати, на естетичні і комунікативні закономірності діалогічної взаємодії учня з текстом, автором, героєм твору, дитячою книжкою. Врахування комунікативних основ під час моделювання уроків літературного читання відкриває ширші можливості для набуття учнями досвіду міжособистісного спілкування, а також комунікації з джерелом інформації.

Специфіка літературних текстів значною мірою зумовлює способи їх опрацювання, жанрово-композиційну структуру уроку, методичні прийоми, що організують кожну конкретну навчальну ситуацію.

Теоретично обґрунтовано моделі уроків літературного читання у контексті набуття учнями досвіду читацької діяльності. Запропоновано такі моделі уроків: опрацювання художніх текстів відповідно до їх родової приналежності і жанрової специфіки; опрацювання науково-художніх, науково-пізнавальних текстів; роботи з дитячою книжкою; бібліотечно-бібліографічних уроків.

МОНІТОРИНГ ЯК ФОРМА ПЕДАГОГІЧНОГО СУПРОВОДУ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

О. В. Онопрієнко, к. пед. н.

Тенденції розвитку сучасного суспільства визначають пріоритетні напрями модернізації загальної середньої освіти, насамперед пов'язані із забезпеченням її якості. Важливим чинником, що впливає на підвищення якості початкової освіти, є використання ефективних форм супроводу процесу навчання молодших школярів.

Удосконалення традиційних та пошук нових форм, методів, засобів організації навчальної діяльності учнів, адекватних цілям формування ключових і предметних компетентностей, є актуальною проблемою науки і практики. Підставою для вибору оптимальних поєднань методів і форм організації навчальної діяльності учнів має стати систематичний аналіз об'єктивних освітніх результатів, здійснення моніторингового супроводу формування у школярів ключових і предметних компетентностей на різних етапах процесу навчання.

Відповідно до проведених досліджень (Л. С. Ващенко, Ю. О. Жук, О. І. Локшина, Т. О. Лукіна, О. І. Ляшенко, С. І. Подмазін, Ю. А. Романенко, С. В. Рябова та ін.) моніторинг є однією з форм педагогічного супроводу. Його основне завдання полягає в неперервному відстеженні якості навчального процесу. Реалізація функцій моніторингового супроводу – інформаційної, діагностувальної, контролювальної, коригувальної, прогнозувальної – дозволить не лише отримати об'єктивну інформацію про перебіг процесу

формування в учнів компетентностей, а й сприятиме вдосконаленню організаційних форм навчання молодших школярів.

У класифікації видів моніторингу за ознакою мети проведення виділено інноваційний і констатувальний (О.І. Ляшенко). У контексті проблеми формування в учнів компетентностей більшої уваги, на наш погляд, заслуговує перший з названих, оскільки спрямований на розвиток об'єкта й пов'язаний із перетворювальними діями, що впливають на його функціонування. Результати попереднього дослідження засвідчили, що процес формування у молодших школярів предметної компетентності є тривалим і таким, що охоплює кілька етапів, пов'язаних із відповідним рівнем розвитку компетентності. У зв'язку з цим можна зробити висновок про доцільність здійснення інноваційного моніторингу, який супроводжуватиме увесь цей процес – від етапу репродуктивного відтворення елементів предметних компетенцій (здатність виконати навчальну дію з опорою на форму культурного зразка) до етапу творчого застосування навчального досвіду (здатність вільно користуватися засвоєними способами дії і залучати до вирішення навчальної чи життєвої задачі різних інтелектуальних ресурсів).

Таким чином, на часі розв'язання проблеми розроблення інструментарію для моніторингового супроводу процесу формування в учнів компетентності на різних етапах розвитку та методики його використання.

ДИДАКТИЧНІ ВИМОГИ ДО КОМПЕТЕНТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО УРОКУ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ

К. І. Пономарьова, к. пед. н.

Реалізація компетентнісного підходу в навчанні молодших школярів української мови передбачає модернізацію уроку – основної форми організації навчального процесу в школі.

Компетентнісно орієнтований урок української мови має відповідати таким дидактичним вимогам:

– реалізувати комплекс взаємопов'язаних навчальних, розвивальних і виховних цілей, спрямованих на формування ключових і предметних компетентностей: комунікативної, соціокультурної й уміння вчитися;

– підпорядковувати всі навчально-виховні цілі розвитку особистості учня і спрямовувати їх на досягнення конкретних результатів у його навчанні, розвитку й вихованні;

– будуватися на засадах комунікативно-діяльнісного підходу, який передбачає мовленнєву спрямованість уроку, підпорядкування вивчення мовних знань завданням мовленнєвого розвитку школярів, формуванню навичок вільного володіння мовою в різних ситуаціях спілкування;

– забезпечувати суб'єкт-суб'єктну та полісуб'єктну взаємодію, в основі якої – співпраця, співтворчість учителя з учнями, набуття ними не лише пізнавального, а й соціального досвіду;

- бути емоційним, викликати інтерес до навчання, породжувати потребу в знаннях і з цією метою містити широкий та цілеспрямований діапазон засобів мотивації навчальної діяльності учнів;
- будуватися з урахуванням його місця в системі уроків певної теми чи розділу, бути пов'язаним з попереднім і наступним уроками;
- в системі уроків повинно функціонувати поступове ускладнення навчальних, розвивальних і виховних цілей, орієнтованих на формування в учнів мовних знань, мовленнєвих умінь, навичок, мотивів, ставлень, якостей особистості;
- включати раціональні інтерактивні методи, прийоми навчання, різноманітні способи організації навчальної взаємодії, які б забезпечували навчально-пізнавальну активність школярів;
- усі використані на уроці методи, прийоми, засоби навчання і способи організації навчальної взаємодії учнів повинні підпорядковуватися досягненню поставлених цілей;
- забезпечувати оптимальний для конкретного колективу дітей темп роботи, своєчасну зміну видів діяльності;
- реалізувати диференційований підхід у навчанні школярів з різним рівнем підготовки і можливостей;
- забезпечувати ситуацію успіху кожного учня;
- передбачати в підсумку уроку обов'язкову рефлексію – аналіз учнями своєї навчальної діяльності, оцінювання її результатів, визначення своїх досягнень і невдач та перспектив подальшого навчання.

СТАН РОЗВИТКУ ГРАФІКО-ОРФОГРАФІЧНИХ УМІНЬ В УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ

О. Ю. Прищепя, к. пед. н.

Комунікативна функція мови полягає в розвитку усного і писемного мовлення. Оволодіння писемним мовленням, яке починається з першого класу, ґрунтується на усному мовленні дітей, оскільки елементарно грамотне письмо залежить від уміння учня перетворювати звукові сприймання в графічні образи.

Процеси формування усного й писемного мовлення якісно відмінні, хоч деякі їх структурні елементи збігаються. Цим і пояснюється негативний і позитивний взаємовплив двох видів мовлення.

Аналіз програми і підручників показав, що у програмі з української мови для початкової школи відводиться значна кількість часу для засвоєння елементарних знань з фонетики і графіки. У діючих підручниках є достатня, на нашу думку, кількість вправ і завдань для засвоєння змісту цього важливого розділу.

Однак шкільна практика **засвідчує**, що у письмових роботах учнів першого мікроперіоду виявляється частотність помилок на пропуск літер (як

тих, що позначають голосні, приголосні звуки, так і тих, які не підпадають під це твердження), заміну одних графем іншими (схожими за звучанням відповідних звуків або за написанням), перестановку букв і складів, «дзеркальне» зображення букв, графічне спотворення слів тощо. Більшість цих помилок стосується звуко-буквеного боку письма, не зачіпаючи при цьому морфологічних його сторін і не порушуючи правил правопису.

Вибіркове обстеження мовлення учнів першого мікроперіоду **виявило** недостатні вміння виділяти звуки мовлення як під час сприймання мовних одиниць на слух, так і в процесі промовляння. Частина дітей не зуміла правильно проаналізувати звукову будову слова. Під час аналізу найчастіше пропускалися голосні звуки, що відповідним чином позначалося на письмі.

Спостереження за процесом письма учнів **показали**, що деякі з них не зуміли диференціювати складники графічного знака (літери) за формою і тому або неправильно передавали під час письма кількість елементів літери, або помилково обирали наступний елемент, що спотворювало графічну її будову, а інколи значення слова.

З вищезазначеного робимо **висновок**, що покращання стану розвитку графіко-орфографічної навчальної діяльності в учнів початкових класів на уроках української мови відбудеться, на нашу думку, за умови запровадження спеціально розроблених способів, прийомів, форм роботи.

ОРГАНІЗАЦІЯ НАВЧАЛЬНО-ДОСЛІДНИЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В КОНТЕКСТІ ПОВНОЇ ТА ЧАСТКОВОЇ ІНТЕГРАЦІЇ ДІЯЛЬНОСТЕЙ

Т. І. Чернецька, к. пед. н.

Лексема «навчально-дослідницька діяльність» є складним синтаксично вільним словосполученням, яке утворено поєднанням трьох повнозначних слів «навчальна», «дослідницька» та «діяльність» зі збереженням лексичного значення кожного з них. В аналізованій лексемі головне слово – «діяльність», слова «навчальна» і «дослідницька» поєднуються з ним сурядним зв'язком, що, у свою чергу, підтверджує їхню граматичну рівноправність (між словами можна поставити повторювальний сполучник і (і навчальна, і дослідницька); засвідчує про незалежність першого слова від другого; вказує на те, що словом «навчальна» не пояснюється значення слова «дослідницька» і навпаки – словом «дослідницька» не трактується зміст слова «навчальна», та підтверджує, що кожне з цих слів не пояснює самостійно головне слово словосполучення. Мова має йти про складний прикметник «навчально-дослідницька» як про відносний прикметник, котрий виражає ознаку іменника «діяльність» як головного слова у словосполученні опосередковано – через: призначення діяльності; виокремлення в її ієрархічній будові рівня дій; розгляд дії як основної одиниці аналізу діяльності; розкриття інтеграційних процесів, які характеризують підхід до об'єднання

(злиття) навчальної та дослідницької діяльностей у навчально-виховному процесі сучасної школи.

Оснoву організації навчально-дослідницької діяльності визначають інтеграційні процеси, які, на нашу думку, слід репрезентувати частковим і повним об'єднанням навчальної та дослідницької діяльностей. Відповідно до цих міркувань виникає необхідність у введенні в науковий обіг дефініції «міждіяльнісна інтеграція», зміст якої конкретизуватиме підхід до об'єднання різних видів діяльностей, котрий запроваджуватиметься для організації навчання учнів, а саме: повна чи часткова інтеграція навчальної та дослідницької діяльностей (пізнавальної та навчальної; пошукової та дослідницької тощо).

Якщо мова йтиме про повну інтеграцію навчальної та дослідницької діяльностей, то організація навчально-дослідницької діяльності здійснюватиметься з використанням трьох типів таблиць-матриць: таблиці-матриці проблемного викладу навчального матеріалу, таблиці-матриці реалізації частково-пошукового методу викладу навчального матеріалу та таблиці-матриці організації творчої навчально-дослідницької діяльності дітей. У разі запровадження часткової інтеграції навчальної та дослідницької діяльностей слід говорити про організацію навчально-дослідницької діяльності лише на окремому етапі уроку. З цією метою учням пропонується сформулювати висновки, самостійно виконавши одне із зазначених завдань: розв'язати дослідницьке завдання, виконати дослідницьку вправу, провести дослід, поспостерігати за конкретно визначеним об'єктом, розв'язати проблемну ситуацію.

УДОСКОНАЛЕННЯ ОРГАНІЗАЦІЙНИХ ФОРМ НАВЧАННЯ ПРИРОДОЗНАВСТВА НА ЗАСАДАХ КОМПЕТЕНТІСНОГО ПІДХОДУ

І. В. Андрусенко

На екологічну освіту покладаються сподівання щодо зростання нової генерації людей з екологічно відповідним мисленням, високою екологічною культурою, екологоцентричним підходом до створення умов для побудови взаємин між людиною і природою. Це зумовлює необхідність визначення дидактико-методичних умов удосконалення організаційних форм навчання природознавства на засадах компетентісного підходу.

Аналіз педагогічної літератури дозволив виокремити різні підходи до розкриття сутності поняття «організаційна форма навчання». Воно тлумачиться як колективна, фронтальна, групова, індивідуальна робота учнів, будь-який вид занять – урок, предметний гурток, факультатив тощо. З'ясовано, що організаційна форма навчальної діяльності з природознавства забезпечена доцільними дидактичними методами, прийомами, засобами, визначеними метою і завданнями; здійснюється шляхом упорядкування навчально-пізнавальної діяльності учителя й учнів.

У наукових джерелах компонентами природознавчої компетентності називають екологічні знання й уміння. У зв'язку з цим організаційні форми навчання природознавства передбачають екологічну діяльність молодших школярів, яка охоплює сукупність світоглядних позицій та ціннісних орієнтацій у ставленні до природи, особистісно ціннісну і суспільно значущу практичну діяльність стосовно природних об'єктів.

З'ясовано, що вибір форми організації екологічної діяльності молодших школярів у процесі навчання природознавства залежить від цілепокладання стосовно очікуваного результату в контексті формування екологічно доцільного способу життя.

Екологічна діяльність учнів може здійснюватися як навчально-дослідницька, інформаційна, просвітницька, природоохоронна. Її зміст залежить від рівня:

- сформованості уявлення про цілісність світу, природничих знань екологічного характеру (знанневий складник);
- набутого екологічно доцільного досвіду самостійної дії (діяльнісний складник);
- виявлення ставлень до екологічних цінностей суспільства (ціннісний складник);
- усвідомлення учнями соціальної реальності (соціокультурний складник).

Таким чином, удосконалення організаційних форм навчання природознавства зумовлює потребу розробити варіативні моделі реалізації екологічної діяльності учнів молодшого шкільного віку.

МЕТОД МОДЕЛЮВАННЯ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ПРИРОДОЗНАВЧОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

О. А. Бондаренко, учитель поч. класів

Використання моделювання на уроках у початковій школі – це вимога сьогодення. Метод моделювання забезпечує усвідомлення дітьми практичної значущості теоретичних знань з природничих дисциплін. Відповідно підвищується увага до діяльнісного компонента змісту освіти й актуалізується потреба формування у молодших школярів ключових предметних компетентностей, необхідних для їхньої самостійної життєдіяльності. Використання моделювання як одного з методів формування природознавчої компетентності молодших школярів дає змогу учням більш ефективно засвоювати значний за обсягом навчальний матеріал, встановлювати причино-наслідкові зв'язки між об'єктами природи, стимулює процеси пізнавальної діяльності, забезпечує цілісність знань, формування творчої особистості.

Систематичне та продумане використання моделей сприяє формуванню позитивної навчальної мотивації учня, розвитку пізнавального інтересу, зна-

йомить дитину з інструментом пізнання світу. Учні поступово опановують сучасні наукові підходи до пізнання дійсності, загальні для всіх наук про природу, у них формуються узагальнені вміння та навички навчальної діяльності, необхідні під час вивчення не тільки природничих, а й математичних та технологічних дисциплін.

Ключовим положенням уроків природознавства з використанням моделювання є те, що молодші школярі все пізнають через діяльність, гру, творчість, а по-друге, діти мають можливість у самовираженні, визначенні власного ставлення до навколишнього світу. На уроках природознавства потрібно створити комфортні умови для природовідповідного, особистісного розвитку школяра, задоволення природних потреб дітей до дослідництва й аналізу, узагальнення, конструювання та художнього самовираження. Для цього важливо застосовувати різні форми моделювання. Зокрема складати казки, ліпити з пластиліну, глини, створювати малюнки, схеми, аплікації, ігрові ситуації, що сприяють активізації учнів та їхньої пізнавальної активності, створюють умови для формування природознавчої компетентності. До проведення уроку залучаються й учні (метод «Навчаючи вчусь»). Заздалегідь підготовлені діти в цікавій формі повідомляють про певні спостереження за об'єктами чи явищами природи. На основі власних спостережень створюють динамічні моделі. Люблять учні бути дослідниками, відкривачами, кореспондентами, акторами, активно працюють у групах.

Така методика роботи дає змогу не лише забезпечити учнів системою знань про природу, розвивати критичне мислення, мовлення, упевненість у собі, а й формувати компетентну, екологічно та інтелектуально розвинену особистість, здатну відповідати за збереження довкілля.

ТИПИ УРОКІВ НАВЧАННЯ ГРАМОТИ (ЧИТАННЯ)

О. В. Вашуленко

Основною організаційною формою навчання в початкових класах є урок. Проблема вдосконалення уроку є завжди актуальною, оскільки вимоги до його якості постійно зростають. Особливо загострюється потреба в його перебудові на сучасному етапі, коли змінюються цілі навчання, а відповідно до них – зміст і методичне забезпечення. З огляду на це виникає необхідність розроблення ефективних моделей уроків навчання грамоти (читання) першокласників на засадах компетентнісного підходу.

Аналіз педагогічної й методичної літератури з проблеми уроку (Ю. Бабанський, Т. Байбара, М. Богданович, М. Вашуленко, М. Данилов, Б. Єсіпов, Ч. Куписевич, І. Лернер, М. Львов, М. Махмутов, І. Огородников, В. Оконь, В. Онишук, О. Савченко, М. Скаткін та ін.), вивчення досвіду роботи вчителів довели, що уроки навчання грамоти можна класифікувати за такими ознаками: особливість контингенту учнів; основний вид навчальної діяльності; період навчання; основна дидактична мета; провідний спосіб організації навчальної

діяльності. Коротко зупинимося на особливостях, які слід враховувати у моделюванні типів уроку, виокремлених за цими ознаками.

Уроки навчання грамоти – це особливий тип уроків, на моделювання яких впливає склад контингенту учнів. Адже учні 6-річного віку мають значні відмінності в їхній готовності до навчання, у них переважає ігрова діяльність. Важливим є й те, що в 1 класі урок триває 35 хв, учні не одержують домашніх завдань, діє вербальне оцінювання.

За видами навчальної діяльності уроки навчання грамоти поділяються на уроки читання і письма, які моделюються відповідно до специфіки змісту предмета, його провідних завдань та виду навчальної діяльності учнів.

За періодом навчання – це уроки добукварного, букварного, післябукварного періодів, які мають відповідну мету і завдання, передбачають застосування різних технологій і методів навчання, ефективних форм організації навчальної діяльності учнів на уроці.

За основною дидактичною метою виділяють такі типи уроків читання в період навчання грамоти: урок засвоєння нових знань, умінь і навичок; урок формування й удосконалення вмінь і навичок; урок закріплення і застосування знань, умінь і навичок; уроки повторення, корекції, узагальнення і систематизації знань і вмінь; комбінований урок (поєднання різних цілей навчання, застосування різних способів його організації).

Залежно від провідного способу організації навчальної діяльності учнів у період навчання грамоти проводяться такі уроки читання: урок-гра, урок-сюрприз, урок-подорож, урок-казка, урок-спектакль, урок-інсценізація, урок-конкурс, урок розвитку творчих здібностей.

Моделювання зазначених типів уроків з урахуванням їх особливостей дає можливість підвищити якість уроку, побудувати цілісну технологію процесу навчання грамоти.

ЗАСТОСУВАННЯ ОРГАНІЗАЦІЙНИХ ФОРМ НАВЧАННЯ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ У ПЕДАГОГІЧНОМУ ДОСВІДІ

Н. П. Листонад

Зміни в сучасному освітньому середовищі, які визначають зміст навчання, впливають і на дидактичні та методичні аспекти організації уроку.

У сучасній дидактиці форми організації навчальної роботи визначаються складом учнів, місцем і часом занять, послідовністю видів діяльності, взаємодією між учителем і учнем та учнів між собою, що здійснюється в певному порядку і встановленому режимі.

Організаційні форми впливають на хід і результат навчального процесу. Їх оптимальне поєднання утворює модель, яка забезпечить ефективність навчання.

Аналіз результатів констатувального експерименту дослідження, в якому розкривається проблема моделювання уроків математики з формування у

молодших школярів обчислювальної компетентності, показав, що в основному на уроках застосовуються три організаційні форми: фронтальна, групова й індивідуальна. Переважна більшість учителів початкової ланки освіти надає перевагу комбінованому уроку математики, на якому переважає групова робота із включенням індивідуальних завдань для окремих учнів. Окремими вчителями практикуються уроки інтегрованого змісту, уроки-казки, проекти, подорожі тощо.

Встановлено, що, добираючи ту чи іншу форму організації навчального процесу, учитель враховує конкретні завдання уроку, характер змісту навчального матеріалу (усний або письмовий спосіб обчислення), забезпеченість класу необхідними посібниками, засобами ІКТ, рівень розвитку учнів, їх навченості тощо. Серед названих вчителями факторів, які визначають застосування тієї чи іншої форми навчання, провідними є зміст навчання і спосіб діяльності.

На основі аналізу стану досліджуваної проблеми виявлено істотні протиріччя між постійним оновленням змісту освіти і відносно стабільними формами навчальної діяльності учнів, характерними для шкіл всіх типів.

Проте, як показує аналіз відвіданих уроків, уроки математики мають значний потенціал, який не використовується вчителями для формування обчислювальної компетентності. Урок має стати більш гнучкою і рухомою формою навчання. Моделювання уроку дасть змогу вчителю ефективно використовувати можливості кожної форми навчання, добирати їх поєднання, які забезпечать високу результативність діяльності всіх учнів за умови раціонально витраченого на уроці часу.

Питання варіативності організаційних форм навчання ми будемо розглядати в зв'язку з уроком, який був і залишається основною формою організації навчальної роботи з учнями молодшого шкільного віку.

ФОРМУВАННЯ В УЧНІВ 5-7 КЛАСІВ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЯК КЛЮЧОВОЇ І ПРЕДМЕТНОЇ

Реєстраційний номер 0112U000253 Роки виконання 2012 – 2014 рр.

Науковий керівник: Голуб Н. Б., д-р пед. наук, професор, завідувач лабораторії навчання української мови

ОСНОВНІ НАУКОВІ РЕЗУЛЬТАТИ:

1) *виявлено* прогалини у теорії й практиці формування в учнів комунікативної компетентності;

2) *визначено* психолого-педагогічні, лінгводидактичні й лінгвістичні засади формування комунікативної компетентності учнів 5-7 класів як ключової й предметної у процесі навчання української мови;

3) *розкрито* або *уточнено* суть ключових термінів дослідження;

4) *укладено* категорійний апарат;

5) *переглянуто* окремі компоненти змісту шкільної мовної освіти;

6) *визначено* чинники, що впливають на результати процесу формування КК й рівень сформованості їх;

7) *розроблено й частково впроваджено* в навчальний процес методика формування в учнів 5-7 класів комунікативної компетентності як ключової і предметної;

8) *підготовлено* необхідний методичний супровід (концепція, модель методики, цільова карта спостереження уроку, програма, підручник, методичні рекомендації, статті), що сприятимуть ефективному впровадженню її.

9) здобуті результати *відображено* в програмі «Українська мова, 5 – 9 класи», підручнику «Українська мова» для 5 класу, трьох посібниках для вчителів – «Навчання української мови учнів 5 класу на засадах компетентнісного підходу», «Формування правописної компетентності учнів 5-7 класів на уроках української мови», «Формування морфологічної компетентності учнів 5-7 класів на уроках української мови», методичних рекомендаціях «Навчання діалогічного мовлення учнів 5-7 класів на уроках української мови», статтях.

ФОРМУВАННЯ МОВЛЕННЄВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В УЧНІВ 5-7 КЛАСІВ У ПРОЦЕСІ ТЕКСТОТВОРЕННЯ

Н. Б. Голуб, д. пед. н.

Найскладнішими вміннями, що слугують основою комунікативної компетентності, є вміння створювати власні висловлення і сприймати чужі. З огляду на ключові позиції тексту під час спілкування, одним із головних завдань уроків української мови у 5-7 класах є навчання ефективної текстової діяльності у тому числі формування вмінь продукувати і сприймати різноманітні тексти.

У результаті аналізу літератури *виявлено*, що ближчою до сучасних запитів є методика текстотворення Н. Соловйової, головні акценти у якій зо-

середжено на технології й алгоритмі створення тексту, особливостях змісту тексту і структури його.

Уточнено й розмежовано терміни «текстова діяльність» і «текстотворча діяльність». Підставами для цього вважаємо різноманітну діяльність, об'єктом якої є текст: аналізувати, видозмінювати, сприймати, осмислювати, відтворювати, вести пошук, моделювати, зіставляти, узагальнювати, вивчати та ін.

Текстову діяльність учнів на уроці *визначено* як цілісний інтелектуально-мисленнєвий процес, що має певну мотивацію, мету й завдання, які орієнтують на відтворення, аналіз, удосконалення, структурування, інтерпретацію, створення власного чи сприймання чужого тексту. Текстотворчу діяльність учнів розуміємо як організовану вчителем чи самоорганізовану планомірну роботу, спрямовану на продукування текстів різних типів, стилів і жанрів.

Доведено, що в умовах компетентнісного навчання важливо не лише усвідомлення учнями етапів текстотворення, а й надання цій діяльності емоційної привабливості, позитивної мотивації.

Установлено, що для компетентного мовця необхідно не лише розвинути здібності творити якісний текстовий продукт, але й домогтися розуміння того, чим умотивована поява тексту, зумовлений вибір жанру мовлення (які цінності, потреби стали поштовхом до його створення), на що спрямований текст (на творення чи руйнування?) і якою є результативність використання тексту (досягнуто чи не досягнуто поставлених цілей).

Ураховуючи сказане, *виділяємо* такі групи текстотворчих умінь: а) *осмислювально-мотиваційні*; б) *логіко-інформаційні*; в) *психологічні*; г) *мовновиражальні*; ґ) *рефлексійні*.

Осмилення цих положень слугуватиме важливим орієнтиром для вчителя; учням 5-7 класів, що лише набувають початкового досвіду створення ефективних текстів, варто запропонувати алгоритми, розробити інформативно-комунікативні макети текстів різних типів і жанрів.

Процес навчання учнів текстотворення буде успішним, а якість комунікативної компетентності високою за умови узгодження всіх аспектів проблеми, що можливо лише у процесі системного підходу до навчання мови.

ТЕХНОЛОГІЯ КООПЕРАТИВНОГО НАВЧАННЯ ЯК ПРОДУКТИВНИЙ ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ УЧНЯ-КОМУНІКАНТА В УМОВАХ НЕПЕРЕРВНОЇ МОВНОЇ ОСВІТИ

В. В. Сидоренко, д. пед. н.

В епоху так званої «парадигмальної революції» видозмінено модель навчання української мови (нині вона базується на компетентнісній основі, адекватна соціальним і освітнім трансформаціям епохального характеру), визначено нові засадничі принципи, ціннісні орієнтири й способи організації навчальної діяльності учнів за індивідуальною освітньою траєкторією

(людиноцентризм, екзистенціоналізм, гуманізація), збагачено арсенал підходів, освітніх технологій, діалогічно-екзистенційних методів і прийомів навчання.

Лінгводидактичну технологію кооперативного навчання (від англ. *Cooperative Learning*) визначено як комплекс дидактичних форм, методів і прийомів, пов'язаних із проектуванням, моделюванням, організацією, утіленням дидактичного задуму (проекту або сценарію) уроку української мови, його рефлексією, що забезпечує досягнення суб'єктами наперед заданого результату освіти, спрямованого на підготовку учня-комуніканта, який володіє ключовими і предметними компетентностями, набув певних компетенцій, здатний успішно в усіх сферах життя використовувати функціонально-стильові можливості української мови, уміє вільно й комунікативно виправдано висловлювати думки, характеризується свідомим ставленням до мови, креативним мисленням, естетичним і художньо-образним сприйняттям мовлення тощо. З'ясовано, що лінгводидактична технологія кооперативного навчання (ТКН) використовується в навчальній роботі учнів у невеликих групах і ґрунтується на взаємодії учасників навчально-виховного процесу, об'єднаних спільною навчальною метою; водночас кожен із них зберігає свою ідентичність і відповідає за власні академічні успіхи й соціальні досягнення.

За допомогою методу проблемно-резервного аналізу (**SPOT**) з'ясовано сильні (**Satisfaction**) і слабкі (**Problems**) сторони, шанси (**Opportunities**) і можливі ризики (**Threats**) використання технології кооперативного навчання для забезпечення діяльнісного результату неперервної мовної освіти. Технологію кооперативного навчання розглянуто як одну з продуктивних лінгводидактичних технологій, що виконує мотиваційну, організаційну, навчальну, розвивальну і виховну функції, трансформуючи знання, уміння і навички школярів у ключові і предметні (галузеві) компетентності, допомагає зреалізувати основоположні дидактичні й методичні принципи навчання української мови, створити позитивно-гармонійний навчальний простір для самотрансценденції особистості протягом усього життя.

У Державному стандарті базової і повної загальної середньої освіти і чинних програмах з української мови *комунікативну компетентність* визначено як обов'язковий складник формування мовної особистості, що передбачає її здатність застосовувати в конкретному виді спілкування знання мови, способи взаємодії з людьми, які оточують її та перебувають на відстані, навички роботи в групі, володіння різними соціальними ролями тощо. Системне використання ТКН на уроках української мови передусім сприяє формуванню *комунікативного потенціалу учнів*, що визначає ефективність їхнього спілкування в різних сферах життєдіяльності й життєтворчості та включає *комунікативну ерудицію (знання), комунікативний досвід, комунікативні здібності, якості, уміння, навички й настанови, комунікативну*

техніку, комунікативний стиль спілкування. Таким чином, лінгводидактична технологія кооперативного навчання є дієвим засобом розвитку учня-комуніканта, який *знає, любить і вміє користуватися мовою в усіх ситуаціях комунікативного дискурсу, спроможний передавати все багатство думок і почуттів, продукувати власні й загальнолюдські ціннісно-світоглядні орієнтири, життєві цінності, зреалізувати інформаційний, експресивний, міжособистісний, прескриптивний, інтерактивний аспекти навчання.*

Визначено відповідне нормативне, організаційне й навчально-методичне забезпечення ТКН, зокрема комплекс методів, прийомів і засобів навчання, що здатні забезпечити діяльнісний результат неперервної мовної освіти в нових соціокультурних умовах. Серед основних загальних ознак технології кооперативного навчання виокремлено *системність, комплексність, цілісність, концептуальність, розвивальний характер, інструментальність, оптимальність, структурованість, процесуальність.* Підґрунтям лінгводидактичної технології є компетентнісний, особистісно зорієнтований, діяльнісний підходи.

Отже, системне використання лінгводидактичної технології кооперативного навчання допомагає вчителю-словеснику організувати урок української мови як **оригінальну загальнопедагогічну, лінгводидактичну і методичну систему**, в межах якої формується потужне мотиваційне поле для опанування мови з урахуванням суб'єктного досвіду учнів, їхніх домінуювальних стилів навчання і стилів мислення, індивідуальних здібностей, можливостей, освітніх потреб.

ФОРМУВАННЯ ЛЕКСИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ 5-7 КЛАСІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ЛЕКСИКОЛОГІЇ

В. І. Новосьолова, к. пед. н.

Лексична компетентність полягає в оволодінні лексичними засобами мови й умінні користуватися ними й передбачає багатий словниковий запас; правильне уживання слова відповідно до поняття, що це слово виражає; урахує можливості лексичної сполучуваності слів. Вибір і використання лексичних елементів залежать від сфери й ситуації, у яких відбувається комунікативний процес. Лексична компетентність – складне утворення, складниками якого є такі компоненти: мотиваційний (мотивація, цілепокладання), когнітивний (знання лексичного складу мови), діялісно-практичний (уміння й навички), рефлексивний (самостійна робота й самоконтроль).

Розроблена методика базується на *системі завдань*, спрямованих на формування компетентностей особистості, що передбачає організацію діяльності учнів за такими напрямками: завдання, зорієнтовані на вироблення, систематизацію, закріплення, контроль знань з лексикології; завдання, які передбачають розвиток, контроль практичних навчально-мовних умінь; завдання, що орієнтовані на розвиток, контроль живого спілкування в різних

ситуаціях мовлення. Усі види завдань і вправ мають системний і систематичний характер, подаються в логічній послідовності – від теоретичних до практичних, від простіших до складніших, від репродуктивних до творчих, від уміння сприйняття й орієнтування в ситуації спілкування до втілення здобутих знань, сформованих комунікативних умінь у реальних життєвих ситуаціях спілкування.

Лексична компетентність передбачає засвоєння й дотримання лексичних норм і сформованість на їх основі таких спеціальних *умінь*: визначати належність слів до певної лексичної категорії й особливості функціонування лексем в тексті; формулювати й пояснювати лексичне значення слів, з'ясовувати лексичне значення їх за контекстом, з допомогою різних типів словників; вибирати із власного словникового запасу потрібні слова; усвідомлено, вмотивовано правильно, точно й доцільно використовувати виучувані слова в процесі комунікації; орієнтуватися в мовленнєвій ситуації, характерній для певного висловлювання, відповідно до якої добирати слова; з'ясовувати мету автора й комунікативне завдання тексту; визначати стиль, тип мовлення, тему, основну думку, задум запропонованого тексту; знаходити композиційні й мовні засоби, характерні для певного стилю й типу мовлення, що реалізують комунікативне завдання тексту; знаходити й виправляти лексичні помилки.

