

ІНСТИТУТ ПЕДАГОГІКИ
НАЦІОНАЛЬНОЇ АКАДЕМІЇ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ

ПРОБЛЕМИ СУЧАСНОГО ПІДРУЧНИКА

Збірник наукових праць

Випуск 16

Київ
Педагогічна думка
2016

Засновник – Інститут педагогіки
Національної академії педагогічних наук України
Свідоцтво про державну реєстрацію друкованого засобу масової інформації
Серія КВ № 20775-10575 ПР від 13.06.2014 р.

Збірник є науковим фаховим виданням у галузі педагогічних наук
Наказ МОН України № 41 від 17.01.2014 р.
(зі змінами від 29.09.14 р., наказ № 1081)

Затверджено до друку вченою радою Інституту педагогіки
Національної академії педагогічних наук України
(протокол № 5 від 25 квітня 2016 року)

Редакційна колегія:

Топузов О. М., доктор пед. наук, професор (головний редактор); **Гуржій А. М.**, дійсний член НАПН України, доктор техн. наук, професор (науковий редактор); **Головко М. В.**, канд. пед. наук, с. н. с., доцент (заступник головного редактора); **Заскіна Т. М.**, канд. пед. наук, с. н. с. (заступник головного редактора); **Мороз П. В.**, канд. пед. наук, с. н. с. (відповідальний редактор); **Кришмарел В. Ю.**, канд. філос. наук, с. н. с. (відповідальний секретар); **Акірі Іон**, доктор фіз.-мат. наук, конференціар (Республіка Молдова); **Бібік Н. М.**, дійсний член НАПН України, доктор пед. наук, професор; **Бурда М. І.**, дійсний член НАПН України, доктор пед. наук, професор; **Буринська Н. М.**, доктор пед. наук, професор; **Васьківська Г. О.**, доктор пед. наук, с. н. с.; **Величко Л. П.**, доктор пед. наук, професор; **Голуб Н. Б.**, доктор пед. наук, професор; **Гриненко Д. В.** (перекладач); **Дічек Н. П.**, доктор пед. наук, професор; **Доброскок І. І.**, доктор пед. наук, професор; **Імашев Гізатула**, доктор пед. наук, професор (Республіка Казахстан); **Кизенко В. І.**, канд. пед. наук, с. н. с.; **Курач Л. І.**, канд. пед. наук, с. н. с.; **Лапінський В. В.**, канд. фіз.-мат. наук, доцент; **Локшина О. І.**, доктор пед. наук, професор; **Калініна Л. М.**, доктор пед. наук, професор; **Мальований Ю. І.**, член-кореспондент НАПН України, канд. пед. наук, с. н. с.; **Мелешко В. В.**, канд. пед. наук, с. н. с.; **Надтока О. Ф.**, канд. пед. наук, с. н. с.; **Піддячий М. І.**, доктор пед. наук, професор; **Пометун О. І.**, член-кореспондент НАПН України, доктор пед. наук, професор; **Пузіков Д. О.**, канд. пед. наук., доцент; **Редько В. Г.**, канд. пед. наук, доцент; **Савченко О. Я.**, дійсний член НАПН України, доктор пед. наук, професор; **Смолінчук Л. С.**, канд. пед. наук, с. н. с.; **Цимбалару А. Д.**, доктор пед. наук, с. н. с.; **Ярош Д. Б.** (літературний редактор).

П78 **Проблеми сучасного підручника** : зб. наук. праць / [ред. кол. ; голов. ред. – О. М. Топузов]. – К. : Педагогічна думка, 2016. – Вип. 16. – 488 с.

У збірнику представлено доробок науковців Інституту педагогіки НАПН України, теоретично і практично значущі результати багаторічних експериментальних досліджень аспірантів, докторантів, здобувачів та учителів-методистів. У статтях збірника висвітлено актуальні питання теорії підручникотворення; особливості створення сучасної навчальної та науково-методичної літератури.

Збірник призначено науковцям, авторам підручників і всім зацікавленим у створенні якісної навчальної книги.

Зміст

1. *Алексєєнко І. В.* Компетентнісно-діяльнісний підхід до побудови комплексів вправ і завдань у змісті посібника елективного курсу “Завітайте до України” 6
2. *Барановська О. В.* Міжпредметні зв’язки у підручнику для профільної школи: практична зорієнтованість та технологізація 17
3. *Басай Н. П.* Навчальний посібник елективного курсу “Німецькомовні країни” як засіб організації самостійної роботи старшокласників 26
4. *Булгаков В. П.* Принципи використання геоморфологічних понять у процесі навчання фізичної географії в основній школі 38
5. *Ващенко Л. С.* Підручники біології очима експертів та старшокласників 45
6. *Гаджиев А. Х.* Лингводидактические особенности учебников нового поколения по азербайджанскому языку 59
7. *Holovko M. V.* Genesis of the scientific approaches to ensuring the quality of a physics textbook for school 69
8. *Гривко А. В.* До проблеми вивчення структурно-функціональних особливостей компонентів полікодового тексту підручника 81
9. *Гринюк О. С.* Шкільний підручник з природознавства як засіб інтеграції знань та формування дослідницьких умінь старшокласників. 92
10. *Гуз К. Ж.* Підручник “Природознавство” як засіб формування дослідницької компетентності учнів старшої школи 99
11. *Дикань С. А., Кодак О. А., Маніна Л. І.* Створення підручників з безпеки, що реалізують особистісно-орієнтований підхід у навчанні. 109
12. *Жабєєв Г. В., Жабєєв П. В.* Багаторівневі поняття — базові складові навчальної програми та навчально-методичного забезпечення (на прикладі теореми Піфагора). 118
13. *Жидкова Н. М.* Внутрішньопредметні та міжпредметні зв’язки як засіб набуття досвіду навчальної діяльності учнів на уроках правознавства 135

14.	<i>Жук Ю. О.</i> Образ шкільного підручника в уявленні старшокласників	148
15.	<i>Засєкіна Т. М.</i> Відповідність проекту підручника цілям і завданням освіти	167
16.	<i>Льченко В. Р.</i> Природничонаукова картина світу у модульно-заліковій системі підручника “Природознавство-11”	178
17.	<i>Льченко О. Г.</i> Підручники з природничих предметів як складова дослідницького навчального середовища . . .	185
18.	<i>Лучнікова О. М.</i> Аналіз чинних підручників з географії для 9 класу на предмет застосування інформаційно-комунікаційних технологій у навчанні	193
19.	<i>Малієнко Ю. Б.</i> Формування історичної компетентності засобами підручника з історії середніх віків	203
20.	<i>Матяш Н. Ю.</i> Система завдань у підручниках з біології як засіб формування в учнів предметної компетентності.	212
21.	<i>Moroz P. V., Moroz I. V.</i> Functions of a history textbook for school in terms of research-based training.	223
22.	<i>Надтока В. О.</i> Мотиваційна функція як рушійна сила модернізації підручника з географії як формату навчальної літератури.	237
23.	<i>Надтока О. Ф.</i> Методична модель створення підручника географії України.	249
24.	<i>Назаренко Т. Г., Кравчук О. П.</i> Методичні аспекти створення підручника для курсу “Україна у світі: природа, населення”.	258
25.	<i>Ніщенко М. Е.</i> Інноваційні аспекти навчання української мови у структурі підручника для учнів 8 класу	268
26.	<i>Онаць О. М.</i> Сутність і специфіка феноменів державно-громадського і громадсько-державного управління загальноосвітнім навчальним закладом у підручнику для керівника	277
27.	<i>Пасічник О. С.</i> Конструювання образу сім’ї у змісті підручників з іноземних мов.	290
28.	<i>Першукова О. О.</i> Навчальні матеріали для формування багатомовності західноєвропейських школярів	304
29.	<i>Побєдаш І. В.</i> Можливості шкільних підручників історії у формуванні громадянської компетентності учнів (на прикладі підручника О. І. Пометун, П. В. Мороза, Ю. Б. Малієнко “Всесвітня історія. Історія України”, 6 клас).	319

30. *Побидайло Н. Г.* Використання дидактичних наочних засобів підручників географії України з метою виконання практичних робіт та в процесі краєзнавчої діяльності. . . . 329
31. *Покась Л. А.* Можливості підручника географії у формуванні пошуково-дослідницької компетентності учнів 339
32. *Полонська Т. К.* Технологія визначення тематики навчального посібника елективного курсу “Культура і мистецтво Великої Британії” для учнів профільної школи 349
33. *Редько В. Г., Басай О. В.* Функції навчальних матеріалів у змісті елективних курсів з іноземних мов для учнів старшої школи: компетентнісна парадигма 360
34. *Рябовол Л. Т.* Концептуальні основи побудови підручника з правознавства для профільного навчання . . 373
35. *Семенів Н. Л.* Особливості використання електронного підручника на уроках української мови 384
36. *Степанюк А. В., Грубінко В. В.* Методологічні та дидактичні засади конструювання підручника з біології для старшої школи 393
37. *Тарара А. М.* Методологічні аспекти проектування змісту профільного навчання технологій у старшій школі. 403
38. *Терещук А. І.* Підручник з трудового навчання для загальноосвітньої школи як засіб реалізації змісту сучасної освіти 415
39. *Трубачева С. Е.* Дидактичні особливості компетентнісно зорієнтованого підручника для основної школи 424
40. *Хасрет Алмаз Исраиль гызы* Роль интернета и информационных коммуникационных технологий в формировании информационной культуры учащихся школ Азербайджана 433
41. *Черняк О. О.* Електронний навчальний посібник з історії: перспективи розвитку. 444
42. *Шевлякова-Борзенко И. Л.* Комплексная оценка качества электронного учебника для школ: подходы, компоненты, критерии. 454
43. *Шевчук Л. М.* Вправи і завдання у підручниках з української мови для формування текстотворчих умінь учнів 2 класу. 473
44. *Шкель Л. В.* Особенности создания современного учебного пособия по географии в республике Беларусь. 481

КОМПЕТЕНТІСНО-ДІЯЛЬНІСНИЙ ПІДХІД ДО ПОБУДОВИ КОМПЛЕКСІВ ВПРАВ І ЗАВДАНЬ У ЗМІСТІ ПОСІБНИКА ЕЛЕКТИВНОГО КУРСУ “ЗАВІТАЙТЕ ДО УКРАЇНИ”

І. В. Алексєєнко,
молодший науковий співробітник
Інституту педагогіки НАПН України,
e-mail: labredko@ukr.net

У статті розглядаються основні засади компетентісно-діяльнісного підходу до навчання іноземної мови у старшій школі, а також способи його ефективної реалізації у змісті посібника елективного курсу з англійської мови “Завітайте до України”. Здійснюється аналіз та надається характеристика вміщених у посібнику комплексів комунікативних вправ і завдань як засобів оволодіння змістом елективного курсу, визначаються їх основні функції.

Ключові слова: компетентісно-діяльнісний підхід; комплекс вправ і завдань; технологія “діалогу культур”; елективні курси; краєзнавча компетентність; країнознавча компетентність.

Постановка проблеми. Компетентісна парадигма навчання, що домінує в сучасній іншомовній шкільній освіті, зумовлює необхідність організації навчального процесу з іноземної мови у взаємозв’язку з культурою її носіїв. Як свідчить практичний досвід, вона досить успішно презентується через педагогічну технологію “діалог культур”, що різнобічно узгоджується з основними положеннями Загальноєвропейських стандартів з мовної освіти [2, с. 16]. Ця технологія, на наш погляд, може знайти своє адекватне відображення у спеціально сконструйованому змісті елективного курсу з англійської мови “Завітайте до України” для учнів старшої школи, зокрема в ефективно змодельованих, компетентісно та діяльнісно спрямованих комплексах вправ і завдань посібника, що є одним із засобів оволодіння змістом зазначеного курсу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблеми вправ і завдань у педагогіці успішно досліджували І. Бім, Н. Гальскова, Н. Гез, О. Миролюбов, С. Ніколаєва, В. Плахотник, В. Редько, Н. Скляренко та інші. Зусиллями цих дослідників визначено

основні типи і види вправ і завдань, упорядковано та узагальнено термінологію з цієї проблематики, запропоновано чітке визначення понять “система” і “комплекс” вправ і завдань, розведено категорії “вправа” і “завдання”.

Питання компетентнісно-діяльнісного підходу розглядали Л. Виготський, О. Леонт'єв, С. Рубінштейн, Б. Анан'єв, І. Зимня. Концепція діяльнісного підходу знайшла відображення у працях В. Давидова, П. Гальперіна, Д. Ельконіна, Н. Талізної.

Формування цілей статті (постановка завдання). Мета дослідження – обґрунтувати дидактичну та методичну організацію комплексів вправ і завдань як засобів оволодіння змістом елективного курсу “Завітайте до України” на засадах компетентнісно-діяльнісного підходу до навчання іноземної мови в старшій школі.

Виклад основного матеріалу. Загальновідомо, що володіння іноземною мовою не тільки розширює світогляд та інтелектуальний рівень випускника школи, але й є інструментом, необхідним для вирішення певних комунікативних завдань у майбутній професійній діяльності. Наприклад, фахівцям сфери туризму доводиться виконувати такі комунікативні завдання, як ділові зустрічі із зарубіжними партнерами, робота з іноземними туристами, заповнення документації, відповіді на повідомлення, проведення ділових переговорів без допомоги перекладача або частково удаючись до його послуг тощо. Тому перед старшокласниками постає проблема оволодіння такими компетентностями, які б сприяли успішному розв’язанню різноманітних комунікативних завдань у процесі реального іншомовного спілкування в майбутньому.

Беззаперечно, що знання іноземної мови самі по собі, без навичок і умінь їх використання, не можуть вирішити проблему успішного функціонування людини у сучасному полікультурному та багатомовному соціумі. А тому метою іншомовної шкільної освіти стають не просто знання, уміння та навички, а формування ключових і предметних компетентностей, оволодіння якими допоможе підготувати старшокласників до подальшого навчання і майбутньої професійної діяльності, де вміння вільно спілкуватися нерідною мовою є пріоритетною компетентністю.

Ми вже зазначали, що основи компетентнісно-діяльнісного підходу було закладено працями Л. Виготського, О. Леонт'єва, С. Рубінштейна, Б. Анан'єва, І. Зимньої, де особистість розглядалася як суб'єкт діяльності, який, формуючись у спілкуванні з іншими людьми, сам визначає характер цієї діяльності та характер спілкування. Базовими компонентами цього підходу є діяльнісна і компетентнісна складові. Вони тісно пов'язані одна з одною, тому

будь-яке їх розмежування є штучним та існує зазвичай лише на теоретичному рівні [3, с. 28].

Компетентнісний підхід до навчання іноземної мови почав реалізовуватися у шкільній іншомовній освіті відносно недавно, хоча поняття “компетенція” було введено ще Н. Хомським як система правил функціонування мови. Пізніше з’являється термін “комунікативна компетенція”, який згодом вітчизняні методисти заміняють на категорію “комунікативна компетентність”, до якої входять мовна, мовленнєва, соціокультурна, дискурсивна, стратегічна та інші компетентності. Відповідно, метою навчання іноземної мови у старшій школі є формування комунікативної іншомовної компетентності, що є здатністю здійснювати мовленнєву діяльність засобами мови, що вивчається, правильно використовувати систему мовних норм і правил, обирати тактику комунікативної поведінки відповідно до цілей і ситуації спілкування у межах тієї або іншої сфери діяльності.

Якщо говорити про концепцію діяльнісного підходу, то вона сформувалася на базі психолого-педагогічних положень В. Давидова, П. Гальперіна, Д. Ельконіна, Н. Талізної і багатьох інших дослідників. В основі цього підходу лежить ідея про навчання як активну, свідому, творчу діяльність учня. Згідно з нею, процес такої діяльності є процесом формування особистісних здібностей старшокласника, а її одиницею виступає дія. Оволодіння різними способами цієї діяльності під час навчання іноземної мови здійснюється за допомогою вирішення комунікативних завдань [1, с. 34]. Таким чином, забезпечується розвиток діяльнісних здібностей учня, що дозволяють йому самостійно вибудовувати і змінювати свою власну стратегію спілкування, бути його справжнім суб’єктом, залучатися до вже наявних і створювати нові види й форми комунікації.

Діяльнісний підхід до навчання іноземної мови має свої особливості. Він забезпечує можливість не лише формувати навички добору мовних засобів на основі конкретного навчального змісту, але й розвивати уміння вибудовувати логічну послідовність, використовуючи комунікативні одиниці у практиці мовлення.

Відповідно, компетентність не може бути ізольована від конкретних умов її реалізації та може виявлятися лише в тій або іншій діяльності за умови зацікавленості в ній учня. Вона тісно пов’язує одночасну мобілізацію знань, умінь, навичок і способів їх використання в конкретних ситуаціях. Адресовані учню завдання в умовах компетентнісно-діяльнісного підходу стимулюють його особистісну та інтелектуальну активність, скеровують його на-

вчальну діяльність. Отже, здійснюється не тільки виявлення індивідуально-психологічних особливостей учнів, але і подальший розвиток їхніх пізнавальних здібностей та особистісних якостей.

Отже, ми можемо говорити про те, що компетентнісно-діяльнісному підходу властиві такі положення: компетентність – це категорія, що виявляється лише в певній діяльності; бути компетентним означає бути здатним (уміти) мобілізувати отримані знання, уміння та навички, а також досвід їх використання у тій або іншій ситуації; однак компетентність не зводиться до одних лише знань, умінь та навичок, вона передбачає їх; значну роль у прояві компетентності виконує конкретна ситуація – людина може продемонструвати (або не продемонструвати) свою компетентність у різних ситуаціях; природа компетентності така, що вона виявляється тільки за умови глибокої особистісної зацікавленості учня в певному виді діяльності.

Отже, відповідно до компетентнісно-діялісного підходу до навчання іноземної мови, учень розглядається у центрі навчального процесу, коли на основі оновленого змісту іншомовної освіти формуються його компетентності (загальні та предметні), а процес оволодіння цим змістом має діяльнісний характер.

З огляду на свою “багатопредметність”, іноземна мова відіграє особливу роль у формуванні та розвитку компетентностей учня. Деякі дослідники умовно диференціюють їх на такі сфери [5, с. 179]:

- 1) *загальнокультурний розвиток та успішне функціонування в суспільстві;*
- 2) *успішне функціонування в комунікативно-інформаційному середовищі;*
- 3) *навчально-пізнавальні компетентності та готовність до безперервної освіти.*

У межах елективного курсу з англійської мови “Завітайте до України” у старшій загальноосвітній школі ці сфери можна розвивати, скеровуючи учнів на виконання компетентнісно і діяльнісно спрямованих комплексів вправ і завдань, умішених у посібнику цього курсу.

Кожен навчальний посібник з іноземної мови, так як і підручник, має уніфіковану систему вправ. У межах будь-якої системи визначають окремі “підсистеми” або комплекси. У методиці навчання іноземної мови комплекс вправ і завдань розглядають як набір/перелік мовленнєвих вправ та комунікативних завдань для оволодіння певним видом мовленнєвої діяльності [7, с. 76]. Виходячи з того, що наш посібник має тематичну структуру, де

кожний тематичний модуль розподілено на окремі підтеми, ми можемо говорити про декілька підсистем (комплексів) вправ і завдань у межах одного тематичного модуля.

Ми вважаємо, що дидактично та методично доцільно організовані вправи і завдання у змісті посібника, за умови чіткої послідовності їх розміщення, сприятимуть ефективному управлінню іншомовною навчальною діяльністю старшокласників. Відповідний рівень взаємодії вправ і завдань у межах одного комплексу, за умови дотримання принципів доступності й наступності, що передбачає поетапне нарощування складності кожного наступного завдання у комплексі, може забезпечити саме таку систему дій, яка спрямує процес навчання на досягнення освітніх цілей під час оволодіння змістом посібника.

Процес засвоєння навчального матеріалу у межах кожної підтеми посібника поділяється на три етапи: 1) орієнтування; 2) виконання операцій і дій; 3) контроль або самоконтроль за результатами діяльності. На цих етапах відбувається сприймання навчального матеріалу посібника та дій, пов'язаних з його усвідомленням (етап орієнтування), тренування у вмотивованому використанні навчального матеріалу в усному та писемному мовленні у межах індивідуальної, парної та групової форми роботи (етап виконання операцій і дій), аналіз і рефлексія здійсненої навчальної діяльності (етап контролю).

Зважаючи на зазначене вище, комплекси вправ і завдань посібника ми розглядаємо як певну програму виконання операцій і дій для вчителя й учнів, реалізація якої може сприяти успішному досягненню освітньої мети на певному етапі вивчення елективного курсу та слугувати ефективним показником якості навчання, рівня навченості старшокласників.

Відповідно до особливостей діяльнісного підходу вправи і завдання у нашому посібнику поділяються на: операційні, вибіркові, планувальні, класифікувальні, а також завдання стимулювального типу та мотивувального рівня [4; 6]. На нашу думку, їх недоцільно сприймати як усталену класифікацію, хоча вони охоплюють увесь компетентнісно-діяльнісний процес навчання іноземної мови у старшій школі. Їх кількісний склад, обсяг та послідовність варіюються залежно від мети навчання на певному етапі оволодіння змістом посібника, вікових особливостей учнів, їхнього навчального досвіду та комунікативних потреб. Ми не використовуємо у змісті посібника вправи і завдання, які спрямовані на формування мовної компетентності, оскільки мовні на-

вички і вміння, відповідно до чинної програми з іноземних мов, вже повністю сформовані в учнів по закінченню базової школи.

Вправи і завдання посібника виконують такі основні функції:

- 1) реалізують принцип взаємопов'язаного навчання мови і культури;
- 2) сприяють розвитку досвіду іншомовного спілкування в межах тематики, зазначеної програмою елективних курсів;
- 3) забезпечують формування творчих здібностей учнів, які можуть проявлятися під час добору й опрацювання тематичної інформації та у процесі вираження своїх думок і логіки побудови тексту висловлювання;
- 4) зумовлюють необхідність узагальнювати отриману інформацію, робити висновки, надавати оцінку, висловлювати власну позицію щодо питань, які обговорюються;
- 5) сприяють організації іншомовного спілкування у формі “діалогу культур”, що передбачає засвоєння та порівняння різноманітної культурологічної інформації (про іншомовні країни та Україну).

Побудова процесу навчання у формі “діалогу культур” досягається за допомогою:

а) тематики мовленнєвих ситуацій, які розкривають окремі аспекти життя в Україні та англomовних країнах, а також відображають соціально-психологічний портрет носіїв рідної мови та мови, що вивчається;

б) використання автентичних мовленнєвих зразків і навчально-мовленнєвих ситуацій, які передбачають порівняння об'єктів спілкування у власній та іноземній культурах;

в) знайомство з представниками вітчизняної та іноземної культур, які є героями сторінок навчальної книги.

Саме формування компетентностей першої сфери, про яку зазначалося вище, дозволяє учням долучитися до “діалогу культур”; виявляти культурологічні особливості сімейних, соціальних, суспільних явищ і традицій у власній країні та країні, мова якої вивчається; демонструвати рівень обізнаності у побутовій та культурній сферах (наприклад, організація вільного часу). Основним видом навчальної діяльності у процесі оволодіння зазначеними компетентностями є рольова гра, під час якої учні не лише здобувають уміння та навички, а також досвід іншомовного спілкування, але й готуються до майбутніх соціальних ролей. Така діяльність забезпечує механізм самовизначення старшокласника та виявляє його ціннісні орієнтири: чи здатний він розуміти своє місце і призначення в соціумі, обґрунтувати свої рішення та вчинки і

відповідально ставитися до них. Учні оволодівають цими компетентностями, беручи участь у бесідах, що спрямовані на ситуації морального вибору. Під час роботи з іншомовними текстами, що відображають актуальні соціально-культурні реалії суспільного життя в Україні та країнах англomовного світу, у процесі обговорення проблемних питань на основі цих текстів у межах парної, групової, індивідуальної, інтерактивної та проектної діяльності розвиваються вміння створення власного мовленнєвого продукту.

Наприклад, з метою розвитку цієї групи компетентностей, у змісті посібника нами рекомендовано такі вправи і завдання:

Пригадай англійські еквіваленти до українських виразів.

Підготуй і проведи віртуальну екскурсію містом для своїх уявних іноземних гостей, використовуючи карту і фотографії міста.

Розкажи однокласникам свої враження про подорож Закарпаттям влітку, опиши місця, в яких ти побував та традиції, які ти бачив.

Вислови свою думку про особливості національної кухні українців. Аргументуй свої уподобання.

Порівняй спосіб життя пересічного українця та європейця.

Дай оцінку діяльності гетьмана (князя, поета тощо). Обґрунтуй своє бачення.

Попрацюйте в парах. Розпитай свого співрозмовника про ... і поділіться своєю думкою про ...

Уяви, що ти представляєш Україну на міжнародному зібранні творчої молоді. Напиши план та текст презентації.

Переконай своїх гостей із закордону, чому варто приїхати до України.

Компетентності другої групи є запорукою успішної комунікації у різних сферах спілкування, зазвичай і професійної. Їх формування відбувається у процесі добору, класифікації та аналізу інформації, отриманої з різних джерел. Внаслідок цього розвиваються вміння: визначати медіа-джерело, яке необхідно використати для пошуку тих чи інших даних, вибирати найбільш відповідну форму їх передачі, а також вид комунікації – міжособистісну, групову чи масову. Для цього учні навчаються: знаходити потрібну інформацію в різних іншомовних джерелах (як паперових, так і електронних), виділяючи головне і другорядне; визначати ступінь її достовірності шляхом порівняння з іншими джерелами; ефективно використовувати отриману інформацію у власному мовленнєвому продукті – мультимедійних презентаціях до вивчених тем, у листі другові, імейлах, листівках, оголошеннях, заповнюючи анкету тощо.

Вправи і завдання, які ми віднесли до цієї групи:

Знайдіть інформацію в Інтернеті про події, які відбулися в Україні на початку ХІХ століття. Створіть хронологічну таблицю.

Уяви, що ти знайшов інформацію у пресі про виставку сучасних українських митців, яка тебе зацікавила. Напиши листа за вказаною адресою і уточни такі відомості: ...

Уяви, що ти спілкуєшся зі своїми ровесниками по Скайпу. Їх цікавить інформація про спортивні події у твоїй країні. Розкажи їм про це.

Уяви, що ти подивився цікаву телепрограму про проблему збереження українських архітектурних пам'яток. Прокоментуйте побачене і висловіть свою думку.

Відповідно, у процесі формування цієї групи компетентностей використовують такі форми роботи, що навчають використанню різних медіа-засобів автентичного походження: друкованих, радіо та телебачення, електронно-інтерактивних систем спілкування; забезпечують індивідуалізацію навчання та інтенсифікацію самостійної роботи учнів; сприяють підвищенню пізнавальної активності та мотивації старшокласників.

Третя група компетентностей формується у процесі розвитку в учнів здатності та готовності самостійно ставити перед собою мовленнєві навчальні завдання, визначати обсяг і шляхи їх вирішення, самостійно аналізувати й оцінювати власні успіхи. Компетентності цієї групи містять елементи загальнонавчальної діяльності. До цієї групи також належать навички і вміння організації власної освітньої траєкторії: цілепокладання, планування, аналіз, рефлексія, самооцінка навчально-пізнавальної діяльності. Ця група компетентностей спрямована й на оволодіння старшокласниками способами духовного та інтелектуального саморозвитку, емоційної саморегуляції та самопідтримки. Під час формування цих компетентностей використовуються різноманітні форми самостійної роботи з іншомовною навчальною літературою, довідниками, словниками, енциклопедіями.

Формуючи цю сферу компетентностей, доцільно, на нашу думку, використовувати такі завдання:

Користуючись словниками, добери до виділеної тематичної лексики синоніми (антоніми).

Користуючись довідковою літературою, знайди інформацію про ... Створи невелику доповідь.

Користуючись енциклопедичними даними, уточни інформацію про ... Результати викладу у вигляді схеми (таблиці).

Заповни таблицю, використовуючи інформацію з Інтернету про ...

У межах цієї групи розвивається і профорієнтаційна компетентність, що здійснюється завдяки знайомству з різними професіями, що пов'язані з використанням іноземної мови. Тому доцільно використовувати такі форми роботи, які моделюють професійну діяльність: проектна, проведення презентацій, ділові та рольові ігри, різні види діяльності, які характерні для тієї чи іншої професії.

Наприклад, пропонуються такі завдання:

Напиши репортаж про ... (журналістика).

Підготов екскурсію містом для іноземних гостей (туризм).

Підготов інформацію про видатних українських художників (мистецтвознавство).

Підготуй презентацію про архітектуру Наддніпряниці.

У рамках проекту створи збірку рецептів улюблених страв українців (кулінарія) тощо.

Висновки. Компетентнісно-діяльнісна парадигма формування досвіду іншомовного спілкування потребує побудови системи навчальних дій, що забезпечують здійснення учнями мовленнєвих намірів, які зумовлюються соціально-комунікативними завданнями. Насамперед, це ті дії, що сприяють оволодінню досвідом розуміння і породження іншомовних висловлень у межах визначених ситуацій на рівні вимог чинної навчальної програми, дотримуючись норм комунікативної поведінки представників мови, що вивчається. Пріоритет для досягнення цієї мети у змісті нашого посібника елективного курсу з англійської мови “Завітайте до України” належить комплексам вправ і завдань як важливим засобам формування мовної особистості, здатної брати активну участь у спілкуванні з представниками інших мов і культур.

Відповідно до зазначених положень у статті нами було здійснено спробу описати та обґрунтувати основні підходи до побудови комплексів комунікативно спрямованих вправ і завдань; проаналізовано особливості формування компетентнісних сфер у процесі засвоєння змісту елективного курсу; наведено зразки вправ і завдань, які сприятимуть успішному й ефективному оволодінню старшокласниками компетентностями, зазначеними у межах цих сфер.

Література

1. Гальскова Н. Д. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика : учебное пособие для студентов / Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез. – 5-е изд., стер. – М. : Изд. Центр “Академия”, 2008. – 336 с.
2. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання. – К. : Ленвіт, 2003. – 261 с.
3. Зимняя И. А. Психология обучения иностранным языкам в школе / И. А. Зимняя. – М. : Просвещение, 1991. – 220 с.
4. Концепція навчальних посібників елективних курсів з іноземних мов для учнів 10–11 класів профільної школи / [В. Г. Редько, Т. К. Полонська, Н. П. Басай та ін. ; за наук. ред. В. Г. Редька]. – К. : Педагогічна думка, 2015. – 38 с.
5. Лінгводидактичні засади навчання іноземної мови учнів старших класів загальноосвітніх навчальних закладів : навчально-методичний посібник / [В. Г. Редько, Т. К. Полонська, Н. П. Басай та ін. ; за наук. ред. В. Г. Редька]. – К. : Педагогічна думка, 2013. – 360 с.
6. Навчальна програма елективних курсів з іноземних мов для старшої школи ЗНЗ / [В. Г. Редько, Т. К. Полонська, Н. П. Басай та ін. ; за наук. ред. В. Г. Редько]. – К. : Педагогічна думка, 2015. – 41 с.
7. Редько В. Г. Засоби формування комунікативної компетентності у змісті шкільних підручників з іноземних мов. Теорія і практика : монографія / В. Г. Редько. – К. : Генеза, 2012. – 224 с.

References

1. Galskova N. D. Teoria obuchenia inostrannym jazykam. Lingvodidaktika i metodika : uchebnoe posobie dlia studentov / N. D. Galskova, N. I. Gez. – 5-е изд., стер. – М. : Izd. tsentr “Akademia”, 2008. – 336 s.
2. Zagalnojevropski Rekomendatsiji z movnoji osvity : vyvchennia, vykladannia, otsiniuvannia. – K. : Lenvit, 2003. – 261 s.
3. Zimnaja I. A. Psihologija obuchenija inostrannym jazykam v shkole / I. A. Zimnaja. – M. : Prosveschenije, 1991. – 220 s.
4. Kontseptsija navchalnyh posibnykiv elektyvnyh kursiv z inozemnyh mov dlia uchniv 10–11 klasiv profilnoi shkholy / [V. G. Redko, T. K. Polonska, N. P. Basai ta in. ; za. nauk. red. V. G. Redka]. – K. : Pedagogichna dumka, 2015. – 38 s.
5. Lingvodydaktychni zasady navchannia inozemnoji movy uchniv starchyh klasiv zagalnoosvitnih navchalnyh zakladiv : navchalno-metodychnyj posibnyk / [V. G. Redko, T. K. Polonska, N. P. Basai ta in. ; za. nauk. red. V. G. Redka]. – K. : Pedagogichna dumka, 2013. – 360 s.
6. Navchalna programa elektyvnyh kursiv z inozemnyh mov dlia starshoji shkoly ZNZ / [V. G. Redko, T. K. Polonska, N. P. Basai ta in. ; za. nauk. red. V. G. Redka]. – K. : Pedagogichna dumka, 2015. – 41 s.
7. Redko V. G. Zasoby formuvannia komunikatyvnoi kompetentnosti u zmisti shkilnyh pidruchnykiv z inozemnyh mov. Teoria i praktyka : monografia / V. G. Redko. – K. : Geneza, 2012. – 224 s.

Алексеевко И. В.

КОМПЕТЕНТНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЙ ПОДХОД К ПОСТРОЕНИЮ КОМПЛЕКСОВ УПРАЖНЕНИЙ И ЗАДАНИЙ В СОДЕРЖАНИИ ПОСОБИЯ ЭЛЕКТИВНОГО КУРСА “ДОБРО ПОЖАЛОВАТЬ В УКРАИНУ”

В статье рассматриваются основные принципы компетентно-деятельностного подхода к обучению иностранному языку в старшей школе, а также способы его эффективной реализации в содержании пособия элективного курса по английскому языку “Добро пожаловать в Украину”. Осуществляется анализ и дается характеристика размещенных в пособии комплексов коммуникативных упражнений и заданий, как средств овладения содержанием элективного курса; определяются их основные функции.

Ключевые слова: компетентно-деятельностный подход; комплекс упражнений и заданий; технология “диалог культур”; элективные курсы; краеведческая компетентность; страноведческая компетентность.

Alekseienko I.

COMPETENCE AND ACTIVITY APPROACH TO THE COMPLEX CONSTRUCTION OF EXERCISES AND TASKS IN THE ELECTIVE COURSE MANUAL CONTENT “WELCOME TO UKRAINE”

Competence training paradigm that dominates in the modern foreign language school education necessitates the organization of educational process of a foreign language in conjunction with the culture of its speakers. In practice, it successfully presented through educational technology “dialogue of cultures”, which is broadly consistent with the basics of European standards of language education. This technology, in our opinion, can find its adequate reflection in the specially designed content of elective course in English “Welcome to Ukraine” for high school students, particularly in effectively modeled, competence and activity-aimed set of exercises and tasks.

The article describes the basic principles of the competence-active approach to foreign language education in high school, as methods for its effective implementation in the elective course content “Welcome to Ukraine”.

The author analyzes and describes the complexes of communicative exercises and tasks, as means of the elective course content mastering; their main functions are determined.

Keywords: competence and active approach; a set of exercises and tasks; “dialogue of cultures” technology; elective courses; local and country studies competence.

МІЖПРЕДМЕТНІ ЗВ'ЯЗКИ У ПІДРУЧНИКУ ДЛЯ ПРОФІЛЬНОЇ ШКОЛИ: ПРАКТИЧНА ЗОРІЄНТОВАНІСТЬ ТА ТЕХНОЛОГІЗАЦІЯ

О. В. Барановська,

*кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник,
старший науковий співробітник відділу дидактики
Інституту педагогіки НАПН України,
e-mail: baranovska@i.ua*

Статтю присвячено аналізу міжпредметної інтеграції як сучасної тенденції у світовій педагогіці, яка має вплинути на зміну підходів до конструювання підручника, зокрема у напрямі міжпредметної інтеграції змісту навчання, виходу на сучасні технології та практичну його зорієнтованість, формування міжпредметної компетентності.

Ключові слова: шкільний підручник, міжпредметна інтеграція, міжпредметні зв'язки, міжпредметна компетентність.

Постановка проблеми. Проблема міжпредметних зв'язків закономірно виникає з аналізу тенденцій розвитку сучасного наукового знання. Дві протилежних за змістом тенденції – диференціація (розгалуження певних наук і областей техніки) та інтеграція (об'єднання в єдину систему науково-технічного знання) – є складовими єдиної картини світу та повинні адекватно відобразитися у певному вигляді у сучасному навчальному процесі. Міжпредметні зв'язки стають відображенням у навчальному процесі однієї з суттєвих закономірностей науки і являють собою дидактичний еквівалент міжнаукових зв'язків.

Шкільний підручник реагує на глобальні тенденції у змісті навчання повільніше і має змінюватися, акумулюючи найголовніші з них. Одна з таких тенденцій зараз – міжпредметна інтеграція змісту навчання, вихід на технології та практична його зорієнтованість, формування міжпредметної компетентності.

Формулювання цілей статті. Основна ідея статті – довести, що міжпредметна інтеграція як сучасна тенденція у світовій педагогіці має вплинути на зміну усталених підходів до конструювання підручника, зокрема у напрямі міжпредметної інтеграції змісту навчання, виходу на сучасні технології та практичну його зорієнтованість, формування міжпредметної компетентності.

Аналіз останніх досліджень. Упродовж 70–90-х рр. ХХ ст. плеяда науковців займалася проблемою міжпредметних зв'язків у навчанні (Е. С. Веріте, Л. П. Вороніна, Г. С. Гуревич, Є. С. Дубінчук, В. С. Пікельна, В. І. Паламарчук, Н. М. Розенберг, А. І. Чудовська та ін.). Вирішення питань міжпредметної інтеграції у підручниках зачіпали Л. П. Вороніна (міжпредметні завдання в підручниках як засіб навчання учнів прийомам навчальної діяльності), Л. Я. Зоріна (системність знань), М. І. Махмутов (інтеграція і проблемне навчання), В. І. Паламарчук (реалізація міжпредметних зв'язків у процесі проблемного навчання, міжпредметні зв'язки в навчально-виховному процесі середнього профтехучилища), Н. М. Розенберг (наукова термінологія в шкільному підручнику, міжпредметні зв'язки), А. А. Свечніков (міжпредметні зв'язки у поглибленні знань), В. М. Янцен (міжпредметні зв'язки у підборі навчального матеріалу у підручнику) тощо [2; 5; 6; 8].

Л. П. Вороніна виділяла основні функції міжпредметних зв'язків: націленість на засвоєння “наскрізних” понять; порівняльний аналіз змісту споріднених предметів, перенесення на інші види діяльності; формування міжпредметних умінь. Зазначалося, що у підручниках мають бути наступні завдання, що зумовлюють “наскрізне” засвоєння змісту навчального матеріалу, формують спільні для споріднених предметів світоглядні висновки, а також міжпредметні вміння та навички, закріплення методологічних знань (знань про знання), комплексні знання на застосування набутого комплексу знань, умінь та навичок [2].

В. І. Махмутов вважав, що інтеграція наук викликана потребами пізнання єдиного світового процесу, а науковий світогляд не є сумою специфічних для кожної галузі уявлень про світ. Автор вважав саме інтеграцію спроможною сформулювати систему знань у її змістовому, структурному, логіко-гносеологічному, науково-організаційному, лінгвістико-семіотичному, методичному аспектах [5].

В. І. Паламарчук, вивчаючи питання міжпредметних зв'язків у профтехучилищах, зазначав, що встановлення міжпредметних зв'язків сприяє перенесенню знань, їх дієвості, тобто створює передумови для свідомого застосування отриманих знань, умінь та навичок у виробничій практиці. Послідовне забезпечення міжпредметних зв'язків у навчальному процесі, зокрема відображення їх у підручниках, дає значну економію часу завдяки ліквідації повторень, паралелізму у вивченні різних предметів. Це створює нові можливості для запобігання перевантажень учнів (зменшується кількість навчальних годин і скорочується обсяг домашніх завдань) [6].

Н. М. Розенберг вважав, що міжпредметні зв'язки здійснюються для того, щоб один навчальний предмет слугував інструментом для вирішення завдань, які стоять перед іншим навчальним предметом. Автор описував наявні класифікації міжпредметних зв'язків, здійснював їхній аналіз, зазначав світоглядне значення для учнів профтехучилища. Такі дослідження можуть допомогти у створенні дієвої шкільної програми та підручників для профільної школі [8].

На практиці міжпредметні зв'язки зводилися до засвоєння окремих “наскрізних” понять на матеріалі двох навчальних предметів, зазначалася двобічність міжпредметних зв'язків, розроблялися відповідні види міжпредметних завдань.

З 90-х рр. ХХ ст. – на початку ХХІ ст. почався період концептуального розвитку інноваційної теорії навчання під впливом інформаційного суспільства та зміни ролі інформації в життєдіяльності людини. Заклади нового типу (ліцеї, гімназії, коледжі) запроваджували різноманітні експерименти в межах певних закладів, що спричинило тенденцію до змін у змісті підручників, їхній структурі, у тому числі в напрямі міжпредметної інтеграції. З того часу з'являються альтернативні підручники, а також конкуренція в області підручникотворення.

На сучасному етапі розвитку освіти постають питання перебудови структури середньої освіти, демократичних реформ, які відбуватимуться поступово, без необдуманих, різких рішень. Мають створюватися умови для реального профільного навчання, екстернатної форми, дистанційних форм навчання. В.Ф. Паламарчук у статті “Прогноз розвитку освіти України” (2015) зазначає, що розроблені наразі стандарти лише частково відповідають вимогам сучасності: переважає предметний компонент, діяльнісний та оцінно-емоційний компоненти представлені несистемно і без урахування міжпредметних зв'язків [6, с. 22].

О. М. Топузов зазначає, що останнім часом процес вітчизняного підручникотворення перебуває поза увагою педагогічної та дидактичної прогностики. Науковець наголошує на значущості застосування ідей, принципів і методик дидактичної прогностики в контексті теоретико-методичного забезпечення сучасного підручникотворення: урахування прогнозів розвитку відповідної педагогічної системи; втілення науково обґрунтованих прогнозів щодо цілей, змісту навчання; прогнозування оптимального змісту підручника та тенденцій його розвитку тощо [9].

Питанням міжпредметної інтеграції на матеріалі різних предметів займається низка науковців Інституту педагогіки НАПН

України: О. В. Барановська (модернізація змісту профільного навчання у світлі міжпредметної інтеграції); Г. О. Васьківська (метапредметний підхід до формування знань про людину); М. А. Вайнтриб (міжпредметні зв'язки і компетентнісний підхід у нових курсах з технічних дисциплін); С. Л. Капіруліна, М. О. Кобзар (міжпредметні зв'язки на уроках географії); О. П. Кравчук, Т. М. Хмара (якісні задачі в змісті шкільних підручників як засіб реалізації міжпредметних зв'язків); Т. О. Ремех (міжпредметні зв'язки в підручниках із правознавства); С. Е. Трубачева (метапредметний підхід у навчанні) та інші дослідники.

Г. О. Васьківська, зробивши критичний аналіз змісту предметів старшої школи, зауважила про існування мережі міжпредметних зв'язків, що позитивно позначаються на комплексі знань та умінь старшокласників. Зазначалося, що учень має володіти системою знань, основними елементами якої буде комплекс загальнофілософських, психологічних, фізіологічних, природничих, культурологічних знань, а також знання проблем суспільно-політичного та культурного життя. Виникає необхідність створення метапрограм, які сприятимуть розширенню кола ціннісно значимих проблем [1].

С. Е. Трубачева вважає, що для реалізації діяльнісного підходу в освіті необхідним є: пошук шляхів для організації та здійснення інтегративної діяльності учнів; посилення ціннісно-орієнтувальних, перетворювальних, комунікативних, естетичних компонентів навчально-виховного процесу за рахунок включення в нього інтерактивних форм навчальних занять, виконання міждисциплінарних дослідницьких робіт тощо; організація власного досвіду учнів у здійсненні інтегративної трудової, професійно-орієнтованої діяльності; включення блоків універсальних навчальних дій у зміст шкільної освіти [10].

В. І. Кизенко займається питанням відбору змісту освіти для старшої школи й відображення його у програмах і підручниках [4].

Аналіз державних документів про освіту, зокрема Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти (2011), свідчить, що збільшення обсягу знань (інваріантна освітня складова), перевантаження учнів потребують гнучкості структури шкільних навчальних планів та програм, зміни підходів до підручникотворення. Зазначається, що результатом застосування міжпредметних зв'язків має бути міжпредметна компетентність, тобто здатність учня застосовувати щодо міжпредметного кола проблем знання, уміння, навички, способи діяльності та ставлення, які належать до певного кола навчальних предметів і предметних галузей [3].

Основна частина. Основуючись на аналізі літератури з питання використання міжпредметних зв'язків у навчально-виховному процесі, а також відображенні їх у методичному апараті підручника, можна зробити висновок, що класифікація міжнаукових зв'язків з певними корективами використовується для класифікації міжпредметних зв'язків у навчанні.

Таким чином, класифікація міжпредметних зв'язків набуває наступного вигляду.

- 1) *Об'єктні зв'язки:* міжпредметні зв'язки, засновані на вивченні одного і того ж об'єкта в різних навчальних предметах і під час виробничого навчання.
- 2) *Методичні зв'язки:* міжпредметні зв'язки, засновані на використанні одного і того ж методу пізнання (дослідження) у різних навчальних предметах.
- 3) *Теоретичні зв'язки:* міжпредметні зв'язки, засновані на використанні одного і того ж закону (теорії) в різних навчальних предметах.
- 4) *Інструментальні зв'язки:* міжпредметні зв'язки, засновані на використанні одного і того ж прийому діяльності при навчанні різних навчальних предметів [6; 8].

Багаторічна практика застосування міжпредметних зв'язків у навчальному процесі забезпечила можливість довести їхнє *дидактичне та світоглядне значення*, а саме:

- 1) міжпредметні зв'язки сприяють політехнічному розвитку учнів, дають змогу, не скорочуючи специфіки окремих предметів, здійснювати системний аналіз техніки і технології промислового виробництва, що є важливим у профільній школі;
- 2) допомагають подолати формалізм у навчанні, підвищують свідомість засвоєння знань, сприяють їхній системності (створенню внутрішньо взаємопов'язаних знань не тільки в межах одного предмета, а й в межах певного циклу предметів у сенсі зв'язку між різними циклами);
- 3) сприяють формуванню наукового світогляду, єдиної картини світу, розуміння сутності явищ, закономірності їх розвитку та їх взаємозв'язку;
- 4) спонукають до оволодіння загальними методами мислення, формування розумових операцій, прийомів самостійного здобування знань;
- 5) сприяють формуванню позитивних мотивів у навчанні, пізнавальних інтересів, ціннісно-сміслових орієнтацій.

У профільній школі необхідним є виділення одного профілюючого предмета. Однак у випадку, коли це є неможливим на весь період навчання, чи необхідно виділити декілька предметів, виходом може бути виділення профілюючої теми, пов'язаної зі спецтехнологією. Таким чином, наявність профілюючого предмета тягне за собою обов'язкове застосування міжпредметних зв'язків.

Активне впровадження профільного навчання пов'язане з детальним аналізом наявних підручників та їхню адаптацію до сучасних реалій: вихід на сучасні технології, наявність інтегрованих курсів, різноманітних форм контролю і діагностики сформованості міжпредметних зв'язків в учнів. Суттєво допомогти у вирішенні комплексу завдань, що постають перед профільною школою, можуть напрацювання науковців, які створювали наукову базу для профтехучилищ у 70–80-х рр. ХХ століття.

Важливим у підручниках нового типу є постановка завдань, які потребують активних розумових дій учнів, сприяють міцному засвоєнню знань завдяки встановленню причинно-наслідкових зв'язків та практичної значимості навчального матеріалу.

Це можуть бути такі завдання: практичне застосування теоретичних положень підручника; застосування раніше засвоєних знань у новій ситуації (виробництво, технології); визначення, у яких виробничих (технологічних) ситуаціях діє вивчений закон, теоретичне положення чи навіпаки, які закони проявляються на певному відрізку технологічного процесу; порівняння нового з вивченим раніше; визначення особливості “кута зору” під час вивчення наскрізних понять (наприклад, поняття “метал” у фізиці, хімії, технологіях; поняття “точка” у математиці, фізиці, мові, літературі, суспільних науках, географії тощо); доповнення вивченого зі свого досвіду, розв'язування задач з практичним, технологічним змістом, де конкретизується вивчений закон, правило (В. І. Паламарчук) [6].

Форми міжпредметного зв'язку, які необхідно враховувати під час добору навчального матеріалу шкільного підручника, можуть бути такими:

- 1) дотримання порядку, що не порушує логіку викладу певного предмета і враховує необхідність використання отриманих знань при розкритті нових і суміжних дисциплін;
- 2) використання знань учнями зі споріднених предметів для більш глибокого розкриття теми основного предмета;
- 3) взаємозв'язки тем споріднених предметів;
- 4) вивчення наскрізних понять та їх диференціація;
- 5) вилучення дублюючих тем та створення міжпредметних “коридорів”;

- 6) створення бази міжпредметних завдань і задач;
- 7) створення адекватного контролю міжпредметних знань, умінь та навичок з профільних предметів;
- 8) використання вчителями-предметниками спільних посібників при вивченні споріднених дисциплін;
- 9) комплексний розгляд окремих питань програми при проведенні інтегрованих уроків, учнівських конференцій, тематичних вечорів, екскурсій, підсумкового повторення.

У системі міжциклових та міжпредметних зв'язків у профільній школі окремі предмети інваріантної частини виступають як профілюючі щодо спеціальних курсів та курсів за вибором. Профілюючий предмет має слугувати базисом для функціонування міжпредметних зв'язків, надання їм професійної спрямованості. Ця специфіка профільного навчання має обов'язково відобразитися у змісті та структурі шкільного підручника.

Висновки. Отже, у підручнику як основній навчальній книзі мають бути наявними як змістові елементи, так і елементи у його методичному апараті, які сприятимуть формуванню міжпредметної компетентності, сформованості умінь перенесення набутих знань, умінь і навичок на споріднені предмети, об'єкти. Актуальним має стати вихід на сучасні технології та практичну орієнтованість профільного навчання.

Література

1. Васьківська Г. О. Метапредметний підхід до формування системи знань про людину як один із принципів сучасного підручникотворення // Проблеми сучасного підручника : зб. наук. праць / [ред. кол.: голов. ред. – О. М. Топузов]. – К. : Пед. думка, 2012. – Вип. 12. – С. 42–50.
2. Воронина Л. П. Межпредметные задания в учебниках как средство обучения учащихся приемам умственной деятельности / Л. П. Воронина // Проблемы школьного учебника. Вып. 12 (О специфике учебников математики, физики, астрономии, химии, черчения, трудового обучения. – М. : Просвещение, 1980. – С. 43–53.
3. Державний стандарт [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon1.rada.gov.ua/laws/show/462-2011-p>
4. Кизенко В. І. Відбір змісту освіти для старшої школи й відображення його у програмах і підручниках // Проблеми сучасного підручника : зб. наук. праць / [ред. кол.: голов. ред. – О. М. Топузов]. – К. : Пед. думка, 2015. – Вип. 15. – Ч. 1. – С. 276–288.
5. Махмутов В. И. Вопрос активного потенциала дидактики / М. И. Махмутов, Н. А. Артемьева // Проблемы интеграции процесса обучения в СПТУ : сб. науч. тр. – М. : Изд-во АПН СССР, 1989. – С. 4–42.
6. Паламарчук В. И. Реализация межпредметных связей в процессе проблемного обучения / В. И. Паламарчук. – К. : Вища школа, 1975. – 56 с.

7. Паламарчук В. Ф. Прогноз розвитку освіти України / Творчі здобутки гімназії : наук.-метод. посіб. / Головний редактор, керівник авторського колективу, канд. пед. наук, Заслужений вчитель України В. І. Сафіулін ; наук. ред. – доктор педагогічних наук, проф. В. Ф. Паламарчук. – К. : Освіта України, 2015. – С. 18–34.
8. Розенберг Н. М. Межпредметные связи в средних профтехучилищах, их значение и приемы классификации // Межпредметные связи в учебно-воспитательной работе среднего профтехучилища / под ред. Е. С. Дубинчук, Н. М. Розенберга. – К. : Издательское объединение “Вища школа”, 1976. – С. 25–42.
9. Топузов О. М. Дидактична прогностика в контексті теоретико-методичного забезпечення створення сучасного підручника / Проблеми шкільного підручника : зб. наук. праць / [ред. кол.; голов. ред. – О. М. Топузов]. – К. : Педагогічна думка, 2014. – С. 12–20.
10. Трубачева С. Е. Шкільний підручник у компетентісно зорієнтованому освітньому середовищі // Проблеми сучасного підручника : зб. наук. праць / [ред. кол.: голов. ред. – О. М. Топузов]. – К. : Пед. думка, 2015. – Вип. 15. – Ч. 2. – С. 300–308.

References

1. Vasjkivsjka Gh. O. Metapredmetnyj pidkhid do formuvannja systemy znanij pro ljudyndu jak odynd iz pryncypiv suchasnogho pidruchnykotvorennja // Problemy suchasnogho pidruchnyka : zb. nauk. pracj / [red. kol.: gholov. red. – O. M. Topuzov]. – K. : Ped. dumka, 2012. – Vyp. 12. – S. 42–50.
2. Voronina L. P. Mezhpredmetnye zadanija v uchebnikah kak sredstvo obuchenija uchashhihsja priemam umstvennoj dejatel'nosti / L. P. Voronina // Problemy shkol'nogo uchebnika. Vyp. 12 (O specifikе uchebnikov matematiki, fiziki, astronomii, himii, cherchenija, trudovogo obuchenija. – M. : Prosveshhenie, 1980. – S. 43–53.
3. Derzhavnyj standart [Elektronnyj resurs]. – Rezhym dostupu: <http://zakon1.rada.gov.ua/laws/show/462-2011-p>
4. Kyzenko V. I. Vidbir zmistu osvity dlja starshoji shkoly j vidobrazhennja jogho u proqramakh i pidruchnykakh // Problemy suchasnogho pidruchnyka : zb. nauk. pracj / [red. kol.: gholov. red. – O. M. Topuzov]. – K. : Ped. dumka, 2015. – Vyp. 15. – Ch. 1. – S. 276–288.
5. Mahmutov V. I. Vopros aktivnogo potenciala didaktiki / M. I. Mahmutov, N. A. Artem'eva // Problemy integracii processa obuchenija v SPTU : sb. nauch. tr. – M. : Izd-vo APN SSSR, 1989. – S. 4–42.
6. Palamarchuk V. I. Realizacija mezhpredmetnyh svjazej v processe problemnogo obuchenija / V. I. Palamarchuk. – K. : Vishha shkola, 1975. – 56 s.
7. Palamarchuk V. F. Proghnoz rozvytku osvity Ukrajinu / Tvorchi zdobutky ghimnaziji : nauk.-metod. posib. / Gholovnyj redaktor, kerivnyk avtorsjogho kolektyvu, kand. ped. nauk, Zasluzhenyj vchytelj Ukrajinu V. I. Safiulin ; nauk. red. – doktor pedaghoghichnykh nauk, prof. V. F. Palamarchuk. – K. : Osvita Ukrajinu, 2015. – S. 18–34.

8. Rozenberg N. M. Mezhpredmetnye svyazi v srednih proftehuchilishhah, ih znachenie i priemy klassifikacii // Mezhpredmetnye svyazi v uchebno-vospitatel'noj rabote srednego proftehuchilishha / pod red. E. S. Dubinchuk, N. M. Rozenberga. – K. : Izdatel'skoe ob"edinenie "Vishha shkola", 1976. – S. 25–42.
9. Topuzov O. M. Dydaktychna proghnostyka v konteksti teoretyko-metodychnogo zabezpechennja stvorennja suchasnogho pidruchnyka / Problemy shkil'nogho pidruchnyka : zb. nauk. pracj / [red. kol.; gholov. red. – O. M. Topuzov]. – K. : Pedagoghichna dumka, 2014. – S. 12–20.
10. Trubacheva S. E. Shkil'nyj pidruchnyk u kompetentnisno zorijentovanomu osvitnjomu seredovyshhi // Problemy suchasnogho pidruchnyka : zb. nauk. pracj / [red. kol.: gholov. red. – O. M. Topuzov]. – K. : Ped. dumka, 2015. – Vyp. 15. – Ch. 2. – S. 300–308.

Барановская Е. В.

МЕЖПРЕДМЕТНЫЕ СВЯЗИ В УЧЕБНИКЕ ДЛЯ ПРОФИЛЬНОЙ ШКОЛЫ: ПРАКТИЧЕСКАЯ ОРИЕНТИРОВАННОСТЬ И ТЕХНОЛОГИЗАЦИЯ

Статья посвящена анализу межпредметной интеграции как современной тенденции в мировой педагогике, которая имеет влияние на изменение устоявшихся подходов к конструированию учебника, в частности в направлении межпредметной интеграции содержания обучения, выхода на современные технологии и практическую его ориентированность, формирования межпредметной компетентности.

Основная идея статьи – доказать, что межпредметная интеграция является ведущим фактором, который должен влиять на трансформацию содержания образования, в частности содержания школьного учебника. Рассматриваются общие подходы к классификациям межпредметных связей, их роли в профильном обучении, а также дидактическое и мировоззренческое значение межпредметных связей в профильной школе.

Выделяются формы межпредметной связи, которые необходимо учитывать при отборе учебного материала школьного учебника. Обосновываются основные дидактические условия межпредметной интеграции в профильной школе, в частности отображение межпредметных связей в содержании и методическом аппарате учебников для профильной школы.

Обосновывается необходимость наличия интегрированных курсов, а также разных форм контроля и диагностики сформированности межпредметных связей у учеников.

Ключевые слова: школьный учебник; интеграция; интеграция содержания учебных предметов; содержание образования; межпредметные связи.

Baranovska O.

INTERSUBJECT COMMUNICATION IN THE TEXTBOOK FOR PROFILE SCHOOL: PRACTICAL ORIENTATION AND TECHNOLOGIZATION

This article analyzes the intersubject integration as the modern trends in the world pedagogy, which has the effect of a change in the established approaches to the design of the textbook, in particular in the direction of intersubject integration of teaching content, entering the modern technology and its practical orientation, the formation of intersubject competence.

The main idea of the article – to prove that the intersubject integration is the leading factor that should influence the transformation of the content of education, in particular the content of school textbooks. We consider the general approach to classification of intersubject relationship, their roles in profile training. We consider the didactic and philosophical significance of intersubject connections in the profile school.

Forms are distinguished intersubject connections that need to be considered in the selection of teaching material of school textbooks. Settle basic didactic conditions of intersubject integration in the specialized school, in particular, display of intersubject connections in the content and the methodological apparatus for profile school textbooks.

The necessity of having intersubject courses, as well as different forms of monitoring and diagnostics of formation of intersubject connections among pupils.

Keywords: school textbook; intersubject integration; intersubject communications; intersubject competence.

УДК 371.214.41:81

НАВЧАЛЬНИЙ ПОСІБНИК ЕЛЕКТИВНОГО КУРСУ “НІМЕЦЬКОМОВНІ КРАЇНИ” ЯК ЗАСІБ ОРГАНІЗАЦІЇ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТАРШОКЛАСНИКІВ

Н. П. Басай,

*науковий співробітник відділу навчання іноземних мов
Інституту педагогіки НАПН України,
e-mail: basay@mail.ru*

У статті розглянуто питання організації самостійної роботи учнів старших класів профільної школи засобом навчального посібника елективного курсу “Німецькомовні країни”, розкрито її педагогічну значущість, функціо-

нальну цінність, відповідність соціальним потребам сучасного суспільства. До основних форм організації самостійної роботи у процесі оволодіння змістом елективного курсу зараховано колективну, групову, парну, індивідуальну роботу. Пріоритетними методами, які стимулюють самостійну пізнавальну активність учнів, обрано проблемно-пошукові та дослідницькі. Описано види і форми самостійної роботи учнів старших класів на уроках і вдома, наведено приклади такої роботи у змісті навчального посібника елективного курсу “Німецькомовні країни”.

Ключові слова: старша профільна школа; іноземна мова; елективний курс; навчальний посібник; самостійна робота.

Постановка проблеми. Однією з найактуальніших проблем реалізації профільного навчання іноземних мов у старшій школі є навчально-методичне забезпечення, зокрема розроблення навчальних посібників елективних курсів. У навчальній програмі елективних курсів з іноземних мов, розробленої відділом навчання іноземних мов Інституту педагогіки НАПН України, зазначено, що зміст елективного курсу має забезпечувати виконання певних функцій, однією з яких є стимулювання пізнавальної активності та самостійності старшокласників, забезпечення розвитку їхнього вміння успішно користуватися адекватними стратегіями комунікативної поведінки в різноманітних умовах іншомовного спілкування [5, с. 16]. Водночас у концепції навчальних посібників елективних курсів з іноземних мов одним з основних принципів конструювання їх змісту виділено принцип розширення ролі самостійної іншомовної комунікативної діяльності старшокласників, розвитку їхньої автономії, мотивації, усвідомленого ставлення до організації та результатів навчальної роботи, що різнобічно відображається на траєкторії їхнього особистісного розвитку. Акцентовано на доцільності активного використання в навчальних посібниках видів самостійної діяльності, що сприяють розвитку творчих здібностей старшокласників [2, с. 11].

Вирішення проблеми організації самостійної роботи учнів старших класів у шкільній практиці вимагає особливої уваги, оскільки дослідження Б. П. Єсипова, П. І. Підкасистого та інших науковців окреслюють певні її причини, які трапляються в повсякденній діяльності вчителя: труднощі у формуванні навичок і вмінь самостійної роботи, що вимагає ретельної підготовки вчителя і учнів; відсутність у діяльності вчителя певної системи формування в учнів навичок і вмінь самостійної роботи; нераціональне співвідношення репродуктивних і творчих, зокрема самостійних, видів діяльності тощо. Отже, постає питання про необхідність певного перегляду технології формування у старшо-

класників досвіду самостійної роботи у процесі вивчення іноземної мови засобом навчального посібника елективного курсу відповідно до їхніх вікових особливостей, інтересів і комунікативних потреб [4, с. 262].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Розробленню науково-теоретичних засад організації самостійної роботи (визначенню суті, структури та впливу самостійної роботи на якість навчання) присвячені дослідження Б. П. Єсипова, П. І. Підкасистого, Р. Б. Сроди, А. В. Усової, Т. І. Шамової та ін.; психологічний аспект самостійної пізнавальної діяльності, психологічна готовність учнів до самостійної роботи та самоосвіти висвітлено в роботах Д. Б. Богоявленської, П. Я. Гальперіна, Г. С. Костюка, О. М. Леонтєва, Н. О. Менчинської, Т. Л. Панченко, А. В. Петровського, К. К. Платонова, С. Л. Рубінштейна та ін.; педагогічні умови організації самостійної роботи учнів та студентів у навчанні різних дисциплін є предметом дисертаційних досліджень В. М. Буринського, Н. В. Ванжи, С. М. Григулич, К. В. Змієвської, Т. М. Лободи, В. В. Молодцової, В. Д. Мороза, О. О. Пінського тощо. Однак питання організації самостійної роботи учнів старших класів засобом навчального посібника елективного курсу з іноземних мов досі залишається невирішеним.

Мета статті – висвітлити форми і методи організації самостійної роботи учнів старших класів засобом навчального посібника елективного курсу “Німецькомовні країни”.

Виклад основного матеріалу. Розглядаючи самостійну роботу як один із видів навчальної діяльності, і класики педагогіки, і сучасні вчені надають їй важливого значення. Поняття “самостійна робота” є багатограним, а тому природно, що воно не отримало єдиного тлумачення в науково-педагогічній літературі. Більшість вітчизняних і зарубіжних учених-педагогів (Н. М. Бібік, М. І. Гелашвілі, Б. П. Єсипов, А. О. Куликова, А. К. Маркова, А. К. Осницький, П. І. Підкасистий, О. Я. Савченко, В. П. Слободян, Г. Я. Шишмаренкова, L. Tudor та ін.) розглядає це поняття як: а) засіб навчання; б) метод навчання; в) різновид навчальної діяльності; г) форму організації навчальної діяльності [4, с. 264].

Узагальнені результати анкетування учнів 10–11-х класів, проведеного нами в п’яти областях України з метою визначення їхнього ставлення до самостійної роботи, засвідчили, що самостійна робота ще не стала тією оптимальною формою організації навчання іноземних мов, яка відповідала б компетентнісному підходу, хоча й займає важливе місце в навчальному процесі.

Щодо класифікації видів самостійної роботи, то наразі немає єдиної думки вчених з цього питання, оскільки поняття самостійної роботи є досить об'ємним і визначається багатьма ознаками, які породжують різноманітність підходів до основи класифікації. Як правило, видами самостійної роботи вважають фронтальну (колективну), групову, парну та індивідуальну діяльність. Кожний із названих видів покликаний створювати і розвивати в сукупності організаційні, інформаційні, пізнавальні та комунікативні вміння учнів, оволодіння якими забезпечить школярам просування в оволодінні мовою в єдності з формуванням технології їхньої самостійної діяльності.

Залежно від місця виконання самостійну роботу можна диференціювати на таку, що виконується: а) у класі; б) у комп'ютерному класі; в) у приміщенні, де є можливість переглянути відеофільм іноземною мовою, прослухати текст в аудіозаписі (наприклад, шкільна медіотека, лінгафонний кабінет); г) у приміщенні, де є необхідна довідкова література і дидактичні посібники (наприклад, у шкільній бібліотеці); ґ) удома.

Услід за А. В. Конишевою ми класифікуємо самостійну роботу, ґрунтуючись на джерелах знань: а) робота з навчальною книгою; б) робота з довідковою літературою; в) робота з робочим зошитом; г) робота з дидактичними матеріалами [3, с. 18].

Профільне навчання іноземної мови у старшій школі обумовлює пошук нових моделей побудови освітнього процесу і самостійної роботи як важливого складника цього процесу. Успішність самостійної роботи забезпечується двома групами чинників – організаційними та методичними. Перша група охоплює бюджет часу, навчальну літературу та навчально-матеріальну базу. До другої групи входять планування, навчання методів і керування самостійною роботою старшокласників [4, с. 268].

У теоретичному плані питання методичного керування досі розробляються, а тому поки що не існує однозначного його розуміння. К. Б. Єсіпович вважає, що керування навчальною діяльністю є комплексною цілеспрямованою системою засобів методичного та психолого-педагогічного забезпечення навчального процесу, яка “сприяє раціональній організації та активізації як окремих навчальних дій учнів, так і їхній навчальній діяльності в цілому, а також створює орієнтири для формування в учнів прийомів, навичок і вмінь самостійної роботи” [1, с. 83]. На її думку, будь-який засіб навчання може бути засобом керування.

Оскільки метою нашої статті є висвітлення проблеми організації самостійної роботи з іноземної мови засобом навчального

посібника елективного курсу “Німецькомовні країни”, детальніше зупинимося на цьому питанні.

Навчально-методичним забезпеченням самостійної роботи в межах елективного курсу з іноземної мови, насамперед, виступає навчальний посібник, який відповідає вимогам, визначеним у навчальній програмі, а саме: він повинен бути орієнтованим на комунікативну мету навчання іноземної мови і мати достатню кількість комунікативних завдань для мовленнєвої практики; пропонувати типові зразки мовлення, що використовуються в ситуаціях повсякденного і ділового спілкування; робити можливим багаторазову актуалізацію мовного і мовленнєвого матеріалу; розвивати і підтримувати інтерес учнів до мови та країн, мова яких вивчається; містити лінгвокраїнознавчий і лінгвокультуроснавчий аспект. Тому об’єктивно необхідно вміщувати в ньому такі види діяльності учнів, які вони мають виконувати самостійно: або вдома – без безпосереднього контакту з учителем, або на занятті – під опосередкованим керівництвом учителя, що здійснюється через спеціальні навчальні матеріали чи засоби. Для цього в навчальному посібнику елективного курсу “Німецькомовні країни” запропоновано різноманітні види самостійної роботи для активізації навчальної діяльності старшокласників, виховання в них активності, самостійності мислення, уміння застосовувати отримані знання в практичній діяльності.

Роботу з навчальним посібником потрібно організувати таким чином, щоб старшокласники свідомо та самостійно здобували знання за чітко продуманою системою навчальних завдань: знайти в тексті відповіді на задалегідь поставлені запитання; порівняти й зіставити певні факти, про які йдеться в тексті; заповнити різноманітні таблиці, формуляри за матеріалом посібника; прочитати текст і позначити в ньому ту інформацію, яка є для них новою, або ту, яку вони вже отримали під час вивчення інших предметів, – це далеко не повний перелік можливих завдань під час роботи з навчальним посібником.

Організація самостійної роботи засобом навчального посібника елективного курсу охоплює підготовку старшокласників до занять у класі та виконання завдань вдома, що конкретизується в підготовці індивідуальних і групових завдань. Наприклад, у тематичному модулі “Повсякденне життя Німеччини (Deutscher Alltag)” учням пропонується низка завдань для самостійної роботи в межах тем “Захоплення і вільний час”, “Відпустка”, “Громадські заклади”, “Медицина і здоров’я”, “Здоровий спосіб життя”, “Спорт”, “Домогосподарство”, “Гроші”, “Магазини

і покупки”, “Мода”, “Національна кухня”, “Національні свята і традиції”. Починаючи роботу, доцільно враховувати необхідність використання змістових, смислових, зорових опор для формування комунікативної, лінгвістичної, соціолінгвістичної компетентностей. Такими опорами слугують автентичні тексти для різних видів читання й аудіювання. Пропоновані в навчальному посібнику тексти з вищеназваних тем в цілому відповідають загальній тематиці та пов’язані асоціативно, водночас окремі тексти є “індивідуалізованими” і представляють собою змістову та лінгвістичну опору для висловлення кожного учня. У роботі за темами у змісті навчального посібника пропонується певна кількість текстів лінгвокраїнознавчого характеру, що дозволяє розширити обсяг самостійної роботи учнів відповідно до їхніх індивідуальних здібностей. Для роботи з кожної теми подано детальні інструкції до відповідної справи або завдання, зокрема й для самостійної роботи. Виконання завдань здійснюється за різними моделями. За темами “Захоплення і вільний час”, “Відпустка”, “Громадські заклади”, “Медицина і здоров’я”, “Здоровий спосіб життя”, “Спорт” робота проводиться за загальними для всіх учнів автентичними текстами і включає такі дії: а) визначити тему тексту; б) виокремити основну інформацію в тексті; в) осмислити логіко-композиційну структуру тексту; г) провести аналіз другорядної інформації тексту; г) скласти план переказу тексту; д) здійснити реферування тексту; е) розіграти навчально-комунікативні ситуації за змістом тексту тощо. У межах тем “Домогосподарство”, “Гроші”, “Магазини і покупки”, “Мода”, “Національна кухня”, “Національні свята і традиції” можна запропонувати учням індивідуальну самостійну роботу за додатковими автентичними текстами. Вони є різними за обсягом і можуть обиратися учнями відповідно до їхніх індивідуальних інтересів і творчих здібностей. Контроль індивідуальної самостійної роботи щодо виконання цих завдань проводиться на занятті у класі. Засобом для контролю ми пропонуємо тестові завдання до змісту прочитаних текстів (наприклад: *Правильно чи неправильно? Прочитай речення і постав у клітинці позначку х. / Прочитай і обери правильний варіант відповіді. / Розташуй фотографії відповідно до змісту прочитаного тексту* тощо), які забезпечать об’єктивність оцінки результатів самостійної роботи і допоможуть учителю виявити успішність оволодіння учнем відповідними мовними навичками і мовленнєвими вміннями. Заключним етапом самостійної роботи учнів за вищеназваними темами може бути проведення інформаційно-пізнавальної бесіди або ситуативно-рольової гри з опорою на

опрацьований матеріал. Учні самостійно відбирають необхідну для бесіди інформацію, проводять логіко-композиційні зміни тексту, висловлюють своє ставлення до інформації, використовують наявні в тексті мовні та мовленнєві засоби для оформлення висловлювання тощо.