Дібрано ефективні методи (теоретичні, теоретико-практичні, практичні (залежно від закономірностей засвоєння мови): інформаційно-рецептивні (пояснювально-ілюстративні), репродуктивні, продуктивні, проблемні, частково-пошукові (евристичні), дослідницькі; метод рефлексії, інтерактивні методи; прийоми й організаційні форми роботи, котрі забезпечуватимуть активне засвоєння лексем, стійкі навички доцільного використання їх з урахуванням стилю, типу й ситуації мовлення.

ФОРМУВАННЯ МОВЛЕННЕВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ П'ЯТИКЛАСНИКІВ У ПРОЦЕСІ СПРИЙМАННЯ УСНИХ І ПИСЬМОВИХ ТЕКСТІВ

Г. Т. Шелехова, к. пед. н.

Важливість навчання учнів слухання-розуміння й читання як видів мовленнєвої діяльності зумовлена життєвою необхідністю й практикою здобуття освіти, успішність якої неможлива без розвитку в школярів належного рівня володіння аудіативними й читацькими вміннями в різних ситуаціях спілкування.

У процесі дослідження проблеми формування в п'ятикласників мовленнєвої компетентності під час сприймання усних і письмових текстів з'ясовано такі *методичні закономірності*: ефективність розвитку в учнів 5-х класів умінь сприймати усне й писемне мовлення забезпечується систематичним застосуванням спеціальної системи вправ і завдань; регулярним

практикуванням їх в аудіюванні, читанні вголос і мовчки для збагачення досвіду, удосконалення техніки й швидкості читання вголос і мовчки тощо; урахуванням індивідуальних особливостей школярів, їхніх пізнавальних потреб, інтересів, прагнення до самопізнання й саморозвитку; дотриманням *психолого-педагогічних умов* ефективного розвитку вмінь сприймати усне й писемне мовлення на уроках української мови (розвиток творчої уяви, індивідуальних властивостей наочно-образної й оперативної пам'яті; емоційної сфери; забезпечення мотивації мовленнєвої діяльності; активізація пізнавальної діяльності; застосування інтерактивних технологій, проведення уроків з урахуванням сучасних підходів до навчання мови; систематичність і послідовність роботи щодо формування зазначених вище умінь) тощо; урахуванням залежності адекватного сприймання усних і письмових текстів від начитаності, рівня словникового запасу учнів, виражальних засобів усіх рівнів мови, які містять тексти, що сприймаються на слух і зором тощо; формуванням в учнів культури сприймання усного й писемного мовлення тощо.

Пропонована система вправ і завдань виконувала такі *функції*: мотиваційну, пізнавальну, тренувальну, формувальну, розвивальну, організаційно-ситуаційну, комунікативно-корекційну, контролювальну, виховну.

Результати дослідного навчання п'ятикласників засвідчили також складність процесу, пов'язаного зі сприйняттям і розумінням навчально-наукової інформації. Зокрема потребує вдосконалення робота щодо навчання школярів таких прийомів розуміння, як складання схем, таблиць до науково-навчального тексту; необхідна особлива увага щодо вивчення й аналізу розвитку творчих здібностей учнів у процесі сприймання й розуміння усних і письмових текстів наукового стилю (його науково-навчального й науково-популярного підстилів).

ФОРМУВАННЯ ЦІННІСНОГО КОМПОНЕНТА КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ 5-7 КЛАСІВ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ

А. В. Ярмолюк, к. пед. н.

Система цінностей посідає важливе місце в ієрархії якостей, які характеризують компетентнісну особистість. У ході дослідження з'ясовано, що методика формування ціннісного компонента комунікативної компетентності учнів 5-7 класів загальноосвітніх шкіл ґрунтується на психолого-педагогічних і філософських засадах розвитку системи цінностей особистості (Андрущенко В., Баєр К., Журавльова Н, Каган М., Кремень В., Крижко В., Леонтьєв О. М., Пометун О., Роджерс К., Савченко О.).

Встановлено, що визначальним фактором формування ціннісних орієнтацій учнів є соціокультурний підхід, який полягає у вивченні мови не ізольовано, а в контексті представленої нею культури, взаємозв'язків із духовними надбаннями народів світу і здійснюється через соціокультурну

змістову лінію, закладену в чинній програмі з української мови. Реалізація означеної змістової лінії на уроках української мови передбачає зорієнтованість навчального процесу на оволодіння учнями соціокультурною компетентністю (Гез М., Гудзик І., Зимня І., Кучерук О., Леонтьєв О. О., Манакін В., Редько В., Сафонова В., Скуратівський Л.).

Дослідна методика передбачала створення системи комплексних вправ, які містять тексти соціокультурної тематики й завдання до них; застосування ефективних методів, прийомів і форм навчання; упровадження створеної системи роботи в навчальний процес; оцінювання володіння учнями соціокультурною компетентністю за визначеними критеріями.

Узагальнені результати контрольних робіт довели ефективність розробленої системи вправ і завдань та методів навчання (метод проєктів, презентація творчих завдань, метод наслідування, імітації або рольова гра, метод морального вибору; метод моделювання ситуацій). За всієї різноманітності неодмінною умовою цих методів є наявність проблеми й робота над нею як індивідуально (складання усних і письмових повідомлень, відповіді на запитання й формулювання запитань), так і в парах, групах, командах, прийняття узгодженого рішення й обговорення результатів (діалогу) виконаної роботи.

Констатовано, що рівень сформованості соціокультурної компетентності в учнів експериментальних класів значно підвищився: *високий рівень* (5 клас – на 10,7 %; 6 клас – на 13,8 %; 7 клас – на 12,3 %); *достатній* (5 клас – на 26,6 %; 6 клас – на 22,1 %; 7 клас – на 22,7 %); а також зменшився відсоток учнів з *низьким рівнем* сформованості соціокультурної компетентності (5 клас – на 12,1 %; 6 клас – на 15,1 %; 7 клас – на 11,1 %) порівняно з початковими показниками констатувального зрізу.

Результати дослідження засвідчили, що учні експериментальних класів оволоділи більшим обсягом соціокультурних знань, а також частіше застосовували їх для досягнення своїх цілей під час усного й письмового спілкування (складання діалогів, читання й розуміння тексту, написання листа, пояснення реалій), ніж учні контрольних груп.

ДІАЛОГІЧНЕ МОВЛЕННЯ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ МОВЛЕННЕВОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ ШКОЛЯРІВ

Л. В. Галаєвська

Спілкування – провідна діяльність підлітків, які прагнуть обговорювати на уроці життєві теми, сперечатися, формулювати власну думку з різних питань і набувати досвіду обстоювання її. Школярі постійно відчують внутрішню потребу в спілкуванні.

Діалогічний підхід надає їм право мати власну точку зору і власну позицію, до якої вчитель має ставитися з повагою. За таких умов організація навчальної діяльності учень може вільно розвиватися як особистість.

Актуальність опанування учнями найприроднішої форми мовлення –

діалогічної – постала у зв'язку з розробленням принципово нової системи навчання української мови. Діалог (парний і груповий) є найбільш поширеним видом мовленнєвого спілкування, що характеризується зміною висловлювань двох або кількох (полілог) мовців і безпосереднім зв'язком висловлювань із ситуацією.

Структура будь-якої діяльності передбачає чотири фази: орієнтування, планування, реалізацію й контроль.

Перша фаза мовленнєвої дії – орієнтування в ситуації (умовах) спілкування. Зорієнтуватися в умовах спілкування – означає визначити мотив майбутнього спілкування і врахувати мету спілкування (в офіційній чи неофіційній ситуації воно має відбутися; хто є адресатом мовлення, кількість їх, а саме: з однією особою, двома чи багатьма доведеться спілкуватися; яку форму обрано для спілкування – усну чи писемну тощо), умови (час і місце спілкування), який стиль, тип мовлення є найбільш доречним для конкретної теми й мети.

Друга фаза мовленнєвої дії – планування. Мовець обмірковує зміст (тему й головну думку) майбутнього висловлювання, а також мовностильове оформлення (добір мовновиражальних засобів, характерних для конкретного стилю). Певні обмеження на цей зміст накладаються обраним стилем, типом, видом і формою мовлення.

Третя фаза мовленнєвої діяльності становить перехід від програми висловлювання до реалізації задуму в виражальних засобах мови. Йдеться про добір мовцем адекватних змістові слів, граматичних форм, синтаксичних варіантів висловлювання.

Четвертою є фаза контролю, що полягає у зіставленні мовцем результату виконаної мовленнєвої дії з попереднім задумом. Якщо заздалегідь визначеної мети спілкування не досягнуто, мовець повинен зрозуміти, у якій з трьох попередніх фаз він припустився помилки та якої саме.

Таким чином, формування вмінь і навичок діалогічного мовлення можливе за умови всебічного врахування специфіки мовлення як діяльності, в основу якої покладено положення психолінгвістики (теорії мовленнєвої діяльності).

РЕАЛІЗАЦІЯ ЗАВДАННЯ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ ЗМІСТОВОЇ ЛІНІЇ У ПІДРУЧНИКУ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ 8 КЛАСУ

М. Е. Ніщенко, аспірант

Особливої актуальності набуває сьогодні якісне розроблення й наповнення всіх змістових ліній, визначених чинною програмою з української мови. У зв'язку з модернізаційними процесами в освіті першочергової уваги заслуговують такі важливі компоненти, як підручник і програма, що повною мірою мають відображати сучасні освітні тенденції й інновації.

У результаті аналізу наукової літератури з'ясовано, що компоненти соціокультурної компетентності взаємопов'язані через поняття культурного

та соціального контекстів, і оволодіння ними має відбуватися комплексно. Культурний контекст передбачає знання реалій, спільних для всього народу-носія, а соціальний – знання соціальних умов спілкування, прийнятих на конкретному історичному етапі розвитку суспільства. Тому соціокультурна компетентність означає передусім здатність людини усвідомлено застосовувати знання соціального й культурного контекстів з метою входження в соціум і визначення свого місця в ньому.

Процес формування соціокультурної компетентності учнів доцільно розглядати як виховну й розвивальну діяльність педагога і школярів на дидактичному тлі навчання української мови. Ось чому дидактичний матеріал, поданий у чинних підручниках, має стати для вчителя основним і сформувати в учнів компетентності, визначені Державним стандартом.

Аналіз шкільних підручників засвідчив, що в них учневі бракуватиме матеріалу, аби відчути себе компетентним у сфері відношень «Я і національна історія і культура». Зокрема виявлено, що учням 8-го класу у підручнику недостатньо матеріалу для розкриття таких висловлювань, передбачених програмою: «Людина створила культуру, а культура – людину», «Традиційні ремесла й промисли українців», «Володимирський собор – перлина українського церковбудування», «Покликання людини: пізнавати істину, творити добро, примножувати красу».

З'ясовано, що на становлення зазначеного освітнього завдання значною мірою впливають соціальні чинники. Однак автори підручників концентрують свою увагу здебільшого на наповненні культурного компонента, а частинку «соціо-» – ігнорують. Такий підхід призводить до того, що учневі байдуже, що діється в країні, від кого залежить добробут, якою повинна бути освіта, хто гарантує його права і що саме залежить від нього. Недостатньо уваги приділено формуванню ціннісних орієнтацій, передбачених соціокультурною змістовою лінією програми. Послаблення соціокультурної змістової лінії негативно впливає на реалізацію завдань, передбачених чинними освітніми документами, що, зрештою, є причиною проблем становлення цілісної особистості й комфортного входження й самовизначення її в соціумі.

НАУКОВО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ РЕАЛІЗАЦІЇ ЛІНГВОКУЛЬТУРОЛОГІЧНОГО ПІДХОДУ ДО НАВЧАННЯ МОВ ТА ЛІТЕРАТУР ЕТНІЧНИХ МЕНШИН У ПОЧАТКОВІЙ І ОСНОВНІЙ ШКОЛІ

Реєстраційний номер: 0112U000446 Роки виконання: 2012 – 2014 рр.

Науковий керівник: Л. І. Курач, канд. пед. наук, с.н.с., завідувач лабораторії навчання російської мови та мов інших етнічних меншин.

ОСНОВНІ НАУКОВІ РЕЗУЛЬТАТИ:

узагальнено здобуті теоретичні та практичні результати наукового дослідження та *застосовано* їх у ході впровадження:

методики розвитку лінгвокультурологічної компетентності учнів 5-6 класів у навчанні російської мови шкіл з українською мовою навчання;

методики роботи з культурно-ціннісними поняттями у навчанні російської мови учнів 4-х класів шкіл з українською мовою навчання;

методики культурологічного підходу до вивчення біографії письменників у 5-х – 9-х класах шкіл з російською мовою навчання;

методики засвоєння культурологічних цінностей творів російської та зарубіжної класики в 5-х – 9-х класах шкіл з російською мовою навчання;

методики формування лінгвокультурологічної компетентності молодших школярів у процесі навчання мови іврит у школах України;

методики формування лінгвокультурологічної компетентності молодших школярів у процесі навчання ромської мови;

підтверджено робочу гіпотезу про те, що реалізація лінгвокультурологічного підходу до навчання мов і літератур етнічних меншин сприяє продуктивному формуванню комунікативної компетентності учнів, розвитку стійкої мотивації до вивчення мов і літератур етнічних меншин, залученню школярів до матеріальних і духовних культурних надбань етноспільнот України.

Результати експериментальної перевірки *свідчать* про ефективність запропонованих методик навчання та вивчення мов і літератур етнічних меншин й перспективність їх застосування у шкільній практиці;

теоретико - експериментальні результати дослідження *узагальнено та представлено* в рукописах концепції «Реалізація лінгвокультурологічного підходу до навчання мов та літератур етнічних меншин»; підручника «Мова іврит», 2 кл.; посібників «Зміст і методи роботи над лінгвокультурологічними текстами у курсі російської мови для 5-6 класів шкіл з українською мовою навчання», «Зміст і методи роботи з культурно-ціннісними поняттями (концептами) у курсі російської мови для 4-х класів шкіл з українською мовою навчання», «Засвоєння культурологічних цінностей творів російської та зарубіжної класики у процесі вивчення літератури в основній школі», «Культурологічний підхід до вивчення біографій письменників у 5-х – 9-х

класах шкіл з російською мовою навчання», «Навчання ромської мови в початковій школі», наукових статтях і матеріалах конференцій.

МЕТОДИКА РОБОТИ З КУЛЬТУРОЛОГІЧНИМИ ТЕКСТАМИ НА УРОКАХ РОСІЙСЬКОЇ МОВИ У ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ ЗАКЛАДАХ УКРАЇНИ

Л. І. Курач, к. пед. н.

Враховуючи поліетнічний склад суспільства, в якому соціалізується молоде покоління України, стає очевидною необхідність реалізації лінгвокультурологічного підходу в процесі формування ключових та предметних компетентностей учнів.

Кожен шкільний предмет має свою специфіку реалізації цього підходу. Якщо знання рідної мови і культури є основою соціалізації особистості, то навчання мов етнічних меншин відкриває учням можливість долучитися до багатства культур інших народів.

Засвоєння соціокультурних знань переважно відбувається під час роботи з навчальними культурологічними текстами, які вмщують відомості про матеріальну та духовну культуру народу, мова якого вивчається.

У процесі роботи над темою дослідження нами було *визначено* орієнтовну тематику культурологічних текстів у відповідності з основними сферами використання мови, *розроблено* прийоми, засоби роботи з культурологічними текстами на уроках російської мови у 5-6 класах шкіл з українською мовою навчання, а саме: слухання й читання культурологічних текстів; виконання мовленнєвих дотекстових та післятекстових завдань на розвиток комунікативної компетентності учнів, що актуалізує культурологічну інформацію; виявлення та пояснення значень культурно-ціннісних понять, уточнення їх лексичного значення з допомогою словника; визначення основних якостей культурно-ціннісних понять; розгляд цих якостей в різноманітних контекстах, та мовленнєвих ситуаціях; обговорення якостей культурно-ціннісних понять у групах та парах; використання культурно-ціннісних понять у самостійно створених усних та писемних висловлюваннях учнів.

Аналіз результатів експериментального дослідження дозволив зробити висновки щодо ефективності запропонованої методики. Учні експериментальних класів продемонстрували навички сприйняття та розуміння навчальних текстів, у яких актуалізовано культурологічні одиниці, що були відібрані для експериментальної роботи; навички виділення в тексті слів з культурно-ціннісним компонентом, розуміння їх лексичного значення та використання фразеологізмів у писемному мовленні.

Уточнені результати дослідження було враховано і реалізовано у рукописі посібника для учнів 5-6 класів шкіл з українською мовою навчання.

ФОРМУВАННЯ ЛІНГВОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У НАВЧАННІ МОВИ ІВРИТ: ДО РЕЗУЛЬТАТІВ ДОСЛІДЖЕННЯ

Н. В. Бакуліна, к. пед. н.

Українська держава на сучасному етапі перебуває у вирі бурхливих суспільно-політичних подій на шляху до розбудови демократичного громадянського суспільства та формування нових життєво необхідних цінностей. Водночас багатокультурність українського соціуму вимагає переосмислення усталеного суспільного досвіду, наповнення конкретним змістом проголошених пріоритетів буття, зокрема поваги до культурної та мовної мозаїки держави і світу. На цьому шляху саме освітній процес, побудований на компетентнісному принципі, має першорядне значення, адже вчить жити разом. З огляду на ці позиції науково-методична проблема формування і розвитку лінгвокультурної компетентності учнів як одне з найважливіших понять міжкультурної комунікації та невід’ємна складова соціокультурної лінії навчання набуває принципово нового сенсу та соціальної значущості. Особливо це стосується мовної освіти та вивчення мов національних меншин у школах із навчанням українською мовою.

Однією з таких мов є іврит – мова, якою в різних формах та контекстах крізь століття послуговується єврейський народ у вірі, культурі та комунікації. У сучасній формі нею як спілкуються мешканці Ізраїлю, так і володіє більшість євреїв у діаспорі, зокрема вивчають в Україні як окремий предмет. Однак у практиці навчання майже не враховують лінгвокультурні особливості, втілені в івриті й єврейській культурі, не застосовують порівняння та зіставлення мовно-культурних особливостей мови навчання та мови вивчення, без яких неможливий процес опанування кількох мов в умовах діалогу культур і розвиток індивідуальної багатомовності.

У ході дослідження проблеми реалізації лінгвокультурологічного підходу до навчання мов етнічних меншин у початковій школі нами було розроблено й апробовано експериментальні матеріали, які було спрямовано на розвиток в учнів здатності виявляти у мові іврит лінгвокультурну інформацію і користуватися нею у комунікативних ситуаціях, умінь здійснювати міжкультурну комунікацію, що передбачають знання лексичних одиниць з національно-культурним (етнокультурним) семантичним компонентом, використовувати фонові знання для досягнення взаєморозуміння та навички адекватного їх уживання в ситуаціях опосередкованого і безпосереднього міжкультурного спілкування.

Результати експериментального навчання підтвердили ефективність розробленої методики.

Уточнені результати дослідження було враховано і реалізовано у підручнику з мови іврит для 1 класу (усний курс) та у рукописі підручника для 2 класу (буквар) шкіл із навчанням українською мовою.

РОЗВИТОК ЗМІСТУ, ФОРМ І МЕТОДІВ БАГАТОМОВНОЇ ОСВІТИ ШКОЛЯРІВ У КРАЇНАХ ЗАХІДНОЇ ЄВРОПИ

О. О. Периукова, к. пед. н.

Багатомовність є складним і багатоаспектним явищем дійсності, досліджуваним у колі не лише гуманітарних, а і суспільних та природничих дисциплін. Уявлення про формування індивідуальної багатомовності (*plurilingualism*) розвиваються в загальному контексті наукових уявлень про людину. Для багатомовної освіти як основного способу формування штучної багатомовності характерний комплексний підхід, що передбачає облік знань, вмінь та досвіду в рідній мові учня як основі мислення і поступове поглиблення та осмислення сутності мовних явищ у кількох нерідних мовах, усвідомлення існування різних систем понять, через які можливо сприймати дійсність, опанування різними способами оформлення думок.

Диверсифікація структури та модернізація змісту освіти з формування багатомовності є відповіддю на глобалізаційні та інтеграційні процеси, що відбуваються в Європі та світі, є практичною реалізацією європейських програм розвитку багатомовності та побудови суспільства знань. Для європейської мовної політики сьогодні характерний напрям, у якому визнається цінність і значимість часткової компетенції в кількох мовах. Цю здатність формують завдяки застосуванню технологій: рецептивної багатомовності (*Осмілене навчання кількох мов однієї мовної групи для взаєморозуміння*); використання нової мови як засобу опанування предметного змісту (*Інтегроване навчання змісту та мови*); створення ефективної основи для подальшого опанування кількох мов (*Пропедевтичний підхід*). Горизонтальна та вертикальна диверсифікація структури освіти з формування багатомовності має на меті повніше охоплення контингенту учнів середньої школи для задоволення їх навчальних інтересів та індивідуальних здібностей, підготовку до життя у багатомовному і багатокультурному європейському соціумі епохи постмодерна. Модернізація змісту полягає у вивченні учнями нерідної мови як системи через призму культури народу, якому ця мова належить; осмисленні учнями культурної специфіки нової мови через порівняння з культурою рідного народу; доповненні змісту предмета ІМ предметним змістом немовних предметів.

Теоретико-методологічні основи багатомовної освіти школярів у країнах Західної Європи становлять: філософія людиноцентризму та гуманістична педагогіка, що спричинили зміну усієї освітньої парадигми з традиційної на користь особистісно зорієнтованої. Мета багатомовної освіти у школах європейських країн полягає у формуванні у школярів багатомовності та інтеркультурності. Вона співвідноситься із глобальним завданням входження і продуктивної адаптації людини в соціально-культурний контекст країн Європи та світу.

ОСНОВНІ ЗАВДАННЯ КУЛЬТУРОЛОГІЧНОГО ПІДХОДУ ДО ВИКЛАДАННЯ ІНТЕГРОВАНОГО КУРСУ ЛІТЕРАТУРИ В ОСНОВНІЙ ШКОЛІ

Л. А. Сімакова, к. пед. н.

Реалізація культурологічного підходу до викладання інтегрованого курсу літератури вимагала розв'язання таких проблем:

1. Визначення ролі культурологічного підходу в системі освоєння літератури.
2. Виділення основних принципів залучення культурологічного компонента до підручників з літератури.
3. Розробка методики вивчення художнього твору з точки зору культурологічного підходу.
4. Визначення системи умінь, які формуються у школярів на основі культурологічного підходу під час вивчення літератури.

Включення культури в навчальний процес є сьогодні провідною тенденцією розвитку освіти. Психологи, культурологи, літературознавці та методисти пропонують різні технології навчання, що створюють умови для духовного самовизначення школяра в «соціумі культури» (В. В. Біблер).

Сучасна культура, як відомо, поліфонічна. Відповідно до цього перед системою освіти стоїть комплексне завдання: з одного боку, створити умови для формування культурної ідентичності дитини. З іншого, – розвинути в учня якості та вміння, необхідні для взаємодії в полікультурному просторі сучасного світу. Зазначимо, що учні України, які навчаються в школах з російською мовою навчання, в підлітковому віці отримують можливість ідентифікувати себе не тільки з групою, членами якої їх сприймають інші, але і з домінуючою більшістю – українцями. Таким чином, загальна соціокультурна тенденція процесу освіти в школах України знаходиться в єдності з локальною проблемою для шкіл з російською мовою навчання – формуванням особистості, що визнає цінності і позитивне значення української та російської культури і приймає культурне різноманіття світу.

Саме тому вивчення інтегрованого курсу літератури (російської і світової) на основі культурологічного підходу не лише дає змогу школярам засвоювати уявлення про етнокультурні цінності, а й є своєрідним «ключем» до розуміння інших культурних кодів, можливістю поглянути на культуру з точки зору людей, які створили свої духовно-моральні цінності. Іншими словами, культурологічний підхід до викладання літератури забезпечує накопичення школярами уявлень про цінності російської культури і можливість їхнього змістовного діалогу з українською та світовою культурами.

КУЛЬТУРОЛОГІЧНА МОДЕЛЬ ВИВЧЕННЯ БІОГРАФІЇ ПИСЬМЕННИКА В ШКОЛІ

В. В. Снегір'ова, к. пед. н.

Культурологічний підхід передбачає вивчення творчості письменника або поета в контексті історії, літератури, культури і побуту його часу. Незалежно від форми викладу біографічного матеріалу, слід показати, як співвідноситься діяльність письменника з історичними традиціями нації, якою мірою відбилися в його творчості своєрідність народу, його духовний, психологічний склад, національна специфіка. Перед творцем біографічної статті постають завдання пошуку, відбору та обробки матеріалу; побудови композиції; вибір стилю розповіді; включення в біографічний текст матеріалу з рідкісних книг, рукописів, документів, творів мемуарної літератури, робіт останніх десятиліть з дослідження творчості того чи іншого письменника, які доповнюють і поглиблюють наше уявлення про майстра художнього слова і його час.

Своєрідність особистості митця, його життєве і творче кредо відкриваються перед учнями, якщо під час ознайомлення з біографією виділити моральні і естетичні проблеми, цікаві певному віку і органічні для самого автора твору.

У середніх класах учні одержують відомості про окремі сторони життя письменника, що мають безпосереднє відношення до читання та аналізу програмового твору. Увагу школярів в біографічній статті слід спрямувати на «зустріч з письменником», на живий, емоційний погляд, на біографічний матеріал творинь письменника.

Віковий розвиток учнів обумовлює в старших класах посилення їхнього інтересу до психології письменника, зацікавленість його внутрішнім життям. Еволюція поглядів та настроїв художника слова, духовні, моральні і естетичні сторони цієї еволюції повинні бути представлені в біографічних статтях конкретно. Як зазначав Б. Мейлах, висвітлення особистості письменника має поєднуватися з найважливішим завданням вивчення її неповторної своєрідності. У біографії письменника повинна висвітлюватися не епоха як така, не хроніка подій чи їх зовнішня канва, а індивідуальна особливість відображення в світогляді того чи іншого письменника закономірностей дійсності, своєрідність його відгуків на процеси і явища епохи.

Так, під час вивчення життєвого шляху Л. Толстого в 10 класі учням необхідно показати, як змінюється з часом ставлення письменника до себе, до життя, до мистецтва, що для нього залишається неминущим. Роль світогляду в становленні особистості, послідовна робота над собою, вироблення програми внутрішнього життя, бажання зрозуміти себе і причини своїх вчинків, дати певний напрям сформованим і природним якостям (воля, вразливість тощо) – усі ці питання можуть бути порушені під час ознайомлення з біографією Льва Толстого, по-перше, тому, що вона дає багатий матеріал

для їх розкриття, і, по-друге, тому, що цими питаннями жваво цікавляться учні 10 класу.

Таким чином, застосовуючи культурологічний підхід у вивченні біографій письменників у школі, ми не тільки розвиваємо особистість учня, його предметні і надпредметні компетенції, а й формуємо його як «людину культури».

ФОРМУВАННЯ ЛІНГВОКУЛЬТУРОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ НА УРОКАХ НОВОГРЕЦЬКОЇ МОВИ

К. В. Колесник

Сучасне українське шкільництво має передбачати створення такої освітньої інфраструктури для етнічних меншин, яка б не обмежувалася лише мовними елементами, але й залучала учнів до культурних традицій народу, мова якого вивчається. Однак для багатьох етносів України, у тому числі й для греків, освітня складова етнокультурного розвитку зводиться лише до опанування національною мовою у рамках вивчення її як предмета чи факультативно.

Так, система національної освіти грецької меншини демонструє функціонування однієї її складової – вивчення новогрецької мови. Усвідомлення необхідності включення грецької культури в процес навчання мови виражається лише у введенні деяких фрагментів країнознавчої інформації. До того ж країнознавча інформація, зазвичай, стосується власне Греції, а не греків України. Відтак учні часто стикаються з труднощами лінгвокультурологічного характеру.

Для ліквідації таких труднощів на уроках новогрецької мови слід застосовувати інтегроване вивчення мови та культури, де мова розуміється як матеріальна й духовна цінність народу. Саме тому в сучасній педагогіці пропонується реалізовувати лінгвокультурологічний підхід, за яким мова та культура розглядаються в тісному взаємозв'язку.

Одним із найважливіших напрямів лінгвокультурологічної роботи у навчанні новогрецької мови має бути ознайомлення учнів з культурними концептами.

Робота з культурними концептами на уроках новогрецької мови повинна сприяти усвідомленню учнями особливостей національної специфічності грецького народу. Таким чином, вивчення мови із широким залученням лінгвокультурологічного матеріалу допоможе учням оволодівати не тільки знанням мови, але й культури.

У лінгвокультурологічній роботі основною організуючою одиницею повинен бути текст, який є носієм мовного і культурного коду певного народу. На основі культурологічних текстів повинно здійснюватися засвоєння культурних концептів.

Слід зазначити, що лінгвокультурологічна робота на уроках новогрецької мови не повинна обмежуватися тільки вивченням культурних концеп-

тів, але й передбачати знайомство учнів з національними стереотипами, етикетом, безеквівалентною лексикою, традиціями Греції й греків України.

МЕТОДИКА РОБОТИ З КУЛЬТУРНО-ЦІННІСНИМИ ПОНЯТТЯМИ НА УРОКАХ РОСІЙСЬКОЇ МОВИ У ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ ЗАКЛАДАХ УКРАЇНИ

О.Л. Фідкевич, к. філол. н.

У процесі роботи над темою дослідження були визначені теоретичні засади роботи з культурно-ціннісними поняттями на уроках навчання російської мови у початковій школі, її сутність, зміст і структура; розроблено методи, прийоми, форми роботи з культурно-ціннісними поняттями, що забезпечують ефективність формування комунікативної компетентності учнів у процесі навчання російської мови.

Доведено, що запропонована методика роботи з культурно-ціннісними поняттями сприяла підвищенню ефективності процесу навчання російської мови учнів 4-х класів.

Учні експериментального класу показали більш сформовані навички сприйняття та розуміння прецедентних та навчальних текстів, у яких актуалізуються лінгвокультурологічні одиниці, що були відібрані для експериментальної роботи; виділення в тексті слів з культурно-національним компонентом, розкриття їх лексичного значення; побудови синонімічних рядів, добору антонімів до цих слів.

У порівнянні з дітьми з контрольного класу вони точніше і глибше розкривали зміст російських прислів'їв та порівнювали їх з українськими аналогами. Учні виявили кращу вправність у роботі зі словниками, додатковою літературою.

Розглянуті культурно-ціннісні поняття діти експериментального класу продуктивно використовували у навчальних діалогах, з зацікавленістю обговорювали їх ціннісну складову, створювали цікаві власні висловлювання щодо розглянутих культурно-ціннісних понять. Процес вивчення мовних одиниць у контексті лінгвокультурологічного підходу також набув більшої вмотивованості та ефективності.

Спостереження за навчальним процесом у ході експерименту показали, що учні стали більш відкриті до спілкування, впевнені у своїх міркуваннях, тому що лінгвокультурологічний підхід ґрунтується перш за все на зверненні до особистісно важливих тем спілкування.

Таким чином, практична значущість дослідження полягає у тому, що уміщені у ньому теоретичні положення та висновки сприяють забезпеченню ефективності підходів до вирішення проблеми якості навчання мов етнічних меншин у початковій ланці загальноосвітніх закладів України, створюють умови для педагогічної орієнтації учителя на застосування лінгвокультурологічного підходу до навчання мов.

ТЕКСТОЦЕНТРИЧНИЙ ПІДХІД ДО РОЗРОБЛЕННЯ ПІДРУЧНИКІВ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ДЛЯ 4-Х КЛАСІВ ШКІЛ З МОВАМИ ВИКЛАДАННЯ НАЦІОНАЛЬНИХ МЕНШИН УКРАЇНИ

Реєстраційний номер: 0113U003117 **Роки виконання:** 2013 – 2015 рр.

Науковий керівник: Яновицька Н. І., канд. пед. наук, с.н.с., завідувач лабораторії навчання української словесності у школах національних меншин України та діаспори

ОСНОВНІ НАУКОВІ РЕЗУЛЬТАТИ:

Проаналізовано:

- зміст чинних підручників з української мови для 4 класу шкіл з національними (угорською, румунською) мовами навчання;
- навчальний процес з погляду можливостей використання текстового матеріалу як основи формування мовних знань і комунікативних умінь;
- результати локального експерименту, проведеного в ЗНЗ Чернівецької й Закарпатської областей.

Визначено:

- принципи текстоцентричного підходу до розроблення підручників;
- дидактичні вимоги до відбору текстового матеріалу.