Мета самостійної роботи з текстами не повинна зводитися до запам'ятовування певних слів і переказу змісту. Старшокласники вибирають з тексту те, що потрібно для виконання завдання, поставленого відповідно до теми тексту. Таку роботу доцільно супроводжувати розгорнутою бесідою за її результатом і узагальненням учителя. Цього можна досягти за допомогою вправ, які, як правило, подаються в кінці тексту і виконуються учнями самостійно у класі або вдома. Такі вправи допомагають краще зрозуміти зміст тексту, вони є опорними для обговорення прочитаного. Так, у всіх тематичних модулях навчального посібника до кожного тексту подано відповідні вправи: *Знайди в тексті найбільш адекватні за значенням слова. / Доповни речення відповідними словами з тексту. / Поєднай вирази у двох стовпчиках.* Після виконання цих вправ учням пропонуються завдання на перевірку розуміння прочитаного, які дають можливість оцінити їхній рівень розуміння тексту: *Прочитай текст ще раз. Познач правильно чи неправильно? / Які речення відповідають змісту тексту? Вибери їх тощо.*

У сфері навчання іноземних мов самостійна робота на уроках зазвичай пов'язується з розвитком автономії старшокласників, зокрема з формуванням у них навичок і вмінь говоріння, аудіювання, читання, письма. Навчання говоріння — одне з основних практичних завдань навчання іноземної мови у школі. Відповідно до вимог навчальної програми елективних курсів з іноземних мов у старших класах удосконалюються навички і вміння говоріння, сформовані в базовому курсі, розширюються сфери спілкування учнів та обсяг їхніх висловлень у монологічній і діалогічній формах завдяки новим темам і новому лексичному матеріалу. Самостійна робота старшокласників у процесі навчання говоріння полягає, головним чином, у підготовці висловлення, у самостійному здобуванні інформації, яка в адекватному або трансформованому вигляді становитиме зміст підготовленого висловлення у формі монологу або діалогу в організованій учителем навчально-комунікативній діяльності. Наведемо окремі приклади вправ для формування навичок і вмінь говоріння з тематичного модуля “Австрія — країна в серці Європи (Österreich — ein Land im Herzen Europas)” навчального посібника елективного курсу “Німецькомовні країни”: *Уяви, що ти повернувся з подорожі до Відня. Поділися своїми*

враженнями. / Підготуйся розповісти про розмаїття культурного життя Австрії. / Ти не любиш театр. У тебе інші захоплення. Яке? Розкажи про це своїм однокласникам. Переконай їх, що воно не мені цікаве, ніж театр. / Роздивись фотографії будинків архітектора Фриденсрайха Хундертвассера. Чи подобаються / не подобаються вони тобі? Чому? Обґрунтуй. / Знайди інформацію про твій регіон і на наступному занятті розкажи про нього за такими пунктами: 1. Wie heißt deine Region? 2. Was prägt ihre früheste Geschichte? 3. Welche Rolle spielte deine Region in der Geschichte der Ukraine? 4. Was gibt es Besonderes in der Geschichte deiner Region? 5. Welche Traditionen werden in deiner Region gepflegt? 6. Wie ist die Gegenwart deiner Region?

Потрібно зазначити, що робота з навчальним посібником елективного курсу допомагає формуванню навичок самостійної роботи учнів і сприяє розвитку їхньої розумової діяльності. А такі види діяльності вимагають від них акумулювання різних аспектів набутого мовного, мовленнєвого та загальнонавчального досвіду, здатності орієнтуватись у доборі доцільних мовних та інформаційних засобів для продукування висловлювання.

Використання сучасних методів навчання є підґрунтям для організації самостійної роботи учнів як на занятті, так і поза ним. Одним з таких методів вважається *проблемно-пошуковий метод* навчання. Він не є новим у методиці, але наразі його розглядають як один із засобів активізації учіння, підвищення ефективності навчання з певного конкретного предмета. Іншим методом ефективної організації самостійної роботи вважаємо *груповий метод*, який тісно пов'язаний з проблемно-пошуковим, оскільки саме в групі учні обговорюють проблеми, які їм пропонуються. Прикладом організації такої роботи у змісті навчального посібника елективного курсу є *інтерв'ю*, завданням якого є одержати в якомога більшої кількості членів групи відповіді на поставлене запитання, з метою з'ясування їхньої думки. Загальні результати опитування обговорюються / коментуються всіма.

Метод проектів дозволяє створювати на заняттях елективного курсу дослідницьку, творчу атмосферу, де кожен учень залучений до активного творчого пізнавального процесу на основі методики співпраці. Саме ця технологія найбільшою мірою спрямована на розвиток особистості школярів, їхньої самостійності та творчості. Вона дозволяє поєднувати всі режими роботи: індивідуальний, парний, груповий, колективний. Кожний проект передбачає вироблення своєї стратегії і тактики виконання, організації діяльності учнів, оцінювання результатів роботи. Алгоритм організації

самостійної проектної роботи учня з будь-якої тематики є багато-плановим і може складатися з таких основних етапів:

1. Вибір актуальної теми і необхідної для дослідження технології.
2. Добір необхідної інформації.
3. Аналіз отриманих результатів і формулювання висновків.
4. Презентація отриманих результатів.
5. Колективне обговорення.

Наприклад, у змісті навчального посібника елективного курсу учням пропонується розробити проект з теми “Що ви знаєте про Ліхтенштейн?”. Учні діляться на групи, і кожна з них виконує певне завдання: знаходить матеріал з теми, оформлює і презентує його. Для цього учні виконують такі завдання:

1. *Виберіть для вашої проектної роботи одну з цих тем:*
 - Рельєф • Водні ресурси • Клімат • Населення • Політична структура • Столиця • Великі міста • Культурне життя • Житло • Вільний час • ЗМІ • Національні свята і традиції • Національна кухня.

2. *Знайдіть у засобах масової інформації матеріали до обраної теми.*

3. *Підсумуйте результати пошуку:*

- a) *доберіть малюнки і фотографії до обраної теми;*

- b) *напишіть короткі тексти до обраної теми;*

- c) *оформіть плакат із текстами і малюнками / фотографіями.*

4. *Зробіть презентацію вашого проекту.*

5. *Обміняйтеся думками про вашу проектну роботу.*

Після презентації проекту передбачається загальна дискусія, яку вчитель повинен ретельно продумати, а для цього заздалегідь ознайомитися з результатами проекту.

Робота над проектом допомагає учням проявити себе з найкращого боку. У них є можливість продемонструвати свої організаторські здібності, приховані таланти, а також уміння самостійно здобувати знання, що є суттєвим моментом в організації процесу навчання учнів старшої школи. Метод проектів є важливою формою ефективної організації самостійної роботи старшокласників.

Організація самостійної роботи з використанням сучасних інформаційно-комунікаційних технологій допоможе вирішити цілу низку завдань: а) забезпечити міцніше формування навичок і вмінь у різних видах мовленнєвої діяльності для досягнення відповідного рівня комунікативної компетентності; б) сформувані навички самоорганізації у процесі самостійної роботи з джерелами інформації; в) розвинути медійну компетентність у процесі взаємодії з цифровими ресурсами.

Під час опрацювання тематичних модулів навчального посібника елективного курсу “Німецькомовні країни” ми пропонуємо учням використовувати для самостійної роботи інтерактивні Інтернет-ресурси, перелік яких подано в кінці посібника. Наприклад, на сайті <http://www.homepage.bnv-bamberg.de/deutsch-interaktiv/> учні знайдуть потрібні для них вправи з граматики. Для подолання труднощів розуміння мовлення на слух школярі можуть використовувати подкасти (podcast) – аудіофайли в цифровому форматі, розташовані на відповідних сайтах. Так, на сайті <http://www.deutschlern.net/> учень може вибрати подкаст з теми, яка цікавить, прослухати його в зручному для себе режимі, а при незрозумінні звернутися до транскрипта. Додаткову інформацію з різних галузей знань учні можуть отримати на ресурсі www.gutefrage.net, зокрема до таких тем навчального посібника: освіта, подорож, професія, музика, спорт, вільний час, комп’ютер, здоров’я, домогосподарство, техніка, фінанси, право тощо. Ресурс постійно оновлюється, тому учні завжди можуть в інтерактивному режимі ознайомитися з актуальною інформацією. Ми також пропонуємо використовувати матеріали інтерактивного ресурсу www.sapo0.net, який поєднує довідник основних розділів граматики і словники (словник синонімів, словник сучасної лексики, багатомовний словник, тлумачний словник, словник ідіом та ін.).

Наведені приклади – лише мала частка того, що може запропонувати Інтернет для самостійної роботи учнів у процесі оволодіння змістом елективного курсу з німецької мови. Проте учням самим буває важко зорієнтуватися у розмаїтті пропонованої інформації. Завданням вчителя в цих умовах є допомога учням у виборі тих ресурсів, які на кожному конкретному етапі навчання можуть бути використані для досягнення конкретної освітньої мети.

Висновки. Самостійна робота учнів під час вивчення іноземної мови може стати ефективною лише тоді, коли вона організовується, керується і має необхідне навчально-методичне забезпечення. Сучасний підхід до організації систематичної самостійної роботи учнів під час оволодіння змістом елективного курсу в межах навчального процесу передбачає вдосконалення її традиційних видів і розвиток нових прийомів і форм, орієнтованих на формування самоосвітньої компетентності. Роль учителя зводиться до опосередкованого і безпосереднього керування самостійною діяльністю учнів, організації та коригування процесу підготовки і проведення самостійної роботи засобом навчального посібника елективного курсу.

Література

1. Есипович К. Б. Управление познавательной деятельностью учащихся при изучении иностранного языка в средней школе : учебное пособие / К. Б. Есипович. – М. : Просвещение, 1988. – 191 с.
2. Концепція навчальних посібників елективних курсів з іноземних мов для учнів 10–11 класів профільної школи / [В. Г. Редько, Т. К. Полонська, Н. П. Басай та ін.] ; за наук. ред. В. Г. Редька. – К. : Педагогічна думка, 2015. – 38 с.
3. Конышева А. В. Организация самостоятельной работы учащихся по иностранному языку / А. В. Конышева. – СПб. : КАРО, Мн. : Изд-во “Четыре четверти”, 2005. – 208 с.
4. Лінгводидактичні засади навчання іноземної мови учнів старших класів загальноосвітніх навчальних закладів : навчально-методичний посібник / [В. Г. Редько, Т. К. Полонська, Н. П. Басай та ін.] ; за наук. ред. В. Г. Редька]. – К. : Педагогічна думка, 2013. – 360 с.
5. Навчальна програма елективних курсів з іноземних мов для старшої школи ЗНЗ / [В. Г. Редько, Т. К. Полонська, Н. П. Басай та ін.] ; за наук. ред. В. Г. Редька]. – К. : Педагогічна думка, 2015. – 41 с.

References

1. Yesipovich K. B. Upravlenie poznavatelnoi deiatelnosti uchashchikhsia pri izuchenii inostrannogo yazyka v srednei shkole : uchebnoie posobie / K. B. Yesipovich. – M. : Prosvieshenie, 1988. – 191 s.
2. Kontseptsia navchalnykh posibnykh elektivnykh kursiv z inozemnykh mov dlia uchniv 10–11 klasiv profilnoi shkoly / [V. H. Redko, T. K. Polonska, N. P. Basai ta in.] ; za nauk. red. V. H. Redka. – K. : Pedagogichna dumka, 2015. – 38 s.
3. Konysheva A. V. Organizatsia samostoiatelnoi raboty uchashchikhsia po inostrannomu yazyku / A. V. Konysheva. – SPb. : KARO, Mn. : Izd-vo “Chetyrie chetverti”, 2005. – 208 s.
4. Lihvodydaktychni zasady navchannia inozemnoi movy uchniv starshykh klasiv zahalnoosvitnykh navchalnykh zakladiv : navch.-metod. posib. / [V. H. Redko, T. K. Polonska, N. P. Basai ta in.] ; za nauk. red. V. H. Redka]. – K. : Ped. dumka, 2013. – 360 s.
5. Navchalna prohrama elektivnykh kursiv z inozemnykh mov dlia starshoi shkoly ZNZ / [V. H. Redko, T. K. Polonska, N. P. Basai ta in.] ; za nauk. red. V. H. Redka]. – K. : Pedagogichna dumka, 2015. – 41 s.

Басай Н. Ф.

УЧЕБНОЕ ПОСОБИЕ ЭЛЕКТИВНОГО КУРСА “НЕМЕЦКОЯЗЫЧНЫЕ СТРАНЫ” КАК СРЕДСТВО ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТАРШЕКЛАССНИКОВ

В статье рассмотрены вопросы организации самостоятельной работы учащихся старших классов профильной школы с помощью учебного пособия элективного курса “Немецкоязычные страны”, раскрыто ее педагогическую значимость, функциональную ценность, соответствие социальным потребностям современного общества. К основным формам организации самостоятельной работы в процессе овладения содержанием элективного курса отнесено коллективную, групповую, парную, индивидуальную работу. Подчеркнуто возрастание приоритетности интерактивных методов, в частности метода проектов, метода применения новейших информационно-коммуникационных технологий. Описаны виды и формы самостоятельной работы учащихся старших классов на занятиях и дома, приведены примеры такой работы в содержании учебного пособия элективного курса “Немецкоязычные страны”.

Ключевые слова: старшая профильная школа; иностранный язык; элективный курс; учебное пособие; самостоятельная работа.

Basai N.

THE ELECTIVE COURSE TEXTBOOK “GERMAN-SPEAKING COUNTRIES” AS A MEANS OF ORGANIZING INDEPENDENT WORK OF UPPER SCHOOL STUDENTS

The problem of organizing independent work of senior students in profile school by means of the elective course textbook “German-speaking countries” is considered in the article. Its pedagogical significance, functional value and accordance to the social needs of modern society are revealed. According to the author it is advisable to actively implement the kinds of independent work in the content of elective courses textbooks in foreign languages, taking into account individual characteristics, prospects of upper school students’ development and self-development and promoting the development of their abilities. Collective, group, pair and individual work are the basic forms for organization of independent work in the process of mastering the content of the elective course. Problem-searching and research methods are selected as the priority methods that stimulate independent cognitive activity of students. It is underlined the increase of priority to interactive methods, in particular to a cooperative method, a method of projects, a method of introduction of the newest information and communication technologies, in accordance with the communicative approach to teaching foreign languages and taking into account educational and vital experience gained by the students. It is indicated that a part of independent work with different sources of information, including the Internet, should be significant.

The author pays attention to increasing the role of students' independent work, that is predefined by their creative activity related to the foreign language. Except traditional lessons, practical works, seminars, lectures, the forms of organizing studies, that will assist effectively the development of abilities for upper school students' independent work, are defined: interactive lessons, lessons-projects, lessons-excursions, lessons with the use of Internet resources, competitions, conferences, brain-rings, multimedia presentations, etc. Types and forms of independent work for students of upper school forms in class and at home are described, examples of such work in the content of the elective course textbook "German-speaking countries" are proposed.

Keywords: upper profile school; foreign language; elective course; textbook; independent work.

УДК 371.32.91(07)

ПРИНЦИПИ ВИКОРИСТАННЯ ГЕОМОРФОЛОГІЧНИХ ПОНЬЯТЬ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ФІЗИЧНОЇ ГЕОГРАФІЇ В ОСНОВНІЙ ШКОЛІ

В. П. Булгаков,

аспірант Інституту педагогіки НАПН України

Неперервність освіти як один із напрямів її трансформації у подальшу професійну орієнтованість учнів з метою поглиблення знань в окремих галузях науки передбачає структурування геоморфологічних знань і понять у вивченні географії в основній школі.

На сьогоднішній день без розуміння понять і принципів природних явищ і взаємодії людини і суспільства неможливо ефективно вести господарську діяльність. 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.

Ключові слова: геоморфологічні поняття; змістова складова підручника географії; методика навчання географії; профільний рівень навчання.

Постановка проблеми. Неперервність освіти як один із напрямів її трансформації у подальшу професійну орієнтованість учнів з метою поглиблення знань в окремих галузях наук передбачає структурування геоморфологічних знань і понять у вивченні географії в основній школі. Інакше кажучи, необхідність послідов-

ного і поступового викладу матеріалу із застосуванням геоморфологічних термінів є обов'язковим завданням. Для того, щоб зрозуміти об'єм і зміст географічної програми в основній школі, потрібно поставити чітке завдання перед вчителями й організаторами освіти щодо необхідності подання конкретного матеріалу з умовою його використання в цілому у практичному житті майбутніх спеціалістів в усіх галузях народного господарства [5].

На сьогоднішній день без розуміння понять і принципів природних явищ і взаємодії людини та суспільства неможливо ефективно вести господарську діяльність. Останні події в еволюції природи і життєдіяльності суспільства вказують на необхідність чіткого та 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 [8].

У сучасній методиці навчання географії відбуваються процеси диференціації географічних понять. Не є винятком і використання геоморфологічної термінології. Із поглибленням науковості у шкільних курсах географії ми спостерігаємо підвищення уваги на збалансованість застосування геоморфологічних термінів [1].

Проблематика навчання фізичної географії в основній школі із застосуванням геоморфологічних понять полягає в поєднанні інформаційної насиченості, конкретності та легкості їх сприйняття учнями. Це створює належні умови для всіх суб'єктів навчального процесу [6].

Аналіз останніх досліджень публікацій. Історія формування геоморфологічних понять і становлення науки геоморфології є тісно пов'язаною із розвитком інших наук, таких як геологія, географія, гідрологія, метеорологія, агрономія та інші. Тому виділення геоморфології в окрему галузь потребує уважного та збалансованого підходу. Об'єкт і предмет науки геоморфології вказує на тісний зв'язок із іншими науками, адже вона вивчає рельєф Землі, його зовнішній вигляд (морфологія), його походження (генезис), вік (час утворення) та динаміку (показники швидкості давнього чи сучасного перетворення) [4].

Українська геоморфологія другої половини ХХ ст. та початку ХХІ ст. розвивається завдяки науковим здобуткам М. Барщевського, А. Богуцького, В. Бондарчука, П. Гожики, О. Комлева, Я. Кравчука, О. Маринича, В. Палієнка, В. Стецюка. Методичні аспекти впровадження геоморфологічних понять представлені в публікаціях Л. Вішнікіної, С. Коберніка, М. Криловця,

Л. Круглик, О. Надтоки, О. Топузова, Б. Чернова, П. Шищенко та ін. [3].

Метою статті є обґрунтування концепції методичної системи навчання фізичної географії в основній школі з використанням геоморфологічної термінології та компетентнісного підходу у краєзнавчій роботі.

Виклад основного матеріалу. Останнім часом у методиці навчання географії проводилися ґрунтовні дослідження окремих географічних понять. Усе частіше в поле зору дослідників потрапляють окремі групи понять, у тому числі й геоморфологічні [11].

Перспективи розвитку понятійного апарату є однією із основних проблем у кожній окремій науці, в тому числі і в педагогічній. У географічних курсах основної школи існує можливість оптимізувати навчальний процес шляхом більш ефективного використання геоморфологічних термінів і понять. Це закономірний процес у контексті як розвитку методики навчання географії, так і становлення геоморфології як елемента системи наукових знань. Аналіз підручників з географії 6-го і 7-го класів дає підстави зробити висновок, що понятійний апарат підручників сформований на основі основних знань і фізико-географічних понять. Важливо організувати навчальний процес з постійним і систематичним залученням учнів до позакласної туристично-екскурсійної роботи за темами фізичної географії. Ефективним буде проведення роботи по підготовці тематичних (реферативних) робіт за конкретними темами із практичним використанням знань і навиків з природничих наук, застосовуючи при цьому метод проектів. Наприклад, системні дослідження (моніторинг) річкової води, води водосховищ, вивчення умов формування рельєфу берегів, терас, долини. Зміни рельєфу в міських поселеннях під впливом антропогенних процесів [2]. В даних проектах варто реалізовувати дослідження геоморфологічної будови місцевих водних об'єктів, що можна презентувати схематично (рис. 1).

Різноманітний комплекс завдань забезпечить можливість підвищити якісний рівень засвоєння навчального матеріалу у процесі вивчення фізичної географії.

Беручи до уваги підручник географії для 8-го класу, можна визначити особливості подачі матеріалу та його засвоєння на основі використання наукових термінів і закріплення знань через конкретні запитання і систему краєзнавчо-пізнавальних заходів. Зрозуміло, що в загальній школі потрібно визначити межу та глибину подачі геоморфологічних понять [12].

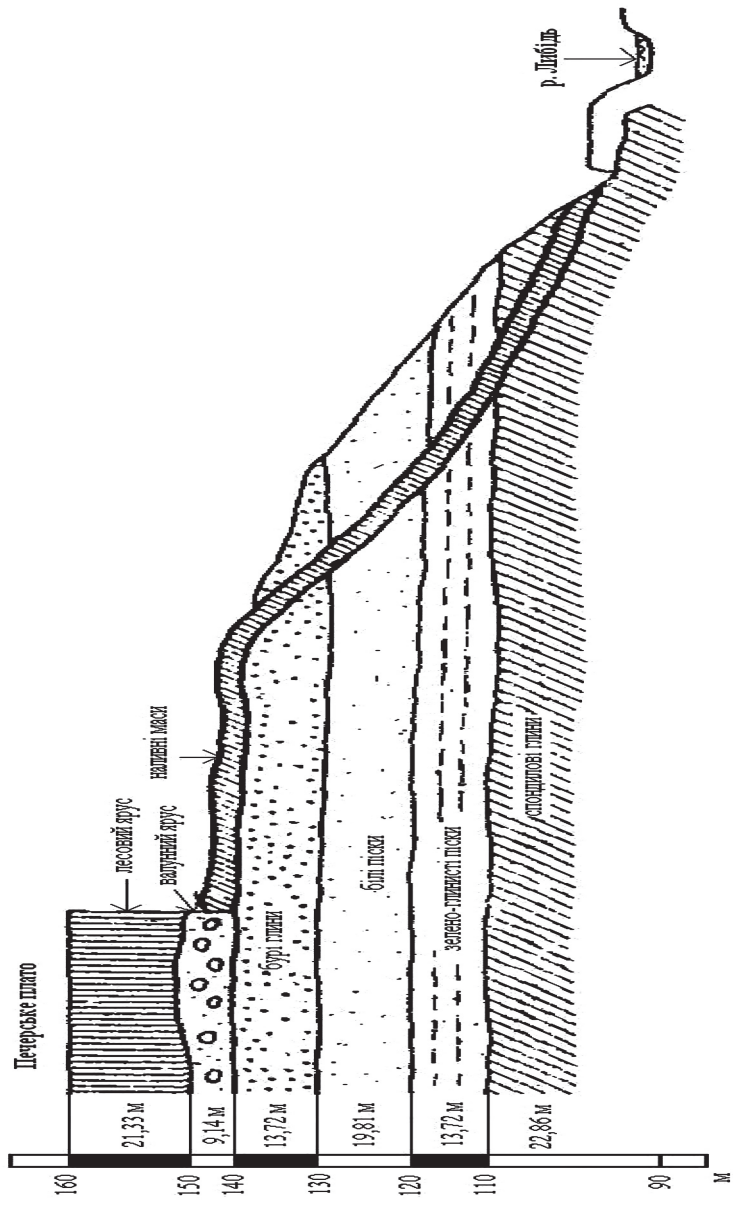


Рис. 1. Геоморфологічна будова правого схилу Дніпра на вододілі між р. Либідь та р. Дніпро

Ми вважаємо, що на сьогоднішній день важливо звернути увагу учнів на екологічні аспекти і правила природокористування через подання конкретних термінів і класифікацій із наукової геоморфологічної термінології.

Зазначимо також, що необхідно поєднувати отримані знання з інших шкільних предметів (математики, фізики, хімії, біології, інших) для формування комплексного розуміння явищ природи і взаємодії людини з глобальними процесами.

Ми вважаємо, що в процесі формування геоморфологічних понять вкрай важливо враховувати вікові особливості учнів і подавати складні визначення за принципом “від простого до складного”. Розширення світогляду (від вивчення природознавства у молодших класах і розкриття природних явищ в процесі географічної освіти учнів) потребує індивідуального підходу й обов’язково логічно побудованих схем ускладнення термінологічних моделей освіти. У педагогічній науці розрізняють такі підходи до формування наукових понять в учнів:

- на засадах емпіричної теорії узагальнення;
- теорії змістовного узагальнення;
- зв’язок віку учнів із особливостями сприйняття і засвоєння понять в часі;
- поєднання понять теоретичних із прикладами реального відображення явищ природи;
- виявлення основних і другорядних ознак понять, їх систематизація, що відбувається поступово [7].

Висновки та перспективи подальших досліджень. 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 вирізняються інформаційними і тематичними спрямуваннями.

Потрібно визначити, що подання матеріалу має бути поступовим, ступінчастим і логічно-побудованим — від простого до більш складного. Обов’язкове значення має індивідуальний груповий (класний) підхід до засвоєння тем, а також специфіка формування екскурсійно-пізнавальної роботи в позашкільний час.

Також важливо враховувати сучасні вимоги географічної освіти і практичного застосування знань, набутих в основній школі, з метою їх використання в подальшому у житті, зокрема в екологічному, економічному, ресурсному, природоохоронному та інших аспектах.

Література

1. Кобернік С. Г. Методика викладання географії в школі : навч.-метод. посіб. / С. Г. Кобернік та ін. – К. : Стафед-2, 2000. – 320 с.
2. Шипович Є. І. Методика викладання географії : навч. посіб. для студ. географічних факультетів університетів / Є. І. Шипович. – К. : Вища школа, 1981. – 174 с.
3. Душина І. В. Методика преподавания географии : пособ. для учителей и студентов педагогических университетов и институтов / И. В. Душина, Г. А. Понурова. – М. : Просвещение, 1996. – 192 с.
4. Миропольська Н. Є. Формувати почуття прекрасного / Н. Є. Миропольська. – К., 1987. – 31 с.
5. Ващенко Г. Загальні методи навчання / Г. Ващенко. – К, 1997. – 135 с.
6. Выбор методов обучения в средней школе / под ред Ю. К. Бабанского. – М, 1981. – 164 с.
7. Локшина О. І. Зміст шкільної освіти в країнах Європейського Союзу : монографія / О. І. Локшина. – К. : Богданова А. М., 2009. – 404 с.
8. Бондар В. І. Дидактика / В. І. Бондар. – К. : Либідь, 2005. – 260 с.
9. Макрідіна Л. О. Використання сучасних технологій у педагогічній діяльності / Л. О. Макрідіна // Початкова школа. – 1995. – № 7. – С. 26–30.
10. Митник О. Нарис нестандартного уроку // Початкова школа / О. Митник. – 1997. – № 12. – С. 11–22.
11. Печерська Е. Уроки різні та незвичайні / Е. Печерська // Рідна школа. – 1995. – № 4. – С. 62–65.
12. Сучасні шкільні технології / упоряд.: І. Рожнятовська, В. Зоц. – К. : Ред. загальнопед. газ., 2004. – 112 с.

References

1. Kobernik S. H. Metodyka vykladannia heohrafii v shkoli : navch.-metod. posib. / S. H. Kobernik ta in. – K. : Stafed-2, 2000. – 320 s.
2. Shypovych Ye. I. Metodyka vykladannia heohrafii : navchalnyi posibnyk dlia studentiv heohrafichnykh fakultetiv universytetiv / Ye. I. Shypovych. – K. : Vyshcha shkola, 1981. – 174 s.
3. Dushina I. V. Metodika prepodavanija geografii : posobie dlja uchitelej i studentov pedagogicheskikh universitetov i institutov / I. V. Dushina, G. A. Ponurova. – M. : Prosveshhenie, 1996. – 192 s.
4. Myropolska N. Ye. Formuvaty pochuttia prekrasnogo / N. Ye. Myropolska. – K., 1987. – 31 s.
5. Vashchenko H. Zahalni metody navchannia / H. Vashchenko. – K, 1997. – 135 s.
6. Vybory metodov obuchenija v srednej shkole / pod red Ju. K. Babanskogo. – M, 1981. – 164 s.
7. Lokshyna O. I. Zmist shkilnoi osvity v krainakh Yevropeiskoho Soiuzu : monohrafiia / O. I. Lokshyna. – K. : Bohdanova A. M., 2009. – 404 s.
8. Bondar V. I. Dydaktyka / V. I. Bondar. – K. : Lybid, 2005. – 260 s.

9. Makridina L. O. Vykorystannia suchasnykh tekhnolohii u pedahohichnii diialnosti // Pochatkova shkola / L. O. Makridina. – 1995. – № 7. – S. 26–30.
10. Mytnyk O. Narys nestandartnoho uroku // Pochatkova shkola / O. Mytnyk. – 1997. – № 12. – S. 11–22.
11. Pecherska E. Uroky rizni ta nezvychni // Ridna shkola / E. Pecherska. – 1995. – № 4. – S. 62–65.
12. Suchasni shkilni tekhnolohii / uporiad.: I. Rozhniatovska, V. Zots. – K. : Red. zahalnopeд. haz., 2004. – 112 s.

Булгаков В. П.

ПРИНЦИПЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ГЕОМОРФОЛОГИЧЕСКИХ ПОНЯТИЙ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ФИЗИЧЕСКОЙ ГЕОГРАФИИ В ОСНОВНОЙ ШКОЛЕ

Непрерывность образования, как одно из направлений ее трансформации в дальнейшую профессиональную ориентированность учеников с целью углубления знаний в отдельных отраслях науки, предполагает и структурирование геоморфологических знаний и понятий в изучении географии в основной школе.

На сегодняшний день без понимания понятий и принципов природных явлений и взаимодействия человека и общества невозможно эффективно вести хозяйственную деятельность. Переходя от общих понятий и явлений к конкретным, необходимо обратить внимание на ответственное отношение к усвоению геоморфологических понятий учениками в основной школе с акцентом на экологию и природопользование.

Ключевые слова: геоморфологические понятия; содержательная составляющая учебника географии; методика обучения географии; профильный уровень обучения.

Bulhakov V.

PRINCIPLES OF GEOMORPHOLOGICAL TERMS USE IN THE PROCESS OF TEACHING PHYSICAL GEOGRAPHY AT THE SECONDARY SCHOOL

Continuity of education as one of the areas of transformation in the further professional orientation of pupils covers structuring of geomorphological knowledge and concepts in the process of studying geography at the secondary school for the purpose of deepening knowledge in the certain scientific areas. In other words, the need for the consistent and the gradual presentation of material using geomorphological terms is a compulsory task. In order to understand the scope and the content of geographic curriculum at the secondary school a clear task must be set for the teachers and the education organizers to assure the presentation of a certain material by using it as a whole in the practical life of the future professionals in all sectors of the economy.

Nowadays it is impossible to conduct business activities effectively without understanding the concepts and the principles of natural phenomena as well as the interaction of a man and the society. Recent developments in the evolution of nature and the life of society point to the need for a clear and unbiased understanding of the interaction between nature and man.

In the modern methods of teaching geography, the processes of differentiation of geographic concepts take place. Geomorphological terms use is no exception. With the deepening of science courses in school geography, we find the increased attention paid at the balance of the geomorphological terms use.

The issue of teaching physical geography at the secondary school using geomorphological concepts is a combination of information saturation, specificity and ease for the pupils' perception. It assures the proper conditions for all subjects of the learning process.

Keywords: geomorphological concept; content component of a geography textbook; methodology of teaching geography; relevant education level.

УДК 371.671.11:572

ПІДРУЧНИКИ БІОЛОГІЇ ОЧИМА ЕКСПЕРТІВ ТА СТАРШОКЛАСНИКІВ

Л. С. Ващенко,

кандидат педагогічних наук,

старший науковий співробітник

відділу моніторингу та оцінювання якості освіти

Інституту педагогіки НАПН України,

e-mail: vaschenko_ls@ukr.net

У статті подано узагальнену думку експертів і старшокласників щодо чинних підручників біології для старшої школи. Сучасний підручник розглядається як багатофункціональна система, яка зорієнтована на включення учнів в інформаційне освітнє середовище, вирішення завдань розвитку пізнавальних можливостей. Модернізація підручників біології здійснюється паралельно з ускладненням змісту, що завдає збитків їх доступності та практичній спрямованості. Виклад навчального матеріалу у підручниках має зазвичай академічний характер, орієнтуючись на інформаційну та відтворювальну функції. Підручники містять достатню кількість завдань, але вони переважно репродуктивного характеру. Питома вага продуктивних складників апарату засвоєння змісту є досить низькою. У статті представлено результати опитування випускників ліцею – основних користувачів навчальної книги.

Ключові слова: сучасний підручник біології; функції підручника; навчально-пізнавальна діяльність.

Постановка проблеми. Одним із напрямів реформування шкільної освіти є оновлення її змісту, що потребує створення сучасних шкільних підручників. Якщо раніше підручник розглядався як основне джерело знань, то нині він є лише орієнтиром в інформаційному полі. У контексті компетентнісної освіти підручник є інструментом організації навчальної діяльності. Натепер в Україні діють понад 800 назв підручників лише для шкіл з українською мовою навчання. Чи задовольняють новостворені підручники педагогічну громадськість? Їх апробація проводиться в межах освітньої галузі і, як свідчить педагогічна практика, вона не завжди є ефективною та характеризується ненадійністю застосування інструментарію. Окрім того, досить часто інтереси організаторів моніторингу збігаються з інтересами організаторів створення підручників. За результатами зовнішнього національного опитування [5], 46% вчителів різних предметів в основному та в цілому задоволені якістю підручників (табл. 1). Водночас інша половина педагогів в основному та зовсім не задоволені їх якістю.

Таблиця 1

**Розподіл відповідей педагогів на запитання
“Чи задоволені ви якістю шкільних підручників?”**

Запитання	%
Так, цілком задоволені	2,7
В основному, так	43,7
В основному, ні	43,4
Зовсім не задоволені	8,1
Важко сказати	2,2

Підручники потребують змін у поданні інформації та модернізації змісту. Так вважають 88% опитаних вчителів (табл. 2).

Таблиця 2

**Розподіл відповідей педагогів на запитання “Що, на Вашу думку,
необхідно змінювати у підручниках?”**

Запитання	%
Спосіб подання інформації (доступність мови, розмір, якість друку)	48,5
Зміст навчального матеріалу (із врахуванням сприйняття інформації відповідно до психофізіологічних особливостей учнів різного віку)	34,2
Нічого не потрібно змінювати	5,1
Важко сказати	5,1

Педагогічна практика та результати національного опитування дають підстави зробити припущення про те, що діюча система підручникотворення потребує реформування.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Розробленню теорії сучасного підручника присвячені роботи багатьох вітчизняних (Н. М. Бібік, Н. М. Буринська, Л. П. Величко, Т. М. Засека, О. І. Ляшенко, О. Я. Савченко та ін.) та зарубіжних (Д. І. Трайтак, А. Г. Хрипкова, А. В. Хуторський, С. В. Суматохін та ін.) вчених. У дослідженнях досить повно розкрито принципи формування змісту підручників, їх функції та структура. Сучасний підручник розглядається як багатофункціональна система, яка відповідає психологічним особливостям розвитку дитини, зорієнтована на включення учнів в інформаційне освітнє середовище, вирішення завдань розвитку пізнавальних можливостей школярів. Дослідження з проблем підручникотворення умовно можна розподілити на дві групи. Першу складають роботи вчених – представників відповідних наук, які аналізують підручники, як правило, на предмет наукового змісту. Так, математики аналізують підручники математики, історики – історії, біологи – біології тощо. До другої групи належать дослідження, які зосереджені на питаннях дидактичних принципів, функцій, структури, побудови методичного апарату підручників. Іноді ці види досліджень поєднуються. Серед багатьох дефініцій сучасного якісного підручника ми виокремили наступне: якісний підручник – це система взаємопов'язаних компонентів, які забезпечують виконання підручником його основних функцій і сприяють досягненню учнями необхідних предметних результатів [4, с. 147–180].

Мета статті – представити результати аналізу методичного апарату підручників біології для старшої школи щодо їх спроможності організувати навчально-пізнавальну діяльність учнів та порівняти з результатами опитування випускників ліцею, які є основними користувачами навчальної книги.

Методи дослідження. Під час дослідження було застосовано порівняльний аналіз джерел наукової педагогічної літератури, інтерпретація, формулювання висновків, кількісний аналіз видів завдань методичного апарату підручників та метод опитування старшокласників з питань функцій чинних підручників біології. Окрім того, для оцінки взаємозв'язків між відповідями учнів було використано статистичні методи аналізу: коефіцієнт кореляції Спірмена, що є мірою залежності між двома змінними.

Викладення основного матеріалу. Предметом нашого аналізу є підручники біології для старшої школи. Їх зміст визначаєть-

ся завданнями сучасної біологічної освіти, які задекларовані Державними стандартами загальної середньої освіти та пов'язані з розвитком пізнавальних інтересів школярів, їхніх інтелектуальних і творчих здібностей, оволодінням уміннями застосовувати знання біології у життєвих ситуаціях. Набуті школярами знання про природні процеси і явища, рівні організації матерії, різноманітність взаємодії природних об'єктів і систем формують у їх свідомості єдину наукову картину світу.

Натепер чинними є понад 30 назв підручників біології для основної та старшої школи. Варто об'єктивно зазначити, що за останнє десятиліття відбулася їх певна модернізація. По-перше, є можливість вибору підручників. По-друге, не дивлячись на те, що збережено традиційний порядок вивчення організмів, виклад матеріалу здійснюється за функціональним принципом. Для вивчення пропонуються нові цікаві теми щодо поведінки рослин, тварин, людини. Розширено і оновлено зміст розділів молекулярної біології, генетики, взаємозв'язку організмів і середовища, раціонального використання і охорони природних ресурсів. Урізноманітнено методичний апарат підручників, поліпшилася якість ілюстрацій, апарату орієнтування [2, с. 97–104]. А чи достатньо цих змін? Чи виконує підручник біології свою основну функцію в умовах розвитку інформаційного суспільства? Наразі можна говорити про основні інваріантні функції підручника біології, а саме:

- 1) інформаційну – є джерелом достовірної інформації;
- 2) трансформаційну – містить адаптовані предмети біології тексти;
- 3) мотиваційну – мотивує до вивчення предмета.

Однак, педагогічна практика свідчить про те, що першочерговими стають нові функції підручника, поява яких обумовлена потребами суспільного розвитку, а саме:

- розвиток пізнавальних можливостей школярів;
- формування предметних біологічних, метапредметних і ключових компетентностей;
- розвиток самостійної пізнавальної діяльності, яка виявляється в організації проектної та дослідницької діяльності школярів.

Загальновідомо, що зміна функцій підручника передбачає зміни в його структурі та змісті, а відповідно – у появі інноваційних моделей навчальної книги. Ми проаналізували два чинних підручники біології (рівень стандарту) для 11 класу [1, 3] з метою визначення їхнього рівня організації навчальної діяльності. Для

аналізу ми скористалися загальним критерієм – орієнтація методичного апарату підручників на організацію навчально-пізнавальної діяльності старшокласників (табл. 3).

Таблиця 3

Результати аналізу методичного апарату підручників

Критерії оцінювання методичного апарату підручників	Автори підручників	
	П. Г. Балан, Ю. Г. Вервес	С. В. Межжерін, Я. О. Межжеріна
Формулювання ключових запитань в тексті	122	48
Загальна кількість запитань після параграфів	355	430
Завдання репродуктивні, на відтворення навчального матеріалу	57,2%	51,8%
Завдання на роботу з таблицями, схемами, графіками, малюнками	-	-
Завдання на розроблення проектів	-	-
Завдання на встановлення відповідностей	9,3%	-
Завдання на висловлювання суджень, обґрунтування їх, формування розуміння цінності наукового пізнання тощо	27,9%	44,7%
Завдання на порівняння процесів, ознак тощо	5,6%	3,5%

Навчальний зміст підручників біології для 11 класу викладено у логічній послідовності, у системі, що дозволяє формувати у випускників природничонаукову картину світу. Умовою організації навчально-пізнавальної діяльності школярів є формулювання у змісті параграфа оригінальних ключових запитань, які ставляться зазвичай на початку тексту. Автори трансформували в основний текст систему запитань, їх відповідно 122 та 48. Ці запитання викликають інтерес в учнів і стимулюють вчителя, послуговуючись ними, організувати на уроці діалогічне спілкування. Автори підручника [1] за допомогою запитань часто апелюють до досвіду школярів, що забезпечує органічне поєднання вже відомого навчального матеріалу з новим. Водночас автори підручників, що аналізуються, не пропонують в тексті різних поглядів щодо вирішення певних питань, різних підходів вчених до розв’язання наукових проблем. Саме такий підхід стимулює учнів самостійно

здобувати знання, диференціювати та інтегрувати їх, орієнтуватися в інформаційному просторі.

Методичний апарат підручників представлений системою запитань, завдань та задач, що створюють певні умови для організації продуктивної діяльності старшокласників (табл. 3). На нашу думку, ознакою сучасного шкільного підручника є вдале поєднання організації інформаційного та діяльнісного компонентів змісту, репродуктивних та продуктивних складових апарату засвоєння навчального матеріалу [8]. Як свідчать дані таблиці 3, після параграфів пропонується достатня кількість завдань, однак більшість з них (відповідно, 57,2% та 52,8%) – це завдання на відтворення змісту параграфа. Вони зазвичай репродуктивного характеру.

Свідомому засвоєнню знань, активній розумовій діяльності сприяють завдання на висловлювання суджень, доведення та обґрунтування їх [7]. Такі завдання переважають у підручниках біології (їх, відповідно, 29,9% та 44,7%). Вони формують інтерес школярів до біології, розуміння цінності наукового пізнання. Водночас автори не пропонують школярам завдань на формулювання запитань до прочитаного, які сприяють рефлексивному осмисленню вивченого. Навчальні можливості старшокласників, врахування їх пізнавальних інтересів забезпечуються завданнями різної складності, серед яких важливими є самостійна робота з малюнками, завдання на складання схем, таблиць тощо. Ефективність таких завдань полягає у тому, що вони сприяють формуванню в учнів здатності переносити власні знання в інші навчальні ситуації. Однак автори обох підручників не використали таку можливість.

Важливим видом навчальної діяльності, спрямованої на формування предметної компетентності, є робота з термінами і поняттями, які складають зміст шкільного курсу біології. Якість опанування біологічною мовою потребує системної термінологічної роботи. Автори підручників у кожному параграфі використовують від 3 до 10 нових термінів. Водночас завдання на використання термінів і понять у різних навчальних ситуаціях відсутні. Умінню використовувати знання у практичній діяльності сприяють також завдання на визначення послідовності виконання дій та завдання на встановлення відповідностей. Такий тип завдань використовують автори підручника [1].

Для формування уміння пояснювати явища природи, біологічні процеси, прогнозувати зміни у підручниках пропонуються завдання на порівняння процесів, ознак, явищ (5,6% та 3,5%). Це універсальні завдання, які досить часто використовуються на уроках біології.

Ключовими у формуванні умінь користуватися набутими знаннями є умінь старшокласників використовувати елементи природничо-наукового дослідження [6, с. 47–52] з наступним самостійним формулюванням висновків та завдання на моделювання процесів, яких вкрай мало у чинних підручниках. Завдання на розроблення проектів відсутні взагалі. Як вже зазначалося вище, поряд з поліпшенням якості підручників біології, їх системності та науковості постійно зростає їх обсяг. Так, обсяг параграфів підручників загальної біології становить від 4 до 9 сторінок, з наявністю зовсім невеликої кількості дрібних малюнків.

З метою порівняння діяльнісних можливостей методичного апарату цих двох підручників ми скористаємося методикою, запропонованою Х. Махмудом та Д. Гарвіном [9, с. 25–43; 10]. Порівняємо методичний апарат підручників за критерієм К – ознакою наявності системи завдань різних типів, спрямованих на організацію навчальної діяльності старшокласників, а саме: завдання на висловлювання суджень, що спонукають до діалогу з автором підручника або вчителем; завдання на встановлення відповідностей процесів, явищ, ознак; завдання на роботу зі схемами, таблицями, графіками; завдання на розроблення проектів. Ми проаналізували завдання, які розміщені у підручниках після параграфів. На початку вирахуємо відсоток завдань, які спрямовані на організацію діяльності учнів, де

Z_6 – % завдань, спрямованих на організацію діяльності учнів у підручнику [1];

Z_M – % завдань, спрямованих на організацію діяльності учнів у підручнику [3];

Z_3 – загальна кількість запитань у кінці параграфів;

Z_p – кількість репродуктивних запитань.

$$Z_6 = \frac{Z_3 - Z_p}{Z_3} \times 100; \quad Z_6 = (355 - 153) / 355 \times 100 = 43\%$$

$$Z_M = \frac{Z_3 - Z_p}{Z_3} \times 100; \quad Z_M = (430 - 220) / 430 \times 100 = 48\%$$

Їх кількість становить, відповідно, 43% та 48%. Для порівняння завдань ми виокремили п'ять типів, які на нашу думку сприяють організації навчальної діяльності учнів з біології (Z_d): з них у підручнику [3 (М)] є два типи, у підручнику [1(Б)] – три.

Виразуємо значення критерію К, що кількісно характеризує виконання методичним апаратом підручників діяльнісної функції.

$$K_6 = Z_6 \times Z_d : 5 = 43 \times 3 : 5 = 25,8$$

$$K_M = Z_M \times Z_d : 5 = 48 \times 2 : 5 = 19,2$$

Результати обрахунків розміщено у таблиці 4.

Таблиця 4

Результати порівняльного аналізу підручників

Показники	Підручник П. Г. Балан, Ю. Г. Вервес	Підручник С. В. Межжерін, Я. О. Межжеріна
	Кількість завдань	
Zзаг	355	430
Zрепрод.	202	220
Zдіяльн. %	153 (43%)	110 (48%)
Zк.типів.	3	2
К	25,8	19,2

За даними таблиці 4, кращий результат має підручник авторів П. Г. Балан, Ю. Г. Вервес ($K = 25,8$). Можна припустити, що валідність зазначеного критерію підтверджується: результати не залежать від загальної кількості завдань у підручнику, а визначаються кількістю завдань, спрямованих на виконання діяльнісної функції. У контексті твердження про те, що основною функцією сучасного шкільного підручника є організація продуктивної діяльності та розвиток самоосвіти школярів у межах навчального предмета, можемо зробити висновок, що авторам підручників біології для старшокласників лише частково вдалося поєднати інформаційний та навчально-діяльнісний компоненти. У підручнику [1] пропонуються більш різноманітні завдання, хоча їх, на нашу думку, вкрай недостатньо для розвитку пізнавальних можливостей старшокласників.

Для того, щоб з'ясувати, як характеризують підручники біології старшокласники, ми провели опитування 60 одинадцятикласників ліцею № 17 м. Хмельницького (табл. 5).

Біологію в 10–11 класах цього навчального закладу вивчають за підручниками авторів С. В. Межжерін, Я. О. Межжерін [3]. Звертає увагу на себе той факт, що понад 70% старшокласників подобається біологія, тобто дві третини учнів умотивовані на вивчення біології, 45% учнів вважає, що те, що вивчається з біології, потрібне для повноцінного життя. Однак для 55% учнів підручник біології не є цікавим; 45% переконані, що підручник не містить цікавих завдань, відповіді на які потребують пошуку додаткової

інформації; 43% вважають, що підручник не допомагає вивченню біології; 57% старшокласників вважають, що підручник написаний незрозумілою мовою; майже 60% – що підручник біології не відповідає їхнім уявленням про сучасний підручник, четверта частина – не може відповісти на це запитання.

Таблиця 5

Розподіл відповідей старшокласників щодо характеристики підручника біології, авт. С. В. Межжерін, Я. О. Межжерін (у %)

Запитання	Так	Ні	Не можу відповісти
1. Чи подобається вам предмет “Біологія”?	73,4	13,3	13,3
2. Чи допомагає підручник з біології вивчати предмет “Біологія”?	40	43,4	16,7
3. Чи згодні ви з твердженням, що підручник з біології цікавий?	26,4	55	18,6
4. Чи згодні ви з твердженням “Те, що я вивчаю з біології, необхідне для повноцінного життя у сучасному світі”?	45,6	28	26,4
5. Чи згодні ви з думкою однокласників про те, що підручник з біології написаний незрозумілою мовою?	28,3	56,7	15
6. Чи згодні ви з твердженням, що підручник з біології містить цікаві завдання, відповіді на які потребують пошуку додаткової інформації?	21,3	45	16,7
7. Чи достатньо матеріалу підручника для виконання завдань підручника?	47	38	15
8. Чи допомагають ілюстрації у підручнику біології краще зрозуміти навчальний матеріал?	30	50	20
9. Чи могли б ви вивчати біологію у старшій школі без підручника?	30	53,3	16,7
10. Чи відповідає підручник з біології вашим уявленням про сучасний шкільний підручник?	15,3	59,7	25
11. Чи може електронний підручник біології замінити паперовий?	46,7	38,3	15

Окремо зауважимо про наочність підручника біології, що забезпечується малюнками, схемами та таблицями. Малюнки (їх понад 240) мають підписи і супроводжуються посиланнями до тексту. Щодо тексту мають обслуговуючий характер, зображуючи, як правило, об’єкти та процеси. Окрім того, малюнки у підруч-

нику є джерелом інформації. Іноді вони доповнюються схемами, що дозволяє краще зрозуміти суть будови, процесу, явища. Однак половина старшокласників вважає, що малюнки у підручнику не допомагають краще зрозуміти суть навчального матеріалу. Невелика кількість таблиць та схем не зменшує обсяг навчального матеріалу, не сприяє формуванню навичок самостійної роботи. 20% учнів не змогли дати відповідь на запитання щодо малюнків підручника. На запитання, що не подобається у підручнику біології і потребує змін, відповіді розподілилися таким чином: старшокласникам (68%) не подобається кількість незрозумілих термінів та понять, складність викладу матеріалу (65%) та великі за обсягом параграфи (50%).

Для оцінки взаємозв'язку між відповідями старшокласників на запитання, які зазначені у таблиці 5, ми скористалися коефіцієнтом кореляції Спірмена, що є мірою залежності між двома змінними і виокремили кореляції, які є достовірними на рівні значимості 0,05 (табл. 6). За даними табл. 6, найбільше корелюють відповіді на запитання щодо можливостей підручника сприяти вивченню біології з твердженням про цікавий підручник ($r = 0,38$), про підручник, що містить цікаві завдання ($r = 0,33$), та уявленням про сучасний підручник ($r = 0,31$). Виявлено кореляцію між уявленням учнів про сучасний підручник та цікавий підручник ($r = 0,36$). Зацікавленість вивченням біології також пов'язана з уявленням про сучасний підручник ($r = 0,26$). Відсутні зв'язки між можливостями підручника допомагати вивчати біологію і вивченням біології без підручника ($r = -0,38$). Також не виявлено зв'язків між здатністю ілюстрацій підручника краще зрозуміти навчальний матеріал ($r = -0,26$). Ознака заміни паперового підручника на електронний не корелює з жодною характеристикою підручника біології.

Таблиця 6

Кореляція відповідей старшокласників щодо характеристики підручника біології

№		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
1	Чи подобається вам предмет "Біологія"?	1,00	0,22	0,21	0,18	-0,12	0,18	-0,03	0,02	-0,14	0,26	-0,07
2	Чи допомагає підручник з біології вивчати предмет "Біологія"?	0,22	1,00	0,38	0,14	-0,12	0,33	-0,01	0,19	-0,38	0,31	-0,05
3	Чи згодні ви з твердженням, що підручник з біології цікавий?	0,21	0,38	1,00	0,23	-0,23	0,25	-0,08	0,19	-0,11	0,36	0,05

4	Чи згодні ви з твердженням “Те, що я вивчаю з біології, необхідне для повноцінного життя у сучасному світі”?	0,18	0,13	0,23	1,00	-0,12	-0,21	-0,02	0,02	-0,16	0,18	-0,17
5	Чи згодні ви з думкою однокласників про те, що підручник з біології написаний незрозумілою мовою?	-0,13	-0,12	-0,23	-0,13	1,00	-0,18	-0,13	-0,13	-0,06	-0,17	0,21
6	Чи згодні ви з твердженням, що підручник з біології містить цікаві завдання?	0,18	0,33	0,25	-0,21	-0,18	1,00	0,08	0,07	-0,24	0,17	-0,10
7	Чи достатньо матеріалу підручника для виконання завдань підручника?	-0,04	-0,01	-0,08	-0,03	-0,13	0,08	1,00	-0,26	-0,15	0,032	-0,14
8	Чи допомагають ілюстрації у підручнику біології краще зрозуміти навчальний матеріал?	0,026	0,19	0,19	0,02	-0,12	0,07	-0,26	1,00	-0,23	-0,01	-0,028
9	Чи могли б ви вивчати біологію у старшій школі без підручника?	-0,14	-0,38	-0,11	-0,16	-0,06	-0,24	-0,15	-0,23	1,00	-0,22	0,16
10	Чи відповідає підручник з біології вашим уявленням про сучасний шкільний підручник?	0,26	0,31	0,36	0,18	-0,17	0,17	0,03	-0,01	-0,23	1,00	0,10
11	Чи може електронний підручник біології замінити паперовий?	-0,07	-0,05	0,05	-0,17	0,21	-0,10	-0,14	-0,02	0,15	0,10	1,0

Висновок та перспективи подальших досліджень. Узагальнюючи думку експертів та старшокласників щодо чинних підручників біології, варто зробити наступний висновок. Модернізація підручників біології здійснюється паралельно з ускладненням змісту, що завдає збитків їх доступності та практичності спрямованості. Викладення навчального матеріалу має академічний характер, орієнтуючись на інформаційну та відтворювальну функції. Зміст зазвичай перенасичений науковими термінами, робота з якими не пропонується. Підручники містять достатню кількість завдань, але питома вага продуктивних складників апарату засвоєння навчального матеріалу є низькою. Функції шкільного підручника реалізуються через його структурні компоненти. У контексті твердження про те, що основною функцією сучасного шкільного підручника є організація продуктивної діяльності та розвиток самоосвіти школярів у межах навчального предмета, можемо зробити висновок, що авторам підручників біології для старшокласників

лише частково вдалося поєднати інформаційний та навчально-діяльнісний компоненти. У підручнику [1] пропонуються більш різноманітні завдання, хоча їх, на нашу думку, вкрай недостатньо для розвитку пізнавальних можливостей старшокласників. Сучасний підручник – це той, який, з одного боку, організовує навчальну діяльність учнів, а з другого – створює умови для самостійного конструювання учнем своєї освітньої діяльності. За узагальненою думкою старшокласників, сучасний підручник біології – це підручник зрозумілий, доступний, цікавий, пізнавальний, з навчальним матеріалом, викладеним просто, щільно, лаконічно; фантастично ілюстрований, з цікавими, практичними завданнями, зрозумілими термінами та поняттями; з науковою інформацією, яка згодиться в житті.

Література

1. Балан П. Г. Біологія : підручник для 11 класу загальноосвітніх навчальних закладів / П. Г. Балан, Ю. Г. Вервес. – К. : Генеза, 2011. – 305 с.
2. Ващенко Л. С. Роль підручників біології у формуванні предметних компетентностей / Л. С. Ващенко // Проблеми сучасного підручника : зб. наук. праць / [ред. кол. : голов. ред. – О. М. Топузов]. – К. : Педагогічна думка, 2015. – Випуск 15. – Ч. 1. – С. 97–104.
3. Межжерін С. В. Біологія : підручник для 11 класу загальноосвітніх навчальних закладів / С. В. Межжерін, Я. О. Межжеріна. – К. : Освіта, 2011. – 333 с.
4. Михеева С. А. Система формалізованих критеріїв оцінки шкільного учебника / С. А. Михеева // Вопросы образования. – 2015. – № 4. – С. 147–180.
5. Проект “Середня освіта в Україні: думка вчителів”. Інформаційні матеріали загальнонаціонального соціологічного дослідження батьків, вчителів, директорів. – Фонд “Демократичні ініціативи імені Ілька Кучеріва”, Київ – 2015 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: www.dif.org.ua/ua/topics/education
6. Трайтак Д. И. Проблемы методики обучения биологии / Д. И. Трайтак. – М. : Мнемозина, 2002. – С. 47–52.
7. Савченко О. Я. Дидактика початкової освіти : підручник / О. Я. Савченко. – К. : Грамота, 2012. – 504 с.
8. Хуторской А. В. Деятельность как содержание образования / А. В. Хуторской // Народное образование. – 2003. – № 8. – С. 108–118.
9. Garvin D. A. (1984) What does “Product quality” Really Mean? // MIT Sloan Management Review. Vol. 26. No 1. P. 25–43.
10. Mahmood Kh. (2011) Standardization of Textbook Evaluation Criteria through Development of Quality Textbook Indicators / Pakistan 12th International Convention on Quality Improvement and 2nd ANQ Regional Conference, Lahore PIQC Institute of Quality. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://piqc.edu.pk/>

References

1. Balan P. H. Biolohiia : pidruchnyk dlia 11 klasu zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladiv / P. H. Balan, Yu. H. Verves. – K. : Geneza, 2011. – 305 s.
2. Vashchenko L. S. Rol pidruchnykiv biolohii u formuvanni predmetnykh kompetentnosti / L. S. Vashchenko // Problemy suchasnoho pidruchnyka : zb. nauk. prats / [red. kol. : holov. red. – O. M. Topuzov]. – K. : Pedahohichna dumka, 2015. – Vypusk 15. – Ch. 1. – S. 97–104.
3. Mezhzherin S. V. Biolohiia : pidruchnyk dlia 11 klasu zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladiv / S. V. Mezhzherin, Ya. O. Mezhzherina. – K. : Osvita, 2011. – 333 s.
4. Miheeva S. A. Sistema formalizovanykh kriteriev ochenki shkol'nogo uchebnika / S. A. Miheeva // Voprosy obrazovaniia. – 2015. – No 4. – S. 147–180.
5. Proekt "Serednia osvita v Ukraini: dumka vchyteliv". Informatsiini materialy zahalnonatsionalnoho sotsiolohichnoho doslidzhennia batkiv, vchyteliv, dyrektoriv. – Fond "Demokratychni initsiatyvy imeni Ilka Kucheriva", Kyiv – 2015. – [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu: www.dif.org.ua/ua/topics/education
6. Trajta D. I. Problemy metodiki obuchenija biologii / D. I. Trajta. – M. : Mnemozina, 2002. – S. 47–52.
7. Savchenko O. Ya. Dydaktyka pochatkovoї osvity : pidruchnyk / O. Ya. Savchenko. – K. : Hramota, 2012. – 504 s.
8. Hutorskoj A. V. Deiatel'nost' kak sodержanie obrazovaniia / A. V. Hutorskoj // Narodnoe obrazovanie. – 2003. – No 8. – S. 108–118.
9. Garvin D. A. (1984) What does "Product quality" Really Mean? // MIT Sloan Management Review. Vol. 26. No 1. P. 25–43.
10. Mahmood Kh. (2011) Standardization of Textbook Evaluation Criteria through Development of Quality Textbook Indicators / Pakistan 12th International Convention on Quality Improvement and 2nd ANQ Regional Conference, Lahore PIQC Institute of Quality. – [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu: <http://piqc.edu.pk/>

Ващенко Л. С.

УЧЕБНИКИ БИОЛОГИИ ГЛАЗАМИ ЭКСПЕРТОВ И СТАРШЕКЛАСНИКОВ

В статье предложено обобщенную точку зрения экспертов и старшеклассников относительно учебников биологии для старшей школы. Современный учебник рассматривается как многофункциональная система, сориентированная на включение учащихся в информационную образовательную среду, решение задач развития их познавательных способностей. Модернизация учебников биологии осуществляется параллельно с усложнением содержания, что в свою очередь отрицательно влияет на их доступность и практическую направленность. Изложение учебного материала имеет, как правило, академический характер, сориентирован на информационную функцию. Учебники содержат достаточное количество заданий, но

они – репродуктивны. Удельный вес продуктивных составляющих аппарата усвоения знаний является низким. В статье также представлены результаты опроса выпускников лицея – основных пользователей учебной книги.

Ключевые слова: современный учебник биологии; функции учебника; учебно-познавательная деятельность.

Vaschenko L.

BIOLOGY TEXTBOOK FROM THE POINT OF VIEW OF EXPERTS AND SENIOR STUDENTS

The article summarized the opinion of experts and high school students about current biology textbooks for high school. The current textbook seen as a multifunctional system that is focused on the inclusion of students in the educational information environment and meet the challenges of cognitive abilities of students. At the forefront new functions of the textbook appears, which is created due to the needs of social development, namely: the development of cognitive abilities of pupils; forming meaningful biological, interdisciplinary and core competencies; developing independent learning activities which is found in organization design and research activity of students. Modernization of the biology textbooks carried out in parallel with the increasing complexity of content that causes loss of accessibility and practical orientation. Presentation of educational material in textbooks is academic in nature, focusing on information and reproductive functions. Textbooks contain a sufficient number of activities, but they tend to reproductive character. The values of the productive parts of the components of learning is very low.

In the context of the statement that the main function of a modern textbook is organizing productive activity and self-development of students within the academic subject, we can conclude that the authors of the biology textbooks for high school students only partially managed to combine information and training – active components. The paper presents the results of a survey of graduates of the Lyceum – the main users of the textbooks.

According to the point of view senior students, modern biology textbook is understandable, accessible, interesting, informative, with the educational material presented just tight, concise; fantastically illustrated, interesting, practical tasks, clear terms and concepts; with scientific information that is useful for life.

Keywords: modern biology textbook; textbook functions; educational activities.

УДК 373.5.091

ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ УЧЕБНИКОВ НОВОГО ПОКОЛЕНИЯ ПО АЗЕРБАЙДЖАНСКОМУ ЯЗЫКУ

А. Х. Гаджиев,

*кандидат педагогических наук, доцент,
зав. отдела “Методология учебников и учебных пособий”
Института проблем образования Азербайджанской Республики,
e-mail: hasiyev_asif@mail.ru*

После восстановления независимости в Азербайджанской Республике реформы в сфере образования, в первую очередь, начались с общеобразовательных школ. Разработка содержания в соответствии с новыми социально-экономическими отношениями, выдвигание на передний план ученика как субъекта и использование интерактивных технологий коренным образом изменило обучение предметам. Такой подход также создал условия для совершенно иной модели преподавания азербайджанского языка. Существующая ныне учебная программа (куррикулум), построенная на основе ожидаемых результатов деятельности учащихся, подчеркнула важность создания учебников соответствующих этим требованиям. В статье повествуется об учебниках нового поколения по азербайджанскому языку и наряду с этим комментируются их характерные особенности.

Ключевые слова: азербайджанский язык; содержание; учебник; структура; требование; текст; задание.

Постановка проблемы. Основной целью преподавания азербайджанского языка в общеобразовательных школах является всестороннее развитие речевых навыков, в широком смысле слова – формирование культуры речи. Это значит, что каждый ученик, завершив свое образование должен обладать четкой и правильной речью, свободно выражать свои мысли и суждения в устной и письменной речи, уметь поддержать разговор в зависимости от обстоятельств, дискуссировать по определенной проблеме, а в нужный момент обобщать все высказанные мнения. Традиционные учебники, служащие в основном закреплению звуковой системы языка (фонетики), лексики, морфологии и синтаксису, не соответствовали этим целям. В связи с этим, начиная с 2008/2009 учебного года, в поэтапно созданных учебниках нового поколения по азербайджанскому языку на передний план выдвинуты такие виды речевой деятельности, как аудирование,

говорение, чтение и письмо, а основные лингвистические знания являются средством формирования этих умений. Несмотря на небольшой срок, анализ школьного опыта показал, что интеграция перечисленных содержательных линий, комментирование языковых правил, а также уровень подготовки заданий нуждается в доработке.

Анализ последних исследований и публикаций по проблеме. Проблема создания и разработки содержания учебников по азербайджанскому языку для общеобразовательных школ всегда отличалась актуальностью и являлась объектом исследования многих известных специалистов, таких как А. Эфендизаде, Б. Ахмедов, А. Ахмедов, Ю. Сеидов, Г. Казымов и т.д. В отличие от авторов, предпочитающих подачу теоретического материала в форме правил и лингвистических комментариев, с последующим закреплением их заданиями, составленными из отдельных слов и предложений, в новых учебниках широкое место отведено речевым заданиям, построенным на художественных и научно-публицистических текстах. Сторонники традиционной модели учебников считали важной разработку языковых учебников в форме систематического курса, охватывающего такие разделы как фонетика, орфография, орфоэпия, лексика, фразеология, словообразование, грамматика и стилистика. А в учебниках нового поколения линия лингвистических данных, отражающих внутреннюю структуру языка, построена не на основе принципа, а выражена в форме толкования основных правил, создающих условия для построения правильной и содержательной речи. В этих учебниках целью является формирование культуры речи, а языковые правила играют роль средств. Но спорным остается вопрос последовательности подачи довольно лаконичной разработки языковых правил, а также уровень их связности в устной и письменной речи учащихся.

Цель статьи. Качество действующих учебников, в первую очередь, измеряется возможностью реализации деятельности, разработанной в виде стандартов в учебной программе. В этом контексте основной целью является раскрытие значимых особенностей учебника по азербайджанскому языку.

Основной материал. Несмотря на преподавание азербайджанского языка на всех ступенях общего образования, разработка учебника по этому предмету должна быть разной по содержанию и структуре. Очевидно, что в младших классах азербайджанский язык выступает как интегративный предмет. Поэтому, развитие речевых навыков и расширение мировоззрения учеников реали-

зуется, опираясь на художественные и научно-публицистические тексты, содержащие простые правила, моральные и духовные ценности, обычаи и традиции, важные страницы истории народа и т.д. На этом этапе работа над образцами текста также служит усвоению фактов и событий, относящихся к языку. Таким образом, работа над идеей и содержанием текста завершается работой над абзацем, словом и предложением. Правильные, плавные, осмысленные, выразительные навыки чтения учащихся, закрепляются путем усвоения логико-грамматичной связи языковых единиц, составляющих текст, и этим создают условия для развития лингвистического мышления и формирования относительно сложных навыков письма. Хот такой подход и кажется простым на первый взгляд, но при разработке учебников по азербайджанскому языку две важные проблемы все еще остаются объектом споров. Первая проблема – это выбор образцов текстов, а вторая связана с выбором последовательной подачи материалов, отражающих языковые факты и события. Несмотря на преувеличение фактов выбора художественных и научно-публицистических материалов в методической литературе, основным условием все же является развитие у учащихся художественно-эстетического вкуса и расширение знаний об окружающей среде. В то же время выдвигается такое требование, в котором художественные материалы должны отражать ценные образцы устной и письменной литературы для детей с обязательным соблюдением баланса прозы и поэтики, а также освящать актуальные вопросы природы и общества. При выборе образцов текстов в качестве основного элемента должны быть рассмотрены вопросы языка и стиля. Таким образом, словарный состав и грамматический строй представленных материалов должен быть простым и понятным для учеников, а с точки зрения стиля должен быть разработан на доступном уровне. Анализ учебников нового поколения по азербайджанскому языку для начальных школ показал, что в учебниках не полностью соблюдены все эти требования. В их построении особое внимание привлекают следующие недостатки:

- по сравнению со стихотворными образцами, больше места отводится объемным прозаическим образцам;
- в сравнении с письменными литературными образцами, недостаточно освещаются устные литературные образцы;
- тематика научно-публицистических материалов не всегда актуальна и порой является сложной и неинтересной;
- не все темы адаптированы уровню восприятия учеников.

Но самым спорным моментом является подача материала, относящегося к внутренней структуре языка без обоснования на какой-либо методический принцип. Как правило, в начальных классах языковые материалы предоставляются по принципу концентризма, а это обеспечивает поэтапное углубленное усвоение соответствующих лингвистических знаний и умений. Другими словами, основные знания по фонетике, лексике, морфологии и синтаксису с учетом объема знаний в форме спирали распределены по классам. Однако в существующих учебниках несоблюдение данного принципа привело к непропорциональному распределению языковых материалов по классам. Следствием этого является то, что в учебнике второго и третьего класса больше места отводится сведениям о грамматической структуре языка, тогда как в учебнике четвертого класса можно встретить бессистемно распределенный языковой материал. Естественно, бессистемное распределение материалов, отражающих факты и события, препятствует правильному распределению учебной нагрузки по принципу “от простого к сложному”. В результате этого, у учеников возникают пробелы в познавательном развитии, формирующемся на основе лингвистических знаний, а это недопустимо с точки зрения педагогики, психологии и методики.

На следующем этапе, начиная с V класса, часть задач, стоящих перед предметом “Азербайджанский язык”, переносятся на предмет “Литература”. Несмотря на то, что приоритетной задачей обоих предметов является развитие письменных и устных навыков, однако с точки зрения привития литературных и лингвистических навыков возникает дифференциация. На этом этапе “Азербайджанский язык” преподается не как интегративный предмет, а как предмет, взаимодействующий со многими, в том числе и с “Литературой”. Таким образом, при разработке учебных материалов и принципов обучения возникает необходимость учесть новые подходы в обучении. Существующий опыт показывает, что в новых учебниках по азербайджанскому языку для V-IX классов эти основательные изменения не учитываются, и в основном используется содержательная линия, взятая из начальных классов. По нашему мнению, основной причиной этого является опыт большинства стран мира, преподающих язык и литературу как единый интегративный предмет, и взятие за образец созданных на основе этого учебников. Важным фактором также является изучение и распространение передового опыта в системе образования. Но каждый подход должен внедряться не механически, а в соответствии определенным принципам. Таким

образом, на современном этапе основательного обновления стратегии образования важным фактором является выяснение принципов преподавания азербайджанского языка.

В преподавании азербайджанского языка Б. Ахмедов считает целесообразным сослаться на следующие три методических принципа:

- 1) построение обучения языку на основе семантико-грамматического принципа;
- 2) комментирование теоретических задач языка на основе практических навыков учащихся;
- 3) сохранение единой структуры языка, т.е. всех его компонентов, взаимосвязанность типов и форм речи, а также межпредметным связям в обучении [1, с. 68–74].

А. Эфендизаде, с точки зрения специфических особенностей преподавания языка, следующим образом группирует данные принципы:

- 1) принцип взаимосвязи разделов на курсе азербайджанского языка;
- 2) принцип формирования знаний и умений на основе теоретических знаний по азербайджанскому языку;
- 3) принцип развития лингвистического чутья у учащихся;
- 4) принцип преподавания азербайджанского языка с опорой на взаимосвязь устной и письменной речи;
- 5) принцип соблюдения в процессе обучения правильности, точности и выразительности речи [3, с. 5–6].

Основной чертой, объединяющей данные принципы, служащие для определения основных направлений содержания и организации обучения азербайджанскому языку, является взаимосвязь речи и языка, теории и практики, разделов, которые отражают внутреннюю структуру языка, а также взаимодействие устной и письменной формы речи. Несмотря на все положительные аспекты этих принципов, в учебниках, разработанных на их основе, на передний план, по сравнению с формированием практических навыков, выдвигается привитие теоретических знаний, а также большое место отводится комментированию лингвистических понятий, а не образцам художественных текстов, формирующих речевые навыки. В результате, у выпускников общеобразовательных школ, получивших определенные знания о языке в рамках нормативных правил, навыки устной и письменной речи не развиты на уровне поставленных требований.

В современных методических исследованиях навыки, прививаемые учащимся, группируются по речевым, языковым и

лингвистическим понятиям. Если речевые навыки приобретены в процессе общения и относятся к автоматизированным навыкам, то языковые навыки интуитивно даны человеку, но закрепляются и углубляются путем чтения и наблюдения. Речевые навыки отчетливо выявляются в процессе общения, а языковые в процессе письма. Несмотря на взаимосвязь устной и письменной речи, они также могут действовать и самостоятельно. Именно результатом этого и является то, что порой у учеников с высокими показателями письма слабо развиты речевые навыки, а ученики, обладающие правильной, ясной, логичной речью, испытывают трудности при выражении мысли в письменной форме. Таким образом, в процессе обучения важным является взаимосвязанное развитие устных и письменных навыков. А лингвистические навыки — это познавательные способности, полученные путем обобщения языковых фактов и событий. Учитывая все эти факторы при обучении родному языку, целесообразно опираться на следующие принципы:

- 1) принцип преподавания языка на основе речевой деятельности;
- 2) принцип, направленный на развитие языкового чутья у учащихся;
- 3) принцип преподавания языка, направленный на формирование лингвистического мышления.

Принцип преподавания языка на основе речевой деятельности считает необходимым при разработке учебных материалов, а также при организации процесса обучения основываться на таких видах деятельности, как аудирование, говорение, чтение и письмо [2].

Для реализации общих результатов обучения куррикулума по предмету “Азербайджанский язык” необходимо наиболее точно представить себе умения и навыки, приобретенные учащимися, а содержательные линии (аудирование и говорение, чтение и письмо), служащие для их систематизации, определить на основе этого принципа. Таким образом, при разработке учебников и учебных пособий, а также при выборе и подготовке учебных материалов следует руководствоваться данным принципом. Как известно, завершенная речь выражена в форме связного письменного и устного текста. Учитывая данный фактор, в задания учебников нового поколения включены тексты различного содержания. В то же время, важность представляет и разнообразие данных текстов с точки зрения темы, стиля и жанра. Данные тексты, характеризующиеся лаконичностью и структурной полнотой, наряду с

повествовательным, описательным и рассуждающим характером, должны иметь информативное и воспитательное значение и, в основном, должны быть художественного, и частично научно-публицистического содержания. При выборе художественных текстов предпочтение должно отдаваться выдающимся мастерам слова. Профессор А. Эфендизаде уделял большое значение этому и отмечал, что на уроках азербайджанского языка должна ощущаться вся прелесть художественного слова и образных выражений. В материалах по данному предмету нужно широко использовать афоризмы и изречения классиков, выдающихся представителей современной литературы, известных ученых и мыслителей, а также образцы народного творчества [4, с. 16]. В целом, в учебниках не должно быть учебных материалов слабых с точки зрения языка и стиля, а также не имеющих важного дидактического значения.

Задания, связанные с работой над текстом, должны быть направлены на развитие у учащихся логического, критического и творческого мышления. Поэтому такие виды работ, как озаглавить текст, рассказать его содержание от имени 1-го и 3-го лица, изменить концовку, дополнить новым содержанием, составить похожий текст и т.д. должны служить всестороннему развитию у учащихся устных и письменных навыков речи.

Принцип обучения предмету, направленный на развитие у учеников языкового чутья, в первую очередь, обеспечивает привитие любви, заботы и бережного отношения к языку. Желание ученика овладеть родным языком начинается с умения работы над словом. Основным условием пополнения словарного запаса ученика является освоение всех значений и оттенков слов. А богатство словарного запаса — это богатство мысли. Язык является наследием народа, его истории, нравственных ценностей. С его помощью, в сердцах учеников пробуждается любовь к Родине, верность родной земле. Поэтому в учебниках следует также уделить большое внимание фразеологическим оборотам, историческим названиям местности, племенам, населявшим эту местность, а также некоторым этимологическим сведениям, помогающим понять происхождение архаизмов. Языковое чутье учащихся лучше всего развивается во время раскрытия идеи текста, логической связи между его частями, а также при определении значения семантики незнакомых сложных слов. Чтобы привлечь современного ученика к учебе, важно пробудить в нем интерес и желание. Поэтому в современных учебниках работа над словом и выражениями должна стимулировать ученика к исследованию и поиску.

Принцип обучения языку, направленный на формирование лингвистического мышления, предусматривает осмысленное его усвоение посредством наблюдения, сравнения, абстрагирования, обобщения и использования фактов и событий, отражающих внутренний строй языка. Развитие лингвистических навыков, формирующихся на основе важных знаний о звуковом строе, словарном запасе и грамматической структуре языка, опираются на логическую связь языка и мышления. На языковых уроках познавательная деятельность учеников активизируется путем приобретения лингвистических знаний и умений. В учебниках следует также обратить внимание на размещение языкового материала, для легкого и доступного усвоения учащимися важно простое изложение языковых правил, а бессистемное и не поддающееся логике их размещение недопустимо. Представленные комментарии должны быть раскрыты на основе причинно-следственной связи и сопровождаться заданиями, построенными на текстах формирующих соответствующие навыки. Такой подход является важным при подаче в учебниках лингвистических знаний и навыков на основе синтаксиса текста. Ученик более четко определяет значение звука в составе слова, смысловые особенности слова в составе предложения, а предложения в составе текста. Текст, по сравнению с предложением, обладает завершенностью и целостностью. В этом значении важно придерживаться требования привития знаний и умений о фонетике, лексике, морфологии и синтаксису путем наблюдения над текстом. Процесс привития лингвистических навыков начинается с наблюдения над текстом, а завершается характеристикой языковых и стилевых особенностей текста. Этот процесс происходит по схеме: текст → предложение → слово → предложение → текст.

Как упоминалось ранее, в новой программе по азербайджанскому языку знания и умения, прививаемые учащимся, разработаны как стандартизированная деятельность. Представленные в учебнике темы дают учителю материал для реализации основных стандартов и важных его компонентов — подстандартов. При внимательном рассмотрении, мы видим, что подстандарты, совершенствуясь от простого к сложному по ступеням общего образования, с дополнением внутри и межклассной связи, а также направленностью учителя правильно строить процесс обучения с точностью отражают умения учеников работать со словом. Таким образом, ученик:

- может чувствовать и выбирать слова, играющие ключевую роль в усвоении основной мысли прослушанного текста;

- различая незнакомые слова, старается понять их значение;
- быстро реагирует на неуместно использованные слова в речи товарищей и старается их исправить;
- выступая из контекста, комментирует слова;
- задает вопросы и обменивается мнением с учителем и одноклассниками по поводу непонятого значения слов;
- используя словари, самостоятельно определяет значение слов;
- усваивает правильное написание и произношение слов;
- объясняет лексические и грамматические правила слов;
- интересуется этимологией некоторых слов и уточняет их происхождение;
- на основе данных слов строит предложения и связные тексты;
- для раскрытия значения слова приводит примеры из заученных стихов и афоризмов;
- редактируя собственные записи и записи товарищей, заменяет слова более подходящими, а для большей выразительности дополняет новыми.

Как мы заметили, виды речевой деятельности (аудирование, говорение, чтение и письмо) и навыки, связанные с усвоением лингвистических правил, служат всестороннему усвоению. А учитель, учитывая уровень подготовки класса, для получения результатов обучения, исходящих из подстандартов, определяет ход урока. Таким образом, в помощь учителям, при разработке учебников авторы, работая над темами, должны учитывать реализацию стандартов, способствующих развитию речи, языка и лингвистических навыков учащихся.

Выводы. Как известно, новые идеи не всегда на должном уровне используются на практике. В этом смысле и учебники нового поколения по азербайджанскому языку не являются исключением. При их разработке имеются теоретические и методические недостатки, что наиболее ощутимо в процессе обучения. В будущем для устранения этих недостатков и оптимизации процесса обучения важно реализовать следующие опережающие виды работ:

1) разработка концепции, отражающей всю картину преподавания азербайджанского языка в общеобразовательных школах, его цели и задачи, реальное положение и специфические особенности;

2) должна быть создана экспертная группа, состоящая из ученых-методистов и передовых учителей, имеющих опыт в этой области, для оценивания и определения механизма разработки учебников.

Литература

1. Ахмедов В. Законы, принципы и методы преподавания Азербайджанского языка / В. Ахмедов. – Баку : Мутарджим, 2007 (на азербайджанском языке).
2. Гаджиев А. Преподавание языка на основе речевой деятельности / А. Гаджиев // Преподавание Азербайджанского языка и Литературы. – Баку, 2007. – № 4. – С. 41–44 (на азербайджанском языке).
3. Эфендизаде А. О методических принципах преподавания Азербайджанского языка / А. Эфендизаде // Преподавание Азербайджанского языка и Литературы. – Баку, 1986. – № 1. – С. 3–12 (на азербайджанском языке).
4. Эфендизаде А. Проблема содержания преподавания Азербайджанского языка / А. Эфендизаде // Преподавание Азербайджанского языка и Литературы. – Баку, 1987. – № 1. – С. 15–18 (на азербайджанском языке).

References

1. Ahmedov V. Zakony, principy i metody prepodavanija Azerbajdzhanskogo jazyka / V. Ahmedov. – Baku : Mutardzhim, 2007 (na azerbajdzhanskom jazyke).
2. Gadzhiev A. Prepodavanie jazyka na osnove rechevoj dejatel'nosti / A. Gadzhiev // Prepodavanie Azerbajdzhanskogo jazyka i Literatury. – Baku, 2007. – № 4. – S. 41–44 (na azerbajdzhanskom jazyke).
3. Jefendizade A. O metodicheskikh principah prepodavanija Azerbajdzhanskogo jazyka / A. Jefendizade // Prepodavanie Azerbajdzhanskogo jazyka i Literatury. – Baku, 1986. – № 1. – S. 3–12 (na azerbajdzhanskom jazyke).
4. Jefendizade A. Problema soderzhanija prepodavanija Azerbajdzhanskogo jazyka / A. Jefendizade // Prepodavanie Azerbajdzhanskogo jazyka i Literatury. – Baku, 1987. – № 1. – S. 15–18 (na azerbajdzhanskom jazyke).

Гаджиев А. Х.

ЛІНГВОДИДАКТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПІДРУЧНИКІВ НОВОГО ПОКОЛІННЯ З АЗЕРБАЙДЖАНСЬКОЇ МОВИ

Після відновлення незалежності у Азербайджанській Республіці реформи у сфері освіти розпочалися, насамперед, із загальноосвітніх шкіл. Розробка змісту відповідно до нових соціально-економічних відносин, висування на перший план учня як суб'єкта та використання інтерактивних технологій докорінним чином змінили навчання предметам. Такий підхід також створив умови для абсолютно іншої моделі навчання азербайджанській мові. Сучасна навчальна програма (курикулум), побудована на основі очікуваних результатів діяльності учнів, підкреслила важливість створення підручників, що відповідають цим вимогам. У статті повідомляється про підручники

нового покоління з азербайджанської мови і поряд із цим коментуються їх характерні особливості.

Ключові слова: азербайджанська мова, зміст, підручник, структура, вимога, текст, завдання.

Nasiriyev A.

LINGUO-DIDACTIC FEATURES OF A NEW GENERATION OF AZERBAIJANI LANGUAGE TEXTBOOKS

Educational reforms started from secondary schools in Azerbaijan after restoration of its independence. Development of the content according to the new socio-economic relations, promotion of the student as a subject in the organization of training and giving priority to educational technologies which have an interactive nature fundamentally changed teaching of subjects. Such approach created an opportunity for implementation of teaching Azerbaijani language in a completely different model. The current subject program (curriculum) based on the activities expected from the student, made necessary the preparation of the textbooks on the basis of the relevant requirements. The article deals with a new generation of Azerbaijani language textbooks and their characteristics.

Keywords: Azerbaijani language; content; textbooks; structure; requirements; text; task.

UDC 373.5.016: 53

GENESIS OF THE SCIENTIFIC APPROACHES TO ENSURING THE QUALITY OF A PHYSICS TEXTBOOK FOR SCHOOL

M. V. Holovko,

Ph.D., Associate Professor, Senior Researcher,

Institute of Pedagogy of the NAES of Ukraine

e-mail: lab_mf@ukr.net

The article deals with the problem of a textbook on physics as the basic element of the teaching and methodological provision and a means of implementing the revised learning content. It was proved that the formation of examination procedures manual is one of the priorities of the national physics didactics at all stages of development of school physical education. Based on the historical and methodological analysis, the author highlights the genesis of scientific approaches to the development of didactic requirements as priority conditions to create high-quality textbooks for secondary schools.

The attention is focused on enhancing a cultural studies content of the category of the quality of a physics textbook, which is now seen not only as a the necessary retransmission of the content-based curriculum in physics, but also, above all, as a complete didactic system, aimed at achieving the objectives of school physical education. It was emphasized on increasing the relevance of search mechanisms for improving the procedure of selection experts as one of the key stages of textbooks, development of the scientifically based criteria for assessing the quality of a textbook on physics.

Keywords: school physical education goals, key and subject competencies of the pupils, quality of a physics textbook, didactic requirements, criteria.

Problem statement. One of the priority areas in the development of the secondary education in Ukraine is updating its content in accordance with the personality-oriented, activity- and competence-based approaches. A textbook remains to be a core for the educational and methodological provision as well as the main tool to implement the updated training content. Traditionally, the quality of school education is designed for the content thoroughness and its implementation in the school textbooks. In terms of informatization of the educational sector and the relentless expansion of educational information sources, the requirements and the social expectations for a modern textbook are fundamentally changing.

In spite of the fact that in the history of the homeland physics didactics, the challenge of creating a high quality manual is one of the most pressing, it remains to be less explored. Historical and methodological analysis of this issue is of a general scientific and practical importance as it is founded for forming the criteria base of a modern physics textbook.

Analysis of the recent researches. Some aspects of the scientific substantiation of the tools to ensure the quality of a school Physics textbook was researched in the works of the leading homeland educators. In the beginning of 2000's, the problem of the scientific substantiation of the principles of physics textbooks design was further developed in the context of the outlined problems. In particular, L. Yu. Blahodarenko substantiated the didactic approaches to developing the content of a physics textbook for the secondary school as the leading means of implementing the physical component in the educational area "Natural Science" of the State standard of basic and secondary education [1]. N. L. Sosnytska developed a system of scientific and methodological criteria for assessing the content of the school physics course and its implementation in the textbooks [7].

The scientific and practical search of the scholars, trainers and teachers laid in the basis of the creation of a textbook that implements

school physics education content which has been specified in the standard of the first generation (2004). The work on the physics textbooks that are developed according to the standard of the second generation (2011) continues to be performed. Nowadays the problem of the quality of the physics textbooks remains a priority for both the state educational policy in general and the didactics of physics as an educational area in particular.

Formulation of the article purposes (setting a task). Taking into consideration the abovementioned issues, the article is aimed at the summarizing the experience of the homeland theory and methodology of teaching physics by means of the historical and methodological analysis and identify the promising ways as well as the tools to provide for the creation of high-quality physics textbook.

The main body. For the first time in the history of the homeland physics didactics, the issue of improving the quality of a textbook was raised on the pages of *Journal of Experimental Physics and Elementary Mathematics* scientific and methodological magazine by E. K. Shpachynskiy, a talented methodologist. In his introductory lecture for the students of the training courses for the physics and mathematics teachers in Odessa that was published in 1893, it was underscored that the issue of physics textbook is an integral part of physics methodology. The reasons for the poor quality of a textbook that were distinguished by the scholar was the unwillingness of the competent professionals to work on this problem (for example, they were the famous professors of the physical departments at the universities that have experience in creating textbooks); conservatism, which appears to disregard the scientific progress, the tradition of using the textbooks that were created a few decades ago, under the circumstances that were peculiar for the significant changes in the requirements for the secondary school; the haste in preparing and publishing a textbook [2].

Modern historical and pedagogical studies support the conclusion that the problem of a textbook quality is relevant at all stages of schooling and pedagogy. Besides, the development and the practical solutions are experienced by it in the period of changing the educational paradigm, which was characterized by the growing role of the social and cultural factors, increasing the public attention to the textbook and its quality requirements. It was most clearly manifested in the active transformation of the national education system: foundation of a Comprehensive school in Ukraine (1917-1918), the introduction of a Labor Polytechnic School (the beginning of 1930s), the foundation of the national education system (the second half of 1980 – the beginning

of 1990s), the change in the paradigm of school education (the second half of 1990s – the beginning of 2001s).

Therefore, among the priorities of the Ukrainian People's Republic, it was determined to ensure the new textbooks at the secondary schools. In January 1918, at the General Secretariat of Educational Affairs, a publishing department was established, and in the summer, the competition for the publication of textbooks was announced. By 1 January 1919, the publishing department was receiving the replicas of the books that were being submitted by the publishers under a pseudonym or a motto to provide an objective assessment of their quality, which was carried out in the subject commissions of the Ministry. The main requirements for the manuscripts were the accurate scientific content and the pedagogical level of the schoolbooks. Teachers were given the right to choose textbooks for the educational use in physics. During 1918-1919, the textbooks by P. Baranov, A. Zaliskyi, F. Shyndler were being published in Ukrainian for the secondary school level with a circulation of about 50 thousand of copies.

The problem of the quality of school textbooks in the USSR was paid attention again in 1926. There were the certain general requirements for the secondary school textbooks: ideological consistency; objective representation of the scientific development and its value; production slope; combination of the presentation of the scientific foundations and its practical application in a textbook; integration; proper Ukrainian language; quality of the design and printing. In 1928, the procedures for the formation of the corporate bodies, reviewing manuscripts and production of textbooks were standardized. The first manual on Physics that were selected in accordance with the new procedure were the textbooks by L. I. Leushchenko and V. A. Frankowskyi for the 5th, 6th and 7th groups of studying.

In 1931, at the People's Commissariat of Education of Ukraine, a methodological commission that was entrusted with the function of developing the guidelines for the establishment of curricula, programs, textbooks, organization of their public discussion was founded. The competitive selection of textbooks manuscripts, which was coordinated by the People's Education Commissariat, was ensured by the consultants who were responsible for the specific school subjects. In order to participate in the contest there were the creative teams who submitted the textbooks manuscripts for publishing.

In this period, an efficient cooperation of the People's Education Commissariat and the Ukrainian Research Institute of Pedagogy (URIP) was launched; it had a significant function of the methodical

examination of manuscripts as well as the development of the textbooks requirements, which were submitted to the contest. Most of the assistants were the part-time employees of the URIP and were directly involved in developing these criteria. In particular, the working group of physicists led by R. D. Ponomareva, the Professor, included such Institute scholars as A. Karlova and M. Zhydkoblinov who were appointed as a reviewer of a competition on physics textbook.

The first ever national didactics physics system of requirements for a textbook was created. The general criteria concerned the ideological consistency of the content, meeting the common approaches to the study of the children both in the urban and the rural areas, polytechnic education, scientific consistency, international education, emotional expressiveness, ensuring the connection with the production, and the design. The basic principles of physics textbooks were determined to be the focus of the content of a textbook on the coverage of physical and technical foundations of modern production; the implementation of the principle of historicism in the presentation of physical theories; construction of analytical tools, oriented at the use of methods to enhance the educational process in physics.

Methodological requirements concerned the precise specification of the minimum of excursions, the feasibility of introducing issues and problems oriented at the certain production in each textbook chapter, availability of samples on production models and electrical works, bibliographies for students. One of the key requirements was the feasibility to develop the specific textbook guidelines for the teachers to process the educational material [5].

The professional scientific review of the manuscripts of the textbooks on physics was the Institute of Physics of the All-Ukrainian Academy of Sciences in Kiev. The objective conditions for joining the efforts of academic and methodological sciences to create a high-quality textbook were ensured. Thanks to O. H. Holdman, the director of the Institute of Physics, the academician, the review has been raised to a high level.

In the achieves, O. H. Holdman's review of the physics textbook for the 7th grade created by L. I. Leushchenko and V. A. Frankowskyi was preserved; it was submitted to the contest in 1931. In the review, the academician conducts a detailed analysis on the features of the methodological construction of a textbook and its scientific level. The focus was put on the textbook material, the actual state of physical science, analytical tools, appearance and quality of the textbook figures. O. H. Holdman highlights the need to eliminate inaccuracies in the use of terminology, definitions simplification, thorough figures of the structure

of technical devices used in the textbook elements of the homeland production. In this way, he gives a positive feedback for the presentation of new topics, in particular the formation of electrical oscillations, the concept of a sound wave, transmission vibrations, and the role of a detector. In the general conclusion, the reviewer considers it appropriate to issue a handbook with the relevant editorial corrections and improvement of the methodological presentation of the training material [6]. By means of this approach to the organization of the procedures for the evaluation of physics textbook for the seventh grade by L. I. Leuschenko and V. A. Frankowskyi, the edition of 1931 was one of the best examples of a homeland textbook.

The progressive development of the process of creating a textbook on physics culminated in 1933 with the introduction of a stable textbook in the USSR. For more than half a century, physics was not included in the list of subjects that took part in the Republican contest, and the schools had no textbooks by the homeland authors.

The formal opportunity for the competitions organization was declared in the Soviet republics in agreement with the Ministry of Education of the USSR in February 1986 against the background of the active democratic processes. Furthermore, the all-Union competition was held for the physics textbooks, and the national school regained the stable traditional textbooks. However, it was the first step towards the deployment of textbooks in Ukraine. Since the second half of the 1980s, a qualitative physics textbook is considered as one of the important conditions for the reform in school physical education.

However, only general requirements for the school textbooks were clearly specified; they were the following: its scientific and ideological content; systematic representation of the educational material in the full compliance with educational programs; logic and consistency of presentation; ensuring consistency with internal subject and interdisciplinary connections; orientation of the textbook content at the formation of a scientific outlook and willingness to work, morality; a combination of a study of basic scientific ideas, theories, laws, concepts with their practical use; availability of content; expressive language of a textbook; qualitative artwork and printing of textbooks, correspondence to the printing and hygiene standards. For the first time, the concept of “a methodological apparatus of a manual” and the requirements for it (focus on the development of pupils’ cognitive and creative abilities, including challenges to the general theoretical and practical skills of mental and physical labor, the use of electronic computers and computer equipment) [4].

Progressive lay-outs of the homeland didactics of physics have been implemented in the systems of the first textbooks of independent Ukraine, developed by A. I. Buhaev, S. U. Honcharenko, Ye. V. Korshak, A. I. Lyashenko, M. T. Martyniuk, V. F. Savchenko, V. V. Smolyanets in the 1990s.

The proof of the cultural content of the phenomenon of the homeland physics textbook and a determining influence of its development on the social and cultural factors that, in our opinion, are the regularity of updating the quality of textbooks and the issues of its expert selection is on the stage of changing educational paradigm, which, in its turn, reflects the changing demands and expectations of the society. In particular, the problem of creating a high-quality textbook for the secondary school of the new generation was raised on the state level in connection with the reform of secondary education, transition to 12-year period of school study, the implementation of the ideas of profession-orientation and the introduction of the State Standard of the Comprehensive Secondary Education of the first generation in 2004.

The requirements to the scientific content and intelligibility that were set in the expertise of the scientific institutions of the National Academy of Sciences and the Academy of Pedagogical Sciences became stricter. The basic requirements for a textbook were divided into three groups: content requirements, requirements to the structure, and requirements to educational and analytical tools.

In 2006, the scholars of the NAES of Ukraine have developed the psychological and the pedagogical requirements for the textbooks, which were distributed on the following groups: providing motivation study of the subject; availability of content for the pupils of a certain age; performance of a didactic, a developmental, and an educational function; and perfection of the analytical tools. According to these criteria, a competitive selection of a physics textbooks was ensured in accordance with the standards of the first generation.

In 2015, a contest for a physics textbook for the 7th grade of the secondary schools, which realizes the content of the physical components of the educational area “Natural Sciences” of the state standard of the second generation (2011) was held. An important feature of the procedure of examination of manuscripts was the introduction of the stage as the choice of teachers of physics electronic version of the draft manuscript of the textbook, the last review. The involvement of practitioners in this process made it possible to consider their requests to the new generation of textbooks and significantly increase the objectivity of the competition.

The competition of a physics textbook for the 8th grade that took place this year is based on the experience of the last year in several stages. In the first stage, the examination of electronic versions of manuscripts is carried out by the professionals (representatives of the research institutions of the NAS and the NAES of Ukraine, universities, methodologists and teachers of physics). After the manuscripts revision that was correspondent to the experts' remarks, a Competition Commission made the decision to provide an appropriate marking and participation in the next phase, which involves the selection of textbooks by the secondary schools teachers. It is for their applications, the distribution of the order for textbooks publishing will be ensured.

It is noteworthy to state that unlike the previous competitions, the only psychological and pedagogical criteria for the peer review of the parameters of a textbook draft (traditionally conducted scientific, psychological, pedagogical and methodological expertise) were developed. The main parameters that were a subject to examination, the following issues were determined: the correspondence of the textbook draft to the curriculum; textbook on project goals and objectives of education and modern educational paradigm; analysis of the structural components of project manual; completeness pursue opportunities to provide analytical tools of teaching and learning of students; appropriateness and effectiveness of the device orientation in the textbook; providing educational, developmental and health preservation functions; compliance to the gender approach in education [3].

A feature of these criteria is the guidance of experts to assess the manuscript as a whole didactic system that ensures the achievements of the goals set by the school physics education, formation and development of not only traditional subject competencies, but, above all, the key ones of high school students.

An important step in increasing the quality of the examination procedure, in particularly, a physics textbook, in general, was the launch of the practical seminars by the Institute of Pedagogy in cooperation with the Ministry of Education and Science of Ukraine; they instructed the experts of the textbooks and initiated the formation of an expert environment as the basis for the objective and the systematic examination of a textbook. The scholars of the Institute have developed some guidelines for the features of the tutorials examination in the certain subjects.

A modern physics textbook that is created in accordance with the competence-based approach, is considered as a leading means for mastering the basic components of the training content, namely, the

experience of the cognitive activities (is considered in the form of the academic performance, ie knowledge), experience of making exercises with the already known activity methods (an ability to act), experience of creativity (the ability to take creative solutions to problematic situations) and experience of emotional and value attitudes (personal guidance).

Attention is focused on the formation of the subject expertise in physics, as a part of natural science competencies, which involves not only pupils' mastering a set of fundamental knowledge about nature but also, above all, the development of the skills and the ability to apply to natural knowledge, gaining some experience in solving different problematic and important situations, identifying value attitudes and behavior in accordance with the expected results.

In terms of a textbook content design methodology, the most difficult is to ensure gaining an experience of creativity by a pupil that is realized through the ability to provide innovative solutions as well as the experience of emotional and value attitudes. These goals are achieved by the creative direction of the content, for example, through the polyscientific approach to presenting the educational material that provides familiarization with different points of view on the interpretation of the physical phenomena or process that is being studied.

The main criteria for a quality of a physics textbook are the following: the clarity in setting the objectives in the process of studying the chapters and the certain topics; structuring of the learnt material in accordance with the didactic principles; a pupil's dialogue with the author and the availability of algorithms for solving the educational problems; a multi-level system of tasks that is focused on the individual educational trajectory of pupils and ensuring a situation of success, competence-orientated tasks that assure the formation of the subject and the key competences [3].

Conclusions. The historical and methodological analysis demonstrates that the creation of a high-quality physics textbook for the secondary schools has been and remains a priority at all stages of development of school physics education and technical science in Ukraine. Therefore, there is a gradual shift from the perception of a textbook as a basic and universal means of detailing the content of a physics course that has been determined by the curriculum to the rise of its role as an integral didactic system that achieves the goals of school physical education. Correspondingly, the requirements and the expectation for the quality of textbooks on physics are changing. Public demands and expectations are crucial in the development of a manual and

are displacing narrow-subject orientation. A modern physics textbook is not limited to the formation of a subject competence and becomes a tool for the development of the key competencies of the secondary school pupils. Therefore, the problem of a textbook quality goes beyond the scientific area of physics didactics and a cultural context. Its solution will be possible if the authors of the textbooks and their main customers, namely, pupils, teachers, practitioners, parents and public take part in a meaningful dialogue. There is a growing urgency to improve the expert selection procedure as one of the key stages of a textbook creation, the foundation of professional organizations, and the development of the scientifically based criteria for assessing the quality of a textbook on physics.

Література

1. Благодаренко, Л. Ю. Теоретико-методичні засади навчання фізики в основній школі: монографія [Текст] / Л. Ю. Благодаренко. – К. : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2011. – 427 с.
2. Вступительная лекция Э. К. Шпачинского на «Физико-Математических Педагогических Курсах» в г. Одессе [Текст] // Вестник опытной физики и элементарной математики. – 1893. – № . – С. 107–112. С. 112.
3. Головки, М.В. Експертиза шкільного підручника: коментарі й рекомендації експертам. Фізика [Текст] / М.В. Головки, Т.М. Засєкіна, Л.В. Непорожня // Експертиза шкільних підручників: інструктивно-методичні матеріали для експертизи електронних версій проектів підручників для учнів 8 класу загальноосвітніх навчальних закладів [посібник] / за заг. ред. О. М. Топузова, Н. Б. Вяткіної. – К. : Педагогічна думка, 2016. – С. 99-102.
4. Головки, Н.В. Историко-дидактические особенности становления принципов конкурсного отбора содержания школьного физического образования в Украине [Текст] / Н.В. Головки // *Univers Pedagogic. Revistă științifică de pedagogie și psihologie. Categoria C.* – Chișinău, 2013. – Nr.2(38). – p. 42–48.
5. Головки, М.В. Становлення системи вимог до шкільного підручника в історії вітчизняної дидактики фізики [Текст] / М.В. Головки // Проблеми сучасного підручника: зб. наук. праць / [ред. кол.; наук. ред. – О.М.Топузов]. – К.: Педагогічна думка, 2012. – Вип. 12. – С. 71–77.
6. Головки, М.В. Невідомі імена в історії вітчизняної дидактики фізики: внесок академіка Олександра Гольдмана у розвиток наукової складової змісту та методів навчання фізики в середній школі [Текст] / М.В. Головки // Науковий часопис НПУ імені Н.П. Драгоманова. Серія № 3. Фізика у вищій і середній школі: Зб. Наукових праць. – К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2013. – № 12. – С. 18–25.
7. Сосницька, Н. Л. Фізика як навчальний предмет у середній загальноосвітній школі України: історико-методологічні і дидактичні аспекти :

монографія [Текст] / Н. Л. Сосницька. – К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2005. – 399 с.

References

1. Blahodarenko, L. Yu. Teoretyko-metodychni zasady navchannya fizyky v osnovniy shkoli: monohrafiya [Tekst] / L. Yu. Blahodarenko. – К. : Vyd-vo NPU im. M. P. Drahomanova, 2011. – 427 s.
2. Vstupitel'naya leksiya E. K. Shpachinskogo na "Fiziko-Matematicheskikh Pedagogicheskikh Kursakh" v g. Odessa [Tekst] // Vestnik opytnoy fiziki i elementarnoy matematiki.- №.- S. 107-112. S. 112.
3. Holovko, M.V. Ekspertyza shkil'noho pidruchnyka: komentariy rekomendatsiyi ekspertam. Fizyka [Tekst] / M.V. Holovko, T.M. Zasyekina, L.V. Neporozhnyia //Ekspertyza shkil'nykh pidruchnykiv: instruktyvno-metodychni materialy dlya ekspertyzy elektronnykh versiy proektiv pidruchnykiv dlya uchniv 8 klasu zahal'noosvitnikh navchal'nykh zakladiv [posibnyk] / za zah. red. O. M. Topuzova, N. B. Vyatkinoyi. – К. : Pedahohichna dumka, 2016. – S. 99-102.
4. Golovko, N.V. Istoriko-didakticheskie osobennosti stanovleniya printsipov konkursnogo otbora soderzhaniya shkol'nogo fizicheskogo obrazovaniya v Ukraine [Tekst] /N.V. Golovko //Univers Pedagogic. Revistă științifică de pedagogie și psihologie. Categoria C.- Chișinău, 2013.- Nr.2(38).- p. 42-48.
5. Holovko, M.V. Stanovlennya systemy vymoh do shkil'noho pidruchnyka v istoriyi vitchyznyanoyi dydaktyky fizyky [Tekst] / M.V. Holovko //Problemy suchasnoho pidruchnyka: zb. nauk. prats' / [red. kol.; nauk. red. – O.M.Topuzov].- K.: Pedahohichna dumka, 2012.- Vyp. 12.- S. 71 – 77.
6. Holovko, M.V. Nevidomi imena v istoriyi vitchyznyanoyi dydaktyky fizyky: vnesok akademika Oleksandra Hol'dmana u rozvytok naukovoyi skladovoyi zmistu ta metodiv navchannya fizyky v seredniy shkoli [Tekst] / M.V. Holovko //Naukovyy chasopys NPU imeni N.P. Drahomanova. Seriya # 3. Fizyka u vyshchiy i seredniy shkoli: Zb. Naukovykh prats'.- K.: NPU imeni M.P. Drahomanova, 2013.- # 12.- S. 18-25.
7. Sosnyts'ka, N. L. Fizyka yak navchal'nyy predmet u seredniy zahal'noosvitniy shkoli Ukrainy: istoryko-metodolohichni i dydaktychni aspekty: monohrafiya [Tekst] / N. L. Sosnyts'ka. – К. : NPU im. M. P. Drahomanova, 2005. – 399 s.

Головко М. В.

ГЕНЕЗА НАУКОВИХ ПІДХОДІВ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ШКІЛЬНОГО ПІДРУЧНИКА ФІЗИКИ

У статті досліджується проблема забезпечення якості підручника фізики як основного елемента навчально-методичного забезпечення та засобу реалізації оновленого змісту навчання. Обґрунтовано, що формування процедур експертизи підручника є одним із пріоритетів вітчизняної дидактики фізики на всіх етапах розвитку шкільної фізичної освіти. На основі історико-методичного аналізу висвітлюється генеза наукових підходів щодо розви-

тку системи дидактичних вимог як першочергової умови створення якісної навчальної книги для загальноосвітньої школи.

Акцентовано увагу на посиленні культурологічного наповнення категорії якості підручника фізики, який нині розглядається не лише як універсальний засіб ретрансляції змісту, визначеного навчальною програмою з фізики, а насамперед як цілісна дидактична система, спрямована на досягнення цілей шкільної фізичної освіти. Наголошується на зростанні актуальності пошуку механізмів удосконалення процедури експертного відбору як одного з ключових етапів процесу підручникотворення, розроблення науково обґрунтованих критеріїв оцінки якості шкільного підручника фізики.

Ключові слова: цілі шкільної фізичної освіти, ключові та предметні компетентності учнів, якість підручника фізики, дидактичні вимоги, критерії.

Головко Н. В.

ГЕНЕЗИС НАУЧНОГО ПОДХОДА ОБЕСПЕЧЕНИЯ КАЧЕСТВА ШКОЛЬНОГО УЧЕБНИКА ФИЗИКИ

В статье исследуется проблема качества учебника физики как основного элемента учебно-методического обеспечения и средства реализации обновленного содержания обучения. Обосновано, что формирование процедур экспертизы учебника является одним из приоритетов отечественной дидактики физики на всех этапах развития школьного физического образования. На основе историко-методического анализа освещается генезис научных подходов к развитию системы требований как первоочередного условия создания качественной учебной книги для общеобразовательной школы.

Акцентируется внимание на усилении культурологического наполнения категории качества учебника физики, который сегодня рассматривается не только как универсальное средство ретрансляции содержания, определенного учебной программой по физике, а, в первую очередь, как целостная дидактическая система, направленная на достижение целей школьного физического образования. Отмечается рост актуальности поиска механизмов совершенствования процедуры экспертного отбора как одного из ключевых этапов процесса создания учебников, разработка научно обоснованных критериев оценки качества школьного учебника физики.

Ключевые слова: цели школьного физического образования, ключевые и предметные компетентности учащихся, качество учебника физики, дидактические требования, критерии.

ОСНОВНІ НАПРЯМИ ВИВЧЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ ПОЛІКОДОВОГО ТЕКСТУ ПІДРУЧНИКА

А. В. Гривко,

*кандидат педагогічних наук,
старший науковий співробітник
відділу моніторингу та оцінювання якості освіти
Інституту педагогіки НАПН України,
e-mail: antonina_gryvko@ukr.net*

У статті розглянуто структурно-функціональні особливості компонентів підручника як складної полікодової структури, характеристики вербальних, параграфемних і графічних репрезентантів якої визначають комунікативний потенціал навчальної книги та є предикторами формування різних складників учнівських компетентностей. Визначено й обґрунтовано актуальні напрями дослідження полікодових навчально-наукових текстів. Наведено науково-практичні положення сучасних досліджень, які свідчать про необхідність перегляду принципів композиційно-графічного моделювання підручників, що має бути враховано у процесі проектування й оцінювання навчальної книги.

Ключові слова: підручник; полікодовий текст; комунікативність; сприймання; навчальна інформація; композиційно-графічне моделювання.

Постановка проблеми. Контент підручника здебільшого є полікодовим текстом, кожний структурно-змістовий елемент якого певною мірою впливає на розуміння, засвоєння й оперування учнями навчальною інформацією. Осмислення принципів побудови підручника як складної полікодової структури відповідно до специфіки сприймання учнями певного віку репрезентантів різних кодових систем, визначення критеріїв і показників оцінювання вербальних, параграфемних і графічних елементів у процесі аналізу навчальної книги є важливою умовою підвищення якості сучасного вітчизняного підручникотворення.

Актуальність вивчення функціонально-структурних особливостей компонентів полікодового тексту підручника зумовлена наступними чинниками.

1. За результатами наших досліджень [6], в умовах збільшення джерел і обсягів інформації, розширення доступу до неї підручни-

ки все ще залишаються основною інформаційно-комунікативною одиницею процесу навчання. Рівень комунікативного потенціалу навчальної книги, що визначається як зовнішніми (структурними), так і внутрішніми (змістовими) її характеристиками, впливає на активізацію пізнавальної мотивації учнів, формує їхнє особистісне ціннісне ставлення до навчання.

2. Такі глобальні процеси, як переорієнтація парадигми освіти, стрімкий поступ інформаційно-комунікаційних технологій, трансформаційні процеси інформаційно-комунікативного простору (демасифікація, розвиток феномену кліпового мислення, збільшення обсягу й концентрації графічної інформації тощо), призводять до необхідності перегляду принципів передавання учням навчальної декларативної та процесуальної інформації.

3. Оцінювання якості підручників натепер здебільшого ґрунтується на результатах традиційних досліджень стосовно засобів і способів подавання навчальної інформації та графічної її інтерпретації. Інструктивно-методичні матеріали для проведення експертизи підручників [11; 12] не містять конкретних вимог і чітких однозначних критеріїв оцінювання композиційно-графічної моделі навчальної книги та її структурної складності (попри визнання важливості цих питань).

Розв'язання висвітлених проблем якості підручника можливе за умови вивчення його комунікативного потенціалу, зокрема дослідження чинників продуктивної взаємодії реципієнтів із навчально-науковим текстом як полікодовою структурою та визначення зумовлених нею закономірностей когнітивного розвитку учнів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Теоретичні положення щодо особливостей і структури полікодових текстів висвітлено у працях О. Є. Анісімової, М. Б. Ворошилової, Ю. О. Сорокіна, Є. Ф. Тарасова та ін. [2]; осмисленню механізмів розуміння полікодових текстів присвячено дослідження О. Г. Соніна [15]; закономірності взаємодії складників креолізованого тексту та їхнього впливу на процес сприймання різносеміотичної інформації досліджувала І. В. Вашуніна [4; 5]; особливості сприймання інформації, репрезентованої різними засобами її кодування вивчав А. В. Антонов [3]. Питання полікодового тексту екранного повідомлення в аспекті дослідження Інтернет орієнтованих педагогічних технологій уперше вивчали Ю. О. Жук, О. М. Соколюк та ін. [8]. Принципи та правила композиційно-графічного моделювання відповідно до комунікативних завдань висвітлюваної інформації, механізми маніпулювання сприйманням реципієнтів засобами полікодових текстів досліджують науковці в галузях соціальних комунікацій,

зокрема медіа-дизайну, видавничої справи, PR тощо (Д. Дебнер, В. Ф. Іванов, Г. Г. Почепцов, Т. Самара, О. В. Ситник, Дж. Фелічі та ін.) [13; 14; 16]. На наш погляд, результати цих досліджень необхідно враховувати в галузі педагогіки, зокрема для удосконалення засобів навчання, одним із основних з-поміж яких є підручник.

Формулювання цілей статті. Метою представленої статті є визначення й обґрунтування напрямів дослідження полікодовості підручника на підставі розгляду компонентів навчально-наукового тексту як чинників його комунікативного потенціалу, що є передумовою формування учнівських компетентностей.

Виклад основного матеріалу. Вивчення комунікативного потенціалу підручника пов'язане з дослідженням чинників досягнення перлокутивного ефекту тексту навчальної книги (визначення принципів структурно-змістової побудови, за умови дотримання яких передавання навчальної декларативної та процесуальної інформації відбувається без істотних перешкод, і адресат (учень) її адекватно сприймає, розуміє, засвоює й оцінює [1, с. 106]). На думку О. В. Ситника, комунікативність є властивістю композиційно-графічної моделі видання, формою активного звернення до читача, донесення певного повідомлення візуальними чи структурно-композиційними засобами, інформативністю, виразністю мови тощо [14, с. 39]. У такому розумінні рівень комунікативного потенціалу підручника забезпечується якістю проектування взаємодії “текст – учень” у його композиційно-графічній моделі, врахуванням закономірностей сприймання школярами певної вікової категорії вербальної та паралінгвістичної інформації, що, поєднуючись на сторінках навчальної книги в єдине ціле, надає їй ознак полікодовості.

Полікодовим (або креолізованим), за визначенням О. Є. Анісімової, є текст, у якому вербальний і невербальний компоненти утворюють єдине візуальне, структурне, смислове й функціональне поле, що забезпечує комплексний прагматичний його вплив на адресата [2, с. 71]. Структурно-функціональні особливості полікодових текстів підручника є одним із чинників розвитку в учнів складників комунікативної компетентності (наприклад, читацьких умінь, вмінь опрацьовувати інформацію, подану різними засобами (вербальними, ідіографічними, піктографічними) та ін.), оскільки оперування інформацією у процесі комунікації полягає не тільки в умінні передавати, а й здобувати її, адекватно інтерпретувати й перекодовувати потрібним способом. З іншого боку, успішність опрацювання полікодових текстів залежить від рівнів сформованості в учнів комунікативної компетентності, тому кожен із складників контенту підручника

(як вербальний, так і графічний) має відповідати пізнавальним можливостям реципієнтів.

Структурними компонентами полікодового тексту є вербальний (основний, додатковий, пояснювальний тексти підручника) і паралінгвістичний, який поділяється на параграфемний (шрифтові особливості, квантування тексту тощо) та графічний (пиктограми, схеми, малюнки, креслення, фотографії, репродукції, графіки, діаграми) (рис. 1).

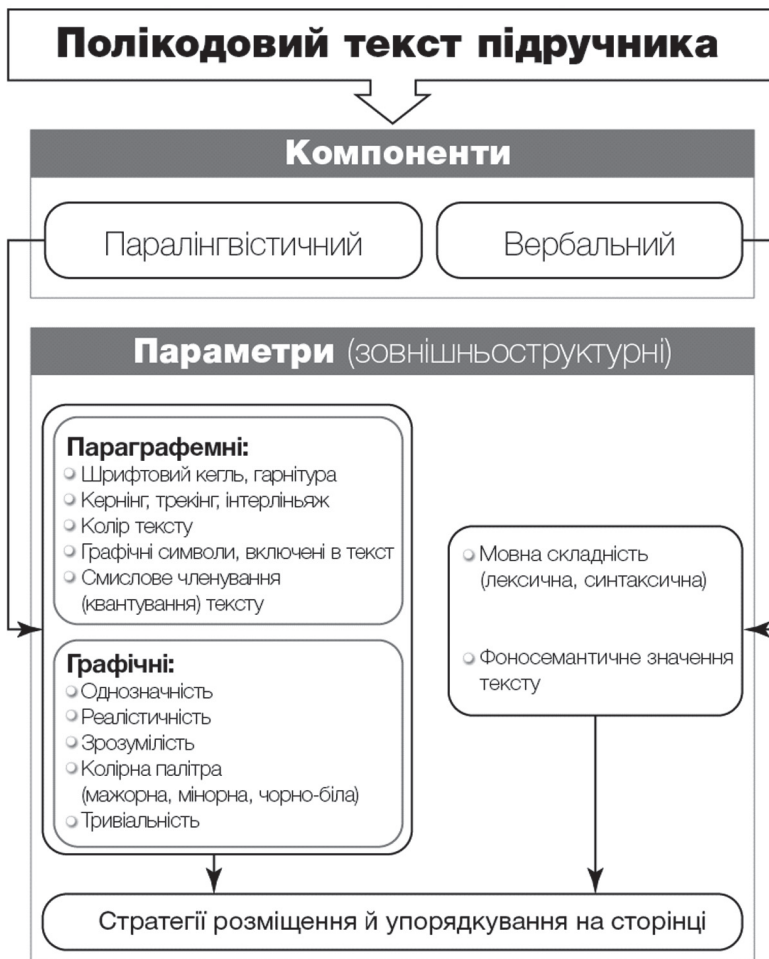


Рис. 1. Компоненти полікодового тексту підручника та параметри їх оцінювання

Зовнішньо-структурними характеристиками вербального компонента підручників є складність мови (лексична, синтаксична тощо), фактуальна інформативність тексту (складність денотатної структури), його фоносемантичне значення (синестетичний вплив звукобудови тексту на створення емоційного тла здобутої в результаті читання інформації та формування асоціативного емотивно-сміслового ставлення читача до змісту).

Параграфемні компоненти підручника (характеристики яких – шрифтові гарнітура й кегль, трекінг, кернінг, виділення кольором, інтерліньяж тощо) є засобами керування читацькою увагою, що підпорядковуються ілюкутивним завданням текстової комунікації.

Графічні зображення характеризуються певним ступенем односторонності, реалістичності, зрозумілості, а також інформаційним навантаженням (кількість інформаційно-змістових одиниць ілюстрації), колірними особливостями, переважанням певних форм зображених елементів. Вони є співвідносними з тематикою вербального компонента, інтеграцію їх у текст зумовлено навчальними завданнями (пояснення, уточнення, унаочнення тощо).

Поєднання в підручнику різносеміотичних компонентів зумовлено певними комунікативними завданнями тексту (теоретичного або тексту завдання), тому має підпорядковуватися правилам візуалізації та структуризації інформації, що розроблені дослідниками в галузях графічного дизайну, типографіки, семіотики тощо [3; 13; 14; 16]. За нашим дослідженням, у чинних підручниках такі правила часто порушуються, що спричинює когнітивний шум навчальної інформації, зокрема ускладнення сприймання її учнями [6]. Дослідники полікодових текстів (О. Г. Сонін, С. Б. Черемісіна та ін.) також звертають увагу на те, що рівень складності підручника залежить не лише від його відповідності віковим особливостям учнів, а й від моделі розміщення вербальних і графічних компонентів [15; 17]. За допомогою різної структуризації репрезентантів різних знакових систем у полі навчально-наукового тексту можна підвищити його доступність, зробити цікавішим, урізноманітнити його, сформуванати позитивне чи негативне ставлення до репрезентованої в ньому інформації, а також сприяти продуктивнішій її інтеріоризації [17, с. 68].

Отже, одним із напрямів вивчення навчально-наукових полікодових текстів має бути дослідження, спрямоване на визначення оптимального просторового співвідношення різнокодових складників підручника.

За функціональною значимістю компоненти полікодового тексту (як вербальні, так і графічні) можуть бути основними (містити найбільш важливу інформацію) і допоміжними або додатковими (наприклад, графічне зображення, яке ілюструє означуване в параграфі поняття, є основним, зображення на позначення елемента апарату орієнтування підручника – допоміжним). Характер зв'язків і семантичних відношень вербального й графічного компонентів може варіюватися в межах функціонального поля підручника. Проте в більшості випадків зображення визначає інтерпретацію змісту вербального компонента, який реалізує первинну, основну інформативну функцію тексту. За дослідженням І. В. Вашуніної, ілюстрування тексту завжди змінює результати сприймання його змісту. Полікодові тексти з одним і тим самим вербальним складником, але з різними ілюстраціями зумовлюють різні інтерпретації реципієнтами сприйнятої інформації, що зумовлюється параметрами графічного складника – рівнем складності ідентифікації зображених об'єктів і ступенем їх реалістичності [5, с. 69]. Поєднання і взаємодія графічних елементів із вербальними формує такий новий зміст, який неможливо передати окремо жодним із них [4, с. 13–14]. Це означає, що розуміння інформації, репрезентованої у підручнику, зумовлюється поєднанням сукупності його складників на основі взаємодії у свідомості реципієнта змісту вербального тексту (зміненого під дією паралінгвістичних засобів) і змісту графічних компонентів (зміненого під дією вербальних).

Отже, кожен із компонентів полікодового тексту, а також способи поєднання їх у підручнику характеризуються низкою ознак, які впливають на оперування учнями навчальною інформацією (сприймання, розуміння, засвоєння, відтворення, використання), а також формують у них концепти, які виявляються у формуванні ціннісних ставлень до предмета і мотивації до навчальної діяльності. Так, дослідження Ю. О. Жука, здійснюване на засадах коннотативного підходу з використанням методу семантичного диференціалу, засвідчило вплив підручника на становлення особистісного ставлення учнів до навчального предмета, показниками чого є фактичний збіг сформованих у школярів ментальних образів (“портретів”) підручників і відповідних їм навчальних предметів [9]. У цьому аспекті композиційно-графічні компоненти підручника набувають значення не лише для створення сприятливих умов комфортного сприймання й розуміння висвітленої в них навчальної інформації, а й для формування позитивного, привабливого образу підручника загалом, що впливає на форму-

вання в учнів пізнавальної мотивації до навчальної діяльності у відповідному предметному полі.

Таким чином, іншим виокремленим нами напрямом вивчення композиційно-графічної моделі підручника в аспекті комунікативного його потенціалу є визначення критеріїв графічного супроводу текстів різного призначення (теоретичних, текстів завдань), розміщених у навчальній книзі.

Аналіз праць, пов'язаних із проблемами сприймання полікодової інформації, дав підстави для висновку, що взаємодію учнів із підручником (текстову комунікацію), а також ілюкативну силу полікодового тексту навчальної книги (те, що відповідно до наміру має бути зрозумілим) можна запрограмувати за умови підпорядкування її структурно-змістових компонентів закономірностям сприймання деякої сукупної єдності вербально-графічної інформації учнями певної вікової категорії. Проте за умов інформатизації усіх галузей життєдіяльності сучасного суспільства, зростання інформаційного тиску й ескалації графічної інформації в глобальному комунікативному просторі відбувається розвиток фрагментарно-мозаїчного характеру сприймання повсюдної надлишкової інформації, поширення набуває формування кліпового типу мислення, відбувається переорієнтація когнітивних стилів реципієнтів. Так, С. В. Докука зазначає, що носіями кліпового мислення є здебільшого представники молодого покоління – школярі й студенти [7, с. 172]. На думку А. Л. Зоріна, “у культурі сприймання молодого покоління відбуваються фундаментальні зміни: йому не потрібен лінійний текст” [10]. Такі зміни у споживанні сучасною молоддю інформації зумовлюють необхідність нових наукових пошуків щодо продуктивної організації взаємодії учнів (студентів) із навчальним матеріалом (відповідно до їхніх когнітивних стилів, особливостей інформаційно-комунікативного простору).

Отже, аналіз наукових праць у галузі підручникотворення дав змогу зробити висновки про те, що дослідження в рамках сучасних педагогічних і психологічних парадигм здебільшого стосуються проблем змістового наповнення вербального компонента підручників. Проблема вивчення тексту підручника як складної полісеміотичної структури, визначення впливу його різнокодових компонентів на сприймання й засвоєння учнями навчальної інформації залишається *малодослідженою*.

Висновки. У процесі дослідження визначено, що в результаті інтеграції в єдиному текстуальному полі підручника вербальний, параграфемний і графічний компоненти полікодового тексту набувають певного когнітивного значення, детермінованого па-

раметрами поєднаних елементів, композиційними особливостями, їх просторовим співвідношенням тощо. Особливості структуризації інформації в підручнику залежать від низки чинників, що зумовлює *різновекторність* досліджень полісеміотичного тексту відповідно до особливостей когнітивних стилів реципієнтів і функціонування його в певному предметному полі.

Запропоновано *основні напрями* вивчення полікодових текстів підручника: 1) визначення оптимального структурно-просторового співвідношення різносеміотичних складників підручника; 2) вивчення особливостей сприймання, опрацювання й оперування сучасними учнями інформацією, поданої різними способами її фіксування, з метою формулювання критеріїв графічного супроводу текстів різного призначення (теоретичних відомостей, текстів завдань), вміщених у навчальній книзі.

Визначені напрями вивчення полікодового навчально-наукового тексту є достатньо широкими й узагальненими та потребують конкретизації, що зумовлено детермінованістю контенту підручника предметною специфікою змісту, психологічними особливостями учнів певної вікової категорії, особливостями превалюючого інформаційно-комунікативного середовища, нерозробленістю методики дослідження тощо.

Висвітлені у статті положення підлягають поглибленню і розширенню в подальших ґрунтовних дослідженнях взаємодії учнів із навчально-науковими полікодовими текстами.

Література

1. Азимов Э. Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) : словарь / под ред. Э. Г. Азимова, А. Н. Щукина. – М. : Издательство ИКАР, 2009. – 448 с.
2. Анисимова Е. Е. Лингвистика текста и межкультурная коммуникация (на материале креолизованных текстов) : учеб. пособ. для студ. фак. иностр. яз. вузов / Е. Е. Анисимова. – М. : Издательский центр “Академия”, 2003. – 128 с.
3. Антонов А. В. Информация: восприятие и понимание / А. В. Антонов. – К. : Наукова думка, 1988. – 184 с.
4. Вашунина И. В. Взаимовлияние вербальных и невербальных (иконических) составляющих при восприятии креолизованного текста : автореф. дисс. ... д. филол. н. : спец. 10.02.09 / И. В. Вашунина ; Институт языкознания РАН. – М., 2009. – 43 с.
5. Вашунина И. В. Влияние параметров креолизованного текста на его восприятие / И. В. Вашунина // Вестник МГЛУ. – 2009. – Вып. № 560. – С. 68–77.
6. Гривко А. В. Формування комунікативних умінь учнів 5–6 класів засобами мови підручників із математики : дис. ... канд. пед. н. : спец. 13.00.02 / А. В. Гривко ; Інститут педагогіки НАПН України. – К., 2015. – 273 с.

7. Докука С. В. Клиповое мышление как феномен информационного общества / С. В. Докука // *Общественные науки и современность*. – 2013. – № 2. – С. 169–176.
8. Інтернет орієнтовані педагогічні технології у шкільному навчальному експерименті : монографія / Ю. О. Жук, О. М. Соколюк, Н. П. Дементівська, І. В. Соколова ; за редакцією Ю. О. Жука. – К. : Атіка, 2014. – 196 с.
9. Жук Ю. О. Вплив шкільного підручника на формування в учнів образу навчального предмета / Ю. О. Жук // *Проблеми сучасного підручника : зб. наук. Праць* / [ред. кол.: голов. ред. – О. М. Топузов]. – К. : Педагогічна думка, 2015. – Вип. 15. – Ч. 1. – 370 с. – С. 200–211.
10. Зорин А. Л. Гуманитарное образование в трех национальных образовательных системах [Электронный ресурс] / А. Л. Зорин // Проект “Публичные лекции”. – Режим доступа: <http://www.polit.ru/article/2009/11/12/gumeducation/>
11. Конкурс підручників – 2015 : нормативні документи [Електронний ресурс] // Сайт Міністерства освіти і науки України. – Режим доступу: <http://mon.gov.ua/activity/education/zagalna-serednya/%C2%ABkonkurs-pidruchnikiv%C2%BB/normativni-dokument.html>
12. Методичні рекомендації для експертизи підручників : матеріали роботи Всеукраїнської наради-інструктажу експертів проектів підручників для 8 класу ЗНЗ “Науково-методологічні засади створення сучасного підручника” від 9–11 лютого 2016 р. [Електронний ресурс] // Сайт Інституту педагогіки НАПН України. – Режим доступу: http://undip.org.ua/ep/metod_rekom.php
13. Самара Т. Структура дизайна: стильное руководство / Т. Самара. – М. : Издательский дом РИП-холдинг, 2008. – 272 с.
14. Ситник О. В. Комунікативна спрямованість композиційно-графічного моделювання як складник стратегії розвитку новинних порталів : дис. ... канд. н. із соц. комунікацій : спец. 27.00.01 / О. В. Ситник ; Інститут журналістики КНУ імені Тараса Шевченка. – К., 2014. – 270 с.
15. Сонин А. Г. Моделирование механизмов понимания поликодовых текстов : дисс. ... д. филол. н. : спец. 10.02.19 / А. Г. Сонин. – М., 2006. – 323 с.
16. Феличи Дж. Типографика: шрифт, верстка, дизайн / Дж. Феличи. – СПб. : БХВ-Петербург, 2005. – 496 с.
17. Черемисина С. Б. Учебно-научный текст как гетерогенная когнитивная структура / С. Б. Черемисина // *Мир науки, культуры, образования*. – 2008. – № 15 (12). – С. 67–70.

References

1. Azimov Je. G. Novyj slovar' metodicheskikh terminov i ponjatij (teorija i praktika obuchenija jazykam) : slovar' / pod red. Je. G. Azimova, A. N. Shhukina. – М. : Izdatel'stvo IKAR, 2009. – 448 s.
2. Anisimova E. E. Lingvistika teksta i mezhkul'turnaja kommunikacija (na materiale kreolizovannyh tekstov) : ucheb. posob. dlja stud. fak. inostr. jaz. vuzov / E. E. Anisimova. – М. : Izdatel'skij centr “Akademija”, 2003. – 128 s.

3. Antonov A. V. Informacija: vosprijatie i ponimanie / A. V. Antonov. – K. : Naukova dumka, 1988. – 184 s.
4. Vashunina I. V. Vzaimovlijanie verbal'nyh i neverbal'nyh (ikonicheskikh) sostavljajushchih pri vosprijatii kreolizovannogo teksta : avtoref. diss. ... d. filol. n. : spec. 10.02.09 / I. V. Vashunina ; Institut jazykoznanija RAN. – M., 2009. – 6 s.
5. Vashunina I. V. Vlijanie parametrov kreolizovannogo teksta na ego vosprijatie / I. V. Vashunina // Vestnik MGLU. – 2009. – Vyp. No 560. – S. 68–77.
6. Ghryvko A. V. Formuvannja komunikatyvnykh uminj uchniv 5–6 klasiv zasobamy movy pidruchnykiv iz matematyky : dys. ... kand. ped. n. : spec. 13.00.02 / A. V. Ghryvko ; Instytut pedagoghiky NAPN Ukrainy. – K., 2015. – 273 s.
7. Dokuka S. V. Klipovoe myshlenie kak fenomen informacionnogo obshhestva / S. V. Dokuka // Obshhestvennye nauki i sovremennost'. – 2013. – No 2. – S. 169–176.
8. Internet orijentovani pedagoghichni tekhnologhiji u shkilnomu navchalnomu eksperimenti : monoghrafija / Ju. O. Zhuk, O. M. Sokoljuk, N. P. Dementijevs'ka, I. V. Sokolova ; za redakcijeju Ju. O. Zhuka. – K. : Atika, 2014. – 196 s.
9. Zhuk Ju. O. Vplyv shkilnogo pidruchnyka na formuvannja v uchniv obrazu navchalnogo predmeta / Ju. O. Zhuk // Problemy suchasnogo pidruchnyka : zb. nauk. pracj / [red. kol.: gholov. red. – O. M. Topuzov]. – K. : Pedagoghichna dumka, 2015. – Vyp. 15. – Ch. 1. – 370 s. – S. 200–211.
10. Zorin A. L. Gumanitarnoe obrazovanie v treh nacional'nyh obrazovatel'nyh sistemah [Elektronnyj resurs] / A. L. Zorin // Proekt "Publichnye lekicii". – Rezhim dostupa: <http://www.polit.ru/article/2009/11/12/gumeducation/>
11. Konkurs pidruchnykiv – 2015 : normatyvni dokumenty [Elektronnyj resurs] // Sajt Ministerstva osvity i nauky Ukrainy. – Rezhym dostupu: <http://mon.gov.ua/activity/education/zagalna-serednya/%C2%ABkonkurs-pidruchnykiv%C2%BB/normativni-dokumenty.html>
12. Metodichni rekomendaciji dlja ekspertyz pidruchnykiv : materialy roboty Vseukrajins'koho narady-instruktazhu ekspertiv proektiv pidruchnykiv dlja 8 klasu ZNZ "Naukovo-metodologhichni zasady stvorennja suchasnogo pidruchnyka" vid 9–11 ljutogho 2016 r. [Elektronnyj resurs] // Sajt Instytutu pedagoghiky NAPN Ukrainy. – Rezhym dostupu: http://undip.org.ua/ep/metod_rekom.php
13. Samara T. Struktura dizajna: stil'noe rukovodstvo / T. Samara. – M. : Izdatel'skij dom RIP-holding, 2008. – 272 s.
14. Sytnyk O. V. Komunikatyvna sprjamovanistj kompozycijno-ghrafichnogo modeljuvannja jak skladnyk strateghiji rozvytku novynykh portaliv : dys. ... kand. n. iz soc. komunikacij : spec. 27.00.01 / O. V. Sytnyk ; Instytut zhurnalistyky KNU imeni Tarasa Shevchenka. – K., 2014. – 270 s.
15. Sonin A. G. Modelirovanie mehanizmov ponimannja polikodovyh tekstov : diss. ... d. filol. n. : spec. 10.02.19 / A. G. Sonin. – M., 2006. – 323 s.
16. Felichi Dzh. Tipografika: shrift, verstka, dizajn / Dzh. Felichi. – SPb. : BHV-Peterburg, 2005. – 496 s.
17. Cheremisina S. B. Uchebno-nauchnyj tekst kak geterogennaja kognitivnaja struktura / S. B. Cheremisina // Mir nauki, kul'tury, obrazovanija. – 2008. – No 15 (12). – S. 67–70.

Гривко А. В.

К ПРОБЛЕМЕ ИЗУЧЕНИЯ СТРУКТУРНО- ФУНКЦИОНАЛЬНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ КОМПОНЕНТОВ ПОЛИКОДОВОГО ТЕКСТА УЧЕБНИКА

В статье рассмотрены структурно-функциональные особенности компонентов учебника как сложной поликодовой структуры, характеристики вербальных, параграфемных и графических репрезентантов которой влияют на коммуникативный потенциал учебной книги и являются предикторами формирования различных структур ученических компетенций. Определены и обоснованы актуальные направления исследования поликодовых учебно-научных текстов. Приведены научно-практические положения современных исследований, которые свидетельствуют о необходимости пересмотра принципов композиции графического моделирования учебников, которые должны быть учтены в процессе проектирования и оценки учебной книги.

Ключевые слова: учебник; поликодовый текст; коммуникативность; восприятие; учебная информация; композиционно-графическое моделирование.

Ghryvko A.

STUDY ON THE PROBLEM OF STRUCTURAL AND FUNCTIONAL FEATURES OF POLY-SEMIOTIC TEXT'S COMPONENTS IN SCHOOLBOOK

The author substantiates actual problems of studying the content of the textbook as a complex cognitive system, which consists of many-semiotic components. The article suggests a possible way to resolve some of the identified problems in studies.

In the article considered the results of actual modern studies the communicative potential of the information in the text field, which, in author opinion, must be taken into account when modeling the textbooks.

Disclosed concept of poly-semiotic text textbook, justified by its importance as a factor in the development of communicative competence of students, highlighted the components of poly-semiotic text. Author described structural and functional parameters of verbal, paragraphemic and graphic tutorial text components that affect the perception and understanding of the educational information.

Important issues that require learning in the context of productive teaching and text communication are the following: compositional and graphical tools to create a condition for comfortable perception of the educational information the achievement of perlocutionary effect of schoolbook.

In this aspect, the article discusses possible directions for research educational and scientific poly-semiotic aspects of texts of tutorial in modern information processes and their impact on educational communication. They are determining the optimal spatial correlation of uneven components in the textbook; formulating criteria for graphic interpreting of the texts various purpose (theoretical text, text of task etc.), placed in the schoolbook.

Keywords: textbook; polysemiotic text; communicativeness; perception; educational information; compositional and graphic design.

ШКІЛЬНИЙ ПІДРУЧНИК З ПРИРОДОЗНАВСТВА ЯК ЗАСІБ ІНТЕГРАЦІЇ ЗНАНЬ ТА ФОРМУВАННЯ ДОСЛІДНИЦЬКИХ УМІНЬ СТАРШОКЛАСНИКІВ

О. С. Гринюк,

*науковий співробітник відділу інтеграції змісту загальної середньої освіти Інституту педагогіки НАПН України,
e-mail: oksana.grinyuck@yandex.ua*

У статті проаналізовано роль шкільного підручника з природознавства як засобу інтеграції знань з предметів природничого циклу та формування дослідницьких умінь старшокласників; визначено аспекти, які мають бути втілені в методичному апараті підручника для формування в учнів цілісних знань про природу та їх інтеграція на основі загальних закономірностей природи; обґрунтовано доцільність втілення у підручнику різноманітних форм роботи, зокрема дослідницької діяльності, шляхом застосування методу проєктів, що спонукатиме учнів виявляти інтелектуальні здібності, моральні та комунікабельні якості, а також сприятиме формуванню нових пізнавальних цінностей, умінь, навичок і дослідницької позиції в сприйнятті й розумінні природи, її закономірностей та оволодіння природничонауковою компетентністю.

Ключові слова: шкільний підручник; інтеграція знань; дослідницькі уміння; проєктна діяльність; природничонаукова компетентність.

Постановка проблеми. Підручник з природознавства має виступати дієвим засобом інтегрованого навчання учнів старшої школи, що сприятиме формуванню природничонаукової та дослідницької компетентності учнів.

Традиційне формулювання загальних цілей підручника — дати нові знання учневі упродовж певного періоду навчання — не повною мірою охоплює вимоги державних освітніх стандартів. У нових умовах сучасний підручник з природознавства має дати відповідь на запитання: якими знаннями, уміннями, навичками та компетентностями оволодіє учень, використовуючи його змістове наповнення.

Про кінцевий результат роботи з якісним підручником з природознавства буде свідчити рівень здобутих знань, сформованих умінь, навичок, а також розвиток особистісних якостей, які визнаються провідними як у минулому, так і в умовах оновленої

стандартизованої освіти. З огляду на це різниця полягає у виборі шляхів, методів, умов, за яких формуються навчальні якості, ціннісні орієнтири, науково-дослідницькі уміння і компетентності, що переростають у досвід учня.

Ці завдання мають бути вирішені шляхом застосування інтегрованого та творчого підходів, дослідницьких прийомів і методів навчання у викладанні природознавства в старшій школі, адже це той шкільний курс, у якому існують реальні можливості залучити учнів до проектної та науково-дослідної діяльності як на уроках, так і в позаурочний час. Дослідницька діяльність пов'язана з відкриттям для учнів нового знання, нових особистісних можливостей, що сприятимуть формуванню позитивної самооцінки дитини, породжуватимуть упевненість у собі та почуття задоволеності досягнутими успіхами, розвиватимуть їх творчі здібності та будуть створювати якісні передумови для підвищення зацікавленості дітей навчальним матеріалом, а також сприятимуть вихованню життєво й соціально компетентної особистості, здатної здійснювати самостійний вибір і приймати відповідальні рішення в різноманітних життєвих ситуаціях, виробленню вмінь інтегрувати і творчо використовувати здобуті знання. Такі уміння зараз є соціальною цінністю, і ні для кого не є секретом, що нині конкурентоспроможність людини на ринку праці багато в чому залежить від його здатності опановувати нові технології, адаптуватися до умов праці, що змінюються.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблемами створення якісного підручника з природознавства, який має інтегрувати навчальний матеріал та формувати всебічно розвинену особистість, займалися вітчизняні (С. Гончаренко, М. Головка, В. Ільченко, О. Ляшенко, А. Степанюк та ін.) і зарубіжні дослідники (І. Александрова, А. Пентін, В. Разумовський). Проте формування дослідницьких умінь старшокласників під час виконання проектів, поданих у підручнику з природознавства, не розглядалися, що і спонукало до розгляду цієї проблеми.

Мета статті – розкрити роль підручника з природознавства в інтеграції знань та формуванні дослідницьких умінь старшокласників під час виконання проектів.

Відповідно до мети поставлено завдання – теоретично обґрунтувати значення методу проектів у формуванні дослідницьких умінь учнів старшої школи у процесі інтеграції знань предметів природничого циклу.

Виклад основного матеріалу. Розвиваючись, кожна наука не лише поглиблює свої знання про природу, але і розширює межі

своїх досліджень. Тому постає необхідність у розкритті ролі інтеграції предметів природничого циклу для отримання цілісних знань про природу, їх розуміння та застосування при виконанні обраних проектів, для формування в свідомості учнів природничонаукової картини світу та образу природи [1, с. 9].

Сучасний шкільний підручник з природознавства має відповідати вимогам часу і виконувати багатовимірні функції, що означає не лише оволодіння знаннями, а й набуття навичок інтеграції, систематизації та самоконтролю, сприяння практичному використанню здобутих знань та формуванню дослідницьких умінь учнів.

Під час вивчення природознавства старшокласниками особливу увагу необхідно приділяти визначенню доцільних методів, форм і засобів навчання, які інтегрують знання з природничих предметів, а також формуванню в учнів цілісних знань про природу на основі загальних закономірностей природи, які мають бути втілені в методичному апараті підручника.

Зміст шкільного підручника з природознавства повинен містити достатню кількість варіативного матеріалу для проведення різних форм роботи: самостійної, групової та індивідуальної, що буде свідчити про його багатофункціональну роль. Функція самоосвіти покликана формувати бажання і вміння учнів самостійно здобувати знання, ліквідувати допущені прогалини, стимулювати мотивацію та потребу до самопізнання і саморозвитку, формування життєствердного образу світу, що визначає якість освіти. За методиками оцінювання, що склалися у світовій практиці, якість освіти постає не як сумарний вираз знань і вмінь з предметів навчального плану, а як інтегрований показник усіх етапів становлення особистості, що охоплює не лише результати навчально-виховного процесу в порівнянні з нормативами, завданнями у стандартах, а й життєвий і навчальний досвід учня, умови й характеристики процесу навчання та виховання [2, с. 137].