Розкрито:

- технологічну функцію методичного апарату у зв'язку з текстоцентричним підходом до презентації мовного матеріалу та реалізації особистісно зорієнтованого та комунікативно спрямованого навчання української мови;
- психолого-педагогічні засади використання інтерактивних форм і методів навчання на уроках української мови у ЗНЗ з російською мовою викладання.

Встановлено, що серед основних принципів, які визначають характер використання інтерактивних форм і методів навчання української мови учнів початкової школи у ЗНЗ з російською мовою навчання, виділяються такі: випереджувального розвитку усного українського мовлення, вмотивованості мовленнєвого спілкування дітей в контексті інтерактивних форм та методів навчання, комунікативної спрямованості навчального процесу, наочності, опори на ігрову діяльність, методичної компетентності вчителя.

За завданням НАПН України та дирекції Інституту педагогіки:

- проаналізовано зміст Державного стандарту (галузь «Мови й літератури. Українська мова, мови національних меншин як предмети вивчення»), чинних програм з української мови та підручників для 1-3 класів (усього 21 підручник). За матеріалами аналізу підготовлено і подано аналітичну записку.

РЕАЛІЗАЦІЯ ТЕКСТОЦЕНТРИЧНОГО ПІДХОДУ ДО УКЛАДАННЯ ПІДРУЧНИКІВ

Н. І. Яновицька, к. пед. н.

Переорієнтація шкільної освіти на формування компетентностей – предметних і ключових, – зокрема під час навчання мови, потребує переосмислення традиційних підходів не лише до навчального процесу, а й до розроблення підручників. Єдність мовленнєвої, мовної та правописної компетенцій якраз і лежить в основі принципу текстоцентризму.

Компетентнісні моделі навчання передбачають, з одного боку, навчання знаннєвого рівня мовної компетенції на текстовій основі, бо всі мовні одиниці повноцінно виявляють себе, функціонуючи в тексті. З іншого боку, текст є основою для продуктивної творчої діяльності учнів.

Вивчення мовних тем на основі тексту дає змогу провести спостереження за функціонуванням мовних одиниць, забезпечити розвиток аудіативних умінь та вмінь говорити, а також умінь читати й писати українською мовою, тобто забезпечити розвиток умінь з різних видів мовленнєвої діяльності. Текст створює розвивальне мовленнєве середовище на уроці, є джерелом нових знань про функції граматичних форм під час вивчення нового матеріалу і стилістичною «школою» вживання мовних одиниць під час формування мовленнєвих умінь.

Текст дає можливість у вивченні тієї чи іншої мовної категорії йти від її функції до форми та значення, категоріальних ознак, а також правил використання в мовленні й від них – до використання у власних висловлюваннях. За такого навчання засвоєння мови стає не абстрактним знанням, а свідомою практичною дією. Вивчення мовних категорій на матеріалі текстів сприяє тому, що мовні одиниці сприймаються як явища живого мовлення.

В основі нових підручників української мови для 4 класу шкіл з мовами навчання національних меншин України лежить принцип текстоцентризму та особистісно орієнтована модель навчання, яка, як стверджують дослідники, повинна реалізуватися в підручниках через полілог і діалог, що, на нашу думку, якнайкраще відповідає комунікативній спрямованості навчання української мови у школах з національними мовами викладання.

Особливістю текстоцентричного підходу до побудови текстів підручників є те, що до текстового матеріалу – текстів науково-популярного і художнього стилів – мають ставитися певні вимоги, а саме: вони мають виконувати інформаційну функцію, містити ті мовні одиниці, які є предметом засвоєння на певному уроці, а художні тексти – ще й мати художню цінність і цікавий пізнавально-виховний сюжет, який може стати змістом діалогу.

Лише за таких умов текстоцентричний підхід забезпечуватиме формування предметних і ключових компетентностей.

МЕТОДИЧНИЙ АПАРАТ ПІДРУЧНИКІВ З УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ДЛЯ 3-4 КЛАСІВ ШКІЛ З НАЦІОНАЛЬНИМИ МОВАМИ НАВЧАННЯ І ЙОГО ТЕХНОЛОГІЧНА ФУНКЦІЯ

О. Н. Хорошковська, д. пед. н.

Відомо, що підручник відображає певну технологію навчання. Сьогодні це – особистісно орієнтована і комунікативно спрямована модель, яка є базовою у навчанні української мови як державної і охоплює:

- мотиваційну й інформаційну підготовку учня;
- орієнтованість знань з мови на формування комунікативних умінь;
- послідовність у засвоєнні знань і формуванні умінь: знання → первинні (мовні) уміння → мовно-мовленнєві навички → вторинні (комунікативні) уміння;
- розвиток інтелектуальних здібностей (умінь аналізу, порівняння, узагальнення, висновків, пошуку правильного розв'язання проблеми тощо);
- суб'єктно-суб'єктну взаємодію: учитель → учень, учень → учень, учень → учні.

Така технологія забезпечується не лише текстовим матеріалом підручників, але й методичним апаратом, спеціально сконструйованою системою запитань і завдань, зорієнтованих на втілення зазначеної технології. У зв'язку з поставленими завданнями, запитання й завдання до текстового матеріалу спрямовують учнів в першу чергу на усвідомлення його змісту (теми, основної думки), значення окремих виразів, визначення нового, раніше не відомого тощо.

Мовні завдання передбачають не лише списування, а й інтелектуальний розвиток: міжмовне зіставлення й установлення відмінностей, зіставлення вимови і написання та формулювання висновків, застосування мовних знань у мовленні. До методичного апарату підручників, крім запитань і завдань ми відносимо:

- а) зразки виконання вправ;
- б) інструкції та правила-інструкції;
- в) підсумкові завдання і вправи («Перевір, що ти знаєш, що ти вмєєш»);
- г) формулювання мовних тем, яке спрямовує роботу вчителя на здійснення особистісно орієнтованого навчання.

Методичний апарат пов'язано із змістом текстового і нетекстового (малюнки, схеми, таблиці) матеріалу підручника і спрямовано на:

- розвиток інтересу учнів молодших класів шкіл національних меншин України до української мови (мотиваційна функція);
- усвідомлення змісту мовного матеріалу й розвиток інтелектуальних здібностей (формування знань про мовні одиниці української мови);
- формування предметних і ключових компетентностей з усіх видів мовленнєвої діяльності.

Таким чином, методичний апарат підручника виконує важливу технологічну функцію, є тим засобом, який інтерпретує особистісно зорієнтовану й комунікативно спрямовану модель навчання.

ОПОСЕРЕДКОВАНЕ ЛЯЛЬКОЮ МОВЛЕННЯ ЯК МЕТОДИЧНИЙ ПРИЙОМ РЕАЛІЗАЦІЇ ІНТЕРАКТИВНО-ІГРОВОГО МЕТОДУ НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ

Н. В. Кудикіна, д. пед. н.

Мова є найважливішим засобом людського спілкування, приватного та соціального життя особистості, безцінною і невичерпною скарбницею культурного надбання народу. У державотворчому процесі України провідна роль відводиться українській мові, перспективи розвитку якої прямо залежать від реалізації стратегічних та поточних завдань освіти. У нормативних документах з організації початкової освіти зазначено, що метою навчання української мови як державної є формування комунікативної компетентності, її досягненню й підпорядковано роботу вчителя з дітьми, зокрема в школах з російською мовою викладання.

Означена мета вимагає використання таких методів, які сприяють активізації мовленнєвого спілкування вчителя з учнями та школярів один з одним, з групою. Психологічними та педагогічними дослідженнями доведено, що їх добір буде ефективним, якщо він здійснюватиметься з урахуванням вікових психологічних особливостей учнів, їхніх потреб і інтересів, специфіки пізнавальної діяльності та ін. Водночас практика свідчить, що існує суттєва розбіжність між потребами учнів молодшого шкільного віку та тим, у якій спосіб вони вивчають державну мову, що поступово руйнує мотивацію навчання, готовність і бажання спілкуватись українською мовою.

У методичному забезпеченні навчального процесу початкової школи вимогам комунікативного підходу відповідає інтерактивно-ігровий метод, основою якого є мовленнєва взаємодія суб'єктів навчання (вчителя та учня, учня – учня, групи учнів) у контексті гри. За критерієм організації засобів навчання інтерактивно-ігровий метод передбачає добір певних предметів для створення ігрового середовища, серед яких своїми комунікативними можливостями вирізняється лялька. Виявлено, що діти сприймають ляльку анімістично, як живу істоту, природно наділяючи її рухами, комунікативними діями та серед них – мовленням як засобом спілкування з іншими персонажами гри. Використання ляльки в інтерактивному навчанні української мови в школах з російською мовою викладання є методичним прийомом, що спирається на означену психологічну особливість дитячого світорозуміння та через опосередковане лялькою мовлення є одним із способів реалізації інтерактивно-ігрового методу. При цьому Словник української мови наводить тлумачення поняття «опосередкований» у такий спосіб: поданий або виражений не безпосередньо, а через що-небудь інше, з допомогою посередньої ланки.

Отже, у процесі реалізації інтерактивно-ігрового методу навчання української мови в школах з російською мовою викладання використання на уроці уявного мовлення ляльки є своєрідним методичним прийомом, способом опосередкованого досягнення поставлених вчителем завдань. Його основою є врахування вікових особливостей учнів початкових класів, передусім потреби в ігровому перетвіленні, що є особливо актуальним для учнів 1-2 класів.

РЕАЛІЗАЦІЯ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ СКЛАДОВОЇ ЗМІСТУ НАВЧАННЯ У ПІДРУЧНИКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ДЛЯ 3-4 КЛАСІВ ШКІЛ З НАЦІОНАЛЬНИМИ МОВАМИ НАВЧАННЯ

О. М. Петрук, к. пед. н.

Ураховуючи нові вимоги суспільства, освітньої системи та реальні потреби представників національних меншин України в оволодінні державною мовою, відбувається переосмислення і переорієнтація початкового мовного курсу у школах з національними мовами навчання.

У нових підручниках української мови для 3–4 класів шкіл з румунською / молдовською мовами навчання втілено нові підходи до мовної освіти, що забезпечують практичну спрямованість навчального процесу і сприяють формуванню соціокультурної і комунікативної компетентностей неукраїномовних учнів.

Під час визначення змісту підручників ми виходили з того, що нині вкрай важливо забезпечити соціокультурний розвиток особистості, виховання громадянина України, який поважає державу, її національні символи, толерантно ставиться до інших народів, що мешкають в Україні. Вирішення цих завдань передбачає соціокультурна складова змісту навчання української мови як державної.

У підручниках текст є основною одиницею, що містить соціокультурні відомості. Змістова наповнюваність текстів і завдань до них відображає такі напрями:

- інформація про Україну як багатонаціональну державу, її державні символи;
- ознайомлення з культурою українців, традиціями, звичаями, святами, обрядами тощо;
- опанування національно маркованої лексики, що відображає реалії життя українського народу;
- ознайомлення з дитячим українським фольклором (ігри, казки, пісні, загадки тощо);
- ознайомлення з іменами видатних особистостей України (письменників, державних і культурних діячів);
- засвоєння норм мовленнєвої поведінки під час встановлення елементарних комунікативних контактів і виконання певних соціальних ролей.

Крім того, ілюстрації також є візуальним джерелом соціокультурної інформації. Їх зміст розкриває культуру українців, реалії побуту та слугує опорою для монологічного й діалогічного мовлення.

Таким чином, наявність у підручниках української мови матеріалу соціокультурного змісту розглядається нами як один з резервів, що забезпечить загальнокультурний та соціальний розвиток учнів шкіл з національними мовами навчання, їх патріотичне виховання, ідентифікацію себе як громадян держави Україна і формування комунікативно компетентних особистостей, які в подальшому успішно соціалізуються в україномовному суспільстві.

АНАЛІЗ ПРАВИЛЬНОСТІ ЧИТАННЯ УКРАЇНСЬКОЮ МОВОЮ У ШКОЛАХ З РОСІЙСЬКОЮ МОВОЮ НАВЧАННЯ

Т. Н. Кохно

Темою нашого дослідження є формування навички читання українською мовою у школах з російською мовою навчання.

У зв'язку з цим нами було проведено перевірку однієї з важливих якостей, що забезпечує розуміння прочитаного, – правильності читання. Така перевірка здійснювалася у 2-му класі на кінець навчального року, читання дітей фіксувалося на диктофон для подальшого порівняння його зі зразком тексту. У процесі перевірки виявилось, що не було жодного учня, хто прочитав би текст без помилок.

Усі помилки, що допустили діти, ми розподілили на дві групи. Перша група – помилки, що є спільними для читання як українською, так і російською мовами. Це помилки, які виявляються у заміні слів на основі їх графічної подібності або пов'язані з пропуском, заміною букв, неправильною вимовою закінчень: *годує – готує, заперечив – засперечався, понесли – принесли, обсушила – обслужила, замеречив – заперечив, застеречались – засперечались, кожним – кожний*. Значну групу становлять помилки на порушення інтонаційного позначення меж речення, що виявлялися в недотриманні пауз у кінці або ж, навпаки, у зайвих паузах в середині речення, порушення норм інтонації розділових знаків, які виникали у зв'язку з неправильним диханням під час читання.

До другої групи помилок ми віднесли помилки, пов'язані з інтерференцією знань, умінь і навичок. Вони найчастіше спостерігаються під час читання слів, у яких зустрічаються літери, однакові або схожі за написанням в українській і російській мовах, але мають різне звукове позначення – и, е, г, є: *кожн [i]ї замість кожний, люб [i]ть замість любить, прин [ε]сли замість принесли*. Таких помилок припустилися 62 % учнів із загальної кількості обстежених. Порушення норм української звуковимови у системі голосних і приголосних, зокрема чіткої вимови звука [о], африкатів [дж] та [дз] допустили 46 %.

Типовими помилками цієї групи є повтори – як результат недостатньо сформованого словникового запасу. Так значення слова «ганчір'я» не змогли пояснити 85 % обстежених нами дітей. Повторення цього слова під час читання спостерігалось у 62 %, слова «комора» – відповідно 77 % і 54 %. До того ж учні, як правило, повторювали склад перед збігом приголосних: *зас – засперечались, наз – назбирав, пох – похмуро*, що свідчить про недостатньо сформовану техніку читання.

Помилки у наголошуванні слів значною мірою також пов'язані з відмінністю наголосу в українській і російській мовах, тому 62 % школярів слова «Петько, нічого» прочитали з наголосом на першому складі.

Наведені факти яскраво свідчать про актуальність обраної нами теми дослідження.

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ В УЧНІВ-УГОРЦІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ

К. З. Повхан

Оновлений зміст курсу української мови для початкових класів ЗНЗ з національними мовами навчання спрямований на формування в учнів комунікативної компетентності з урахуванням їхніх пізнавальних потреб, можливостей та інтересів.

Пошук шляхів формування комунікативної компетентності в учнів-угорців на цьому етапі пов'язаний із комплексом завдань, пріоритетними серед них є:

- опанування й активізація словникового запасу;
- вироблення початкових лексико-граматичних умінь, необхідних і достатніх для українського мовлення;
- формування вмій і навичок з усіх видів мовленнєвої діяльності;
- розвиток діалогічного і монологічного мовлення.

Безперечно, першоосновою для оволодіння комунікативними вміннями є засвоєння певного словникового запасу, граматичних конструкцій та їх ефективне використання у практиці спілкування.

Спостереження за навчальним процесом, бесіди з учнями, результати діагностичних зрізів дали змогу виявити:

- низький рівень практичного володіння школярами лексичним потенціалом української мови;
- певні труднощі, з якими стикаються учні-угорці під час засвоєння українських слів;
- недостатню увагу з боку вчителів до роботи над словом;
- відсутність цілеспрямованої, систематичної та повсякденної роботи над збагаченням словникового запасу, формуванням граматичних умінь.

Крім того, аналіз лексичних помилок дає підстави констатувати, що значна кількість їх спричинена інтерференцією рідної мови (уживання українських слів у невласливому їм значенні, порушення лексичної сполучуваності; перенесення угорських слів в український контекст; буквальний переклад слова чи словосполучення рідної мови українською).

З огляду на зазначені проблеми вважаємо за доцільне зауважити, що обов'язковою вимогою до організації роботи над формуванням комунікативної компетентності учнів-угорців на початковому етапі має стати: по-перше, цілеспрямована й систематична словникова робота, яка передбачає, передусім, визначення поурочного дозування слів; урахування: а) особливостей співвідношення лексики української і угорської мов; б) комунікативної цінності українського слова, словосполучення; в) «коефіцієнта труднощів» слова – семантичних, фонетичних, граматичних. По-друге, – презентація вправ і завдань, спрямованих на усвідомлення значення слова, правильне слововживання, оволодіння сполучуваністю українських слів тощо. По-третє, – моделювання різноманітних комунікативних ситуацій, скерованих на активну участь учнів у спілкуванні.

ЗМІСТ І МЕТОДИКА НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ НА ЗАСАДАХ КОМПЕТЕНТІСНОГО ПІДХОДУ В ОСНОВНІЙ ШКОЛІ

Реєстраційний номер: 0112U000239 **Роки виконання:** 2012–2014рр.

Науковий керівник: Паламар С. П., канд. пед. наук, с. н. с., завідувач лабораторії літературної освіти

Проаналізовано психолого-педагогічну, науково-методичну, літературознавчу, навчальну літературу, а також нормативні та державні документи (Національна доктрина розвитку освіти у ХХІ столітті, Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти, Концепція літературної освіти) з проблеми дослідження з метою з'ясування об'єктивного стану вивчення української літератури на компетентнісних засадах (усі співробітники).

Визначено недостатній рівень розроблення проблеми компетентнісного підходу до вивчення української літератури в основній школі; психолого-педагогічні умови здійснення компетентнісного підходу до вивчення української літератури в основній школі, напрями, програму, об'єкт і предмет дослідження проблеми (усі співробітники).

Розкрито тлумачення понять «читацька компетенція» (Паламар С. П., Тименко В. М.), «загальнокультурна компетентність» (Шевченко З. О., Братко В. О.), «ІКТ компетентність» (Бійчук Г. Л., Фасоля А. М.), «комунікативна компетентність» (Логвиненко Н. М.), а також «літературна компетентність» (усі співробітники).

Показано механізм виховання літературної компетентності учнів основної школи у процесі дослідно-експериментального навчання за розробленими методиками кожної підтеми (усі співробітники).

Встановлено ефективні методи, прийоми, форми, засоби формування літературної компетентності у 5 класі (Паламар С. П.), здійснення культурологічного підходу до вивчення української літератури в 5-7 класах (Братко В. О.), на заняттях літературних факультативів (Логвиненко Н. М., Шевченко З. О.), з допомогою ІКТ (Бійчук Г. Л., Фасоля А. М.), під час роботи з навчальним посібником (Тименко В. М.).

Схарактеризовано основні шляхи підвищення ефективності вивчення української літератури на засадах компетентнісного підходу в основній школі (усі співробітники).

Доведено на основі апробації експериментальних методик доцільність впровадження результатів наукового дослідження проблеми у шкільну практику (усі співробітники).

НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ В 5 КЛАСІ НА ЗАСАДАХ КОМПЕТЕНТІСНОГО ПІДХОДУ

С. П. Паламар, к. пед. н.

Одне із головних завдань шкільної літературної освіти, зокрема в основній школі, є формування літературної компетентності учнів, що сприяє становленню творчого читача.

Мета здійсненого наукового дослідження – розроблення і апробація методики формування в учнів 5 класу читацьких компетенцій у процесі вивчення української літератури. В основу експериментальної методики покладено розвиток пізнавальної діяльності, з якою співвідносяться різноманітні методи, прийоми, форми навчання літератури.

Особливе значення в експериментальній методиці надавалося розробленої системі запитань і завдань різного характеру та різного рівня складності, що безпосередньо впливає на розвиток інтересу до виучуваного твору і на формування читацьких компетенцій.

Аналіз результатів дослідно-експериментального навчання літератури в 5 класі дає підстави зробити висновок про те, що саме система запитань і завдань сприяє свідомому засвоєнню ідейно-тематичної, морально-етичної, художньо-естетичної вартості літературного твору різного жанру. Системне використання логічно й послідовно вибудованих запитань і завдань проблемного характеру забезпечує можливість реалізації особистісно орієнтованого навчання, підвищення мотиваційного компонента, створення умов для забезпечення евристичного характеру навчальної діяльності п'ятикласників.

Апробація методичних рекомендацій, запропонованих експериментальною методикою, з урахуванням основних читацьких компетенцій, дала змогу визначити характер діяльності не лише учнів, а й вчителів-словесників, які мають здійснювати належне керівництво учнівською діяльністю. У процесі розроблення експериментальної методики було визначено основні принципи формування літературної компетентності – системність, етапність, діалогічна взаємодія вчителя і учнів, учнів і літературних героїв, учнів і письменника тощо.

Читацькі компетенції не можна формувати окремо, вони взаємопов'язані і взаємообумовлені, утворюючи певну ієрархічну систему: від простого до складного. Формування в учнів читацької компетентності у роботі над художнім твором, кінцевою метою якої є діалог «автор-читач», передбачає застосування вміння користуватися основними літературознавчими поняттями, закладеними в навчальній програмі з української літератури в 5 класі. Лише тоді учень здатний досягнути художність літературного твору, мову мистецького твору, авторський задум, утілений в художніх образах.

Отже, розроблена і апробована методика читацьких компетенцій підтвердила доцільність та ефективність компетентнісного підходу до вивчення української літератури в 5 класі.

МЕТОДИКА ВИКОРИСТАННЯ СЦЕНАРІЮ МУЛЬТИМЕДІЙНОГО ПОСІБНИКА З УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ В ОСНОВНІЙ ШКОЛІ

Г.Л. Бійчук, к. пед. н.,

А.М. Фасоля, к. пед. н.

Про потребу наукової розробки проблеми свідчить поява численних методичних праць із питань застосування ІКТ на уроках літератури (Богдан Л., Драч О., Ісаєва О., Матюшкіна Т., Скобельська О., Уліщенко В. та ін.), у яких обґрунтовується доцільність звернення до інформаційно-комп'ютерних технологій у процесі вивчення художнього твору, наводяться розробки авторських уроків. Методисти-науковці і вчителі-практики переконливо доводять, що застосування комп'ютерних технологій у сукупності з мультимедійними програмними засобами підвищує мотивацію до навчання, сприяє ефективному засвоєнню навчального матеріалу, активізує процес оволодіння основними мислительними операціями, формує самостійність школяра.

Мета дослідження: розробити методику створення і використання сценаріїв мультимедійних навчально-методичних посібників «Українська література. 5 клас», «Українська література. 6 клас» і перевірити ефективність їх застосування у процесі вивчення української літератури в основній школі на засадах компетентнісного підходу.

Поняття «сценарій мультимедійного посібника» трактуємо як «сукупність покадрового відображення на паперовому носії (чи в електронному вигляді) передбаченого програмою з української літератури змісту предмета: текстів художніх творів, навчальних цілей, запитань і завдань для роботи над текстом, самоконтролю, перевірки рівня засвоєння навчального матеріалу, посилань на пропонувані до використання аудіо- і відеоматеріали (фрагменти відеофільмів, анімація, текст, фото, графіка)».

Сценарії мультимедійних посібників «Українська література. 5 клас», «Українська література. 6 клас» розроблялися на основі чинної програми з української літератури для 5-9 класів з урахуванням вимог особистісно зорієнтованого і компетентнісного навчання. Основою для них стали авторські методичні розробки уроків літератури, апробовані вчителями експериментальних шкіл.

Сценарії містять: ілюстрації, текстові матеріали, запитання і завдання для роботи з художнім твором, контролю рівня навчальних досягнень учнів, перелік електронних адрес сайтів, на яких розміщені відеоматеріали та аудіосупровід до творів українських письменників, анімаційні фрагменти, інтерактивні ресурси та ін.

Пропонувані запитання і завдання спрямовані на формування: предметних і загальнонавчальних умінь; оцінювальних суджень; уяви, емпатії, образного мислення і мовлення; суб'єктності юного читача; його особистісних якостей. Передбачена варіативність запитань і завдань і можливість їх вибору: а) за складністю (репродуктивні, продуктивні, творчі); б) про-

відним каналом сприйняття (для аудіалів, візуалів, кінестетиків); в) для індивідуальної парної, групової роботи; г) на вироблення діалогічних умінь (ставити запитання до тексту, автора, самого себе, передбачення, робота із заголовками тощо).

Методика використання сценаріїв мультимедійних посібників «Українська література. 5 клас», «Українська література. 6 клас» передбачає вдосконалення організації навчання на різних етапах уроку, посилення його мотивації, розвиток літературної (предметної), читацької (міжпредметної), комунікативної та інформаційно-комунікаційної (ключових) компетентностей.

Акцент зроблено на забезпеченні принципу первинності навчальної продукції учня (певні ціннісні смисли, установки, письмова робота, малюнок тощо); оперті на суб'єктний досвід юного читача; виробленні діалогічних умінь роботи з текстом художнього твору; формуванні самостійності у читацькій діяльності, що передбачає оволодіння організаційно-діяльними вміннями, здатність свідомо обирати певні читацькі стратегії, керувати власним читацьким розвитком; створенні умов для формування читацької компетентності (самостійна робота з текстом художнього твору, виконання спеціально сконструйованих компетентнісно зорієнтованих завдань, тестів); увазі до формування комунікативної та інформаційно-комунікаційної компетентностей шляхом виконання спеціальних завдань.

У ході експериментального навчання доведена доцільність застосування таких методів, прийомів, видів, форм робіт із використанням інформаційно-комп'ютерних технологій: мультимедійна презентація, евристична бесіда за змістом зображеного, обговорення у парах (малих групах) концепту і цілей теми (уроку), підготовка учнями індивідуальних презентацій, залучення їх до участі у підготовці і проведенні уроку з використанням ІКТ, проектна діяльність та ін.

Ефективність застосування інформаційно-комунікаційних технологій залежить від дотримання певних умов: психологічної й фахової готовності словесника до їх упровадження; забезпечення суб'єктності учителя і учня-читача; системності і систематичності роботи; збереження наступності між початковою і основною школою; формування в учнів стійкої мотивації до роботи з ІКТ в активному та інтерактивному режимі; оволодіння учнями алгоритмом діяльності, загальнонавчальними вміннями.

Результати формувального експерименту засвідчують методичну доцільність застосування інформаційно-комп'ютерних технологій і електронних програмно-педагогічних засобів: зростає мотивація учнів до читання, підвищується ефективність засвоєння навчального матеріалу, рівень сформованості суб'єктності, літературної, читацької, комунікативної, інформаційно-комунікаційної компетентностей.

Реалізовані на основі сценарію мультимедійні навчально-методичні посібники «Українська література. 5 клас», «Українська література. 6 клас» до-

поможуть учителям якісніше структурувати навчальний матеріал, урізноманітнювати форми і методи подачі інформації і перевірки рівня її засвоєння; дадуть можливість використовувати надзвичайно багатий ілюстративний матеріал, зокрема анімацію, відеодемонстрацію, репродукції картин, навчальні фільми тощо. Матеріали посібників можуть бути використані і для організації самонавчання учнів.

ОСОБЛИВОСТІ КОМПЕТЕНТІСНОГО ПІДХОДУ ДО ВИВЧЕННЯ ЛІТЕРАТУРИ ЖАНРУ ФЕНТЕЗІ

Н. М. Логвіненко, к. пед. н.

Характерною особливістю творів жанру фентезі є своєрідний принцип оформлення просторово-часового елементу, в якому розвивається пригодницький сюжет, а провідним мотивом виступає мотив подорожі. Сам зміст фентезійних творів спонукає до побудови факультативних занять на основі пригоди як цікавої історії, інтриги, деталізації напруженого моменту, інших засобів пригодницького письма.

Так, внесені до програми курсу за вибором «Сучасне українське фентезі» твори В. Климчука «Рутенія», Г. Пагутяк «Королівство», К. Матвієнка «Час настав» дають змогу вчителю організувати пригодні-подорожі Києвом, Львовом, оскільки дії романів відбуваються саме в цих містах. А здійснити подорож рідним містом у пошуках В. Климчука, який живе і працює в Житомирі, і його роману «Рутенія» спонукала відсутність книжки в магазинах міста і книгозбірнях. Це стало інтригою щодо майбутньої пригоди як перший і необхідний крок. Вона викликає зацікавлення, очікування чогось незвичайного, нового, таємничого. Важливим стає налаштованість майбутніх учасників, їхнє бажання активно діяти, пробувати свої сили, шукати нестандартні шляхи вирішення завдань у ситуації невизначеності. Одне знайомство з молодим письменником спонукає учнів не тільки прочитати його роман «Рутенія». Перед ними постала творча, яскрава людина, яка може стати взірцем «самостворення особистості – формування її розуму, творчих здібностей, емоційної сфери, етичних переконань, духовних цінностей, естетичних почуттів» (Г. Токмань). Формою вивчення творів були віртуальні подорожі разом із фентезійними героями, реальними і міфічними. Готуючись до подорожі, учні пишуть квест – сюжет власної/колективної подорожі до певної мети через переборювання труднощів (саме таким було первісне значення поняття «квест»). Сучасний підліток знає, що квест – це комп'ютерна гра-розповідь, у якій керований її учасником герой просувається згідно з сюжетом і взаємодіє з ігровим світом з допомогою предметів, спілкування з іншими персонажами і вирішення логічних завдань. Написання пригоди про одного з міфічних духів або богів (за сторінками фентезійних творів) спонукає учнів ще раз перечитати уривки оповідань, повістей і романів, у яких ідеться, наприклад, про домовиків (у творах В. Шевчука, К. Матвієнка), русалок

(у творах Т. Шевченка, Т. Завітайла), вовкулаків (у творах Т. Завітайла, В. Арєнева), Чорнобога, Білобога, Числобога (у творах В. Климчука, Дари Корній) та ін.; порівняти, як вони змальовані різними авторами, яку роль відіграють у світогляді народному і в авторському фентезійному світі. І потім створити свою пригоду-історію – як результат набутих знань і практики, досвіду спілкування з реальним і фентезійним світами, здатності вибирати способи взаємодії з до-вкіллям; як реалізацію творчих здібностей, ключових, предметних, загально-культурних компетентностей, ціннісних орієнтацій.

ФОРМУВАННЯ ЗАГАЛЬНОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ НА ЗАНЯТТЯХ З ФАКУЛЬТАТИВНОГО КУРСУ «ЗАГАЛЬНОКУЛЬТУРНИЙ КОНТЕКСТ ВИВЧЕННЯ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ У 8-9 КЛАСАХ»

З. О. Шевченко, к. пед. н.

Мета сучасних педагогічних досліджень – визначення принципових позицій щодо аналізу і прогнозування реформування і оновлення шкільної літературної освіти.

Одним з найперспективніших шляхів підвищення результативності навчання є вивчення літературного твору в контексті світової культури на уроках і заняттях курсів за вибором.

Сучасна школа відчуває значні труднощі щодо вивчення літератури як виду мистецтва. Методична наука наразі не дає системи роботи з літературним твором як видом мистецтва, яке зі своєю художньою мовою, специфікою настільки цікаве і значуще, що досягнути його уповні, визначити місце і роль серед інших мистецтв у межах уроку досить складно, тому така робота має активізуватися на заняттях курсів за вибором.

У відповідності з вимогами Держстандарту особлива увага приділяється методичному забезпеченню культурологічного підходу до вивчення української літератури на завершальному етапі основної школи. Саме у 8-9 класах вияскравлюється індивідуальність учнів, тому дисципліни, які забезпечують літературну освіту в умовах допрофільної підготовки, включаючи факультативні заняття, мають сприяти становленню особистісних якостей підростаючого покоління, що впливає на активізацію процесу формування громадянської позиції, національної ідентичності, пошуку місця в сучасному світі, а також потребує широкої загальнокультурної компетентності.

Розроблений і апробований факультативний курс «Загальнокультурний контекст вивчення української літератури у 8-9 класах» спрямований на забезпечення учням можливості реалізувати свій інтерес до предмета «українська література» і самостійно, цілеспрямовано обрати філологічний профіль навчання у старшій школі.

Апробація окремих розділів факультативного курсу («Мистецтво бароко в світовій культурі», «Г. Сковорода – останній представник літературного

бароко», «І. Мазепа в контексті європейської культури» та ін..) дає підстави зробити висновок про те, що серед різних підходів до контекстного вивчення української літератури на факультативних заняттях найперспективнішим є шлях історико-хронологічних порівнянь і зіставлень, що дає можливість учням краще зрозуміти взаємозв'язок і взаємообумовленість художньої творчості в усіх виявах і соціально-історичному розвитку суспільства, глибокий взаємозв'язок морально-естетичних ідей певного історичного періоду, виявлення їх у різних видах мистецтва. Цей шлях найскладніший, але й найефективніший. Учень, який яскравіше уявляє епоху, атмосферу часу, глибше сприймає все те, що хвилювало суспільство в ту чи іншу епоху, а відтак – і представників світової художньої культури. Цей принцип покладено в основу літературного факультативу як ефективний засіб формування загальнокультурної компетентності учнів.