Експериментальною навчальною програмою з інтегрованого курсу “Природознавство” для 11 класу (автори: В. Р. Ільченко, К. Ж. Гуз, О. Г. Ільченко, О. С. Гринюк, А. Х. Ляшенко) передбачено реалізацію проектної діяльності в навчальному процесі. Після кожної теми автори наводять перелік тем проектів, які вчитель пропонує дітям для виконання. Наприклад, з біологічних модулів учням пропонуємо наступні проекти: 1) єдність живої природи на молекулярно-клітинному рівні організації життя; 2) проблеми життя людини на клітинному рівні організації живого; 3) ВІЛ-інфекція, її причини та наслідки; 4) взаємозв’язок

між станом довкілля і здоров'ям людей; 5) вплив негативних змін у довкіллі на живі організми; 6) основні захворювання людини, викликані несприятливими чинниками навколишнього середовища; 7) дослідження стану екосистеми лісу, степу чи водойми; 8) заходи щодо збереження рідкісних тварин і рослин лісу, степу, водойми; 9) дослідження пристосування живих організмів (рослин і тварин) до умов існування; 10) дослідження еволюції живої природи; 11) дослідження змін природного довкілля вашої місцевості.

Проектна діяльність спрямована на здобуття учнями знань у тісному зв'язку з реальною життєвою практикою, формування в них науково-дослідницьких умінь та навичок завдяки системній організації проблемно-орієнтованого навчального пошуку.

Нині метод проектів широко використовується в практиці навчання з метою розвитку в учнів пізнавальних навичок і творчих здібностей та оволодіння ними умінь роботи з комп'ютерними технічними засобами навчання для орієнтування в інформаційному просторі.

У підручнику з природознавства для старшої школи заплановано завдання, що спрямовані на інтеграцію природничих знань у процесі формування науково-дослідницьких умінь у школярів. З досвіду впровадження інтегрованих курсів можна стверджувати, що застосування проектної діяльності на уроках з природознавства є одним із ефективних науково-дослідницьких методів у навчальному процесі, що сприятиме формуванню в учнів інтересу до пізнавальної та творчої діяльності, творчого саморозвитку та самореалізації [4, с. 16], формуванню нових пізнавальних цінностей, умінь, навичок і дослідницької позиції в сприйнятті та розумінні природи, її закономірностей та оволодіння природничонауковою компетентністю, що охоплює:

а) засвоєння, інтегрування природничонаукових знань на основі загальних закономірностей природи та їх використання у розв'язанні нових пізнавальних завдань;

б) розвиток відповідальності за стан довкілля, здатність співвідносити власну поведінку у навколишньому середовищі із мораллю та нормами права в суспільстві;

в) вміння користуватися методами наукового пізнання з метою вивчення об'єктів, процесів та явищ природи;

г) здатність бачити, розуміти, пізнавати, спостерігати та досліджувати явища та об'єкти природи, закономірності функціонування та розвитку живих організмів;

г) уміння аналізувати, синтезувати, порівнювати, узагальнювати природні явища та об'єкти;

д) вміння застосовувати загальні закономірності природи до пояснення явищ і об'єктів.

Навчальне проектування орієнтоване, насамперед, на самостійну діяльність учнів – індивідуальну, парну або групову, яку учні виконують упродовж визначеного часу.

Технологія проектування передбачає розв'язання учнем або групою учнів певної проблеми, яка передбачає, з одного боку, використання різноманітних методів, засобів навчання, а з другого – інтегрування знань, умінь з різних галузей науки, техніки, творчості [3, с. 64].

Проектна діяльність реально демонструє широкі можливості співробітництва, у ході якого учні ставлять мету, визначають оптимальні засоби її досягнення, складають план виконання проекту, розподіляють завдання і обов'язки, пропонують форми проведення презентацій власних проектів (форма звіт, відео-презентація, круглий стіл, прес-конференція); виявляють власну компетентність.

Виконання проектів учнями старшої школи під час вивчення інтегрованого курсу “Природознавство” забезпечує можливість найбільш повно пізнати явища й об'єкти природи, що виявляється досить ефективним у навчанні.

Таким чином, суть проектно-пошукової діяльності – стимулювати інтерес учнів до певних проблем, що передбачають розв'язання однієї або низки проблем, показати практичне застосування надбаних знань.

Наприклад, під час виконання проекту “Вплив негативних змін у довкіллі на живі організми” учням 11 класу необхідно самостійно дати відповіді на наступні запитання:

1. Який екологічний стан досліджуваної території?
2. Які види забруднень спостерігаються на даній території та як вони впливають на живі організми?
3. Чи є небезпечні забруднювачі довкілля?
4. Які джерела антропогенного забруднення?
5. Яка забрудненість окремих компонентів навколишнього середовища (грунтів, атмосфери, вод)?
6. Який вплив хімічних речовин на стан довкілля та на живі організми?
7. Запропонуйте заходи щодо подолання проблемної ситуації щодо утилізації побутових відходів та залишків хімічного складу.

8. Запропонуйте заходи щодо організації громадськості до участі у впорядкуванні чистоти тієї місцевості, яка досліджується.

Досвід засвідчує, що проект, як досить новий вид науково-дослідної діяльності, спонукає учнів виявляти інтелектуальні здібності, моральні та комунікабельні якості, демонструє рівень оволодіння природничими знаннями й загально-навчальними вміннями. У процесі здійснення проекту учні засвоюють нові знання, практичні вміння, інтегрують навчальну інформацію суміжних дисциплін, шукають більш ефективні шляхи розв'язання завдань, поставлених у проекті.

Висновки. Шкільний підручник з природознавства для учнів старшої школи, як найважливіший засіб навчання, має широкий діапазон міжпредметних зв'язків і можливостей їх практичного застосування та покликаний допомагати школярам не лише у засвоєнні знань та володінні інформацією, а й у вдосконаленні їх дослідницьких умінь і формуванні нових пізнавальних цінностей, що є основою інтелектуального росту дитини та формування її творчої особистості.

Отже, поряд з удосконаленням навчально-виховного процесу, що здійснюється шляхом використання інноваційних технологій, вчителів необхідно уміло використовувати весь арсенал функціонального призначення шкільного підручника з природознавства, забезпечуючи умови для найповнішої реалізації всіх його можливостей.

Література

1. Активні форми та методи навчання біології : навч. посіб. / уклад. К. М. Задорожний. – Х. : Основа, 2008. – 123 с. – (Бібліотека журналу “Біологія” ; вип. 12(72)).
2. Гуз К. Ж. Теоретичні та методичні основи формування в учнів цілісності знань про природу / К. Ж. Гуз. – Полтава : Довкілля-К., 2004. – 472 с.
3. Дослідницька робота школярів з біології : навч.-метод. посіб. / за заг. ред. к. б. н. С. М. Панченко, Л. В. Тихенко. – Суми : Університет, 2008. – С. 61–67.
4. Задорожний К. М. Дослідницька та проектна діяльність під час вивчення біології / К. М. Задорожний. – Харків : Видавнича група “Основа”, 2008. – 143 с.

References

1. Aktyvni formy ta metody navchannia biolohii : navch. posib. / uklad. K. M. Zadorozhnyi. – Kh. : Osnova, 2008. – 123 s. – (Biblioteka zhurnalu “Biolohiia” ; vyp. 12(72)).

2. Huz K. Zh. Teoretychni ta metodychni osnovy formuvannia v uchniv tsilisnosti znan pro pryrodu / K. Zh. Huz. – Poltava : Dovkillia-K., 2004. – 472 s.
3. Doslidnytska robota shkoliariv z biolohii : navch.-metod. posib. / za zah. red. k. b. n. S. M. Panchenko, L. V. Tykhenko. – Sumy : Universytet, 2008. – S. 61–67.
4. Zadorozhnyi K. M. Doslidnytska ta proektna diialnist pid chas vyvchennia biolohii / K. M. Zadorozhnyi. – Kharkiv : Vydavnycha hrupa “Osnova”, 2008. – 143 s.

Гринюк О. С.

ШКОЛЬНЫЙ УЧЕБНИК ПО ЕСТЕСТВОЗНАНИЮ КАК СРЕДСТВО ИНТЕГРАЦИИ ЗНАНИЙ И ФОРМИРОВАНИЕ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ УМЕНИЙ СТАРШЕКЛАССНИКОВ

В статье проанализирована роль школьного учебника по естествознанию как средства интеграции знаний по предметам естественного цикла и формирования исследовательских умений старшеклассников; определены аспекты, которые должны быть воплощены в методическом аппарате учебника для формирования у учащихся целостных знаний о природе и их интеграция на основе общих закономерностей природы; обоснована целесообразность воплощения в учебнике различных форм работы, в частности исследовательской деятельности, путем применения метода проектов, который будет побуждать учащихся проявлять интеллектуальные способности, моральные и коммуникабельные качества и способствовать формированию новых познавательных ценностей, умений, навыков и исследовательской позиции в восприятии и понимании природы, ее закономерностей и овладение естественнонаучной компетентностью.

Ключевые слова: школьный учебник; интеграция знаний; исследовательские умения; проектная деятельность; естественнонаучная компетентность.

Grynyuk O.

SCHOOL BOOKS ON SCIENCE AS A MEANS OF INTEGRATION OF KNOWLEDGE AND FORMATION RESEARCH SKILLS TO HIGH SCHOOL STUDENTS

The article analyzes the role of the textbook on science as a means of integrating knowledge on natural subjects and the formation of research skills of high school students; Aspects to be implemented in the methodical textbook apparatus for forming students integrated knowledge about nature and their integration on the basis of the general laws of nature; expediency implementation textbook various forms of work, including research functions by applying the method of projects that encourage students to show intellectual ability, moral and communicative quality and promote the formation of new cognitive values, skills

and research positions in the perception and understanding of nature and its laws and acquisition of natural-scientific authority, which includes learning, integration of natural science and its use in solving new cognitive tasks; development of environmental responsibility, the ability to relate their own behavior in the environment of morality and the rule of law in society; the ability to use the methods of scientific knowledge to study objects, processes and phenomena of nature; the ability to see, understand, learn, observe and investigate phenomena and objects of nature, laws of functioning and development of living organisms; ability to analyze, synthesize, compare, generalize natural phenomena and objects; ability to apply general laws to explain natural phenomena and objects.

School books on science for high school students as an important learning tool, has a wide range of interdisciplinary connections and possibilities of their practical application and is intended to help students not only in learning, and possession of information, but also to improve their research skills and the formation of new cognitive values that is the basis of the child's intellectual growth and formation of its creative personality.

Keywords: school textbook; integration of knowledge; research skills; project activities; natural-scientific competence.

УДК 37.013.3

ПІДРУЧНИК “ПРИРОДОЗНАВСТВО” ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ДОСЛІДНИЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ СТАРШОЇ ШКОЛИ

К. Ж. Гуз,

доктор педагогічних наук,

провідний науковий співробітник відділу інтеграції змісту загальної середньої освіти Інституту педагогіки НАПН України

Проаналізовано роль підручника з природознавства для старшої школи як складової навчально-дослідницького середовища, обґрунтовано доцільність втілення в підручнику дослідницької функції; розкриваються критерії показників, рівні її реалізації авторами підручника і впливу на навчальні досягнення учнів. Підручник розкриває зміст навчання й одночасно є специфічною моделлю процесу навчання та виховання, вираженою в матеріальній формі, створює для учня навчальне середовище під час уроку і у процесі підготовки до уроку. Підручник з природознавства повинен бути використаний як складова навчального середовища для формування природничонаукової

та дослідницької компетентностей учня, задовольняти природну потребу учня в дослідженні та висновках.

Ключові слова: підручник; інтегрований курс з природознавства; природничонаукова картина світу; природничонаукова, дослідницька компетентності.

Постановка проблеми. Підручник як дидактична система розкриває зміст навчання і водночас є специфічною моделлю процесу навчання і виховання [4], вираженою в матеріальній формі, що створює для учня навчальне середовище під час уроку і у процесі підготовки до уроку вдома. Якісний підручник нерозривно зв'язаний з учнем, завжди “під руками”, навіть тоді, коли він розділений з учнем у просторі, адже учень веде з ним діалог в різноманітних життєвих ситуаціях поза школою та домішкою.

Підручник з природознавства має бути використаний як складова навчального середовища для формування природничонаукової та дослідницької компетентностей учня.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблемі формування ефективного підручника з природознавства, його змісту, структури, завдань, які він має розв'язати в навчальному процесі, присвячена значна кількість досліджень вітчизняних (С. Гончаренко, М. Головка, В. Ільченко, О. Ляшенко, А. Степанюк та ін.) і зарубіжних дослідників (І. Александрова, А. Пентін, В. Разумовський). Проте проблема формування природничонаукової та дослідницької компетентностей учнів старшої школи засобами підручника з природознавства спеціально не розглядалася.

Виклад основного матеріалу. Підручник – ядро системи засобів навчання, він спирається на вікову психологію, досягнення психологічної науки, попередні підручники із зазначеної освітньої галузі й інших освітніх галузей і пов'язаний з підручниками наступних класів, з посібниками, дидактичними матеріалами, словниками, довідниками, хрестоматіями тощо. У моделюванні змісту підручника доцільно використовувати ідею “ядра” і його “оболонки”, де “ядро” – той сутнісний матеріал, що підлягає обов'язковому засвоєнню всіма учнями, а оболонка – фактичні знання, з яких учень обирає ті, що відповідають його природним потребам та інтересам.

Виділення учнем з представленого у підручнику навчального матеріалу сутнісного ядра – системи загальних і часткових закономірностей та понять, пов'язаних з ними – і оболонки фактологічних знань – найважливіша в плані розвитку інтелекту учня, формування його образу світу дослідницька робота.

В аспекті створення підручника як складової навчально-дослідницького середовища мають бути використані положення педагогіки і психології Дж. Дьюї, зокрема про те, що підручник має задовольняти природну потребу учня в дослідженні та висновках [2].

Стандарт освітньої галузі “Природознавство” припускає вивчення її змісту у профільній школі у двох варіантах: окремих предметів – фізики, хімії, біології, які взаємопов’язані між собою змістом загальноприродничих компонентів, та інтегрованого курсу “Природознавство” у класах суспільно-гуманітарного профілю. Вітчизняна освіта змінюється у тому ж руслі, що і освіта інших країн світу [3].

Щодо призначення предмета “Природознавство” вважаємо, що гуманітаріям необхідне глибоке розуміння фундаментальних законів природи, їх прояву в усіх явищах природи. Саме процес вивчення природознавства, спрямований на розуміння фундаментальних, загальних законів природи як скрізного стрижня встановлення цілісності знань про неї, обумовлює глобальність мислення, високі рівні інтелекту майбутніх діячів гуманітарної сфери – політиків, юристів, економістів, чого неможливо досягти у процесі вивчення окремих предметів, особливо тих, на вивчення яких відводиться 1 година на тиждень.

Основна мета курсу спрямована на формування в учнів природничонаукової картини світу, уявлень про роль та місце людини в природі, засвоєння ними основних понять природознавства, що становлять ядро знань про природу; формування природничонаукової та дослідницької компетентностей, що є особливо актуальним у зв’язку із впровадженням STEM-освіти, та формування звички мислення діяти по закону в розв’язанні будь-яких завдань, що стане перешкодою корупції в майбутній діяльності.

Ця мета реалізується через всі завдання, що стоять перед шкільним предметом “Природознавство” у старшій школі:

- засвоєння учнями основ наук про природу, ознайомлення їх з методами пізнання природничих наук, з найбільш важливими ідеями і досягненнями природознавства, що спричинили визначальний вплив на уявлення людини про природу, розвиток науки і техніки; духовний і культурний розвиток людини;
- формування особистісно значимої системи знань про природу – образу природи, що визначає поведінку людини в довіллі, критичну оцінку та використання нею природничонаукової інформації, позицію щодо наукових проблем, які розв’язуються в суспільстві;

- розвиток інтелектуальних, творчих здібностей і критичного мислення в процесі формування цілісних уявлень про природу, проведення дослідів, використання і фундаменталізації природничонаукової інформації;
- переконання в можливості пізнання законів природи і необхідності використання знань про природу для розвитку природозберігаючої цивілізації, прийняття обґрунтованих рішень під час розв’язання суспільних проблем і проблем, пов’язаних зі своєю професією;
- використання природничонаукових знань у повсякденному житті.

Розв’язання цих завдань передбачає формування загальнонавчальних вмінь і навиків, ключових компетентностей, таких як загальнокультурної, комунікаційної, громадянської, соціальної, інформаційної, здоров’язберігаючої, компетентності цілісно розглядати і вирішувати проблему, що обумовлено здатністю учнів оперувати базовими, загальними для всіх компонентами освітньої галузі “Природознавство”, закономірностями природи, обґрунтовувати дослідження на їх основі, як це вимагається деякими державними стандартами освіти країн ЄС [3, с. 142]. Під час формування природничонаукової та дослідницької компетентностей в учнів розвивається здатність:

- до дослідницької діяльності (постановка проблеми, висунення гіпотези, здійснення її перевірки);
- цілісно бачити проблему та приймати рішення з опорою на об’єктивні закономірності;
- використовувати наукові методи, закони під час розв’язання проблем, пов’язаних зі своєю професією, суспільним і повсякденним життям;
- до саморозвитку та самоосвіти, пошуків, критичного оцінювання та передачі інформації, переформулювання її та виразу у компактній формі;
- до організації й участі у колективній діяльності;
- виконання екологічних вимог у навчальній діяльності та повсякденному житті.

Курс враховує психологічні особливості учнів-гуманітаріїв, цілісне сприйняття ними інформації, що обумовлено домінуванням функцій правої півкулі мозку (образної) над лівою (аналітико-логічною).

Зміст курсу “Природознавство” охоплює зміст освіти та державні вимоги до рівня загальноосвітньої підготовки учнів освітньої галузі “Природознавство”, її загальноприродничий, астроно-

мічний, біологічний, фізичний, хімічний компоненти у старшій школі; реальні об'єкти та процеси довкілля старшокласника. Відмітимо, що програма цього курсу єдина серед програм природничих дисциплін, яка враховує загальноприродничу складову та відповідає повністю стандарту освіти.

Навчальний матеріал курсу формується за лінійно-концентричним принципом навколо змістових ліній, які охоплюють поняття загальноприродничої та дослідницької компетентностей як здатності учня оперувати у всіх видах діяльності по засвоєнню курсу загальними закономірностями природи [1]:

- загальні поняття природознавства як скрізний стрижень курсу;
- структурні рівні організації живої та неживої природи у мікро-, макро-, мегасвіті;
- методи наукового пізнання в природознавстві;
- значення природничонаукових знань у житті людини та їхня роль у суспільному розвитку, професійній діяльності людини.

Зміст курсу охоплює як фізичні, хімічні, біологічні, астрономічні, так і міжпредметні та метапредметні знання. Найбільші розділи курсу містять еколого-фізико-хіміко-біологічні знання. Така структура курсу обумовлена двома причинами. У процесі формування природничонаукової картини світу учні зосереджують увагу на змісті однієї компоненти знань про природу, засвоюють її цілісно, не витрачаючи енергії на переорієнтацію мислення з одного об'єкта на другий під час вивчення окремих предметів. Унаслідок цього підвищується ефективність навчального процесу по засвоєнню змісту освітньої галузі “Природознавство”. Цьому сприяє і те, що з розкладу виключаються малоефективні одно-годинні предмети.

Враховано і те, що на початковому етапі вивчення природознавства кадрове забезпечення у старшій школі обмежене. За розробленої структури його зможе викладати як один учитель-предметник, так і вчителі хімії, біології та фізики спільно. Після вивчення фізичної, хімічної, біологічної компоненти учні складають залік [1].

Курс має чітку особистісну та компетентісну спрямованість, оскільки впродовж вивчення курсу в учнів формується особистісно значима система знань про природу – образ природи та здатність об'єктивно, цілісно вирішувати проблеми, пов'язані із взаємодією людини із середовищем життя.

Скрізними для всіх тем є такі уявлення: природничонаукова картина світу, образ природи, загальні закономірності природи, методи наукового пізнання природи, структурні рівні матеріального світу та організації матерії, природничонаукова та дослідницька компетентності.

У курсі дотримано наступності у формуванні цілісності знань про природу між початковою, основною та старшою школами. Зокрема, в учнів початкової школи природничонаукова картина світу формувалася в діалозі сутнісної (“холодної”) картини світу та “теплої” – художньої, міфопоетичної картини світу. Упродовж вивчення курсу “Природознавство” в старшій школі учні мають можливість проводити діалог між науковим і художнім образом природи.

Природу неможливо вивчати лише за підручником, особливо для гуманітаріїв, у яких переважає образне мислення. Курс реалізує систему “уроків у доквіллі”, які проводяться поза межами шкільного приміщення (серед природи, на виробництві, у державній установі та ін.) і є матеріальною базою формування дослідницької компетентності. Тематика уроків може бути змінена учителем відповідно до інтересів учнів та умов регіону.

Уроки в доквіллі учитель може проводити на початку вивчення теми як проблемні, упродовж вивчення теми як ілюстративно-пошукові, у кінці вивчення теми як підсумкові. З уроками в доквіллі може бути пов’язана дослідницька робота учнів над проектами, орієнтовна тематика яких подана до кожної теми, а літературу учитель знайде в кінці програми з природознавства. Дослідницька робота на уроках у доквіллі над проектами значною мірою сприяє формуванню в учнів природничонаукової та дослідницької компетентностей. Оволодінню означеними компетентностями сприяє також система лабораторних і практичних робіт, семінарів, зокрема тих, під час яких учні створюють модель свого образу природи – наукового і художнього, систематизують та фундаменталізують знання з метою їх компактного виразу та збереження у свідомості, а також застосування. Рекомендується заохочувати учнів під час виконання проектів, моделювання образу природи до використання комп’ютера, різноманітних ілюстрацій, художніх творів. Методика роботи з учнями під час моделювання ними образу природи подана в рекомендованій методичній літературі [1].

З тематикою всіх проектів учнів доцільно познайомити на початку вивчення курсу, запропонувати їм доповнити тематику власними проектами. Деякі проекти потребують тривалого періоду часу роботи

над ними, об'єднання учнів у групи. Варто заохочувати об'єднання в групи учнів з різними інтересами (теоретик, дослідник, художник, літератор, критик і т.д.), заслуховувати під час семінарів звіти про хід роботи над проектами, оцінювати проміжні результати і коректувати їх. У кінці курсу планується узагальнююча конференція, на якій виставляються виконані учнями моделі, експериментальний і фотоматеріал, захищаються кращі проекти та образи природи. На конференцію запрошуються батьки, представники виробництва та влади. Досвід проведення конференцій засвідчив велику зацікавленість учнів у соціальному визнанні їхньої роботи, а також те, що необхідно залучати до виконання проектів всіх учнів.

У педагогічній літературі не знаходимо посилань на моніторинг дослідницької функції, дослідницької компетентності як основний критерій забезпечення ефективності підручника. У моніторингу якості підручників для предметів 1–11 класів, який здійснюється за дорученням Міністерства освіти і науки України, запропонована система показників, що складається із 45 індикаторів, об'єднаних за розділами: науковість викладу навчального матеріалу; формування світогляду; виховний потенціал навчального матеріалу; розвивальний ефект навчального матеріалу; дидактична досконалість навчальної книги; методичне забезпечення; ергономічні показники [4]. Вважаємо, що кожен з цих розділів не може обійтися без показників, які діагностують забезпечення дослідницької діяльності учня, наявність у них дослідницької компетентності.

Вважаємо, що оцінка дидактичних функцій підручника, додатково до визнаних офіційно (інформаційної, розвивальної, виховної, управлінської, дослідницької), має включати показники, які оцінюють дослідницьку функцію відповідно до кожної з названих вище функцій підручника, у тому числі й дослідницької.

Наприклад, для оцінки інформаційної (навчальної, освітньої) функції підручника, науковості змісту, формування світогляду доцільно ввести такі показники:

а) виділення понять, на основі яких створюється цілісність знань навчального матеріалу різних рівнів (отриманих на уроці, під час вивчення певної теми, під час вивчення всіх тем курсу);

б) виокремлення зв'язків між об'єктами, що вивчаються, між поняттями, що належать до різних областей знань, наприклад, фізичних, хімічних, біологічних, географічних, астрономічних;

в) знання загальних закономірностей, спільних для предметів зазначеної освітньої галузі; найзагальніших зв'язків у довкіллі, що втілюються в цих закономірностях.

Показник вміння учнів формувати цілісність знань характеризується такими ознаками, наприклад, для природничонаукової освіти:

а) уміння пояснювати природні явища, процеси, властивості природних об'єктів на основі загальних закономірностей природи та понять, пов'язаних з ними;

б) уміння встановлювати зв'язки між знаннями про об'єкти довкілля, знаннями, отриманими під час роботи з підручниками, посібниками на основі загальних закономірностей природи, загальноприродничих понять;

в) уміння створювати моделі цілісності знань, виражати їх графічно (ідеографічний опис понять, структурно-логічна схема теми, модель образу природи та ін.), переформулювати, фундаменталізувати інформацію на основі загальноприродничих понять, ущільнювати її, виражати в компактній формі, зручній для збереження в довгостроковій пам'яті; за можливості з метою структурування навчального матеріалу використовувати комп'ютер.

Показником особистісного розвитку учнів, мотиваційної готовності, особистісного, ціннісного ставлення учнів до створення цілісності знань може бути наявність у підручнику завдань, які формують:

а) прагнення учнів до пояснення значного обсягу явищ, понять, фактів за допомогою загальних закономірностей з метою об'єднання їх у цілісність;

б) наявність завдань, що обумовлюють узагальнення знань (у процесі підготовки до уроків серед природи, уроків узагальнення знань тощо);

в) наявність завдань, які спрямовують діяльність учнів на надання переваги учнями певним методам, прийомам навчання під час засвоєння навчального матеріалу, виділення основного в тексті (під час читання тексту підручника; моделювання цілісностей знань; конструювання; гра; фантазування, написання оповідей, ціннісне ставлення до знань і дійсності), спрямованого на узагальнення, фундаменталізацію знань, моделювання різних рівнів цілісності знань.

Під час апробації підручника може бути використана критеріальна структура визначення ефективності підручника відповідно до його функцій – інформаційної (освітньої, навчальної), розвивальної, виховної, управлінської, дослідницької:

Наприклад, показники та рівні впливу на учнів навчальної функції: учень розрізняє загальні та підпорядковані їм поняття, за-

своєні на уроці; з теми, розділу, курсу (І рівень); учень знає загальні закономірності, поняття, пов'язані, з ними; зв'язки між елементами знань різних дисциплін, що становлять освітню галузь (ІІ рівень); учень додатково до попереднього застосовує поняття наукової картини світу, образу світу (природи), цілісності знань (ІІІ рівень).

Показники та рівні впливу на учнів дослідницької функції: учень обирає дослідницькі завдання за рекомендацією вчителя або під впливом однокласників (І рівень); учень вважає дослідницькими ті завдання, які безпосередньо пов'язані з дослідженням реального чи ідеального об'єкта, що вивчається (ІІ рівень); учень розуміє, що кожне завдання, пропонуване підручником, спонукає його до самостійного розв'язання проблеми, до дослідження та висновків (ІІІ рівень).

До такого використання підручника учнів необхідно готувати, починаючи з перших уроків початкової школи.

Висновок. Підручник “Природознавство” для старшої школи завдяки інтеграції всіх його елементів змісту на основі загальноприродничих понять (природничонаукова картина світу, образ природи, загальні закономірності природи, методи пізнання природи) дає можливість неперервно формувати природничонаукову та дослідницьку компетентності учнів упродовж вивчення курсу, готувати майбутніх високоінтелектуальних, відповідальних представників конкурентоздатного суспільства.

Література

1. Гуз К. Ж. Теоретичні та методичні основи формування в учнів цілісності знань про природу / К. Ж. Гуз. – Полтава : Довкілля-К, 2004. – 472 с.
2. Дьюї Дж. Педагогічна психологія / Дж. Дьюї. – М., 1919.
3. Локшина О. І. Зміст шкільної освіти в країнах Європейського Союзу: теорія і практика (друга половина ХХ – початок ХХІ ст.) : монографія / О. І. Локшина. – К. : Богданова А.М., 2009. – 404 с.
4. Ляшенко О. І. Вимоги до підручника та критерії його оцінювання / О. І. Ляшенко // Підручник ХХІ століття. – 2003. – №1–4. – С. 60–65.

References

1. Huz K. Zh. Teoretychni ta metodychni osnovy formuvannia v uchniv tsilisnosti znan pro pryrodu / K. Zh. Huz. – Poltava : Dovkillia-K, 2004. – 472 s.
2. Diui Dzh. Pedagogichna psykholohiia / Dzh. Diui. – M., 1919.
3. Lokshyna O. I. Zmist shkilnoi osvity v krainakh Yevropeiskoho Soiuzu: teoriia i praktyka (druha polovyna XX – pochatok XXI st.) : monohrafiia / O. I. Lokshyna. – K. : Bohdanova A. M., 2009. – 404 s.
4. Liashenko O. I. Vymohy do pidruchnyka ta kryterii yoho otsiniuvannia / O. I. Liashenko // Pidruchnyk XXI stolittia. – 2003. – No 1–4. – S. 60–65.

Гуз К. Ж.

УЧЕБНИК “ЕСТЕСТВОЗНАНИЕ” КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧАЩИХСЯ СТАРШИХ КЛАССОВ

Проанализирована роль учебника по естествознанию для старшей школы как составляющей учебно-исследовательской среды, обоснована целесообразность воплощения в учебнике исследовательской функции, раскрываются критерии показателей, уровни ее реализации авторами учебника и влияния на учебные достижения учащихся. Учебник раскрывает содержание обучения и одновременно является специфической моделью процесса обучения и воспитания, выраженной в материальной форме, создает для ученика учебную среду во время урока и во время подготовки к уроку. Учебник по естествознанию должен быть использован как составляющая учебной среды для формирования естественнонаучной и исследовательской компетентности ученика, удовлетворять естественную потребность ученика в исследовании и выводах.

Ключевые слова: учебник; интегрированный курс по естествознанию; естественнонаучная картина мира; естественнонаучная, исследовательская компетентности.

Huz K. Zh.

TEXTBOOK “SCIENCE” AS A FORM OF RESEARCH COMPETENCE HIGH SCHOOL STUDENTS

The role of the textbook “Natural” for high school as part of teaching and research environment, the expediency of implementation textbook research functions, disclosed criteria for performance, the level of implementation of the authors of textbooks and educational impact on student achievement.

Textbook as didactic system reveals the content of education and at the same time is a specific model of learning and education, expressed in a tangible form, creating a learning environment for the student during class and in preparation for the lesson at home. A good tutorial is inextricably linked with the student, always “at hand”, even when it is divided with the student in the space for student conducts a dialogue with him in various life situations outside school and home.

Handbook of Natural should be used as part of the learning environment for the formation of natural science and research competence of students.

In terms of textbooks as part of educational and research environment should be used provision of Pedagogy and Psychology John. Dewey, in particular, that the textbook should satisfy the natural need of the student and the study findings.

The main objective of the course is aimed at developing students’ natural-scientific world, ideas about the role of man in nature, the assimilation of the basic concepts of natural science, which form the core of knowledge about nature;

the formation of natural science and research competence, which is especially relevant in connection with the introduction of STEM education, so the formation of habits of thought to act by law in resolving any problems that any future activity will be an obstacle to corruption.

We believe that the assessment of teaching manual functions, in addition to officially recognized (information, developmental, educational, administrative, research) should include indicators that evaluate research function according to each of the above-mentioned features of the textbook, including research.

The textbook "Natural" for high school by integrating all its elements content based common natural sciences concepts (Naturalistic world view, the image of nature, the general laws of nature, methods, knowledge of nature) makes it possible to continuously form the natural science competence, research competence of students during the study course, train future highly intellectual responsible members of a competitive society.

Keywords: *textbook; integrated course in natural science; natural sciences picture of the world; natural sciences, research competence.*

УДК 574.2.57.03

СТВОРЕННЯ ПІДРУЧНИКІВ З БЕЗПЕКИ, ЩО РЕАЛІЗУЮТЬ ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНИЙ ПІДХІД У НАВЧАННІ

С. А. Дикань, кандидат технічних наук, доцент, доцент кафедри організації й технології будівництва та охорони праці Полтавського національного технічного університету імені Юрія Кондратюка

О. А. Кодак, кандидат технічних наук, доцент, доцент кафедри нарисної геометрії та графіки Полтавського національного технічного університету імені Юрія Кондратюка,

Л. І. Маніна, кандидат технічних наук, доцент, доцент кафедри технологічного обладнання харчових виробництв і торгівлі Полтавського університету економіки і торгівлі.

Розглянуто концептуальний підхід до створення підручника, що реалізує в навчанні так звану тернарну матрицю, яка дає можливість учневі ефективно формувати знання і на їх основі створювати нові. Показано, що такі тернарні матриці дозволяють реалізувати трикоординатну модель сучасної освіти, що складається з процесів передачі предметних знань, соціалізації учня та його культурації.

За допомогою трансформації традиційного дескриптивного тексту підручника в перформативний текст і формування з нього чотирьох інформаційних блоків автори створюють когнітивне середовище, в якому має місце синергетичне підсилення трьох взаємопов'язаних інформаційних потоків – навчання, соціалізації та культурації. У результаті досягається особистісно орієнтований підхід у навчанні та зростає ефективність засвоєння навчального матеріалу.

Ключові слова: тернарна знаннева матриця; інформаційні потоки; інформаційні блоки; перформативний текст; особистісно орієнтований підхід.

Постановка проблеми. Нинішній етап розвитку системи освіти характеризується переосмисленням ролі та місця педагога у навчальному процесі, а також зміною мотивів, норм, цілей, форм, методів і засобів навчання. Має місце переорієнтація навчання від авторитарного, в центрі якого перебуває педагог як єдиний носій інформації (що характерно для індустріального суспільства з його класно-урочною системою навчання), до особистісно орієнтованого, в центрі якого – особа, що навчається (характерно для інформаційного суспільства). Паралельно відбувається зміна засобів навчання, спричинена розгортанням характерних для нової епохи потужних процесів переробки і трансляції інформаційних масивів.

Саме така насиченість різнорівневими і різноплановими інформаційними масивами великого обсягу характерна для викладання університетського курсу деяких дисциплін циклу безпеки, наприклад “Безпеки життєдіяльності” (БЖД) і “Цивільного захисту” (ЦЗ). Розбудовуючись на гуманітарних (філософія, теологія, лінгвістика), природничих (фізика, хімія, біологія, акустика, оптика), інженерних (опір матеріалів, інженерна справа, електрика) науках і науках про людину та суспільство (медицина, психологія, фізіологія), дисципліна БЖД, наприклад, містить інформацію, що не дозволяє у традиційному дескриптивному вигляді системно викласти її у підручнику. Як наслідок, інформаційні блоки відомих підручників часто не мають чіткої логічної структури, в них відсутні текстові засоби керування процесом сприймання та розуміння інформації. Матеріали підручників з БЖД здебільшого “монологічні”, де автори намагаються вмістити в обмеженому обсязі якнайбільше відомостей із різних галузей знань, вразити ерудицією. Усе це робить їх надто складними, “сухими” і нецікавими. Таким чином, порушується головний принцип сучасної освіти – особистісно орієнтований підхід до учня.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. В основу досліджень проблеми викладення навчальної інформації в сучасному підруч-

нику нами були покладені концепція інформаційної епістемології А. І. Ракітова, філософія культури М. С. Кагана, діалектика культураційних процесів В. А. Конєва, лінгвістичні дослідження тексту І. Р. Гальперіна, а також роботи теоретика інформаційної педагогіки В. А. Смирнова. Аналіз публікацій цих авторів дає змогу зробити висновок, що навчання за підручником – це специфічна форма комунікативно-пізнавальної діяльності, що охоплює когнітивне оперування текстовою інформацією, знакове спілкування викладача з учнем за допомогою друкованого твору, спрямоване на сприйняття та розуміння навчального тексту. При цьому результативне навчання завжди включає в себе три взаємозалежні й такі, що доповнюють одна одну складові: *научіння, соціалізація, культурація*. По суті, маємо три взаємопов'язані процеси інформаційного обміну учня з навколишнім середовищем, інформаційно-освітнім простором [1].

Аналіз відомих вузівських підручників з безпеки життєдіяльності О. І. Запорожця, Є. П. Желібо, В. В. Зацарного, І. П. Пістуна, В. В. Березуцького та ін. свідчить, що їх автори подають навчальну інформацію у вигляді інформаційних навчальних блоків, які формуються із дескриптивного навчального тексту. Цим самим автори закладають у підручник так звану *унарну знанневу матрицю* [2], що забезпечує лише монофункціональне навчання, яке є неефективним. У цих підручниках автори намагаються реалізувати системно-логічний (лінійний) спосіб викладу, коли матеріал подається послідовно, відповідно до логічної пов'язаності його елементів: з одного боку, від конкретних фактів до їхнього узагальнення (індуктивний перебіг викладу), з другого – формулювання загальних положень, що підтверджуються фактами та прикладами (дедуктивний перебіг викладу). Проте унарна матриця придатна лише для опису або розпізнавання правил. Для формування діяльнісної активності необхідні вже *бінарні матриці*. Якщо ж ставити за мету формування знань, які дають можливість будувати на їх основі інші знання (так звані правила когнітивного конструювання), то потрібно створювати вже *тернарні матриці*. Саме тернарні знанневі матриці дають змогу реалізувати трикоординатну модель сучасного навчання (научіння, соціалізація та культурація) [1], закладають основу домінування у навчанні аксіологічних культурних форм і форм-принципів (за В. А. Конєвим), сприяють формуванню культури безпеки, а значить – реалізують особистісно орієнтований підхід у навчанні БЖД.

Формулювання цілей статті. Філософським підґрунтям інноваційного посібника з БЖД було створення *тернарної знанневої*

матриці з безпеки життєдіяльності шляхом фокусування на учневі трьох інформаційних потоків: предметного навчання, соціалізації та культурації. Для цього автори ставили перед собою завдання: через трансформацію традиційного дескриптивного навчального тексту створити когнітивне середовище, в якому б мало місце синергетичне підсилення усіх трьох інформаційних потоків. А таке підсилення можливо лише за умови їх когерентності, тобто узгодженості подачі потрібної інформації у просторі та часі.

Практична реалізація поставленого завдання полягала у формуванні таких тематичних інформаційних блоків з дисципліни БЖД, які були би водночас багатокomпонентними, різнорівневими, науково-популярними і, окрім викладення предметних знань, формували б соціальні цінності та світоглядні орієнтації.

Очікуваний результат автори бачать у підвищенні ефективності навчання за рахунок формування й розвитку якостей особистості, спрямованих на забезпечення власної безпеки, безпеки довкілля, суспільства і держави, прищепленні впевненості в необхідності захисних заходів, формуванні фізичної та психологічної стійкості.

Виклад основного матеріалу. В основі організації подання навчальної інформації в сучасному підручнику лежить робота з текстом. Текст — це певна з функціонально-сміслового погляду упорядкована група речень або їх аналогів, які являють собою завдяки семантичним і функціональним взаємовідношенням елементів завершену смислово єдність [3]. Особистісно орієнтоване навчання вимагає зміни дескриптивного навчального тексту на перформативний текст [4]. Перформативний (у розумінні Дж. Остіна) навчальний текст — це текст, здатний чинити дію. Такий текст є не лише інформативним, а й демонструє те, про що йдеться, супроводжує теоретичні положення їхнім виконанням, підтверджуючи тим самим достовірність викладеного. Більше того, перформативність розглядається як самопрезентація автора тексту в комунікації, “самозацікавлена самопрезентація” (Ю. Хабермас) [5].

Перформативність тексту означає радикальні зміни не лише у формі тексту та комунікації, а й у самому стилі мислення особи, що навчається: змінюється позиція учня, який виступав “зовнішнім спостерігачем”, працюючи з дескриптивним текстом. Учень розташовується тепер усередині сконструйованої педагогом ситуації, бере в ній участь уже самим фактом свого мислення про неї. Перформативний текст є результатом авторського усвідомлення ситуації, фактів тощо [6] і набуває форми правил і приписів.

Про використання *правил і приписів* під час складання *тернарних знанневих матриць*, що дають змогу продукувати нові знання, говорить і А. І. Ракітов. “Різниця між ними в тому, що *правила* містять у собі щонайменше одне змінне і для даної області (*знань* – авт.) є універсальними нормативами діяльності, тоді як *приписи* не містять змінних. Вони мають сенс лише стосовно до даної ситуації. Правила та приписи, крім того, на відміну від умовних висловлювань, містять певні модальності: “необхідно зробити ...”, “слід ...”, “обов’язково ...”, “поверніть ...”, або імперативні наказові вислови: “натисніть ...”, “розділіть...”, “запишіть у комірку №...” тощо” [2].

Вчитуючись у такий текст, учень мимоволі теж запускає в роботу механізм усвідомлення – це саме те, що потрібно для плідного навчання. Відбувається відкритість мислення, його діалогічність, уведення читача в ситуацію (об’єкт) пізнання, а також суспільний, загальнонауковий і культурний контексти викладеного. Перформативність тексту дозволяє структурувати інформацію, робити її багатокомпонентною, одночасно зіставляючи різні сфери соціального досвіду – популяризацію та історію науки, предметні природниче, інженерне й гуманітарне знання, соціальні цінності, світоглядні орієнтації [4]. Однак, на думку А. І. Ракітова, “реалізація знань як тернарних матриць можлива лише в певному когнітивному середовищі, що містить в собі ту чи іншу логіку, котра забезпечує формальний або змістовний *перехід від одних знань до інших*, і причому такий перехід, який до пори до часу може бути здійснений без звернення до спостережень і експериментів, а отже, і без залучення додаткових даних” [2].

Для створення такого когнітивного середовища навчальна інформація у підручнику структурується і подається у вигляді інформаційних навчальних блоків (ІНБ). Інформаційним навчальним блоком – конституентом тексту [3] – ми називаємо деяку кількість інформації, неподільну в межах задекларованої теми і описану за допомогою одного чи декількох елементів інформації, що мають єдине смислове навантаження. Елементи інформації – це тексти, рисунки, схеми, таблиці, формули. Кожний з таких ІНБ являє собою системне утворення, що складається із чотирьох типів блоків (підсистем): основний навчальний блок (ОНБ), додатковий навчальний блок (ДНБ), сигнальний навчальний блок (СНБ) і прикладний навчальний блок (ПНБ). При цьому ДНБ, СНБ і ПНБ мають бути вкладені в ОНБ за принципом “чотири в одному”.

Основний навчальний блок (ОНБ) формується із окремих тверджень перформативного тексту, які послідовно нумерують і

розташовують в тексті відповідно до логічного порядку їх викладення, забезпечуючи “перехід від одних знань до інших”. Додатковий навчальний блок (ДНБ) складається із дидактичних матеріалів світоглядного та науково-популярного характеру, які розширюють, доповнюють, популяризують, впливають на емоційно-чуттєву сферу учня, розгальмовуючи тим самим механізм сприйняття інформації. При цьому ДНБ викладають дескриптивним текстом і виділяють його серед перформативного тексту основного навчального блоку ОНБ рамочкою або іншою позначкою і позначають дидактичними термінолексемами “Довідка”, “Non multa, sed multum” тощо. Сигнальний навчальний блок (СНБ) складають із перформативних тверджень (правил і приписів), що містять особливо важливу інформацію для особи, котра навчається, і на яку варто звернути особливу увагу або запам’ятати. При цьому СНБ виділяють серед перформативного тексту основного навчального блоку ОНБ дидактичними позначеннями типу “Зверніть увагу!” або “Запам’ятайте!”. Прикладний навчальний блок (ПНБ) подають як приклад розв’язання конкретної задачі або життєвої ситуації з безпеки і відділяють від тверджень перформативного тексту основного навчального блоку ОНБ заголовком “Приклад” або “Задача”.

Кількість блоків ДНБ, СНБ, ПНБ в межах ОНБ, їхні розміри та послідовність їх чергування (*переходу від одних знань до інших* – за А. І. Ракітовим) можуть бути різними і визначаються логікою викладення навчального матеріалу та дидактичною доцільністю.

Оскільки у перформативному тексті подання інформації ущільнене, для зручності сприйняття навчального матеріалу в навчальних блоках ОНБ і СНБ виділяють ключові слова і словосполучення (наприклад, синім кольором, як це робиться в Інтернет-посиланнях, або іншим способом). Ці слова можуть бути використані як гіперпосилання, щоб під час самостійного опрацювання навчального матеріалу студент мав змогу розширити свої знання, звернувшись до відповідних джерел, які за ключовими словами неважко знайти в Інтернеті. Через такі назви-посилання забезпечується доступ студента до великих масивів додаткової текстової інформації, що наперед не піддається упорядкуванню.

Таким чином, без збільшення змісту підручника досягається розширення предметного викладення матеріалу за рахунок суміжного та перспективного знання, шляхом залучення студента у більш широке інформаційне середовище. Стимулювання ж студента до самостійного пошуку інформації здійснюється, головним чином, через додатковий навчальний блок (ДНБ), де відбувається наукова популяризація навчального матеріалу.

Отже, зовні інформаційний навчальний блок (ІНБ) набуває вигляду багаторівневого, розгалуженого гіпертексту, структурні одиниці якого пов'язані між собою єдиним тематичним задумом – підвищення ефективності навчання за рахунок особистісно орієнтованого підходу.

Створений таким чином навчальний текст “занурює” читача у когнітивне середовище, де відбувається реалізація знання як *тернарної матриці* у послідовності, що забезпечує змістовий перехід від одних знань до інших, від одних навчальних компонентів (блоків) – до інших.

Студент, працюючи з таким підручником, опиняється в центрі сконструйованого когнітивного середовища, і “приймає на себе” інформаційні потоки від чотирьох навчальних компонентів (блоків) – ОНБ, ДНБ, СНБ та ПНБ, які є когерентними, інтерференційно підсиленими у просторі та часі шляхом узгодження авторами їх змістового наповнення і належного розташування їх у підручнику.

Висновки. У новій освітній парадигмі особа, що навчається (учень, студент), стає по-справжньому центральною фігурою навчального процесу. Віднині увага педагогіки має бути зосереджена на керуванні інформацією задля реалізації пізнавальної діяльності студентів, а не на викладанні, що було притаманно епосі індустріального суспільства. При цьому і підручники для навчання мають стати принципово іншими. Викладені принципи побудови навчального тексту за чотирма типами інформаційних навчальних блоків були реалізовані у першому (2012) [7] та другому (2014) [8] виданнях навчального посібника “Безпека життєдіяльності. Університетський курс” (гриф МОНУ № 1/11-4821 від 10.04.12). Набутий досвід автори поширили на навчальну дисципліну “Цивільний захист”, створивши навчальний посібник “Цивільний захист. Університетський курс” (гриф МОНУ № 1/11-3497 від 18.02.13) [9]. Впровадження цих посібників у навчальний процес суттєво підвищило якість навчання через формування найраціональнішого способу засвоєння навчального матеріалу, встановлення та зміцнення асоціативних зв'язків між новим і раніше засвоєним знанням, реалізацію особистісно орієнтованого підходу в навчанні.

Література

1. Смирнов В. А. Три источника и три составные части современной информационной педагогики / В. А. Смирнов // International scientific-practical conference of teachers and psychologists “Science of future”, the 8th of March, 2014, Prague (Czech Republic). Vol. 1. P. 171–178.

2. Ракитов А. И. Философия компьютерной революции. – М. : Политиздат, 1991. – 287 с.
3. Гальперин И. Р. Текст как объект лингвистического исследования / И. Р. Гальперин. – 4-е изд., стереотип. – М. : КомКнига, 2006. – 144 с.
4. Смирнов В. А. Засоби новітньої педагогіки: перформативний текст / В. А. Смирнов // Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини [Електронний ресурс] / гол. ред.: М. Т. Мартинюк. – Умань : ПП Жовтий, 2011. – Ч. 2. – С. 303–311. – Режим доступу: http://library.udpu.org.ua/library_files/zbirnuk_nayk_praz/2011/2011_2_39.pdf
5. Семен Зайчик. Условия возможности понимания [Электронный ресурс]. – Режим доступу: <http://shh.neolain.lv/seminar25/alm%2013.zaisik.htm>
6. Мелихов Г. В. Философствование как упражнение в осознании: “перформативный текст” / Г. В. Мелихов // Вестник Казанского государственного университета культуры и искусств. – Казань : КГУКИ, 2011. – № 3. – С. 4–7.
7. Смирнов В. А. Безпека життєдіяльності : навч. посіб. / В. А. Смирнов, С. А. Дикань. – К. : Кафедра. 2012. – 304 с.
8. Смирнов В. А. Безпека життєдіяльності. Університетський курс : навч. посіб. / В. А. Смирнов, С. А. Дикань. – 2-ге вид., перероб. і доп. – Полтава : ТОВ “АСМІ”, 2014. – 349 с.
9. Смирнов В. А. Цивільний захист : навч. посіб. / В. А. Смирнов, С. А. Дикань. – К. : Кафедра, 2013. – 300 с.

References

1. Smirnov V. A. Tri istochnika i tri sostavnye chasti sovremennoj informacionnoj pedagogiki / V. A. Smirnov // International scientific-practical conference of teachers and psychologists “Science of future”, the 8th of March, 2014, Prague (Czech Republic). Vol. 1. P. 171–178.
2. Rakitov A. I. Filosofija komp'juternoj revoljucii. – M. : Politizdat, 1991. – 287 s.
3. Gal'perin I. R. Tekst kak ob"ekt lingvisticheskogo issledovanija / I. R. Gal'perin. – 4-e izd., stereotip. – M. : KomKniga, 2006. – 144 s.
4. Smyrnov V. A. Zasoby novitnoi pedahohiky: performatyvnyi tekst / V. A. Smyrnov // Zbirnyk naukovykh prats Umanskoho derzhavnogo pedahohichnoho universytetu imeni Pavla Tychyny [Elektronnyi resurs] / hol. red.: M. T. Martyniuk. – Uman : PP Zhovtyi, 2011. – Ch. 2. – S. 303–311. – Rezhym dostupu: http://library.udpu.org.ua/library_files/zbirnuk_nayk_praz/2011/2011_2_39.pdf
5. Semen Zajchik. Uslovija vozmozhnosti ponimaniija [Elektronnij resurs]. – Rezhim dostupu: <http://shh.neolain.lv/seminar25/alm%2013.zaisik.htm>
6. Melihov G. V. Filosofstvovanie kak uprazhnenie v osoznvanii: “performativnyj tekst” / G. V. Melihov // Vestnik Kazanskogo gosudarstvennogo universiteta kul'tury i iskusstv. – Kazan' : KGUKI, 2011. – No 3. – S. 4–7.
7. Smyrnov V. A. Bezpeka zhyttiediialnosti : navch. posib. / V. A. Smyrnov, S. A. Dykan. – K. : Kafedra. 2012. – 304 s.

8. Smyrnov V. A. Bezpeka zhyttiediialnosti. Universytetskyi kurs : navch. posib. / V. A. Smyrnov, S. A. Dykan. – 2-he vyd., pererob. i dop. – Poltava : TOV “ASMI”, 2014. – 349 s.
9. Smyrnov V. A. Tsyvilnyi zakhyist : navch. posib. / V. A. Smyrnov, S. A. Dykan. – K. : Kafedra, 2013. – 300 s.

Дикань С. А., Кодак О. А., Манина Л. И.

СОЗДАНИЕ УЧЕБНИКОВ ПО БЕЗОПАСНОСТИ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ, РЕАЛИЗУЮЩИХ ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННЫЙ ПОДХОД В ОБУЧЕНИИ

Рассмотрен концептуальный подход к созданию учебника, реализующего в обучении так называемую тернарную матрицу, позволяющую учащемуся эффективно формировать знания, и на их основе создавать новые. Показано, что такие тернарные матрицы позволяют реализовать трехкоординатную модель современного образования, состоящую из процессов передачи предметных знаний, социализации ученика и его культурации. Посредством трансформации традиционного дескриптивного текста учебника в перформативный текст и формирования из него четырех информационных блоков авторы создают когнитивную среду, в которой имеет место синергетическое усиление трех взаимосвязанных информационных потоков – научения, социализации и культурации. В результате достигается личностно-ориентированный подход в обучении и возрастает эффективность усвоения учебного материала.

Ключевые слова: тернарная матрица знания; информационные потоки; информационный блоки; перформативный текст; личностно-ориентированный подход.

Dykan S., Kodak O., Manina L.

Creation of the Life Safety coursebooks, which implement student-centered approach to learning

This article considers a conceptual approach to the creation of textbook that would implement the so-called ternary matrix, allowing the student to effectively gain knowledge and build on it new one. It has been shown that such ternary matrix can realize three-coordinate model of modern education, consisting of three interconnected processes: the transfer of subject knowledge, socialization of the student and his/her cultural education.

By means of transformation of the traditional descriptive text of a coursebook into performative text and the division of textbook into four blocks authors create the cognitive environment in which there is a synergistic strengthening three interrelated information flows – learning, socialization and cultural education. Each of these information-educational blocks is in turn further subdivided into four types of blocks (subsystems): the main training unit, an additional training unit, signal training unit and the applied academic unit. Thus the last three units must be “embedded” in the basic training unit following “four in one” principle.

The main academic block is formed from separate statements of performative text, which are sequentially numbered and placed in the text in accordance with the logical order of their presentation, providing a transition from one type of knowledge to other. Additional academic unit consists of didactic materials of philosophical and scientific-popular character that expand, complement, promote, influence the emotional and sensual sphere of the student, thereby making the mechanism of perception easier. Signal academic unit consists of performative statements (rules and regulations) that contain especially important information for the student, which should be remembered or paid particular attention. Applied academic unit serves as an example of solving a particular problem or situation in life safety and is separated from the statements of the main academic block and performative text by the headings "Example" or "Task".

The number of additional, signal and application blocks within the main academic block, their size and rotation sequence (knowledge transfer from one to the other) may be different; it is determined by the logic of presenting educational material and didactic expediency.

As a result a student-centered approach to learning and increased efficiency of learning is achieved.

Keywords: ternary matrix of knowledge; information flow; academic block; performative text; student-centered approach.

УДК 37.013.3

БАГАТОРІВНЕВІ ПОНЯТТЯ – БАЗОВІ СКЛАДОВІ НАВЧАЛЬНОЇ ПРОГРАМИ ТА НАВЧАЛЬНО-МЕТОДИЧНОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ (НА ПРИКЛАДІ ТЕОРЕМИ ПІФАГОРА)

Г. В. Жабєєв,

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри програмної інженерії Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова,

e-mail: g.v.zhabieiev@npu.edu.ua

П. В. Жабєєв,

Ph.D., Університет Альберти (м. Едмонтон, Канада),

e-mail: pvzh@hotmail.com

У статті розглядається приклад створення багаторівневих понять, наскрізне застосування яких у навчально-виховному процесі є однією з запоруку успішної реалізації українського варіанту концепції "Школа майбутнього".

Обґрунтовується доцільність застосування багаторівневих понять, кожне з яких має принаймні п'ять рівнів складності. Прикладом для створення багаторівневого поняття обрано теорему Піфагора. Її пряме, обернене та протилежне формулювання є базою для традиційних формулювань, які повністю або частково трансформують структуру, об'єм і зміст відповідного вихідного формулювання; маєвичних формулювань, які створені за допомогою вчителя; емерджентних формулювань, які створені учнем як інсайт-означення і адекватно відображають рівень знань і компетентності їх автора.

Ключові слова: навчальна програма; інтерпретація; багаторівневі поняття; теорема Піфагора; пряме, обернене, протилежне, індивідуально-рівневі формулювання.

Постановка проблеми. Світова спільнота прагне модернізувати (адаптувати) наявні або створювати нові системи освіти, кожна з яких би максимально відповідала вимогам суспільства й особистості. Саме це й спрямовує зусилля науковців і практиків на пошук нових шляхів, умов і/або моделей її розвитку та вдосконалення [14].

Одним із варіантів реалізації цього шляху є застосування багаторівневих понять, що є тим стрижнем, навколо якого, а частково і завдяки якому, розвивається змістова лінія: від структури, об'єму та змісту навчальної програми до учня – кінцевого продукту системи освіти.

Структура, об'єм і зміст навчальних програм, принаймні природничо-математичного циклу загальноосвітніх навчальних закладів (ЗНЗ), базується на поняттях, які на погляд авторів програми та інституцій, що їх презентують, є істинними для поточного та найближчого відрізків часу. При цьому найчастіше застосовуються поняття одного рівня, об'єм і зміст яких вважаються вихідними (еталонними, базовими).

Дворівневі поняття, наприклад пряме та обернене формулювання теореми Піфагора (ТП), застосовуються у підручниках [1, с. 140–141; 3, с. 32–33]. При цьому у кожному випадку застосовуються авторські варіанти інтерпретування понять термінології часів Евкліда [8].

У подальшому інтерпретацію структури, об'єму і змісту понять, наведених у навчальних програмах та навчально-методичному забезпеченні, здійснюють популяризатори, наприклад вчителі, викладачі, репетитори, автори тестових завдань тощо [10]. При цьому учні або абітурієнти, а іноді й студенти, достатньо часто формулюють регламентовані навчальною програмою та підручниками дефініції як індивідуально-рівневі (ситуативні).

Саме ці дефініції відображають рівень знань, розумінь, уявлень, компетенцій їх авторів.

Таким чином, на кожному кроці інтерпретації різною мірою виконуються її базові положення: правильність (несуперечливість), повнота або частковість [9, с. 204.2-205.2], індивідуальність, ситуативність.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Базою вітчизняних підручників з геометрії [1, 2] є академічне видання (1948–1951 рр.) праць Евкліда у перекладі Д. Д. Мордухай-Болтовського за редакційною участю М. Я. Вигодського та І. Н. Веселовського [8].

Одне з ретельних, на наш погляд, досліджень властивостей ТП виконане В. Литцманом – німецьким вченим і популяризатором математики [10]. За твердженням редактора цього дослідження І. М. Яглома (1921–1988), воно, насамперед, орієнтоване на учнів старших класів і вчителів.

Переваги цього дослідження, відносно [8]: зміст праці Евкліда у частині ТП викладений сучасною мовою; варіанти доведення ТП коментуються, порівнюються, аналізуються, супроводжується багатьма прикладами і вправами з дидактичним навантаженням. Останнє, також на наш погляд, є найбільш корисним для самоосвіти і/або викладання.

До недоліків дослідження [10] порівняно з [4] можна зарахувати орієнтацію лише на планіметрію рівня “Математичний клас/гурток ЗНЗ”. У той же час дослідження [4] орієнтоване на рівень “бакалавр” “магістр” Ювдалу мету перекладу: “... приспособить “Начала” Евкліда к школьному обиходу ...”; ми інтерпретуємо цей уривок висловлювання наступним чином: “... гармонізувати мову праць Евкліда з сучасною педагогічною термінологією ...”;

Вважаємо за доцільне звернути увагу читачів на скорочений та частково інтерпретований переклад восьми книг Евкліда з німецького видання 1860 року. Переклад російською мовою було здійснено Немировським і Бергером – вихованцями Олександрівського Кременчуцького реального училища під керівництвом директора училища О. А. Соковича [5, с. 467–474].

І. Я. Депман (1885–1970), автор дослідження (1950) цього перекладу, відмічає:

- вдалу мету перекладу: «... приспособить «Начала» Евкліда к школьному обиходу ...»; ми інтерпретуємо цей уривок висловлювання наступним чином: «... гармонізувати мову праць Евкліда з сучасною педагогічною термінологією ...»;
- високий рівень перекладу і систематизації матеріалу, наявність таблиць (9 одиниць) і чудово виконаних креслень (232 фігури).

Детальне дослідження цього джерела виходить за межі статті. Це царина істориків математики. Однак ми особисто вдячні І. Я. Депману, педагогу, методисту, історичу математики, популяризатору наукових знань, за те, що він відкрив (принаймні нам) гідних уваги вітчизняних дослідників та популяризаторів праць Евкліда.

Формулювання цілей статті (постановка завдання).

1. Розглянути та порівняти варіанти узагальнень, інтерпретувати, тлумачень ТП з точки зору вимог наступних шаблів освіти: “ЗНЗ ↔ Абітурієнт ВНЗ педагогічного, технічного або академічного спрямування”.

2. Звернути увагу вчителів/викладачів, учнів, абітурієнтів на недостатній комплексний взаємозв’язок між очевидними фактами:

а) будь-яке твердження, означення, теорема, узагальнення, ствердно-аргументоване судження, що складається з обмеженого числа однозначно визначених термінів, можна або перефразувати, або піддати операціям “інтерпретація” або “тлумачення” і, тим самим, створити авторське бачення структури, об’єму і змісту першоджерела;

б) викладачеві відповіді учня типу “як у підручнику або як у словнику” найпростіше (і найбезпечніше!) оцінювати більш високим балом, ніж авторські, індивідуальні формулювання.

3. Показати, як на базі структури, об’єму і змісту одного поняття (наприклад, ТП) можна створювати багаторівневе поняття (ε -поняття), забезпечуючи при цьому відповідність ε -поняття першоджерелу та шкалі оцінки знань мінімум з п’ятьма рівнями складності [12].

4. Продемонструвати один зі шляхів підвищення культури мислення, висловлювання, ефективності ситуативного (різноманітного) спілкування або за допомогою еталонних термінологічних одиниць, понять, категорій, або з використанням їх еквівалентів (варіантів інтерпретацій, тлумачень).

Виклад основного матеріалу дослідження

Частина № 1. Вибір ТП як прикладу багаторівневого поняття можна обґрунтовувати, посилаючись на багато чинників, але обмежимося лише трьома.

1.1. ТП сама по собі не є очевидною. Очевидним є те, що трикутник прямокутний. Однак не є очевидним співвідношення між квадратами довжин його сторін ($c^2 = a^2 + b^2$) та між площами квадратів, які побудовані на сторонах цього трикутника ($S_c = S_a + S_b$).

1.2. Практичне значення ТП полягає і у тому, що за її допомогою можна не вимірюючи знайти довжини сторін прямокутного трикутника або площини квадратів, які побудовані на сторонах прямокутного трикутника:

$$(c^2 = a^2 + b^2) \leftrightarrow$$

$$c = \sqrt{a^2 + b^2}, a = \sqrt{c^2 - b^2}, b = \sqrt{c^2 - a^2};$$

$$(S_c = S_a + S_b) \leftrightarrow S_a = S_c - S_b, S_b = S_c - S_a.$$

Саме на цьому заснований поділ формулювань ТП на дві групи: «алгебраїчні» – «сучасні» та «геометричні» – за Евклідом.

1.3. Існує мінімум два десятки лише еталонних (з посиланням “як у підручнику або як у словнику”) формулювань ТП, тобто пряме (вихідне) формулювання, обернене до нього, узагальнене формулювання, протилежне формулювання (див., наприклад [1–5, 8, 10, 11]).

Варіанти формулювань вихідної та оберненої ТП з урахуванням [6, 10] наведені у таблиці № 1, де п. 01 та п. 02, – це [8, Кн. I, Твердження № 47, с. 58] – пряма ТП і [8, Кн. I, Твердження № 48, с. 59] – обернена ТП.

Таблиця 1

1. Еталонні (базові) геометричні формулювання ТП за Евклідом [8]	
0.1) У прямокутному трикутнику площа квадрата, побудованого на гіпотенузі, дорівнює сумі площ квадратів, побудованих на катетах: $S_c = S_a + S_b$	0.2) Якщо у трикутнику площа квадрата на одній зі сторін дорівнює сумі площ квадратів на двох інших сторонах, тоді кут між цими сторонами є прямим
2. Вихідна (еталонна) ТП: п. А.1 – [1]; п. В.1 – [2]. Вітчизняні підручники	
А.1) У прямокутному трикутнику <i>квадрат гіпотенузи</i> дорівнює сумі <i>квадратів катетів</i> : $c^2 = a^2 + b^2$	В.1) У прямокутному трикутнику <i>квадрат гіпотенузи</i> дорівнює сумі <i>квадратів катетів</i>
3. Обернена ТП: п. А.2 – [1]; п. В.2 – [2]. Вітчизняні підручники	
А.2) Якщо в трикутнику зі сторонами a , b і c виконується рівність $c^2 = a^2 + b^2$, то такий трикутник прямокутний, при цьому прямий кут лежить проти сторони c	В.2) Якщо <i>квадрат однієї сторони</i> трикутника <i>дорівнює сумі квадратів двох інших сторін</i> , то трикутник прямокутний. <i>Примітка:</i> Не додається рівність $c^2 = a^2 + b^2$
4. Вихідна (еталонна) ТП, французький підручник [11, с. 24]	
“У прямокутному трикутнику <i>квадрат довжини гіпотенузи</i> дорівнює сумі <i>квадратів довжин його катетів</i> : $c^2 = a^2 + b^2$ ”	

5. Варіанти формулювань ТП, які є протилежними до формулювання ТП, розглянутих у п. 1–4 цієї таблиці. З урахуванням [3, с. 61–66]

5.1. “Не існує прямокутних трикутників, для яких не виконується будь-яка з умов, наприклад: ($S_c = S_a + S_b$); ($c^2 = a^2 + b^2$); ($c^2 = a^2 + b^2 - 2 \cdot ab \cdot \cos C$)

– теорема косинусів, яка для прямокутного трикутника еквівалентна співвідношенню ($c^2 = a^2 + b^2$), тому що $\cos C = \cos 90^\circ = 0$ ”.

5.2. “Якщо не виконується умова ($c^2 = a^2 + b^2$) або інші еквівалентні рівності, наприклад ($S_c = S_a + S_b$) або теорема косинусів – ($c^2 = a^2 + b^2 - 2 \cdot ab \cdot \cos C$), тоді цей трикутник не є прямокутним”

Аналіз змісту таблиці № 1.

По-перше, доведення ТП не наводяться. Вони відомі з часів Евкліда [8] та є у всіх підручниках з геометрії. До речі, Архімед (287–212 рр. до н. е.) відкрите ним твердження у більшості випадків не доводив, щоб “кожен математик мав задоволення самостійно отримати цей результат” [1, с. 211].

По-друге, покажемо, що словосполучення “квадрат гіпотенузи”, “квадрат катету” і “квадрати інших сторін” є некоректними.

Таким чином, за Евклідом та за будь-яким вітчизняним підручником з геометрії пряма лінія має лише довжину, межами її відрізки є точки. Отже, за допомогою відрізків прямої (у даному випадку гіпотенузи, катетів або “двох інших сторін”) можна створювати геометричні фігури (у даному випадку – квадрати. Саме на цьому Евклід будує ТП як суму площ квадратів, побудованих на сторонах прямокутного трикутника: $S_c = S_a + S_b$.

З цієї позиції змістовним є формулювання (див. п. 4 табл. 1), у якому застосовуються словосполучення “квадрат довжини гіпотенузи” і “квадрати довжин катетів”.

По-третє, звернемо увагу читача на зміст п. 5. Ще у 1977 р. у посібнику для студентів педагогічних інститутів (спеціальність № 2121 – “Педагогіка і методика початкової освіти”) розглядалася трихотомія понять: пряма теорема, обернена теорема і протилежна теорема. До речі, на це ще раніше (1948) звертав увагу Д. Д. Мордухай-Болтовський у коментарях до праць Евкліда (див. [8, Кн. I, с. 294]). Однак у подальшому цей підхід чомусь зник.

Тому, якщо застосувати принцип трихотомії, тоді практично кожному прямому і оберненому формулюванню ТП можна поставити у відповідність принаймні один варіант протилежного формулювання ТП.

Виходячи із зазначеного вище аналізу, можна запропонувати наступні варіанти усунення некоректності формулювань ТП у вітчизняних підручниках.

1. Сформулювати ТП подібно [11, с. 24] з відповідним уточненням стосовно одиниць виміру довжин сторін трикутника і, тим самим, отримати вітчизняний варіант дефініції ТП: у будь-якому прямокутному трикутнику квадрат довжини гіпотенузи (c) дорівнює сумі квадратів довжин його катетів (a і b), тобто $\{[c^2]_x = [a^2]_x + [b^2]_x\}$, де $[...]_x$ – одиниця виміру довжин відрізків $[c]$, $[a]$, $[b]$.

Природно, можна застосувати різні варіанти цього формулювання ТП, але у будь-якому випадку бажано зберегти ключові, на наш погляд, словосполучення “у будь-якому прямокутному трикутнику”, “квадрат довжини гіпотенузи”, “квадрат довжини катету”.

2. Залишити традиційні вітчизняні формулювання ТП, але наголосити, що це алгебраїчні варіанти формулювань ТП, яка є еквівалентною геометричному (за Евклідом) формулюванню ТП. Дійсно, $c^2 = Sc$; $a^2 = Sa$; $b^2 = Sb$. Тоді $(c^2 = a^2 + b^2) \sim (Sc = Sa + Sb)$, де \sim – знак еквівалентності. При цьому автори згодні із зауваженням В. Литцмана [10, с. 19], що різке розмежування окремих математичних дисциплін перешкоджає створенню комплексної лінії розвитку математики, тому це навряд чи варто вітати.

3. В обох випадках зміст вітчизняних підручників буде гармонізований зі змістом відповідних частин підручників держав-членів Європейського Союзу.

Дослідження підручників інших держав авторами не проводилося, але авторитет школи французьких геометрів не підлягає сумніву. Достатньо згадати лише систему координат Р. Декарта (1596–1650).

Дійсно, якщо розглядати систему координат Р. Декарта як дві прямі, які під прямим кутом перетинаються у одній точці (початку системи координат) і, тим самим, утворюють чотири прямих кути і чотири квадранта, для будь-якого з них можна сформулювати низку варіантів формулювань ТП:

— варіант формулювання прямої ТП: у будь-якому прямокутному трикутнику квадрат довжини гіпотенузи дорівнює сумі квадратів довжин її проєкцій на осі відповідного квадранта системи координат Декарта;

— варіант формулювання оберненої ТП: якщо у трикутнику площа квадрату на гіпотенузі дорівнює сумі площ квадратів на двох її проєкціях на осі відповідного квадранта системи координат Декарта, тоді цей трикутник є прямокутним;

— варіант формулювання протилежної ТП: не існує прямокутних трикутників, для яких не виконується умова – квадрат до-

вжини гіпотенузи дорівнює сумі квадратів довжин її проєкцій на осі відповідного квадранта системи координат Декарта.

Дійсно, довжини проєкцій гіпотенузи ca і cb (наприклад, на OX і OY , перший квадрант) дорівнюють довжинам катетів a і b , тобто $ca = a$; $cb = b$.

З цього випливають рівності:

$$(ca)^2 = a^2 = S(ca) = Sa;$$

$$(cb)^2 = b^2 = S(cb) = Sb.$$

$$\text{Звідси: } c^2 = (ca)^2 + (cb)^2 = a^2 + b^2; Sc = S(ca) + S(cb) = Sa + Sb.$$

Відомі інші погляди на ці варіанти формулювання ТП (див., наприклад [4]) та дворівневий підручник для ЗНЗ [1, с. 139–140]. Однак у жодному з цих джерел не розглядається принцип трихотомії [3, с. 61–66], який є вкрай необхідним для абітурієнтів (і студентів!) ВНЗ педагогічного, технічного або академічного спрямування.

Частина № 2. Розглянемо варіанти формулювання ТП (див., наприклад, табл. 1) з точки зору вимог 4-рівневої 12-бальної шкали оцінювання навчальних досягнень учнів ЗНЗ.

2.1. Уведенням 4-рівневої 12-бальної системи оцінювання навчальних досягнень учнів ЗНЗ визнаний факт: “Будь-яке еталонне (базове, вихідне, офіційне) твердження, закон, правило тощо, наведене у навчально-методичній літературі, можна сформулювати мінімум у чотирьох варіантах: пряме твердження, твердження обернене до прямого, твердження протилежне до прямого та оберненого”.