ОСНОВНІ ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ РАДЯНСЬКОЇ МЕТОДИКИ НАВЧАННЯ ЛІТЕРАТУРИ В ШКОЛІ

Т. О. Яценко, к. пед. н.

Розвиток методичної думки зумовлюється досягненнями психолого-педагогічної науки, визначенням основних тенденцій її функціонування на кожному історичному етапі суспільного поступу. Шкільна літературна освіта радянського періоду характеризується введенням навчальних дисциплін української словесності як важливого чинника виховання людини соціалістичного типу. Набули нового імпульсу розвитку методики українських учених П. Волинського, Т. Бугайко, Ф. Бугайка та О. Бандури щодо організації навчальної діяльності на уроці літератури, в яких обстоювався принцип творчої активності учня як діяльного учасника навчально-виховного процесу, наголошувалося на психологічному аспекті навчання, зокрема врахуванні вікових, емоційно-розумових особливостей школярів та умов їхньої пізнавальної діяльності на уроці літератури.

Викладання літератури як соціального фактора та знецінення її художньо-естетичного феномена гальмували розвиток методичної думки в процесуальному аспекті. Однак у напрацюваннях вітчизняних педагогів поступово утверджувалися прогресивні методичні ідеї щодо пріоритету виховуючого навчання, домінанта якого зумовлювала потребу в розробленні формальних аспектів літературної освіти, передусім проблем ідейної інтерпретації художнього твору.

У вітчизняній методиці середини ХХ століття намітилася тенденція до «формального» аналізу літературного твору, в основі якого дослідження системної будови тексту (сюжет і композиція, система образів-персонажів тощо), форми твору та його мови. Розвиваючи цю тенденцію, сучасні методисти акцентують на емоційно-смісловій взаємодії змісту й форми художнього твору.

Пропагуючи інтеграцію історико-соціальних та літературних знань, вчені обґрунтовували методичні ідеї, суголосні із сучасною тенденцією щодо взаємозв'язку суміжних наук, що сприяє формуванню в учнів цілісного світогляду. Реалізуючи принцип історизму літературно-художнього пізнання, в процесі осмислення художніх образів, словеснику необхідно сформуванню в учнів поняття про життя відповідної історичної епохи, що сприятиме усвідомленню її реалій, зв'язку між прочитаним та дійсністю.

Розвиваючи тенденцію щодо наповнення змісту шкільної літературної освіти теоретичним матеріалом, учені-методисти акцентували на підвищенні рівня науковості уроку літератури, на концентричному розташуванні теоретико-літературного матеріалу з урахуванням вікових, психо-розумових особливостей учнів-читачів, на необхідності оперування літературознавчою термінологією у процесі вивчення літературних явищ.

Отже, аналіз методичних концептів українських вчених засвідчує значущість традицій вітчизняної методичної думки середини ХХ століття для сучасної методики навчання літератури в школі та вказує на непроминальність ключових тенденцій її розвитку.

ОСОБЛИВОСТІ НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ В 5-7 КЛАСАХ У КУЛЬТУРОЛОГІЧНОМУ КОНТЕКСТІ

В. О. Братко

Модернізація змісту освіти, оновлення методів і засобів навчання є основою для нових педагогічних пошуків, у т. ч. для формування особистості школяра як суб'єкта національної культури. У зв'язку з цим якісно змінюється не тільки зміст освіти, а й структура навчальних предметів, технологія їх викладання, методи, прийоми та форми роботи на уроці, зорієнтовані на ідею гуманізації навчального процесу. Серед традиційних шкільних дисциплін, яким належить важлива роль у формуванні свідомості підлітків, є література як мистецтво слова.

Шкільний курс української літератури займає особливе місце серед навчальних дисциплін і відіграє важливу роль у формуванні свідомості учнів, їхнього «вживання» в культуру, збагаченні життєвого досвіду, розвиває естетичний смак і критичне мислення, формує культурологічну компетентність. Література як навчальний предмет пропонує учням такі знання про довкілля, яких не дають інші шкільні навчальні предмети, адже література як мистецтво слова – це особливий спосіб пізнання життя, уявлення художньої моделі світу, що має високий ступінь емоційного впливу. Культурологічний підхід до вивчення української літератури в 5-7 класах загальноосвітніх навчальних закладів істотно підвищить навчання за умов діалогічної взаємодії, формування культурологічної компетентності учнів і конструювання інноваційного типу уроку – інтегрованого, що сприятиме усвідомленню учнями творів художньої літератури як складника мистецтва, цінностей сві-

тової культури, засвоєнню культурних традицій свого народу, що склались упродовж тривалого історичного періоду.

На підставі результатів дослідження доведено, що: 1) культурологічний підхід під час вивчення української літератури в 5-7 класах загальноосвітніх навчальних закладів на сучасному етапі розглядається як важливий компонент культури, один з основних напрямків для її передачі підліткам; 2) вивчення художніх творів у культурологічному контексті істотно підвищує ефективність уроків літератури за умов формування культурологічної компетентності учнів, діалогічної взаємодії та конструювання інтегрованого уроку; 3) під час відбору культурологічного матеріалу на уроках літератури в 5-7 класах обов'язкове залучення суміжних видів мистецтва: музики, живопису, архітектури, театру й кіно, які взаємодоповнюють один одного, створюють образ культурної епохи й передають її етичні й естетичні цінності; 4) сприйняття змісту літературних творів і творів мистецтва в контексті культурної доби як загальнокультурного явища має у своїй основі естетичні й морально-духовні цінності, оволодіння якими відбувається за концентричним принципом і є показником послідовного засвоєння учнями культурних надбань.

ФОРМУВАННЯ ЛІТЕРАТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНЯ-ЧИТАЧА В УМОВАХ ВИВЧЕННЯ ШКІЛЬНОГО КУРСУ ЛІТЕРАТУРИ З ВИКОРИСТАННЯМ ЗАСОБІВ ІКТ

Л. А. Назаренко

Актуальність і необхідність компетентнісного підходу в методиці навчання літератури обумовлена модернізацією змісту освіти, соціальними очікуваннями, що передбачають інтеграційні зв'язки різних наукових галузей. Перехід із теоретичної площини в практичну стає провідним, що передбачає розробку нової освітньої моделі, її впровадження. На сучасному етапі в центрі уваги залишається особистість, яка є соціально-адаптованою, літературно-компетентною, інформаційно-грамотною. Сформованість літературної компетентності учнів-читачів старшого шкільного віку засобами ІКТ розглядається як один із критеріїв досягнення мети літературної освіти.

В основу експериментальної методики було покладено трирівневу систему завдань з літератури, розроблені матриці самооцінювання і взаємооцінювання роботи учня-читача в групі під час виконання, подання і захисту проекту з окремої теми української літератури, виконаної групою учнів-читачів за допомогою програми Microsoft Office PowerPoint, матриці оцінювання учнівської публікації (брошури), залучення ІКТ, ІЗ. З метою реалізації окреслених завдань формувального експерименту розроблено модель різних типів уроків літератури з використанням засобів ІКТ.

Провідним методом під час вивчення літератури з використанням засобів ІКТ є метод проекту, який передбачає опанування учнями різними видами

самостійної діяльності (індивідуальної, парної, групової). На основі аналізу наукових здобутків методики вивчення літератури розроблено види проєктів за інтеграцією предметів: літературно-лінгвістичні, літературно-топографічні, літературно-природничі, літературно-історичні, літературно-етнографічні, літературно-соціальні та етапи роботи над ними: пропедевтичний, цільовий, організаційний, сутнісний, діяльнісний, експериментальний, корегуючий, інтенсивний, креативний, репрезентаційний, оцінювальний, підсумковий. Апробація розробленої методики у процесі дослідно-експериментального навчання підтвердила доцільність впровадження засобів ІКТ в навчальний процес під час вивчення літератури в старших класах ЗНЗ як неодмінної умови формування літературної компетентності, інформаційної культури, читацьких навичок, реалізації творчих здібностей учнів-читачів. Достовірність отриманих результатів зумовлена розробленими критеріями. Відповідно до поставлених завдань формувального експерименту можемо зробити висновок, що запровадження методики викладання літератури з використанням засобів ІКТ є ефективним, продуктивним, дієвим. Дані, отримані протягом науково-дослідної роботи з формування літературної компетентності старшокласників засобами інформаційно-комунікаційних технологій методами статичної обробки, діагностичним і обсерваційним свідчать про проведення педагогічного експерименту на високому рівні та про ефективність запропонованої методики.

РОБОЧИЙ ЗОШИТ З УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ ТВОРЧОЇ САМОСТІЙНОСТІ УЧНІВ 5-ГО КЛАСУ

В. М. Тищенко

Основна мета шкільної літературної освіти – виховання творчого читача з розвиненими творчими, розумовими, пізнавальними здібностями. Важливу роль на уроці літератури в 5-му класі відіграє робота з підручником-хрестоматією, доповненим навчальним посібником «Робочий зошит з літератури». Головне завдання здійсненого наукового дослідження – розроблення методики формування літературної компетентності учнів на матеріалі навчального посібника «Робочий зошит учня з української літератури. 5 клас», спрямованої на реалізацію розвивального навчання. В основі змістового наповнення «Зошита» лежать різнорівневі форми самостійної творчо-пошукової діяльності учнів: від простого відтворення літературних знань до створення короткого письмового обґрунтованого висловлювання з оцінними судженнями, що утворює систему у формуванні читацьких компетенцій учнів.

В основу розроблених критеріїв ефективності експериментальної методики покладено рівень сформованості читацьких компетенцій учнів, який виявляється у вмінні осмислено і виразно читати художній текст, аналізувати на елементарному рівні та інтерпретувати відображені у творі події;

створювати короткий твір-роздум щодо прочитаного, конкретно відповідати на запитання, розміщені в «Робочому зошиті», пов'язувати виконання завдання з прочитаним текстом.

Аналіз результатів апробації експериментальної методики засвідчує доцільність та ефективність використання «Робочого зошита» під час вивчення художнього твору. Рівень готовності учителів-словесників до активного використання «Робочого зошита» залишається дещо ситуативним. Проте під час апробації методики роботи з навчальним посібником 78 % учителів підтвердили доцільність використання «Робочого зошита» як допоміжного навчального посібника, особливо під час вивчення складних художніх творів з літератури, зокрема з погляду теорії літератури (тлумачення складних понять, уміння їх використовувати в процесі аналізу твору тощо). На основі аналізу даних апробації експериментальних матеріалів навчального посібника також підтверджено зростання інтересу учнів 5-го класу до роботи з «Робочим зошитом з літератури» в органічному поєднанні з підручником-хрестоматією.

Розроблена технологія використання робочих зошитів на уроці літератури і вдома забезпечує реалізацію таких функцій навчального посібника: інформаційної, систематизуючої, узагальнювальної, функції самоосвіти та самоконтролю. Ці вихідні положення лягли в основу розроблення експериментальної методики з урахуванням компетентнісного підходу.

Впровадження робочого зошита з літератури як активної форми навчання дає змогу підвищити рівень сформованості умінь п'ятикласників самостійно, творчо працювати з навчальним посібником, розвинути інтерес в учнів до самостійної, творчої роботи з навчальним посібником «Робочий зошит».

ДИДАКТИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ВАРІАТИВНОГО КОМПОНЕНТА ЗМІСТУ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ У СТАРШІЙ ШКОЛІ

Реєстраційний номер: 011U003128 Роки виконання: 2014 – 2016 рр.

Науковий керівник: В. Г. Редько, канд. пед. наук, с. н. с., доц. завідувач лабораторії навчання іноземних мов

Варіативність сучасної системи шкільної іншомовної освіти, її тенденції до компетентнісних, діяльнісних, розвивальних, особистісно орієнтованих технологій навчання активізують необхідність створення умов для розкриття індивідуальних можливостей і творчого потенціалу кожного учня, проявлення в ньому потреби сформувавши в собі здатність стати активним суб'єктом процесу соціалізації в сучасному світовому глобалізованому просторі.

Профілізація змісту навчання іншомовного спілкування у старшій школі шляхом уведення елективних курсів є одним зі способів адаптування випускника середньої школи до майбутнього життя в сучасному багатомовному і різнокультурному світовому середовищі, виявом компетентнісної та особистісно орієнтованої парадигми сучасної шкільної освіти.

Зміст елективних курсів з іноземних мов для учнів старшої школи ми розглядаємо як своєрідний компонент загальної шкільної іншомовної освіти і, водночас, на основі системного підходу вважаємо його цілісним системним утворенням, яке функціонує як підсистема в макроструктурі всієї системи та демонструє наступність і взаємодію із загальноосвітнім іншомовним середовищем, ілюструючи динамічність свого розвитку. Це означає, що зміст елективних курсів за інформаційним, мовним, мовленнєвим і соціокультурним наповненням не розглядається автономним складником всієї шкільної іншомовної освіти, а базується на іншомовному та загальнонавчальному досвіді старшокласників, набутому ними під час вивчення шкільного курсу «іноземна мова» як загальноосвітнього чи поглиблено вивченого предмета, враховує іншомовні комунікативні потреби та інтереси їхньої майбутньої життєдіяльності. Номенклатура елективних курсів визначається навчальним закладом у межах варіативного компонента змісту освіти.

Перший рік дослідження проблеми «*Дидактичне забезпечення варіативного компонента змісту навчання іноземних мов у старшій школі*» дав можливість виконати такі завдання:

- **обґрунтувати** педагогічну доцільність запровадження елективних курсів з іноземних мов у профільних класах загальноосвітніх навчальних закладів;

- **проаналізувати** педагогічну і методичну зарубіжну та вітчизняну наукову літературу з питань конструювання змісту елективних курсів з іноземних мов для старшої профільної школи;

- **провести** анкетування учнів і вчителів загальноосвітніх навчальних закладів з метою з'ясування їхньої думки щодо змістового наповнення навчальних посібників елективних курсів;

- **розкрити** концептуальні засади створення навчальних посібників елективних курсів (дидактичні та методичні принципи і критерії добору змісту посібників, структура, зміст, функції, методи і технології навчання);

- **визначити та обґрунтувати:** а) базові вимоги до розроблення навчальних програм змісту елективних курсів; б) критерії добору текстів для змісту посібників; в) тематичне наповнення змісту елективних курсів;

- **визначити та охарактеризувати** основні технології оволодіння змістом елективних курсів;

- **розробити** проекти змісту і структури навчальних програм елективних курсів з англійської, німецької, французької, іспанської мов.

ПРИНЦИПИ ПОБУДОВИ ЗМІСТУ ЕЛЕКТИВНИХ КУРСІВ З ІНОЗЕМНИХ МОВ ДЛЯ УЧНІВ СТАРШОЇ ШКОЛИ

В. Г. Редько, к. пед. н.,

О. В. Басай

Зміст елективних курсів з іноземних мов для учнів старшої школи ми розглядаємо як своєрідний компонент загальної системи шкільної іншомовної освіти. За інформаційним, мовним, мовленнєвим і соціокультурним наповненням він не є автономним складником, а являє собою нове якісне утворення, що функціонує як підсистема в макроструктурі всієї системи, фундаменталізує її, базується на іншомовному та загальнонавчальному досвіді старшокласників, набутому ними під час вивчення шкільного курсу «іноземна мова» як загальноосвітнього чи поглиблено вивченого предмета, враховує іншомовні комунікативні потреби та інтереси їхньої майбутньої життєдіяльності. Номенклатура елективних курсів визначається навчальним закладом у межах варіативного компонента змісту освіти.

Основними принципами реалізації змісту елективних курсів з іноземних мов у старшій школі нам уявляються такі:

1. *Принцип компетентнісного підходу* до навчання іншомовного спілкування, який забезпечує прагматичні комунікативні потреби школярів відповідно до змісту вибраного елективного курсу, зокрема усвідомлене набуття/удосконалення досвіду аналізувати, систематизувати, порівнювати, робити висновки, висловлювати власне ставлення до об'єктів спілкування і давати їм оцінку, обґрунтовувати свою точку зору.

2. *Принцип комунікативної спрямованості навчання*, що передбачає спеціальну організацію навчального процесу, який сприяє оволодінню достатнім рівнем іншомовного спілкування в усній і письмовій формах у межах навчального середовища, зорієнтованого на зміст елективного курсу.

3. *Принципи ситуативності та тематичної організації навчального матеріалу*, які створюють умови для адекватної реалізації ідеї комуніка-

тивності. Оволодіння іншомовним досвідом відбувається у межах тем, визначених навчальною програмою елективних курсів, а основною формою організації спілкування вважаються творчі інтерактивні види діяльності, а саме: мовленнєва ситуація, рольова гра, проектна робота тощо, діалогові та колективні форми комунікації, тематично зорієнтовані на вибраний профіль.

4. *Принцип урахування досвіду, набутого учнями у вивченні інших предметів*, зокрема – іноземної мови як загальноосвітнього чи поглиблено вивченого предмета, що дозволяє прогнозувати можливі труднощі в оволодінні змістом елективних курсів і в такий спосіб раціоналізувати навчальний процес.

5. *Принцип усвідомленого навчання*, що враховує якісну своєрідність оволодіння іншомовним спілкуванням старшокласниками. Він передбачає усвідомлене засвоєння способів діяльності з метою доцільного і раціонального використання лексичних одиниць відповідно не тільки до їх значення, форми і особливостей вживання у мовленні, а й до ситуацій спілкування та сфери мовленнєвих функцій кожної мовної одиниці у межах профільно зорієнтованого навчання відповідно до змісту елективних курсів.

6. *Принцип урахування вікових особливостей учнів старшої школи*, який зумовлює добір спеціальних методичних прийомів, форм і засобів для організації профільно спрямованого спілкування з метою ефективного оволодіння змістом елективних курсів відповідно до психофізіологічних якостей старшокласників і набутого ними іншомовного комунікативного досвіду.

7. *Принцип збалансованого та взаємопов'язаного навчання усіх видів мовленнєвої діяльності*, який враховує їх спільні психологічні механізми та спирається на використання максимуму відповідних аналізаторів для досягнення рівня сформованості у старшокласників умінь і навичок, достатнього щоб мати змогу здійснювати спілкування в усному і писемному профільно спрямованому контексті.

8. *Принципи диференціації та індивідуалізації навчання* відповідно до іншомовних комунікативних намірів старшокласників у межах змісту вибраного елективного курсу, що дає можливість «дійти до кожного учня» з урахуванням його особистісних можливостей і потреб.

9. *Принцип розширення ролі самостійної іншомовної комунікативної діяльності старшокласників*, розвитку їх автономії, мотивації, усвідомленого ставлення до організації та результатів своєї навчальної роботи, що є чинниками впливу на траєкторію їхнього особистісного розвитку.

10. *Принцип наступності* між усіма ступенями системи шкільної іншомовної освіти: зміст елективних курсів враховує досвід учнів 10-11-х класів, набутий ними під час вивчення іноземної мови в базовій (початковій та основній) школі, втім не повторює його, а лише розширює, поглиблює, вдосконалює.

ЕЛЕКТИВНИЙ КУРС З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ «МОЯ ФРАНЦІЯ»: ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ

Є. В. Долинський, к. пед. н.

Основне призначення елективного курсу з французької мови «Моя Франція» – інтенсивний розвиток комунікативної компетентності, для поглибленого вивчення предмета, а також для подальшого її використання у майбутній професійній діяльності. Окрім того, елективний курс має на меті сформувати у старшокласників більш усвідомлені мотиви до її вивчення, вдосконалити іншомовну комунікативну компетентність відповідно до змісту елективного курсу, а саме:

мовну компетенцію – уміння використовувати лексико-граматичний матеріал в обсязі, що відповідає шкільному профільному рівню, який є особливим для обраної сфери спілкування у межах змісту елективного курсу;

мовленнєву компетенцію – елективний курс навчить старшокласників мовленнєвої поведінки в деяких ситуаціях професійного спілкування;

соціокультурну компетенцію – у межах курсу виникає потреба ознайомити учнів з особливостями міжкультурної комунікації, на основі якої будуватиметься спілкування з носіями мови;

компенсаторну компетенцію – має допомогти учню в ситуації, що виникає через брак необхідних мовних і мовленнєвих засобів;

навчально-пізнавальну компетенцію, що асоціюється з умінням коректно використовувати іншомовні знання, навички і вміння для набуття необхідного досвіду у відповідній галузі.

Відповідно до цілей і завдань профільного навчання у старшій школі елективний курс з французької мови «Моя Франція» забезпечуватиме виконання таких основних функцій:

1) розширювати і поглиблювати зміст базового курсу, оволодіння яким здійснюється на мінімальному загальноосвітньому рівні, що дозволяє підтримувати вивчення суміжних навчальних предметів на профільному рівні або отримувати додаткову підготовку для складання випускного іспиту з обраного навчального предмета;

2) поглиблювати зміст профільного курсу з урахуванням освітнього пріоритету школи або групи учнів із метою засвоєння предмета на рівні, необхідному для складання іспиту/тесту до вищого навчального закладу;

3) сприяти задоволенню широкого спектра пізнавальних інтересів учнів старших класів у різних галузях діяльності людини.

Актуальність запланованого дослідження зумовлена трансформаційними процесами, що відбуваються в освітній галузі України, зокрема пов'язаними з профілізацією старшої школи і необхідністю розроблення нового змісту, форм і методів навчання іноземних мов старшокласників. Доцільність розроблення змісту елективного курсу «Моя Франція» обумовлюється потребою розвитку в учнів пізнавального інтересу до культури кра-

їн, мова яких вивчається, підвищенням у них рівня мотивації до вивчення французької мови, розширення їхнього кругозору.

НАУКОВО-ТЕОРЕТИЧНІ ПІДХОДИ ДО КОНСТРУЮВАННЯ ЗМІСТУ ЕЛЕКТИВНИХ КУРСІВ З ІНОЗЕМНИХ МОВ ДЛЯ УЧНІВ СТАРШОЇ ШКОЛИ

Т. К. Полонська, к. пед. н.

Елективні курси (елективи) є одним із важливих складників профільного навчання іноземної мови учнів старших класів, елементом варіативної частини змісту шкільної іншомовної освіти.

Електив має відображати якісну відмінність від профільного курсу, не дублюючи його змісту. Добір змісту елективного курсу залежить від цілей і завдань цього курсу: поглиблення або розширення профільного курсу, здійснення міждисциплінарної інтеграції, реалізація прикладної спрямованості навчання в межах профілю (тобто орієнтація навчання на засвоєння елементарних основ майбутньої професійної діяльності) тощо.

Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти чітко визначає зміст іншомовної освіти на базовому і профільному рівнях, який виражено у предметних компетентностях: мовленнєвій, мовній (лінгвістичній), соціокультурній і діяльнісній.

Компоненти змісту елективних курсів визначаються відповідно до зазначених у цьому документі компетентностей у трьох аспектах: предметному, процесуальному і мотиваційному.

Засадами для добору тем спілкування слугують потреби і мотиви школярів у відповідній сфері, у якій здійснюється навчання. У тематику елективних курсів до особистісної, публічної та освітньої сфер спілкування додаються соціокультурна і професійно орієнтована сфери.

Для задоволення комунікативних потреб старшокласників з їхніми прогнозами на майбутню професійну діяльність значну роль відіграють навчально-мовленнєві ситуації, які диференціюються як за змістом, так і за умовами прогнозованого їх використання (наприклад, досвід майбутньої професійної діяльності).

Важливим елементом змісту культурологічного спрямування навчання є енциклопедичні (ознайомлення з культурою країни, мова якої вивчається) і культурологічні фонові (знання реалій, прийнятих у спілкуванні в країні, мова якої вивчається) знання.

Добір текстів для елективних курсів з іноземних мов здійснюється на основі таких критеріїв: автентичність, інформативність, пізнавальна цінність, проблемність, міжкультурна спрямованість, прагматичність, функціональність, відповідність змісту текстів віковим особливостям та інтересам учнів.

Провідним компонентом змісту елективних курсів є досвід творчої діяльності учнів (уміння виявляти проблеми і вирішувати їх), оскільки через

здобуття особистістю досвіду відбувається розвиток ціннісного ставлення до об'єктів світу, у тому числі до світу професій.

До змісту елективних курсів, крім інформації, способів діяльності, що передаються усним або письмовим текстом і завданнями, входить також емоційна діяльність, викликана предметом і процесом його засвоєння.

ОСНОВНІ ТЕХНОЛОГІЇ ОВОЛОДІННЯ ЗМІСТОМ ЕЛЕКТИВНОГО КУРСУ «АНГЛІЙСЬКА МОВА ДЛЯ ДІЛОВОГО СПІЛКУВАННЯ»

*О. С. Пасічник, к. пед. н.,
У. М. Федюк*

Елективний курс «Англійська мова для ділового спілкування» зорієнтований на підготовку старшокласників до міжособистісної іншомовної взаємодії з іноземними партнерами у різних соціокультурних контекстах з урахуванням особливостей сфери ділових відносин. Зміст елективного курсу передбачає не лише повідомлення відповідної тематичної інформації через навчальні тексти, ситуативні діалоги, окремі вправи, завдання та ілюстративний матеріал, але й дидактично доцільно дібрані засоби її активізації у різних формах комунікативної взаємодії, що характерні для реальних умов спілкування. Така організація змісту навчання вмотивовує іншомовну комунікативну діяльність старшокласників, адаптує їх до умов реального спілкування. Успішна реалізація цієї стратегії досягається завдяки застосуванню відповідних технологій, основними з яких визначено такі:

- *Індивідуальна робота, диференційована за рівнями складності та тематикою* – зорієнтована на проектування учнем власної індивідуальної освітньої траєкторії. У залежності від потреб і можливостей кожного учня у процесі вивчення змісту елективного курсу створюються умови для розвитку навичок самостійної роботи над мовою, умінь працювати з довідковою літературою, самостійно оформлювати та представляти іншим учасникам навчального процесу отриману інформацію (підготовка ділових паперів відповідного формату).

- *Метод організації ситуативного діалогічного мовлення, рольових ігор і дискусій.* У процесі опрацювання певного обсягу фактичного матеріалу за окремою темою елективного курсу учням пропонується виконати комунікативні завдання, сформулювати власне ставлення до проблеми, знайти можливі варіанти її вирішення. Зміст окремих модулів слугує передумовою для створення комунікативного середовища, засобами якого і в межах якого здійснюється взаємодія учнів. Кінцевою метою реалізації цієї технології має бути перехід від інформаційної до соціальної взаємодії.

- *Навчання у співпраці* – передбачає поділ класу на робочі групи, формування пізнавальної або ж проблемної ситуації, виконання групою завдання та подальше представлення результатів.

• *Метод проектів* – який дозволяє учням перейти від отримання готових знань до їх усвідомленого здобування, а також знайти баланс між академічними знаннями і прагматичними уміннями. Проектна діяльність у межах курсу охоплює широкий спектр тем та зорієнтована на навчання старшокласників готувати переконливі виступи, тексти доповідей тощо.

• *Систематична робота з мовним портфоліо*. В узагальненому вигляді портфоліо є колекцією робіт учня, що демонструють динаміку його досягнень під час опрацювання курсу. З іншого боку, регулярна робота з ним спонукає учнів здійснювати моніторинг своєї успішності в іншомовному навчанні та шукати шляхи її удосконалення.

• *Застосування інформаційно-комунікаційних технологій* у процесі навчання – зорієнтоване на пошук учнями необхідної інформації (наприклад, у мережі Інтернет); на оформлення та презентацію результатів навчальної, творчої та дослідницько-пошукової діяльності.

Кожна з окреслених технологій не є автономною. Передбачається їх поєднання та взаємодоповнення, що дає змогу не обмежуватися фронтальним та індивідуальним навчанням, а залучати весь учнівський контингент до самостійних, групових і колективних форм навчання.

ЕЛЕКТИВНИЙ КУРС «ЗАВІТАЙТЕ ДО УКРАЇНИ» ЯК ЗАСІБ РЕАЛІЗАЦІЇ КОМПЕТЕНТІСНОГО ПІДХОДУ ДО ІНШОМОВНОГО РОЗВИТКУ СТАРШОКЛАСНИКІВ

І. В. Алексєєнко

Компетентнісна парадигма навчання іншомовного спілкування, що домінує в сучасній шкільній освіті, зумовлює необхідність організації процесу навчання іноземної мови у взаємозв'язку з культурою її носіїв. Такий підхід доцільно реалізовувати через педагогічну технологію так званого «діалогу культур», який різнобічно узгоджується з основними положеннями загальноєвропейських стандартів з мовної освіти. Ця технологія, на наш погляд, може бути успішно реалізована через спеціально сконструйований зміст елективного курсу «Завітайте до України».

Добір матеріалів змісту курсу з метою розвитку іншомовної комунікативної компетентності старшокласників передбачається проводити відповідно до таких методологічних принципів: *науковості, доцільності, доступності, багатofункціональності, міждисциплінарності, систематичності, тематичності, врахування вікових особливостей учнів, технологізації, когнітивності, толерантності, компаративності, емоційної та особистісної значущості*.

Реалізацію компетентнісного підходу до іншомовного розвитку старшокласників прогнозується здійснювати в таких темах елективного курсу: «Роль України у сучасному світі», «Населення України, її етноси», «Образ сучасного українця», «Гордість країни (персоналії)», «Особливості україн-

ського сучасного побуту», «Український національний гумор», «Туристична Україна (Язик до Києва доведе)», «Мій рідний край».

Для визначення тематики курсу і обґрунтування його потреби для практики старшої школи нами було проведено анкетування вчителів іноземної мови і старшокласників Закарпатської, Чернігівської та Харківської областей. Результати показали, що запровадження цього курсу сприятиме розвитку пізнавальних інтересів учнів, слугуватиме засобом формування мотивації до вивчення історії і культури рідного краю, дозволить набути необхідного досвіду роботи з різноманітними джерелами інформації (пошук, аналіз, синтез, узагальнення), підвищить результативність навчання іноземної мови, рівень мовленнєвої підготовки, а також удосконалив іншомовну комунікативну компетентність учнів.

Відповідно до принципу «діалогу культур» іншомовні знання, вміння і навички, а також способи їх застосування будуть успішно сприйматися через призму досвіду, набутого у процесі оволодіння рідною мовою і культурою. Розширення і поглиблення краєзнавчого компонента змісту елективного курсу «Завітайте до України» сприятиме вихованню випускника школи, який здатен засобами іноземної мови успішно представляти свою країну у міжнародному співтоваристві.

ДИДАКТИЧНІ ПІДХОДИ ДО ПОБУДОВИ ПРОГРАМИ ЕЛЕКТИВНОГО КУРСУ «НІМЕЦЬКОМОВНІ КРАЇНИ» ДЛЯ УЧНІВ 10-11-Х КЛАСІВ ПРОФІЛЬНОЇ ШКОЛИ

Н. П. Басай

Перехід до профільного навчання і введення елективних курсів у старших класах як обов'язкових складників навчального плану ставить перед школою цілу низку важливих завдань, які мають бути розв'язані найближчим часом. Проблеми, виявлені під час аналізу програм і навчальних посібників елективних курсів, опитування та анкетування учнів і вчителів, привели нас до осмислення необхідності створення програми і навчального посібника елективного курсу «Німецькомовні країни» для учнів 10-11-х класів.

Основними дидактичними підходами до побудови програми елективного курсу можна вважати такі:

1. *Відповідність положенням Концепції профільного навчання у старшій школі.*

2. *Ступінь новизни* визначається новими для учнів знаннями, відсутніми в базовій програмі з іноземних мов.

3. *Мотивуючий потенціал* програми ґрунтується на знаннях, які викликають пізнавальний інтерес в учнів.

4. *Повнота змісту* забезпечує досягнення запланованих у програмі цілей.

5. *Науковість змісту* визначається прогресивними, науковими знаннями і найбільш цінним досвідом практичної діяльності людини.

6. *Інваріантність (незалежність) змісту*: включений у програму матеріал використовується для різних груп (категорій) учнів.

7. *Ступінь узагальнення змісту* відповідає поставленим в програмі цілям навчання і розвитку мислення учнів.

8. *Практична спрямованість курсу* дозволяє здійснити евристичні проби і сформулювати практичну діяльність учнів.

9. *Зв'язність і систематичність навчального матеріалу*: вивчення наступних тем забезпечується попередніми, а між окремими і загальними знаннями простежуються певні зв'язки.

10. *Відповідність способу розгортання навчального матеріалу поставленим в програмі завданням*.

11. *Вибір методів навчання* забезпечується змістом програми і використанням активних методів навчання.

12. *Ступінь контрольованості* передбачає а) операціональність та ієрархічність опису включених у неї знань; б) конкретність визначення результатів підготовки з кожної з провідних тем або з програми в цілому.

13. *Реалістичність з точки зору ресурсів*: розподіл матеріалу в часі з урахуванням його достатності для отримання запланованих результатів; усунення можливих збоїв.

14. *Ефективність затрати часу* на реалізацію навчального курсу.

НАУКОВО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ І РЕАЛІЗАЦІЇ ОНОВЛЕНОГО ЗМІСТУ ГЕОГРАФІЧНОЇ ОСВІТИ В ОСНОВНІЙ ШКОЛІ

Реєстраційний номер: 0112U000397 Роки виконання: 2012 – 2014 рр.

Науковий керівник: Надтока О. Ф., канд. пед. наук, с. н. с., завідувач лабораторії географічної і економічної освіти.

ОСНОВНІ НАУКОВІ РЕЗУЛЬТАТИ

- *розроблено* програму і концепцію дослідження;
- *здійснено* критичний аналіз психолого-педагогічної та методичної літератури із розроблюваної теми;
- *визначено* теоретичні засади особистісно зорієнтованого навчання географії та психолого-педагогічні основи формування географічної картини світу в учнів основної школи;
- *розроблені* основні концептуальні засади щодо створення підручників нового покоління для 6-го і 7-го класів та створені опитувальники для вивчення мотивації учнів до навчання географії в основній школі;
- *вивчено* досвід шкільної практики з означеної проблеми;
- *розроблено* науково-методичні засади експериментальної методики вивчення географії в основній школі;
- *підготовлено та проведено* констатувальний та формувальний експерименти з аналізом їх результатів;
- *розроблено, обговорено* на засіданнях лабораторії та всеукраїнських масових заходах проект Концепції географічної освіти в основній школі;
- *видано та впроваджується в освітню практику* Концепцію географічної освіти в основній школі;
- *підготовлено рукописи* 1 навчальної програми з географії та підручників для 6-го та 7-го класів загальноосвітньої школи, здійснюється їх редагування та літературне оформлення.

Відповідно до тематичного плану науково-дослідної роботи програма та методика дослідження були спрямовані на обґрунтування оновленого змісту та методики навчання географії в основній школі. На сучасному етапі розвитку шкільної географічної освіти методика навчання предмету «географія» пов'язана із застосуванням концептуальних підходів у розробці структури і змісту шкільних географічних курсів в основній школі.

У контексті експериментальної діяльності вивчено суспільно-педагогічну думку стосовно проблематики змістового наповнення підручників географії основної школи, що спонукало до висновків щодо організації навчання географії в основній школі на засадах особистісно зорієнтованого навчання та на основі використання проблемного підходу й оновлення понятійного апарату шкільних курсів. Все це сприятиме розвитку в учнів критичного мислення, вміння дискутувати, відстоювати власну думку.

Уточнення чи конкретизації для вчителів-географів потребували такі терміни: «географічна компетентність», «предметна компетентність».

ФОРМУВАННЯ СКЛАДОВИХ ПІДРУЧНИКА «ГЕОГРАФІЯ МАТЕРИКІВ І ОКЕАНІВ» НА ЗАСАДАХ ОСОБИСТІСНО ЗОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ

О. Ф. Надтока, к. пед. н.

У розрізі впровадження результатів виконуваної науково-дослідної роботи лабораторії нами був представлений рукопис нового підручника «Географія материків і океанів». Він презентувався на виїзному засіданні лабораторії у м. Миргороді (Полтавська область), круглому столі з освітянами м. Бердичева (Житомирська область) і IV фестивалі педагогічних ідей у м. Новоград-Волинському (Житомирська область). Із самого початку створення він планувався як такий, що відповідає сучасному стану розвитку науки, вимогам чинної програми, забезпечує системність, послідовність і логічність викладу матеріалу, реалізує зв'язок теорії з практикою. Він несе в собі власну педагогічну ідею, формуючи ступінь національної ідентифікації, спираючись на краєзнавчий принцип, відображає реалії своєї батьківщини. Але основною особливістю підручника є те, що він «обернений до учня», тобто спирається на засади особистісно зорієнтованого навчання. Він забезпечує не лише ретрансляцію матеріалу, а й розкриває методичні аспекти здобуття знань, формування компетентностей та вироблення ціннісного ставлення. Як і будь-яка навчальна книга, даний підручник виконує такі основні функції: інформаційну, пізнавальну і виховну.

У процесі дослідження встановлено, що створення якісного шкільного підручника спирається на такі фундаментальні положення: структурування і добір навчальної інформації, актуальність і зв'язок із сучасністю, врахування новітніх наукових здобутків, відображення системності науки і загальнокультурних надбань у змісті освіти, гуманізація та діяльнісний підхід.

Підручник «Географія материків і океанів» (автори: О. М. Топузов, О. Ф. Надтока, Т. Г. Назаренко) створений на основі проблемної моделі. Вона зорієнтована на творчий характер навчальної діяльності, її продуктивну складову. Розв'язання проблем є основною методичною особливістю цього підручника, він спрямований на поглиблення бази знань учнів і на розширення їхнього компетентнісного поля шляхом формування географічної картини світу.

В результаті проведення експериментального дослідження (ЗНЗ Києва, Київської, Житомирської, Хмельницької областей) та контрольних зрізів у Білоцерківській гімназії №1 (Київська обл.) нами встановлено, що важливу роль у сприйнятті шкільного підручника його користувачами, як учнями так і вчителями, відіграє методичний апарат. Блочність підручника, спрямування пізнавальної діяльності та орієнтація на розвиток творчої актив-

ності учнів, наявність інтерактивних рубрик, навчально-мотивована ілюстративність та рівневість навчальних завдань є важливими особливостями методичного апарату підручника у плані забезпечення засад особистісно зорієнтованого навчання.

ФОРМУВАННЯ ЗМІСТУ ПІДРУЧНИКА «ГЕОГРАФІЯ МАТЕРИКІВ І ОКЕАНІВ» НА ЗАСАДАХ ПРОБЛЕМНОГО НАВЧАННЯ

О. М. Топузов, д. пед. н.

Проблемний підхід є важливим елементом створення якісного шкільного підручника; він не виключає а поглиблює такі положення, як структурування і добір навчальної інформації, актуальність і зв'язок із сучасністю, врахування наукових здобутків, відображення системності науки і загальнокультурних надбань у змісті освіти, гуманізація та організація краєзнавчої роботи учнів.

Нами розроблено модель створення проблемного підручника, який відрізняється особливим методичним апаратом, коли його основний текст і всі позатекстові елементи узгоджені між собою принципом методичної доцільності.

У нещодавно створеному підручнику нового покоління «Географія материків і океанів. 7 кл.» авторів О. М. Топузова, О. Ф. Надтоки, Т. Г. Назаренко запропонована модель проблемного навчання географії, яка пройшла експериментальну перевірку у ЗНЗ м. Києва, Київської, Житомирської, Хмельницької областей. Ця модель включає в себе систему методичних підходів до реалізації проблемного навчання на уроках географії. Вона реалізується через поєднання матеріалу основного тексту та елементів методичного апарату. Модель створення проблемного підручника зорієнтована на творчий характер навчальної діяльності, застосування активних методів навчання, продуктивну складову діяльності. Формування географічної картини світу на основі розв'язання проблем є основною методичною особливістю цього підручника. Новостворений підручник спрямовується не лише на поглиблення знань, а й на формування компетентностей та ціннісних ставлень учнів.

Підручник має блочну структуру, що є однією із його переваг як у плані фундаменталізації та диференціації навчання, так і забезпечення основ проблемного навчання. Блоки «Вирішуємо проблеми», «Україна і Африка (та інші материки)», «Словник термінів» упорядковані на основі засад проблемного навчання. Текстові блоки підкріплені рубриками: «Запам'ятайте», «Запитання і завдання», «Висновки», «Запитання і завдання для самоконтролю», «Для допитливих». Важливою у діяльнісному плані є рубрика «Досліджуємо материк». Слід зауважити, що дослідження кожного з материків і океанів здійснюється у відповідності до засад проблемного навчання. Визначається стрижнева проблема, яка є характерною для даного географіч-

ного об'єкта, викристалізовується його головна особливість. Наприклад: «Тихий океан є найбільшим з найрізноманітнішими природними умовами, а Австралія – найпосушливішим материком». На основі цих особливостей здійснюється реалізація навчального матеріалу та підбирається комплекс проблемних завдань.

ПОБУДОВА МЕТОДИЧНОГО АПАРАТУ ПІДРУЧНИКА «ГЕОГРАФІЯ МАТЕРИКІВ І ОКЕАНІВ» НА ЗАСАДАХ ОСОБИСТІСНО ЗОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ

О. Ф. Надтока, к. пед. н.,

У широкому розумінні методичним апаратом шкільного підручника є всі позатекстові його компоненти, які узгоджені між собою принципом методичної доцільності:

а) апарат організації засвоєння знань та набуття компетентностей, що включає в себе запитання і завдання, інструктивні матеріали (пам'ятки, зразки розв'язків задач, алгоритм виконання завдань), таблиці, надписи, пояснення та завдання до ілюстрованого матеріалу, методичне обґрунтування компонентів структури підручника;

б) ілюстративний та картаграфічний матеріал;

в) апарат орієнтування: вступ, зміст, бібліографія.

В результаті проведення експериментального дослідження нами встановлено, що важливу роль у сприйнятті шкільного підручника його користувачами, як учнями так і вчителями, відіграє методичний апарат. Він у першу чергу має бути «оберненим до учня», тобто особистісно зорієнтованим, крім цього, його важливою ознакою має стати орієнтація не лише в бік ретрансляції навчального матеріалу, а й розкриття *методичних аспектів здобуття знань, формування компетентностей та вироблення ціннісного ставлення.*

Проведення експериментальних досліджень у ЗНЗ Києва, Київської, Житомирської, Хмельницької областей та контрольних зрізів у Білоцерківській гімназії №1 (Київська обл.) дали змогу виробити підходи до створення методичного апарату:

1. Блочність підручника – з метою реалізації учнями своїх особистісних навчальних потреб – та структуризація елементів навчального матеріалу за рубриками.

2. Спрямування пізнавальної діяльності учнів та орієнтація на розвиток творчої активності школярів.

3. Наявність інтерактивних рубрик, в тому числі тих, що розраховані на використання інформаційно-комунікаційних технологій.

4. Навчально мотивована ілюстративність (малюнки, схеми, карти тощо) має бути підпорядкована не лише текстовій частині, а й нести дидактично вправдане навантаження, підкріплене запитаннями розвивального характеру.

5. Рівневість навчальних завдань, їх методична доцільність та спрямованість на формування учнем власної траєкторії знань.

З метою реалізації даних положень у створюваному підручнику будуть присутні такі блоки, що мають особистісно зорієнтоване спрямування: «Довідкові матеріали», «Вирішуємо проблеми», «Україна і Африка (та інші материки)», «Словник термінів». Тексти параграфів будуть підкріплені рубриками: «Запам'ятайте», «Запитання і завдання», «Висновки», «Запитання і завдання для самоконтролю», «Для допитливих». Завершати кожний розділ підручника буде рубрика «Узагальнення».

МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ІНТЕРАКТИВНОГО НАВЧАННЯ ГЕОГРАФІЇ В 7 КЛАСІ

М. Г. Криловець, д. пед. н.

Інтерактивні технології відіграють важливу роль у сучасній освіті. Суть інтерактивного навчання полягає в тому, що навчальний процес відбувається за умови постійної, активної взаємодії всіх учнів. Відбувається колективне, групове, індивідуальне навчання, навчання у співпраці, коли вчитель і учні є рівноправними суб'єктами навчання.

Інтерактивність – це не лише процес взаємного впливу суб'єктів, а спеціально організована пізнавальна діяльність, що має яскраво виражену соціальну спрямованість. Під інтерактивною технологією навчання географії розуміємо організацію навчального процесу з географії на основі інтерактивної педагогічної взаємодії, що включає в себе окремі інтерактивні методи і прийоми, які стимулюють процес пізнання, розумові і навчальні умови й процедури, з допомогою яких можна досягти запланованих результатів навчання.

Завдяки ефекту новизни та оригінальності інтерактивних методів при правильній їх організації зростає інтерес до процесу навчання. Застосування інтерактивних прийомів і методів у навчально-виховному процесі з географії є важливими засобами інтерактивних технологій навчання, що поєднують у собі творчий і проблемний підхід до вивчення та усвідомлення нових географічних знань. Процес навчання географії – це динамічна і відкрита система, що побудована на засадах розвивального, особистісно орієнтованого навчання, тому важливим є визначення основних засобів інтерактивних технологій, які доцільно використовувати при навчанні географії у сьомому класі. Поняття «засоби інтерактивних технологій» визначаємо як форми та методи інтерактивної діяльності, допоміжні знаряддя, техніка, багатостороння комунікація учнів та вчителя, які забезпечують розвиток пізнавальної діяльності учнів. Від вибору засобів навчання та способів розвитку пізнавальної активності учнів залежатиме їхня продуктивність на уроках та формування ґрунтовних знань

Для успішного здійснення навчального процесу доцільно спочатку створити структурно-функціональну модель інтерактивного навчання географії, розроблену на основі принципів і цілей навчання, змісту програмного ма-

теріалу, умов здійснення освітнього процесу. У моделі має бути передбачено, що освітній процес – це взаємопов'язана діяльність вчителя і учнів, зумовлена співпрацею та діалоговим спілкуванням. У процесі інтерактивного навчання змінюється діяльність учителя та його взаємодія з учнями: активність педагога поступається місцем активності учнів, а завданням педагога стає створення умов для прояву їхньої ініціативи. Також вважаємо, що основою успішного впровадження інтерактивного навчання є особистий досвід учителя, його методична підготовка, яка досягається внаслідок підвищення професійного педагогічного рівня.

ФОРМУВАННЯ ГЕОГРАФІЧНИХ ПОНЯТЬ В УЧНІВ ЧЕРЕЗ ПІЗНАВАЛЬНУ ТВОРЧІСТЬ

Т. Г. Назаренко, д. пед. н.

Формування пізнавальної творчості в учнів шляхом використання різних методологічних прийомів у процесі вивчення географії є одним із важливих орієнтирів підвищення ефективності навчально-виховного процесу в загальноосвітній школі.

Основними психологічними якостями, що лежать в основі розвитку особистості учня, є активність, творчість, прагнення реалізувати себе в суспільстві через формування стійких пізнавальних інтересів. Під час навчання в учнів розвивається пізнавальна творчість, яка є тим видом навчання, що примушує їх мислити, шукати нові засоби вирішення поставлених завдань.

Аналіз психолого-педагогічної літератури дозволяє розкрити дидактичний зміст використання проблемних ситуацій у навчальному процесі як психологічної категорії, що визначає момент мислення. Систематичне створення проблемних ситуацій на уроках географії змушує вчителя передбачати суперечності, які можуть виникати у свідомості учня в процесі оволодіння географічними поняттями. Збуджування в учнів творчого інтересу до пошуку невідомого активізує пізнавальну діяльність учнів.

Важливим методологічним завданням методики навчання географії є визначення та опис її понятійного апарату. Поняття формуються під час розвитку науки з допомогою різних форм, методів, способів, методологічних прийомів та освітніх технологій.

Першими з'являються світоглядні ідеї – це ідеологічні узагальнення конкретних географічних знань. Знання бувають теоретичні, тобто узагальнене відображення зовнішнього світу, що відтворене в мовній формі об'єктивної дійсності, та емпіричні, які отримані в результаті експериментального дослідження.

Поняття утворюють причинно-наслідкові зв'язки, які відображають причини і відношення між об'єктами, явищами, процесами. Глибина причинно-наслідкових зв'язків відображає науковий рівень географічної освіти.

Сталі зв'язки формують закономірності, які відбивають найбільш сут-

теві, стійкі і повторювані поняття, стосунки між географічними об'єктами, явищами, процесами: ритмічність, рух речовин, цілісність, зональність. Після цього в учнів виникають уявлення. Це чуттєві образи (картини) географічних об'єктів. Є уявлення пам'яті, яке виникло на основі сприймання об'єкта або наочності. Є уява, яка виникає на основі читання, слухання, вербального опису предмета.

Таким чином, вчитель географії формує в учнів практичні уміння, тобто способи діяльності, через які вони оперують сформованими географічними поняттями і знаннями та застосовують їх при розв'язанні навчальних задач, одержуючи нові знання.

ТЕСТОВИЙ КОНТРОЛЬ НАВЧАЛЬНИХ ДОСЯГНЕНЬ УЧНІВ НА УРОКАХ ФІЗИЧНОЇ ГЕОГРАФІЇ

Л. В. Тищенко, к. пед. н.

Освітня система України на сучасному етапі зазнає трансформації та модернізації, спрямованої на входження до європейської освітнього простору. У зв'язку з цим необхідно внести відповідні корективи у структуру та зміст навчальних географічних курсів, певною мірою оптимізувати засоби навчання та систему оцінювання.

Оцінювання навчальних досягнень учнів є одним із важливих аспектів навчального процесу загальноосвітньої школи. Це – складні дидактичні процеси, які, з одного боку, можуть бути автономними, а з іншого – діалектично взаємодіяти.

Одним із методів контролю знань учнів у процесі навчання курсів географії є тести. Тест – це сукупність завдань з певної галузі знань або навчального предмета, яка дає змогу оцінити знання, вміння, навички, компетентність учнів або ж студентів. Тест, як правило, включає в себе певну кількість тестових завдань, які поєднані між собою за певними параметрами.

У процесі добору тестових завдань основна роль відводиться, на нашу думку, вчителю, який, знаючи здібності учнів, може запропонувати відповідні тести. Крім цього, вчитель може використовувати їх для досягнення багатьох педагогічних цілей. З іншого боку, сам учень, знаючи ціну кожного рівня, може свідомо й самостійно визначити завдання відповідно до власних цілей і набрати в сумі від 1 до 12 балів, у такий спосіб засвідчивши власні досягнення.

Завдання з вільно конструйованою відповіддю рекомендуємо використовувати при проведенні занять з активними формами навчання, під час рольових і ділових ігор, прес-конференцій, конференцій, семінарів тощо. Вони дають можливість учням розширювати й поглиблювати свої знання, уміння і навички, привчають до самостійної діяльності на уроках, формують аналітичний підхід до навчального матеріалу. Вчитель, користуючись ними, може диференційовано підходити до розподілу завдань і вивчення

навчального матеріалу у класному колективі. Тестові завдання бажано використовувати й при проведенні шкільних олімпіад, у позакласній роботі з географії тощо.

Тестові завдання для курсів фізичної географії, як і всі предметні тести є, з одного боку, елементом моніторингу якості навчальних досягнень учнів, а з іншого – таким чинником, що дозволяє учневі перевірити його особистий рівень вивчення предмета та визначити перспективний напрямок траєкторії навчання географії.

WEB-ТЕХНОЛОГІЇ І WEB-РЕСУРСИ У МЕТОДИЧНІЙ РОБОТІ ВЧИТЕЛЯ ГЕОГРАФІЇ

О. П. Кравчук, к. пед. н.

Ідея всесвітнього павутиння¹ – новітній шанс і потужне джерело розвитку гуманістичних ідей в суспільстві й консолідації людства на планетарному рівні. Використання Web-технологій² і ресурсів³ у навчально-виховному процесі – це новий крок у розвитку методики навчання географії, її модернізації та технологізації.

У ході експериментальної роботи було виявлено, що масова системна підготовка вчителів у галузі новітніх засобів навчання та їх розроблення в Україні не відбувається. Високий рівень аматорства і ентузіазму в освоєнні Web-технологій та використанні їх у навчально-виховному процесі як методичного інструменту спостерігається менше ніж у п'ятій частині вчителів географії в м. Києві. Розроблення дидактичних матеріалів для Web є надзвичайно ресурсомісткою роботою, яка іноді деякими вчителями передається дітям під гаслом «творче завдання» – в результаті діти опановують техніку створення електронних документів, але не зміст курсу географії. Надзвичайна ресурсомісткість і відсутність методичного супроводу вчителя, який орієнтується на широке використання Web-технологій та Web-ресурсів у методичній роботі, призводить до епізодичного застосування їх, і навіть ентузіасти врешті-решт показують «вершини» своїх здобутків тільки на «відкритих» уроках або інших методичних заходах. Висока ресурсомісткість є перепоною у системному застосуванні й науковому вивченні нових методичних інструментів (не тільки їх переваг, але і обмежень та негативних впливів). Тому було зосереджено увагу на розробленні *схеми підготовки вчителя до відбору та створення навчальних матеріалів для web-простору, яка складається з: 1) етапу базової підготовки (ознайомлення з новітніми*

1 Web = WWW = World Wide Web = «всесвітнє павутиння» – це глобальний інформаційний простір, заснований на фізичній інфраструктурі Інтернет і протоколі передачі даних HTTP.

2 *Web-технології* – сукупність методів та програмно-технічних засобів, які застосовуються з метою ефективного створення і опрацювання web-ресурсів (HTTP, CSS, DNS, HTML, JavaScript, XML, PHP тощо).

3 *Web-ресурси* – це будь-яка інформація та технології роботи з нею, призначені для широкого загалу і представлені в цифровому форматі. Основним розробником і замовником існування WWW, його постійного розвитку, оновлення web-технологій і ресурсів є людина.

технічними засобами навчання та ідеями застосування їх у навчально-виховному процесі); 2) етапу розроблення власної ідеї дидактичного web-ресурсу та оцінювання перспектив його розширення; 3) опанування технологій, які забезпечать втілення ідеї у життя; 4) створення та презентації авторського дидактичного web-ресурсу.

В Україні не розроблено механізмів дослідження продуктивності нових дидактичних web-ресурсів. Для прогнозування та оцінювання їхньої продуктивності обрано ідею розвитку навчальної діяльності учнів в основній школі як дослідницької, що передбачає створення умов для розвитку: здатності учня до самостійного освоєння нових наукових знань; умінь досліджувати географічні об'єкти, явища і процеси; аналізу власної навчальної діяльності за її складовими; уміння встановлювати ефективну навчальну комунікацію як у класі, так і за його межами.

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ СТВОРЕННЯ ПІДРУЧНИКА З ГЕОГРАФІЇ ДЛЯ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ

Н. А. Ковчин, к. пед. н.

Ефективність процесу навчання географії залежить від багатьох чинників, одним з вагомих серед яких є підручник – основний засіб навчання, незамінний при підготовці до уроку.

Опитування вчителів та психологічний аналіз в ході експериментальної роботи показали, що не завжди наявні підручники з географії відповідають сучасним вимогам. Окремі теми, розділи подаються без врахування особливостей перебігу вікових, психологічних, когнітивних процесів в учнів, їх досвіду, навчальних можливостей.

Виходячи з суті цілісного особистісного розвитку, розробникам підручників з географії необхідно враховувати, що: а) кожен учень є носієм інтелектуального досвіду, отже нова інформація, що надходить в процесі навчання за підручником, повинна асоціювати з попереднім досвідом: підтверджувати дієвість законів та закономірностей, що вивчались раніше; оптимально доповнювати фактами, що доводять та підтверджують вже відомі закономірності; готувати до усвідомлення нових географічних законів та закономірностей; формувати стан готовності до інтелектуального та практичного збагачення новою інформацією (географічні факти, поняття, закономірності, закони; навички практичного дослідження та інтелектуальної діяльності); б) необхідно забезпечити спрямованість педагогічного впливу в процесі навчання географії на всю цілісну структуру інтелектуального, сенсорного, практичного досвіду, включаючи її когнітивні, метакогнітивні, інтенціональні компоненти; в) важливо адекватно враховувати вікові та індивідуальні інтелектуальні можливості учнів. Отже створення підручників з географії в основній школі дозволяє вирішити такі завдання: а) створення умов для актуалізації, систематизації накопиченого інтелек-

туального досвіду учнів шляхом формування і впровадження специфічних способів кодування інформації у формі схем і таблиць, певних когнітивних схем, необхідної бази знань для даного етапу, певного рівня наукових та життєвих понять, інтелектуальної саморегуляції, балансу конвергентних і дивергентних інтелектуальних процесів, рефлексії, формування копінг-ресурсів; б) створення умов для збагачення, ускладнення, насичення інтелектуального досвіду та умінь, навичок учнів, в максимально можливих межах, в яких вони зможуть сприймати попередню і нову інформацію як єдине ціле.

Нами розроблено окремі концептуальні засади психологічних основ навчання географії, ведуться наукові розвідки стосовно шляхів підвищення ефективності дидактичного процесу засобами застосування психологічних розробок та формування копінг-ресурсів.

ФОРМУВАННЯ КРАЇНОЗНАВЧОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ В УЧНІВ НА УРОКАХ ГЕОГРАФІЇ

О. С. Нехомяж, к. пед. н.

Основна школа потребує перегляду змісту і відповідних стандартів на засадах досягнення конкретного результату, вираженого в термінах ключових і предметних компетенцій, оптимальної інтеграції, диференціації, індивідуалізації та інформатизації, повного методичного забезпечення загальноосвітніх навчальних закладів на основі використання особистісно орієнтованих технологій навчання.

У процесі дослідження ми з'ясували, що компетенція – це досвідченість, повноважність, повноправність, поінформованість та обізнаність учня.

Наявність значної кількості наукових праць, однак, не дає змоги всебічно розкрити проблему формування країнознавчої компетенції учнів основної школи. У більшості досліджень недостатньо відображено проблему вибору змісту, форм, методів і технологій формування у свідомості учнів основних положень, які пов'язані з країнознавчою тематикою шкільних географічних курсів основної школи; не визначено і не узгоджено міждисциплінарні зв'язки та психолого-педагогічні закономірності процесу формування основних країнознавчих компетенцій; неповною мірою розроблено систему формування країнознавчих компетенцій, що ґрунтується на чіткому розумінні взаємозв'язку, взаємозалежності й взаємодії усіх важливих географічних процесів і явищ, що постійно відбуваються у житті суспільства, країни та глобальній системі природокористування; не зовсім досліджено систему визначення критеріїв та рівнів сформованості країнознавчої компетенції в учнів.

Країнознавча компетенція учня визначається предметними знаннями і вміннями, ціннісними орієнтаціями у навчально-виховному процесі з географії, мотивами діяльності учня, здатністю порозумітися та взаємодіяти з людьми. Відсутність або невизначеність хоч одного з цих компонентів зменшує ефективність діяльності учня на уроках географії.

Основні складові формування країнознавчої компетентності пов'язані з введенням, складанням визначень і розкриттям суттєвих та несуттєвих ознак.

Формування у свідомості учнів певного розуміння тих чи інших країнознавчих понять є процесом вивчення та усвідомлювання цілої низки учнівських компетенцій, що сприяє осмисленню механізму їхнього функціонування і взаємодії.

Сучасний практичний досвід проблеми країнознавчої освіти в основній школі дав змогу зробити висновок, що серед важливих умов, які сприяють ефективному формуванню країнознавчої компетенції, найпріоритетнішою є наявність комплексної системи навчання шкільних курсів географії з метою удосконалення змісту шкільної географічної освіти.

ПЕДАГОГІЧНИЙ КОНТРОЛЬ ЗА НАВЧАЛЬНИМИ ДОСЯГНЕННЯМИ УЧНІВ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ТЕХНОЛОГІЇ ГРУПОВОЇ РОБОТИ

Л. А. Покась, к. пед. н.

Технології групової роботи знайшли відображення у змісті чинної навчальної програми з географії та підручників. Як показує шкільна практика, впровадження у структуру уроку з фізичної географії групової технології можливе без порушень та змін. Важливим питанням є створення оптимальної системи завдань для оцінювання навчальних досягнень учнів. Тестування є найважливішим доповненням до традиційної системи контролю рівня навчання.

Мета дослідження полягає в експериментальній перевірці застосування тренувальних тестових завдань різного виду для здійснення педагогічного контролю знань учнів з курсу «Географія материків і океанів» (7 клас).

У відповідності з метою визначено такі основні *завдання дослідження*:

1. Проаналізувати інформаційні джерела з досліджуваної проблеми.
2. З'ясувати сучасний стан шкільної практики щодо застосування у процесі навчання географії материків і океанів тестів різних видів для педагогічного контролю за навчальними досягненнями учнів
3. Розробити тренувальні тестові завдання різного виду та перевірити їх ефективність на уроках географії у 7 класі.

Експериментальна база дослідження. Експериментальна робота здійснювалася під час проходження комплексних педагогічних виробничих практик студентами НПУ імені М. П. Драгоманова у школі I-III ступенів №58, спеціалізованій школі №53 з поглибленим вивченням німецької мови міста Києва. До експерименту було включено Пляшівську загальноосвітню школу I-III ступенів Рівненської області.

Результат експерименту показав, що важливим засобом підвищення якості та ефективності навчання географії, зокрема і групової навчальної діяльності, є педагогічно обґрунтована система обліку знань і умінь учнів.

Тренувальні тестові завдання для учнів 7 класу з географії мають ряд переваг: допомагають ущільнити час опитування учнів, визначають не тільки рівень знань кожного, а й систему їхньої підготовки під час навчання їх у групі, контролюють навчальний процес на кожному занятті, здійснюють індивідуальний підхід до кожного школяра, готують школярів до ЗНО. Проте слід пам'ятати, що якісна результативність використання тестових завдань залежить від їх методично правильного конструювання.

ОСНОВНІ РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ НАВЧАННЯ ПРИРОДНИЧИХ ПРЕДМЕТІВ НА ЗАСАДАХ ЕКОЛОГО-ЕВОЛЮЦІЙНОГО ПІДХОДУ В ЗНЗ

Л. М. Рибалко, к. пед. н.

Концепція дослідження теоретичних та методичних основ навчання природничих предметів на засадах еколого-еволюційного підходу базується на втіленні ідей еволюції та екоцентризму в змісті сучасної шкільної природничо-наукової освіти як концептуальних ідей еколого-еволюційного підходу, покликаних забезпечити формування в учнів цілісних знань про природу, природничо-наукової та екологічної компетентностей і ціннісного ставлення до природи в контексті освіти для сталого розвитку.

Концептуальні ідеї зумовили обґрунтування основних положень дослідження на методологічному, теоретичному та технологічному рівнях.

На *методологічному рівні* розкрито особливості природничо-наукового пізнання на основі еколого-еволюційного підходу, визначено методологічні принципи та обґрунтовано світоглядний аспект шкільної природничо-наукової освіти в контексті цього підходу, відображаючи взаємозв'язок і взаємодію різних наукових підходів (системного, синергетичного, компетентнісного, прогностичного, аксіологічного), на які спирається еколого-еволюційний підхід.

На *теоретичному рівні* визначено: науковий апарат дослідження, що містить систему педагогічних, філософських, біологічних, психологічних і методичних дефініцій, які покладені в основу розкриття сутності поняття «еколого-еволюційний підхід»; зміст та значення цього підходу в шкільній природничо-науковій освіті. Науково обґрунтовано основні положення концепції навчання природничих предметів на основі еколого-еволюційного підходу, педагогічні умови та дидактичні принципи реалізації цього підходу в шкільній практиці.

На *технологічному рівні* розроблено технологію навчання біології на засадах еколого-еволюційного підходу, що втілює авторську методику та систему навчально-методичного забезпечення, які реалізують еколого-еволюційний підхід.

Результати експериментальних досліджень довели, що навчання природничих предметів на засадах еколого-еволюційного підходу в загальноосвітніх навчальних закладах є ефективним за таких дидактичних основ:

– змістовий компонент навчання втілює концепцію навчання природничих предметів на основі еколого-еволюційного підходу, реалізацію якої забезпечують відповідні педагогічні умови, дидактичні принципи та дидактична модель організації навчання природничих предметів на засадах еколого-еволюційного підходу;

– процесуальний компонент навчання проектується відповідно до технології навчання біології на засадах еколого-еволюційного підходу, яка впроваджує в навчальний процес методику навчання біології на засадах еколого-еволюційного підходу та систему навчально-методичного забезпечення, що реалізує цей підхід;

– використання діагностичного інструментарію (критеріїв, показників і рівнів навченості учнів з біології за технологією еколого-еволюційного підходу) для контролю та оцінювання якісних результатів навчання учнів біології на засадах еколого-еволюційного підходу.

Практичне значення одержаних результатів дослідження полягає у розробленні та впровадженні в навчально-виховний процес загальноосвітніх навчальних закладів: концепції навчання природничих предметів на основі еколого-еволюційного підходу, дидактичної моделі організації такого навчання, технології навчання біології на засадах еколого-еволюційного підходу, методики її реалізації в навчальному процесі та системи навчально-методичного забезпечення, до складу якого входять підручники з біології для 6 – 11 класів, посібники до них для учнів, методичний посібник для вчителів «Методика навчання біології на засадах еколого-еволюційного підходу» і довідник для учнів «Пізнаємо живу природу в її еволюційному розвитку».

РЕАЛІЗАЦІЯ ЗАВДАНЬ КОНЦЕПЦІЇ ГЕОГРАФІЧНОЇ ОСВІТИ В ОСНОВНІЙ ШКОЛІ У ЗМІСТІ ПІДРУЧНИКА (6 КЛАС)

В. С. Яценко, к. пед. н.