2.2. Фактично 4-рівнева 12-бальна система оцінювання передбачає, що у відповідь на кожне еталонне (вихідне, офіційне) твердження вчитель може очікувати мінімум дванадцять варіантів (версій) індивідуального (учнівського) інтерпретування (тлумачення) еталонного (вихідного) твердження.

На практиці такий спектр варіантів індивідуальних (учнівських) інтерпретацій вихідних тверджень викладач отримує для аналізу й оцінювання:

а) від учнів, які або не вмотивовані навчатися, або нечітко (неоднозначно) усвідомлюють сутність вихідного твердження, або дійсно потребують допомоги викладача “народжувати” знання саме йому притаманного рівня;

б) від учнів з неординарним (креативним) типом мислення.

2.3. Перший варіант у педагогіці відомий під назвою “маєвтика¹” (з грец. *maieutike* – акушерське, повивальне мистецтво) [9, с. 326.2-327.1]. Це один з прийомів сократівського методу встановлення істини. Сократ (469–399 рр. до н. е.), аналізуючи відповіді співрозмовника (учня), майстерно формулював послідовність запитань і, тим самим, допомагав співрозмовнику начебто самому народжувати нові для нього знання. Подібне робила Фенарета – мати Сократа, допомагаючи породіллі народжувати дитя.

Вважаємо за доцільне також наголосити на наступному. Базою сучасних (світських) методів проектів і проектної педагогіки [13] обґрунтовано можна вважати метод Хаврута – вивчення у парі іудейських релігійних текстів, наприклад Талмуду (у перекладі з івриту – *вивчення*). Тисячоліттям доведений майже до досконалості цей метод вивчення застосовується й досі (існує, наприклад, проект “Талмуд онлайн” та багато подібних) для розвитку здатності вчитися та вчити, включаючи вміння вести дискурс – цілеспрямовану тематичну дискусію/полеміку у всіх сферах життя (соціуму). У вузькому сенсі Хавруту можна розглядати як Сократівську бесіду/співбесіду, Сократівський діалог, мозковий штурм (“мозкову атаку”), метод проектів.

2.4. Приклади варіантів креативної інтерпретації ТП частково розглянуті у таблиці 1. Розглянемо подібні варіанти відповідей більш ретельно як приклад еволюційного переходу від вимог четвертого рівня 12-бальної шкали оцінювання до вимог “Абітурієнт ВНЗ педагогічного, технічного або академічного спрямування”.

2.4.1. Узагальнена ТП: “Висота, проведена з вершини прямого кута до гіпотенузи трикутника Δ , ділить його на два подібні трикутники Δ_1 та Δ_2 , кожний з яких подібний до вихідного прямокутного трикутника Δ ”.

Вочевидь, що при цьому виконуються співвідношення:

$$(S_1 + S_2 = S); \quad (S_1 \sim S_2 \sim S); \quad (\Delta_1 \sim \Delta_2 \sim \Delta),$$

де \sim – знак подібності.

Однак якщо $(S_1 + S_2 = S)$, тоді можна записати $(S_1/S) + (S_2/S) = 1^2 = 1$.

Відповідні лінійні елементи (сторони) трикутників Δ_1 , Δ_2 , Δ є пропорційними, наприклад з коефіцієнтом пропорційності k . Природно, що площі цих трикутників відносяться як k^2 . Тому, відношення будь-яких відповідних елементів подібних трикутників

¹ іноді замість назви “маєвтика” застосовують інші назви цього метода навчання: “Сократівська бесіда/співбесіда”, “Сократівський діалог”, “Тее-тет” – один з діалогів Платона, створений приблизно у 369 р. до н. е.

Δ_1 , Δ_2 і Δ можна записати у такому вигляді: $(t_1/t)^2 + (t_2/t)^2 = 1^2 = 1$.
 Якщо, наприклад, прийняти, що

$$t_1 = a, t_2 = b, t = c, \text{ тоді } (a/c)^2 + (b/c)^2 = 1^2 = 1 \rightarrow a^2 + b^2 = c^2.$$

2.4.2. “Наслідком ТП для прямокутного трикутника в тригонометричному крузі, радіус якого дорівнює гіпотенузі, є основна геометрична тотожність ($\sin^2\alpha + \cos^2\alpha = 1^2 = 1$), яка виконується для довільного кута α будь-якого прямокутного трикутника”.

2.4.3. Теорема Евкліда, яка розглядається як узагальнення ТП: “якщо на катетах і гіпотенузі прямокутного трикутника побудувати будь-які подібні фігури A , B і C , у яких катети й гіпотенуза трикутника є відповідними сторонами фігур A , B і C , то $S_a + S_b = S$, де S_a , S_b і S – площі побудованих фігур (рис. 1, 2). Зазначене вище див. [1, с. 211].

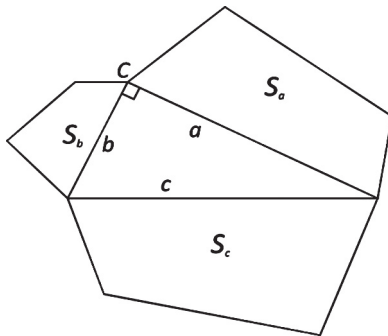


Рис. 1

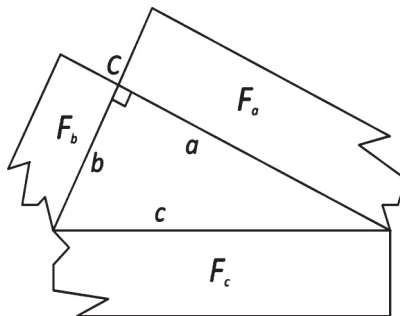


Рис. 2

Частина № 3. Відповідно до позиції точки доповнення системної цілісності поглядів на структуру, об’єм і зміст ТП розглянемо ще один прояв креативного мислення – створення емерджентних формулювань її означень/дефініцій.

Емерджентні (з англ. *emergent* – виникати, з’являтися несподівано) – формулювання, означення/дефініції теорем, ствердно-аргументованих суджень, висловлювань тощо, які, на відміну від маєвтичних варіантів, створюються індивідуумом самостійно як інсайт-означення (інсайт-розуміння) і мають ознаки стрибкоподібного переходу від незнання до істинного знання, від нерозуміння до повного (всеосяжного) розуміння.

Емерджентні формулювання відображають нові властивості теореми, закону, явища тощо, які до цього часу були частково або повністю невідомими або непоміченими (неспостереженими), або їх розгляд не був передбачений чинними начальними програмами ЗНЗ та ВНЗ. Тому саме емерджентні формулювання адекватно відображають рівень знань і/або компетенції їх автора.

3.1. Доведення ТП за допомогою фізичного експерименту (з урахуванням [10, с. 46–47]).

Варіант № 3.1.1. Наприклад, відомо, що довжини сторін прямокутного (єгипетського) трикутника становлять 3, 4 і 5 одиниць вимірювання. На аркуші паперу (з зошиту “у клітинку” або на “міліметрівці”) накреслимо три квадрати з довжинами сторін 3, 4 і 5 одиниць вимірювання (наприклад, 1 см).

Порахуємо число маленьких квадратиків/клітинок у кожному квадраті: № 1 – 9 одиниць ($Sa = 9 \text{ см}^2$); № 2 – 16 одиниць ($Sb = 16 \text{ см}^2$); № 3 – 25 одиниць ($Sc = 25 \text{ см}^2$). Якщо згадати геометричне або алгебраїчне формулювання ТП: ($Sc = Sa + Sb$) або $\{[c^2]_x = [a^2]_x + [b^2]_x\}$, де $[...]_x$ – одиниця виміру довжин відрізків $[c]$, $[a]$, $[b]$ ”, тоді стають очевидними рівності: $25 \text{ см}^2 = 9 \text{ см}^2 + 16 \text{ см}^2$; $5^2 = 3^2 + 4^2$.

Варіант № 3.1.2. З аркушу, наприклад, картону однакової лінійної щільності² виготовимо три квадрати А, В і С (див. варіант № 3.1.1).

3.2. Якщо на одну шальку терезів покласти два менших/легших квадрати, вага яких становить Pa і Pb , а на іншу шальку терезів – більший/важчий квадрат (Pc), рівновага терезів майже не

² точність фізичного експерименту залежить від виконавця, якості інструментів, точності терезів, сталості/постійності лінійної щільності матеріалу, з якого вирізаються квадрати тощо. Але якщо експеримент виконати декілька разів, то у середньому рівність буде виконуватися з достатньою для практики точністю і, тим самим, підтверджувати ТП, але лише для цього трикутника.

зміниться³. Тобто вага двох легших квадратів майже дорівнює вазі більшого квадрата: Pc ”ТП і теорема Евкліда розглядаються на евклідовій площі, товщина якої, як відомо, дорівнює нулю ($d = 0$). Тому розглянемо варіант застосування цих теорем для тривимірних ($n = 3$) геометричних і фізичних тіл, третій вимір яких, наприклад, товщина/висота $d > 0$ (рис. 3 та рис. 4).

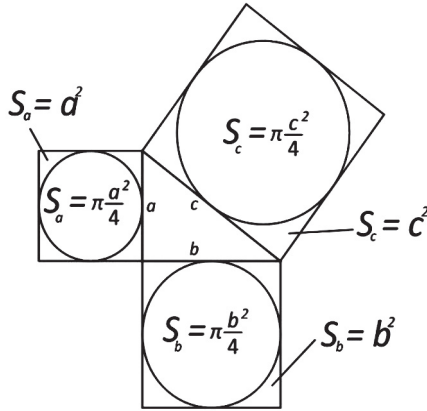


Рис. 3

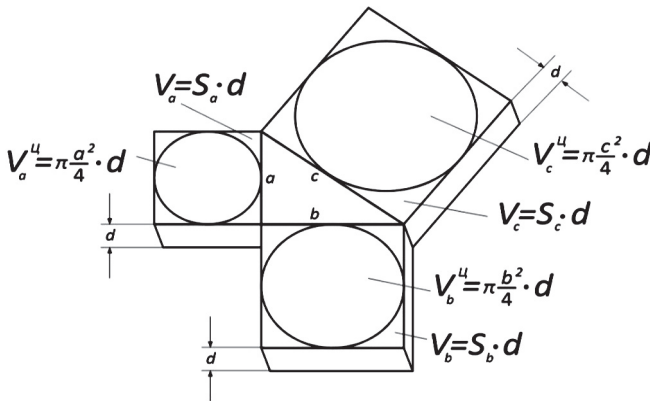


Рис. 4

³ за допомогою фізичного експерименту неможливо переконливо довести ТП для будь-яких прямокутних трикутників: множина їх є нескінченною. Тому лише дедуктивні доведення, істинність яких виявляється тільки в результаті логічного міркування, що здійснюється як логічний перехід від істинних посилянь (у даному випадку, евклідових аксіом) до істинного заключного твердження, наприклад, як одного з варіантів формулювань ТП.

Тут одразу необхідно зазначити, що випадок для геометричних тіл ($n \geq 3$) розглянутий [4], але при цьому не розглядаються фізичні тіла.

Тривимірні фізичні тіла за формою є подібними до геометричних фігур мають певну товщину/висоту ($d > 0$), масу ($m > 0$) та інші ознаки фізичних тіл. У даному випадку нас цікавить лише об'єм і вага.

Рисунок 3 – це демонстрація зв'язку між подібними геометричними фігурами: трьома квадратами та трьома колами у повній відповідності до ТП та узагальненої теореми Евкліда. Тобто є очевидним підтвердженням еквівалентності між ТП і узагальненою теоремою Евкліда.

Рисунок 4 – це демонстрація зв'язку між подібними тривимірними геометричними фігурами та фізичними тілами: трьома паралелепіпедами і трьома циліндрами. Подібність трійок фігур/тіл впливає з того, що: $(Sc \cdot d) = Vc$; $(Sa \cdot d) = Va$; $(Sb \cdot d) = Vb$. Якщо розглядати d – товщину/висоту фізичного тіла як множник, тоді, поділивши цю рівність на d , фактично повертаємося до попереднього (площинного) випадку $Sc = Sa + Sb$. Тому $Vc = Va + Vb$, що є підтвердженням еквівалентності між ТП і узагальненою теоремою Евкліда.

На підставі цих міркувань можна сформулювати низку тверджень, які для тривимірних геометричних фігур і фізичних тіл є еквівалентами ТП і теоремі Евкліда.

1. “Якщо на сторонах призми, перетин якої має форму прямокутного трикутника, побудувати будь-які подібні геометричні тіла A , B і C , які мають однакову висоту/товщину, тоді для об'ємів цих тіл буде виконуватися рівність: $Vc = Va + Vb$.”

2. “Якщо на сторонах призми, перетин якої має форму прямокутного трикутника, побудувати будь-які подібні фізичні тіла A , B і C , які мають однакову щільність і висоту, тоді для цих фізичних тіл будуть виконуватися рівності: $(Vc = Va + Vb)$; $(m_c = ma + mb)$; $(Pc = Pa + Pb)$.”

Ці рівності виконуються, тому що параметри фізичних тіл A , B і C зв'язані співвідношеннями:

– $P = V\rho$, де ρ – питома густина речовини ($[\text{кг}/\text{м}^3]$), з якої виготовлені ці фізичні тіла;

– $P = mg$, де g – прискорення вільного падіння тіл, $[g = 9,85 \text{ м}/\text{с}^2]$.

Окрім того, ρ та g можна розглядати як константи (коефіцієнти), тобто вони не впливають на подібність фізичних тіл.

Природно, що можна створити обернені та протилежні формулювання двох останніх тверджень.

Пропонуємо читачам зробити це самостійно і, тим самим, переконатися у ефективності одного з базових положень цієї статті: кожне твердження, теорему, закон тощо можна переформулювати, головне – зберегти адекватність змістів новоутворення і першоджерела.

Висновки

1. Наявна 4-рівнева 12-бальна шкала оцінювання навчальних досягнень учнів ЗНЗ може з однаковою ефективністю застосовуватися для оцінювання, на перший погляд, різних варіантів узагальнень, інтерпретувань, тлумачень вихідних (еталонних, базових) тверджень, теорем, законів тощо. А саме:

1.1. традиційних (“трансформаційних”) формулювань, тобто формулювань, які повністю або частково у відповідності до певного рівня індивідуальних знань та компетенцій трансформують структуру, об’єм і зміст вихідного (еталонного, базового) формулювання, наведеного у навчально-методичній літературі;

1.2. маевтичних формулювань, тобто таких, що створені за допомогою вчителя, викладача або репетитора;

1.3. емерджентних формулювань, які самостійно створені саме учнем (абітурієнтом) як інсайт-означення (інсайт-розуміння) і тому адекватно відображають рівень знань та компетентності їх автора.

1. Уведення до арсеналу педагогічних технологій подібної класифікації варіантів формулювань:

1.1. переводить формулювання учня (абітурієнта) у “офіційну площину”, забезпечуючи, тим самим, можливість їх оцінювання за допомогою існуючої 4-рівневої 12-бальної шкали оцінювання навчальних досягнень учнів ЗНЗ; а також враховує п’ятий рівень, орієнтований на продовження змістовних ліній у вимогах до абітурієнтів вищих навчальних закладів педагогічного, технічного або академічного спрямування;

1.2. забезпечує розширення та вдосконалення культури мислення, ефективності ситуативного (різнорівневого) спілкування: або за допомогою еталонних термінологічних одиниць, понять, категорій, або з використанням їх еквівалентів (варіантів інтерпретацій, тлумачень).

Перспективи подальшого розвитку у зазначеному напрямі.

1. Розробка, вдосконалення та впровадження структури універсальних тестових завдань і тестів на базі багаторівневих ε-понять.

2. Комплексний (кумулятивний) розвиток програми “Школа майбутнього” [1] на базі способу “Драгоманівський” [12] та “Індивідуально-колективної технології навчання в середовищі традиційної класно-урочної-предметної системи освіти (українська версія)” [7].

Література

1. Апостолова Г. В. Геометрія: 8: дворів. підруч. для загальноосвіт. навч. закл. / Г. В. Апостолова. – К. : Генеза, 2008. – 272 с.
2. Бурда М. І. Геометрія : навч. посіб. для 8–9 кл. шк. з поглибл. вивч. Математики / М. І. Бурда, Л. М. Савченко. – 3-е вид. – К. : Освіта, 2001. – 240 с.
3. Виленкин Н. Я. Математика : учебн. пособ. для студ. пед. институтов по специальности № 2121 – “Педагогика и методика начального обучения” / Н. Я. Виленкин, А. М. Пышкало, В. Б. Рождественская, Л. П. Стойлова. – М. : “Просвещение”, 1977. – 352 с.
4. Грицай М. Г. Перша квадратична форма поверхні як узагальнення теореми Піфагор / М. Г. Грицай, В. Д. Зоря // Науково-дослідна робота студентів як чинник удосконалення професійної підготовки майбутнього вчителя : зб. наук. пр. / [редкол. : Л. І. Білоусова та ін.]. – Х. : Віровець А. П. “Апостроф”, 2013. – Вип. 9. – 168 с.
5. Делман И. Я. Забытое издание “Начал” Евклида на русском языке / И. Я. Делман // Историко-математические исследования. – М.-Л. : ГИТТЛ, 1950. – № 3. – С. 467–474.
6. Жабеев Г. В. Структура табличного тесту з фізики в дистанційному навчанні // Образование и виртуальность – 2004 : сборник научных трудов 8-й Международной конференции Украинской ассоциации дистанционного образования. – Харьков-Ялта : УАДО, 2004. – С. 343–348.
7. Жабеев Г. В. Індивідуально-колективна технологія навчання в середовищі традиційної класно-урочно-предметної системи освіти (українська версія) / Г. В. Жабеев, П. В. Жабеев. – 10 с. Твір зареєстрований Державною службою інтелектуальної власності України 16.01.2016, № 65039.
8. Книги Евклида: I–VI, VII–X, XI–XV / перевод с греческого и комментарии Д. Д. Мордухай-Болтовского при редакционном участии М. Я. Выготского и И. Н. Веселовского. – ОГИЗ. М.-Л. – 1948–1951.
9. Кондаков Н. И. Логический словарь : справочник. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Наука, 1975. – 720 с.
10. Литцман В. Теорема Пифагора / В. Литцман ; пер. с нем. В. С. Бермана ; под редакцией И. М. Яглома. – М. : ГИФМЛ, 1960. – 114 с.
11. Mathématiques Idem de Lorraine, 4^e, Livre du maitre (Fr). Responsables de la collection: Philippe Lombard, Michele Muniglia. Les Editions Dider, 1988, 256 p.
12. Патент України № 95694, МПК (2014.01). G09B 5/00, G09B 19/00. Спосіб інтерактивного діалогового навчання, педагогічного тестування, атестування “Драгоманівський” / Г. В. Жабеев, П. В. Жабеев – заявники-па-

тентовласники – №10 2014 10889; заявл.06.10.2014, опубл. 25.12.2014, Бюл. № 24, 2014 р.

13. Проектна педагогіка в інноваційному полі освіти : практично-орієнтований посібник / головний редактор, керівник авторського колективу, канд. пед. наук В. І. Сафіюлін ; науковий редактор – доктор пед. наук, професор В. Ф. Паламарчук. – К. : Освіта України, 2008. – 254 с.
14. Розпорядження Кабінету Міністрів України від 13 травня 2007 року № 160-р, Київ, “Про схвалення Концепції Державної цільової соціальної програми “Школа майбутнього” на 2007–2010 роки” [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/160-2007-p>.

References.

1. Apostolova H. V. Heometriia : 8 : dvoriv. pidruch. dlia zahalnoosvit. navch. zakl. / H. V. Apostolova. – K. : Heneza, 2008. – 272 s.
2. Burda M. I. Heometriia : navch. posib. dlia 8–9 kl. shk. z pohlybl. vyvch. matematyky. / M. I. Burda, L. M. Savchenko. – 3-e vyd. – K. : Osvita, 2001. – 240 s.
3. Vilenkin N. Y. Matematika : uchebn. posobie dlia studentov ped. institutov po special'nosti No 2121 – “Pedagogika i metodika nachal'nogo obuchenija” / N. Y. Vilenkin, A. M. Pyshkalo, V. B. Rozhdestvenskaja, L. P. Stojlova. – M., “Prosveshhenie”, 1977. – 352 s.
4. Hrytsai M. H. Persha kvadratychna forma poverkhni yak uzahalnennia teoremy Pifahor / M. H. Hrytsai, V. D. Zoria // Naukovo-doslidna robota studentiv yak chynnyk udoskonalennia profesinoini pidhotovky maibutnoho vchytelia : zb. nauk. pr. / [redkol. : L. I. Bilousova ta in]. – Kh. : Virovets A. P. “Apostrof”, 2013. – Vyp. 9. – 168 s.
5. Depman I. Y. Zabytoe izdanie “Nachal” Evklida na russkom jazyke / I. Y. Depman // Istoriko-matematicheskie issledovanija. – M.-L. : GITTL, 1950. – No 3. – S. 467–474.
6. Zhabieiev G. Struktura tablychnoho testu z fizyky v dystantsiinomu navchanni / G. Zhabieiev // Obrazovanye y vyrtualnost – 2004 : sbornyk nauchnyh trudov 8-y Mezhdunarodnoi konferentsyy Ukraynskoj assotsyatsyy dystantsyonnoho obrazovanyia. – Kharkov-Yalta : UADO, 2004. – S. 343–348.
7. Zhabieiev G Indyvidualno-kolektyvna tekhnolohiia navchannia v seredovyschi tradytsiinoini klasno-urochnoi-predmetnoi systemy osvity (ukrainska versii) / G. Zhabieiev, P. Zhabieiev. – 10 s. Tvir zareiestrovanyi Derzhavnoiu sluzhboiu intelektualnoi vlasnosti Ukrainy 16.01.2016, No 65039.
8. Knigi Evklida: I–VI, VII–X, XI–XV / perevod s grecheskogo i kommentarii D. D. Morduhaj-Boltovskogo pri redakcionnom uchastii M. Ja. Vygotskogo i I. N. Veselovskogo. – OGIZ. M.-L., 1948–1951.
9. Kondakov N. I. Logicheskij slovar' : spravochnik. – 2-e izd., isp. i dop. / N. I. Kondakov. – M. : Nauka, 1975. – 720 s.
10. Litcman V. Teorema Pifagora / V. Litcman ; per. s nem. V. S. Bermana ; pod red. I. M. Jagloma. – M. : GIFML, 1960. – 114 s.
11. Mathématiques Idem de Lorraine, 4^e, Livre du maître (Fr). Responsables de la collection: Philippe Lombard, Michele Muniglia. Les Editions Dider, 1988, 256 p.

12. Patent Ukrainy № 95694, МРК (2014.01). G09B 5/00, G09B 19/00. Sposib interaktyvnoho dialohovoho navchannia, pedahohichnoho testuvannia, atestuvannia "Drahomanivskyi" / G. Zhabieiev, P. Zhabieiev – zaiavnyky-patentovlasnyky – №u 2014 10889; zaiavl.06.10.2014, opubl. 25.12.2014, Biul. №24, 2014 r.
13. Proektna pedahohika v innovatsiinomu poli osvity : praktychno-zoriientovani posibnyk / holovnyi redaktor, kerivnyk avtorskoho kolektyvu, kand. ped. nauk V. I. Safiulin ; naukovyi redaktor – doktor ped. nauk, profesor V. F. Palamarchuk. – K. : Osvita Ukrainy, 2008. – 254 s.
14. Rozporiadzhennia Kabinetu Ministriv Ukrainy vid 13 travnia 2007 roku № 160-r Kyiv, "Pro skhvalennia Kontseptsii Derzhavnoi tsilovoi sotsialnoi prohramy "Shkola maibutnoho" na 2007-2010 roky" [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/160-2007-p>

Жабеев Г. В., Жабеев П. В.

МНОГОУРОВНЕВЫЕ ПОНЯТИЯ – БАЗОВЫЕ СОСТАВЛЯЮЩИЕ УЧЕБНОЙ ПРОГРАММЫ И УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ (НА ПРИМЕРЕ ТЕОРЕМЫ ПИФАГОРА)

В статье рассматривается пример создания многоуровневых понятий, сквозное применение которых в учебно-воспитательном процессе является одним из залогов успешной реализации украинского варианта концепции "Школа будущего". Обосновывается целесообразность применения многоуровневых понятий, каждое из которых имеет, по крайней мере, пять уровней сложности. Примером для создания многоуровневого понятия выбрана теорема Пифагора. Ее прямая, обратная и противоположная формулировка является базой для: традиционных формулировок, которые полностью или частично трансформируют структуру, объем и содержание соответствующей исходной формулировки; майевтических формулировок, которые созданы с помощью учителя; эмерджентных формулировок, которые созданы учеником как инсайт-определение и адекватно отражают уровень знаний и компетентности их автора.

Ключевые слова: учебная программа; интерпретация; многоуровневые понятия; теорема Пифагора; прямая, обратная, противоположная, индивидуально-уровневая формулировка.

Zhabieiev G., Zhabieiev P.

MULTI-LEVELLED CONCEPTS – BASIC COMPONENTS OF CURRICULUM AND TUTORIALS (PYTHAGOREAN THEOREM AS AN EXAMPLE)

In this article, we consider an example of employing of multi-level concepts. Interdisciplinary use of these concepts in the educational process is a guarantee of successful implementation of Ukrainian version of "School of the Future". We

substantiate practicability of employment multi-leveled concepts that have at least five levels of complexity. Four levels correspond to 4-level 12-grade evaluation scale that is used for grading educational accomplishments in regular school system, whereas fifth level corresponds to advanced level required for enrollee of post-secondary educational institutions of educational, technical, or academic specializations.

As an example of multi-leveled concept (ε -concept), we have used Pythagorean theorem in its regular and reverse formulations to consider following alternative formulations:

– traditional (“transformational”) formulations which transform or adapt content of standard formulation to the knowledge level of the student in accordance with requirements of educational literature;

– maieutical formulations (Socratic method) which are created in the interaction of student with teacher or tutor;

– emergent formulations which are created by student as insight-formulation; such formulations reflect new aspects of multi-level concept that were partially or completely overlooked or were not a part of curriculum. This class of formulations reflects knowledge level of the author of the formulation.

This classification of formulation of theorems, laws, and statements provides improvements of thinking approaches of students and increases effectiveness of interaction between student and teacher.

These are achieved by employing standard terminology (concepts and categories) or its equivalencies (interpretations).

Keywords: curriculum; interpretation; multi-level concepts; Pythagorean theorem; regular, reverse, alternative and individual-level formulations.

УДК 371.832

ВНУТРІШНЬОПРЕДМЕТНІ ТА МІЖПРЕДМЕТНІ ЗВ'ЯЗКИ ЯК ЗАСІБ НАБУТТЯ ДОСВІДУ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ НА УРОКАХ ПРАВОЗНАВСТВА

Н. М. Жидкова,

кандидат педагогічних наук,

учитель історії та правознавства

Менської районної гімназії Чернігівської обл.

У статті розкриваються можливості підручників із правознавства 9 та 10 класів для набуття досвіду навчальної діяльності учнів. Обґрунтовується

важливість засвоєння способів дій, творчої діяльності, емоційно-ціннісних ставлень та їх застосування під час виконання завдань, пошуку ефективного способу розв'язання проблеми та оцінювання ситуацій засобами внутрішньооб'єктних та міжпредметних зв'язків.

Ключові слова: досвід навчальної діяльності; внутрішньооб'єктні та міжпредметні зв'язки; комплексність розв'язання проблемних ситуацій; навчання правознавству.

Постановка проблеми. Одним із важливих підходів до навчання учнів, спрямованим на результат, є компетентнісний підхід. Основою компетентності учнів є досвід діяльності, який надає навчанню практичної значимості. Досвід у педагогічній літературі визначається як джерело та результат компетентності, що сприяє особистому розвитку. Розвиток досвіду передбачає зміни в якісних характеристиках знань, умінь, способів діяльності, цінностей особистості. Засобом цього процесу, спрямованим на формування рівневих умінь, збагачення способів діяльності та знаходження оптимального шляху розв'язання ситуацій, встановлення причинно-наслідкових зв'язків, а також розкриття різнобічних інтересів та здібностей учнів, є внутрішньооб'єктні та міжпредметні зв'язки.

На уроках правознавства компетентнісний підхід конкретизується в завданнях розвитку учня як особистості, що керується гуманістичними напрямками і цінностями, усвідомлює себе як громадянин та успішно самореалізується в сучасному українському суспільстві.

Аналіз сучасних досліджень. Дослідники визначають досвід як особистісну якість та як спосіб діяльності, орієнтований на вирішення проблем. *За змістом досвід* навчальної діяльності пов'язаний з розробкою стратегії вибору дій, інформацією про запропоновану ситуацію [1, с. 144–145].

Загалом досвід є складним утворенням, як категорія компетентності результат освіти існує у вигляді чотирьох типів: 1) пізнавальної діяльності, зафіксованої у формі знань; 2) здійснення відомих способів діяльності у формі вмінь діяти за зразком; 3) творчої діяльності у формі вмінь приймати ефективні рішення в проблемних ситуаціях; 4) здійснення емоційно-ціннісних ставлень у формі особистісних орієнтацій [2; с. 516]. Кожен тип досвіду має свої рівні.

Визначаючи досвід як результат навчання, варто розглянути зміст навчання правознавства. У дослідженнях Л. Рябовол система компонентів змісту навчання правознавства складається з:

1) інформації, яка підлягає засвоєнню, перетворенню на правове знання – систему наукових юридичних фактів, категорій права та правових понять, державно-правових закономірностей, теорій тощо; 2) способів діяльності за зразком та досвід їх здійснення, втілений у загальнонавчальних і предметних уміннях та навичках; 3) способах і досвіді творчої діяльності, вміннях самостійно переносити раніше засвоєні знання і вміння в нову ситуацію, розуміти нові якості та функції об'єкта, виділяти проблему та знаходити варіанти її вирішення, комбінувати відомі способи діяльності, в результаті чого створюється суб'єктивно нове; 4) емоційно-ціннісному ставленні та досвіді його вираження, що ґрунтується на правових знаннях і вміннях, передбачає вироблення особистісного ціннісного ставлення до держави і права, державно-правової дійсності та діяльності, формування правових поглядів, ідеалів, переконань, ціннісних орієнтацій [3, с. 207–208]. Засвоєння учнем усіх компонентів змісту навчання характеризує його системне утворення.

У системі навчання вчена Н. Еліасберг на перше місце ставить аксіологічний (ціннісний) компонент, але він має бути поєднаним із когнітивним (знаннєвим), а також діяльнісно-практичним та особистісним компонентами. Когнітивний компонент повинен мати практичну спрямованість: знання необхідно формувати для життя; а аксіологічний компонент реалізується в умовах емоційної атмосфери, спрямованої на виховання відчуттів [4, с. 40–41].

Створення емоційної атмосфери на уроках правознавства можливе шляхом застосування міжпредметних зв'язків з історією, літературою, мистецтвом, що через образи створюють умови для виховання моральності, відчуття переживання та співпереживання учнів, гуманності й справедливості. Науковці визначають функціональність міжпредметних зв'язків на рівнях: змістовно-інформаційному, операційно-діяльнісному, організаційно-методичному [5, с. 612]. Кожен рівень потребує застосування досвіду діяльності з інших предметів.

Отже, набуття досвіду навчання і реалізація внутрішньо-предметних і міжпредметних зв'язків відбувається в системі пізнавальної, практичної, творчо-пошукової та оціночної діяльності. Набуття досвіду діяльності шляхом реалізації міжпредметних зв'язків потребує комплексного розв'язання ситуацій: встановлення причин і способів ефективного розв'язання проблеми за допомогою застосування знань, умінь, ставлень з різних предметів. Проведений аналіз підручників із правознавства Т. Ремех

свідчить про фрагментарну реалізацію міжпредметних зв'язків [5, с. 616].

Метою статті є визначення можливостей підручників із правознавства для 9 та 10 класів для набуття досвіду навчальної діяльності засобами внутрішньопредметних і міжпредметних зв'язків та пошук ефективних шляхів вирішення проблеми.

Виклад основного матеріалу. Для аналізу підручників важливо охарактеризувати процес набуття досвіду навчальної діяльності. О. Вишневський стверджує, що знання, уміння та навички в структурі особистості є одночасно і продуктом, й інструментом діяльності. Досвід, набутий під час певного циклу навчальної діяльності, застосовується вже як засіб навчання в наступних циклах. Для учня важливо, зокрема, якнайшвидше оволодіти “умінням учитися”. Воно формується у процесі навчання і зумовлює діяльність людини в майбутньому – упродовж усього життя [6, с. 74]. Можемо зазначити, що досвід набувається шляхом системного навчання: оволодіння знаннями, уміннями, навичками, цінностями та їх розвиток у подальшому.

Інші характеристики досвіду – це багаторазовість та застосування: сформовані знання, вміння, навички, способи дій потребують їх подальшого використання під час виконання завдань. Завдання мають спрямовувати учнів на застосування набутого досвіду в стандартних ситуаціях, а в нестандартних – знайти ефективний шлях розв'язання проблеми. Здебільшого система знань, умінь, способів дій, ціннісних ставлень під час навчання правознавства застосовується у процесі розв'язання правових ситуацій.

С. Гончаренко зазначає, що для розвитку системного мислення учнів важливу роль відіграють міжпредметні зв'язки. Саме міжпредметні зв'язки формують конкретні знання учнів, включають їх в оперування пізнавальними методами (абстрагування, моделювання, аналогія, узагальнення) [7, с. 210].

Сучасна методика навчання для вчителя пропонує низку методів, які можливо використати для набуття досвіду учнями за допомогою внутрішньопредметних і міжпредметних зв'язків: бесіда, проблемні, критичного мислення, проектів, моделювання, ігрові, голографічний тощо. Ці методи реалізуються за умови наявності в підручниках дидактичного та методичного матеріалів, що є джерелом діяльності учнів та учителя.

Вимоги до сучасного підручника широко обговорюються в методичній літературі. На думку О. Пометун, гарний підручник, як інструмент навчальної діяльності учнів, повинен містити три складові – дидактичну, психологічну та методичну, тобто надава-

ти необхідну для забезпечення результатів навчальну інформацію, відповідати психологічним і віковим особливостям учнів, бути методично вправним, надаючи можливість вчителю організувати на уроці різноманітну діяльність школяреві [8, с. 478].

На нашу думку, методична вправність підручника з правознавства для набуття досвіду шляхом застосування міжпредметних зв'язків розкривається через наявність правових, історичних, екологічних та інших документів з низкою різнорівневих запитань та завдань до них; життєвих та проблемних ситуацій, які спонукали б учнів здійснювати пошукову діяльність для їх розв'язання, аналізувати та застосовувати положення документів, здійснювати відомі способи дій та знаходити альтернативні, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки; наявність прийомів комплексного розв'язання проблемних ситуацій; наявність уривків із творів історії, літератури та мистецтва з низкою запитань для набуття досвіду емоційно-ціннісного ставлення, застосування досвіду в нестандартних ситуаціях, здатності учнів розрізняти особливості правових знань та формувати правову позицію тощо.

Внутрішньопредметні зв'язки сприяють системності навчання предмету та набуттю досвіду навчання. Пізнавальна діяльність неможлива без опори на сформовані предметні знання, вміння, навички, способи дій, ціннісні ставлення. Розвиток здібностей учнів потребує завдань, під час вирішення яких вони використовуватимуть комплекс предметних знань, умінь, навичок.

Таким чином, набуття досвіду навчальної діяльності засобами внутрішньопредметних і міжпредметних зв'язків відбувається у сукупності їх компонентів (здійснення пізнавальної діяльності, відомих способів дій, творчої діяльності та формування емоційно-ціннісних ставлень), комплексного розв'язання ситуацій. Для набуття досвіду навчальної діяльності потрібно урізноманітнювати завдання, багаторазово застосовувати знання, вміння, навички, способи дій, ціннісні орієнтації у стандартних та нестандартних ситуаціях.

Проаналізуємо підручники з правознавства для 9 та 10 класів, рекомендовані МОН України (рівень стандарту, академічний рівень), зосереджуючись на таких показниках: завдання, спрямовані на набуття різних видів досвіду засобами міжпредметних зв'язків; різноманітність прийомів для формування різнорівневих умінь; шляхи набуття досвіду; проблемні ситуації, які потребують комплексності розв'язання.

Розпочнемо аналіз підручників для 9 класу з його можливостей для набуття досвіду пізнавальної діяльності. Для того, щоб досвід

став ціннісним надбанням особистості, важливу роль у навчанні необхідно відводити мотиваційному компоненту. У підручниках він представлений через пізнавальні запитання до казок (підручник О. Пометун, Т. Ремех), розміщені здебільшого перед текстом теми, що спрямовує учнів на пізнавальну діяльність та активізує знання, життєвий досвід та досвід навчальної діяльності або через завдання в кінці теми. Наприклад, *“Порадьте Ніф-Ніф, Наф-Наф і Нуф-Нуф як захистити свої майнові права і відшкодувати завдані збитки, скориставшись заявою, складіть перелік основних позовних вимог”* [9, с. 88]; *“Чи були дотримані права Попелюшки?”* [10, с. 135]. Автори підручників для активізації пізнавальної діяльності застосовують міжпредметні зв’язки із літературою, народною творчістю: у підручнику В. Суткового та Т. Філіпенко вивчення теми починається з проблемного запитання (наприклад, до уривку із “Слова о полку Ігоревім: *“Про яке право заявляв один із братів: “І сказав брат братові: “Се моє і се теж моє”*”), а у О. Наровлянського через наскрізні запитання до тексту (*“Пригадайте, у яких творах, які ви вивчали на уроках української та зарубіжної літератури, йшлося про боротьбу за майно, землю, отримання спадщини тощо”*) [10, с. 90]).

Для розвитку вміння формулювати правові поняття важливим є здатність оперувати знаннями з інших предметів. У підручниках для 9 класу це пропонується здійснювати шляхом застосування зв’язку з історією, а саме – пояснення етимології поняття та його розвиток [9, с. 27] (наприклад, *“Пригадайте, де і коли в курсі історії вам траплялося поняття “конституція”*” [10, с. 40]). У підручнику В. Суткового та Т. Філіпенко у рубриці *“Для допитливих”* йдеться про історію поняття [11, с. 41], проте без запитань до тексту. Це дає можливість учителю сформувати низку запитань до тексту [11, с. 78] (наприклад, *“Остракізм – це яка форма демократії, чи хотіли б ви, щоб голосування в наш час відбувалося шляхом остракізму? Які недоліки та загрози мав цей спосіб голосування за часів Клісфена?”*). Набуття досвіду пізнавальної діяльності здійснюється шляхом організації самостійної діяльності учнів (*“Використовуючи різні джерела (газети, телебачення, мережу Інтернет), підготувати повідомлення про історію української Конституції”*) [10, с. 45]).

Внутрішньокурсів зв’язки розкриваються через подані в підручнику витяги із законодавства, які взаємопов’язані між собою змістом одного нормативно-правового акту та різних нормативно-правових актів [11, с. 77; 143–144; 180–181; 197], але без запитань до них.

Набуття досвіду пізнавальної діяльності шляхом застосування міжпредметних зв'язків у підручниках О. Наровлянського (10 клас) пропонується через активізацію історичних знань, а у підручниках С. Гавриша у взаємозв'язку із українською літературою у формі обговорення епіграфів теми Г. Сковороди, В. Стуса, М. Костомарова, Б. Кістяківського та інших. Наприклад, до уроку “Правова та соціальна держава” автори пропонують обговорити епіграф М. Костомарова із “Книги буття українського народу” (*“Які ознаки правової держави, яку основу влади правителя заклав у документ М. Костомаров?”* [12, с. 69]). Низка запитань до теми “Сімейне право” спрямовує учнів застосувати життєвий досвід та сприяє формуванню емоційно-ціннісних ставлень: *“Чому в контексті теми “сім'я” і в народних прислів'ях, і в поезії, і в філософії так часто звучать слова “турбота”, “пошана”. Доберіть декілька слів-асоціацій, пов'язаних з поняттями “сім'я”, “пошана”, “родина”, “дім”. Чи можна погодитись з афоризмом “одружитись – це значить наполовину зменшити свої права і вдвоє збільшити свої обов'язки?”* [12, с. 338].

Досвід пізнавальної діяльності засобами міжпредметних зв'язків реалізується лише на репродуктивному рівні. Скажімо, автори нерідко ставлять запитання, які починаються зі слова *“пригадайте”*: *“... як ви визначили поняття “країна”, “держава” з географії, історії, практичного курсу правознавства”* [13, с. 5], або *“... що таке магдебурзьке право”* [12, с. 213].

Для пізнавальної діяльності важливо розвивати самостійність учнів, використовуючи частково-пошукові завдання: *“З'ясуйте: які рослини і тварини вашої місцевості занесені до Червоної книги України”* [13, с. 144; 12, с. 264]; *“Підготуйте повідомлення про формування ідеї правової держави в історії людства”* [13, с. 37]. Для набуття досвіду пізнавальної діяльності як ціннісної якості особистості важливо, щоб інформація мала життєве значення. Для цього учитель може самостійно продовжити запитання: *“Які ідеї правової держави із досліджених вами реалізовані в Україні? Які умови потрібні для реалізації інших ідей?”*

Майже в кожному параграфі підручників для 10 класу представлена додаткова інформація в рубриках *“Для допитливих* (з історії поняття)” (підручник С. Гавриша, В. Суткового, Т. Філіпенко) або *“Це цікаво”* (підручник О. Наровлянського), проте без запитань або завдань до додаткових текстів.

Досвід здійснення відомих способів дій з правознавства у підручниках 9 класу набувається шляхом використання досвіду формулювати правові поняття та досвіду з інших предметів: україн-

ської мови – для розуміння зміни змісту поняття під час вживання його з різними словами (“*Поясніть, що означають словосполучення “брати за правило”, “відступати від правил”, “не в моїх правилах”, “правила хорошого тону”, “золоте правило” та ін.*” [9, с. 13]; світової літератури – для формування вмінь визначати ознаки поняття (“*Кому належали речі, якими користувався Робінзон Крузо на безлюдному острові?... Що змінилося із появою П’ятниці? Чому Робінзон нервувався, коли П’ятниця намагався скористатися його річчю?*” [9, с. 77]; “*Визначте, чи було допущено порушення прав людини під час подорожі Гуллівера до країни Ліліпутії (за твором Дж. Свіфта)*” [10, с. 56]; історії – через етимологію поняття, для порівняння його змісту (*право*) у висловлюваннях діячів (Конфуцій, римські юристи) різних країн [10, с. 12,13] або використання прийому *продовжте речення* “*Суть демократії полягає в тому, щоб підкорятися не правителю, а*” (Солон) [11, с. 77]; через порівняння *адміністративного проступку і злочину* [10, с. 180].

Розвиток досвіду відбувається поступово – від дій за зразком до самостійного проектування діяльності. У підручнику О. Наровлянського (9 клас) досвід аналізувати нормативно-правові акти представлений через прийом порівняння правових норм та інших суспільних норм [10, с. 14, 16]; у підручнику В. Суткового, Т. Філіпенко (9 клас) через прийом розпізнавання та аргументування (“*Визначити соціальні норми за уривками та підтвердити свої думки текстом*” [11, с. 9]). Для формування вмінь аналізувати нормативно-правові акти В. Сутковий, Т. Філіпенко пропонують такі завдання: “*Підберіть фрагмент з художнього чи мультиплікаційного фільму, в якому демонструється правопорушення дисциплінарне, цивільне, адміністративне, кримінальне, користуючись для цього кодексами, які можна знайти на сайті, електронних носіях та ін.*” [11, с. 35]; використовуючи уривки із казок, “*Проаналізувати нормативно-правові акти*” [11, с. 85]. Ефективність наведених завдань зросла, якщо була б вміщена схема розбору уривків, що активізувало б учнів до пізнавальної діяльності та сприяло засвоєнню навчальних прийомів.

У підручнику В. Суткового, Т. Філіпенко для застосування набутого досвіду запропоновано використати комплекс способів діяльності через аналіз художнього фільму [11, с. 204].

Досвід здійснення способів дій у підручниках 10 класу набувається через серію запитань, завдань щодо заповнень таблиць, схем, розв’язання правових ситуацій, складання правових документів тощо. Однак таких завдань у підручниках небагато, вони переважно спрямовані на формування вмінь формулювати по-

няття та розміщені у кінці параграфів: *“Використовуючи знання з історії та географії та додаткову літературу, заповніть таблицю: форма правління, форма державного устрою, форма політичного режиму для Росії, Великобританії, США, Франції, ФРН”* [13, с. 27].

Завдання для набуття досвіду аналізувати документи в підручниках 10 класу представлені в незначній кількості: *“Використовуючи знання з курсу історії України, порівняйте правове становище, передбачене для України відповідно до Березневих статей, Конституції Пилипа Орлика інших правових актів перебування її в складі Російської імперії”* [13, с. 88].

Комплекс умінь реалізується під час розв’язання правових ситуацій. У підручниках процес розв’язання спрямовує учнів на з’ясування сутності правовідносин, аналізування нормативно-правових актів, застосування правових понять, подолання наслідків проблеми. Проте відсутні завдання на встановлення причин виникнення правопорушень. Підручники для 10 класу, на відміну від підручників 9 класу, не містять завдань для формування вмінь складати правові документи.

Досвід творчої діяльності в підручниках для 9 класу набувається шляхом створення: малюнку (*“На аркуші невеликим малюнком (піктограмою), не використовуючи слів та цифр, зобразить один із розділів Конституції України”* [9, с. 29]); документів (*“Складіть короткий із трьох-п’яти правил “Кодекс поведінки покупців або продавців”*” [9, с. 95]; *“Узявши за зразок афоризм А. де Сент-Екзюпері “Маленький принц”: “є таке незмінне правило, встав уранці, умився, привів себе у порядок — і відразу ж наведи лад на своїй планеті”, складіть свій “кодекс поведінки”*” [11, с. 12]); проектів (*“Які права я хочу мати як учень загальноосвітньої школи”, “Обов’язки учнів”* [11, с. 20]); встановлення та обґрунтування юридичних фактів з використанням життєвого досвіду (*“Як на вашу думку потрібно знизити чи підвищити вік кримінальної відповідальності?”* [12, с. 282]); виконання завдань щодо прийняття ефективних рішень (*“Уявіть, що ви стали керівником вашого села, селища чи міста. Запропонуйте заходи, які б, на вашу думку, допомогли зменшити кількість правопорушень у вашому населеному пункті”* [13, с. 67]).

Досвід емоційно-ціннісних ставлень за підручниками 9 класу набувається через: детальний аналіз справи з різних позицій (*“Поясніть, що думає король з приводу покарання, що королева, а що Аліса”* [9, с. 153], *“Обрати висловлювання одного із запропонованих філософів щодо покарання та пояснити його в короткому творі-роздумі”* [9, с. 157]); здатність учнів оцінювати факти (*“Підберіть 1–2 сюжети (до 2 хв) із мультиплікаційних чи художніх фільмів,*

де відбувається укладання певного договору, та дайте оцінку додержання норм права при укладанні договору. Висловіть ставлення до важливості додержання умов цивільно-правових договорів” [11, с. 105]); встановлення причинно-наслідкових зв’язків і пошук шляхів ефективного розв’язання проблеми (прочитати уривок із оповідання про стареньку німечну бабусю, доньку та онуку та відповісти, як вплинули слова доньки на поведінку матері, яка запропонувала принести драбину, щоб покласти на неї стареньку бабусю та перенести до комори: “Нехай мамо драбина постоїть у сараї, а то коли ти зістаришся, не буде тебе на чому винести до комори ...”, а потім уривок із розповідей Л. Толстого про виховання онуки, і проілюструвати на життєвих прикладах, як виявляються взаємні права та обов’язки) [11, с. 135]; обговорення проблемного запитання (“Чи не дивина, що один у багатстві бідний, а інший у бідності багатий?” [12, с. 222]).

Використання творів української та світової літератури дає можливість проаналізувати умови ситуацій, з’ясувати мотиви та мету дій героїв, оцінити їх поведінку з різних позицій, врахувати об’єктивні та суб’єктивні чинники діянь героїв. Ефективним було б використання завдань щодо встановлення причин та оцінки сучасних та історичних подій для формування правової культури учнів.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Таким чином, для набуття досвіду навчальної діяльності шляхом застосування внутрішньопредметних та міжпредметних зв’язків підручники мають такі можливості:

- комплекс завдань та запитань для набуття досвіду пізнавальної діяльності, що реалізується: через проблемні запитання або запитання та завдання до казок, подані на початку параграфа, запитання репродуктивного характеру впродовж теми (етап засвоєння знань та вмінь) та різнорівневі запитання у кінці параграфів (етап рефлексії); проте більшість запитань не спрямовані на комплексне вирішення проблеми, що допомогло б усвідомити учням причини явищ, подій, їх наслідки та знайти ефективний шлях розв’язання, використовуючи досвід діяльності з інших предметів; запитання на різних етапах вивчення теми здебільшого не пов’язані змістовими зв’язками між собою для зосередження уваги учнів на різних аспектах вирішення проблеми (незначна кількість завдань є у підручнику О. Пометун, Т. Ремех);
- завдання для набуття досвіду діяльності через реалізацію міжпредметних зв’язків із історією, літературою, географією та ін.

для урізноманітнення діяльності учнів, проте окремі рубрики, наприклад “з історії понять”, не мають практичної реалізації (відсутні текстові запитання, завдання);

- запитання та завдання для формування вмінь порівнювати поняття, тексти нормативно-правових актів, правових ситуацій, але без зразків дій, необхідних для засвоєння способів діяльності, майже відсутні завдання та ситуації, що потребують комплексності розв’язання, використання досвіду діяльності з інших предметів;
- завдання, спрямовані на створення проектів, вміння приймати ефективні рішення, обґрунтовувати юридичні факти; проте комплекс представлених завдань пропонуються не в одному підручнику, а різних, що сприяло б урізноманітненню діяльності для набуття досвіду творчої діяльності;
- завдання для формування вмінь оцінювати, детально аналізувати ситуації та оцінювати діяння учасників, виявляти емоційно-ціннісні ставлення.

Важливим умінням учнів є вміння знаходити ефективний спосіб розв’язання проблеми, але для цього потрібно вчити їх знаходити причинно-наслідкові зв’язки. У підручниках всі ситуації спрямовані на аналізування сутності проблеми і подолання її наслідків. Ефективність підручників зросла, якщо учні зосереджувалися б й на встановленні причин проблеми. Значну роль у встановленні причинно-наслідкових зв’язків відіграють міжпредметні зв’язки з історією, українською та світовою літературою тощо.

Література

1. Назаров Н. В. Опыт учебной деятельности как основа компетентности студентов / Н. В. Назаров, Н. В. Кулиш // Вестник Оренбургского государственного университета. – 2014. – № 2. – С. 144–147.
2. Приходько А. С. Про можливості навчального посібника “Історія українського кінематографа ХХ століття” у формуванні історичної компетентності старшокласників / А. С. Приходько / Проблеми сучасного підручника : зб. наук. праць / [ред. кол., головн. ред. В. М. Мадзігон ; наук. ред. О. М. Топузов]. – К. : Педагогічна думка, 2011. – Вип. 11. – С. 515–521.
3. Рябовол Л. Т. Система навчання правознавства учнів основної і старшої школи : дис. ... доктора пед.наук: 13.00.02 / Л. Т. Рябовол. – К., 2015. – 600 с.
4. Элиасберг Н. И. Проблема нравственно-правовых ориентиров личности в условиях информатизации образования / Н. И. Элиасберг // Гражданское образование – педагогический, социальный и культурный феномен : монография. – СПб. : Изд-во “Союз”, 2006. – С. 36–47.

5. Ремех Т. О. Реалізація міжпредметних зв'язків у шкільних підручниках із правознавства / Т. Ремех // Проблеми сучасного підручника. – 2014. – Вип. 14. – С. 611–618.
6. Вишневський О. І. Теоретичні основи сучасної української педагогіки / О. І. Вишневський. – 3-є вид., доopr. і доп. – К. : Знання, 2008. – 568 с.
7. Гончаренко С. Український педагогічний словник / С. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 376 с.
8. Пометун О. І. Шкільний підручник нового покоління з історії, який він? / О. І. Пометун // Проблеми сучасного підручника : зб. наук. праць / [ред. кол., головн. ред. В. М. Мадзігон ; наук. ред. О. М. Топузов]. – К. : Педагогічна думка, 2011. – Вип. 11. – С. 516.
9. Пометун О. І. Правознавство. Практичний курс : підручн. для 9 кл. / О. І. Пометун, Т. О. Ремех. – К. : Літера ЛТД, 2009. – 192 с.
10. Наровлянський О. Д. Правознавство (практичний курс) : підручн. для 9 кл. загальноосвіт. навч. закл. – К. : Грамота, 2009. – 216 с.
11. Сутковий В. Л. Правознавство (практичний курс) : підручн. для 9 кл. загальноосвіт. навч. закл. / В. Л. Сутковий, Т. М. Філіпенко. – К. : Генеза, 2009. – 216 с.
12. Гавриш С. Б. Правознавство : підруч. для 10 кл. загальноосвіт. навч. закл.: рівень стандарту, академ. рівень / С. Б. Гавриш, В. Л. Сутковий, Т. М. Філіпенко. – К. : Генеза, 2010. – 416 с.
13. Наровлянський О. Д. Правознавство : підручн. для 10 кл. загальноосвіт. навч. закл. – К. : Грамота, 2010. – 232 с.

References

1. Nazarov N. V. Opyt uchebnoj dejatel'nosti kak osnova kompetentnosti studentov / N. V. Nazarov, N. V. Kulish // Vestnyk Orenburzghskogo gosudarstvennogo universiteta. – 2014. – № 2. – S. 144–147.
2. Prykhodko A. S. Pro mozhlyvosti navchal'nogo posibnyka "Istoriia ukrainskoho kinematohrafa XX stolittia" u formuvanni istorychnoi kompetentnosti starshoklasnykiv / A. S. Prykhodko / Problemy suchasnoho pidruchnyka : zb. nauk. prats / [red. kol., holovn. red. V. M. Madzihon ; nauk. red. O. M. Topuzov]. – K. : Pedahohichna dumka, 2011. – Vyp. 11. – S. 515–521.
3. Riabovol L. T. Systema navchannia pravoznavstva uchniv osnovnoi i starshoi shkoly : dys. ... doktora ped. nauk: 13.00.02 / L. T. Riabovol. – K., 2015. – 600 s.
4. Jeliashberg N. I. Problema npravstvenno-pravovyh orientirov lichnosti v usloviyiah informatizatsii obrazovaniya / N. I. Jeliashberg // Grazhdanskoe obrazovanie – pedagogicheskiy, socialnyy y kulturnyy fenomen : monografija. – SPb. : Yzd-vo "Sojuz", 2006. – S. 36–47.
5. Remekh T. O. Realizatsiia mizhpredmetnykh zviyazkiv u shkilnykh pidruchnykakh iz pravoznavstva / T. Remekh // Problemy suchasnoho pidruchnyka. – 2014. – Vyp. 14. – S. 611–618.
6. Vyshnevskiy O. I. Teoretichni osnovy suchasnoi ukrainskoi pedahohiky / O. I. Vyshnevskiy. – 3-ye vyd., doopr. i dop. – K. : Znannia, 2008. – 568 s.
7. Honcharenko S. Ukrainskyi pedahohichnyi slovnyk. – K. : Lybid, 1997. – 376 s.

8. Pometun O. I. Shkilnyi pidruchnyk novoho pokolinnia z istorii, yakyivin? / O. I. Pometun // Problemy suchasnoho pidruchnyka : zb. nauk. prats / [red. kol., holovn. red. V. M. Madzihon ; nauk. red. O. M. Topuzov]. – K. : Pedahohichna dumka, 2011. – Vyp. 11. – S. 516.
9. Pometun O. I. Pravoznnavstvo. Praktychnyi kurs : pidruchnyk dlia 9 kl. / O. I. Pometun, T. O. Remekh. – K. : Litera LTD, 2009. – 192 s.
10. Narovlianskyi O. D. Pravoznnavstvo (praktychnyi kurs) : pidruchn. dlia 9 kl. zahalnoosvit. navch. zakl / O. D. Narovlianskyi. – K. : Hramota, 2009. – 216 s.
11. Sutkovyi V. L. Pravoznnavstvo (praktychnyikurs) : pidruchn. dlia 9 kl. zahalnoosvit. navch. zakl. / V. L. Sutkovyi, T. M. Filipenko. – K. : Heneza, 2009. – 216 s.
12. Havrysh S. B. Pravoznnavstvo : pidruch. dlia 10 kl. zahalnoosvit. navch. zakl.: rivenstandartu, akadem. riven / S. B. Havrysh, V. L. Sutkovyi, T. M. Filipenko. – K. : Heneza, 2010. – 416 s.
13. Narovlianskyi O. D. Pravoznnavstvo : pidruchn. dlia 10 kl. zahalnoosvit. navch. zakl / O. D. Narovlianskyi. – K. : Hramota, 2010. – 232 s.

Жидкова Н. М.

ВНУТРИПРЕДМЕТНЫЕ И МЕЖПРЕДМЕТНЫЕ СВЯЗИ КАК СРЕДСТВО ПРИОБРЕТЕНИЯ ОПЫТА УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА УРОКАХ ПРАВОВЕДЕНИЯ

В статье анализируется проблема приобретения опыта учебной деятельности учеников на материалах учебника по правоведению для 9 и 10 классов. Обосновывается важность усвоения способов действий, творческой деятельности, эмоционально-ценностных отношений и их использование при выполнении заданий, поиска эффективного способа решения проблем и оценивания ситуаций средствами внутрипредметных и межпредметных связей.

Ключевые слова: опыт учебной деятельности, внутрипредметные и межпредметные связи, комплексность решения проблемных ситуаций, обучение правоведению.

Zhydkova N.

THE SUBJECT AND CROSS-SUBJECT LINKS AS MEANS OF THE ACQUIRE OF THE EXPERIENCE OF TRAINING ACTIVITIES AT THE LESSONS OF JURISPRUDENCE

The problem of acquire of the experience of training activities according to the material of textbook for 9–10 grades is analyzed in the article. The importance of learning of the methods of actions, the creative activity and the value of attitudes are proved.

The experience of the training activity on jurisprudence for life's realization is acquired. So during the process of teaching it is necessary to testify the knowledge, the skills, the methods of actions and the creative activity in the standard or non-standard situations. It is promoted by the subject and cross-

subject links, leads to acquire of the experience, knowledge, skills, methods of the action, creative activity, the forming of the value attitudes.

It is important to realize the principle of the complexity and system for the decision of problem situations. The principle of complexity is constitutes the establishment of the cause-and-effect relations, the analyses of situation and to find the effective method of the decision of the problem. The subject and cross-subject links by the history, the literature, the Ukrainian language can be used in non-standard situations for acquire of pupils experience.

The analysis of textbooks on jurisprudence has revealed the possibilities to acquire of pupils experience on the didactic materials by the use of the subject and cross-subject links. However subject and cross-subject links are used as low-level.

The effectiveness of textbook can increases if the problem of situations should be encouraged to use the skills of complex and system decisions; the textbooks should be have the techniques the forming of transforming and creative skills through the use of subject and cross-subject links.

Keywords: the experience of the training activities, the subject and cross-subject links, complexity decision of the problem situation, teaching of the law.

УДК 37.013.03

ОБРАЗ ШКІЛЬНОГО ПІДРУЧНИКА В УЯВЛЕННІ СТАРШОКЛАСНИКІВ

Ю. О. Жук,

кандидат педагогічних наук, доцент

У статті описується експериментальне дослідження, метою якого є визначення сприйняття характеристик шкільного підручника, що сформувалися у свідомості учнів старших класів середньої школи. Вивчалися особливості сприйняття старшокласниками образу сучасного шкільного підручника з групи природничонаукових предметів на освітньому рівні 9 класу. Підручник розглядається як основний засіб навчальної діяльності, результативність використання якого учнем визначається якостями засобу й особистісним ставленням учня до знаряддя діяльності. Метод дослідження базується на використанні технології семантичного диференціала. Визначено основні фактори, що описують образ підручника у свідомості учнів.

Ключові слова: шкільний підручник; характеристики підручника; образ підручника; навчальна діяльність; факторний аналіз; психосемантика.

Сучасний шкільний підручник можна розглядати як складний соціально-педагогічний феномен, в якому представлено систематизовані відомості щодо предметної області, яка вивчається, відібрано та структуровано відповідно до чинного стандарту освіти. Педагогічна практика та спеціальні дослідження свідчать, що підручник певним чином впливає на планування, реалізацію та результати навчального процесу. Усе це визначає актуальність досліджень щодо якості підручників.

Постановка проблеми. Основні напрями оцінювання якості підручників орієнтуються на оцінювання їх “зовнішніх” параметрів, тобто таких характеристик підручника, які безпосередньо спостерігаються у процесі апріорної або апостеріорної експертизи [10; 18].

Однак, розглядаючи підручник як засіб діяльності (у нашому разі – навчальної) необхідно зазначити, що засіб діяльності завжди виступає не сам по собі, а тільки в пізнавальному відношенні до нього суб’єкта діяльності [11]. У цьому ракурсі підручник виступає для учня не тільки як джерело інформації, але і як специфічний об’єкт навчальної діяльності, об’єкт пізнання. При цьому в процесі навчання об’єкт навчальної діяльності як об’єкт пізнання залучається до цілеспрямованої діяльності учня як деякого ідеального образу, в якому відображається певний клас засобів, оперувати якими повинен навчитися учень [4; 5]. Отже, у розглянутому нами випадку відношення суб’єкта навчання до об’єкта його діяльності опосередковано суб’єкт-об’єктною діяльністю в середовищі “учень – підручник” [24].

У процесі навчальної діяльності учень приєднує властивості підручника до власних зусиль, використовує ці властивості відповідно до свого розуміння для досягнення мети, яка поставлена перед ним як навчальне завдання. Саме у властивості людини приєднати, пристосувати властивості предметів діяльності до власних зусиль проявляється активність суб’єкта навчальної діяльності як особистості [17]. Зрозуміло, що внутрішня активність суб’єкту може мати якісно різний характер, що може бути пов’язано з рівнем складності засобів діяльності, з характером навчальної діяльності, вона визначається рівнем оволодіння суб’єктом способами оперування засобами, розумінням мети їх використання тощо [27]. Отже, рівень продуктивності використання засобу діяльності залежить від того образу даного засобу, який формується в свідомості суб’єкта діяльності в процесі його активного використання для досягнення мети діяльності.

Образ даного (конкретного) підручника, що сформувався під час використання його в навчальному процесі або вже наявний у

свідомості учня, очевидно, зумовлює формування певних уявлень учня про сам підручник. Облік цих уявлень необхідний під час планування та реалізації навчального процесу з використанням даного підручника, оскільки сформований у свідомості учня образ підручника обумовлює не тільки ставлення до предмета вивчення, а й прояв активності в навчально-пізнавальній діяльності.

Однак, незважаючи на постійний інтерес до підручника, його змістовних і структурних характеристик, шляхів підвищення якості шкільних підручників, експериментальним дослідженням особистісного ставлення (установок) учнів до підручників приділяється все ще недостатньо уваги. Усе це визначило мету нашого дослідження – вивчення образу шкільного підручника, який формується в учня під час використання даного підручника в реальному навчальному процесі. Ми виходимо з того, що образ підручника впливає на процес сприйняття навчальної інформації, на формування позитивного образу досліджуваного навчального предмета [9]. Очевидно, що саме позитивний образ досліджуваного предмета є предиктором мотивації продуктивної навчальної діяльності, впливає на якісні показники навчальних досягнень.

Формування образу підручника зазвичай здійснюється під час його активного використання в навчальному процесі, безпосереднього сприйняття учнями особливостей організації вербальних і невербальних складових тексту, використання апарату орієнтування, набору запропонованих завдань та інших структурних складових підручника, які можна розглядати як чинники, що впливають на формування образу підручника. Сукупність усіх цих факторів відображається у свідомості учня як деякий інтегрований образ “знаряддя навчальної діяльності”, використання якого певною мірою допомагає учневі в досягненні бажаних результатів навчання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Метод семантичного диференціала як комбінація методу контрольованих асоціацій і процедур суб’єктивного шкалювання широко застосовується для аналізу понять [6; 22], дослідження конкурентоспроможності [29], діагностики сприйняття учнями педагога [14], оцінки дитячобатьківських відносин [7], аналізу імпліцитної теорії реклами [1], для дослідження індивідуальної свідомості [16], репрезентацій загальних розумових здібностей [8], смислової організації навчального тексту [31], впливу шкільного підручника на формування в учнів образу навчального предмета [9], оцінювання якості освіти учнів загальноосвітніх навчальних закладів [12], оцінювання рівня сформованості предметних компетентностей учнів основної школи [13], дослідження образу сучасного політика [15].

Виклад основного матеріалу. Ми припускаємо, що процес формування образу підручника опосередкований факторами, що належать, по-перше, до пізнавальної сфери користувачів підручника, особливостями процесів навчальної комунікації в суб'єктно-об'єктній системі “учень – підручник” [24]; по-друге, факторами, що характеризують мотиваційно-потребнісну сферу особистості учня [19; 28] і тими стереотипами щодо навчальної літератури, що вже існують в учня; по-третє, факторами особистісних психологічних особливостей учнів як суб'єктів сприйняття навчальної інформації [3; 23]. Усі ці фактори можна зарахувати до множини вихідних факторів, які приховані від зовнішнього спостереження і мають прояв лише в продуктах навчальної діяльності, поведінці учня і в певним чином вимірних результатах навчальних досягнень.

Для реконструкції цілісного уявлення учня про підручник ми використовували метод семантичного диференціала [2; 21]. Його застосування у нашому дослідженні обумовлено тим, що саме психосемантичні методи є оптимальними для вирішення дослідницьких завдань, пов'язаних з виявленням прихованих процесів, що впливають на поведінку людини і визначають оцінку соціально-значущих явищ, до яких ми зараховуємо підручник, що функціонує в масовому освітньому процесі. Більш докладно використання семантичного диференціала для вивчення педагогічних феноменів представлено в роботах [9; 12; 25; 26].

На відміну від класичного семантичного диференціала Ч. Осгуда [20], де в якості шкал використовувалися виключно конотативні ознаки, які відбивали не об'єктивні властивості оцінюваного предмета, а суб'єктивно-значущі для респондента характеристики предмета, в нашому дослідженні використовуються денотативні шкали, які представляють собою словосполучення, що описують власне характеристики оцінюваних об'єктів (підручників). Такий підхід дає можливість безпосередньо операционалізувати структури емоційного сприйняття об'єкта оцінювання в термінах характеристик об'єкта.

Дослідження проводилося в 2015 р. на базі шкіл м. Києва. У якості респондентів виступили учні 9-х класів у кількості 109 осіб. Для оцінки учням було запропоновано чотири об'єкти: підручники фізики, хімії, біології та географії для 9 класу, які використовуються в навчальному процесі зазначеної школи. Учням пропонувалося оцінити запропоновані в опитувальному аркуші якості за 7-бальною шкалою від -3 до $+3$, де 0 ставився, якщо якість для респондента незрозуміла.

Обробка результатів проводилася методом факторного аналізу. У процесі факторного аналізу здійснювався поворот факторних осей методом *Varimax*. Дані оброблялися за допомогою статистичного пакета *Statistica 6.0*. Дані семантичного диференціала було згруповано відповідно до виділених вибірок і піддано кількісно-якісному аналізу. Дослідження особливостей сприйняття респондентами образу набору підручників засвідчило, що в даній вибірці виділилося три значущих фактори, що пояснюють відповідно 24%, 20,8% і 20,3% загальної дисперсії.

Нижче ми наводимо пункти опитувальника, згруповані за виділеними факторами із зазначенням ваги факторних навантажень тих шкал, що відображають величину проекції вектора-пункту опитувальника на вісь фактора, яка в змістовному плані відображає ступінь відображення в даному пункті деякого загального сенсу, представленого в факторі [21].

Фактор 1 має найбільшу інформативність (24%) і включає в себе шкали: вдалих – 0,5698, хороший – 0,5787, новий – 0,5021, захоплюючий – 0,6181, важливий – 0,8442, багатоплановий – 0,8001. Ми назвали цей фактор “важливість”, виходячи з найбільшого факторного навантаження зазначеної шкали [30]. Відповідно, супутні факторні характеристики підручника можна інтерпретувати як такі, що показують, які саме смисликладають учні в поняття “важливість”. Зміст цього чинника частково збігається з фактором “Оцінка”, який було виділено в дослідженнях Ч. Осгуда.

Фактор 2, названий нами “природний”, має інформативність 20,8% і включає в себе наступні шкали: близький – 0,6147, природний – 0,8282, конкретний – 0,7455, постійний – 0,6701. Найбільші факторні навантаження в цьому факторі вказують на смислові відтінки поняття “природний”, отже, він є аналогією осгудівського трактування фактора “звичайність”.

Фактор 3, який має 20,8% інформативності та названий нами “простий”, включає в себе шкали: вдалих – 0,5970, простий – 0,9219, важкий – 0,8845. Як засвідчило опитування респондентів, шкала “важкий” відображає вагову характеристику підручника. У термінах факторів Ч. Осгуда цей фактор можна назвати “сила”.

Варто відзначити, що ми показуємо тільки ті шкали, які мають найбільш високі факторні навантаження, а трактування чинників “за Осгудом” є досить умовним, так як зміст шкал, як було сказано вище, не збігається зі змістом шкал, які використовував Ч. Осгуд.

На рисунках 1–3 представлено характеристики групи підручників, які брали участь в дослідженні, у просторах виділених факторів.