В 2014 році авторський колектив лабораторії географічної і економічної освіти Інституту педагогіки НАПН України видав проєкт Концепції географічної освіти в основній школі (за заг. ред. О. М. Топузова), участь у розробці якої брали О. Ф. Надтока, Т. Г. Назаренко, В. С. Яценко та ін.

Реалізація завдань Концепції географічної освіти в основній школі, таких як: забезпечення засвоєння знань про географічну оболонку Землі, формування пізнавального інтересу, сприяння розвитку самоосвіти учнів, практичних вмінь, виховання соціально активної особистості – здійснювалася через змістові матеріали підручника (6 клас) загальним обсягом 9,0 др. арк.

По-перше, в основу навчально-методичного апарату підручника шкільного курсу географії (6 клас), як складової методики навчання покладено визначення предмета вивчення географії – географічної оболонки Землі, яка утворює географічне середовище для життєдіяльності суспільства.

По-друге, формування пізнавального інтересу у шестикласників забезпечувалося через ознайомлення з біографічними відомостями географів,

дослідників і мандрівників, спеціальною інфографікою, лінійною системою викладення знань відповідно до авторської навчальної програми.

По-третє, сприяння розвитку самоосвіти учнів здійснювалося з допомогою використання інформаційно-комунікативних засобів – як посилення на Web-ресурси із всесвітньої мережі Інтернет, так і традиційних паперових носіїв інформації, зокрема – науково-популярних нарисів для учнів М. П. Откаленка («Про планету Земля»), О. В. Єни і О. В. Супричова («Словник-довідник з фізичної географії»), В. І. Жадана («Як вивчати свій край») та інших.

По-четверте, розвиток практичних умінь та навичок учнів 6 класу здійснюється системою практичних завдань (географічних задач, завдань та вправ), роботою з таблицями, діаграмами, графіками підручника й виконанням передбачених програмою практичних робіт на місцевості.

По-п'яте, у підручнику застосовано різноманітні рубрики (наприклад, «Екологія»), які сприяють вихованню соціально активної особистості шестикласна. Учням пропонується екологічного змісту текст, який містить значний виховний потенціал, – такий як збереження та охорона природних ресурсів, відповідальне ставлення до навколишнього середовища, усвідомлення причинно-наслідкових зв'язків у природі, тощо.

Отже, удосконалення навчально-методичного апарату підручника шкільного курсу географії (6 клас) відбувалося у процесі реалізації завдань Концепції географічної освіти в основній школі.

ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ГЕОМОРФОЛОГІЧНИХ ПОНЯТЬ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ФІЗИЧНОЇ ГЕОГРАФІЇ В ОСНОВНІЙ ШКОЛІ

В. П. Булгаков

Неперервність освіти як один із напрямів її трансформації у подальшу професійну орієнтованість учнів з метою поглиблення знань в окремих галузях наук передбачає і структурування геоморфологічних знань і понять у вивченні географії в основній школі. Іншими словами, необхідність послідовного і поступового викладу матеріалу із застосуванням геоморфологічних термінів є обов'язковим завданням.

Щоб зрозуміти об'єм і зміст географічної програми в основній школі, потрібно поставити чітке завдання перед вчителями і організаторами освіти з подання конкретного матеріалу з умовою його використання в цілому у практичному житті майбутніх спеціалістів в усіх галузях народного господарства.

На сьогоднішній день без розуміння понять і принципів природних явищ і взаємодії людини і суспільства неможливо ефективно вести господарську діяльність.

Останні події в еволюції природи і життєдіяльності суспільства вказують на необхідність чіткого і тверезого розуміння взаємодії природи і людини.

Переходячи від загальних понять і явищ до конкретних, необхідно звернути увагу на відповідальне ставлення до засвоєння геоморфологічних понять учнями в основній школі з акцентом на екологію та природокористування.

У сучасній методиці навчання географії відбуваються процеси диференціації географічних понять. Не є винятком використання геоморфологічної термінології. Із поглибленням науковості у шкільних курсах географії ми спостерігаємо підвищення уваги до збалансованості застосування геоморфологічних термінів.

Перспективи розвитку понятійного апарату є однією з основних проблем в кожній окремій науці, в тому числі і в педагогічній. В географічних курсах основної школи існує можливість оптимізувати навчальний процес шляхом більш ефективного використання геоморфологічних термінів і понять. Це закономірний процес в контексті як розвитку методики навчання географії, так і становлення геоморфології як елемента системи наукових знань.

Структура геоморфологічних понять формується як система взаємопов'язаних ознак, що розкривають їх зміст і навчальний обсяг. Понятійний апарат навчання географії в основній школі можна розподілити на окремі групи-блоки, які в собі поєднують окремі групи понять, що відрізняються інформаційними і тематичними спрямуваннями.

ПРЕЗЕНТАЦІЯ УЧНІВСЬКОГО ПРОЕКТУ – ЯК ЕТАП ЙОГО ЗАВЕРШЕННЯ

Г. М. Ісаєва

Презентація учнями матеріалів дослідження перед широкою аудиторією (учнівським колективом школи, громадськістю свого населеного пункту, батьками тощо) є неодмінною умовою його якісного завершення. Цей етап ставить перед собою такі завдання: поінформувати широку аудиторію про важливість обраної проблеми; познайомити присутніх із результатами етапу збору та аналізу інформації; представити обрані способи вирішення проблеми; розповісти про практичну діяльність у ході реалізації проекту. Ці 4 завдання відповідають меті кожної групи з підготовки демонстраційного стенду та папки документів, що доповнюють матеріали до нього. Під час презентації представники кожної з груп по черзі демонструють основні етапи реалізації проекту та кінцевий продукт проекту. Продуктом може бути креслення, карта, альбом будь-яких робіт з теми проекту, модель тощо. Результатом роботи над проектом може стати і хід мисленнєвої діяльності учнів, зібрана ними інформація, набуті під час роботи знання та знайдений конструктивний задум. Про цей задум необхідно докладно та наочно розповісти, презентуючи результати своєї роботи. Слухачі додатково можуть переглядати матеріали, котрі зібрані в папці документів (вирізки з газет і журналів; статті, написані на підставі опитувань місцевих жителів; короткі

конспекти про висвітлення проблеми у пресі, по радіо чи телебаченню; пропозиції громадських організацій тощо), а також ставити запитання. Мета проведення презентації полягає ще й у тому, щоб виробити та розвинути в учня такі вміння і навички:

- коротко, повно, лаконічно (за 10-12 хв.) розказати про постановку та вирішення завдань проекту;

- демонструвати розуміння проблеми проекту, особисте формулювання його мети та завдань, обраний шлях їх вирішення;

- аргументувати правильний (з точки зору учня) спосіб розв'язання проблеми;

- демонструвати знайдене рішення;

- аналізувати вплив різних факторів на хід роботи над проектом;

- проводити самоаналіз успішності та результативності способів вирішення проблеми проекту.

Вчитель чи оцінювальна комісія можуть оцінити роботу учнів за такими критеріями: *завершеність, інформативність, доказовість, наочність, закономірність.*

Дослідження показало, що учнів дуже цікавить презентація своєї роботи. Проведене нами анкетування школярів показало, що найцікавішими етапами роботи над проектом стали: презентація – 72 %; учнів; обробка інформації – 65 %; підготовка виходу проекту – 53 %; збір інформації – 44 % учнів. Презентація допомагає людині підвищити свою самооцінку, самоствердитись, сформулювати та розвинути навички публічного виступу, показати свою роботу, одержати від оточуючих підтвердження своєї компетентності, успішності, значущості.

РЕАЛІЗАЦІЯ КРАЄЗНАВЧОГО ПРИНЦИПУ ЧЕРЕЗ НАВЧАЛЬНІ ЕКСКУРСІЇ НА ЗАНЯТТЯХ ФІЗИЧНОЇ ГЕОГРАФІЇ

Н. Г. Кушнарєнко

Краєзнавчий принцип передбачає систематичне встановлення зв'язків між вивченням фізичної географії і тими знаннями, які одержують учні в результаті безпосереднього дослідження краю. Краєзнавчий принцип узгоджує навчання географії згідно з дидактичним правилом: «від відомого до невідомого», «від близького до далекого». Маючи уявлення про природні закономірності рідного краю, легше засвоювати ці знання в фізико-географічних курсах основної школи.

Головне призначення краєзнавчого принципу полягає в тому, щоб дати можливість учням у знайомій місцевості спостерігати в повсякденній обстановці географічну дійсність у співвідношеннях і зв'язках її окремих компонентів, а результати спостережень використовувати на уроках для формування понять на отриманих реальних уявленнях, що складають основу географічної науки. Реалізація краєзнавчого принципу навчання зумовлює всебічне вивчення учнями в навчально-виховних цілях певної території

свого краю за різними джерелами інформації, і головним чином – на основі безпосередніх спостережень під керівництвом вчителя.

Вчителі географії у своїй роботі здебільшого реалізують краєзнавчий принцип через проведення найбільш доступних і масових форм вивчення природи та господарства, в яких переважають навчальні екскурсії. Це сприяє поглибленню знань учнів, зацікавлює учнів у географічних знаннях. Навчальна екскурсія забезпечує зв'язок теорії з практикою, дає змогу показати учням в дійсності ті географічні об'єкти і явища, які в умовах школи придатні для безпосереднього вивчення чи ознайомлення з ними.

Формулювання мети і завдань екскурсії залежить від вимог шкільної програми з географії. Основними методами роботи на екскурсіях є групові спостереження, які поєднують із самостійною роботою учнів.

Отже, краєзнавчий принцип поєднує вміння учнів аналізувати почуте, побачене, порівнювати нові факти зі своїми життєвими спостереженнями, виявляти при цьому риси схожості та відмінності, вчитися застосовувати одержані знання на практиці.

Навчальна екскурсія є формою організації навчально-виховної роботи, яка дозволяє здійснити спостереження та вивчення різних явищ, предметів, процесів у природних умовах, музеях, на виставках тощо.

ФОРМУВАННЯ ГІДРОЛОГІЧНИХ ПОНЯТЬ З ДОПОМОГОЮ «УЧНІВСЬКОГО КОМПЛЕКСА»

В. О. Надтока

Учнівський конспект разом із географічним словником (записуючи гідрологічні поняття в словник, учні повинні обрати суттєві ознаки понять – опорні слова) повинен складати базуютьуючий блок. Він має бути доступним для конкретно взятого учня, взаємопов'язаним із підручником, але таким чином, щоб основні гідрологічні поняття розкривалися в блоці та були достатньо науковими. Під час формування системи гідрологічних понять вчитель повинен не тільки підібрати відповідну форму проведення уроку, методи та засоби навчання, а й обдумати використання елементів учнівського комплексу на конкретному уроці. Комплекс повинен бути лаконічним і в той же час досить змістовним, а його елементи мають гармонійно доповнювати зміст підручника та один одного. Висновки та пояснення повинні формулюватися самим учнем, але зважаючи на корективи вчителя.

Основна функція додатково-мотивуючого блоку – вказати напрям роботи та створити мотиви у вигляді зацікавленості саморозвитку особистих гідрологічних знань. Тому в основі цього блоку лежить список джерел інформації, який формується в кінці кожної теми. Підлітки виявляють широкі пізнавальні інтереси до самостійної експериментальної перевірки процесів, знань та тверджень. Важливі мотиви до навчальної діяльності виробляються в учнів крізь призму суперництва під час складання запитань для перевірки

вивченого гідрологічного матеріалу у своїх однокласників, з підготовкою і відповідями на них. Ігрова діяльність зберігає своє значення, але набуває якісно іншого характеру за змістом і способами здійснення, серед яких надається перевага творчим, інтелектуальним та колективним іграм. Чільне місце в процесі формування системи гідрологічних понять має проблемний підхід. Проблемні завдання мають використовуватися для зацікавлення, мотивації навчальної діяльності, а також учень має вчитися виробляти індивідуальний для себе алгоритм дій у проблемній ситуації.

Підлітки надають перевагу тим видам навчальної діяльності, які відповідають їхнім інтересам та приносять їм задоволення. Багато з них виявляють неабияке прагнення до самоосвіти, що є характерною особливістю цього вікового етапу. Ця робота зібрана в учнівському комплексі в окремий розвиваючий блок. Учень повинен розробити особисту систему алгоритмів самостійного засвоєння гідрологічних знань, що в подальшому формуватиме особистий погляд на процеси та явища. В процесі формування системи гідрологічних понять доцільно використовувати роботу учнів у вигляді повідомлень. В процесі формування системи гідрологічних понять учням потрібно задавати творчо-інтелектуальні завдання різного рівня, відповідно до особистих потреб. У своєму учнівському комплексі учні повинні ставити запитання вчителю, якщо вони не зрозуміли гідрологічний матеріал, а вчитель, відповідно, повинен підготувати відповіді.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСНОВИ СТРУКТУРУВАННЯ ТА РЕАЛІЗАЦІЇ КУРСУ «СУСПІЛЬНА ГЕОГРАФІЯ СВІТУ» В ОСНОВНІЙ ШКОЛІ

А. О. Уткін

Зміни, які відбуваються в усіх сферах життя сучасного суспільства, вимагають суттєвих змін у підходах до навчання та системи виховання підрастаючого покоління. У наш час всі країни світу вирішують схожі проблеми в галузі освітньої діяльності – підвищення якості освіти та збільшення її доступності, відповідність освіти соціальним та економічним вимогам сучасності.

Моніторингові дослідження у галузі вітчизняної освіти вказують на те, що вона потребує певного оновлення, осучаснення. Це ж стосується і географічної освіти у загальноосвітніх навчальних закладах. Вона, як вказують сучасні дослідження, може розвиватися в рамках двох освітніх галузей – «Природознавство» та «Суспільствознавство». У першій з них має бути представлений фізико-географічний блок, в другій – економіко-географічний. Тому ідея назви курсу – «Суспільна географія світу», а не «Соціально-економічна географія світу» є досить актуальною.

У зв'язку з цим необхідно внести певні зміни у структуру даного курсу, з метою підкреслення тих аспектів, що стосуються сучасного стану розвитку суспільства, глобалізаційних процесів, політичної географії.

Для розроблення нових засад структурування даного курсу нами використано роботи психологів Г. Крайга, Ж. Піаже, І. Лейтеса. Досліджені погляди на це питання зарубіжних (Ф. Ратцель, А. Вебер, М. Баранський та В. Максаковський) та вітчизняних (Л. Вішнікіна, О. Надтока, О. Топузов, А. Шуканова) вчених.

Нами встановлено, що структурування навчального матеріалу навчального предмета «географія» в загальноосвітній школі має враховувати той аспект, що навчальний процес постійно поповнюється інформацією про зміни, які відбуваються у сучасному світі. Тому сучасний учитель, формуючи інтерес учнів до нової інформації, створюючи умови для формування у них сучасної цілісної наукової географічної картини світу, повинен володіти універсальним інструментом впливу на навчальний процес. Це дозволяє зробити структура курсу, яка дає можливість виокремити найактуальніші питання предмета, що стосуються особистісного зростання учня. Важливими елементами структури курсу «Суспільна географія світу» повинні стати питання глобалізації та національної ідентифікації, а також ролі особистості на їх тлі.

ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛІВ ГЕОГРАФІЇ ДО ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЇ РОБОТИ В КОНТЕКСТІ ДИФЕРЕНЦІЙОВАНОГО ПІДХОДУ

Н. О. Гончарова

Метою шкільної географічної освіти, визначеною у проекті Концепції географічної освіти в основній школі за редакцією колективу авторів-розробників лабораторії географічної і економічної освіти, є створення умов для розвитку учня як суб'єкта географічного пізнання, дослідника і творця власної особистості, свідомого громадянина України на основі формування ключових і предметних географічних компетенцій.

Понятійно-категоріальний апарат Концепції передбачає оновлення й засобів навчання, які у поєднанні зі словом вчителя формують в учнів досвід пізнавальної та практичної діяльності, набуття ключових компетенцій.

Впровадження у навчально-виховний процес з географії в основній школі методики диференційованого підходу щодо розроблення і використання дидактичних матеріалів підвищується за умов, якщо забезпечено дидактико-методичну готовність вчителів до введення педагогічної новації.

На нашу думку, у здійсненні диференційованого підходу щодо вибору, розробки і використання ДМ вирішальним є рівень підготовки вчителя, який включає: стаж роботи; педагогічний досвід; творчий підхід і бажання створювати нове; вміння використовувати сучасні інформаційно-комунікативні технології у навчальному процесі з географії; наукова зрілість (обмін досвідом під час відкритих уроків, семінарів, нарад, конференцій, олімпіад всіх рівнів, тренінгів, майстер-класів, курсів підвищення кваліфікації; самоосвіта).

Для перевірки результативності нашого дослідження ми вибрали вчителів, які володіють методикою викладання предмета, знають специфіку роботи з різними видами дидактичних матеріалів, мають стаж педагогічної діяльності понад 5 років, під час проведення уроків вміло поєднують різні форми і методи навчання, готові до впровадження педагогічних нововведень.

Матеріали дослідження було впроваджено у навчальний процес підготовки студентів спеціальності 6.040104 «Географія» на базі Інституту природничо-географічної освіти та екології НПУ ім. М. П. Драгоманова під час лекційних і семінарських занять, серед вчителів географії в Інституті післядипломної педагогічної освіти Київського університету імені Бориса Грінченка та Хмельницькому обласному інституті післядипломної педагогічної освіти Хмельницької області.

Як підсумок зазначимо, що єдиної моделі проведення всіх без винятку уроків немає і бути не може. Вчитель, ознайомившись з різними формами і методами навчання, а також принципами роботи на уроці, прагне не бездумно відтворювати методичну інформацію, а відбирати необхідне, враховуючи особливості учнівського колективу, свої можливості та свій особистий досвід, навчально-методичне забезпечення кабінету географії, наявні дидактичні матеріали тощо. Творчо перероблений методичний матеріал дозволяє йому розробити і свою власну методику викладання.

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ІНТЕГРАЦІЇ ПРИРОДНИЧО-НАУКОВОЇ ОСВІТИ В ОСНОВНІЙ ШКОЛІ

Реєстраційний номер: 0112U000314 **Роки виконання:** 2012 – 2014 рр.

Науковий керівник: В. Р. Ільченко, д-р пед. наук, професор, завідувач лабораторії інтеграції змісту освіти.

ОСНОВНІ НАУКОВІ РЕЗУЛЬТАТИ:

Проаналізовано зміст освіти країн Європейського союзу, країн СНГ, США та інших країн, напрямки модернізації змісту освіти, його спрямованості на засади освіти сталого розвитку (всі співробітники) *аргументовано* та *визначено* підтеми дослідження: теоретичні основи інтеграції змісту природничо-наукової освіти основної школи; методична система інтеграції змісту природничо-наукової освіти основної школи; навчальне середовище цілісної природничо-наукової освіти учнів основної школи; педагогічні умови інтеграції змісту природничо-наукової освіти на основі еколого-еволюційного підходу; педагогічні умови інтеграції змісту хімічного компонента цілісної природничо-наукової освіти; психолого-педагогічні умови наступності у формуванні цілісності знань про природу в основній школі; педагогічні умови інтеграції змісту біологічного компонента цілісної природничо-наукової освіти основної школи; психолого-педагогічні основи використання гуманітарних знань у процесі інтеграції природничо-наукової освіти в основній школі.

Розкрито концептуальні основи цілісної компетентнісної моделі природничо-наукової освіти основної школи, поняття природничо-наукової компетентності як здатності учнів 5 – 9 класів оперувати загальними закономірностями природи; структуру і зміст методичної системи інтеграції змісту природничо-наукової освіти основної школи на п'яти рівнях; методику організації навчального середовища цілісної природничо-наукової освіти; їх *втілення* в програмах інтегрованого навчання з природознавства, системі посібників для учнів («Природознавство», 5-6 кл., «Фізика. Хімія», 7-9 кл.); *обґрунтовано* психолого-педагогічні основи інтеграції змісту природничо-наукової освіти на основі еколого-еволюційного підходу; хімічного та біологічного компонента на основі загальних закономірностей природи, наступності цілісності знань; можливості впровадження гуманітарного компонента в процесі моделювання цілісності знань учнів про природу у 5 – 9 кл.

Встановлено на основі констатувального експерименту необхідність для учнів інтегрованого навчання з природознавства (цілісні знання про природу виявлені у 2-5 % учнів 5 – 9 кл.). *Доведено* в процесі формувального експерименту можливості оволодіння учнями 5 – 9 кл. здатністю моделювати цілісність знань про природу, образ природи (50 – 80 %), оволодіння природничо-науковою компетентністю як здатністю оперувати загальними закономірностями природи (понад 50 %).

Підготовлено до друку системи програм, посібників з інтегрованих природознавчих курсів для учнів (5 – 9 кл.), посібник для вчителів.

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ІНТЕГРАЦІЇ ЗМІСТУ ПРИРОДНИЧО-НАУКОВОЇ ОСВІТИ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ

В. Р. Ільченко, д. пед. н.

Відповідно до мети, завдань та гіпотези дослідження здійснене поетапне дослідження, результати якого полягають у такому: *визначено* умови інтеграції вітчизняної освіти до європейського і світового простору, модернізації, переорієнтації змісту освіти на цілі сталого розвитку; *розкрито* зміст ядра природничо-наукової освіти як системи окремих закономірностей, об'єднаних загальними закономірностями природи, його зв'язок з формуванням природничо-наукової компетентності учнів 5 – 9 класів.

Розроблено концептуальні засади інтеграції змісту природничо-наукової освіти в основній школі, які *висвітлені* в розділі методичного посібника для вчителів та втілені в структурі й змісті навчальних програм і посібників з інтегрованих природознавчих курсів для учнів 5 – 9 кл., методичних основах організації навчального середовища цілісної природничо-наукової освіти основної школи. *Здійснено* контрольний експеримент, який довів необхідність для вчителів та учнів розроблених в дослідженні концептуальних засад інтеграції знань про природу та реалізації їх у навчально-методичному забезпеченні.

Написано та підготовлено до друку розділ методичного посібника «Теоретичні основи інтеграції змісту природничо-наукової освіти основної школи», програми інтегрованих природознавчих курсів – «Природознавство», 5, 6 кл., «Фізика. Хімія», 7-9 кл.; посібники для учнів «Природознавство»-5, «Природознавство»-6, «Фізика. Хімія»-7 (у співавторстві). *Розроблено* діагностичні матеріали для вчителів та учнів, *організовано та проведено* констатувальний та формувальний експерименти, які довели ефективність розроблених теоретичних основ, навчальних програм та посібників для учнів (понад 60 % учнів експериментальних класів оволоділи природничо-науковою компетентністю як здатністю оперувати базовими закономірностями природи (збереження, направленості процесів до рівноважного стану, періодичності процесів у природі), 60 – 80 % учнів 5-7 кл. здатні моделювати ядро природничих знань, образ природи як особистісно значущу систему знань про природу – основу життєствердного національного образу світу.

Наукова новизна дослідження полягає в тому, що вперше у вітчизняній дидактиці розроблені теоретичні основи інтеграції змісту природничо-наукової освіти основної школи, компетентнісна модель природничо-наукової освіти основної школи, які включають засади ОСР.

МЕТОДИЧНА СИСТЕМА ІНТЕГРАЦІЇ ЗМІСТУ ПРИРОДНИЧО- НАУКОВОЇ ОСВІТИ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ

К. Ж. Гуз, д. пед. н.

Відповідно до мети, завдань та гіпотези НДР на основі аналізу педагогічної літератури отримано такі результати:

Доведено, що методична система інтеграції змісту природничо-наукової освіти має втілюватись на п'яти рівнях: рівні стандарту, рівні навчального предмета, рівні навчального матеріалу, рівні навчальної діяльності, рівні результатів навчання. *Розкрито* зміст рівнів методичної системи: перший рівень задається змістом онтодидактичного стрижня цілісності знань Державного стандарту, який включає поняття «природничо-наукова картина світу», «образ природи», «загальні закономірності природи» як основа формування цих систем знань, методи пізнання природи); рівень навчального предмета задається навчальним планом; рівень навчального матеріалу зумовлює єдину систему побудови програм, предметів інтегрованих природознавчих курсів, згідно з якою на початку програми подаються найбільш широкі поняття курсу – випереджаючі організатори знань; діяльнісний аспект зумовлює формування системи компетентностей, в першу чергу – природничо-наукової компетентності як здатності оперувати загальними закономірностями природи; рівень навчальної діяльності розкривається в системі посібників, в якій системотвірним фактором є загальні закономірності природи, методи пізнання її; рівень результатів навчання визначається системою завдань в посібниках, що спрямовує діяльність учня на формування ієрархії цілісностей знань про природу.

Розроблено та написано відповідно до методичної системи програми інтегрованих курсів і посібники для учнів 5-7 класів (у співавторстві).

Визначено критерії та показники сформованості цілісності знань про природу для формувального експерименту; *проведено* експеримент, який показав ефективність розробленої методичної системи: 60 – 80 учнів 5-7 кл. мають цілісні знання про природу, що виражається в змодельованих учнями образах природи; учні 5 – 9 класів здатні застосувати загальні закономірності природи до пояснення фізичних, хімічних, біологічних, географічних знань (63 – 88 %); учні експериментальних класів мають поняття про природничо-наукову картину світу (на високому і достатньому рівнях 72 – 85 %).

Підготовлено до друку розділ методичного посібника для вчителів, програми інтегрованих природознавчих курсів «Природознавство»-5, «Природознавство»-6, «Фізика. Хімія»-7 та відповідні посібники (в співавторстві).

НАВЧАЛЬНЕ СЕРЕДОВИЩЕ ЦІЛІСНОЇ ПРИРОДНИЧО- НАУКОВОЇ ОСВІТИ УЧНІВ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ

О. Г. Ільченко, к. пед. н.

Відповідно до мети та завдань дослідження *проаналізовано* стан розробленості проблеми стосовно моделей навчального середовища – еколого-особистісної, комунікативно орієнтованої, психодидактичної моделей. *Обґрунтовано* зміст навчального середовища цілісної природничо-наукової освіти основної школи як систему впливів і умов формування особистості за соціально заданим зразком, яка в процесі навчання моделює образ природи як основу життєствердного національного образу світу, набуває природничо-наукової компетентності як здатності до самозбереження, збереження свого суспільства, свого етносоціоприродного довкілля. *Розкрито* структуру навчального середовища як систему можливостей розвитку особистості засобами трьох компонентів: просторово-предметного, що включає матеріальну базу, необхідну для навчання, виховання, розвитку особистості на засадах цілісної природничо-наукової освіти, освіти сталого розвитку суспільства, в тому числі кабінет довкілля (5-6 кл.), кабінет природознавства (7 – 11 кл.); екологічну стежку, об'єкти для спостереження, дослідження в етносоціоприродному довкіллі; соціального компонента, який забезпечує взаємодію і задоволення потреб усіх суб'єктів навчального процесу у формуванні цілісності свідомості учнів, цілісності знань про природу, цілісності мислення, особистісно значимої системи знань – образу природи як основи життєствердного національного образу світу; оволодіння учнями природничо-науковою компетентністю як здатністю оперувати загальними закономірностями природи; психодидактичного компонента, який включає навчально-методичне забезпечення, що реалізує методичну систему цілісної природничо-наукової освіти в основній школі.

Розроблено та реалізовано методичні основи організації та використання кабінетів довкілля (5-6 кл.), природознавства (7-9 кл.) та екологічної стежки, обладнання означених кабінетів; розділ методичного посібника для вчителів, систему програм з інтегрованих курсів (у співавторстві), посібники для учнів (у співавторстві): «Фізика. Хімія», 8, 9 кл.

Впродовж *теоретико-моделювального етапу* (2013 р.) *підготовлено* для експериментальної перевірки розділ 3 методичного посібника «Навчальне середовище цілісної природничо-наукової освіти учнів основної школи», програми інтегрованих природознавчих курсів – «Фізика. Хімія», 8, 9 кл. та *написано* розділ 3 методичного посібника, систему навчальних програм (у співавторстві), посібники для учнів «Фізика. Хімія», 8, 9 кл. (у співавторстві).

Розроблено діагностичні матеріали для учнів, *організовано та проведено* контрольний і формувальний експерименти. Останній довів ефективність дослідження: понад 60 % учнів 5 – 9 кл. набули природничо-наукової компетентності, здатні моделювати цілісність знань – образ природи.

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ІНТЕГРАЦІЇ ЗМІСТУ ХІМІЧНОГО КОМПОНЕНТА ЦІЛІСНОЇ ПРИРОДНИЧО-НАУКОВОЇ ОСВІТИ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ

В. С. Коваленко, к. хім. н.

Відповідно до мети, завдань, гіпотез дослідження *виявлені* педагогічні умови інтеграції змісту хімічного компонента в цілісну природничо-наукову освіту основної школи.

Теоретично *обґрунтовано* застосування опорних понять хімії та інших дисциплін природничого циклу як основних об'єктів і засобів внутрішньо-предметної та міжпредметної інтеграції, засобів, що забезпечують наступність навчального матеріалу та його доступність; необхідність використання загальних закономірностей (збереження; спрямованості процесів до найстійкішого стану, періодичності процесів) у природі як основних чинників трансдисциплінарної інтеграції змісту природничих знань.

З'ясовано, що інтеграція змісту природничих знань на основі опорних понять дисциплін природничого циклу найбільш ефективно може здійснюватись за умови інтегрованих курсів.

Здійснено експериментальну перевірку розроблених матеріалів у школах Верхньодніпровського району Дніпропетровської обл., проведено якісний і кількісний аналіз контрольних зрізів знань учнів. Виявлено, що більшість учнів (близько 70 %) експериментальних класів демонструють вміння логічно мислити, систематизувати знання і встановлювати причинно-наслідкові зв'язки між явищами чи процесами, моделювати цілісності знань різних рівнів.

Експериментально *підтверджено* гіпотезу, що оперування з порівняно невеликою кількістю опорних понять дозволяє учням краще орієнтуватись у навчальному матеріалі і більш чітко виявляти як внутрішньопредметні, так і міжпредметні та трансдисциплінарні зв'язки. *Зроблено* висновок, що інтеграція навчального матеріалу на основі загальних законів та закономірностей природи з використанням опорних понять основних природничих дисциплін дозволяє учням оволодіти природничо-науковою компетентністю, яка є умовою формування інших ключових компетентностей школяра.

Підготовлено до друку посібники з інтегрованого курсу «Фізика. Хімія» для учнів 8 і 9 класів (у співавторстві) та текст розділу «Педагогічні умови інтеграції змісту хімічного компонента цілісної природничо-наукової освіти основної школи» колективного методичного посібника для вчителів. За результатами дослідження написано 3 статті.

Результати дослідження можуть бути використані в основній школі на уроках з предметів природничого циклу, зокрема хімії, на курсах підвищення кваліфікації вчителів предметів природничого циклу.

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ІНТЕГРАЦІЇ ЗМІСТУ БІОЛОГІЧНОГО КОМПОНЕНТА ЦІЛІСНОЇ ПРИРОДНИЧО-НАУКОВОЇ ОСВІТИ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ

О. С. Гринюк

Відповідно до мети, завдань та гіпотези дослідження пройдено експериментально-узагальнювальний етап дослідження (2014 р.), результати якого полягають у такому.

Уточнено й конкретизовано основні дидактичні поняття «інтеграція змісту освіти», зв'язок між поняттями «інтеграція» і «цілісність».

З'ясовано, що інтеграція змісту природничих знань, а саме – зв'язок між опорними біологічними, географічними, хімічними та фізичними поняттями на основі загальних біологічних та загальних закономірностей природи сприяє кращому розумінню учнями процесів і явищ природи та формуванню в їх свідомості цілісних знань про живу природу.

Здійснено експериментальну перевірку розроблених матеріалів на базі Полтавської гімназії «Здоров'я» №14, ЗОШ №24, Дніпровської СЗБШ І-ІІІ ст. та *проведено* якісний і кількісний аналіз контрольних зрізів знань учнів. *Узагальнено* його результати та *виявлено*, що 72–80 % учнів експериментальних класів мають цілісні знання про живу природу, що є результатом впливу інтеграції їх природничо-наукових знань. Зокрема учні, що вивчали інтегрований курс «Біологія. Географія», мають більш узагальнені і структуровані знання порівняно з учнями, що навчалися за діючою програмою з біології. Вони розуміють значення загальних закономірностей природи та вміють використовувати їх для пояснення явищ і процесів у живій природі, виділяють головне серед множини навчальної інформації та ефективно пов'язують її з матеріалом, вивченим раніше. Учні вміло об'єднують поняття, інтегрують біологічні знання з такими предметами природничого циклу, як географія, хімія та фізика, формуючи цілісні знання про живу природу, а на їх основі – природничо-наукову картину світу та образ природи – особистісно значущу систему знань.

На основі результатів експериментального дослідження *доведено*, що створена в НДР продукція обумовлює оволодіння вчителями природничого циклу технологією формування природничо-наукової компетентності та природничо-наукової картини світу в учнів 7-9 класів.

Підготовлено до друку розділ методичного посібника «Педагогічні умови інтеграції змісту біологічного компонента цілісної природничо-наукової освіти основної школи», навчальні програми інтегрованого курсу «Біологія. Географія» для 7-8 кл. та курсу «Біологія» для 9 кл. (у співавторстві), посібники для учнів «Біологія. Географія», 7кл., «Біологія. Географія», 8 кл., «Біологія», 9 кл. (у співавторстві).

Основні результати дослідження можуть бути використані в основній школі на уроках з предметів природничого циклу, зокрема біології, на курсах підвищення кваліфікації вчителів предметів природничого циклу.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ НАСТУПНОСТІ У ФОРМУВАННІ ЦІЛІСНОСТІ ЗНАТЬ ПРО ПРИРОДУ В ОСНОВНІЙ ШКОЛІ

А. Х. Ляшенко

Відповідно до мети, завдань, гіпотези роботи здійснене поетапне дослідження, результати якого полягають у такому.

Проаналізовано наукові дослідження вітчизняних учених, що стосуються проблеми наступності в навчанні, зв'язку наступності та інтеграції знань про природу, формування природничо-наукової картини світу, образу світу, всіх рівнів цілісності знань учнів.

Визначено функції наступності та *з'ясовано*, що поняття «наступність» і «цілісність» пов'язані між собою наявністю закономірних системоутворюючих зв'язків між елементами знань.

Розкрито поняття «випереджальних організаторів» знань для формування цілісного змісту навчального матеріалу в навчальних програмах і підручниках з освітньої галузі «Природознавство». *Розроблено* методичку вивчення опорних понять предметів природничого циклу на основі інтегративного підходу.

Визначено найефективніші психолого-педагогічні умови реалізації наступності у формуванні цілісних знань про природу в учнів основної школи.

Підготовлено і написано для експериментальної перевірки у співавторстві розділи 5, 6, 10 методичного посібника «Теоретико-методичні основи інтеграції змісту природничо-наукової освіти в основній школі», програми «Фізика. Хімія», 7, 8, 9 клас, відповідні посібники для учнів.

Проведено формувальний експеримент, який довів ефективність розроблених матеріалів посібників для вчителів та учнів (понад 60 % учнів володіють природничо-науковою компетентністю і здатні оперувати загальними закономірностями природи (збереження, спрямованості, періодичності) та моделювати образ природи як особистісно значиму систему).

Підготовлено до друку у співавторстві 3 розділи методичного посібника для вчителів, навчальну програму з інтегрованого курсу, посібники для учнів «Фізика. Хімія», 7, 8, 9 кл.

Наукова новизна результатів дослідження полягає у розробленні та обґрунтуванні психолого-педагогічних умов наступності у формуванні цілісності знань про природу учнів основної школи згідно з розробленою в НДР компетентнісною моделлю цілісної природничо-наукової освіти.

ПРОЕКТУВАННЯ ЗМІСТУ ХІМІЧНОЇ ОСВІТИ В ОСНОВНІЙ ШКОЛІ

Реєстраційний номер: 0113U001295 Роки виконання: 2013 – 2015 рр.

Науковий керівник: Л. П. Величко, д-р пед. наук, професор, завідувач лабораторії хімічної і біологічної освіти.

ОСНОВНІ НАУКОВІ РЕЗУЛЬТАТИ:

досліджено можливості реалізації вимог до навчальних досягнень учнів, визначених в оновленій програмі з хімії; через систему вимірників та методику оцінювання навчальних досягнень учнів із хімії експериментально *перевірено* адекватність цих вимог, відповідність їх віковим особливостям учнів, об'єктивність визначених критеріїв та індикаторів засвоєння змісту курсу хімії; експериментально *підтверджено*, що потребують збалансування знаннєвий, діяльнісний і ціннісний компоненти вимог;

встановлено доцільність використання навчального матеріалу методологічного, екологічного, ужиткового характеру, відомостей про новітні наукові й технологічні досягнення в галузі хімії з метою посилення ціннісного й діяльнісного компонентів змісту;

скориговано зміст завдань з хімії для самоконтролю;

розроблено зміст підручників «Хімія. 7 кл», «Хімія. 8 кл», навчальних посібників: «Зошит для практичних робіт з хімії. 7 кл.», «Зошит для практичних робіт з хімії. 8 кл.», розділів підручника «Хімія. 9 кл» і навчального посібника «Хімія в завданнях. 7-9 класи»;

перевірено комплекти завдань і вправ з хімії і *доведено* їхню педагогічну доцільність. За змістом майже всі завдання валідні, охоплюють весь матеріал програм і дають змогу об'єктивно оцінити рівень підготовки учнів з кожної теми навчальної програми;

апробовано систему тестів і методику їх використання в процесі тематичного оцінювання з хімії; тестування й анкетування учнів, анкетування вчителів засвідчило, що перевірені матеріали відповідають визначеним критеріям та індикаторам засвоєння змісту курсу хімії, методика оцінювання навчальних досягнень учнів відповідає цілям, поставленим програмою з хімії для учнів;

експериментально *доведено* доцільність оновлення змісту навчання хімії в основній школі в напрямі посилення ціннісного і діяльнісного компонентів змісту.

РЕАЛІЗАЦІЯ ПРОЕКТОВАНОГО ЗМІСТУ НАВЧАННЯ ХІМІЇ (РОЗДІЛ «ОРГАНІЧНІ РЕЧОВИНИ»)

Л. П. Величко, д. пед. н.

Добір змісту й обсягу відомостей про органічні речовини в курсі хімії 9-го класу (на першому концентрі) нині є найбільш суперечливою пробле-

мою в методиці навчання хімії, оскільки цей матеріал традиційно вважається складним для засвоєння. Чинна навчальна програма розв'язує цю проблему шляхом механічного скорочення змісту, що призводить до порушення його логіки.

У процесі проектування змісту розділу «Органічні речовини» та його реалізації в підручнику хімії для 9-го класу ми дотримувались таких вихідних положень.

- Вивчення органічних речовин є внеском у розвиток загальної культури учнів і засобом формування ключових компетентностей особистості.

- Проектований зміст має оптимально поєднувати фундаментальний, діяльнісний (прикладний), аксіологічний складники.

- Основна школа надає лише первинні знання про органічні речовини на рівні хімічного складу, характерних властивостей, застосування найважливіших органічних речовин.

- Зміст розділу має формувати поняття про речовини органічної природи в цілісності з неорганічними речовинами.

У зв'язку з цими положеннями та результатами апробації експериментальних матеріалів було встановлено деякі особливості функціонального навантаження підручника, зокрема ті, що стосуються трансформації наукових знань з органічної хімії на рівні основної школи та самоосвітньої функції навчальної книжки.

Було визначено, що гармонізації цих функцій сприятиме відбиття у змісті підручника таких компонентів навчального процесу, як мотивація, формулювання навчального завдання й подання нового змісту, опора на досвід учнів, встановлення внутрішньо- і міжпредметних зв'язків, унаочнення змісту, узагальнення і самоконтроль знань. Цьому підпорядковується не лише зміст, а й методичний апарат, апарат орієнтування, художнє оформлення.

Необхідність засвоєння учнями специфічної наукової інформації, формалізованої мови органічної хімії потребує посилення уваги до форми викладу навчальних текстів, використання з цією метою навчального наративу, доцільність чого було встановлено в попередньому дослідженні.

ЗМІСТ І СТРУКТУРА КУРСУ ХІМІЇ. 9 КЛАС

Н. М. Буринська, д. пед. н.

Мета дослідження полягала в теоретичному обґрунтуванні й доборі змісту розділу курсу хімії (9 клас) та реалізації його в навчальній програмі.

Проміжні результати. Досліджено зміст навчального матеріалу з курсу хімії основної школи (7-9 кл.), вилучено другорядний і надмірно ускладнений матеріал з метою розвантаження учнів. Визначено принципи відбору і відібрано зміст навчального матеріалу для 9-го класу. Досліджено співвідношення в змісті курсу таких його компонентів, як інформаційний (змістовий),

процесуальний (діяльнісний) і методологічний. Реалізовано спроектований зміст хімічної освіти у навчальній програмі та підручниках.

Експериментально перевірено науковість, доступність та співвідношення інформаційного й діяльнісного компонентів змісту курсу хімії 9-го класу, а також педагогічну доцільність розроблених методичного апарату та апарату орієнтування в підручнику, ілюстративного матеріалу підручника, його доступність для розуміння учнями та виконувани функції – обслуговування основного тексту, розкриття його змісту та естетичні якості. На основі аналізу проміжних результатів дослідження скориговано зміст курсу хімії й підготовлено рукописи підручників хімії для 8-го і 9-го класів (згідно зі змінами в програмі) й проводиться подальше дослідно-експериментальне навчання.

ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ ПОНЯТІЙНОГО АПАРАТУ КУРСІВ ХІМІЇ, ФІЗИКИ, БІОЛОГІЇ

Т. І. Вороненко, к. пед. н.

З метою внесення ефективних змін у програму з хімії для 7-го класу та успішного засвоєння учнями основних положень курсу було проведено аналіз і порівняння змісту чинних програм і підручників з хімії, біології і фізики, в яких використовуються суміжні базові поняття. За результатами встановлено таке.

По-перше, значення деяких понять різняться як у різних авторів підручників з одного предмета, так і в різних предметах. Наприклад, означення базового поняття усіх природничих наук *атом* подається на уроках фізики: «атоми – первинні складові речовини» [1, 80], «атом – це найдрібніша частинка простої речовини, найменша частинка хімічного елемента» [6, с. 13], «атом має складну будову: він містить ядро і електрони» [3, с. 62]; на уроках хімії: «атом – найдрібніша частинка речовини, що складається з позитивно зарядженого ядра і негативно заряджених електронів» [2, с. 42], «атом – частинка, що складається з позитивно зарядженого ядра й електронів, які заповнюють простір навколо ядра» [4, с. 50], «атом – найдрібніша електронейтральна частинка речовини, яка складається з позитивно зарядженого ядра й негативно заряджених електронів, які рухаються навколо нього» [5, с. 42].

По-друге, деякі автори використовують некоректні означення понять, вільно інтерпретують характеристики хімічних сполук.

По-третє, не дотримано наступності у вивченні суміжних понять, зокрема в курсах біології і хімії.

Для узгодження змісту природничих предметів по горизонталі доцільно визначити міжпредметні зв'язки до окремих тем. З метою уніфікації означень понять доцільно розробити предметні тезауруси учнів.

Література

1. Божинова Ф. Я. Фізика. 7 кл : Підручник / Ф. Я. Божинова, М. М. Кірюхін, О. О. Кірюхіна. — Х. : Видавництво «Ранок», 2007. — 192 с. : іл.
2. Буринська Н. М. Хімія 7 кл. : підруч. для загальноосвіт. навч. закл. / Н. М. Буринська. — К. : Перун-Ірпінь, 2007. — 111 с. : іл.
3. Ільченко В. Р. та інші. Фізика: Підруч. для 7 кл. загальноосвіт. навч. закл. / В. Р. Ільченко, С. Г. Куликовський, О. Г. Ільченко. — Полтава: Довкілля-К, 2007. — 160 с. : іл.
4. Лашевська Г. А. Хімія 7 кл. : підручн. для загальноосвіт. навч. закл. / Г. А. Лашевська. — К. : Генеза, 2007. — 200 с. : іл.
5. Попель П. П., Крикля Л. С. Хімія : Підруч. для 7 кл. загальноосвіт. навч. закл. / П. П. Попель, Л. С. Крикля — ВЦ «Академія», 2007. — 136 с. : іл.
6. Сиротюк В. Д. Фізика : підруч. для 9 класу загальноосвіт. навч. закл. / В. Д. Сиротюк. — К. : Зодіак-ЕКО, 2009. — 208 с. : іл.

ПРОЕКТУВАННЯ ЗМІСТУ БІОЛОГІЧНОЇ ОСВІТИ В ОСНОВНІЙ ШКОЛІ

Реєстраційний номер: 0113U001296 Роки виконання: 2013 – 2015 рр.

Науковий керівник: Н. Ю. Матяш, канд. пед. наук, с. н. с., провідний науковий співробітник лабораторії хімічної і біологічної освіти

ОСНОВНІ НАУКОВІ РЕЗУЛЬТАТИ:

досліджено сформованість в учнів компонентів біологічних компетентностей: *знаннєвого* компонента – завдяки упровадженню системного підходу до вивчення живих організмів і біосоціального підходу до вивчення людини; *діяльнєсного* – завдяки посиленню практично орієнтованого складника змісту; *ціннєсного* – через ставлення учнів до біологічних знань, розуміння культурно-ціннєсного потенціалу біологічної освіти, цінності здоров'я людини, уміння оцінити стан свого здоров'я та мотивації до вивчення біології людини; реалізацію екологічної компетентності завдяки екологізації змісту і посиленню відповідних вимог до загальноосвітньої підготовки учнів; реалізацію дослідницького методу пізнання живої природи;

схарактеризовано різні типи моделей і *досліджено* можливості їх використання в навчанні біології в 9 класі;

доведено доцільність упровадження концептуальних підходів (компетентнєсного, культурологічного, аксіологічного, біосоціального, системного і діяльнєсного) до розроблення змісту курсу біології, які посилюють розуміння в учнів цілісності змісту, а також розкривають важливість поєднання знаннєвого, діяльнєсного і ціннєсного компонентів змісту;

внесено пропозиції щодо змін у критеріях оцінювання навчальних досягнень учнів з біології відповідно до компонентів предметних компетентностей: знаннєвого, діяльнєсного, ціннєсного. Це дає змогу узгодити результативні частини стандарту, критеріїв оцінювання і навчальної програми.

ДОСЛІДЖЕННЯ СФОРМОВАНОСТІ ПРЕДМЕТНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ БІОЛОГІЇ ЛЮДИНИ

Н. Ю. Матяш, к. пед. н.

Під час опрацювання експериментальної програми з біології людини в основній школі ми спиралися на концептуальні підходи до проектування змісту розділу «Біологія. 8 клас»: реалізація компетентнєсного підходу до навчання біології; розкриття потенціалу біологічних знань як загальнокультурної й особистісної цінності та формування в учнів розуміння цінності таких категорій, як знання, життя, людина і здоров'я, шляхом змістового наповнення знань про людину на основі культурологічного, аксіологічного та біосоціального підходів; посилення мотивації здорового способу життя; збереження фундаментальності базової біологічної освіти, системного підходу до вивчення організму люди-

ни; посилення практичної спрямованості й прикладного значення біологічних знань; розвиток досвіду творчої діяльності.

На експериментальному етапі НДР було досліджено:

- *сформованість в учнів знаннєвого компонента предметних компетентностей* – через виявлення цілісності знань про організм людини завдяки упровадженню системного підходу до вивчення організму людини з урахуванням його структурної організації та методичної доцільності розміщення навчальних тем: «Нервова система» і «Ендокринна система» на початку оновленого змісту розділу «Біологія. 8 клас» (за структурою експериментальної навчальної програми);

- *розуміння учнями біосоціальності природи людини, яка інтегрує в собі, крім біологічної, ще й соціальну форму руху матерії;*

- *сформованість в учнів діяльнісного компонента предметних компетентностей* – через уміння застосовувати біологічні знання й сформованість відповідних практично орієнтованих компетентностей, зокрема уміння визначати пульс, надавати першу медичну допомогу тощо; - *набуття учнем досвіду творчої діяльності, вираженого в його готовності розв'язувати нові проблеми, умінні постійно поповнювати свої знання, проектувати тощо;*

- *сформованість в учнів ціннісного компонента предметних компетентностей* – через ставлення учнів до біологічних знань, розуміння культурно-ціннісного потенціалу біологічної освіти, цінності здоров'я людини, уміння оцінити стан свого здоров'я та мотивації до вивчення біології людини.

Навчальні досягнення учнів виявляли за результатами учнівських контрольних робіт і перевірки практичних умінь під час виконання практичних робіт. Доцільність упровадження запропонованих ідей виявляли за результатами анкетування і бесід з учителями біології, методистами, отриманими під час обговорення на семінарах, конференціях тощо.

Результати дослідження використано під час доопрацювання експериментальної навчальної програми «Біологія. 8 клас» (*внесено корективи в державні вимоги до рівня загальноосвітньої підготовки учнів з біології (права графа програми) і розроблення посібника «Біологія. 8 клас».*

За результатами дослідження нами внесено пропозиції щодо змін у критеріях оцінювання навчальних досягнень учнів відповідно до компонентів предметних компетентностей: знаннєвого, діяльнісного, ціннісного). Це дасть змогу узгодити результативні частини стандарту, критеріїв оцінювання і навчальної програми.

ДОСЛІДЖЕННЯ РЕАЛІЗАЦІЇ КОНЦЕПТУАЛЬНИХ ПОЛОЖЕНЬ ВИВЧЕННЯ РОЗДІЛУ «БІОЛОГІЯ. 7 КЛАС»

В. В. Вербицький, д. пед. н.

Експериментальне дослідження реалізації змісту розділу «Біологія. 7 клас» спиралося на такі концептуальні положення: формування в учнів ро-

змінення живої природи як найвищої цінності на Землі та позитивних ціннісних орієнтацій на збереження живої природи; екологізація змісту розділу «Тварини» та його значення для формування в учнів екологічного мислення і екологічної компетентності; упровадження у процес навчання дослідницького методу пізнання живої природи, який дасть змогу сформуванню в учнів дослідницькі уміння.

З метою перевірки педагогічної доцільності цих положень, закладених в експериментальну навчальну програму, було досліджено:

розуміння учнями живої природи як найвищої цінності на Землі та розуміння її збереження;

сформованість в учнів екологічної компетентності завдяки екологізації змісту розділу «Біологія. 7 клас» і відповідних вимог до загальноосвітньої підготовки учнів і *дослідницької компетентності* завдяки упровадженню у процес навчання дослідницького методу пізнання живої природи.

Результати дослідження використано під час корекції змісту розділу «Біологія. 7 клас» експериментальної навчальної програми та розроблення посібника «Біологія. 7 клас».

ВИКОРИСТАННЯ БЛОКІВ МОДЕЛЕЙ У НАВЧАННІ БІОЛОГІЇ У 9 КЛАСІ

О. Г. Козленко

У навчанні біології провідну роль відіграє пізнавальна діяльність, спрямована на оволодіння методами наукового пізнання. Одним із таких методів є моделювання, зокрема явищ, об'єктів і процесів живої природи. Використання різноманітних моделей (текстових, графічних, математичних, просторових, знакових, а також віртуальних, створених з використанням інформаційних технологій) є основою діяльнісного засвоєння теоретичних положень сучасної біології. Робота з моделями сприяє розвитку ключових і предметних компетентностей учнів.

Завданням дослідження було дібрати з широкого асортименту моделей різних типів найбільш адекватні конкретним умовам реального стану навчального середовища класу та закладу освіти.

У межах експериментальної навчальної програми для 9-го класу, зміст якої спрямований на формування загальнобіологічних понять та наукової картини живої природи, було запропоновано дванадцять блоків моделей, наприклад, моделі ДНК; білків і ферментів; генетичного коду; будови та розподілу хромосом; вірусних капсидів; родоводів тощо.

У кожному з блоків представлені різні типи моделей: реальні, або об'ємні моделі (масштабні моделі, макети); графічні моделі (креслення, схеми); математичні моделі (формули, графіки); вербальні моделі (описи, настанови); імітаційні моделі (ігри-симуляції, навчальні ігри); символічні, або семіотичні моделі (знаки, смайлики). Розроблено план аналізу моделей та способи організації групової роботи учнів з блоками моделей.

У результаті дослідження встановлено педагогічну доцільність формування в учнів умінь моделювати процеси і явища живої природи, працювати з моделями, аналізувати їх, розбирати і збирати; позитивний вплив моделювання на рівень навчальних досягнень учнів.

Результати дослідження використано під час доопрацювання експериментальної навчальної програми «Біологія. 9 клас» і розроблення посібника «Біологія. 9 клас».

КОМПЕТЕНТІСНО ОРІЄНТОВАНА МЕТОДИКА НАВЧАННЯ МАТЕМАТИКИ В ОСНОВНІЙ ШКОЛІ

Реєстраційний номер: 0112U000257 Роки виконання: 2012 – 2014 рр.
Науковий керівник: О.І. Глобін, канд. пед. наук, с. н с., завідувач лабораторії математичної і фізичної освіти.

ОСНОВНІ НАУКОВІ РЕЗУЛЬТАТИ:

обґрунтовано, що у методичній системі компетентнісного навчання цілепокладання пронизує весь навчальний процес і виступає як спосіб формування життєвої компетентності учнів, а саму компетенцію визначення мети слід розглядати як ключову і цілеспрямовано поетапно формувати в школярів компетентність цілепокладання, починаючи з підліткового віку;

встановлено критерії активізації пізнавальної діяльності учнів на уроках математики: підвищення пізнавального інтересу до об'єкта навчання; підвищення рівня пізнавальної самостійності учнів; оволодіння учнями раціональними прийомами розумової діяльності, уміннями знаходити засоби розв'язування навчальних проблем;

визначено особливості методики навчання учнів основної школи математичної мови, зокрема, що при вивченні нових елементів математичної мови можливо і доцільно застосовувати методичні прийоми, що є ефективними для формування в учнів певних семантичних та синтаксичних знань і вмінь у процесі навчання будь-якої мови як знакової системи, приміром іноземної;

узагальнено вимоги до математичних моделей як засобу навчання математики і природничих предметів: адекватність, відносна простота, повнота, інформативність, скінченність;

уточнено зміст і методичний апарат підручників з математики для 5 і 6 класів, алгебри та геометрії для 7 і 8 класів на основі розроблених методичних засад відбору навчального матеріалу та отриманих авторами цих підручників висновків і побажань учителів-експериментаторів, зокрема *розроблено й доповнено* зміст підручників з математики для 5-6 класів спеціальною системою завдань у формі навчальних задачних ситуацій, системою задач і вправ логічного спрямування та завдань на доведення нескладних математичних тверджень; кожний параграф підручників з алгебри для 7 і 8 класів – переліком ключових слів (термінів) українською і англійською мовами, а також рубрикою «Математика без кордонів», у якій завдання подані англійською мовою тощо;

підготовлено рукописи підручників з математики для 5 і 6 класів, алгебри та геометрії для 7 і 8 класів, а також методичного посібника для вчителів «Компетентнісно орієнтована методика навчання математики в основній школі».

ЦІЛЕПОКЛАДАННЯ У МЕТОДИЧНІЙ СИСТЕМІ КОМПЕТЕНТІСНОГО НАВЧАННЯ

О. І. Глобін, к. пед. н.

Цілепокладання ми розглядаємо як процес визначення мети діяльності на основі врахування особливостей її виконавців, у ході якого передбачається досягнення певних результатів. Результатом цілепокладання є мета як планований підсумок подальшої діяльності суб'єкта. Таким чином, цілепокладання є основою для організації будь-якої діяльності.

Для того, щоб процес цілепокладання виявився результативним, суб'єкт повинен усвідомити, що саме мета є причиною його діяльності, що мета діяльності впливає на її (діяльності) результат більше, ніж сама діяльність, а отже, результат діяльності залежить від якості визначення мети.

У методичній системі компетентісного навчання цілепокладання має пронизувати весь навчальний процес і виконувати функцію мотивації діяльності учнів. Саме мотивація дає змогу поступово перевести учнів зі стану об'єкта в положення суб'єкта навчання, створити умови для прояву і розвитку їх природних здібностей. Для цього необхідно: 1) створити умови для виникнення в учнів внутрішньої потреби включення в навчально-пізнавальну діяльність на уроці (хочу); 2) визначити зміст навчально-пізнавальної діяльності учнів на уроці (зможу); 3) актуалізувати вимоги до учнів відповідно до умов навчально-пізнавальної діяльності (треба).

Організація цілепокладання обов'язково має включати діяльність учня, діяльність учителя та їхню спільну діяльність, оскільки неможливо реалізувати нові освітні цілі, якщо учень пасивно засвоює навчальний матеріал. Необхідно спрямовувати його навчально-пізнавальну діяльність до самостійного пошуку, в процесі якого здобувається досвід цілепокладання, самоорганізації, новаторства й творчості. Мета може конкретизуватися як опанування учнями знаннями, розвиток їх інтелектуальних та творчих здібностей, формування в них умінь опрацьовувати інформацію тощо. Крім того, оскільки при компетентісному підході на одне з перших місць виходять особистісні якості, що дозволяють людині бути успішними в суспільстві, то цілепокладання має бути також спрямоване на розвиток у школярів позитивної самооцінки, толерантності й емпатії, розуміння інших людей, розвиток умінь комунікативної взаємодії, співробітництва (а не конкуренції), забезпечення можливості для учнів і їхніх учителів визнавати й цінувати вміння інших.

Таким чином, цілепокладання логічно виступає як спосіб формування життєвої компетентності учнів. Саму ж компетенцію визначення мети слід, на нашу думку, розглядати як ключову і цілеспрямовано поетапно формувати в школярів компетентність цілепокладання, починаючи з підліткового віку. При цьому важливо розглядати цілепокладання не лише як процес привласнення (інтеріоризації) зовні заданих вчителем цілей, а й як процес

самостійного визначення власних (внутрішніх) цілей, вважаючи його первинним по відношенню до інтеріоризації цілей зовнішніх.

МЕТОДИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПІДРУЧНИКА АЛГЕБРИ ДЛЯ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ

Д. В. Васильєва, к. пед. н.

Для розвитку здібностей, обдарувань і талантів дітей в Україні створена, функціонує і зростає мережа гімназій, ліцеїв, колегіумів, покликаних відродити і примножити інтелектуальний потенціал країни, дати можливість учням здобути знання понад обов'язковий загальноосвітній рівень, розкрити та сприяти реалізації їх індивідуальних творчих здібностей і обдарувань. Як свідчить світовий досвід, у таких навчальних закладах мають навчатися не менше 5 відсотків учнів. В умовах переходу до профільної старшої школи необхідно забезпечити гідну підготовку учнів основної ланки, цілеспрямоване формування контингенту учнів, створення відповідного навчально-методичного забезпечення для кожного напряму профільного навчання, використання специфічних форм і методів навчання для роботи з учнями, більш вмотивованими до навчання.

У діючих підручниках з алгебри для 7 і 8 класів серед задачного матеріалу рідко зустрічаються задачі на конструювання, на ймовірність та комбінаторні задачі. Ці види задач розвивають в учнів такі мисленеві процеси, як аналіз, синтез, порівняння, узагальнення тощо, сприяють розвитку уяви та креативного мислення, а також є невід'ємною частиною олімпіад, конкурсів, державних підсумкових атестацій та зовнішнього незалежного оцінювання.

Крім того, існуючі підручники з алгебри для 7 та 8 класів передбачають задачі підвищеної складності лише з тем, що вивчаються. Традиційно у підручниках майже не зустрічається задач підвищеної складності загального характеру, з допомогою яких можна не лише розвинути логічне мислення, а й актуалізувати знання з інших тем і предметів. В існуючих підручниках з алгебри наприкінці теорії до параграфа переважна кількість запитань носить репродуктивний характер, а мають міститися проблемні запитання та такі, що спеціально спрямовані на розвиток логічного мислення. Корисно, коли в підручнику зустрічаються завдання, подані англійською мовою. Це дає змогу не лише актуалізувати знання з англійської мови, розширити лексику, а й показати необхідність знання цієї мови.

Зазначене було враховано нами при створенні підручників з алгебри для 7 та 8 класів для допрофільного навчання у ліцеях, гімназіях та спеціалізованих фізико-математичних школах, які б володіли всіма вищезазначеними властивостями. Підручники пройшли успішну апробацію та експериментальну перевірку й отримали позитивні відгуки вчителів математики.

ОСОБЛИВОСТІ ПОБУДОВИ СИСТЕМИ ГЕОМЕТРИЧНИХ ЗАВДАНЬ ДЛЯ ФОРМУВАННЯ ПРЕДМЕТНИХ І КЛЮЧОВИХ

КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ УЧНІВ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ

О. П. Ващуленко, к. пед. н.

Компетентність як результативно-діяльнісна характеристика освіти представлена готовністю до цілепокладання, оцінювання, дії та рефлексії, передбачає досвід самостійної діяльності на основі універсальних знань. Тому максимальна частка вивчення нового геометричного матеріалу опрацьовується в процесі вирішення компетентнісних задач, розв'язання яких передбачає застосування набутих знань в умовах певної невизначеності, за межами навчальної ситуації, спонукає учнів до мислительної діяльності, а не до відтворення інформації або виконання відомих алгоритмів. Ці задачі мають бути цікавими, практично значущими для учнів, такими, що демонструють міжпредметні зв'язки та потребують застосування геометричних знань. З допомогою компетентнісних задач перед учнями постає значуща для кожного з них проблемна ситуація, що, в свою чергу, ініціює активізацію їх пізнавальної самостійної діяльності.

Визначено типи компетентнісних задач з геометрії в основній школі – за характером умови: з неповною умовою (невизначені задачі); з надлишковою умовою, з умовою, що містить протиріччя (Задачі з повною умовою зазвичай є тренувальними або навчальними); – за характером змісту: практичні (прикладні задачі, практичні роботи); теоретичні.

Експериментально підтверджено ефективність варіювання умови задач для зміни способу її розв'язування. Це сприяє виробленню в учнів узагальнених умінь, формуванню самостійного мислення. Важливою умовою формування правильних узагальнень в учнів психологи вважають варіювання неістотних ознак поняття за умови інваріантності істотних. Водночас О. М. Кабанова-Меллер на основі експериментальних даних доводить, що така умова не є достатньою. Варіювання у побудові системи геометричних задач має реалізуватися таким чином: якщо в означенні того чи іншого поняття є істотною певна ознака, необхідно, щоб ця ознака у задачах, пропонованих учням, була інваріантною, інші ж, неістотні ознаки, мають широко варіюватись.

Основою формування предметних і ключових компетентностей учнів можуть бути елементарні завдання на складання геометричної задачі, аналогічної до даної, оберненої до даної, за запропонованою життєвою ситуацією (на знаходження площі земельної ділянки, креслення прямого кута з допомогою звичайної мотузки (із застосуванням єгипетського трикутника) і т. ін.) Добираючи систему вправ з геометрії для досягнення певної мети, потрібно передбачати варіацію видів математичного мислення, пропонуючи різні типи вправ: на обчислення, доведення, побудову, дослідження. Корисним є застосування геометричних задач у вигляді матриці (вихідної, оберненої, аналогічної до вихідної та узагальненої), що сприяє свідомому засвоєнню понять і формуванню узагальнених умінь.

ВПРОВАДЖЕННЯ ПРОЕКТНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У НАВЧАННЯ МАТЕМАТИКИ В ОСНОВНІЙ ШКОЛІ

Н. Д. Мацько, к. пед. н.

Компетентісний підхід до навчання потребує оновленого змісту шкільної математичної освіти, істотних змін щодо структури, дидактико-методичного забезпечення з врахуванням специфіки предмета, найновіших наукових досягнень, узгодження понятійного апарату, вивчення всіх навчальних предметів, термінології, інтеграції знань, впровадження інноваційних освітніх технологій з врахуванням світового досвіду проектного навчання.

Підручники з математики на кожному етапі навчання як складова системи навчання математики в загальноосвітній школі мають поступово і цілеспрямовано формувати в учня уявлення про математику як про могутній спосіб пізнання природи, Всесвіту та допомогти кожному осмислити себе як частину світу в якому він живе. Послідовність викладу матеріалу в підручнику має бути такою, щоб «... все сьогодишнє закріплювало вчорашнє і проклало дорогу в майбутнє» (К. Ушинський).

Осмислення того, що людина є мірилом всіх речей навколишнього світу не лише тому, що пов'язана з існуючою системою мір, симетричністю, пропорційністю (золотий переріз), а ще й тому, що все, що створюється нею, співмірне її розуму, наполегливій праці, духовності, формує інтерес та мотивацію навчання.

Створення цілісної сучасної педагогічної технології впливу на виховання, розвиток, навчання, злагоджене функціонування всіх складових єдиного організму навчально-виховного процесу від дошкільного віку до закінчення загальноосвітніх навчальних закладів потребує узгодження вимог до рівня навчальних досягнень учнів вищих навчальних закладів з математики та сформованих компетентностей. Це забезпечить подальше успішне навчання не лише у вищих навчальних закладах, а й протягом всього життя та професійну мобільність у майбутньому. Впроваджувати в навчальні заклади необхідно ті підручники, де закладено основи системного виховання особистості, належний рівень національної свідомості, світоглядних переконань, моральності, духовності, толерантності.

Впроваджувати проектні технології в навчання математики доцільно з перших кроків учня у світ математики. Щоб знання, способи діяльності, набутий досвід, сформовані компетентності стали для учня частиною його життєвих переконань, принципів, важливо створити освітнє, навчально-виховне, розвивальне, предметно-інформаційне середовище, де моральні, духовні, інтелектуальні, ділові риси і якості закладаються культурою освітнього процесу.