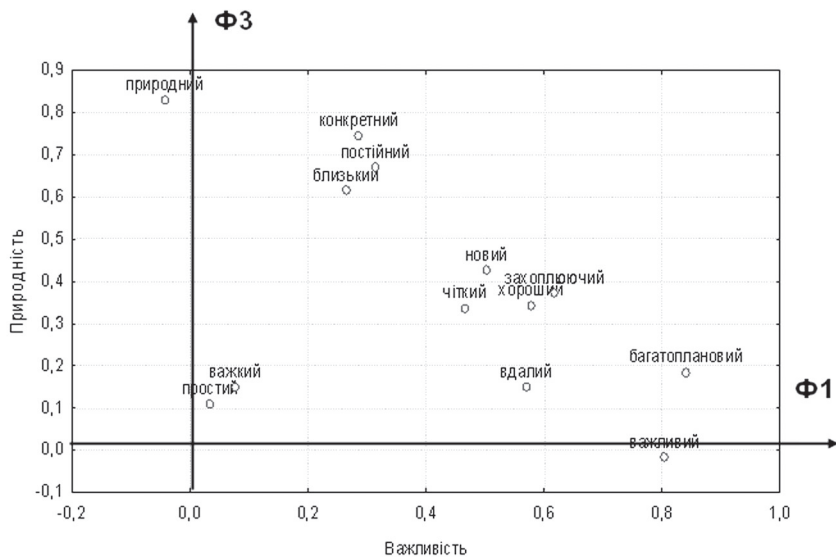


Рис. 1. Розташування характеристик групи підручників у факторному просторі “важливість” – “простота”

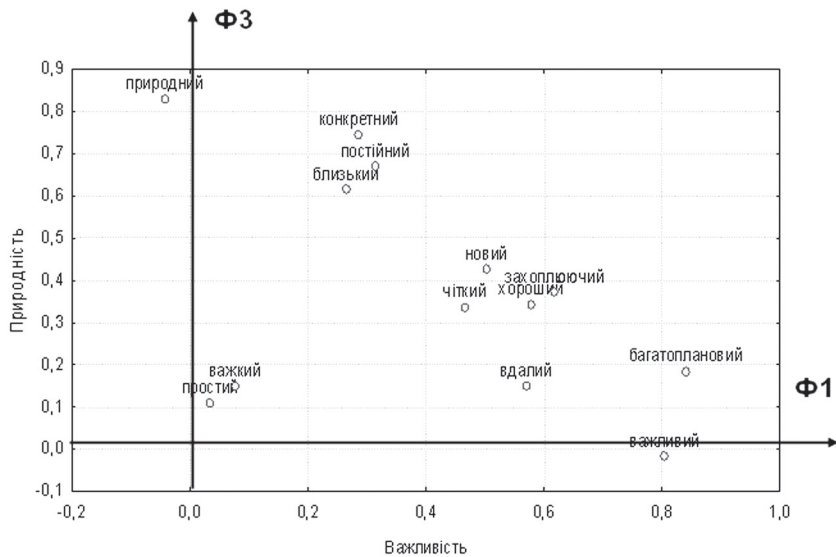


Рис. 2. Розташування характеристик групи підручників у факторному просторі “важливість” – “природність”

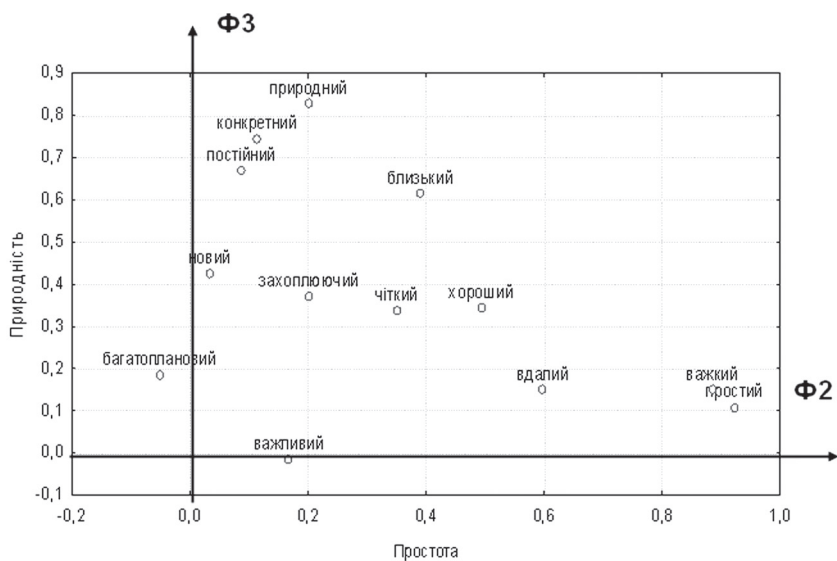


Рис. 3. Розташування характеристик групи підручників у факторному просторі “простота” – “природність”

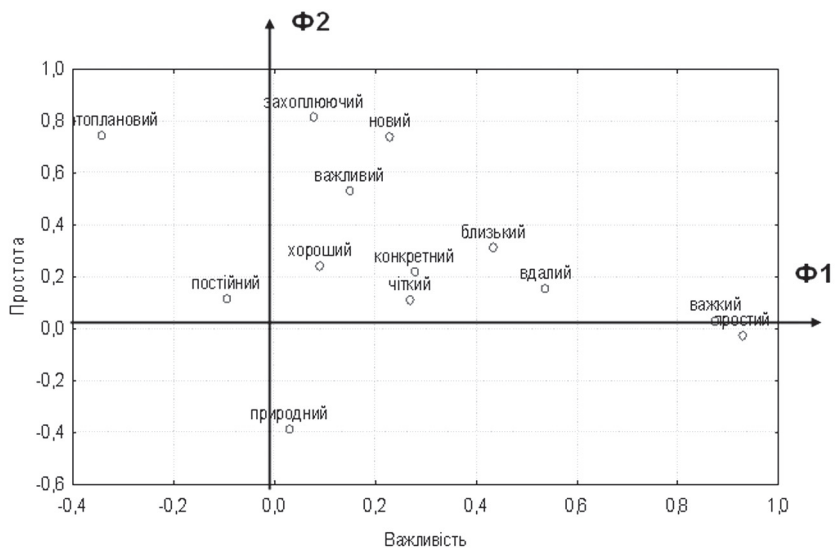


Рис. 4. Розташування характеристик підручника біології в факторному просторі “важливість” – “простота”

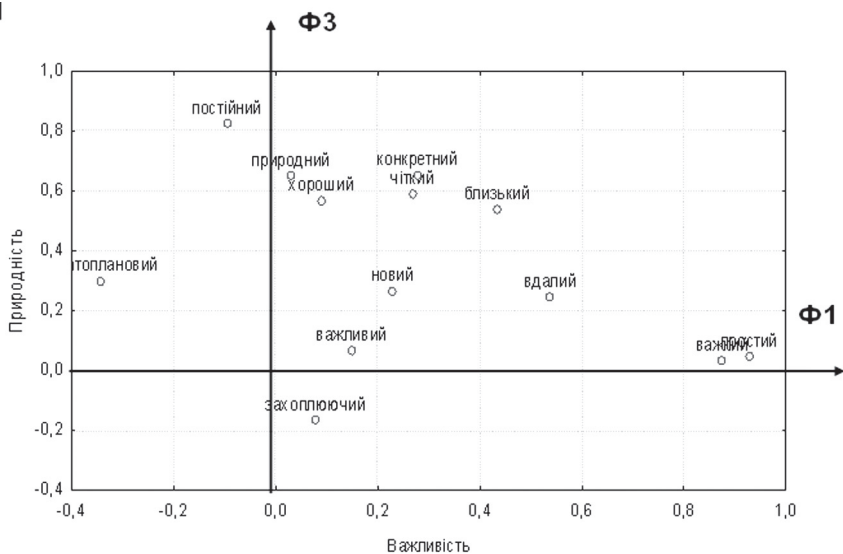


Рис. 5. Розташування характеристик підручника біології у факторному просторі “важливість” – “природність”

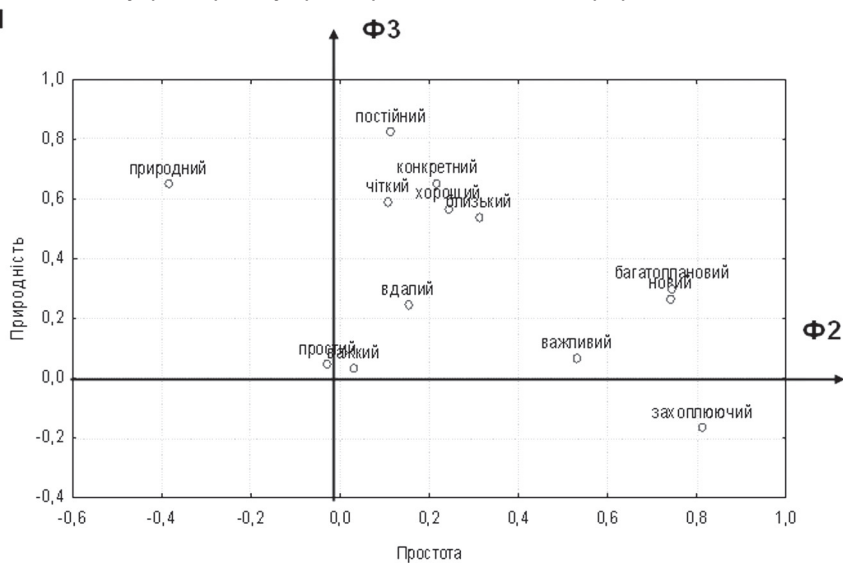


Рис. 6. Розташування характеристик підручника біології в факторному просторі “простота” – “природність”

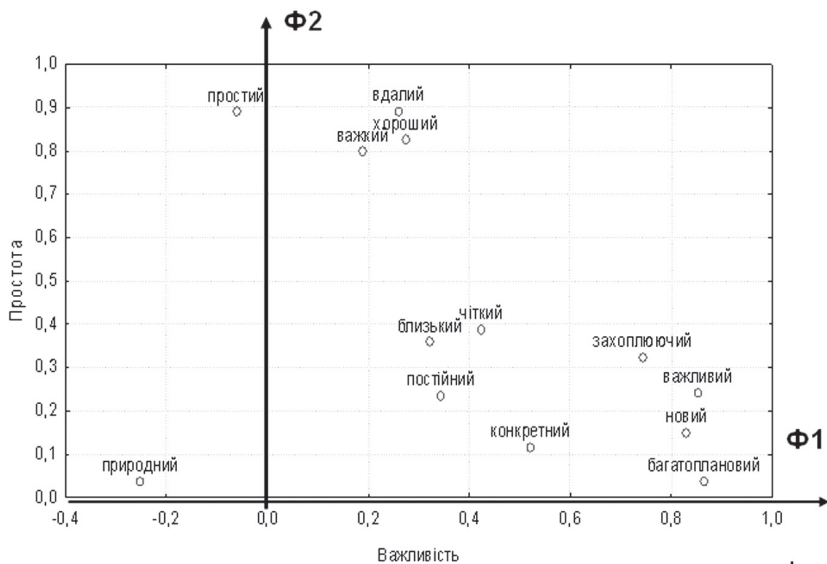


Рис. 7. Розташування характеристик підручника географії у факторному просторі “важливість” – “простота”

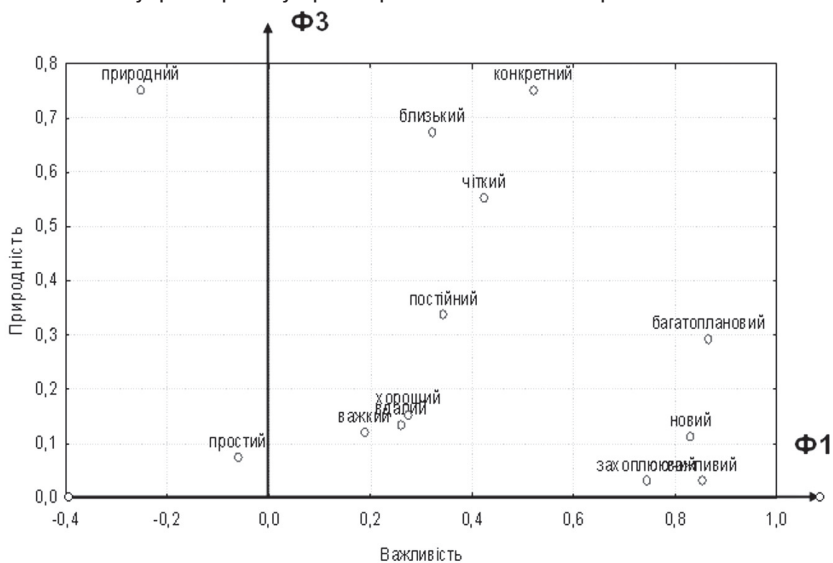


Рис. 8. Розташування характеристик підручника географії в факторному просторі “важливість” – “природність”

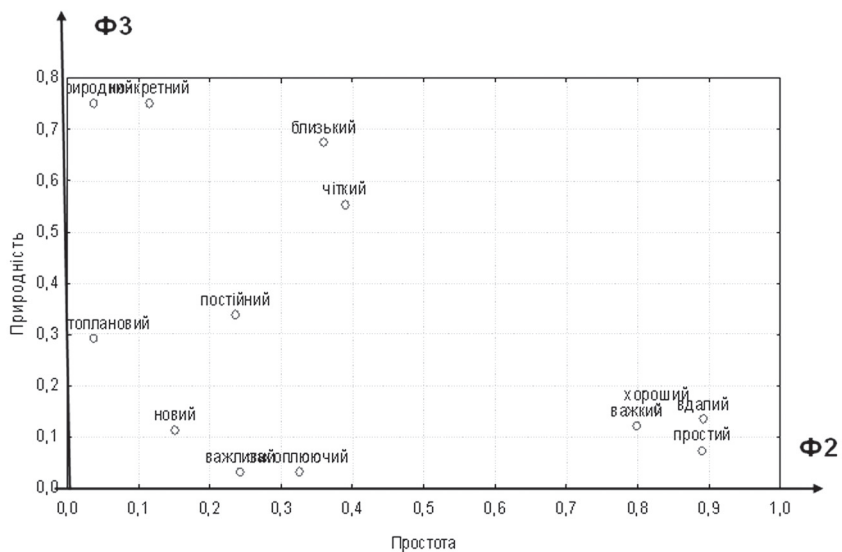


Рис. 9. Розташування характеристик підручника географії в факторному просторі “простота” – “природність”

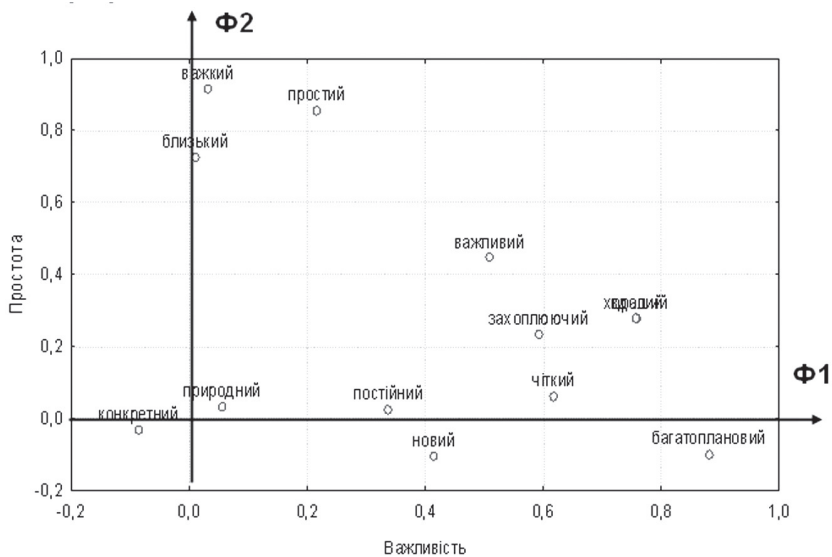


Рис. 10. Розташування характеристик підручника фізики в факторному просторі “важливість” – “простота”

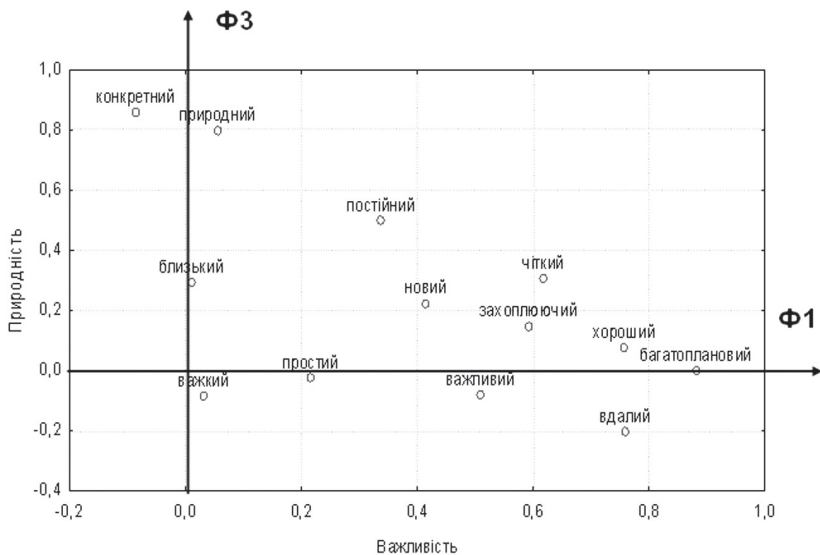


Рис. 11. Розташування характеристик підручника фізики в факторному просторі “важливість” – “природність”

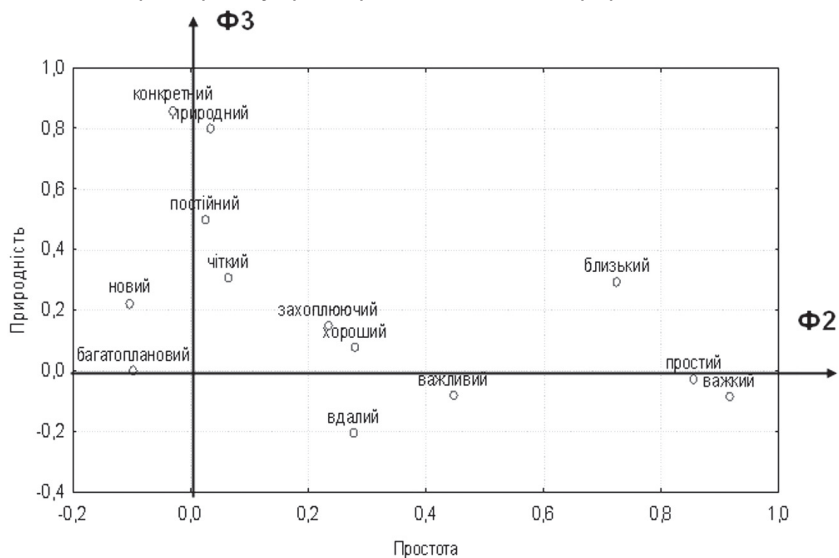


Рис. 12. Розташування характеристик підручника фізики в факторному просторі “простота” – “природність”

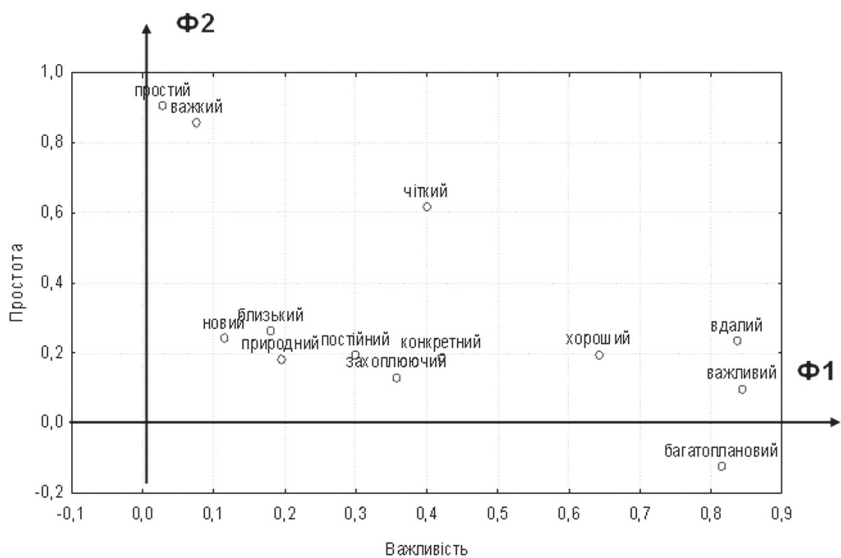


Рис. 13. Розташування характеристик підручника хімії в факторному просторі “важливість” – “простота”

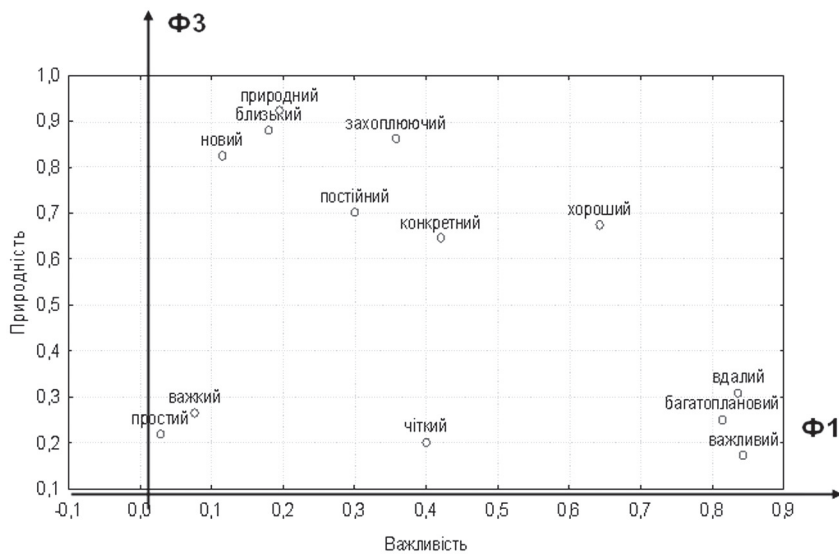


Рис. 14. Розташування характеристик підручника хімії в факторному просторі “важливість” – “природність”

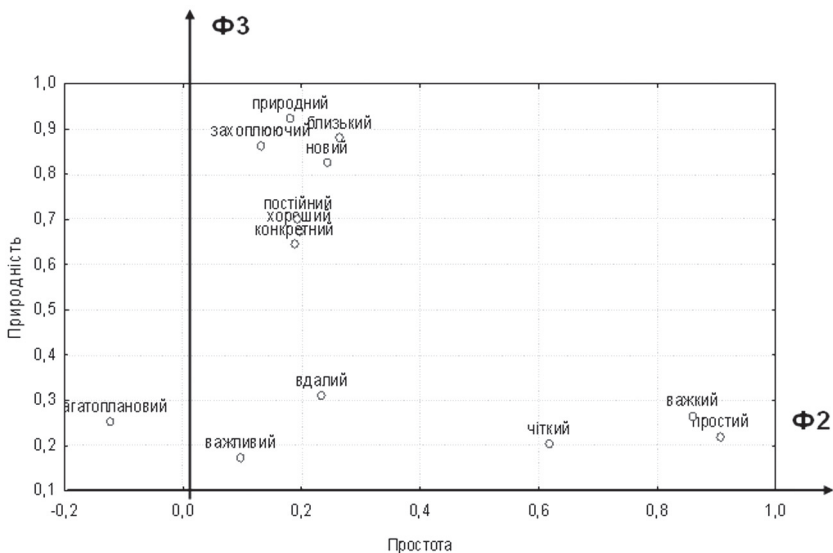


Рис. 15. Розташування характеристик підручника хімії в факторному просторі “простота” – “природність”

Зберігаючи виділені фактори для аналізу кожного з розглянутих підручників, можна показати розташування характеристик підручників у виділених факторних просторах.

I. Підручник біології. Інформативність факторів підручника біології: важливість – 18,9%; простота – 18,8%; природність – 21,1% (рис. 4-6).

II. Підручник географії. Інформативність факторів підручника географії: важливість – 27,9%; простота – 26,5%; природність – 16,7% (рис. 7-9).

III. Підручник фізики. Інформативність факторів підручника фізики: важливість – 25,1%; простота – 19,5%; природність – 14,9% (рис. 10-12).

IV. Підручник хімії. Інформативність факторів підручника хімії: важливість – 24,1%; простота – 17,8%; природність – 36,6% (рис. 13-15).

Висновки та перспективи подальших досліджень

1. Шкільний підручник у свідомості учня є фрагментом того середовища навчання, в якому здійснюється його навчальна діяльність. Саме в процесі активного використання підручника як інструмента пізнання, знаряддя діяльності в учня формується власне ставлення до цього об’єкта реальної дійсності. Відповідно до цього відношення формується і та система показників, яка ви-

ражається в оцінці суб'єктом навчання знаряддя діяльності, що використовується ним у процесі освоєння того чи іншого навчального предмета.

2. У дослідженні брали участь шкільні підручники в їх традиційному (друкованому) форматі як об'єкти оцінювання однакової модальності (лінійний виклад навчального матеріалу, звичне для користувача структурування матеріалу, приблизно однакове співвідношення вербальних і невербальних способів подання навчальної інформації тощо). Однак порівняння розташування характеристик об'єктів оцінювання у відповідних факторних просторах свідчить про відміну образів, сформованих в учнів щодо характеристик різних підручників, які використовуються ними у процесі навчальної діяльності в системі “учень – підручник”.

3. Пропонована до розгляду методика оцінювання підручників перебуває на першій стадії розробки, а простори характеристик підручників можна розглядати як попередні, які в подальших дослідженнях можуть бути уточнені. У багатофакторній системі оцінювання шкільного підручника пропонована методика може розглядатися як периферійна (додаткова) щодо інших методів оцінювання. Однак саме ця методика дає можливість “подивитися” на підручник очима учня, що, на наш погляд, є важливим у контексті парадигми дитиноцентризма.

Література

1. Александрова И. Ю. Психосемантический анализ имплицитной теории рекламы студенческой аудитории / И. Ю. Александрова // Социология: 4М. – 2000. – № 12. – С. 65–76.
2. Артемьева Е. Ю. Основы психологии субъективной семантики / Е. Ю. Артемьева; ред. И. Б. Ханиной. – М.: Наука: Смысл, 1999. – 350 с.
3. Брунер Дж. Психология познания: За пределами непосредственной информации / Дж. Брунер; пер. с англ. К. И. Бабицкого. – М.: Прогресс, 1977. – 411 с.
4. Габай Т. В. Учебная деятельность и ее средства / Т. В. Габай. – М.: Изд-во Московского университета, 1988. – 255 с.
5. Гальперин П. Я. Функциональные различия между орудием и средством / П. Я. Гальперин // Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии. – М., 1980. – С. 194–202.
6. Гибаева Г. Ф. Сопоставительный анализ слов-концептов “мнение”, “знание”, “вера”: психосемантический поход / Г. Ф. Гибаева, И. Н. Нурлыгаянов // Вестник Башкирского университета. – 2011. – Вып. 4. – Т. 16. – С. 1419–1421.
7. Дерюгина М. В. Специализированный семантический дифференциал для оценки детско-родительских отношений / М. В. Дерюгина // Вестник КРАУНЦ. Гуманитарные науки. – 2013. – Вып. 2 (22). – С. 60–70.

8. Дружинин В. Н. Исследование психосемантической репрезентации общих умственных способностей / В. Н. Дружинин, Г. А. Гребенюк, Е. Ю. Самсонова // Психологический журнал. – 1993. – № 3. – Т. 14. – С. 47–55.
9. Жук Ю. О. Вплив шкільного підручника на формування в учнів образу навчального предмета / Ю. О. Жук // Проблеми сучасного підручника : зб. наук. пр. / [ред. кол. : голов. ред. – О. М. Топузов]. – К. : Педагогічна думка, 2015. – Вип. 15. – Ч. 1. – С. 200–211.
10. Жук Ю. О. Експертний підхід до оцінювання шкільного підручника / Ю. О. Жук // Експертиза шкільних підручників: інструктивно-методичні матеріали для експертизи електронних версій проектів підручників для учнів 8 класу загальноосвітніх навчальних закладів : посібник / за заг. ред. О. М. Топузова, Н. Б. Вяткіної. – К. : Педагогічна думка, 2016. – 128 с.
11. Жук Ю. О. Навчальна діяльність, яка потребує засобів, і навчальні засоби, які потребують діяльності / Ю. О. Жук // Наукові записки [Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка]. Сер. : Педагогічні науки : зб. наук. пр. – Кіровоград : КДПУ ім. В. Винниченка. – 2009. – Вип. 82. – Ч. 1. – С. 150–155.
12. Жук Ю. О. Оцінювання якості освіти учнів загальноосвітніх навчальних закладів методом семантичного диференціала / Ю. О. Жук // Ановані результати науково-дослідної роботи Інституту педагогіки НАПН України за 2010 рік : інформаційне видання. – К. : Інститут педагогіки, 2011. – С. 102–103.
13. Жук Ю. О. Оцінювання рівня сформованості предметних компетентностей учнів основної школи методом семантичного диференціала в процесі навчання фізики / Ю. О. Жук, О. П. Пінчук // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 5 : Педагогічні науки: реалії та перспективи : зб. наук. пр. – К. : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2008. – Вип. 12. – С. 120–127.
14. Захарова И. В. Семантический дифференциал как метод диагностики восприятия учащимися педагога / И. В. Захарова, Г. А. Стрюкова // Психологическая наука и образование. – 1999. – № 3–4. – С. 30–35.
15. Козловская Н. В. Образ современного политика в представлении студенческой молодежи [Электронный ресурс] / Козловская Н. В. // Психологические исследования. – 2012. – № 1 (21). – С. 4. – Режим доступа: <http://psystudy.ru>.
16. Косаревская Т. Е. Психосемантический подход к исследованию индивидуального сознания : методические рекомендации / Т. Е. Косаревская, Р. Р. Кутькина. – Витебск : УО “ВГУ им. П. М. Машерова”, 2009. – 61 с.
17. Леонтьев А. Л. Деятельность. Сознание. Личность / А. Л. Леонтьев. – М. : Политиздат, 1972. – 304 с.
18. Лукіна Т. О. Якість українських підручників для середніх загальноосвітніх шкіл: проблеми оцінювання і результати моніторингу : метод. посіб. / Т. О. Лукіна. – К. : Академія, 2004. – 200 с.

19. Маслоу А. Г. Мотивация и личность / А. Г. Маслоу ; пер. с англ. А. М. Татлыбаевой. – СПб. : Евразия, 1999. – 478 с.
20. Осгуд Ч. Приложение методики семантического дифференциала к исследованиям по эстетике и смежным проблемам / Ч. Осгуд , Дж. Суси, П. Танненбаум // Семиотика и искусствометрия / под ред. Ю. М. Лотмана, В. М. Петрова. – М. : Мир, 1972. – С. 278–298.
21. Петренко В. Ф. Психосемантика сознания / В. Ф. Петренко. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1988. – 207 с.
22. Семенов М. Ю. Психосемантическое исследование понятия “деньги”: гендерный и возрастной аспекты / М. Ю. Семенов // Омский научный вестник. – 2009. – № 78–3. – С. 124–127.
23. Солсо Р. Л. Когнитивная психология / Р. Л. Солсо. – М. : Тривола, 1996. – 598 с.
24. Субъект и объект как философская проблема. – К. : Наукова думка, 1979. – 285 с.
25. Тестові технології оцінювання ключових і предметних компетентностей учнів основної і старшої школи : монографія / О. І. Ляшенко, Т. О. Лукіна, Л. С. Ващенко, С. О. Науменко, А. В. Гривко. – К. : Педагогічна думка, 2014. – 200 с.
26. Тестові технології оцінювання компетентностей учнів : посібник / О. І. Ляшенко, Ю. О. Жук, Л. С. Ващенко, С. О. Науменко, А. В. Гривко ; за ред. О. І. Ляшенка, Ю. О. Жука. – К. : Педагогічна думка, 2015. – 181 с.
27. Шадриков В. Д. Психология деятельности и способности человека : учеб. пособ. / В. Д. Шадриков. – М. : Издательская корпорация “Логос”, 1996. – 320 с.
28. Швалб Ю. М. Психологические модели целеполагания / Ю. М. Швалб. – К. : Стилос, 1997. – 235 с.
29. Шевченко Ю. А. Использование метода семантического дифференциала при анализе конкурентоспособности вуза / Ю. А. Шевченко // Вестник владивостокского государственного университета экономики и сервиса. – 2013. – Вып. 1 (19). – С. 123–129.
30. Эткинд А. М. Опыт теоретической интерпретации семантического дифференциала / А. М. Эткинд // Вопросы психологии. – 1979. – № 1. – С. 17–27.
31. Яркин П. А. Смысловая организация учебного текста и семантическая оценка представлений школьников о природе : автореферат дис. на соискание ученой степени канд. психол. наук : спец. 19.00.07 “Педагогическая психология” / П. А. Яркин. – СПб., 2005. – 18 с.

References

1. Aleksandrova I. Ju. Psihosemanticheskij analiz implicitnoj teorii reklamy studencheskoj auditorii / I. Ju. Aleksandrova // Sociologija: 4M. – 2000. – № 12. – С. 65–76.
2. Artem'eva E. Ju. Osnovy psihologii sub"ektivnoj semantiki / E. Ju. Artem'eva ; red. I. V. Haninnoj. – М. : Nauka : Smysl, 1999. – 350 s.
3. Bruner Dzh. Psihologija poznanija: Za predelami neposredstvennoj informacii / Dzh. Bruner ; per. s angl. K. I. Babickogo. – М. : Progress, 1977. – 411 s.

4. Gabaj T. V. Uchebnaja dejatel'nost' i ee sredstva / T. V. Gabaj. – M. : Izd-vo Moskovskogo universiteta, 1988. – 255 s.
5. Gal'perin P. Ja. Funkcional'nye razlichija mezhdru orudiem i sredstvom / P. Ja. Gal'perin // Hrestomatija po vozrastnoj i pedagogicheskoj psihologii. – M., 1980. – C. 194–202.
6. Gibatova G. F. Sopostavitel'nyj analiz slov-konceptov “mnenie”, “znanie”, “vera”: psihosemanticheskij podhod / G. F. Gibatova, I. N. Nurlygajanov // Vestnik Bashkirskogo universiteta. – 2011. – Vyp. 4. – T. 16. – S. 1419–1421.
7. Derjugina M. V. Specializirovannyj semanticheskij differencial dlja ocenki detsko-roditel'skih otnoshenij / M. V. Derjugina // Vestnik KRAUNC. Gumanitarnye nauki. – 2013. – Vyp. 2 (22). – S. 60–70.
8. Druzhinin V. N. Issledovanie psihosemanticheskoi reprezentacii obshhiih umstvennyh sposobnostej / V. N. Druzhinin, G. A. Grebenjuk, E. Ju. Samsonova // Psihologicheskij zhurnal. – 1993. – № 3. – T. 14. – S. 47–55.
9. Zhuk Yu. O. Vplyv shkilnogo pidruchnyka na formuvannia v uchniv obrazu navchalnogo predmeta / Yu. O. Zhuk // Problemy suchasnogo pidruchnyka : zb. nauk. pr. / [red. kol. : holov. red. – O. M. Topuzov]. – K. : Pedahohichna dumka, 2015. – Vyp. 15. – Ch. 1. – S. 200–211.
10. Zhuk Yu. O. Ekspertnyi pidkhd do otsiniuvannia shkilnogo pidruchnyka / Yu. O. Zhuk // Ekspertyza shkilnykh pidruchnykiv: instruktyvno-metodychni materialy dlja ekspertyzy elektronnykh versii proektiv pidruchnykiv dlja uchniv 8 klasu zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladiv : posibnyk / za zah. red. O. M. Topuzova, N. B. Viatkinoi. – K. : Pedahohichna dumka, 2016. – 128 s.
11. Zhuk Yu. O. Navchalna diialnist, yaka potrebuie zasobiv, i navchalni zasoby, yaki potrebuiut diialnosti / Yu. O. Zhuk // Naukovi zapysky [Kirovohrad'skoho derzhavnogo pedahohichnogo universytetu imeni Volodymyra Vynnychenka]. Ser. : Pedahohichni nauky : zb. nauk. pr. – Kirovohrad : KDPU im. V. Vynnychenka, 2009. – Vyp. 82. – Ch. 1. – S. 150–155.
12. Zhuk Yu. O. Otsiniuvannia yakosti osvity uchniv zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladiv metodom semantynchno dyferentsiala / Yu. O. Zhuk // Anotovani rezultaty naukovo-doslidnoi roboty Instytutu pedahohiky NAPN Ukrainy za 2010 rik : informatsiine vydannia. – K. : Instytut pedahohiky, 2011. – S. 102–103.
13. Zhuk Yu. O. Otsiniuvannia rivnia sformovanosti predmetnykh kompetentnosti uchniv osnovnoi shkoly metodom semantynchno dyferentsiala v protsesi navchannia fizyky / Yu. O. Zhuk, O. P. Pinchuk // Naukovyi chasopys NPU imeni M. P. Drahomanova. Serii 5 : Pedahohichni nauky: realii ta perspektyvy : zb. nauk. pr. – K. : Vyd-vo NPU im. M. P. Drahomanova, 2008. – Vyp. 12. – S. 120–127.
14. Zaharova I. V. Semanticheskij differencial kak metod diagnostiki vosprijatija uchashhimisja pedagoga / I. V. Zaharova, G. A. Strjukova // Psihologicheskaja nauka i obrazovanie. – 1999. – № 3–4. – S. 30–35.
15. Kozlovskaja N. V. Obraz sovremennoho politika v predstavlenii studencheskoj molodezhi [Jelektronnyj resurs] / N. V. Kozlovskaja // Psihologicheskie issledovanija. – 2012. – № 1 (21). – S. 4. – Rezhim dostupa: <http://psystudy.ru>.

16. Kosarevskaja T. E. Psihosemanticheskij podhod k issledovaniju individual'nogo soznaniya : metodicheskie rekomendacii / T. E. Kosarevskaja, R. R. Kut'kina. – Vitebsk : UO “VGU im. P. M. Masherova”, 2009. – 61 s.
17. Leont'ev A. L. Dejatel'nost'. Soznanie. Lichnost' / A. L. Leont'ev. – M. : Politizdat, 1972. – 304 s.
18. Lukina T. O. Yakist ukrainskykh pidruchnykiv dlja serednikh zahalnoosvitnikh shkil: problemy otsiniuvannia i rezultaty monitorynhu : metod. posib. / T. O. Lukina. – K. : Akademiia, 2004. – 200 s.
19. Maslou A. G. Motivacija i lichnost' / A. G. Maslou ; per. s angl. A. M. Tatlybaevoj. – SPb. : Evrazija, 1999. – 478 s.
20. Osgud Ch. Prilozhenie metodiki semanticheskogo differenciala k issledovanijam po jestetike i smezhnym problemam / Ch. Osgud, Dzh. Susi, P. Tannenbaum // Semiotika i iskusstvometrija / pod red. Ju. M. Lotmana, V. M. Petrova. – M. : Mir, 1972. – S. 278–298.
21. Petrenko V. F. Psihosemantika soznaniya / V. F. Petrenko. – M. : Izd-vo Mosk. un-ta, 1988. – 207 s.
22. Semenov M. Ju. Psihosemanticheskoe issledovanie ponjatija “den'gi”: gendernyj i vozrastnoj aspekty / M. Ju. Semenov // Omskij nauchnyj vestnik. – 2009. – № 78–3. – S. 124–127.
23. Solso R. L. Kognitivnaja psihologija / R. L. Solso. – M. : Trivola, 1996. – 598 s.
24. Sub”ekt i ob”ekt kak filosofskaja problema S. – K. : Naukova dumka, 1979. – 285 s.
25. Testovi tekhnologii otsiniuvannia kliuchovykh i predmetnykh kompetentnosti uchniv osnovnoi i starshoi shkoly : monohrafiia / O. I. Liashenko, T. O. Lukina, L. S. Vashchenko, S. O. Naumenko, A. V. Hryvko. – K. : Pedahohichna dumka, 2014. – 200 s.
26. Testovi tekhnologii otsiniuvannia kompetentnosti uchniv : posibnyk / O. I. Liashenko, Yu. O. Zhuk, L. S. Vashchenko, S. O. Naumenko, A. V. Hryvko ; za red. O. I. Liashenka, Yu. O. Zhuka. – K. : Pedahohichna dumka, 2015. – 181 s.
27. Shadrikov V. D. Psihologija dejatel'nosti i sposobnosti cheloveka : ucheb. posob. / V. D. Shadrikov. – M. : Izdatel'skaja korporacija “Logos”, 1996. – 320 s.
28. Shvalb Ju. M. Psihologicheskie modeli celepolaganija / Ju. M. Shvalb. – K. : Stilos, 1997. – 235 s.
29. Shevchenko Ju. A. Ispol'zovanie metoda semanticheskogo differenciala pri analize konkurentosposobnosti vuza / Ju. A. Shevchenko // Vestnik vladivostokskogo gosudarstvennogo universiteta jekonomiki i servisa. – 2013. – Vyp. 1 (19). – S. 123–129.
30. Jetkind A. M. Opyt teoreticheskoi interpretacii semanticheskogo differenciala / A. M. Jetkind // Voprosy psihologii. – 1979. – № 1. – S. 17–27.
31. Jarkin P. A. Smyslovaja organizacija uchebnogo teksta i semanticheskaja ocenka predstavlenij shkol'nikov o prirode : avtoreferat dis. na soiskanie uchenoj stepeni kand. psihol. Nauk : spec. 19.00.07 “Pedagogicheskaja psihologija” / P. A. Jarkin. – SPb., 2005. – 18 s.

Жук Ю. О.

ОБРАЗ ШКОЛЬНОГО УЧЕБНИКА В ПРЕДСТАВЛЕНИИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ

В статье описывается экспериментальное исследование, целью которого является определение восприятия характеристик школьного учебника, сформировавшихся в сознании учащихся старших классов средней школы. Изучались особенности восприятия старшеклассниками образа современного школьного учебника из группы естественнонаучных предметов на образовательном уровне 9 класса. Учебник рассматривается как основное средство учебной деятельности, результативность использования которого учеником определяется качествами средства и личностным отношением ученика к орудию деятельности. Метод исследования базируется на использовании технологии семантического дифференциала. Определены основные факторы, описывающие образ учебника в сознании учеников.

Ключевые слова: школьный учебник; характеристики учебника; образ учебника; учебная деятельность; факторный анализ; психосемантика.

Zhuk Yu. O.

A TEXTBOOK IMAGE IN PERCEPTION OF UPPER-FORMERS

The article discloses an experimental study aimed to identification of perception of textbook characteristics which have been formed in consciousness of upper-form pupils. The features of perception of modern textbook image from the group of natural-science subjects at 9th form educational level by upper-formers were studied. The textbook is considered as a main tool of educational activity, and the effectiveness of its use by a pupil is determined by tool properties and personal attitude of the pupil to this activity tool. The research method is based on the use of semantic differetial technology. The main factors describing textbook image in pupils' consciousness are identified.

Keywords: textbook; textbook characteristics; textbook image; educational activity; factorial analysis; psychosemantics.

ВІДПОВІДНІСТЬ ПРОЕКТУ ПІДРУЧНИКА ЦІЛЯМ І ЗАВДАННЯМ ОСВІТИ

Т. М. Засєкіна,

*кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник,
заступник директора
Інституту педагогіки НАПН України*

У статті розглядаються вимоги до підручників у контексті модернізаційних змін в освіті. Проаналізовано динаміку змін у вимогах до підручників за матеріалами всеукраїнських конкурсів підручників (2000–2015 рр.). Виявлено, що динамічні зміни в освіті, виклики суспільства щодо необхідності реформування загальної середньої освіти, оновлення в державних стандартах цілей, завдань і змісту освіти досить повільно відображаються у вимогах до експертизи й оцінювання якості навчальної книги. На прикладі підручника з фізики розглянуто можливості оновлення складових компонентів шкільного підручника (зміст, структура й методичний апарат) відповідно до сучасної парадигми освіти.

Ключові слова: адаптивність підручника; зміни в освіті; вимоги до підручника; компетентісно орієнтований підручник.

Постановка проблеми. Сучасне суспільство, що вступило в добу третього тисячоліття з його новою філософією спілкування, новими технологіями, вимагає від школи новітніх підходів до проблеми формування активної, діяльної, успішної особистості, в якій поєднується високий інтелектуальний рівень, розвинуті фізичні та моральні якості, активна громадянська позиція, здатність до результативної фахової діяльності.

Безумовно, швидкозмінні суспільні процеси впливають на систему освіти. А чи потрібно змінювати вимоги до шкільних підручників відповідно до цих змін, чи все ж таки підручник має зберігати унормовані традиційні підходи до процесу навчання – проблема, яку ми порушуємо у цій статті.

Аналіз останніх досліджень. В історії підручникотворення відмічено, що окремі або одночасні зміни цільових, змістових і процесуальних складників системи освіти мають певний вплив на функції підручника [2; 10]. Освітніми інноваціями останніх десятиліть є: запровадження інформаційно-комунікаційних технологій, реалізація компетентісного, особистісно орієнтованого та діяльнісного підходів, навчання впродовж життя.

Для того, щоб підручник дійсно відображав цілі та завдання освіти, це певним чином має бути враховано на етапі його розроблення й експертизи. Проаналізуємо вимоги, згідно з якими здійснювалась експертиза рукописів підручників під час всеукраїнських конкурсів та моніторингових досліджень якості підручників, що тривають з 2000 року. Варто зазначити, що з початку оголошення першого всеукраїнського конкурсу підручників (у 2001 р. для початкової школи) і до цього часу положення про конкурс підручників зазнавали постійних змін, які були обумовлені як переходом на нові стандарти освіти, залежно від рівня освіти (для початкової, основної та старшої школи), так і з метою удосконалення самої процедури конкурсного відбору. Проте практично без змін тривалий час залишався тристоронній підхід до експертизи рукописів: наукової, що здійснювалась експертами НАН України, психолого-педагогічної – експертами НАПН України, методичної – незалежними експертами (предметними комісіями).

Розглядаючи період підготовки підручників для основної школи (2003–2007 рр.), зазначимо, що у положенні подано “Основні вимоги до підручників” [6] за такими позиціями: 1) науковість змісту, 2) структура змісту, 3) доступність змісту, 4) навчально-методичний апарат підручника, а також “Матриця оцінювання підручника для загальноосвітніх навчальних закладів”, де відповідно до згаданих параметрів розроблено критерії оцінювання: 21 критерій щодо оцінки науковості змісту, 4 – щодо структури змісту, 8 – щодо доступності змісту, 10 – щодо навчально-методичного апарату, 5 – щодо придатності підручника до самостійного користування, 3 – щодо оцінки засобів полегшення роботи з навчальною книгою, 7 – щодо оцінки запропонованих методик. Усього є 58 критеріїв.

У той же період часу здійснювалися моніторингові дослідження якості підручників. Концептуальні засади цього дослідження висвітлено у роботі О. І. Ляшенка [4]. На його думку, незалежно від предметного спрямування навчальної книги критеріями оцінювання підручника можуть бути: науковість викладу навчального матеріалу, формування світогляду в учнів, розвивальний ефект навчального матеріалу, виховний потенціал навчального матеріалу, дидактична досконалість навчальної книги, методичне забезпечення видання, ергономічні показники підручника. Кожний з цих критеріїв має певний набір показників-індикаторів, за допомогою яких може бути оцінена будь-яка книга. Їх сукупність та інтегративна оцінка нівелює специфічність дидактичних функцій підручника, набір яких у кожного з них особливий.

Як бачимо, як і під час підготовки підручника, так і під час його апробації першим параметром виступає “науковість змісту (викладу навчального матеріалу)”.

Із запровадженням нових стандартів освіти – початкової (2011 р.) та базової і повної (2012 р.) – оновлюються і вимоги до підготовки й оцінювання підручників. Зокрема, згідно з положеннями про Всеукраїнський конкурс рукописів підручників для учнів 1–4 (та 5–9) класів загальноосвітніх навчальних закладів [7], разом із рукописом підручника подається авторська концепція так званої “лінійки підручників”. Вимогами до авторської концепції передбачено, що в ній мають бути висвітлені: оригінальність та актуальність наукових позицій автора(ів) щодо створення комплексу підручників з певного навчального предмета, реалізація в підручниках змістових ліній певної освітньої галузі державного стандарту; реалізація певної педагогічної технології; особливості структурування змісту підручника; характеристика навчально-методичного апарату; реалізація ідей особистісно зорієнтованого навчання; врахування наступності.

Умови конкурсу та декларування в державних стандартах освіти компетентнісного, особистісно орієнтованого та діяльнісного підходів як пріоритетних спонукало авторів підручника до пошуку й розроблення нових концепцій підручника. У фаховій літературі, зокрема у збірнику наукових праць “Проблеми сучасного підручника” (випуски №№ 10–15), широко висвітлюються нові ідеї, теорії та практики творення навчальної книги.

Наукові дослідження Н. М. Бібік, М. І. Бурди, М. С. Вашуленка, Л. П. Величко, М. В. Головка, Н. Б. Голуб, Ю. Б. Малієнко, О. І. Пометун, О. Я. Савченко, О. М. Топузова, С. Е. Трубачевої та багатьох інших спрямовані на пошук інноваційних шляхів відбору, структурування та реалізації змісту шкільної освіти в програмах, підручниках та навчально-методичних посібниках на засадах компетентнісного підходу [3; 9].

Проте в інструктивно-методичних матеріалах для здійснення методичної, наукової та психолого-педагогічної експертизи вимоги до підручника залишалися традиційними – як засобу оволодіння навчальним матеріалом і жодних згадувань щодо реалізації компетентнісного підходу, формування ключових і предметних компетентностей.

Лише цього року (у результаті кропіткої й узгодженої взаємодії Міністерства освіти і науки України, Інституту педагогіки НАПН України та Інституту модернізації змісту освіти) відбулися певні зміни щодо умов конкурсу та розроблення інструктивно-методичних матеріалів для проведення експертизи проєктів підручників.

По-перше, змінено формат експертних комісій та умови їх роботи. Для кожного проекту підручника, поданого на конкурс, із загального списку експертів обираються три експерти: учитель, методист та науковий (науково-педагогічний) працівник. Попередній досвід свідчить, що експерти-вчителі звертають більшу увагу на дидактико-методичні аспекти оцінювання, а експерти-науковці зазвичай швидше націлені на змістову відповідність тексту підручника науковості його викладу. Для того, щоб уникнути такого дисбалансу, експерт повинен абстрагуватися від своєї фахової належності та розглядати підручник з позицій комплексної оцінки, що містить як наукові, так і дидактико-методичні фактори. Зрозуміло, що кожен із них більше розуміється у своїй сфері діяльності, проте експерт не може бути однобічним в оцінюванні та давати оцінку лише за “своїми” показниками [1]. Цим обумовлена друга зміна: експертиза є цілісною (без виокремлення, як було раніше, наукової, психолого-педагогічної та методичної експертизи). Запропонований перелік критеріїв і показників для оцінювання конкурсних підручників подано як комплекс взаємопов’язаних факторів, важливих у різних аспектах – основ науки чи культури, яку репрезентують підручники, педагогіки, психології, методики навчання предмета тощо.

По-третє, експерти з кожного навчального предмета проходять обов’язковий інструктаж щодо здійснення експертизи і оформлення її результатів.

По-четверте, критерій відповідності проекту підручника цілям і завданням освіти (сучасній освітній парадигмі) виокремлено як самостійний і конкретизований у вимогах до структурних компонентів підручника.

Перенесення акценту на критерій відповідності проекту підручника цілям і завданням освіти (сучасній освітній парадигмі) відповідає і європейським пріоритетам в оцінюванні якості навчальної книги. Зокрема, серед критеріїв конкурсів на кращий європейський підручник (Best European Schoolbook) та кращі європейські навчальні матеріали (Best European Learning Materials), які щорічно проводяться для учасників із різних країн Європи, на першому місці – актуальність, тобто відповідність змісту й методичного апарату підручника сучасним запитам його користувачів (учнів і вчителів) [8].

Формулювання цілей статті (постановка завдання). *Метою статті є з’ясування, яким має бути проект підручника, щоб відповідати викликам сучасності, щоб задовольняти потреби всіх своїх користувачів: для учнів бути цікавою й ефективною навчальною*

книгою; для вчителів стати основою розгортання навчального процесу, побудови власної методичної системи; для батьків бути зрозумілим порадиником у наданні допомоги своїм дітям у навчанні [1].

Виклад основного матеріалу. Реалізація провідних ідей сучасної освіти, а саме: особистісно орієнтованого, компетентнісного та діяльнісного підходів породжує нові функції тексту й позатекстових елементів підручника і його методичного апарату, який є багатофункціональним і різним за змістом, формами представлення й місцем розташування у підручнику. У цілому функції методичного апарату спрямовані на вирішення найважливішого завдання – навчити учня вчитися, що є провідною компетенцією серед ключових.

У методичному апараті підручників з фізики можна виокремити такі основні компоненти: 1) завдання та запитання; 2) інструктивні матеріали (пам'ятки, вказівки, алгоритми, зразки тощо); 3) засоби мотивації, стимулювання пізнавального інтересу.

Пріоритетними освітніми підходами передбачається формування не лише предметних знань, а й способів діяльності, здатності застосовувати вивчене у різноманітних навчальних і життєвих ситуаціях, уміння висловлювати власні судження, висновки й обґрунтовувати їх, здійснювати логічні міркування, оцінювальні дії. Найбільші функціональні можливості у реалізації цих вимог, на нашу думку, належать завданням і запитанням, які мають утворювати цілісну дидактичну систему. Це система, що складається з різних типів фізичних задач і запитань – тренувальні, розрахункові, якісні, графічні, творчі (у контексті сучасних вимог питома вага серед них належить компетентісно зорієнтованим завданням); розташування їх у підручнику з урахуванням основних етапів процесу навчання – сприймання навчального матеріалу, усвідомлення й осмислення його (розуміння, закріплення, самоконтроль, застосування на практиці) і для організації різних видів діяльності та комунікації між учасниками освітнього процесу (для самостійної, фронтальної, групової, навчально-дослідної та проєктної діяльності учнів), а також для забезпечення диференціації, індивідуалізації та персоналізації навчальної діяльності учнів відповідно до їхніх пізнавальних можливостей.

Структурно-методичний апарат представлено зазвичай через рубрикацію. Рубрики можуть відповідати різним дидактичним цілям, наприклад: мати узагальнююче та систематизуюче спрямування (“Основні поняття та терміни”, “Коротко про головне”, “Підбиваємо підсумки”); націлюватися на перевірку та

застосування набутих знань (“Пригадайте”, “Перевірте себе”); розроблятися для поглиблення та розширення знань (“Для допитливих”, “Історія відкриття”, “Наука – практиці”, “Дізнайся більше”, “Фізика навколо нас”). Останнім часом набули популярності рубрики діяльнісного спрямування, розмішені наприкінці параграфа, наприклад: “Спробуй відповісти”, “Як ви вважаєте?”. Пізнавальний інтерес стимулюється досить вдало через низку рубрик (“Подискутуйте”, “Обери проект”, “Попрацюй у парі”, “Думаємо, розуміємо, відповідаємо”), які мають сприяти пошуковій діяльності учнів та формувати науковий стиль мислення.

Щодо системи завдань і вправ, то у підручниках фізики зустрічаються як традиційні, так і осучаснені назви: “Виконай завдання”, “Дайте відповіді на запитання”, “Що я знаю і вмію”, “Можу пояснити”, “Перевір себе”, “Завдання для самоперевірки”, “Перевіряємо свої знання” тощо. Головне при цьому, щоб “нова” назва рубрики дійсно відображала оновлений зміст завдань.

Завдання і запитання можуть бути розмішені і в тексті параграфа. Це здебільшого засіб для створення проблемних ситуацій, виявлення суперечностей і шляхів вирішення проблеми, аргументації та розгортання роздумів. Рубрики на початку параграфа, на кшталт “Ви дізнаєтесь”, “Повторіть”, а також винесення питань, що будуть розглянуті у параграфі у вигляді переліку чи короткого тексту, певним чином відіграють регулятивну дію цілевизначення на основі співвіднесення вже відомого та засвоєного учнями й того, що ще не відомо.

Основна ознака реалізації критерію відповідності підручника фізики цілям і завданням освіти полягає в тому, що він є для учня не лише провідним засобом засвоєння навчального змісту, а й засобом формування предметних і ключових компетентностей: знань, умінь діяти й приймати нестандартні рішення в проблемних ситуаціях та виявляти оцінні судження.

Щодо фізичної освіти, то основу її змісту утворюють реальні об’єкти дійсності (явища природи, природні й штучні процеси, технічні пристрої та устаткування тощо). Тому текст підручника має бути не просто описовим, а постійно спонукати учня на квазідослідження: виконання спостережень, постановку досліду або мисленевого експерименту. Відповідність підручника цілям і завданням освіти також виявляється шляхом введення в текстах підручника метапредметних завдань, пов’язаних з організаційними, рефлексивно-оцінними, інформаційно-пізнавальними, комунікативними, емоційно-ціннісними видами діяльності. Наприклад,

якщо вивчаються теми, пов'язані з глобальними проблемами людства, екологічною кризою тощо, вважаємо за доцільне вносити додаткові тексти або завдання, де учень повинен висловити власну думку щодо причин цих процесів, явищ та можливостей попередження їхніх негативних наслідків, бачення своєї позиції і можливості взяти участь у розробленні та реалізації проектів, спрямованих на розв'язання досліджуваних проблем.

У завданнях для контролю (особливо підсумкового) за освітніми результатами уміщено завдання, що виходять за межі суто предметних результатів і які орієнтовані на оцінку сформованості ключових компетентностей учнів. У цьому разі вимірюється не рівень опанування конкретним фізичним змістом, а рівень більш широких знань та умінь, які накопичені під час вивчення шкільних предметів. Це можуть бути завдання, в яких для вирішення проблем у реальних ситуаціях застосовуються наукові фізичні методи або обґрунтовуються висновки на основі спостережень та експериментів. Реальні ситуації, запропоновані учням, мають бути пов'язані з актуальними проблемами, які виникають в особистому житті кожної людини (наприклад, розрахунок економії у разі використання енергозберігаючих ламп або теплоефективних технологій обігріву квартири чи будинку), у житті людини як члена певного колективу або суспільства (наприклад, визначення місця розташування електростанції або сміттєпереробного заводу щодо міста), як “громадянина світу” у кращому розумінні цього слова (наприклад, усвідомлення наслідків глобального потепління або наслідків вирубки лісів, переробки побутових відходів).

Зауважимо, що не завжди і не повністю “підручник може реагувати” на вимоги часу й оновлені освітні завдання. До того ж у сьогоденні умовах підручник перестав бути засобом, від якого цілком і повністю залежить якість освіти. Проте він залишається провідним засобом, на основі якого будується методика навчання. І від його адаптивності та функціональних можливостей залежить те, на скільки можливо побудувати ту методику навчання, яка відповідатиме вимогам часу.

Таким чином, структура, зміст і методичний апарат компетентнісно орієнтованого підручника забезпечують формування в учнів як базових фізичних знань про явища природи, засвоєння основних понять, термінів, законів фізики та алгоритмічних прийомів розв'язування фізичних задач, набуття експериментальних умінь та дослідницьких навичок, так і формування цілісних уявлень про фізичну картину світу, уміння застосувати наукові методи досліджень у вирішенні життєвих ситуацій, наприклад,

моделювати ситуацію реального об'єкта або, навпаки, застосовувати до реального об'єкта метод фізичного моделювання тощо.

Компетентнісно орієнтований підручник фізики спрямований на реалізацію основної мети навчання фізики – розвиток особистості, становлення її наукового світогляду та відповідного стилю мислення, формування предметної, науково-природничої (як галузевої) та ключових компетентностей учнів засобами фізики як навчального предмета.

Висновки. Одним із потужних ресурсів модернізації загальної середньої освіти в Україні є запровадження компетентнісного, особистісно орієнтованого та діяльнісного підходів, які відповідають вимогам дитиноцентризму, тобто стверджують цінність особистості дитини, її фізичного, психічного й соціального розвитку. Це накладає нові вимоги до всього навчального середовища, зокрема його навчально-методичного забезпечення. Щодо підручників, то ця вимога зумовлює його адаптивність – зміну змісту, структури й методичного апарату й алгоритму свого функціонування в умовах швидкозмінних процесів. Це можливо за умови, якщо підручник є своєрідним дидактичним комплексом, що може бути самодостатньою системою, або коли підручник розглядається як частина навчально-методичного комплексу, що включає допоміжні дидактичні засоби і методичні розробки, у тому числі й електронні ресурси.

Література

1. Експертиза шкільних підручників : інструктивно-методичні матеріали для експертизи електронних версій проектів підручників для учнів 8 класу загальноосвітніх навчальних закладів : посібник / за заг. ред. О. М. Топузова, Н. Б. Вяткіної. – К. : Педагогічна думка, 2016. – 128 с.
2. Жосан О. Е. Шкільна навчальна література: теорія і практика : довідник / О. Е. Жосан. – Кіровоград : КЗ “КОІППО імені Василя Сухомлинського” ; Імекс-ЛТД, 2014. – 156 с.
3. Засекіна Т. М. Розробка підручника з фізики для основної школи на засадах особистісно-орієнтованого, діяльнісного та компетентнісного підходів / Т. М. Засекіна // Проблеми сучасного підручника : зб. наук. пр. / [ред. кол.; наук. ред. – О. М. Топузов]. – К. : Педагогічна думка, 2012. – Вип. 12. – С. 372–376.
4. Ляшенко О. І. Вимоги до підручника та критерії його оцінювання / О. І. Ляшенко // Підручник XXI століття. – 2003. – № 1–4. – С. 60–65.
5. Методичні рекомендації щодо здійснення експертизи рукописів підручників, поданих на Всеукраїнський конкурс рукописів підручників для учнів 10 класу загальноосвітніх навчальних закладів : наказ Міністерства освіти і науки України від 13.10.2009 р. № 929 // Інтернет-сайт Міністерства освіти і науки України. – Режим доступу: <http://www.mon.gov.ua/>

6. Основні вимоги до навчальних програм та підручників : додаток до Положення про Всеукраїнський конкурс рукописів навчальних програм та підручників для загальноосвітніх навчальних закладів : наказ Міністерства освіти і науки України від 12.02.2004 р. № 108 [Електронний ресурс] // Інтернет-сайт Міністерства освіти і науки України, 2004. – Режим доступу : <http://mon.gov.ua/>
7. Положення про Всеукраїнський конкурс рукописів підручників для учнів 5–9 класів загальноосвітніх навчальних закладів : наказ Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України від 10.07.2012 р. № 805 [Електронний ресурс] // Верховна Рада України, 2014. – Режим доступу : <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/z1261-12>
8. Премія BESA “Кращий європейський підручник”: критерії оцінювання [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.schoolbookawards.org/evaluation-criteria.html>
9. Топузов О. М. Роль і місце підручника в реалізації компетентнісного підходу до навчання / О. М. Топузов // Проблеми сучасного підручника : зб. наук. пр. / [ред. кол.; наук. ред. – О. М. Топузов]. – К. : Педагогічна думка, 2012. – Вип. 12. – С. 241–247.
10. Трубачева С. Е. Трансформація функцій шкільного підручника в умовах компетентнісного підходу / С. Е. Трубачева // Проблеми сучасного підручника : зб. наук. пр. / [ред. кол., головн. ред. В. М. Мадзігон; наук. ред. О. М. Топузов]. – К. : Пед. думка, 2011. – Вип. 11. – С. 17–22.

References

1. Ekspertyza shkilnykh pidruchnykiv : instruktyvno-metodychni materialy dlja ekspertyzy elektronnykh versij proektiv pidruchnykiv dlja uchniv 8 klasu zagaljnoosvitnikh navchalnykh zakladiv : posibnyk / za zagh. red. O. M. Topuzova, N. B. Vjatkinoji. – K. : Pedagoghichna dumka, 2016. – 128 s.
2. Zhosan O. E. Shkilna navchalna literatura: teorija i praktyka : dovidnyk / O. E. Zhosan. – Kirovohrad : KZ “KOIPPO imeni Vasylja Sukhomlynsjkogho”; Imeks-LTD, 2014. – 156 s.
3. Zaszekina T. M. Rozrobka pidruchnyka z fizyky dlja osnovnoji shkoly na zasadakh osobystisno-orijentovanogho, dijajlnisnogho ta kompetentnisnogho pidkhodiv / T. M. Zaszekina // Problemy suchasnogho pidruchnyka : zb. nauk. pracj / [red. kol.; nauk. red. – O. M. Topuzov]. – K. : Pedagoghichna dumka, 2012. – Vyp. 12. – S. 372–376.
4. Ljashenko O. I. Vymoghy do pidruchnyka ta kryteriji jogho ocinjuvannja / O. I. Ljashenko // Pidruchnyk XXI stolittja. – 2003. – 1–4. – S. 60–65.
5. Metodychni rekomendaciji shhodo zdijsnennja ekspertyzy rukopysiv pidruchnykiv, podanykh na Vseukrajinskyj konkurs rukopysiv pidruchnykiv dlja uchniv 10 klasu zagaljnoosvitnikh navchalnykh zakladiv : nakaz Ministerstva osvity i nauky Ukrajinny vid 13.10.2009 r. No 929 [Elektronnyj resurs] // Internet-sajt Ministerstva osvity i nauky Ukrajinny. – Rezhym dostupu: <http://www.mon.gov.ua/>
6. Osnovni vymoghy do navchalnykh program ta pidruchnykiv : dodatok do Polozhennja pro Vseukrajinskyj konkurs rukopysiv navchalnykh program

- та pidruchnykiv dlja zaghaljnoosvitnikh navchalnykh zakladiv : nakaz Ministerstva osvity i nauky Ukrainy vid 12.02.2004 r. No 108 [Elektronnyj resurs] / Internet-sajt Ministerstva osvity i nauky Ukrainy, 2004. – Rezhym dostupu: <http://mon.gov.ua/>
7. Polozhennja pro Vseukrajins'kyj konkurs rukopysiv pidruchnykiv dlja uchniv 5–9 klasiv zaghaljnoosvitnikh navchalnykh zakladiv : nakaz Ministerstva osvity i nauky, molodi ta sportu Ukrainy vid 10.07.2012 r. No 805 [Elektronnyj resurs] / Verkhovna Rada Ukrainy. – 2014. – Rezhym dostupu: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/z1261-12>
 8. Premija BESA “Krashhyj jevropejs'kyj pidruchnyk”: kryteriji ocinjuvannja [Elektronnyj resurs]. – Rezhym dostupu: <http://www.schoolbookawards.org/evaluation-criteria.html>
 9. Topuzov O. M. Rolj i misce pidruchnyka v realizaciji kompetentnisnogho pidkhodu do navchannja / O. M. Topuzov // Problemy suchasnogho pidruchnyka : zb. nauk. Pracj / [red. kol.; nauk. red. – O. M. Topuzov]. – K. : Pedagoghichna dumka, 2012. – Vyp. 12. – S. 241–247.
 10. Trubacheva S. E. Transformacija funkcij shkilnogho pidruchnyka v umovakh kompetentnisnogho pidkhodu / S. E. Trubacheva // Problemy suchasnogho pidruchnyka : zb. nauk. pracj / [red. kol., gholovn. red. V. M. Madzighon ; nauk. red. O. M. Topuzov]. – K. : Ped. dumka, 2011. – Vyp. 11. – S. 17–22.

Засекина Т. Н.

СООТВЕТСТВИЕ ПРОЕКТА УЧЕБНИКА ЦЕЛЯМ И ЗАДАЧАМ ОБРАЗОВАНИЯ

В статье рассматриваются требования к учебникам в контексте изменения парадигмы образования. Проанализирована динамика изменений в требованиях к учебникам по материалам всеукраинских конкурсов учебников (2000–2015 гг.). Выявлено, что динамические изменения в образовании, обновление в государственных стандартах целей, задач и содержания обучения достаточно медленно отражаются в требованиях к экспертизе и оценке качества учебной книги. На примере учебника по физике рассмотрены возможности обновления составляющих компонентов школьного учебника (содержание, структура и методический аппарат) в соответствии с современной парадигмой образования.

Ключевые слова: адаптивность учебника; изменения в образовании; требования к учебнику; компетентно ориентирован учебник.

Zasyekina T. M.

CORRESPONDENCE OF THE TEXTBOOK PROJECT TO THE OBJECTIVES AND THE TASKS OF EDUCATION

The article covers the requirements for textbooks in the context of modernization changes in education. The dynamics of changes in the requirements for a textbook was analyzed by taking into consideration the materials of the all-

Ukrainian competition for textbooks (2000–2015). It was found out that dynamic changes in education, the challenges of the society in the need to reform secondary education, renewal in goals of the state standards, objectives and educational content are slowly reflected in the requirements for the examination and the evaluation of the textbooks quality. By the example of a textbook on physics, the opportunity to update the textbook components (content, structure and methodological apparatus) according to the current paradigm of education, implementation of a competence-based, personality-oriented and activity-based approaches that meet the requirements of the child-centered principles, in other words, prove the value of child's personality, physical, mental and social development were considered.

Correlation between the requirements of a textbook with the changes in the goals and the objectives of education predetermines its adaptability, namely, the change in the content, the structure as well as the analytical tools and the algorithm of its operation under the conditions of the rapidly changing processes. The implementation of the leading ideas of modern education leads to the new text functions and non-textual elements of a textbook, its analytical tools (the system of tasks and questions in the instructional materials (guidance, instructions, algorithms, etc.), tools and motivation to stimulate cognitive interest).

The main feature of the implementation of a criterion of a physics textbook correspondence to the aims and the objectives of education is that it is not only the leading means of a learning content for a pupil, but also a means of forming the subject and the key competencies (knowledge, skills to act and to make unconventional decisions in problem situations as well as to identify evaluative judgments). The structure, the content and the methodological apparatus of a competence oriented textbook ensure the development of not only the pupils' basic physical knowledge, but also the holistic understanding of the physical world, the ability to apply to the research methods in solving problems (for example, to simulate the situation of a real object, or vice versa to apply to the method of physical modeling for a real object, etc.). For this purpose, the text of a manual should be not only descriptive, but also constantly motivational for pupils to conduct quasi-researches, for instance, observation or setting up a study or a mental experiment. In the assessment tasks (especially the final ones) there must be tasks that are beyond the purely substantive results and are focused on the evaluation of the formation of pupils' key competencies.

A competence focused physics textbook is aimed at implementing the main goal of teaching physics, namely, personal development, the development of pupils' scientific outlook and way of thinking, forming the subject, the scientific and the natural (as a branch one) and key competencies of the pupils by means of physics as a school subject.

Keywords: adaptability of a textbook; education changes; requirements for textbooks; competence-oriented textbook.

ПРИРОДНИЧОНАУКОВА КАРТИНА СВІТУ У МОДУЛЬНО-ЗАЛІКОВІЙ СИСТЕМІ ПІДРУЧНИКА “ПРИРОДОЗНАВСТВО-11”

В. Р. Ільченко,

*доктор педагогічних наук, професор, дійсний член НАПН України,
завідувач відділу інтеграції змісту загальної середньої освіти
Інституту педагогіки НАПН України*

У статті піднімається проблема використання модульно-залікової системи в інтегрованому курсі “Природознавство” (10–11), розкривається роль найбільш широких понять природознавства в об’єднанні змісту модулів і навчального матеріалу в цілісність.

Серед таких понять, які виступають в ролі “випереджальних організаторів” знань про природу, – система загальних закономірностей природи (збереження, спрямованості самочинних процесів до рівноважного стану, періодичності процесів у природі). Зміст її включає: закони збереження маси речовини, збереження повної маси ізольованої системи, закон збереження і перетворення енергії, закон збереження електричного заряду; принцип необоротності, закон Дарвіна; періодичний закон, закони обертового, коливального, хвильового руху, поняття про біоритми. Як видно зі змісту системи загальних закономірностей, вони можуть бути онтодидактичним стрижнем інтеграції в цілісність всіх елементів знань про природу, що вивчаються в старшій школі.

Ключові слова: інтегрований курс “Природознавство”; “випереджаючі організатори” знань; модульно-залікова система, загальні закономірності природи; природничонаукова картина світу; образ природи.

Постановка проблеми. Ідея запровадження модульної системи навчання пов’язується з виникненням зарубіжних концепцій про одиниці змісту навчання. Їх сутність полягає в тому, що окремі частини навчального матеріалу визначали як автономні та включали в програму навчального курсу. Спочатку ці самостійні частини називалися “мікрокурсами”, “мінікурсами”, а згодом – “модулями”. Модульні дидактичні системи навчання чи окремі курси на принципах модульного навчання нині успішно використовуються в багатьох навчальних закладах Західної Європи і США. У вітчизняних курсах цю проблему розроблено недостатньо. Зокрема, в інтегрованому курсі “Природознавство” (10–11 кл.)