Активізуючи усвідомлення учнем власних можливостей самовдосконалення, самовираження, самоствердження, творчої активності в реальних умовах сучасного суспільства, важливо враховувати перспективи розвитку особистості, як цього вимагає сучасний глобалізований світ.

МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ НАВЧАННЯ УЧНІВ МАТЕМАТИЧНОЇ МОВИ

Т. М. Хмара, к. пед. н.

Вітчизняні та міжнародні моніторингові дослідження якості шкільної математичної освіти свідчать про те, що набуті учнями знання далеко не завжди забезпечують уміння моделювати нескладні реальні процеси та ситуації. Однією з причин є формальне, несвідоме засвоєння термінологічного та знаково-символьного апарату математичної мови, невпевненість у застосуванні базових алгоритмів, нерозвиненість синонімічного ряду, розвиток якого відбувається саме в процесі розв'язування практичних, прикладних задач та експериментальних досліджень.

У результаті проведеного дослідження визначено такі особливості методики навчання учнів основної школи математичної мови.

1. Доцільно більш послідовно й системно здійснювати помірну модернізацію математичної мови за принципом викладу традиційного змісту математичних курсів більш сучасною математичною мовою. Розпочатий в 70-х роках минулого століття, цей процес був безпідставно загальмований. Йдеться про окремі елементи логіки, теорії множин, бінарних відношень та графів, терміни «математична модель» та «математичне моделювання».

2. При вивченні нових елементів математичної мови доцільно застосовувати методичні прийоми, що є ефективними для формування в учнів певних семантичних і синтаксичних знань та вмінь у процесі навчання будь-якої мови як знакової системи, зокрема іноземної. У математиці вони є необхідними для перетворення інформації, поданої звичайною (рідною) мовою, в певну математичну модель або, навпаки, для «читання» символічної (графічної) математичної моделі звичайною мовою; для переходу від однієї математичної моделі до іншої, їй ізоморфної, та навпаки.

3. Сформульовані в Державному стандарті та конкретизовані в пояснювальній записці до програми з математики положення, що стосуються математичної мови, мають розкриватись для учнів на уроці в постановці мети, завдань до теми програми або певного уроку.

4. Для свідомого засвоєння абстрактних математичних понять та відповідних термінів, здебільшого іншомовного походження, важливою є інформація про історію їх виникнення, значення їх у мові походження. Це сприяє формуванню позитивної мотивації та інтересу до математики.

ФОРМУВАННЯ В УЧНІВ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ ВМІНЬ МАТЕМАТИЧНОГО МОДЕЛЮВАННЯ ЯК СКЛАДОВОЇ МАТЕМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

В. В. Волошена

Одне з основних завдань сучасної шкільної природничо-математичної освіти полягає у формуванні в учнів наукового світогляду. Важлива роль у цьому процесі відводиться навчанню учнів математичного моделювання. Моделювання є основним знаряддям пізнання дійсності, воно широко використовується при розв'язуванні практичних завдань у техніці й економіці. Тому формування в учнів умінь математичного моделювання є важливим завданням сучасної шкільної освіти, в першу чергу, математичної.

В сучасній освіті компетентнісний підхід розуміють як спрямованість навчального процесу на формування і розвиток основних компетентностей особистості, які розглядаються як новий єдиний і цілісний освітній результат. У свою чергу, ефективність формування компетентностей залежить не тільки від змісту, а й від методів навчання, які використовує вчитель. У цьому контексті перспективним, на наш погляд, методом навчання, що не знайшов ще широкого застосування в практиці шкільного навчання математики, є модельний метод, оскільки саме цей метод надає учневі значного ступеня самостійності і творчого пошуку. Навчаючись елементів математичного моделювання школярі засвоюють найважливіші математичні поняття, усвідомлюють взаємозв'язок теорії з практикою, розуміють значення та необхідність вивчення математики. Тому формування в учнів вмінь математичного моделювання є важливим компонентом компетентнісно орієнтованого навчання.

Аналіз науково-методичної літератури та практики шкільного навчання показали, що, незважаючи на широке застосування методу математичного моделювання в різних навчальних дисциплінах, формування в учнів відповідних умінь відбувається переважно на уроках математики. Це, на нашу думку, значно знижує дидактичну ефективність використання названого методу в процесі навчання. Подолати таку обмеженість, на наш погляд, можливо, якщо формування умінь математичного моделювання буде відбуватися не лише на уроках математики, а й при вивченні всіх природничих предметів.

Використання у процесі навчання математики різних функцій математичного моделювання сприяє продуктивному мисленню учнів, оскільки їхня увага своєчасно переключається з моделі на отриману з її допомогою інформацію про об'єкт і навпаки. Таке переключення зводиться до мінімуму відвертання розумових сил учнів від предмета їх діяльності.

Висновки. Застосування методу математичного моделювання в процесі навчання математики дозволяє розвивати не тільки математичну компетентність учнів, а й сприяє формуванню цілісної особистості школяра.

НАУКОВО-МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ НАВЧАННЯ ФІЗИКИ В ОСНОВНІЙ ШКОЛІ

Реєстраційний номер: 0112U000380 **Роки виконання:** 2012 – 2014 рр.

Науковий керівник: Л. В. Непорожня, канд. пед. наук, с. н. с., провідн. наук. співроб. лабораторії математичної і фізичної освіти.

ОСНОВНІ НАУКОВІ РЕЗУЛЬТАТИ:

доведено, що перехід до компетентнісної моделі навчання передбачає принципово нове цілепокладання у навчальному процесі; оновлення змісту навчання фізики, оновлення організаційних форм, методів та засобів навчання;

з'ясовано особливості розвитку методики навчання фізики в основній школі з позицій компетентнісного підходу;

обгрунтовано способи формування предметної компетентності з фізики та астрономії як обов'язкової складової загальної культури особистості з метою розвитку її творчого потенціалу;

виявлено критерії активізації пізнавальної діяльності учнів на уроках фізики: підвищення пізнавального інтересу до вивчення фізичних явищ та законів; підвищення рівня пізнавальної самостійності учнів; оволодіння учнями раціональними прийомами розумової діяльності, уміннями знаходити способи розв'язування навчальних завдань;

визначено умови підвищення результативності процесу навчання відповідно до вимог, визначених Державним стандартом;

узагальнено вимоги до фізичних задач як засобу навчання фізики: адекватність, відносна простота, повнота, інформативність;

уточнено методичний апарат, структуру та зміст підручників «Фізика-7», «Фізика-8», «Фізика-9» та посібника «Методичні рекомендації для вчителів щодо вивчення фізики в основній школі» на основі розроблених методичних засад відбору навчального матеріалу та отриманих авторами цих підручників висновків і побажань учителів-експериментаторів, зокрема *розроблено й доповнено* зміст підручників з фізики для 7 та 8 класів системою завдань у формі якісних розрахункових задач та експериментальних завдань;

підготовлено до видання рукописи розроблених підручників «Фізика-7», «Фізика-8», «Фізика-9» та посібника «Методичні рекомендації для вчителів щодо вивчення фізики в основній школі»;

проведено кількісний і якісний підсумковий аналіз результатів педагогічного експерименту;

конкретизовано структуру та зміст курсу фізики для основної школи.

РОЗВИТОК ПРИРОДНИЧО-НАУКОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЗАСОБАМИ ПІДРУЧНИКІВ З ФІЗИКИ

Л. В. Непорожня, к. пед. н.

Світові тенденції розвитку освіти висувають перед освітянами завдання вдосконалення процесу навчання, приведення його у відповідність до вимог сьогодення. За даними українських і зарубіжних учених, академічна успішність не завжди корелює з практичною, у тому числі з успішною професійною діяльністю. Виходячи з цього, завдання сучасної освіти полягає у розробленні способів реалізації компетентнісного підходу, який передбачає не лише надання необхідних знань, а й виховання творчої, соціально пристосованої людини, що володіє необхідними знаннями, вміннями, моральними якостями і може адекватно реагувати на професійні та життєві ситуації.

Виходячи з завдань освітньої галузі «Природознавство», природничо-наукова компетентність передбачає забезпечення оволодіння учнями термінологічним апаратом природничих наук, засвоєння предметних знань та усвідомлення суті основних законів і закономірностей, що дають змогу зрозуміти перебіг природних явищ і процесів; забезпечення усвідомлення учнями фундаментальних ідей і принципів природничих наук; набуття досвіду практичної та експериментальної діяльності, здатності застосовувати знання у процесі пізнання світу; формування ціннісних орієнтацій на збереження природи, гармонійну взаємодію людини і природи та ідей сталого розвитку. Одним з важливих засобів реалізації компетентнісного підходу та формування природничо-наукової компетентності є проведення педагогічного експерименту, як основи цілепокладання процесу розроблення підручників та засобу оптимізації навчального процесу.

У 2014 році наукова діяльність виконавців теми дослідження «Науково-методичне забезпечення навчання фізики в основній школі» була спрямована на виконання завдань коригувально-узагальнювального етапу, в результаті якого проведено кількісний і якісний підсумковий аналіз результатів педагогічного експерименту, уточнено і конкретизовано структуру та зміст курсу фізики для основної школи, підготовлено до видання рукописи підручників «Фізика-7», «Фізика-8», «Фізика-9» та посібника для вчителів «Методичні рекомендації для вчителів щодо вивчення фізики в основній школі».

Упровадження результатів дослідження сприятиме реалізації положень нового Державного стандарту базової і повної середньої освіти та запровадженню компетентнісного підходу в процес навчання фізики.

ОСНОВНІ НАПРЯМИ ВДОСКОНАЛЕННЯ НАВЧАЛЬНО-МЕТОДИЧНОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ НАВЧАННЯ ФІЗИКИ В ОСНОВНІЙ ШКОЛІ

М. В. Головка, к. пед. н.

На узагальнювальному етапі виконання науково-дослідної роботи здійснювався кількісний і якісний аналіз результатів апробації підручників з фізики для основної школи, розроблених згідно з навчальною програмою, що набуває чинності з 2015 року. Були з'ясовані основні напрями вдосконалення структури та змісту, методичного апарату навчальної книги з фізики для основної школи, що відповідає вимогам оновлення змісту і методики шкільної фізичної освіти. Підтверджено необхідність посилення реалізації компетентнісного, діяльнісного, особистісно зорієнтованого підходів, визначених Державним стандартом базової і повної загальної середньої освіти, у підручниках фізики. Це завдання є одним із найбільш важливих і складних. Його досягнення розглядається у двох напрямках: зміна орієнтирів добору змісту навчання та удосконалення методичного апарату підручника. Зміст підручника фізики у цьому контексті має бути більше спрямований на забезпечення виконання завдань освітньої галузі «Природознавство» в цілому, формування природничо-наукової компетентності. Зміст сучасного підручника має бути поліфункціональним. Потребує посилення міжпредметна (в межах освітньої галузі) інтеграція змісту. Сприятиме вирішенню цього завдання включення до підручника завдань інтегративного характеру, зорієнтованих як на змістові особливості предметів галузі, так і на специфічні для їх засвоєння різні види навчально-пізнавальної діяльності. У підручнику фізики для основної школи, що реалізує, зокрема, й функції допрофільної підготовки, необхідно передбачити повноцінну диференціацію при структуруванні змісту, звертаючи увагу на основний та допоміжний навчальний матеріал, а також при побудові системи вправ та завдань. Слід більш системно використовувати завдання творчого характеру, завдання на формування позитивного та стійкого емоційно-ціннісного сприйняття як досліджуваних об'єктів, так і природи та суспільних цінностей, на розвиток соціально-психологічних здібностей учнів. Сучасний підручник фізики має стати органічною частиною інформаційно-методичного забезпечення навчального процесу і максимально враховувати особливості інформаційного середовища, в якому живе учень. Доцільно використовувати такий методичний апарат підручника, який передбачатиме використання у процесі роботи з ним різноманітних інформаційних ресурсів, мережових технологій. Це забезпечить посилення самоосвітньої функції підручника. Змінюється якісно і функціональне навантаження наочності, реалізованої у підручнику фізики. Зменшується її значення як основного засобу ілюстрації. Використання інтернет-зображень вичерпує себе, оскільки учні можуть легко їх відшукати й в електронних ресурсах. Постає необхідність більш ретельного підходу до створення якісного ілюстративного матеріалу з діялісно орієнтованим смисловим навантаженням.

МЕТОДИКА НАВЧАННЯ СВІТЛОВИХ ЯВИЩ У 9 КЛАСІ

Т. М. Засєкіна, к. пед. н.

Незважаючи на те, що за новою навчальною програмою з фізики у 9 класі передбачено вивчення світлових явищ, механічних і електромагнітних хвиль, розкрити природу світла як електромагнітної хвилі певного діапазону в єдиному підході вивчення хвильових процесів повною мірою не вдається. Світлові явища вивчаються перед вивченням хвильових процесів, тому означення світла як електромагнітної хвилі подається на випередження. Як по суті було і в уявленнях вчених. У 1865 р. англійський фізик Джеймс Максвелл, опублікувавши теорію електромагнетизму, в одному з висновків висловив припущення про електромагнітну природу світла і показав, що світло є окремим випадком електромагнітних хвиль. У той же час при знайомстві учнів з джерелами світла в учнів формуються уявлення про механізм утворення електромагнітного випромінювання, що дасть змогу розширити і поглибити ці уявлення, вивчаючи електромагнітні хвилі.

Таким чином, під час вивчення світлових явищ формуються фундаментальні та світоглядні знання про природу світла. Розкриття етапів та закономірностей процесу пізнання світлових явищ сприяє формуванню гнесологічних знань. Ознайомлення із судженнями учених, способами вибудови їх, самостійне застосування розумових операцій сприяє формуванню формально-логічних знань.

У ході дослідження підтверджено, що у процесі розвитку особистості спочатку відбувається освоєння мотиваційної складової, а лише потім – операційно-діяльнісної. Тому при плануванні і проведенні уроків (особливо вступних та уроків вивчення нового матеріалу) особливого значення набуває організація їх стимуляційно-мотиваційних етапів. Результативність методики вивчення природи світлових явищ багато в чому залежить від того, як викликати інтерес учнів до вивчення цього розділу, пробудити потребу в пізнанні.

Процес учіння має відповідати потребам та інтересам учнів, бути зорієнтованим на розвиток пізнавальної активності і озброєння учнів методами самостійних відкриттів. Згідно з компетентнісним підходом, що є концептуальною основою нашої методики, слід так організувати процес засвоєння знань, щоб учні могли знайти шлях здобувати знання, коли вони потрібні, бути включеними у дослідження, «розгортати» свою пізнавальну діяльність. Для цього розкриття змісту навчального матеріалу про світлові явища має здійснюватися із врахуванням методологічних закономірностей формування понять та сучасних підходів до навчання фізики.

У більшості випадків пропонуємо організувати навчання з допомогою індуктивно-дедуктивних, проблемних, дослідницьких, пошукових, розвивальних методів.

МЕТОДИЧНІ ПРИЙОМИ ВИВЧЕННЯ ЕЛЕКТРОМАГНІТНИХ ХВИЛЬ У 9 КЛАСІ

Д. О. Засекін

За новою навчальною програмою з фізики у 9 класі передбачено вивчення електромагнітних хвиль. Традиційно вивчення електромагнітних хвиль здійснювалось в 11 класі, коли учні освоїли властивості електричних та магнітних полів, закони постійного та змінного струмів, електромагнітну індукцію. Успішне засвоєння навчального матеріалу при цьому потребує глибоких знань з математики. Зрозуміло, що в 9 класі традиційні прийоми методики вивчення електромагнітних хвиль у повному обсязі застосовувати не можна. Виникає необхідність розробити такі прийоми і методи навчання, які б дозволили розкрити фізичні основи утворення і поширення електромагнітних хвиль, їх властивості і практичне застосування на пропедевтичному рівні.

Оскільки вивчення електромагнітних хвиль у 9 класі здійснюється одразу після вивчення механічних хвиль, то порівняння і аналогії у цьому випадку застосовуються як провідні. Учні повинні зрозуміти, що механічні хвилі поширюються у пружному середовищі, електромагнітні – як в середовищі, так і у вакуумі. Механічні хвилі можуть бути поздовжніми та поперечними, електромагнітні – тільки поперечними. Як механічні так і електромагнітні хвилі характеризуються однаковими величинами: швидкістю поширення, довжиною та частотою хвилі; мають однакові властивості: відбивання, заломлення та ін.

Вивчення механічних хвиль здійснюється на прикладі звукових хвиль, ультра- та інфразвуку, що дає змогу учням навчитись класифікувати хвилі за частотою (або довжиною). Поглиблення здійснюється під час вивчення шкали електромагнітних хвиль, де за тією ж класифікаційною ознакою електромагнітні хвилі умовно поділяють на діапазони: низькочастотні хвилі, радіохвилі, інфрачервоне випромінювання, видиме випромінювання (світло), ультрафіолетове випромінювання, рентгенівське випромінювання та γ -випромінювання.

Організуючи уроки вивчення практичного використання електромагнітних хвиль в природі і техніці, учителям слід враховувати значний пізнавальний потенціал навчального матеріалу. Учні із задоволенням підготуються до уроків вивчення супутникового, мобільного, радіотелефонного зв'язку, принципів радіолокації та навігації.

Таким чином, методичні прийоми вивчення електромагнітних хвиль у 9 класі ґрунтуються на умінні застосовувати загальні принципи, ідеї до аналізу окремих питань, практичного втілення знань у конкретних життєвих ситуаціях. Суттєвою умовою успішності такого навчання слугує систематизація змісту навчання, удосконалення його логічної структури, обґрун-

тованість послідовності і вибору форм і методів навчання в залежності від дидактичних можливостей змісту.

ЕЛЕМЕНТИ АСТРОНОМІЧНИХ ЗНАТЬ В КУРСІ ФІЗИКИ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ

І. П. Крячко

Зважаючи на теоретично обґрунтований зміст елементів астрономічного знання, яке, з огляду на цілі навчання фізики і завдань пропедевтики астрономії, доцільно включити до підручників «Фізика-7», «Фізика-8» і «Фізика-9», розроблено й подано у вигляді рукопису астрономічну складову пробних підручників «Фізика-7» і «Фізика-8».

До підручника «Фізика-7» запропоновано матеріали такого змісту: «Взаємозв'язки і взаємодія фізики та астрономії у процесі їх розвитку» (§ 2), «Земля і Сонце – тіла відліку для механічного руху в космічному просторі» (§ 9), «Рух небесних світил та періоди обертання тіл Сонячної системи» (§ 18), «Сила тяжіння у Всесвіті» (§ 21), «Маси небесних тіл і прояви гравітації у Всесвіті» (§ 25), «Густини речовини небесних тіл» (§ 26), «Вага тіла і невагомість у космічному просторі» (§ 32), «Умова існування зір» (§ 33), «Атмосфера Сонця» (§ 38) та «Астероїдна небезпека для Землі» (§ 45).

До підручника «Фізика-8» запропоновано матеріали такого змісту: «Агрегатні стани речовини у Всесвіті» і «Яка температура в космосі?» (до розділу 1) та «Боротьба зі статичними електричними зарядами на космічних апаратах» (до розділу 2).

Під час навчального процесу ці матеріали учитель може подати в складі основного навчального матеріалу чи як додаткові.

ПРОЕКТНА ДІЯЛЬНІСТЬ ЯК ОСНОВА ФОРМУВАННЯ В УЧНІВ ПОЛІТЕХНІЧНОГО СКЛАДНИКА ПРЕДМЕТНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ З ФІЗИКИ

В. В. Циній

Економічний розвиток країни значною мірою визначається рівнем підготовки молоді, здатної у майбутньому забезпечити розвиток науки та високотехнологічного виробництва. Ця підготовка має починатися ще у школі, всі випускники повинні мати відповідні особисті якості, орієнтуватися в сучасному технічному світі й мати уявлення про основи й фізичні принципи сучасної техніки і технологій та їх вплив на навколишній світ. Якщо молоді люди будуть свідомо ставитись до техніки та її розвитку, то вони зможуть швидко й ефективно оволодівати новими технологіями, здійснювати інноваційну діяльність, розвивати й модернізувати економіку, щоб забезпечити конкурентоздатність країни.

Історично так склалося, що шкільний курс фізики за своїм змістом є політехнічним. Фізика служить теоретичною базою більшості галузей сучасного

виробництва і має широке застосування в різних сферах людської діяльності. Їй належить провідна роль у реалізації політехнічного принципу навчання. Цей принцип вимагає спеціального добору і систематизації змісту освіти.

До навчальної програми з фізики проекти введено вперше. Вони є ефективним засобом формування предметної й ключових компетентностей учнів у процесі навчання фізики, дають можливість повною мірою реалізовувати діяльнісний підхід.

Під час використання технології вирішується ціла низка різнорівневих дидактичних, виховних і розвивальних завдань: розвиваються пізнавальні навички учнів, формується вміння самостійно конструювати свої знання, вміння орієнтуватися в інформаційному просторі, активно розвивається критичне мислення, сфера комунікації тощо. У проектній діяльності важливо зацікавити учнів здобуттям знань, які обов'язково знадобляться в житті. Для цього необхідно зважати на проблеми реального життя, для розв'язання яких дітям потрібно застосовувати здобуті знання. У такому випадку учні відчувають потребу в знаннях.

У проектній роботі учні відпрацьовують ключові навички: постановка проблеми, планування роботи, пошук, збирання, обробка інформації та презентація результатів роботи.

НАУКОВЕ ОБҐРУНТУВАННЯ ДОБОРУ І РЕАЛІЗАЦІЇ ЗМІСТУ НАВЧАЛЬНОГО ПРЕДМЕТА «ТЕХНОЛОГІЇ» В ПОЧАТКОВІЙ І ОСНОВНІЙ ШКОЛІ

Реєстраційний номер: 0112U002182 **Роки виконання:** 2012 – 2014 рр.

Науковий керівник: А. М. Тарара, канд. фіз.-мат. наук, с. н. с., доцент, завідувач лабораторії трудової підготовки і політехнічної творчості.

ОСНОВНІ НАУКОВІ РЕЗУЛЬТАТИ:

Розроблене співробітниками лабораторії наукове обґрунтування добору і реалізації змісту навчального предмета «Технології» в початковій і основній школі (теоретико-методичні засади, концептуальні підходи, структурно-функціональні моделі, інновації, інноваційну технологію формування в учнів проектно-технологічної компетентності, методика формування базових понять навчального предмета «Технології» в учнів основної школи, методичний апарат реалізації змісту навчального предмета «Технології») склало теоретичну основу для створення програм, підручників, посібників.

Виконано експериментальне апробування у навчальному процесі початкової і основної школи створених теоретичних моделей та інновацій добору і реалізації змісту навчального предмета «Технології», інноваційної технології формування в учнів основної школи проектно-технологічної компетентності, методики формування в учнів основної школи базових понять навчання предмета «Технології», методичного апарата підручників «Технології» для учнів 1 – 5 класів.

Упроваджено у навчальний процес початкової і основної школи підготовлені: програми «Технології» для учнів 5 – 9 класів, «Дизайн і технології» для учнів 5 – 9 класів, «Дизайн і технології» для учнів 1 – 4 класів; посібники «Технічна творчість у процесі проектної і технологічної діяльності», «Проектно-технологічна спрямованість змісту навчального предмета «Технології» в основній школі», «Основи підприємництва»; підручники «Технології» для учнів 1 – 5 класів.

Виконано експериментальне апробування у навчальному процесі основної школи програми «Технології» для учнів 5 – 9 класів, підручника «Технології» для учнів 5 класу, посібників «Технічна творчість у процесі проектної і технологічної діяльності», «Проектно-технологічна спрямованість змісту навчального предмета «Технології» в основній школі», «Основи підприємництва», а також у навчальному процесі початкової школи підручників 1, 2, 3 та 4 класів.

За результатами експериментальних досліджень складових навчально-методичного комплексу (програм, посібників та підручників) **здійснено корегування** розробленого у процесі теоретичних досліджень наукового обґрунтування добору і реалізації змісту навчального предмета «Технології» в початковій і основній школі.

На розроблені програми (три), підручники (п'ять), посібник «Технічна творчість у процесі проектної і технологічної діяльності» отримано **гриф МОН України**.

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ПРЕДМЕТНОЇ ПРОЕКТНО-ТЕХНОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ

Т. С. Мачача, к. пед. н.

Успішне формування предметної проектно-технологічної компетентності учнів основної школи забезпечується оптимальними педагогічними умовами, які спрямовані на реалізацію потенціалу творчої перетворювальної діяльності, надання їй цілісності й завершеності; об'єктивне оцінювання й самооцінювання особистих освітніх продуктів кожного учня: зовнішніх (особистісно і соціально значущих художньо-матеріальних виробів, матеріалів портфоліо учня) і внутрішніх (індивідуального рівня сформованості ключових і предметної проектно-технологічної компетентностей, духовних цінностей) (таб.).

Педагогічні умови Формування предметної проектно-технологічної компетентності учнів

Зовнішні педагогічні умови формування проектно-технологічної компетентності					
1	Зміст проектно-технологічної діяльності	▶	Проектування	Технологія виготовлення	Оцінювання
2	Методи навчання	▶	Словесні	Наочні	Практичні
3	Методи учіння	▶	Теоретичні	Емпіричні	Рефлексивні
4	Організаційні форми навчання	▶	Групові	Парні	Індивідуальні
5	Засоби навчання (інформаційні й матеріальні)	▶	Навчальне технічне обладнання	Навчально-методичні комплекти	Дидактичні матеріали
6	Методи оцінювання освітніх результатів	▶	Оцінка вчителя	Оцінка однокласників	Оцінка експертів
7	Соціокультурне середовище	▶	Школа	Центри творчості	Музеї, бібліотеки тощо
Внутрішні педагогічні умови формування проектно-технологічної компетентності					
1	Зміст проектно-технологічної діяльності	▶	Проектування	Технологія виготовлення	Оцінювання
2	Методи навчання	▶	Репродуктивні	Конструктивні (пояснювально-ілюстративні і частково-пошукові)	Творчі (проблемні і дослідницькі)
3	Методи учіння	▶	Теоретичні	Емпіричні	Рефлексивні

4	Форми учіння	►	Готовність працювати в групі	Готовність працювати в парі	Готовність відстоювати і реалізовувати власні ідеї
5	Засоби навчання (ідеальні)	►	Освітній досвід	Природні і діяльнісні здібності	Особистісні якості
6	Методи оцінювання освітніх результатів	►	Самооцінювання матеріальних освітніх продуктів	Самооцінювання ідеальних освітніх продуктів	Самооцінювання рівня сформованості предметної компетентності
7	Соціокультурне середовище	►	Мотивація (усвідомлення особистих потреб і інтересів)	Діалог (усвідомлення потреб і інтересів оточуючих)	Комунікація (узгодження особистих і соціальних потреб)

КОНЦЕПТУАЛЬНІ ПІДХОДИ ДО СТРАТЕГІЇ РОЗВИТКУ ТЕХНОЛОГІЧНОЇ ОСВІТИ УЧНІВ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ

Т. С. Мачача, к. пед. н., В. В. Вдовченко

За результатами проведених фундаментальних досліджень 2012 – 2014 рр. нами визначено концептуальні підходи до стратегії розвитку технологічної освіти учнів основної школи. Основу розробки змісту і структури освітньої галузі «Технології» Державного стандарту в різні періоди подаємо в таблиці.

Таблиця 1

Порівняльна таблиця зміни стратегії розвитку технологічної освіти учнів основної школи

Державний стандарт (основна школа)	
2011 рік Розгортання процесів проектування і технологій у сфері техніки	<i>Рекомендації до змісту нового стандарту</i> Моделювання і реалізація цілісних проектних та виробничих циклів суспільно-економічної діяльності
Структура освітньої галузі «Технології» (базові предмети)	
Трудове навчання Інформатика	<i>Проектування і технології</i> <i>Інформатика</i>
Тижневе навантаження	
5, 6 кл. – 2 навчальні години, 7, 8, 9 кл. – 1 навчальна година	<i>5-9 класи – 2 навчальні години на тиждень</i>
Змістові лінії технологічного компонента	

«Проектування» «Технології і техніка» «Технічна та художня творчість» «Професійна орієнтація»	« <i>Менеджмент-діяльність</i> » « <i>Проектно-технологічна діяльність</i> » « <i>Рекламно-виставкова діяльність</i> » « <i>Маркетинг-діяльність</i> » « <i>Соціально-професійне самовизначення</i> »
--	---

Концептуальні підходи ґрунтуються на цілісних проектних та виробничих циклах суспільно-економічної діяльності України на європейському ринку праці, з огляду на інтеграцію нашої держави в європейський економічний простір.

Мета і змістові лінії нового стандарту мають окреслювати етапи проектно-технологічної діяльності учнів не лише від задуму до реалізації його в готовому матеріальному продукті (матеріальне виробництво, що складає 30 % від вартості повного процесу сучасного виробництва та продажу), але від задуму, проектування і виготовлення виробу до його придбання споживачем (нематеріальне виробництво (купівельна вартість) – 70 % від вартості повного процесу сучасного виробництва та продажу).

Отже, теоретико-методичною основою формування змісту і структури сучасної технологічної освіти учнів основної школи за новими концептуальними підходами має бути цілісна проектна та виробнича навчальна діяльність за структурою завершених циклів організації сучасного наукоємного високотехнологічного виробництва.

НАУКОВЕ ОБҐРУНТУВАННЯ ДОБОРУ І РЕАЛІЗАЦІЇ ЗМІСТУ З ОСНОВ ТЕХНІКИ І ТЕХНОЛОГІЙ В ОСНОВНІЙ ШКОЛІ

В. І. Туташинський, к. пед. н.

На кожному етапі розвитку цивілізації зміст освіти має відображати соціально-економічні потреби людини та суспільства і відповідати рівню розвитку техніки й технологій.

Зміни у соціальному замовленні зумовлюють зміни в цілях, змісті та технологіях навчання, а також у вимогах до якості освіти в усіх її галузях.

Цілями освітньої галузі «Технології» є формування і розвиток проектно-технологічної та інформаційно-комунікаційної компетентностей для реалізації творчого потенціалу учнів і їх соціалізації у суспільстві.

Основою змісту та умовою реалізації технологічного компонента освіти є проектно-технологічна та інформаційна діяльність, що провадиться від появи творчого задуму до його реалізації в готовому продукті (виробі, послuzі, технології).

Аналіз концепцій, змісту, форм, методів і засобів технологічної освіти, а також проведені нами експериментальні дослідження показують, що її мети можливо досягнути з допомогою проектно-технологічної освіти. У структуру проектно-технологічної освіти входять: її концептуальна основа; мета навчання; зміст навчального матеріалу; його організаційне забезпечення; форми і методи спільної діяльності вчителя і учнів, засоби

навчання, а також діагностика результатів навчального процесу педагогами та їх рефлексія учнями.

Дослідження реалізації змісту з основ матеріалознавства, техніки і технологій за розробленою нами експериментальною програмою і підручником «Технології» в основній школі показало, що визначення змістових ліній технологічної освіти доцільно здійснювати на основі проектно-технологічної діяльності учнів.

Зміст основ матеріалознавства логічно розкривати у процесі вивчення виробничих технологій, оскільки в кожній технології використовуються ті матеріали, які мають відповідні властивості.

Ознайомлення учнів із виробничим середовищем, традиційними, сучасними і перспективними технологіями обробки матеріалів можливе шляхом вивчення основних принципів процесів виробництва (механічних, фізичних, енергетичних, хімічних, біологічних, організаційно-економічних).

У виробничому процесі доцільно виокремити базові технології та засоби виробництва, характерні для певного технологічного укладу. При цьому технологію необхідно визначати відповідно до стандартів ISO 9000 як процес, діяльність із використанням ресурсів для перетворення входів (інформації, сировини, заготовок) на виходи (готову продукцію, послуги тощо).

Реалізований в експериментальній програмі та підручнику з технологій новий зміст освіти враховує структуру проектної діяльності, передбачає послідовне вивчення кожного з її етапів шляхом розв'язання проблем з реального життя, створює умови для реалізації творчого потенціалу учнів.

НАУКОВЕ ВИДАННЯ

**АНОТОВАНІ РЕЗУЛЬТАТИ
НАУКОВО-ДОСЛІДНОЇ РОБОТИ
ІНСТИТУТУ ПЕДАГОГІКИ
ЗА 2014 РІК**

Збірник наукових праць

За авторською редакцією

Верстка Лоза В.С.
Обкладинка Резніков П.В.

Підписано до друку 22.12.2014 р. Формат 60 x 84 1/16
Гарнітура Петербург. Друк. офсетний. Папір офсетний.
Ум. друк. арк. 19.0
Наклад 300 пр.

**Видано за рахунок державних коштів.
Продаж заборонено.**

Видавництво «Педагогічна думка»
04053, м. Київ, вул. Артема, 52-а, корп.2;
тел./факс: (044) 484-30-71

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