вивчаються всі компоненти освітньої галузі “Природознавство”: природничонаукова, фізична, хімічна, біологічна, астрономічна. Названі компоненти являють собою “мінікурси” або модулі, які об’єднані на основі загальноприродничого компонента. Ця проблема є актуальною у зв’язку з розробленням не тільки інтегрованого курсу з природознавства, а й інших інтегрованих курсів. Досвід експериментального впровадження інтегрованого курсу з природознавства доводить, що змішування змісту компонентів освітньої галузі під час їх інтеграції не є доцільним, зміст компонентів, “модулів” доцільно об’єднувати в цілісність за допомогою спільних для них понять, принципів [3].

Згідно з концепцією підручників “Природознавство”-10, 11 [3; 4] зміст їх складається з модулів: природничого, фізико-астрономічного, хімічного, біологічного. У кінці кожного з підручників є розділ “Узагальнення знань”, який можна вважати частиною природничого модуля [3].

Виклад основного матеріалу. Перший розділ (природничий модуль) є вступом до підручників з природознавства. У вступі [1] дається поняття про скрізні основи інтеграції змісту природничих знань, що вивчаються у старшій школі: загальні закономірності природи, природничонаукову картину світу, особистісно значиму систему знань про природу – образ природи, цілісність природи; про наукові методи пізнання природи, їх застосування під час практичних робіт та на уроках у доквіллі [1].

Цей розділ має важливе стратегічне значення для встановлення цілісності знань з освітньої галузі “Природознавство”, завдяки “випереджальним організаторам” знань про природу – системі загальних закономірностей природи (збереження, спрямованості самочинних процесів до рівноважного стану, періодичності процесів у природі). Система загальних закономірностей містить: закони збереження маси речовини, збереження повної маси ізольованої системи, закон збереження і перетворення енергії, закон збереження електричного заряду; принцип необоротності, закон Дарвіна; періодичний закон, закони обертового, коливного хвильового руху, поняття про біоритми. Зважаючи на зміст системи загальних закономірностей, він може бути онтодидактичним стрижнем до обґрунтування та інтеграції в цілісність всіх елементів знань про природу, що вивчаються у загальноосвітній школі.

Послідовне та неперервне застосування системи загальних закономірностей під час вивчення всіх модулів курсу природознавства приводить до формування в учнів природничонаукової картини світу – системи знань, що утворюється в процесі засто-

сування названих закономірностей для пояснення явищ природи, властивостей об'єктів природи, обґрунтування результатів експерименту, спостережень, досліджень, у тому числі в довкіллі.

Природничонаукова картина світу в підручниках функціонує як засіб формування цілісності знань про природу. Це поняття також належить до “випереджальних організаторів” знань – найбільш широких понять, які подаються на початку вивчення курсу в кожному класі (10, 11 кл.) і використовуються під час вивчення знань для об'єднання їх у цілісність.

Варто розглянути зміст термінів “природничонаукова картина світу” та “світ”. Філософи визначають поняття “світ” як сферу прояву загальних закономірностей, яким підлягають всі без виключення об'єкти “світу”. Отже, для того, щоб охарактеризувати навколишній “світ”, учням потрібно знати загальні закономірності і те, як розкрити дію цих закономірностей стосовно кожного з об'єктів світу. Ми будемо говорити про природничонаукову картину світу (ПНКС), тобто природи. Для того, щоб ця картина була об'єктивною, ми можемо використати загальні закономірності природи для вивчення взаємозв'язків між об'єктами природи, їх властивостей. Вони доводять, що природа – вічна, “несотворима” і незнищувана (закономірність збереження), всі самочинні процеси протікають у напрямку до найбільш імовірного, рівноважного стану (закономірність спрямованості процесів до рівноважного стану), у природі повторюються стани об'єктів, систем об'єктів (закономірність періодичності процесів у природі). Таким чином, природничонаукова картина світу в змісті освіти – це відображення в системі знань того, як у природі проявляються найбільш загальні закономірності природи.

ПНКС створювалася впродовж віків і продовжує створюватися людством у процесі наукового пояснення явищ, об'єктів на основі відомих у науці закономірностей, наукових ідей. Коли йдеться про картину світу, то мається на увазі не “картина” – малюнок, креслення, графік, а логічна форма знання, якою і є природничонаукова картина світу. Часто замість терміну “картина світу” у науковій літературі вживаються терміни “модель світу”, “інтегральний образ світу”, що акцентує на ролі наукових законів, втілених у формулюваннях, формулах, графіках під час опису світопорядку.

Термін “природничонаукова” в ПНКС багатозначний: “виникла в науці”, така, що “функціонує в науці”, “істинна”, “об'єктивна”. Саме в останньому значенні слово “наукова” вживається в понятті ПНКС. Об'єктивність, істинність знань про

природу можна установити на основі законів науки, оскільки істина і закон — це одне і те ж.

Природничонаукова картина світу мала формуватися під час навчання в усіх попередніх (1–9) класах. Це була система знань про природу, яка створювалася під час пояснення явищ, процесів, властивостей об'єктів природи, об'єктів, що вивчалися на уроках фізики, хімії, біології, географії на основі загальних закономірностей природи. У старшій школі формування ПНКС буде продовжуватися [4].

Проте використання загальних закономірностей при поясненні кожного явища, кожного об'єкта, що вивчається в тому чи іншому модулі, займало б багато часу, адже в кожній темі вивчаються все нові й нові явища, нові часткові закони природи. На відміну від загальних закономірностей, ці закони пояснюють певні групи явищ. Наприклад, закон Архімеда пояснює явища, що відбуваються з тілом при зануренні його в рідину або газ.

Закон Ома пояснює взаємозв'язок між струмом у провіднику, його опором і напругою на кінцях провідника. Закон Джоуля-Ленца пояснює залежність між кількістю теплоти, що виділяється в провіднику, і його опором та силою струму, що проходить по ньому, тощо. Саме ці часткові закони необхідні кожному спеціалісту при вирішенні конкретних завдань, які перед ними ставить виробництво. Вивчивши той чи інший такий закон, учні закріплюють знання про нього: на конкретних прикладах розглядають, як цей закон використати або обійти — залежно від завдання. Наприклад, закон Джоуля-Ленца, його формула $Q = I^2 R t$ допоможе учням розрахувати електронагрівник, який за той чи інший час виділятиме необхідну для потреб кількість теплоти. Цей же закон допоможе їм розрахувати плавкий запобіжник, щоб уникнути наслідків короткого замикання в квартирі. Тобто учні навчатися, як закон використати або обійти.

Кожен з таких законів має пояснюватися на основі загальних закономірностей, об'єднуючи в систему знання як про часткові закони, так і про явища, які вони пояснюють. Над частковими законами є “головнокомандуючі” — загальні, необхідні закономірності природи. Використання чи “обхід” часткового закону потрібно узгоджувати із загальними закономірностями, які визначають цілісність природи. Інакше в учнів формується звичка мислення, як заради сьогочасної “користі” руйнувати цілісність природи, а отже, і себе, адже кожен з нас — частина природи.

От для чого людство створює природничонаукову картину світу. Вона великою мірою визначає мислення людей, ставлення їх

до природи, професійні дії в будь-якій сфері діяльності. Важливо, щоб людина була переконана: все в природі, у тому числі й людина, підлягає єдиним, необхідним закономірностям природи. Вона повинна знати, як правильно використати або “обійти” той чи інший частковий закон, маючи загальну картину природи, переконання, а також те, що все в природі підлягає єдиним загальним закономірностям, які неможливо обійти. Так формується звичка мислення діяти по закону. Оскільки цей процес втілюється у підсвідомості, то майбутній працівник в будь-якій галузі набуває імунітет несприйняття корупції [2].

Чи може людина в своїй свідомості тримати природничонаукову картину світу, тобто всі свідомі людству знання про природу, пов’язані між собою загальними закономірностями природи? Якщо це і можливо, то навіщо?

З тих знань, які набуло людство, людина обирає в свою особистісно значиму систему найнеобхідніші для неї. Об’єднані в цілісність ці знання про природу є її образом природи, який відрізняється від природничонаукової картини світу обсягом знань, співвідношенням знань з різних областей. Основи об’єднання знань у цілісність — це сукупність найбільш постійних, таких, що найбільш повільно змінюються, зв’язків, тобто загальні закономірності природи.

Як мало змінюється архітектура будинку з часом, не дивлячись на деякі перебудови, добудови, так і основа образу природи людини залишається в основному сталою. Цю основу складає система трьох розглянутих вище закономірностей природи, яка дає можливість з науковими переконаннями підходити до пояснення будь-якого нового явища, об’єкта, знання про які включаються в образ природи.

Розвиток подій, що відбуваються в суспільстві, природі, усіх деталях прогнозувати неможливо.

Це здатний робити людський мозок за допомогою образу світу, складовою якого є образ природи.

“Образ природи” випускника охоплює відомості з фізико-астрономічного модуля, що складається з таких тем, як “Електродинаміка”, “Хвильова і квантова фізика”, “Атомна і ядерна фізика”, “Розвиток знань про Всесвіт. Вивчення Всесвіту і його складових”, хімічного модуля, що включає тему “Теорія хімічної будови органічних сполук”, біолого-екологічного модуля (теми “Організмений рівень організації життя”, “Надорганізмений рівень організації життя”, “Історичний розвиток органічного світу”).

Кожен модуль містить систему різнорівневих завдань, лабораторні роботи, проекти та уроки серед природи, семінарське заняття “Структурування фізичних знань та об’єднання їх у цілісність на основі загальних закономірностей”, тематичну самоперевірку знань та залік.

Висновки. Використання “випереджальних організаторів” знань та модульно-залікової системи дає можливість формувати цілісність знань з освітньої галузі “Природознавство”. Подальший розвиток проблеми полягає у виявленні змісту випереджаючих організаторів знань в інших освітніх галузях.

Література

1. Гуз К. Ж. Природознавство : підруч. для 10 кл. заг.-осв. навч. закл. / К. Ж. Гуз, В. Р. Ільченко, Л. М. Рибалко, В. С. Коваленко. – Полтава : Довкілля-К, 2009. – 326 с.
2. Гуз К. Ж. Теоретичні та методичні основи формування в учнів цілісності знань про природу. – Полтава : Довкілля-К., 2004. – 472 с.
3. Ільченко В. Р. Програма з природознавства для 10–12 кл. / В. Р. Ільченко, К. Гуз, В. Коваленко, Л. Рибалко. – Полтава : Довкілля-К, 2008. – 126 с.
4. Ільченко В. Р. Формування змісту природознавчих курсів у профільній школі / В. Р. Ільченко // Профільне навчання : Досвід упровадження, інноваційні технології : наук.-метод. посібник. – Полтава : ПОІППО, 2008.

References

1. Huz K. Zh. Pryrodoznavstvo : pidruch. dlia 10 kl. zah.-osv. navch. zakl. / K. Zh. Huz, V. R. Ilchenko, L. M. Rybalko, V. S. Kovalenko. – Poltava : Dovkillia-K, 2009. – 326 s.
2. Huz K. Zh. Teoretychni ta metodychni osnovy formuvannia v uchniv tsilisnosti znan pro pryrodu. – Poltava : Dovkillia-K., 2004. – 472 s.
3. Ilchenko V. R. Prohrama z pryrodoznavstva dlia 10–12 kl. / V. R. Ilchenko, K. Huz, V. Kovalenko, L. Rybalko. – Poltava : Dovkillia-K, 2008. – 126 s.
4. Ilchenko V. R. Formuvannia zmistu pryrodoznavchikh kursiv u profilnii shkoli / V. R. Ilchenko // Profilne navchannia : Dosvid uprovadzhenia, innovatsiini tekhnologii : nauk.-metod. posibnyk. – Poltava : POIPPO, 2008.

Ільченко В. Р.

ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНАЯ КАРТИНА МИРА В МОДУЛЬНО-ЗАЧЕТНОЙ СИСТЕМЕ УЧЕБНИКА “ЕСТЕСТВОЗНАНИЕ-11”

В статье поднимается проблема использования модульно-зачетной системы в интегрированном курсе “Естествознание” (10–11), раскрывается роль наиболее широких понятий естествознания в объединении содержания модулей и учебного материала в целостность.

Среди таких понятий, выступающих в роли “опережающих организаторов” знаний о природе, – система общих закономерностей природы (сохранения, направленности самопроизвольных процессов к равновесному состоянию, периодичности процессов в природе). Содержание ее включает: законы сохранения массы вещества, сохранения полной массы изолированной системы, закон сохранения и превращения энергии, закон сохранения электрического заряда; принцип необратимости, закон Дарвина; периодический закон, законы вращательного, колебательного, волнового движения, понятие о биоритмах. Как видно из содержания системы общих закономерностей, они могут быть онтодидактичным стержнем интеграции в целостность всех элементов знаний о природе, изучаемых в старшей школе.

Ключевые слова: интегрированный курс “Естествознание”; “опережающие организаторы” знаний; модульно-зачетная система, общие закономерности природы; естественнонаучная картина мира; образ природы.

Ilchenko V.

NATURAL SCIENCE PICTURE OF THE WORLD IN THE MODULE-TEST SYSTEM MANUAL “NATURAL 11”

This section is of great strategic importance for the development of knowledge on the integrity of the educational sector “Natural”. Thanks to “advancing the organizers” knowledge about nature - the system of general laws of nature (conservation, orientation unauthorized processes to equilibrium, the frequency of processes in nature). The common patterns include: conservation of mass, conservation of total mass of an isolated system, the law of conservation and transformation of energy, charge conservation; the principle of irreversibility, Darwin’s law; periodic law, laws rotating, oscillating wave motion, the concept of biorhythms. As can be seen from the contents of the general laws of the system, it can be ontodydaktychnym core justification for integrity and integration of all elements of knowledge about nature, studied in school.

Consistent and continuous application of general laws in the study of natural science modules of the course leads to the development of students’ natural science picture of the world - a system of knowledge that forms in the application of these laws to explain natural phenomena, properties of natural objects, study the experimental results, observations, research, including the environment.

It largely determines the way people think, their attitude to nature, professional actions in any field. It is important that the man was convinced that everything in nature, including a person subject only necessary laws of nature. She knew how to use or “bypass” or that partial law, with the overall picture of the nature, the belief that everything in nature is subject only general laws that can not be circumvented. It formed the habit of thinking operate under the law. Insofar as this process is embodied in the subconscious, the future employee in any industry becomes immune rejection of corruption.

Keywords: integrated course “Natural Sciences”; “Prevailing Organizers” of knowledge; a module Pass/Fail system, general peculiarities of nature; natural scientific picture of the world; image of nature.

ПІДРУЧНИКИ З ПРИРОДНИЧИХ ПРЕДМЕТІВ ЯК СКЛАДОВА ДОСЛІДНИЦЬКОГО НАВЧАЛЬНОГО СЕРЕДОВИЩА

О. Г. Ільченко,

кандидат педагогічних наук,

старший науковий співробітник відділу інтеграції змісту загальної середньої освіти

Інституту педагогіки НАПН України

Розглянуто проблеми підручників природничого циклу предметів як складової навчального середовища в аспекті організації дослідницьких умінь і навичок учнів. У вітчизняній освіті впроваджуються елементи STEM-освіти з метою підвищення ефективності розвитку наукового мислення учнів і їх дослідницьких умінь, навичок. З цією метою необхідно створювати відповідне дослідницьке навчальне середовище.

Навчальне середовище ефективно за створення умов для розвитку пізнавальної активності учня, позитивної мотивації навчання, задоволення природних базових потреб учня до дослідження і висновків, конструювання (моделювання), комунікації. Таким чином, умовою ефективного навчального середовища є дослідницький його напрямок.

Ключові слова: підручник; дослідницьке навчальне середовище; інтегрований курс з природознавства; дослідницькі вміння.

Постановка проблеми. У світі встановилося усвідомлення того, що нова ера в розвитку настала економіки, науки і культури держав – ера науки, інформатики і наукоємнісних технологій. При цьому засвоєння основ фундаментальних наук (математики, фізики, біології, хімії та ін.) і опанування методами дослідження середовища життя мають вирішальне значення для розвитку особистості. Економічне змагання держав стало безпосередньо залежати від їх інтелектуального потенціалу, який формується у масовій загальноосвітній школі. Якість шкільної освіти в сучасних умовах стає ареною конкурентної боротьби між країнами, найважливішим чинником економічного розвитку.

У вітчизняній освіті впроваджуються елементи STEM-освіти з метою підвищення ефективності розвитку наукового мислення учнів та їхніх дослідницьких умінь, навичок. З цією метою необхідно створювати відповідне дослідницьке навчальне середовище.

Дослідженню ефективності навчального середовища учнів присвячено значну кількість праць вітчизняних (В. Биков, К. Гуз, С. Дудко, Ю. Жук, О. Савченко, А. Цимбалару та ін.) і зарубіжних вчених (У. Лебедева, В. Орлова, В. Панов, В. Рубцов, В. Ясвін та ін.). Проте не знаходимо праць, які розкривали б навчальне середовище як умову формування наукового мислення учнів, їхнього інтелектуального розвитку, дослідницьких вмінь засобами підручника як складової навчального середовища. Цьому присвячено нашу статтю.

Виклад основного матеріалу. Відмітимо, що для перевірки досягнення першості за якістю шкільної освіти спеціальна служба США з тестування за минулий період провела три міжнародні порівняльні дослідження якості знань учнів з математики і предметів природничого циклу, що дало можливість говорити про міжнародний стандарт середньої освіти. Зміст тесту розробляється таким чином, що за результатами його виконання можна судити не лише про рівень знань, але і про загальний інтелектуальний розвиток учнів. Наприклад, за Міжнародним моніторинговим дослідженням TIMSS (2007 р.), природничо-математична освіта в Україні виявилася на низькому рівні: учнів з передовим рівнем знань з природознавства в початковій школі – 2%, у 8 класі – 3%, у випускному класі – 3,5% (за даними ЗНО). У той же час серед російських школярів учнів з передовим рівнем знань в початковій школі – 15%, у 8 класі – 10% (для порівняння: у Сінгапурі – 36% молодших школярів з передовим рівнем природничих знань) [6].

За часів радянської школи у всіх учнів був однаковий рівень знань про природу. Що ж саме привело до зниження його рівня за часів незалежності? Звернемося до аналізу навчального середовища сучасної вітчизняної школи.

Навчальне середовище ефективне за умови його природо-відповідності. Насамперед, при створенні умов для розвитку пізнавальної активності учня, позитивної мотивації навчання – за умови задоволення природних базових потягів (“інстинктів” за Дж. Дьюї) учня до дослідження і висновків, конструювання (моделювання), комунікації, художнього представлення моделей пізнаваних об’єктів світу [2]. Таким чином, умовою ефективного навчального середовища є дослідницьке його спрямування. До основних складових навчального середовища ми зараховуємо: стандарт освіти; навчальні плани; матеріальну базу школи; навчально-методичне забезпечення навчального процесу (система програм, підручників, навчальних посібників, методичних посібників для вчителів); відносини в учнівському колективі (учителів і учнів, батьків і учнів, батьків і вчителів) [3].

Підручник з природознавства має сформувати в учнів старшої школи уміння і навички роботи з приладами, у тому числі й безпосередньо в довкіллі, дотримання правил безпеки; уміння і навички застосовувати закони природи на практиці; сприяти розумінню ролі в науковому пізнанні спостережень, гіпотез, теоретичних висновків і експериментів; сформувати навички працювати в команді. Тобто він є визначальною складовою дослідницького навчального середовища.

Вітчизняна природничонаукова освіта потерпає від видання підручників за державні кошти, які недостатньо відповідають основному дидактичному принципу – наступності, характеризується збільшенням предметів “одноденок”. Перевантаження при цьому можна вважати запланованим. З тієї ж причини важливий матеріал оновлених програм, зокрема щодо наукових методів вивчення природи, багато школярів засвоюють на низькому рівні. Зокрема, можна виділити наступні недоліки в підготовці учнів, обумовлені підручниками природничих предметів як складовою навчального середовища.

1. Нездатність відрізнити наукове знання від побутових уявлень через несформованість в учнів образу природи (особистісно значимої системи знань про природу, в основі якої лежать загальні закономірності природи) та природничонаукової картини світу – системи знань на основі загальних закономірностей природи. Не дивлячись на те, що Державний стандарт освіти (2012 р.) наголошує на формуванні в учнів природничонаукової компетентності, у програмах з предметів природничого циклу і, відповідно, підручниках, акцентується на предметних компетентностях. Природничонаукова компетентність згадується в пояснювальній записці, наприклад, програми з фізики. Однак формування її неможливе без опори на загальні закономірності природи [4], а вони в програмах з предметів природничого циклу не згадуються.
2. Нерозуміння співвідношення між знанням та істиною, зокрема через ігнорування основного положення екологічного реалізму стосовно того, що істинність наших знань про середовище життя ми встановлюємо в безпосередній взаємодії з ним; уроки в довкіллі плануються програмами і підручниками до моделі освіти сталого розвитку “Довкілля”.
3. Нерозуміння відмінності різних категорій наукової інформації: фактів, гіпотез, законів і принципів, моделей,

теоретичних висновків і результатів експерименту через формальність їх засвоєння, недостатність обґрунтування під час формування природничонаукової картини світу [2].

4. Недостатність уявлень про модельне відображення дійсності в науковому пізнанні; відсутність навичок мислити моделями: теоретично пояснювати, передбачати. Цей недолік частково обумовлений тим, що учням не пропонуються завдання моделювати цілісність знань з теми, розділу, моделювати свій образ природи та ін.

Підручники природничого циклу нового покоління недостатньо створюють учням умови для проведення досліджень поза шкільним приміщенням, роботи над проектами, проведення домашніх досліджень. Наприклад, програма з хімії планує у 8 класі одну екскурсію в Краєзнавчий музей, а у 9 класі – на водоочисну станцію, цукровий завод. А як бути сільським школам?

Недостатність дослідницького спрямування навчального середовища обумовлена також матеріальною базою школи. Насамперед, це майже повна відсутність упродовж майже 10 років постачання шкіл приладами і устаткуванням, без яких вивчати основи природничих наук в школі неможливо. Викладання природничих предметів, в якому експеримент не складає основи і наріжного каменя всього їхнього викладу, давно, ще в 1900 р., визнає даремним і навіть шкідливим [5]. Крейдяний метод навчання, який вимушено став зараз основним для вітчизняної школи, привів до майже повного панування репродуктивного навчання, в основі якого переказ тексту підручника і розв'язування тренувальних завдань за вивченими формулами. Якщо терміново не відновити централізоване постачання шкіл демонстраційними і лабораторними приладами хоч би за мінімальним списком, то про якість знань з природничих предметів говорити взагалі не можна. Не можна говорити і про STEM-освіту, бо природничонаукова, дослідницька компетентність у ній на першому місці.

У відділі інтеграції змісту загальної середньої освіти Інституту педагогіки НАПН України розроблено проект кабінету природознавства. Обладнання його для шкіл обійдеться у 2,5–3 рази дешевше, ніж обладнання окремих кабінетів природничих предметів (фізики, хімії, біології, географії). Особливо необхідний такий кабінет у малокомплектних сільських школах. Необхідно також більше уваги приділити перетворенню сільських шкіл в “зелені школи”, які зараз актуальні в багатьох країнах. Проте і тут керівна роль належить підручнику як організатору навчальної роботи.

У зв'язку з формуванням природовідповідного, дослідницького середовища згадаємо про кабінет довкілля [3]. У цьому кабінеті учень перебуває хоч і не під відкритим небом, але серед об'єктів, з якими він зустрічається в довкіллі. У кабінеті планується створити живий куточок, облаштувати зразками ґрунтів, гірських порід своєї місцевості, об'єктами, які свідчать про її історичне минуле. У кабінеті учень може вільно переміщатися, користуватися міні-майстернею, виготовляти моделі, виконувати практичні моделі. Сидячо-слухаюче положення учня в ньому не обов'язкове. Досвід використання подібних кабінетів мають учителі деяких шкіл Полтавської, Дніпропетровської, Івано-Франківської областей.

Одна з причин зниження якості навчання школярів, що відбувається не лише з природничонаукових, але і з інших предметів, – перевантаження навчального плану школи одноденними предметами, що дублюють один одного. За час демократичної перебудови школи кількість таких предметів збільшилася майже в два рази. Нічого, крім розпорошення навчального часу, поверхових знань і перевантаження школярів це не дає. Ідеться про те, щоб не вивчати питання економіки, етики, екології, світової художньої культури, безпеки життєдіяльності, основ здоров'я, не вирішувати інші гострі проблеми. Подібні проблеми в освіті завжди були і будуть, але вирішувалися вони до цих пір успішно на основі засвоєння системи знань у змісті базових предметів. Засилля “одноденних” предметів у вітчизняному навчальному плані значно знижує можливості формування високих рівнів інтелекту і дослідницької компетентності учнів. Визначальна роль у цьому процесі належить природничо-математично-технологічній освіті, але з навчального часу на них виділяється лише близько 30 % уроків, при чому значна кількість серед них – одноденні. У старшій школі з цього положення можна вийти, надавши учням природничонаукову освіту в інтегрованому курсі “Природознавство”. Крім того, що зменшиться кількість одноденних предметів (зміст хімічного, біологічного компонента буде вивчатися у відповідних мінікурсах-модулях), підвищиться ефективність підручника як складової дослідницького навчального середовища. Можливі спільні для всіх предметів узагальнюючі уроки, на яких коректується образ природи учнів; спільні для всіх предметів уроки в довкіллі; спільний для всіх складових кабінет природознавства.

Зараз багато говорять про комп'ютеризацію освіти. Вчителі природничих наук за використання комп'ютерів у навчанні, за комп'ютерну підтримку, але за умови, що вона буде не замість

експерименту. Об'єктом вивчення природничих предметів є реальний, а не віртуальний світ, і в школі потрібно вивчати не лише моделі явищ, а насамперед самі явища. І на цій основі необхідно навчати школярів моделюванню як методу пізнання. Тут незамінними ніякими кабінетами є екологічна стежка, майданчик “довкілля”, “заповідник на задвірках” та інші елементи матеріальної бази школи, які дають можливість проводити дослідження поза шкільним приміщенням. І знову підручник виступає на перший план – ці види роботи з позакласною кімнатою мають бути представлені в підручнику.

Висновки. Якщо ми хочемо бути конкурентоздатними, то і в нашій країні зміст і рівень середньої освіти повинні відповідати вимогам наукового прогнозу і стати частиною плану державного розвитку, розвитку його економіки, науки, культури, добробуту народу і кожної людини окремо.

Для цього навчальне середовище має задовольняти природні потяги дитини до розвитку її пізнавальної активності, зокрема найголовніший потяг – до дослідження і висновків, тобто бути дослідницьким. Це вимагає забезпечення принаймні таких умов, як симетричний розподіл навчального часу між гуманітарними і природничо-математично-технологічними предметами; зменшення в навчальному плані одногодинних предметів, орієнтація на інтегровані предмети, особливо у старшій школі; розширення матеріальної бази школи; включення об'єктів, які забезпечують навчання під відкритим небом, поза шкільним приміщенням; навчально-методичного забезпечення, яке включає дослідницькі завдання безпосередньо в довідлі, збільшення в програмах навчального часу на проведення практичних робіт, виконання проєктів.

Література

1. Гуз К. Ж. Теоретичні та методичні основи формування в учнів цілісності знань про природу / К. Ж. Гуз. – Полтава : Довкілля-К, 2004. – 472 с.
2. Дьюи Дж. Психология и педагогика мышления / Дж. Дьюи. – М., 1919. – 247 с.
3. Ільченко О. Г. Методичні рекомендації до організації кабінету довідлі / О. Г. Ільченко. – Полтава : Довкілля-К, 2004. – 24 с.
4. Локшина О. І. Зміст шкільної освіти в країнах Європейського Союзу : монографія / О. І. Локшина. – К. : Богданова А. М., 2009. – 404 с.
5. Разумовский В. Г. Проблемы естественнонаучного образования [Электронный ресурс] / В. Г. Разумовский // Библиотека электронных листков, книг, архивов : доклады методологическ. семинар. Физ. ин-

та им. П. Н. Лебедева Рос. АН. – Вып. 5. – Режим доступа: <http://www.netda.ru/fian/fian5.htm#02>.

6. Холин Ю. В. Горькая правда об украинской школе. Результаты исследования TIMSS 2007 [Электронный ресурс] / Ю. В. Холин. – Режим доступа: http://universitates.univer.kharkov.ua/arhiv/2009_1/kholin/kholin.html.

References

1. Huz K. Zh. Teoretychni ta metodychni osnovy formuvannia v uchniv tsilisnosti znan pro pryrodu / K. Zh. Huz. – Poltava : Dovkillia-K, 2004. – 472 s.
2. D'yui Dzh. Psihologiya i pedagogika myshleniya / Dzh. D'yui. – М., 1919. – 247 s.
3. Ilchenko O. H. Metodychni rekomendatsii do orhanizatsii kabinetu dovkillia / O. H. Ilchenko. – Poltava : Dovkillia-K, 2004. – 24 s.
4. Lokshyna O. I. Zmist shkilnoi osvity v krainakh Yevropeiskoho Soiuzu : monohrafiia / O. I. Lokshyna. – К. : Bohdanova A. M., 2009. – 404 s.
5. Razumovskij V. G. Problemy estestvennonauchnogo obrazovaniya [EHlektronnyj resurs] / V. G. Razumovskij // Biblioteka ehlektronnyh listkov, knig, arhivov : doklady metodologichesk. seminar. Fiz. in-ta im. P. N. Lebedeva Ros. AN. – Vyp. 5. – Rezhim dostupa: <http://www.netda.ru/fian/fian5.htm#02>
6. Holin YU. V. Gor'kaya pravda ob ukrainskoj shkole. Rezul'taty issledovaniya TIMSS 2007 [EHlektronnyj resurs] / YU. V. Holin. – Rezhim dostupa: http://universitates.univer.kharkov.ua/arhiv/2009_1/kholin/kholin.html

Ильченко А. Г.

УЧЕБНИКИ ПО ЕСТЕСТВЕННЫМ ПРЕДМЕТАМ КАК СОСТАВЛЯЮЩАЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ УЧЕБНОЙ СРЕДЫ

Рассмотрены проблемы учебников естественного цикла предметов как составляющей учебной среды в аспекте организации исследовательских умений и навыков учащихся. В отечественном образовании внедряются элементы STEM-образования с целью повышения эффективности развития научного мышления учащихся и их исследовательских умений, навыков. С этой целью необходимо создавать соответствующую исследовательскую учебную среду.

Учебная среда эффективна при создании условий для развития познавательной активности ученика, положительной мотивации обучения, удовлетворения естественных базовых стремлений ученика к исследованию и выводам, конструированию (моделированию), коммуникации. Таким образом, условием эффективной учебной среды является исследовательское ее направление. К основным составляющим учебной среды мы относим стандарт образования; учебные планы; материальную базу школы; учебно-методическое обеспечение учебного процесса, среди которого учебник по естествознанию, который должен сформировать у учащихся старших

классов умения и навыки работы с приборами, в том числе и на уроках среди природы, соблюдение правил безопасности, умения и навыки применять законы природы на практике; способствовать пониманию роли в научном познании наблюдений, гипотез.

Ключевые слова: учебник; исследовательская научная среда; интегрированный курс естествознания.

Ilchenko O.

HANDBOOK NATURAL AS A PART OF RESEARCH SUBJECTS LEARNING ENVIRONMENT

The problems of natural sciences textbooks items as part of the learning environment in terms of research skills of students.

In domestic education introduced elements of STEM-education in order to enhance the development of scientific thinking of students and their research skills, skills. For this purpose it is necessary to create an appropriate learning environment research.

Effective learning environment provided according to his nature. First of all, in creating conditions for the development of cognitive activity student, positive reinforcement training - provided enjoyment of natural basic instincts ("instincts" by John. Dewey) student to study and conclusions of design (design), communication, artistic representation models knowable about of objects in the world. Thus, for the effective learning environment is the focus of his research. The main components of the learning environment we include: standard of education; curricula; material base of schools; educational methods of teaching (system programs, textbooks, teaching aids for teachers); relations in the student group (teachers and students, parents and pupils, parents and teachers).

Handbook of Natural History has form in high school students and skills to work with devices, including directly into the environment, safety rules; and skills to apply the laws of nature in practice; promote understanding of the role of knowledge in the scientific observation, hypothesis, experimentation and theoretical findings; to form skills to work as a team. That is, he is leading the research component of the learning environment.

If we want to be competitive, even in our country the content and secondary education must meet the requirements of scientific prediction and become part of the national development plan, the development of its economy, science, culture and welfare of the people and every individual.

For this learning environment must meet the child's natural attraction to the development of cognitive activity, including the most important attraction - to study and conclusions that research be.

Keywords: textbook; research training environment; integrated course of science; research skills.

АНАЛІЗ ЧИННИХ ПІДРУЧНИКІВ З ГЕОГРАФІЇ ДЛЯ 9 КЛАСУ НА ПРЕДМЕТ ЗАСТОСУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У НАВЧАННІ

О. М. Лучнікова,
здобувач Інституту педагогіки НАПН України,
e-mail: kalimantan@ukr.net

У статті розкриваються актуальні питання, пов'язані із сучасними вимогами до підручників з географії (9 клас), їх відповідності стану освітньої системи та соціально-економічному розвитку України, а також з'ясування як позитивних сторін, так і проблемних питань щодо змісту зазначених підручників, їх відповідності картографічним джерелам. Визначено, що нині зростає значення підручників з географії для 9 класу, адже вони ретранслюють соціально-економічну складову навчального змісту, спрямовують учнів загальноосвітніх навчальних закладів на формування у них системних і сучасних знань, що забезпечують їх прикладну та практичну спрямованість.

Автором статті зазначається, що суттєвою проблемою всіх аналізованих підручників є відносна застарілість статичних даних, а це призводить до ускладнення для учнів системного сприйняття навчального матеріалу реалізації та комплексного підходу у навчанні. Також проблемним питанням залишається відсутність у підручниках з географії для 9 класу типових завдань для складання ДПА з географії (насамперед, різноманітних тестових завдань та тренажерів). Більше уваги також доцільно приділити зв'язку змістовної частини підручників із роботою учня на контурній карті.

Окремо розглядаються питання відповідності методичних апаратів підручників для реалізації ІКТ на заняттях географії. Зазначається, що в чинних підручниках географії для 9 класу недостатнім чином розроблена методична платформа для використання ІКТ. Усе це розкриває можливості як для подальших досліджень, так і для удосконалення методичних апаратів підручників.

Ключові слова: методика навчання географії; соціально-економічна географія; підручник географії; ІКТ.

Постановка проблеми. Зміст підручників з географії для 9 класу набуває особливого значення у зв'язку з реформуванням системи освіти в Україні, розвитком європейського вектора соціально-економічних відносин та новітніми глобалізаційними викликами

для економіки України. Адже наразі та в найближчій перспективі існує державний запит на компетентних фахівців (випускників ЗНЗ та ВНЗ), які б могли вирішувати завдання, пов'язані із децентралізацією влади та реформуванням бюджетної системи. Усе це свідчить про актуальність посилення географічного сегмента освіти.

Саме тому зростає значення підручників з географії для 9 класу, так як вони ретранслюють соціально-економічну складову навчального змісту, спрямовують учнів загальноосвітніх навчальних закладів (ЗНЗ) на формування у них системних і сучасних знань, що забезпечують прикладну та практичну спрямованість, а також їх соціально-економічний характер.

Соціально необхідним є розв'язання актуальної проблеми педагогіки – навчання економічної та соціальної географії України з використанням ІКТ в умовах формування інформаційного суспільства.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Суттєву увагу розробці теорії підручника приділяли у своїх фундаментальних працях В. Беспалько, І. Лернер, В. Максаковський, В. Онищук, О. Савченко, М. Скаткін, В. Сухомлинський. Останні публікації, що стосуються проблематики підручникотворення в галузі географічної освіти в Україні, окреслені в роботах Т. Мартинюк, С. Коберніка, В. Надтоки, О. Надтоки, Т. Назаренко, Л. Покась, О. Топузова. Дослідження різних аспектів інформатизації освіти здійснено: А. Гуржієм, М. Жалдаком, Л. Карташовою, В. Лапінським, Ю. Машбицем, В. Остроухом.

Аналіз наукових досліджень та емпіричних матеріалів засвідчує наявність і функціональність різних освітніх технологій під час навчання економічної та соціальної географії та відсутність цілісної методики навчання соціально-економічної географії з використанням ІКТ. Основуючись на зазначеному вище, можна констатувати певні суперечності між процесом інформатизації освіти і відсутністю методики комплексного застосування в процесі навчання економічної та соціальної географії України ІКТ [2, 4, 7].

Формулювання мети статті. Аналіз змісту та методичних апаратів сучасних підручників з географії для 9 класу на предмет їх відповідності сучасному стану соціально-економічного розвитку України, а також з'ясування проблем використання чинних підручників з географії України на заняттях географії.

Завданнями цієї статті є наступні. По-перше, проаналізувати змістовне наповнення чинних шкільних підручників з географії

для 9 класу; по-друге, виявити стан їх органічного взаємозв'язку з іншими джерелами інформації, зокрема картографічними; по-третє, з'ясувати відповідність зазначених підручників на предмет використання ІКТ.

Виклад основного матеріалу. Підручники з географії для 9 класу, що нині застосовуються у навчальному процесі, — це найважливіший компонент навчально-дидактичної системи, який розкриває зміст і сутність навчання соціально-економічної географії та є специфічним алгоритмом відповідного навчального процесу. Саме на підручники і навчальні посібники покладається завдання сприяти самоконтролю знань учнів, що має принципово важливе значення щодо підготовки до Державної підсумкової атестації (ДПА, зокрема у 9 класі) та зовнішнього незалежного оцінювання (ЗНО в 11 класі).

Згідно з листом Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України від 09.06.2011 р. № 1/9-454, реалізація навчального предмета географія в 9 класі ЗНЗ забезпечується низкою підручників, серед яких базовими є: В. Ю. Пестушко, Г. Ш. Уварова. Географія: підручник для 9 класу, 2011 р.; О. Ф. Надтока, О. М. Топузов. Географія: підручник для 9 класу, 2009 р.; В. І. Садкіна, О. В. Гончаренко. Географія: підручник для 9 класу, 2009 р.; Й. Р. Гілецький. Економічна і соціальна географія України: підручник для 9 класу, 2009 рік.

Суспільно-політичні зміни в Україні, орієнтація на європейські стандарти у різних галузях, у тому числі й в освіті, сприяють переходу до демократичного процесу навчання. У зв'язку з цим розробляються важливі освітні документи, зазнали змін навчальні плани та програми і, звичайно, на часі — еволюціонування змісту шкільних підручників та навчально-методичних посібників. Проблема навчальних видань в освітньому процесі на сучасному етапі є загостреною та потребує серйозного ставлення, оскільки від неї залежить багато положень методики навчання географії.

Зміни у законодавстві та механізмах грифування навчальної літератури, обмеження права учителів, учнів, батьків на її вибір (лист МОН України від 05.09.13 № 1/9-607 “Про використання навчальної літератури”) позначаються відповідним чином на процесі створення нового покоління підручників. Ось чому ми маємо не завжди якісний продукт у галузі шкільного книготворення [2].

Доцільно погодитись з позицією Г. Ващенко про наступне: “Шкільний підручник має відповідати таким вимогам:

- 1) За своїм змістом він мусить стояти на рівні сучасної науки навіть тоді, коли призначений для дітей молодшого віку.

Малій дитині школа не може давати відомостей, що не відповідають науковій правді, бо це викривлювало б дитячий світогляд.

- 2) Як зміст, так і форма підручника мають відповідати віковим особливостям дитини і бути для неї зрозумілими, принаймні, після пояснень учителя.
- 3) Виклад його мусить бути систематичним і послідовним не тільки з погляду логічного, а й психолого-педагогічного, себто в ньому мусить бути поступовий перехід від відомого до невідомого, від простого до складного, від близького до далекого.
- 4) Підручник має збуджувати інтерес до знання, стимулювати самостійні шукання учнів.
- 5) Мова підручника мусить бути точна, проста і в той же час жива. Писати так дуже важке завдання. Тим-то книги для дітей часто бувають або сухі й нудні, або роблено наївні, що теж небажано.
- 6) Крім освітніх завдань, книга має виконувати й завдання виховні” [3, с. 215–216].

Підручник – найважливіший складовий навчально-методичний комплекс, суттєвий компонент освітньої системи і, зокрема, конкретної моделі навчання, який відіграє подвійну нормативно-регулярну роль у навчально-виховному процесі.

Розвиток творчих здібностей, формування творчого мислення, яке допомагає особистості знаходити рішення будь-яких життєвих проблем, наразі визначається як одна з ключових проблем сучасної освіти. Важливе значення для розв’язання окреслених соціальних задач відводиться шкільній географії – єдиному шкільному предмету, що інтегрує природничі та соціально-економічні знання, а тому формує в учнів комплексне уявлення про Батьківщину, Землю та інші країни. Адже таке широке змістове наповнення надає для цього значно більше можливостей (дидактичних, методичних, практичних та ін.). Серед основних шляхів розвитку творчості учнів дослідники називають: 1) проблемний підхід; 2) розв’язання творчих завдань; 3) розвивальні; 4) технічні засоби навчання; 5) самостійна робота творчого характеру тощо.

Перші два аспекти можуть і повинні бути реалізовані й за допомогою такого важливого навчального засобу, як шкільний підручник, якщо він відповідатиме певним вимогам [5].

У підручнику “Географія” для 9 класу загальноосвітнього навчального закладу, авторами якого є В. Пестушко та Г. Уварова, досить доступно та цікаво охарактеризовані вітчизняний народ-

ногосподарський комплекс, його проблеми і перспективи розвитку, а також висвітлено зовнішньоекономічні зв'язки України. Важливим моментом є те, що книга яскраво ілюстрована, містить багато довідкових даних та короткий словник термінів і понять [9].

Досить часто робота і на уроці, і вдома зводиться лише до прочитання тексту, його переказу, розглядання ілюстративних матеріалів тощо, тобто носить виключно репродуктивний, а не творчий характер. Одним із найважливіших напрямів удосконалення сучасного підручника є підвищення рівня його проблемності. Проблемний виклад матеріалу в підручнику передбачає постановку перед учнями проблеми, демонструє шляхи її розв'язання, розкриває логіку міркувань. Текст підручника при цьому демонструє зразок наукового міркування, наукового пізнання світу, надає учневі загальний алгоритм дій під час розв'язання проблеми [5].

Проте, враховуючи всі плюси цієї навчальної книги, варто зауважити, що підручник досить важко використовувати у розрізі використання у навчально-виховному процесі ІКТ-технологій, оскільки в ньому не закладено відповідну методичну базу. Проте без них наразі досить важко використати наявний картографічний потенціал. Зокрема, у розрізі використання інтерактивних карт та ГІС-технологій. Адже географічний аналіз і порівняння нині повинні здійснюватися на якісно новому рівні. Слушним в цьому плані є теза М. Баранського, що складання порівняльних характеристик має важливе значення у формуванні пізнавальних інтересів до географії в цілому і вивчення окремих регіонів зокрема [1].

Широко використовується у навчально-виховному процесі й підручник “Географія”, авторами якого є О. Ф. Надтока та О. М. Топузов. Як відомо, сучасні вимоги до підручника визначаються його основним призначенням, яке безпосередньо пов'язане з актуальними цілями сучасної освіти. Зазначений підручник було рекомендовано до видання багатьма експертами саме за те, що він містить в собі всю необхідну інформацію, що потрібна для розвитку сучасного школяра [8].

Окрім цього, варто зазначити, що значна частина практичних робіт ґрунтується на знанні карти певної тематики. У цьому контексті виявлено певні розбіжності між картами, що подаються в підручнику, і картами атласів, використання яких рекомендовано МОН. Це питання стосується вивчення теми “Корисні копалини України”. Учні стикаються з нею під час нанесення басейнів корисних копалин чи окремих родовищ (межі Дніпровського буровугільного басейну, місцезнаходження Білозерського залізрудного району) [8].

Позитивом зазначеного підручника для 9-го класу є його компетентнісний і особистісно зорієнтований характер та практична спрямованість. У ньому міститься спеціальна рубрика “Практичні роботи”, що розкриває мету, матеріал до практичної роботи та її завдання. Варто також відзначити виховну, патріотичну лінію, яка, на відміну від інших підручників, проглядається системно.

Проте окремі автори зазначають і недоліки цього підручника, серед яких недостатній рівень поліграфічного оформлення та шаблонність окремих завдань [6]. На нашу думку, перше не можна вважати недоліком авторів, а друге є одним із аспектів диференціації навчання, адже, окрім шаблонних завдань, у підручнику представлені такі, які мають проблемний та дослідницький характер.

Варто наголосити на тому, що підручник “Географія”, авторами якого є О. Ф. Надтока та О. М. Топузов, досить легко можна використовувати у розрізі реалізації в навчально-виховному процесі технологій проблемного, діяльнісного та краєзнавчого навчання. Він є придатним і для реалізації інформаційно-комунікаційних технологій у навчанні географії. Це стосується не лише наявності рубрики “Знайдіть в Інтернеті”, представленої, наприклад, на с. 194, де вона орієнтує учнів на підготовку матеріалів статистичного та економічного характеру, а й відповідності до ІКТ рубрики “Географічна задача” та фрагментів основного тексту окремих параграфів [8].

На ряду зі згаданими вище підручниками у ЗНЗ використовується також підручник “Географія”, авторами якого є В. Садкіна та О. Гончаренко. Озираючись на найкращі традиції попередніх підручників з географії, у цьому підручнику збережено різноманіття термінів і понять, а також значні об’єми довідкових даних з яскравими ілюстраціями [10].

Разом з тим підтримуємо обґрунтовану думку О. Жемерова, що одним із найважливіших напрямів удосконалення сучасного підручника є підвищення рівня його проблемності. Проблемний виклад матеріалу в підручнику передбачає постановку перед учнями проблеми, демонструє шляхи її розв’язання, розкриває логіку міркувань. Текст підручника при цьому демонструє зразок наукового міркування, наукового пізнання світу, надає учневі загальний алгоритм дій під час вирішення проблеми [5]. Саме розкриття цього аспекту не вистачає аналізованому підручнику. Окрім цього, у ньому недостатньо розроблено методичну платформу щодо використання освітніх технологій, у тому числі й ІКТ.

Цікавим підручником також є “Економічна і соціальна географія України” (автор – Й. Гілецький). У книзі вміло висвітлено

зв'язки між природою, людиною та економікою. Чітко подаються терміни та поняття.

У цілому підручник географії – важливе джерело знань не тільки з цього предмета, а й із суміжних дисциплін. Зміст його охоплює багато природничих знань: біологічних, зоологічних, історичних, математичних, соціальних, економічних. Тому підручник географії має переваги з точки зору міжпредметних зв'язків. Він цікавий за змістом, що і приваблює учнів ЗНЗ. Основу роботи з підручником складає текст – логічно зв'язаний, систематизований виклад програмного матеріалу курсу, що підлягає засвоєнню [4].

Підручник географії має географічні карти, схеми, ілюстрації, фото, малюнки, цифрові показники. Робота з ними сприяє кращому розумінню матеріалу, викладеному в підручнику і слугує джерелом для створення образів та уявлень учнів [4].

Однак зазначений підручник, попри його позитивні сторони, доволі важко використовувати у плані застосування технологій діяльнісного, проблемного та ІКТ навчання, оскільки він позиціонується як ключовий ретранслятор інформації, часом позбавляючи учнів ЗНЗ особистісних шляхів реалізації освітніх запитів [4].

Висновки та перспективи подальших досліджень. На підставі аналізу зазначених вище підручників з географії 9 класу, та відзначивши їх позитивні сторони, приходимо до наступних висновків щодо з'ясування проблемних питань. Виявлено, що актуальною є проблема ілюстративного наповнення підручників географії для 9 класу ЗНЗ. Вона полягає у неякісній та розмитій візуальній формі ілюстрацій, зокрема діаграм тощо, що часом знижує зацікавленість учня під час їх аналізу. Змістова частина підручників для 9-го класу відповідає віковому цензу учнів на теоретичному рівні сприйняття, проте має місце невідповідність матеріалу підручників важливому картографічному елементу – атласу. Суттєвою проблемою всіх аналізованих підручників є відносна застарілість статичних даних, що призводить до ускладнення для учнів системного сприйняття навчального матеріалу реалізації та комплексного підходу у навчанні. Також проблемним питанням залишається відсутність у підручниках з географії для 9 класу типових завдань для складання ДПА з географії (насамперед, різноманітних тестових завдань та тренажерів). Більше уваги також доцільно приділити зв'язку змістовної частини підручників із роботою учня на контурній карті.

Окремо зазначимо, що в чинних підручниках географії для 9 класу недостатнім чином розроблено методичну платформу для

використання ІКТ. Усе це розкриває можливості як для подальших досліджень, так і для удосконалення методичних апаратів підручників.

Література

1. Баранский Н. Н. Методика преподавания экономической географии / Н. Н. Баранский. – М. : Учпедгиз, 1960. – 452 с.
2. Барна М. Шкільні підручники й посібники: про що говорять факти? [Електронний ресурс] / М. Барна. – Режим доступу: <http://education-ua.org/ua/articles/104-shkilni-pidruchniki-j-posibniki-pro-shcho-govoryat-fakti>
3. Ващенко Г. Загальні методи навчання. Підручник для педагогів / Г. Ващенко. – К. : Всеукраїнське Педагогічне товариство ім. Гр. Ващенка, 1997. – 410 с.
4. Гілецький Й. Р. Економічна і соціальна географія України. Підручник для 9 класу / Й. Р. Гілецький. – Тернопіль : “Підручники і посібники”, 2009. – 272 с.
5. Жемеров О. О. Робота з підручником географії у загальноосвітній школі : метод. посіб. [Електронний ресурс] / О. О. Жемеров, О. М. Карпенко. – Х. : 2010. – Режим доступу: <http://dspace.univer.kharkov.ua/bitstream/123456789/3632/2/%D0%9A%D0%B0%D1%80%D0%BF%D0%B5%D0%BD%D0%BA%D0%BE.pdf>
6. Лисичарова Г. О., Столбцов С. В. Проблеми сучасного підручника з географії України [Електронний ресурс] / Г. О. Лисичарова, С. В. Столбцов ; Дніпропетровський національний університет ім. Олеся Гончара. – Режим доступу: // http://undip.org.ua/upload/iblock/834/2_41.pdf
7. Надтока О. Ф. Поліпшення якості підручників з географії – одна з умов розвитку освітньої системи / О. Ф. Надтока // Проблеми сучасного підручника : зб. наук. пр. / за наук. ред. В. М. Мадзігона. – К., 2011. – № 2 (11). – С. 191.
8. Надтока О. Ф. Географія : підручник для 9 кл. загальноосвітніх навчальних закладів / О. Ф. Надтока, О. М. Топузов. – К. : “Видавничий дім “Світ знань”, 2009. – 224 с.
9. Пестушко В. Ю. Географія : підручник для 9 кл. загальноосвітніх навчальних закладів / В. Ю. Пестушко, Г. Ш. Уварова. – К. : Генеза, 2009. – 288 с.
10. Садкіна В. І. Географія. Підручник для 9 класу / В. І. Садкіна, О. В. Гончаренко. – Харків : Оберіг, 2009. – 288 с.

References

1. Baranskij N. N. Metodika prepodavaniya jekonomicheskoy geografii / N. N. Baranskij. – M. : Uchpedgiz, 1960. – 452 s.
2. Barna M. Shkiljni pidruchnyky j posibnyky: pro shho ghovorjatj fakty? [Elektronnyj resurs] / M. Barna. – Rezhym dostupu: <http://education-ua.org/ua/articles/104-shkilni-pidruchniki-j-posibniki-pro-shcho-govoryat-fakti>

3. Vashhenko Gh. Zagaljni metody navchannja. Pidručnyk dlja pedagoghiv / Gh. Vashhenko. – K. : Vseukrajinsjke Pedagoghichne tovarystvo im. Ghr. Vashhenka, 1997. – 410 s.
4. Ghileckyj J. R. Ekonomichna i socialjna gheografija Ukrajiny. Pidručnyk dlja 9 klasu / J. R. Ghileckyj. – Ternopilj : “Pidručnyky i posibnyky”, 2009. – 272 s.
5. Zhemerov O. O. Robota z pidručnykom gheografiji u zaghaljnoosvitnij shkoli : metod. posib. [Elektronnyj resurs] / O. O. Zhemerov, O. M. Karpenko. – Kh. : 2010. – Rezhym dostupu: <http://dspace.univer.kharkov.ua/bitstream/123456789/3632/2/%D0%9A%D0%B0%D1%80%D0%BF%D0%B5%D0%BD%D0%BA%D0%BE.pdf>
6. Lysycharova Gh. O., Stolbcov S. V. Problemy suchasnogho pidručnyka z gheografiji Ukrajiny [Elektronnyj resurs] / Gh. O. Lysycharova, S. V. Stolbcov; Dnipropetrovs'kij nacionalnij universytet im. Olesja Ghonchara. – Rezhym dostupu: // http://undip.org.ua/upload/iblock/834/2_41.pdf
7. Nadтока O. F. Polipshennja jakosti pidručnykiv z gheografiji – odna z umov rozvytku osvितnjoji systemy / O. F. Nadтока // Problemy suchasnogho pidručnyka : zb. nauk. pr. / za nauk. red. V. M. Madzighona. – K., 2011. – No 2 (11). – S. 191.
8. Nadтока O. F. Gheografija : pidručnyk dlja 9 kl. zaghaljnoosvitnikh navchalnykh zakladiv / O. F. Nadтока, O. M. Topuzov. – K. : “Vydavnychij dim “Svit znanj”, 2009. – 224 s.
9. Pestushko V. Ju. Gheografija : pidručnyk dlja 9 kl. zaghaljnoosvitnikh navchalnykh zakladiv / V. Ju. Pestushko, Gh. Sh. Uvarova. – K. : Gheneza, 2009. – 288 s.
10. Sadkina V. I. Gheografija. Pidručnyk dlja 9 klasu / V. I. Sadkina, O. V. Ghoncharenko. – Kharkiv : Oberigh, 2009. – 288 s.

Лучникова Е. Н.

АНАЛИЗ ДЕЙСТВУЮЩИХ УЧЕБНИКОВ ПО ГЕОГРАФИИ ДЛЯ 9 КЛАССА НА ПРЕДМЕТ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБУЧЕНИИ

В статье раскрываются актуальные вопросы, связанные с современными требованиями к учебникам по географии (9 класс), их соответствию потребностям образовательной системы и состоянию уровня социально – экономического развития Украины, а также определение как положительных сторон, так и проблемных вопросов относительно содержания указанных учебников, в том числе их соответствия картографическим источникам.

Отдельно рассматриваются вопросы соответствия методических аппаратов учебников для реализации ИКТ на занятиях географии.

Ключевые слова: методика преподавания географии; социально-экономическая география; учебник географии; ИКТ.

Luchnikova A.

ANALYSIS ON THE CURRENT GEOGRAPHY TEXTBOOKS FOR THE 9TH GRADE IN TERMS OF INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES

The article covers the topical issues related to the modern requirements for geography textbooks (grade 9), according to the state of the education system and the socio-economic development of Ukraine, as well as finding out the positive aspects and issues that are related to the content of these textbooks, their correspondence to the cartographic sources. Nowadays the importance of geography textbooks for the 9th grade is increasing as they relay the socio-economic component of educational content, direct the secondary schools pupils in the formation of their system and modern knowledge and ensure their application and practical orientation.

The author of the article notifies that a significant problem of all textbooks under analysis is a relatively outdated static data that leads to some complications for the pupils' systematic perception of the training material and the implementation of an integrated approach to learning. Besides, the lack of typical tasks for the preparation for the State Final Attestation in geography (primarily various tests and simulators) remains to be problematic in the geography textbooks for the 9th grade. It is also advisable to pay more attention at the connection of the textbooks content with the work of the pupil on a contour map.

The issues of the textbooks teaching aids correspondence to the ICT implementation at the geography lesson are considered separately. It is reported that in the current geography textbooks for the ninth grade, the methodological platform for the use of ICT is not developed enough. It provides some opportunities for the further research and the improvement of the textbooks teaching aids.

Keywords: methods of teaching geography; socio-economic geography; geography textbook; ICT.

ФОРМУВАННЯ ІСТОРИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЗАСОБАМИ ПІДРУЧНИКА З ІСТОРІЇ СЕРЕДНІХ ВІКІВ

Ю. Б. Малієнко,

*кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник,
старший науковий співробітник відділу суспільствознавчої освіти
Інституту педагогіки НАПН України,
e-mail: j-b-m@ukr.net*

У статті визначено сучасні вимоги до підручників з історії Середніх віків у контексті компетентнісного підходу до навчання, обґрунтовано актуальність взаємодії усіх його складових, що мають реалізовуватися на уроках все-світньої історії у 7 класі, охарактеризовано основні вимоги до формування історичної компетентності у семикласників засобами підручника, розкрито шляхи запровадження компетентнісного підходу на уроках всесвітньої історії у 7 класі, висвітлено навчально-пізнавальний та виховний потенціал зазначеного курсу. Автором проаналізована сутність предметної історичної компетентності як інтегрального показника когнітивної, дослідницької, емоційно-оцінної діяльності учнів. У статті наведено типи завдань, які може використовувати учитель для формування просторової, хронологічної, інформаційної, логічної, аксіологічної, компетентностей. Перетворення таких завдань на навчально-пізнавальну систему сприятиме формуванню у семикласників цілісної історичної компетентності.

Ключові слова: компетентність; компетентнісний підхід до навчання історії; історична компетентність; зміст курсу "Історія Середніх віків"; підручник з історії Середніх віків; навчально-пізнавальний та виховний потенціал підручника.

Постановка проблеми. Приєднання української освіти до європейського простору потребує ефективного запровадження компетентнісного підходу у навчально-виховний процес. Власне, ідея компетентнісного підходу вже має в українській педагогіці серйозне науково-методичне підґрунтя, проте модернізація змісту освіти вимагає й оновлення зазначеного підходу відповідно до кожного шкільного курсу, зокрема, історії Середніх віків. Тож на часі адаптація компетентнісного підходу до нових умов, програм, навчально-методичного забезпечення історичної освіти.

Аналіз останніх досліджень свідчить, що різнобічні проблеми компетентнісного підходу до навчання історії у загальноос-

вітній школі залишаються у центрі уваги українських вчених. Державний стандарт поставив завдання підготувати учнів до взаємодії з соціальним середовищем, до самореалізації їх як особистостей в умовах багатоманітного світу через засвоєння комплексу знань, формування відповідних компетенцій [3]. Концептуальні питання реалізації компетентнісного підходу розглядаються у працях К. О. Баханова, Н. М. Бібік, М. І. Бурди, Н. М. Гупана, О. В. Овчарук, О. Я. Савченко, О. І. Пометун та ін. Проблеми запровадження зазначеного підходу у навчання історії, зокрема, ролі та місця в цьому процесі шкільного підручника з історії, розкриваються у дослідженнях В. С. Власова, О. І. Локшиної, Т. І. Мацейків, П. В. Мороза, А. С. Приходько тощо. Водночас робіт, які б реалізовували основні позиції науковців щодо компетентнісного навчання у контексті курсу історія Середніх віків, поки що недостатньо. Це обумовлює актуальність нашого дослідження.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Автор ставить за мету визначити новітні вимоги до підручника з історії Середніх віків у контексті компетентнісного навчання; обґрунтувати актуальність взаємодії усіх його складових, що мають реалізовуватися на уроках всесвітньої історії у 7 класі; обґрунтувати доцільність відбору форм, методів і засобів навчання семикласників відповідно до вимог компетентнісного підходу. Обрання нами саме цього курсу обумовлено його значним навчально-пізнавальним і виховним потенціалом. Щодо власне підходів, зазначимо: предметна історична компетентність та її складові є показниками державних вимог до рівня загальноосвітньої підготовки учнів, а фахова компетентність учителя — невід’ємною складовою успішної праці педагога.

Виклад основного матеріалу. Компетентність учнів розуміють як спеціальним шляхом структурований (організований) набір *знань, умінь, навичок і ставлень*, що дають змогу ефективно здійснювати діяльність або виконувати певні функції, забезпечуючи розв’язання проблем і досягнення певних стандартів у галузі професії або виду діяльності [4, с. 18].

Отже сучасною українською педагогікою визначено зміст предметних компетентностей — це навички, уміння, знання і ставлення, які мають бути сформовані впродовж навчання в школі.

Компетентнісний підхід до навчання історії розуміють як спрямованість освітнього процесу на формування історичної компетентності дитини, що є її інтегрованою характеристикою. На думку О. Пометун, така характеристика має сформуватися у

процесі навчання та включати знання, уміння, ставлення, досвід діяльності та поведінкові моделі особистості. Зазначимо, що компетентнісний підхід в освіті пов'язаний з особистісно орієнтованим і діяльнісним підходами до навчання, оскільки стосується особистості того, хто навчається, і може бути реалізованим і перевіреном у процесі виконання конкретною людиною певного комплексу дій [9, с. 66].

Відповідно до програми, предметна історична компетентність як інтегральний показник діяльності учнів включає системні знання про головні події, явища та тенденції в історії України та світу у V–XV ст., уміння їх зіставляти; розуміння школярами соціально-економічних, політичних, культурно-духовних явищ і процесів доби Середньовіччя; уміння використовувати різні історичні джерела для виявлення змін у житті та світогляді людей, діяльності історичних осіб; оцінювати значення та впливи відповідних процесів; виважено розглядати контраверсійні та суперечливі теми [7].

Зазначимо, що сучасні виміри історичної освіти, зокрема й курсу історія Середніх віків, передбачають знайомство учнів з розвитком, взаємозбагаченням, історико-культурними традиціями народів, які жили на території України. Таким способом забезпечується європейський контекст вітчизняної історії, розуміння семикласниками її поліетнічного, поліконфесійного характеру. Важливо також пояснити учням альтернативність, суперечливість поглядів на події V–XV ст., причини різних підходів до пояснення історичних процесів зазначеного періоду. Тому вчителю важливо самому усвідомлювати множинність позицій з різних питань історії, щоб ознайомити учнів з контраверсійними точками зору на одну й ту саму проблему.

Складові предметної історичної компетентності: хронологічна, просторова, інформаційна, логічна, аксіологічна компетентності [8, с. 106–107] – складні навчально-пізнавальні уміння учнів, спрямовані на опанування семикласниками відповідних елементів історичного змісту, вироблення школярами власного ставлення до фактів і постатей певної доби.

У змісті підручника це реалізується, з одного боку, у тексті, який має надати відповідну інформацію, з другого – у системі завдань, які перевірятимуть сформованість певної компетентності. Власне, зміст завдань передбачений правою колонкою програми – Державними вимогами до рівня загальноосвітньої підготовки учнів. Наведемо типи завдань, які може формулювати учитель, використовуючи зміст підручника з історії Середніх

віків. Перетворення таких завдань на навчально-пізнавальну систему сприятиме становленню у семикласників історичної компетентності.

Нагадаємо, що *хронологічна компетентність* – це вміння учнів орієнтуватися в історичному часі, розглядати суспільні явища в розвитку та у конкретних умовах епохи Середніх віків.

Типи завдань:

- на знання найважливіших дат, хронологічних меж подій, явищ, процесів; зіставлення років зі століттями; визначення послідовності та тривалості подій;
- зіставлення історичних подій, явищ з періодами, орієнтація в науковій періодизації історії Середніх віків; порівняння подій відповідно до часу, коли вони відбувалися; виокремлення сутнісних ознак історичного періоду чи етапу.

Просторова компетентність – вміння учнів орієнтуватися в історичному просторі Середньовіччя, використовувати карту як джерело інформації під час характеристики історичних фактів. Пам'ятаймо, що для переважної більшості семикласників майже всі географічні назви, що визначатимуть середньовічний простір, є новими і вимагають такої ж уваги, як й історичні. Окрім того, історико-географічні поняття, сформовані у 7 класі, є значною мірою наскрізними, актуальними для всіх наступних курсів світової та вітчизняної історії.

Типи завдань:

- локалізація історичних подій на карті; тлумачення історико-географічних понять; використання карти як джерела історичної інформації; топонімічні завдання;
- встановлення зв'язку між особливостями природно-географічних умов держави і способом життя населення; характеристика регіональних особливостей історичних процесів;
- використання карти для пояснення причин і наслідків історичних подій, процесів вітчизняної та всесвітньої історії (V–XV ст.), розвитку міжнародних відносин, пов'язаних з геополітичними чинниками;
- аналіз змісту історичної карти з використанням додаткових джерел.

Інформаційна компетентність – вміння семикласників пояснювати факти і явища на основі інформації, отриманої з різних джерел, їх аналіз, оцінювання, порівняння. Важливою умовою таких завдань є поєднання учнями інформації з різних джерел, представлених у підручнику (тексти різних типів, ілюстрації, карти, схеми тощо).

Типи завдань:

- опис (усний та письмовий) історичних подій, явищ;
- аналіз історичних джерел; розуміння різниці між фактом та інтерпретацією; виявлення тенденційної інформації та пояснення причин її необ'єктивності; самостійна інтерпретація історичних джерел Середньовіччя;
- аналіз і порівняння історичних фактів з використанням інформації з різних джерел;
- навчальні проекти.

Логічна компетентність – уміння семикласників пояснювати історичні факти, аналізувати їх, формулювати теоретичні поняття та оперувати ними.

Типи завдань:

- використання, тлумачення відповідної наукової термінології; аналіз, синтез, узагальнення школярами історичної інформації;
- знання та розуміння особливостей цивілізацій епохи Середніх віків, взаємовпливів і конфліктів між ними; аналіз причин, сутності, наслідків історичних фактів, життєдіяльності постатей;
- застосування засвоєних знань і умінь у самостійному пошуку інформації з різних джерел для підготовки повідомлень і презентацій.

Аксіологічна компетентність – уміння семикласників формулювати власне ставлення до історичних подій епохи Середніх віків, постатей, версій минулого, їх оцінка.

Типи завдань:

- самостійна оцінка історичних фактів і життєдіяльності осіб на основі здобутих знань;
- емоційно-оцінні судження на основі загальнолюдських та національних цінностей.

Сучасна українська історична освіта спрямовує свої зусилля й на формування загальнокультурної компетентності – здатності учнів аналізувати та оцінювати досягнення національної та світової культури, орієнтуватися в культурному та духовному контексті сучасного суспільства, застосовувати методи самовиховання, орієнтовані на загальнолюдські цінності [3]. Тому вивчення пам'яток культури відіграє велику роль у засвоєнні учнями історичних знань і формуванні відповідних компетентностей. Використовуючи представлені у підручниках культурологічні об'єкти, учителю варто звертати увагу на те, що вони мають бути: найважливішими та типовими для певного періоду; зрозумілими

учням, емоційно насиченими, здатними пробуджувати у школярів інтерес до рідних місць, зміцнювати любов до Батьківщини, почуття громадянського обов'язку перед нею; такими, що сприяють залученню до практичної роботи [2].

Окрім зображень пам'яток культури, важливими елементами позатекстового компоненту підручника є малюнки, фотографії, історичні реконструкції, схеми, карти, картосхеми тощо. Вони також можуть сприяти формуванню відповідних компетентностей за умов, що наведені зображення оптимально пов'язані з текстом та іншими структурними компонентами підручника, коректно розміщені в тексті та якісно виконані. Водночас увесь ілюстративний матеріал лише тоді зможе ефективно використовуватися, коли авторами продумана система роботи з ним: розроблені запитання і завдання, вміщені відповідні алгоритми тощо.

Звернемо увагу на виховні аспекти підручника, які фактично є елементами кожної складової історичної компетентності. Саме на уроках з історії Середніх віків учні знайомляться з важливими процесами становлення сучасної європейської цивілізації в різних її проявах: політичному, економічному, культурному; із зародженням європейського парламентаризму, з першими документами про права людини та іншими важливими аспектами середньовічної спадщини. Тому пізнавально-виховний процес на уроках всесвітньої історії у 7 класі має свою специфіку, що обумовлюється як змістом самого предмета, так і віковими особливостями семикласників: 1) в епоху Середніх віків починає формуватися фундамент сучасних загальнолюдських цінностей, що дає змогу учням краще зрозуміти норми етики і моралі сьогодення; 2) політична історія Середньовіччя сприяє формуванню в учнів ідеї про європейську єдність, що в сучасних інтеграційних умовах має значний громадянський потенціал; 3) розуміння динаміки економічного розвитку середньовічної Європи дає можливість семикласникам розібратися у багатьох питаннях сучасної історії та сприятиме розвитку прагматичних аспектів виховання; 4) вивчення питань про видатні досягнення світової культури V–XV століть, зокрема архітектури, скульптури, образотворчого мистецтва, активізує естетичне виховання; 5) романтизм лицарських часів багато в чому співпадає з віковим романтизмом семикласників. У цілому зміст підручників з історії Середніх віків активізує системну роботу вчителя щодо виховання толерантності в учнів, що сприяє становленню громадянської компетентності – здатності учня активно, відповідально та ефективно реалізовувати права та обов'язки з метою розвитку демократичного суспільства [5, с. 382–383].

Опрацювання змісту підручника у контексті компетентнісного підходу дає змогу учням не орієнтуватися на сприйняття поданої в готовому вигляді авторської думки, чужого світобачення, а навчатися самостійно або ж у групі розв'язувати проблемні ситуації, висловлювати власні погляди, аналізувати наявні думки, судження, оцінки на ті чи інші історичні події і факти. Це і є той реальний шлях, який уможливорює самонавчання та самовдосконалення учнів у навчальному процесі [10]. У зв'язку з цим підручник варто розглядати як засіб формування загальнонавчальних та історичної компетентності учнів, тому він має бути діяльнісно орієнтованим. Сучасне викладання історії вимагає від учителя впровадження активних форм використання змісту підручника, які не тільки надають уроку необхідної динаміки, а й сприяють навчально-виховному процесу, закладаючи основи активної життєвої позиції школярів.

Висновки. Виходячи із компетентнісних вимог до навчально-виховного процесу, учні мають виробити власну точку зору, позицію щодо історичних подій і постатей. Діалогічний виклад навчального матеріалу, наявність звертань до дитини, персонально орієнтованих запитань тощо, забезпечуватимуть реалізацію виховних аспектів як компетентнісної, так і особистісно орієнтованої моделі навчання. Ефективне формування усього комплексу складових історичної компетентності на уроках всесвітньої історії у 7 класі сприятиме розумінню семикласниками складних, багатоконпонентних подій Середньовіччя, формуватиме вміння приймати власні рішення, робити обґрунтований вибір.

Література

1. Бібік Н. М. Врахування пізнавальних інтересів учнів у підручникотворення / Н. М. Бібік // Підручник XXI століття. – 2003. – № 1– 4. – С. 48–52.
2. Гаврилюк Ж. М. Методика реалізації культурологічного змісту в курсі історії України [Електронний ресурс] / Ж. М. Гаврилюк. – Режим доступу: <http://archive.nbuv.gov.ua/e-journals>.
3. Державний стандарт базової і повної середньої освіти [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://osvita.ua/legislation/>.
4. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / під заг. ред. О. В. Овчарук. – К. : “К.І.С.”, 2004. – С. 18.
5. Малієнко Ю. Б. Виховні аспекти змісту підручників “Історія Середніх віків” // Проблеми сучасного підручника : зб. наук. праць / [ред. кол. ; голов. ред. – О. М. Топузов]. – К. : Педагогічна думка, 2014. – Вип. 14. – 866 с. – С. 382–383.

6. Малієнко Ю. Б. Пам'ятки культури у змісті всесвітньої історії / Ю. Б. Малієнко // Історія і суспільствознавство в школах України: теорія і методика навчання. – 2013. – № 10. – С. 3–21.
7. Навчальні програми для загальноосвітніх навчальних закладів: Історія України; Всесвітня історія; Основи правознавства. 5–9 класи. – К. : Видавничий дім “Освіта”, 2013. – 96 с.
8. Пометун О. І. Практика реалізації компетентнісного підходу в суспільствознавчих дисциплінах / О. І. Пометун, Г. О. Фрейман // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / під заг. ред. О. В. Овчарук. – К. : “К.І.С.”, 2004. – 112 с. – С. 105–107.
9. Пометун О. Дискусія українських педагогів навколо питань запровадження компетентнісного підходу в українській освіті / О. Пометун // Компетентнісний підхід у сучасній освіті : світовий досвід та українські перспективи / під заг. ред. О. В. Овчарук. – К. : “К.І.С.”, 2004. – 112 с. – С. 66–72.
10. Приходько А. С. Підручник з історії як засіб організації пізнавальної діяльності учнів [Електронний ресурс] / А. С. Приходько. – Режим доступу: <http://www.rozumniki.ua/ua/view-articles/id-pidruchnik-z-istor>.

References

1. Bibik N. M. Vrahuvannia piznavalnykh interesiv uchniv u pidruchnykotvorenni / N. M. Bibik // Pidruchnyk XXI stolittia. – 2003. – № 1–4. – S. 48–52.
2. Havryliuk Zh. M. Metodyka realizatsii kulturolohichnoho zmistu v kursy istorii Ukrainy [Elektronnyi resurs] / Zh. M. Havryliuk. – Rezhym dostupu: <http://archive.nbuv.gov.ua/e-journals>
3. Derzhavnyi standart bazovoi i povnoi serednoi osvity [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu: <http://osvita.ua/legislation/>
4. Kompetentnisnyi pidkhid u suchasniy osviti: svitovyi dosvid ta ukrainski perspektyvy: Biblioteka z osvithoi polityky / pid zah. red. O. V. Ovcharuk. – K. : “K.I.S.”, 2004. – S. 18.
5. Maliienko Yu. B. Vykhovni aspekty zmistu pidruchnykiv “Istoriia Serednikh vikiv” // Problemy suchasnoho pidruchnyka : zb. nauk. prats / [red. kol. ; holov. red. – O. M. Topuzov]. – K. : Pedahohichna dumka, 2014. – Vyp. 14. – 866 s. – S. 382–383.
6. Maliienko Yu. B. Pamiatky kultury u zmisty vsesvitnoi istorii / Yu. B. Maliienko // Istoriia i suspilstvoznnavstvo v shkolakh Ukrainy: teoriia i metodyka navchannia. – 2013. – № 10. – S. 3–21.
7. Navchalni prohramy dlia zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladiv: Istoriia Ukrainy; Vsesvitnia istoriia; Osnovy pravoznavstva. 5–9 klasy. – K. : Vydavnychiy dim “Osvita”, 2013. – 96 s.
8. Pometun O. I Praktyka realizatsii kompetentnisnogo pidkhodu v suspilstvoznnavchykh dystsyplinakh / O. I. Pometun, H. O. Freiman // Kompetentnisnyi pidkhid u suchasniy osviti: svitovyi dosvid ta ukrainski perspektyvy: Biblioteka z osvithoi polityky / pid zah. red. O. V. Ovcharuk. – K. : “K.I.S.”, 2004. – S. 105–107.

9. Pometun O. Dyskusiia ukrainskykh pedahohiv navkolo pytan zaprovadzhennia kompetentnisnoho pidkходу v ukrainski iosviti / O. Pometun // Kompetentnisnyi pidkhid u suchasniiosviti: svitovi dosvid ta ukrainski perspektyvy / [pidzah. red. O. V. Ovcharuk]. – K. : “K.I.S.”, 2004. – S. 66–72.
10. Prykhodko A. S. Pidruchnyk z istorii yak zasib orhanizatsii piznavalnoi diialnosti uchniv [Elektronnyi resurs] / A. S. Prykhodko. – Rezhym dostupu: <http://www.rozumniki.ua/ua/view-articles/id-pidruchnik-z-istor>

Малиенко Ю. Б.

ФОРМИРОВАНИЕ ИСТОРИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СРЕДСТВАМИ УЧЕБНИКА ПО ИСТОРИИ СРЕДНИХ ВЕКОВ

В статье определены современные требования к учебникам по истории Средних веков в контексте компетентного подхода к обучению, обоснована актуальность взаимодействия всех его составляющих, которые должны реализовываться на уроках всемирной истории в 7 классе, охарактеризованы основные требования к формированию исторической компетентности у семиклассников средствами учебника, раскрыты пути введение компетентного подхода на уроках всемирной истории в 7 классе, освещены учебно-познавательный и воспитательный потенциал данного курса. Автором проанализирована сущность предметной исторической компетентности как интегрального показателя когнитивной, исследовательской, эмоционально-оценочной деятельности учащихся. В статье приведены типы заданий, которые может использовать учитель для формирования пространственной, хронологической, информационной, логической, аксиологической, компетентностей. Преобразование таких заданий на учебно-познавательную систему будет способствовать формированию у семиклассников целостной исторической компетентности.

Ключевые слова: компетентность; компетентный поход; историческая компетентность; содержание курса “История Средних веков”; учебник по истории Средних веков; учебно-познавательный и воспитательный потенциал учебника.

Malienko Yu.

FORMATION OF HISTORICAL COMPETENCE BY MEANS OF A TEXTBOOK ON HISTORY OF THE MIDDLE AGES

In the article, the modern requirements to the textbooks on history of the Middle Ages in the context of a competence-based approach to learning were determined; the topicality of interaction of all its components that must be ensured at the lessons of world history in the 7th grade was specified; the basic requirements to the formation of historical competence of the seventh grade pupils by means of a textbook were featured; the ways to introduce competence-based approach to world history lessons in the 7th grade were found out, the educational and in formative as well as upbringing potential of the above mentioned course was considered. The author analyzed the historical

nature of the subject competence as an integral indicator of cognitive, research, emotional and evaluation activity of pupils. The article describes the types of tasks that a teacher can use to create spatial, chronological, informative, logical, axiological competence. The conversion of such problems into a teaching and learning system will contribute to the seventh grade pupils' coherent historical competence.

Keywords: competence; competence-based approach to teaching history; historical competence; content of the course "History of the Middle Ages"; a textbook on the history of the Middle Ages; educational; informative and educational potential of a textbook.

УДК 37.091.671.11

СИСТЕМА ЗАВДАНЬ У ПІДРУЧНИКАХ З БІОЛОГІЇ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ В УЧНІВ ПРЕДМЕТНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

Н. Ю. Матяш,

*кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник,
провідний науковий співробітник відділу біологічної,
хімічної і фізичної освіти
Інституту педагогіки НАПН України,
e-mail: matyash_2@ukr.net*

У статті розкрито окремі методичні можливості завдань в підручниках з біології як засобу самостійного засвоєння змісту та формування в учнів предметної (біологічної) компетентності. На прикладі чинних підручників "Біологія, 6 клас" (2014 р.) і "Біологія. 7 клас" (2015 р.) запропоновано порядок і підходи до розміщення різних завдань з урахуванням їх функцій: інформаційної, трансформаційної, мотиваційної, актуалізаційної, самоосвітньої, практико-орієнтованої, самоконтролюючої. Обґрунтовано розміщення завдань на початку розділу і параграфа; в параграфі (в тексті та поза текстом); в кінці параграфа і розділу та наведено приклади різних типів завдань. При конструюванні компетентнісно орієнтованих завдань і включення їх у підручники з біології потрібно враховувати результати міжнародного моніторингового дослідження TIMMS і PISA.

Ключові слова: підручник; біологія; система завдань; учні; предметна компетентність.

Постановка проблеми. Практикою доведено, що шкільний підручник як засіб навчання має неабиякі методичні можливості. У вітчизняній освіті виникла суперечність між розробленням предметних компетентностей з різних навчальних дисциплін, з одного боку, та ступенем їх висвітлення і упровадження в навчальних і методичних посібниках для загальноосвітніх навчальних закладів – з другого. При цьому, за чинним Державним стандартом освіти (2011) [6], ми перебуваємо на етапі інтенсивного упровадження компетентнісного підходу й у процес підручкотворення. Зважаючи на викладене, варто переглянути дидактичні можливості, зокрема завдань, відбір їх змісту, підходи до їх оформлення, розміщення у шкільних підручниках з погляду формування в учнів предметної (біологічної) компетентності. Таким чином, актуальність досліджуваного питання зумовлена необхідністю теоретичного обґрунтування і розроблення компетентнісно орієнтованих завдань у підручниках з біології.

Аналіз останніх досліджень і публікацій зарубіжних і вітчизняних учених у галузі підручникомознавства з використанням компетентнісного підходу (В. Беспалько, Н. Бібік, С. Бондар, М. Бурда, Н. Буринська, Л. Величко, О. Жосан, О. Овчарук, О. Локшина, О. Пометун, О. Савченко, С. Трубачева та ін.) засвідчує, що це питання залишається актуальним. В. Беспалько звертає увагу на те, що авторам навчальних книг потрібно зважати на “планування і проектування самої технології навчання – дидактичного процесу, який спрямований на забезпечення дидактичного ефекту” [1, с. 108]. Учений, виокремлюючи діяльнісно орієнтовану функцію підручника, наголошує, що вона дає змогу учневі займати активну позицію під час роботи з ним. О. Жосан вважає, що “підручник слід розглядати як засіб формування загальнонавчальних і предметних компетентностей учнів, тому він має бути діяльнісно орієнтований” [7, с. 58]. Такої самої думки й С. Трубачева, яка зазначає, що “сучасний підручник має бути діяльнісно орієнтованим. У підручнику відбиваються всі компоненти змісту освіти, які спрямовують учнів на навчально-інформаційну, репродуктивну, творчу, емоційно-ціннісну, оцінну діяльність” [14, с. 57].

Над розробкою поняття “предметна компетентність” працюють вітчизняні учені І. Родигіна [13] та ін. – загальнодидактичний аспект; Л. Ващенко [5], Н. Новикова [12] та ін. – біологічний аспект. Важливими є дослідження щодо структури предметної компетентності. Л. Величко, О. Пометун та ін. дотримуються думки, що предметна компетентність містить когнітивний (знаннєвий), діяльнісний і аксіологічний (ціннісний) складники. І. Родигіна

зазначає, що “компетентність забезпечується комплексним поєднанням усіх структурних складових, за умови не сформованості бодай однієї з них вона як явище не існує” [13, с. 7].

Для проектувальників підручників з окремих навчальних курсів завдання має бути центральним і виконувати ключову функцію, виражену в змісті навчання учня в конкретний період часу. Про необхідність включення завдань у підручник зазначено в результатах анкетування вчителів і учнів використаної методики міжнародного моніторингового дослідження якості природничо-математичної освіти – TIMMS (Third International Mathematics and Science Study) в 8-х класах. У 2011 р. Україна була учасником програми TIMMS, роботи якої були спрямовані на виявлення тенденцій у вивченні математики та природничо-наукових предметів у різних країнах в учнів 13–14 років. Україна за природничими науками посіла 18 місце у рейтингу 45 країн світу.

Використання іншої Міжнародної програми оцінки якості освітніх досягнень учнів (PISA – The Programme for International Student Assessment), основною метою якої було виявлення здатності учнів 15-річного віку застосовувати здобуті знання в житті, також доводить необхідність включення у підручники життєво орієнтованих завдань. Україна ще ніколи не брала участі в міжнародній програмі PISA. З країн СНГ Росія брала участь в PISA і, за оцінкою відповідальних за проведення цього дослідження (інформація Edutainme), вразили виконанням завдання на колективне вирішення проблеми, в яких пропонується віртуальне спілкування з різними партнерами, навіть зарубіжними з вирішення цього питання. Оцінка таких завдань полягає у виявленні уміння учня взаємодіяти з партнерами.

Аналіз завдань двох міжнародних програм засвідчив, що серед завдань переважають практико-орієнтовані, спрямовані на формування в учнів, окрім предметної, й ключових компетентностей.

Під час проектування змісту підручників ми маємо враховувати результати міжнародних досліджень TIMMS, PISA, а також завдання, запропоновані Українським центром якості освіти. Утім функціональні можливості завдань у сучасних підручниках з біології, спрямовані на формування предметної та інших компетентностей, розкрито дещо фрагментарно. На підставі узагальнення думок учених, міжнародних моніторингових досліджень потрібно конструювати компетентнісно орієнтовані завдання з урахуванням їх функціональних можливостей.

Мета статті – репрезентувати власні підходи до реалізації функціональних і дидактичних можливостей завдань у шкільних

підручниках з біології як засобу формування в учнів предметної компетентності.

Виклад основного матеріалу. Поняття “предметна компетентність” вже закладено в Державному стандарті загальної середньої освіти (2011) і означає “набутий учнями у процесі навчання предмета досвід, пов’язаний із засвоєнням, розумінням і застосуванням нових знань, виражених в здатності учня застосовувати їх в умовах конкретної ситуації, оцінці їх ролі в житті і суспільстві” [6]. Компетентнісний підхід закладено й до чинної навчальної програми з біології [2], яка складається з двох колонок: перша – змістова (теоретична й практична складові), друга – результативна (державні вимоги до рівня загальноосвітньої підготовки учнів). Аналіз другої колонки засвідчив, що вона включає не так фактичні знання, як уміння їх застосовувати, оперувати ними, тому вимоги до підготовки учнів виражені через їхні уміння називати, розрізняти, наводити приклади, спостерігати, описувати, розпізнавати, характеризувати, порівнювати, пояснювати, обґрунтовувати, застосовувати знання, робити висновки тощо” [2, с. 51]. Під час конструювання завдань і їхнього розміщення в підручниках з біології ми опиралися на державні вимоги до загальноосвітньої підготовки учнів основної школи.

Намагаючись зрозуміти, як проектувати завдання в підручниках з біології, ми опиралися на позицію В. Давидова, який, розробляючи теорію розвивального навчання, звертав увагу на навчальне завдання С. Курганова, який зазначає, що “зміст підручника може виступати як середовище для складання компетентнісно орієнтованих завдань” [9, с. 100]. Такий підхід забезпечує не лише охоплення змісту підручника, але й формує предметну компетентність, виражену у знаннях, уміннях оперувати здобутими знаннями, застосовувати їх в різних ситуаціях, ставленні до тієї чи іншої ситуації тощо.

Під час вивчення цього питання нами використано термін “завдання”. У психологічному тлумачному словнику “завдання – це задана у визначених умовах мета діяльності, що повинна досягатися перетворенням цих умов відповідно до визначеної процедури. Звідси, завдання містить у собі вимоги (мету), умови (відоме) і шукане (невідоме), що формулюється в питанні. Між цими елементами існують певні зв’язки і залежності, за рахунок яких здійснюється пошук і визначення невідомих елементів через відомі” [13, с. 132].

Дидактичні та функціональні можливості завдань нами розглянуто на прикладі підручників “Біологія, 6 клас” [3], що містить

знання про клітину як одиницю будови організмів; одноклітинні та багатоклітинні організми; бактерії; рослини та гриби, їх різноманітність, і “Біологія. 7 клас” [4], зміст якого включає знання про тварин, процеси їх життєдіяльності, їх різноманітність і поведінку.

Сучасний підручник – це цілісна, відкрита дидактична система, яка не лише розширює особистісну систему знань, але й виступає як засіб формування предметної, надпредметної та ключових (комунікативної, інформаційної тощо) компетентностей. Параграф також потрібно розглядати як цілісну та відкриту структурну одиницю підручника, у межах якого навчальний матеріал структуровано за допомогою різних рубрикацій, серед яких і ті, що стосуються різнофункціональних завдань.

Ієрархічно організована послідовність завдань у підручнику в цілому і в межах параграфа зокрема утворює програму пізнавальної діяльності учня. Під час організації системи завдань у сучасних підручниках з біології ми перенесли функції підручника на функції завдань, які спрямовують пізнавальну діяльність учнів. У сучасних підручниках з біології створення системи завдань базується на їх дидактичних функціях: інформаційній, трансформаційній, мотиваційній, актуалізуючій, самоосвітній, практико-орієнтованій, самоконтролюючій. *Інформаційна функція завдання* містить певну змістову інформацію, охоплює певний перелік наукових понять, термінів, тому вона й сприяє закріпленню навчального матеріалу. *Трансформаційна функція завдання* тісно поєднана з інформаційною і полягає в перенесенні осмисленої учнем інформації на знаходження відповіді під час виконання завдання.

Мотиваційна функція завдання спрямована на посилення мотивації учнів до засвоєння змісту підручника та формування умінь знаходити відповіді на поставлені запитання. У сучасних підручниках з біології такі завдання розміщені на початку вивчення розділу та виражені у формі запитання. Наприклад: Що вивчає біологія? Які біологічні науки вивчають життя? Які основні ознаки живого?

Актуалізуюча функція завдання активізує не лише знання учнів з попередніх курсів або тем і їх життєвий досвід, але й уміння знаходити потрібну інформацію з попередніх джерел, пригадувати і застосовувати потрібний навчальний матеріал під час сприйняття нового. Наприклад, у підручнику “Біологія, 6 клас” [3] автори перед параграфом у рубриці “Пригадайте” пропонують завдання у вигляді запитання, відповівши на які, учні пригадують навчальний матеріал, засвоєний під час вивчення, зокрема, курсу “Природознавство, 5 клас” або на попередніх уроках. Такий

методичний прийом активізує сприйняття нового навчального матеріалу, дає змогу учневі зрозуміти, що знання безмежні, вони мають розвиток, їх можна постійно поповнювати, уточнювати, коригувати. Такі завдання переважно спрямовані на формування не лише предметної, але й надпредметних компетентностей.

Самоосвітня функція завдання спрямована на формування не лише предметної, але й ключових компетентностей, серед яких уміння вчитися, а саме – уміння самостійно засвоювати зміст підручника, працюючи з текстом, ілюстрацією, таблицею тощо. Наприклад, завдання “Розгляньте схему на малюнку і поясніть, якими тканинами здійснюється висхідний і низхідний потоки речовин по рослині (мал. Схема, що ілюструє транспорт речовин по рослині)”.

У сучасних підручниках з біології оправданий й інший методичний підхід до розміщення завдань, що виражений через триблокову систему “текст – ілюстрація – завдання”. Поєднання трьох зазначених інформаційних блоків сприяє процесу самостійного засвоєння змісту підручника та розвиває в учнів уміння вчитися, зокрема уміння поєднувати текст та ілюстративний матеріал.

Практико-орієнтована функція завдань полягає в орієнтації учнів на формування у них системи умінь і навичок. У навчальній програмі з біології зміст складається з двох частин: теоретичної (теоретичні знання) і практичної (демонстрація, лабораторне дослідження, лабораторні та практичні роботи, дослідницький практикум, проекти). Виконання практичної частини програми забезпечує перетворення знань в уміння та навички через їх застосування на практиці, а також поглиблення і розширення в учнів уже здобутих знань і вдосконалення певних умінь та навичок. Ураховуючи дидактичні можливості сучасних підручників з біології, учням пропонуються короткі методики проведення різних практичних робіт, які спрямовані на використання дослідницького методу навчання, а саме: створення чогось нового в умовах експерименту; здійснення розумових операцій (порівняння, узагальнення, прогнозування тощо); формування умінь виражати дані експерименту в різних, окрім вербальної, формах, серед яких – схеми, графіки, таблиці. Наприклад, у практичній роботі “Порівняння будови мохів, папоротей та покритонасінних (квіткових) рослин” запропоновано учням виявити відмінності у будові мохів, папоротей і покритонасінних рослин. Результат дослідження учні можуть занести до таблиці:

Ознаки	Мохи	Папороті	Покритонасінні
Вегетативні органи			
Генеративні органи			

Інший приклад стосується дослідницького практикуму, який передбачає самостійну роботу (або з допомогою дорослих) учнів у позаурочний час. Його мета – вироблення особистого досвіду дослідницької діяльності у процесі розв’язування пізнавальних завдань. Наприклад, дослідницький практикум з теми “Транспорт речовин в організмі людини” (8 клас) спрямований на самоспостереження за частотою серцевих скорочень упродовж доби, тижня і за різних станів організму – спокою чи під час фізичних навантажень. У кінці роботи учням можна запропонувати побудувати графік змін пульсу у спокої, під час і після навантаження. Такий підхід до проведення роботи формує в учнів дослідницькі уміння як частини діяльнісного складника предметної компетентності.

Уведення в навчальні програми з біології учнівських проєктів спрямоване на стимулювання пізнавальної діяльності учнів і розвиток у них уміння працювати з різними джерелами інформації (інформаційна компетентність), спілкуватися, обговорювати проблему з іншими учасниками проєкту (комунікативна компетентність). Використовуючи підручник, бажано націлювати учнів на їх виконання.

Самоконтролююча функція завдань у чинних підручниках з біології спрямована на самоперевірку учнем здобутих знань, формування умінь їх застосовувати; працювати з різними типами завдань і конструювати відповіді в різних формах вираження інформації: словесній і графічній (схема, таблиця тощо). Завдання для самоконтролю розміщені після кожного параграфа і можуть бути сконцентровані у певних рубриках (“Перевірте здобуті знання” або “Застосуйте здобуті знання”), а також після кожного розділу (теми).

Автори сучасних підручників з біології пропонують завдання різної форми (на вибір однієї правильної відповіді; на утворення логічних пар; на конструювання вільної відповіді) і різні за змістом (взаємозв’язок будови та функції органу або системи органів; на встановлення причинно-наслідкових зв’язків, оцінювання ситуації тощо). Система запропонованих завдань дає змогу учневі здійснити самоконтроль здобутих знань з вивченої теми та вдосконалити уміння працювати з різними типами завдань.

Завдання закритого типу на вибір однієї правильної відповіді, в яких з переліку (переважно чотири варіанти) потрібно вибрати один правильний, є репродуктивними. Їх виконання має важливе значення для засвоєння фактологічного матеріалу.

Тип завдань на встановлення відповідностей переважно має узагальнювальний характер, містить значну кількість навчальної інформації, яку учень повинен опрацювати. Для того, щоб виконати такі завдання, учень повинен знати весь навчальний матеріал, запропонований для перевірки, вміти зіставляти різні факти.

У сучасних підручниках з біології автори пропонують завдання з “німими” малюнками, на заповнення порівняльної таблиці. Завдання з “німими” малюнками вимагають від учня знань про будову органа або системи органів, концентрації уваги, умінь виділяти з цілого конкретне, визначати його місце в системі, зіставляти й фіксувати результат виконаного завдання.

Завдання на заповнення порівняльної таблиці дають змогу учневі зосередити увагу на об’єктах порівняння, застосовувати уміння порівнювати та виділяти суттєві для порівняння ознаки.

Цікавими є біологічні задачі, які широко використовуються останнім часом. Вони мають різний зміст: екологічний, генетичний, економічний, міжпредметну основу (біологія + хімія, біологія + математика, біологія + фізика тощо). Вони спрямовані на закріплення знань з біології та з інших предметів, розвиток логічного мислення.

Завдання, спрямовані на роботу з графіками, діаграмами, таблицями, забезпечують оперування знаннями, їх аналіз і синтез, оцінку, узагальнення і прогнозування.

У підручники з біології уведено творчі завдання, в яких учні набувають досвіду творчо підходити до їх виконання. Наприклад, завдання “Наведіть приклади пристосування кількох тварин (на ваш вибір) до життя у містах”.

Важливими є завдання для групової роботи учнів, під час якої вони обговорюють те чи інше питання, дискутуючи та роблячи висновки. Такі завдання, окрім предметної, розвивають комунікативну компетентність.

Варто також розглянути блок завдань на конструювання вільної відповіді, які оформлюють у вигляді запитань узагальнювального, систематизуючого, порівняльного характеру. Такі завдання потребують застосування здобутих знань, пояснення певного процесу, встановлення причинно-наслідкових зв’язків з параграфа, теми, курсу; вміння оперувати засвоєними термінами та поняттями; обґрунтовувати значення засвоєних знань. Ці

завдання спрямовані на узагальнення і систематизацію здобутих знань, прояв творчих здібностей учня, адже йому надається можливість самостійно сконструювати свою відповідь у вигляді схеми, таблиці, графіка, пам'ятки, виступу, презентації тощо, а також на виявлення ставлення учня до ситуації.

Результати дослідження засвідчили, що спостерігаються навчальні утруднення під час виконання завдань на виявлення свого ставлення до ситуації (67 % учнів), практико-орієнтованих завдань (66 %) і завдань на оцінку ситуації (54 % учнів).

Висновок та перспективи подальших досліджень. Дотримання дидактичних принципів цілісності та відкритості під час конструювання змісту підручника в цілому та кожного параграфу зокрема забезпечує кожному учневі створення своєї системи знань і сформованість певного рівня предметної та розвитку ключових компетентностей. Конструювання системи завдань з урахуванням їхніх функцій (інформаційної, трансформаційної, мотиваційної, актуалізаційної, самоосвітньої, практико-орієнтованої та самоконтролюючої) посилює функціональність підручника як засобу навчання. Проте підручник з біології як засіб навчання має ще нерозкриті методичні можливості щодо відбору змісту завдань, спрямованих на формування в учнів предметної компетентності, з урахуванням міжнародного моніторингового дослідження TIMMS і PISA. Під час конструювання компетентнісно-орієнтованих завдань основна увага повинна приділятися розвиткові умінь учнів використовувати біологічні знання в різноманітних ситуаціях, що вимагають для свого вирішення різних підходів, роздумів тощо.

Література

1. Беспалько В. П. Теория учебника: дидактический аспект / В. П. Беспалько. – М. : Педагогика, 1988. – 160 с.
2. Біологія. 6–9 кл. : навч. програми для загальноосвіт. навч. закладів. – К. : Видавничий дім “Освіта”, 2013. – С. 18–51.
3. Біологія. 6 клас : підруч. для загальноосвіт. навч. закл. / [Л. І. Остапченко, П. Г. Балан, Н. Ю. Матяш та ін.]. – К. : Генеза, 2014. – 224 с.
4. Біологія. 7 клас : підруч. для загальноосвіт. навч. закл. / [Л. І. Остапченко, П. Г. Балан, Н. Ю. Матяш та ін.]. – К. : Генеза, 2014. – 234 с.
5. Ващенко Л. С. Роль підручників біології у формуванні предметних компетентностей / Л. С. Ващенко // Проблеми сучасного підручника : зб. наук. праць / [ред. кол. : голов. ред. – О. М. Топузов]. – К. : Педагогічна думка, 2015. – Випуск 15. Ч. 1. – С. 97–104.
6. Державний стандарт загальної середньої освіти (2011) [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.mon.gov.ua/>

7. Жосан О. Е. Вимоги до шкільного підручника у контексті розвитку вітчизняного підручничознавства / О. Е. Жосан // Проблеми сучасного підручника : зб. наук. праць. – К., 2010. – С. 53–61.
8. Критерії оцінювання навчальних досягнень учнів у системі загальної середньої освіти // Біологія і хімія в школі. – 2008. – № 4. – С. 10–14.
9. Курганов С. Ю. Ключові навчальні ситуації і тестування / С. Ю. Курганов // Шкільні технології. – 2006. – № 4. – С. 97–102.
10. Матяш Н. Ю. Біологічна компетентність учня – одна з вимог модернізації природничої освіти / Н. Ю. Матяш // Рідна школа. – 2006. – № 4. – С. 50–51.
11. Матяш Н. Різномірні завдання для оцінювання навчальних досягнень учнів з біології людини / Н. Матяш // Біологія і хімія в школі. – 2003. – № 2. – С. 14–19.
12. Новікова Н. Компетентнісний підхід у навчанні біології // Біологія і хімія в школі. – 2009. – № 6. – С. 15–30.
13. Родигіна І. Дидактичні умови реалізації компетентнісного підходу в навчанні / І. Родигіна // Біологія і хімія в школі. – 2007. – № 3. – С. 7–10.
14. Психологічний тлумачний словник найсучасніших термінів. – Х. : Прапор, 2009. – 672 с.
15. Трубочева С. Е. Умови реалізації компетентнісного підходу в навчальному процесі / С. Е. Трубочева // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи : монографія. – К., 2004. – С. 53–58.

References

1. Bezpál'ko V. P. Teoryya uchebnyka : dydaktycheskyy aspekt / V. P. Bezpál'ko. – М. : Pedahohyuka, 1988. – 160 s.
2. Biolohiya. 6–9 kl. : navch. prohramy dlya zahal'noosvit. navch. zakladiv. – К. : Vydavnychyy dim "Osvita", 2013. – S. 18–51.
3. Biolohiya. 6 klas : pidruch. dlya zahal'noosvit. navch. zakl. / [L. I. Ostapchenko, P. H. Balan, N. Yu. Matyash ta in.]. – К. : Heneza, 2014. – 224 s.
4. Biolohiya. 7 klas : pidruch. dlya zahal'noosvit. navch. zakl. / [L. I. Ostapchenko, P. H. Balan, N. Yu. Matyash ta in.]. – К. : Heneza, 2014. – 234 s.
5. Vashchenko L. S. Rol' pidruchnykiv biolohiyi u formuvanni predmetnykh kompetentnostey / L. S. Vashchenko // Problemy suchasnoho pidruchnyka : zb. nauk. prats' / [red. kol. : holov. red. – O. M. Topuzov]. – К. : Pedahohichna dumka, 2015. – Vypusk 15. Ch. 1. – S. 97–104.
6. Derzhavnyy standart zahal'noyi seredn'oyi osvity (2011) [Elektronnyy resurs]. – Rezhym dostupu do dokumenta: <http://www.mon.gov.ua/>
7. Zhosan O. E. Vymohy do shkil'noho pidruchnyka u konteksti rozvytku vitchyznyanoho pidruchnykoznavstva / O. E. Zhosan // Problemy suchasnoho pidruchnyka : zb. nauk. prats'. – К., 2010. – S. 53–61.
8. Kryteriyi otsinyuvannya navchal'nykh dosyahnen' uchniv u systemi zahal'noyi seredn'oyi osvity // Biolohiya i khimiya v shkoli. – 2008. – No 4. – S. 10–14.
9. Kurhanov S. Yu. Klyuchovi navchal'ni sytuatsiyi i testuvannya / S. Yu. Kurhanov // Shkil'ni tekhnolohiyi. – 2006. – No 4. – S. 97–102.

10. Matyash N. Yu. Biolohichna kompetentnist' uchnya – odna z vymoh modernizatsiyi pryrodnychoyi osvity / N. Yu. Matyash // Ridna shkola. – 2006. – No 4. – S. 50–51.
11. Matyash N. Riznorivnevi zavdannya dlya otsinyuvannya navchal'nykh dosyahnen' uchniv z biolohiyi lyudyny / N. Matyash // Biolohiya i khimiya v shkoli. – 2003. – No 2. – S. 14–19.
12. Novikova N. Kompetentnisnyy pidkhid u navchanni biolohiyi // Biolohiya i khimiya v shkoli. – 2009. – No 6. – S. 15–30.
13. Psykholohichnyy tлумachnyy slovnyk naysuchasnishykh terminiv. – Kh. : Prapor, 2009. – 672 s.
14. Rodyhina I. Dydaktychni umovy realizatsiyi kompetentnisnoho pidkhodu v navchanni / I. Rodyhina // Biolohiya i khimiyav shkoli. – 2007. – No 3. – S. 7–10.
15. Trubacheva S. E. Umovy realizatsiyi kompetentnisnoho pidkhodu v navchal'nomu protsesi / S. E. Trubacheva // Kompetentnisnyy pidkhid u suchasnyy osviti: svitovyy dosvid ta ukrayins'ki perspektyvy : monohrafiya. – K., 2004. – S. 53–58.

Матяш Н. Ю.

СИСТЕМА ЗАДАНИЙ В УЧЕБНИКАХ ПО БИОЛОГИИ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ В УЧАЩИХСЯ ПРЕДМЕТНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ

В статье раскрыты функциональные возможности заданий в современных учебниках по биологии не только как средство самостоятельного усвоения содержания, но и как способ формирования в учащихся предметной (биологической) компетентности. На примере учебников “Биология. 6 класс” (2014) и “Биология. 7 класс” (2015) предложены разные задания с учетом их функций: информационной, трансформационной, мотивационной, актуализационной, самообразовательной, практико-ориентированной и самоконтроля. Обосновано размещение заданий в начале раздела и параграфа; в параграфе; в конце параграфа и раздела и наведены примеры разных типов заданий. При конструировании компетентностно ориентированных заданий и включения их в учебники по биологии необходимо учитывать результаты международного мониторингового исследования TIMMS и PISA.

Ключевые слова: ученик; биология; система заданий; средство обучения; учащиеся; предметная компетентность.

Matyash N.

SYSTEM OF TASKS IN BIOLOGY TEXTBOOKS AS A MEANS OF FORMATION OF THE STUDENTS' SUBJECT COMPETENCE

The article covers the functionality of tasks in modern biology textbooks, not only as a means of content self-mastering, but also as a way to form the pupils' subject (biological) competence. For example, the textbook “Biology. Grade 6” (2014) and “Biology. Grade 7” (2015) proposed different tasks according to their functions: information, transformational, motivational, actualization,

self-educational, practice-oriented and self-control ones. The placement of assignments at the beginning of a section and a chapter, in the paragraph, at the end of a section and a chapter was grounded, and examples of different types of tasks were provided. In the process of designing competence-oriented tasks and their inclusion in the biology textbooks, the results of the international monitoring research TIMMS and PISA must be taken into consideration.

Keywords: textbook; biology; system of tasks; learning tool; pupils; subject competence.

UDC371.671:94(100)(075.3)

FUNCTIONS OF A HISTORY TEXTBOOK FOR SCHOOL IN TERMS OF RESEARCH-BASED TRAINING

P. V. Moroz, *Ph.D in Pedagogical Sciences, a senior researcher, a senior researcher of the Social Studies Department at the Institute of Pedagogy of the NAES of Ukraine*

I. V. Moroz, *a researcher of the Social Studies Department at the Institute of Pedagogy of the NAES of Ukraine*
e-mail: pmoroz@ukr.net

The article analyzes the role of a school history textbook in terms of the research-based training; in particular, its main functions were determined. They are the following: implementation of the principles of the personality-oriented training (including the research-based approach), historical reconstructions as well as transformational, integrating, coordinating and educational functions. It is stated that a characteristic feature of a textbook of the new generation is learning those methods and techniques of studying that develop the ability to learn and to acquire knowledge independently by means of it. The authors consider that the implementation of the elements of a research-based study in the history textbooks provides for the structure and the content of a textbook to be the means of pupils' productive research activities, their creative activity, applying to the method of analogies, comparing different points of view and approaches to describe the events, availability of evaluation positions on educational material, reflexive comprehension of the read material.

The peculiarity of historical reconstruction lies in the complex reflection of not only material and spiritual culture, but also the feelings and the thoughts of people. In accordance with the abovementioned issues, the authors note that the school history textbook for primary schools should include illustrations, which show the reconstruction of historical events, attractions, dwellings, domestic

scenes, clothes created by the scholars, and the questions as well as the tasks for them aimed at performing and modeling historical events, phenomena and processes by the pupils.

The authors notify that the transformational, integrating and coordinating functions of a textbook are aimed at the optimal use of the new educational technologies as a tutorial and other educational tools to achieve the better academic outcomes in history and the practical implementation of the objectives of school history education.

The article states that the educational function of a school history textbook is directed at the development of the pupils' self-identity and self-esteem based on understanding the social and moral experience of the past generations; respect for its past and other nations; development of value orientations and beliefs.

Keywords: functions of a history textbook, research training, competence-based approach.

Problem statement. At the current stage, dynamic and highly controversial changes in human development put forward the new requirements for education, particularly, the historical one. The main requirement for the modern education is its functionality and the ability to meet the social demands on time. In particular, in the report of the UNESCO International Committee on Education for the XXI century "Education: A Hidden Treasure", it is emphasized on the decisive education role in the issue of the lifelong development of a personality as well as the development of the whole society. The recommendations of UNESCO are directed, mainly, at the guarantee of the conditions for the formation and the development of a personality's creative potential. This potential is necessary for the solution of four principal tasks: how "to learn to discover", "to learn to act", "to learn to exist together with others", and even "to learn to live" [11].

However, traditional training is unable to ensure the conditions for the development of pupils' creative abilities to the whole extent as in this process, pupils' focus and energy are mainly concentrated not on not on the formation of the necessary competencies but on the content of the comprehended material. Effective teaching is only possible if a pupil applies to the knowledge gained by the min the learning activities and everyday practices. Such knowledge is memorized deeper, is used consciously, and becomes a stimuli to expand them in pupil's inner motivation.

The abovementioned circumstances actualize the need to develop the new approaches to both the content and the process of teaching history in schools. The main means of implementing the activity-content line in the current curriculum on the history and the formation of the pupils' subject competencies is, of course, a textbook,

because it is a material support of the subject content and the means of its implementation. As it was notified by O. Savchenko, a modern textbook must have the features of a certain educational technology for a teacher to see the future scenario of the training activities in the process of reviewing its content [13]. Correspondingly, the priority task for reforming the school historical education at this stage is to develop and to create textbooks, which are based on the use of such techniques and learning technologies that ensure not only successful mastery of a certain system of knowledge, but also the development of the skills and acquiring knowledge independently. One of the ways to solve this problem is to implement the research-based approach in school history books. Accordingly, an important task is to determine the functions of a school history textbook in terms of the research-based training.

Analysis of the recent researches. It is impossible to solve the practical problems related to the definition of the functions of a modern textbook on history without the analysis on theoretical studies that cover both the research-based education and the challenges of creating textbooks on History. The didactic function of a history textbook was considered by V. Beylinson, V. Bepalko, N Burynska, L. Velychko, D. Zuev, Ya. Kodlyuk, O. Pometun, S. Trubacheva, L. Tsvetkov and many other scholars. Despite the significant lay-outs of didactics specialists, the problem of the functions of a textbook on history is relevant today. It is reasoned by the fact that, as it has been noted by D. Zuev, the listed set of didactic functions does not claim perfection, but is rather a point for the further studies [6, 61].

In various aspects, research activities were covered in the writings of such scholars as K. Bakhanov, V. Hnyedasheva, V. Holoborodko, T. Kudryavtseva, A. Leontovych, I. Lerner, A. Matyushkina, M. Makhmutova, O. Pometun, O. Savenkov, S. Syrova, A. Syrotenko and others. These works not only reveal the role of research in the development of pupils' individuality, but also identifies the key ways to implement these activities in the educational process and school textbooks.

Theoretical problems of creating modern textbooks on history, principles and techniques of the authored design of a history textbook were studied in the writings of K. Bakhanov, V. Vlasov, Ya. Kambalova, Yu Malienko, O. Pometun, A. Prykhodko, O. Truhan and others. They developed the methodological requirements for the content and the structure of the history textbooks. A common thing for these authors is that they consider the ability to work with the textbook as a component of subject competence.

However, in terms of reforming school education in general and history in particular, when, on the one hand, the content of the

school curriculum, new textbooks are periodically changing, and on the other hand, there is an acute shortage of the special scientific and methodological studies that establish effective ways of formation of the research skills to work on the most important means of teaching, a textbook, the problem under consideration requires the special scientific and experimental study and the specification of the ways to solve it effectively.

Formulation of the article purposes (setting a problem). The objective of this article is to reveal the functions of a modern textbook on history in terms of the research-based training.

Main body. Implementation of the personality oriented, activity-based and competence-based approaches to learning declared in the State Standard of secondary education (2011) requires high-quality textbooks that promote the learning of educational content by pupils, provide an increase in the formation of key and subject competencies of the pupils [5].

Implementation of these approaches in teaching practice, combined with the dramatic changes in the structure of the material and the discharge rate makes significant changes in the educational process. In particular, in the information society, a learning priority is to ensure the conditions for the development and the self-realization of each individual that must become an objective of a modern history textbook, in particular, that teaching technology, which is applied in it. Analysis on the current trends and contradictions of the school history education provides an opportunity to identify research-based training as one of the promising areas of this search. Therefore, we consider that a prominent didactic function of a textbook on modern history is ***implementing the principles of the personality-oriented learning***, including the research-based approach. Research-based studies forbid any mechanical “transfer” of the educational content and its components such as expertise, knowledge, abilities and skills that result in the pupil’s activity, in the process of his/her own activities.

In our previous publications, we reviewed different approaches to the definition of the terms “research activities” and “research-based training” in detail and provided the authored definitions [9; 10; 15]. Based on the analysis of the psychological and educational literature and textbooks, we concluded that the main ways of implementing the research-based approach in the history books are the following: 1) problem of material presentation; 2) development of the skills to formulate assumptions, hypotheses by means of a system of the specially designed tasks; 3) development of the skills with a variety of information sources and versions; 4) development of the skills to analyze the training

material as well as primary sources; 5) formation of the skills and the abilities of self-education, the formation of the active ways of learning; 6) the development of pupils' ability to take up a research position, apply to the elements of the research-based activity [7; 9].

It is noteworthy to state that the concept of a history textbook is founded on the research-based approach as the primary means of training schoolchildren; it comes from the fact that it has to ensure the possibility of pupils' independent work with a textbook both in the classroom and at home, the conditions for the development of the ability to explore, analyze historical events and phenomena, critically evaluate historical information. [12]

In this context, it is important to implement *the principle of a personal goal-setting*, which provides for the compulsory conditions for the pupils' self-determination in the educational material, their academic outcomes at the lesson, in the course or the certain theme [14]. Therefore, the pupils' work with textbooks must start with the organization of the their special activities that are designed to motivate learning, update the existing knowledge and understand the text. In this context, the style of the paragraphs headings is significant; the psychologists find it a trigger, a "Start" for the integral process aimed at understanding the sense of reading [3, p. 48].

A paragraph headline that is formulated properly updates the pupils' knowledge, stimulates the ability to guess (a reader tries to predict what's going on in the text), develops cognitive interest, becomes a beginning of a dialogue with the text, which directs the work in the future. Question headings are especially valuable for stimulating the pupils' cognitive interest, according to the psychologists. The intention of such headings is "to make a child face with a problem" before reading the text; contribute to the assumptions, hypotheses so that to ascertain whether the hypothesis is confirmed after reading the text [3, p. 50].

We believe that in the modern history textbook, a differentiated approach to the pupils should be implemented depending on their individual features, so that a text book could provide an opportunity for the individual advancement and offer different levels of tasks with the result of the pupils' creativity proper that will help to realize the pupils' natural abilities in practice. We agree with the opinion of O. Pometun who thinks that they should include not only the knowledge of dates, reflection of biographies of historical figures, historical events and phenomena, but also include the summarizing and the final questions that require a comparative analysis of historical facts and events, identification or explanation of the causes and the interrelations between the historical events and processes, and express pupil's attitude

to the historical events or figures. The content and the formulation of these tasks can be both traditional, for example, “how...” “why...” “explain...” “compare...” “prove that...” and so on and the ones that encourage the equal dialogue between the readers of the author of the text, such as “perform an event...” “express your opinion...” “assess an event (or a figure)...” etc. [12].

We believe that a systematic introduction of questions and tasks that involve providing the problematic situations to the content of the educational material in a textbook is an effective means to form the pupils’ research skills.

The principle of training performance provides for the pupils’ creation of educational products in the classroom [14]. In this way, the more educational products differ from conventional designs, the more are they valuable. That is the reason why that a history textbook should include tasks that would encourage pupils to create their own, original educational products in the form of small historical stories, imaginary excursions in the antique cities, essays, short messages, sketches, etc. [9; 14].

We consider that it is necessary to encourage a pupil’s own view on the issue, his reasoned conclusions and self-evaluation. At the lessons, the discussions of different opinions and points of view, the defense of the alternative creative works on one theme promote tolerant attitude of pupils to the opinions and the results of the others. Furthermore, the pupils’ simultaneous presentation of various works on the same issue assures a special tension of training, encourages the participants to self-develop and experience a heuristic search for the solutions [14].

The principle of academic reflection. The educational process must be accompanied by its reflexive realization of the education subjects. Reflection provides for the teacher’s and the pupil’s realization of their activities, understanding of their roles in the educational process itself. For the implementation of this principle, not only the pupils’ knowledge is crucial, but also their emotional state. It is important to ask the questions on reflection in the end of the paragraph, for example, “*Continue a sentence*”: “*Today I learned... at the lesson, “Now I know that...”*”; “*I like history because...”*”; “*I was interested (not interested) in the class because...”*” “*After this practical lesson, I know...; I can...; I am able to... “and so on.*”

Thus, the primary content and the purpose of the research-based training are to transform any pupil into a subject of their learning activities, characterized by the formula “I learn” not “I am taught”. It can be achieved only through the complete self-learning activities of pupils, which should primarily cover the personal training and educational motives.

Until recently, a textbook was considered as the main source for teaching pupils some compulsory information as information function was the leading one. Performing the systemizing function in the textbook had to ensure the strict sequence of educational material and orient pupil sat mastering the techniques of scientific systematization [6, 71].

In our view, information and systematizing function in the history textbooks should be considered and implemented comprehensively, as unstructured information cannot benefit the pupils. A specific feature of historical science is the presence of reconstruction as a necessary structured element, closely related to the fact that the historical theory includes a historical fact [8, 102].

Based on the analysis on philosophical, historical, and historiosophical sources, we have identified the second important function of a textbook on history that is *historical reconstruction*. Determination of this feature allows the fulfillment of such textbook functions as informational and systematizing ones that have been previously defined by the professionals in the area of didactics.

The very term “historical reconstruction” is now used in two senses. In one of them, it means an activity that sets a scientific purpose and method using a role-playing game and a scientific experiment to solve problems and ensure the deeper study of the issue under consideration. Currently, historical reconstruction of certain events (battles, tournaments, etc.) is often provided. However, in this article, we use it in the second sense. Historical reconstruction is found by the scholars as a cognitive way that lies in the imaginary (mental) reconstruction of the essence of the historical phenomenon in the individual, specific, often imaginary form. A feature of historical reconstruction is the comprehensive reflection of not only material and spiritual culture, but also the feelings and the thoughts of people. It follows from the characteristics of the object of historical knowledge who are people that are conscious and have their feelings and ideas [4, 196].

It is noteworthy to state that in the secondary school, pupils clearly manifest the ability to specify, illustrate, and represent the content of concepts in the certain images and ideas. The peculiarity of the imagination of teenagers is their tendency to personification and dramatization of the events under consideration. It is imagined components that are the basis for the techniques of personification and dramatization to be actively implemented in a school history textbook. Besides, a large role in understanding the text is played by the imagination that can and should be formed by means of a textbook. In the formation of pupils’ historical concepts, the role of imagination

is caused by the indirect nature of historical knowledge when an idea is not directly perceived and reconstructed [2].

Based on the abovementioned issues, we believe that a school history textbook for primary schools should include illustration, which shows the reconstruction of historical events, attractions, households, domestic scenes, clothes, developed by the scholars, and the questions as well as the tasks to them must be directed at the reflection and simulation of historical events, phenomena and processes by the pupils. The work of the pupils on illustrations should be not only descriptive but also analytical, aimed at highlighting the specific features, parts, comparison and synthesis for the pupils to understand the essence of events or phenomena, form their adequate representation and concept. For example: 1. *“Imagine that you are in ancient Athens, and you are inspecting the sights of Acropolis. Using the text and the illustrations of the textbook, give an imaginary tour in the Acropolis.”* or 2. *“Select one of the statues, name its author and the depicted hero. Based on the text and the illustrations, determine the way the gods and the people were depicted by the sculptors of ancient Greece. Complete a sentence and write it down in a notebook: “Greek sculptures glorified such people as... because...”*

A kind of a “bridge” in the successful implementation of the functions of historical reconstruction and a personality oriented technology is **transformation function** of a textbook on history. Theoretical knowledge, scientific methods are never directly transferred to the textbook. They are specially transformed for the better acquisition, so they are selected, grouped, drawn by the logic of learning and opportunities under the age of pupils. At the same time, educational technology of training can not be successfully implemented in the textbook without learning the peculiarities of the educational material, the designated number of program hours for studying the course, in other words, the teaching technology is transformed in the textbook according to the specifics of the corresponding course of history and the pupils’ age.

The main areas in the transformation of the subject content and the educational technology in the process of transferring them to the level of educational material (text) in a textbook on history are the following: 1) ensuring scientific nature and access to the content for a specific age group; 2) establishing the links that are meaningful for the pupils of a certain age group between the material and life, practice, their interests and needs; 3) the optimal use of the new educational technologies in the textbook for the best learning outcomes and achieving the practical purpose of the school history education [6, 68].

In the information society, a school textbook can not be the only source of educational information. Internet, television, radio, cinema,

periodicals, science fiction literature and reference books, manuals and textbooks on electronic media give so many diverse and, what is more valuable, operative information in history that any textbook cannot be competitive. However, such information is inherently tend to be fragmented. However, the history textbook contains only basic data, which is necessary for the pupils but also should provide a holistic view of the relevant historical period. A textbook is designed for the permanent use by the pupils during the year; it integrates knowledge and skills acquired by the pupils within the school curriculum from a variety of activities and from different sources. Thus, nowadays the role of **integrating function** of a textbook on history is becoming more significant.

In one way or another, studying history is connected to all school subjects, as well as the ideas and the concepts that their pupils have received from various sources. The author of the textbook can and should rely on knowledge, experience, skills, and abilities that are acquired by the pupils from different information sources. The knowledge and the skills acquired in the study of other subjects and out of school, helps to acquire historical knowledge and form an ability to work with historical material.

A range of skills that are important to work with a textbook are acquired by the pupils in the process of studying the languages, in particular, drawing up a simple plan to write a story about a picture, comparing the certain phenomena, and so on. In geography class, pupils acquire the ability to work with a map. Typically, at the lessons of fine art pupils are familiar with some concepts such as art, photography, painting, types and genres of art, composition, perspective, etc. They will be operated by the author when writing a text about culture. It is significant to keep in mind that almost always among the pupils there are talented children who admire paintings or are interested in sculptures; therefore, in a textbook, an author can suggest tasks associated with drawing, sketching, manufacturing models, models, etc. However, such problems should not be compulsory. In conclusion, the integrating function helps in the selection and assimilation of knowledge as integrated ones through the use of information obtained from various sources [6, 60].

As a primary means of learning, a modern textbook is the core around which all the other educational tools are grouped. **Coordinating function** of a school textbook provides an opportunity to establish relationships with other sources and means of providing objective information that constitute a system of teaching of any discipline. Therefore, it logically raises the question of educational-methodological complex, which would cover a textbook, a workbook, a notebook for thematic assessment of pupils' achievements, a reading book, teacher guides, etc. The

methodological apparatus of the educational-methodological complex must be multi-level and be aimed at the development of analytical and creative abilities of pupils and provide teachers an opportunity to apply a wide range of methods, forms and methods of instruction and control of the level of pupils' achievement.

Thus, the implementation of coordination functions should contribute to the development of pupils' ability to navigate the rapid flow of scientific information, provided by the program to deepen knowledge, creatively apply knowledge in the practice. Coordinating function enriches and develops the basic elements of the content of school history courses, giving them universal character sets for the deep inner connection between school subjects.

The leading synthesizing role is played by the *upbringing* function of a school history of a textbook. The role of a school subject of history in preserving the historical memory of the people, the state, the development outlook and upbringing of the young man can not be underestimated. It aims to help pupils to "self-determinate in society and integrate themselves into the world." School history education is formed and tested in the way of discussing the experience of generations and cultural resources descendants. Without the knowledge of the history of each generation would be forced to re-create a new cultural foundation of its existence. [8]

In particular, the State Standard of complete secondary education (educational sector "Social Science") in 2011 stated that the purpose of teaching history in schools is the "development of pupils' self-identity and self-esteem based on understanding the social and moral experience of past generations, understanding the history of Ukraine and culture in the context of the overall historical process" [5].

Studying the history of the world has to give pupils an opportunity to realize the value of accumulated cultural heritage of humanity, they form a respect for its past and other peoples and states. In our view, an important historical task of education is to search public understanding and reconciliation on controversial and sensitive historical memory pages. Therefore, a selection of the content of school history textbooks should promote a positive perception of the past of mankind, tolerance towards history and culture of different nations, different social groups and parties. It is about creating a "non-conflict" memory, a historical "memory that unites the nation." As it was admitted by P. Verbytska, it provides a positive perception of diversity and respect for the identity and socio-cultural selection of others and citizenship, manifested in the ability for constructive communication and interaction with the members of the multicultural communities [1, p. 196].

Learning the history of other nations must give the pupils an opportunity to realize the value of the mankind's cultural inheritance, to make them respect the past of their nation as well as the other nations and states [9]. Under the conditions of the polycultural world, the selection of the content of the school historical education must promote the development of such personal quality as tolerance. It includes the positive perceive of the variety as well as the respect to the identity and the sociocultural choice of other people and their communities; this choice lies in the ability to communicate constructively and to interrelate with the representatives of the polycultural community [1, p. 196].

Under such circumstances, the role of history education, which should give young people an opportunity to reflect on present form the new values and ideological orientation, adequate to modern realities is becoming more prominent [1, p. 195]. Thus, in a history textbook, there are the following educational objectives of school history education as the formation of a historical (social) identity of pupils; training the respectful and tolerant attitude to history, religion and culture of other nations; develop values and beliefs; development of creative and critical thinking; forming ideological, moral, political, artistic and aesthetic culture of pupils should be implemented.

Conclusions. Consequently, summarizing the abovementioned issues, it is noteworthy to admit that the functions of a school history textbook in terms of the research study are the following: implementation of the technology research study, historical reconstruction, transformation, integrating, coordinating and educational functions. The system of exercises presented in the textbook should be directed as to possess the necessary knowledge of the history and assimilation means of which the knowledge is acquired. This approach forms and activity-based aspect of modern history textbook. A characteristic feature of a textbook of the new generation is discovering the benefit of methods and techniques of learning that develop the ability to acquire knowledge independently.

Implementing the elements of a research-based training in the history textbooks suggests that the structure and the content of a textbook should be the means of productive activity of pupils (research, creative activity of a pupil, using the method of analogies, comparing different points of view and approaches to coverage, the presence of the estimated position on educational material; reflexive reading comprehension).

Література

1. Вербицька П. В. Завдання історичної освіти у вимірі сучасних інтеграційних процесів [Текст] / П. В.Вербицька // Вісник Національного

- університету “Львівська політехніка”. Держава та армія, 2013. т. № 752. - С.194-199.
2. Выготский Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте: Психол. очерк: Кн. для учителя. / Л.С. Выготский – 3-е изд. – М.: Просвещение, 1991. – 90 с.
 3. Граник Г. Г. О реализации закономерностей понимания в учебном тексте / Г.Г. Граник, Л.А. Концева, С.М. Бондаренко // Проблемы школьного учебника. – М.: Просвещение, 1991. – Вып. 20. – С. 45 – 61.
 4. Гуревич А. Я. К вопросу об особенностях исторической науки / А.Я. Гуревич // Вопросы методологии исторической науки. – М., 1967. – С. 178 – 198.
 5. Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.mon.gov.ua/ua/activity/education/56/692/state_standards/
 6. Зуев Д. Д. Школьный учебник /Д.Д. Зуев. – М.: Педагогика, 1983. – 240 с.
 7. Леонтович А. В. Концептуальные основания модели организации исследовательской деятельности учащихся / А. В. Леонтович // Школьные технологии. – 2006. – №5. – С. 63–71.
 8. Методологические проблемы истории: учеб. пособие для студентов, магистрантов и аспирантов ист. и филос. специальностей учреждений обеспечивающих получение высш. образования /В.Н. Сидоровцов [и др.]; под общ. ред. В.Н. Сидорова. – Мн.: ТетраСистемс, 2006. – 352 с.
 9. Мороз П. В. Дослідницька діяльність учнів в процесі навчання історії України: методичний посібник / Петро Володимирович Мороз - К.: Педагогічна думка, 2012. – 128 с.
 10. Мороз П. В. Система завдань та запитань експериментального підручника історії стародавнього світу [Текст] /Петро Володимирович Мороз // Проблеми сучасного підручника: Зб. наук. праць/ Ін-т педагогіки АПН України; Волин. нац. ун-т. ім. Лесі Українки. – Луцьк: РРВ “Вежа” Волин. нац. ун-ту ім. Лесі Українки, 2007. – Вип. 7. – С. 252–261.
 11. Образование: сокрытое сокровище (Learning: TheTreasureWithin) : Основные положения Доклада Международной комиссии по образованию для XXI века / Дж.Делор та ін. – Електронний ресурс: режим доступу <http://www.ifap.ru/library/book201.pdf>
 12. Пометун О. Організація діяльності учнів на уроках історії в 6 класі загальноосвітньої школи за новим підручником / О.І. Пометун / Історія і суспільствознавство в школах України: теорія та методика навчання –2014. – №7–8. – С. 17 – 22.
 13. Савченко О. Я. Без якісного підручника якісна шкільна освіта неможлива /О.Я. Савченко //Проблеми сучасного підручника: Зб. наук. праць / Редкол. – К.: Комп'ютер у школі та сім'ї, 1999. – С. 3 – 6.
 14. Хуторской А. В. Методика личностно-ориентированного обучения. Как обучать всех по-разному?: пособие для учителя / Андрей Викторович Хуторской. – М.: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2005. – 383 с.
 15. Moroz P. V. Methodological aspects of the selection of the illustrative material for the school textbook of ancient history // P. V. Moroz // Проблеми сучасного підручника : зб. наук. праць / [ред. кол.; наук. ред. – О. М. Топузов]. – К. : Педагогічна думка, 2014. – Вип. 14. – pp.. 459- 476.

REFERENCES

1. Verbytska P. V. Zavdannia istorichnoi osvity u vymiri suchasnykh intehratsiinykh protsesiv [Tekst] / P. V. Verbytska // Visnyk Natsionalnogo universytetu "Lvivska politekhnika". Derzhava ta armia, 2013.t. # 752. – S. 194-199.
2. Vygotskij L.S. Vobrazhenie i tvorchestvo v detskom vozraste: Psihol. ocherk: Kn. Dlja uchitelja. / L.S. Vygotskij – 3-eizd. – M.: Prosveshhenie, 1991. – 90 s.
3. Granik G.G. O realizacii zakonomernostej ponimaniya v uchebnom tekste / G.G. Granik, L.A. Koncevaja, S.M. Bondarenko // Problemy shkol'nogo uchebnika. – M.: Prosveshhenie, 1991. – Vyp. 20. – S. 45 – 61.
4. Gurevich A.Ja. K voprosu ob osobennostjakh istoricheskoi nauki / A.Ja. Gurevich // Voprosy metodologii istoricheskoi nauki. – M., 1967. – S. 178 – 198.
5. Derzhavnyi standart bazovoi i povnoi zahalnoi serednoi osvity [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu: http://www.mon.gov.ua/ua/activity/education/56/692/state_standards/
7. Leontovich A. V. Konceptual'nye osnovanija modeli organizacii issledovatel'skoj dejatel'nosti uchashhijsha / A. V. Leontovich // Shkol'nye tehnologii. – 2006. – # 5. – S. 63–71.
8. Metodologicheskie problemy istorii: ucheb. posobie dlja studentov, magistrantov i aspirantov ist. i filos. special'nostej uchrezhdenij obespechivajushhijh poluchenie vyssh. Obrazovanija / V.N. Sidorovcov [i dr.] ; pod obshh. red. V.N. Sidorova. – Mn.: TetraSistems, 2006. – 352 s.
9. Moroz P.V. Doslidnytska diialnist uchniv v protsesi navchannia istorii Ukrainy: metodychni posibnyk / Petro Volodymyrovych Moroz K.: Pedahohichna dumka, 2012. – 128 s.
10. Moroz P.V. Systema zavdan ta zapytan eksperymentalnogo pidruchnyka istorii starodavnoho svitu [Tekst] / Petro Volodymyrovych Moroz // Problemy suchasnoho pidruchnyka: Zb. nauk. prats/ In-t pedahohiky APN Ukrainy; Volyn. nats. un-t. im. Lesi Ukrainky. – Lutsk: RRV "Vezha" Volyn. nats. un-tu im. Lesi Ukrainky, 2007. – Vyp. 7. – S. 252–261.
11. Obrazovanie: sokrytoe sokrovishhe (Learning: TheTreasureWithin) : Osnovnye polozhenija Doklada Mezhdunarodnoj komissii po obrazovaniju dlja XXI veka / Dzh. Delor ta in. – Elektronnij resurs: rezhim dostupu <http://www.ifap.ru/library/book201.pdf>
12. Pometun O. Orhanizatsiia diialnosti uchniv na urokakh istorii v 6 klasi zahalnoosvitnoi shkoly za novym pidruchnykom / O.I. Pometun / Istoriia i suspilstvoznavstvo v shkolakh Ukrainy: teoriia ta metodyka navchannia – 2014. – №7–8. – S. 17 – 22.
13. Savchenko O. Ya. Bez yakisnoho pidruchnyka yakisna shkilna osvita nemozhlyva / O.Ya. Savchenko // Problemy suchasnoho pidruchnyka: Zb. nauk. prats / Redkol. – K.: Kompiuter u shkoli ta simi, 1999. – S. 3 – 6.
14. Hutorskoj A. V. Metodika lichnostno-orientirovannogo obuchenija. Kak obuchat' vseh po-raznomu?: posobie dlja uchitelja / Andrej Viktorovich Hutorskoj. – M.: Izd-vo VLADOS-PRESS, 2005. – 383 s.
15. Moroz P. V. Methodological aspects of the selection of the illustrative material for the school textbook of ancient history // P. V. Moroz // Problemy

suchasnoho pidruchnyka : zb. nauk. prats / [red. kol.; nauk. red. – O. M. Topuzov]. – K. : Pedagogichna dumka, 2014. – Vyp. 14. – pp. 459 - 476.

Мороз П.В., Мороз І.В.

ФУНКЦІЇ ШКІЛЬНОГО ПІДРУЧНИКА ІСТОРІЇ В УМОВАХ ДОСЛІДНИЦЬКОГО НАВЧАННЯ

У статті аналізується роль шкільного підручника історії в умовах дослідного навчання, зокрема визначено його основні функції: реалізація принципів особистісно орієнтованого навчання (зокрема дослідницького підходу), історичної реконструкції, трансформаційна, інтегруюча, координаційна та виховна. Зазначається, що характерною ознакою підручника нового покоління є навчання за його допомогою методів і прийомів учіння, тобто вироблення вміння вчитися, самостійно оволодівати знаннями. Як зазначають автори, реалізація елементів дослідницького навчання в підручнику історії передбачає, що в структурі та змісті підручника повинні бути засоби організації продуктивної діяльності учнів - дослідницька, творча діяльність школяра; використання методу аналогій, порівняння різних точок зору і підходів до висвітлення подій; наявність оцінної позиції щодо навчального матеріалу; рефлексивне осмислення прочитаного.

Ключові слова: функції шкільного підручника історії, дослідницьке навчання, компетентнісний підхід.

Мороз П.В., Мороз І.В.

ФУНКЦИИ ШКОЛЬНОГО УЧЕБНИКА ИСТОРИИ В УСЛОВИЯХ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОГО ОБУЧЕНИЯ

В статье анализируется роль школьного учебника истории в условиях исследовательского обучения, в частности определены его основные функции: реализация принципов личностно ориентированного обучения (в том числе исследовательского подхода) исторической реконструкции, трансформационная, интегрирующая, координационная и воспитательная. Отмечается, что характерным признаком учебника нового поколения является обучение с его помощью методов и приемов учения, то есть выработка умения учиться, самостоятельно овладевать знаниями. Как отмечают авторы, реализация элементов исследовательского обучения в учебнике истории предполагает, что в структуре и содержании учебника должны быть средства организации продуктивной деятельности учащихся исследовательская, творческая деятельность школьника; использования метода аналогий, сравнение различных точек зрения и подходов к освещению событий; наличие оценочной позиции относительно учебного материала; рефлексивное осмысление прочитанного.

Ключевые слова: функции школьного учебника истории, исследовательское обучение, компетентностный подход.

МОТИВАЦІЙНА ФУНКЦІЯ ЯК РУШІЙНА СИЛА МОДЕРНІЗАЦІЇ ПІДРУЧНИКА З ГЕОГРАФІЇ ЯК ФОРМАТУ НАВЧАЛЬНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

В. О. Надтока,

кандидат педагогічних наук,

науковий співробітник відділу навчання географії та економіки

Інституту педагогіки НАПН України,

e-mail: nvo127@ukr.net

У статті визначено основні аспекти мотиваційної сфери в учнів восьмого класу, що впливають на ефективність навчально-виховного процесу на уроках географії, їх вплив на особливості мотиваційного апарату підручника та на його формат взагалі. Узагальнено, що мотиваційний апарат підручника – це взаємопов'язаний матеріал у підручнику, який призначений або за сумісництвом спрямовує учня до різних форм навчально-пізнавальної діяльності.

Зважаючи на розвиток інформаційних технологій, висвітлено основні концептуальні засади національної геоінформаційної освітньої платформи, в основі якої повинні лежати діяльнісний, особистісно зорієнтований, краєзнавчий підходи та принцип курикулуму.

Ключові слова: мотиваційна функція; мотиваційний апарат підручника; національна геоінформаційна освітня платформа.

Постановка проблеми. Освітня система України перебуває наразі в процесі реформування – рухається в напрямку освоєння постіндустріального інформаційного простору. Ці процеси характеризуються постійним збільшенням обсягу наукової інформації, посиленням освітніх інтеграційних процесів та зростанням ролі особистості як суб'єкта освіти, що робить учня центральною фігурою у навчальному процесі на уроках географії.

Географія як шкільна дисципліна має формувати в учнів систему поглядів на світ, їхнє мислення, географічну компетентність та екологічну культуру. У процесі навчання географії важливо перейти від заучування фактів до засвоювання сенсу подій і явищ, формування інтегрованих умінь і розвитку інтелектуальних здібностей учнів [12].

На сьогоднішній день науковці перебувають в постійному пошуку щодо питання як модернізувати шкільну географічну освіту таким чином, щоб географія як шкільний предмет стала

соціально-активною та соціально-значимою для учнів, з одного боку (учні повинні мати можливість реально використовувати отримані географічні знання ще в процесі вивчення географії в школі), та взаємопов'язаною із географічною наукою – з другого.

Будь-яка діяльність людини та психічна активність обумовлюється певною мотивацією. Це стосується усіх пізнавальних процесів: сприймання, мислення, уяви та пам'яті. Таким чином, пізнавальні процеси невід'ємні від особистості та її мотиваційної сфери [15]. Відповідно, навчальна діяльність учнів на уроках географії в основній школі не є виключенням.

У психологічній науці є такий погляд, що діяльність людини чимось спонукається, тому і навчальна діяльність учнів на уроках географії в основній школі має ідентичну природу походження. За словами Є. Ілліна, саме спонукання до діяльності, пов'язане із задоволенням потреб людини, і називається мотивом [6]. Тому мотивація діяльності – це матеріальний чи ідеальний предмет потреби, який чуттєво сприймається або даний лише в уявленні [8]. Відповідно, О. Видра уточнює, що навчальна мотивація – це система психологічних факторів, які зумовлюють навчальну діяльність (потреби, мотиви і все, що входить у мотиваційну сферу особистості) [1].

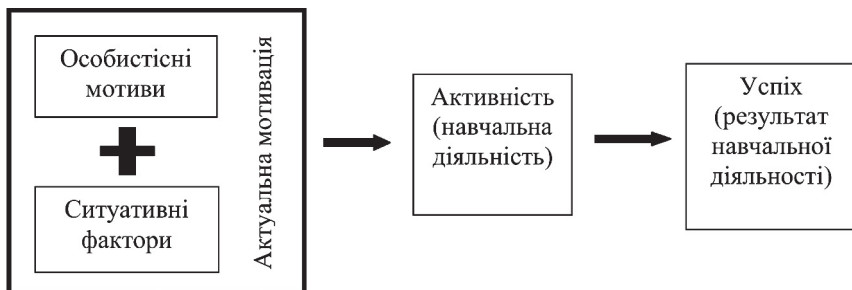


Рис. 1. Структурно-діяльнісна модель мотивації (за С. Занюком [3])

Тому на уроці географії структуру актуальної навчальної мотивації складає велика кількість різноманітних особистісних мотивів та ситуативних факторів таких, як складність та доступність навчального матеріалу, інтерес учня та інші, а багато з них формуються на основі підручника тому, який активно включається в навчально-виховний процес його суб'єктами. Даний зв'язок можна побачити на структурно-діяльнісній моделі мотивації (рис. 1), що показує її вплив на результати навчально-виховної діяльності на уроках географії.

Важливість підручника з географії, як провідного компонента навчально-методичного забезпечення, підкреслюють функції, що він повинен виконувати: інформаційна, компетентнісна, навчально-інтерактивна, оцінювально-результативна, розвиваюча, управлінська, особистісно-формуюча, а також мотиваційна. Саме мотиваційна функція полягає у наявності матеріалу, що сприяє формуванню та розвитку в учнів інтересу і мотивації; відповідність навчального матеріалу віковим особливостям учнів; наявність засобів емоційного впливу на реципієнта; захопливість форм і способів викладу матеріалу [14]. Тобто взаємопов'язаний матеріал у підручнику, що призначений або за сумісництвом спрямовує учня до різних форм навчально-пізнавальної діяльності, називається мотиваційним апаратом підручника.

Аналізуючи актуальні підручники із географії України восьмого класу у 2015–2016 навчальному році, можна помітити, що автори велику увагу приділяють інформаційній, компетентнісній, оцінювально-результативній та управлінській функціям підручника, виражаючи їх через основний текст підручника, відповідні рубрики та ілюстративний матеріал. Інші функції, у тому числі мотиваційна, відходять на другий план. Мотиваційний апарат підручників переважно представлений ілюстраціями, що опосередковано задіяні в основному тексті підручника; до основного тексту підручника та деяких ілюстрацій подано діяльнісно-мотивуючі запитання та завдання, що спрямовують учнів до навчально-пізнавальної діяльності. Основний та додатковий тексти подаються у формі викладу навчального матеріалу, що орієнтується на узагальнені психолого-вікові особливості учнів. У такому випадку постає питання: чи мотиваційний апарат підручників може спрямувати діяльність усіх учнів одночасно у навчально-пізнавальне русло на однаково високому рівні? Для того, щоб дати відповідь на зазначене питання, потрібно розглянути основні аспекти, що впливають на формування мотиваційної сфери восьмикласника.

Аналіз останніх досліджень. Проблематика мотивації навчальної діяльності як психологічне явище цікавило багатьох українських та закордонних вчених. Серед яких найбільший вклад внесли: Л. Божович, С. Занюк, Є. Іллін, О. Леонтьєв, А. Маркова, М. Матюгіна, Ж. Ньютон та інші. Теоретико-методичні засади використання сучасних інформаційно-комунікаційних технологій в освіті висвітлені в роботах українських вчених: В. Бикова, М. Жалдака, О. Коневщинської, В. Лапінського, Ю. Машбиця, Л. Остапчука, В. Остроуха та інших. Нині проблемою модернізації та вдосконалення підручника з географії для основної школи за-

ймаються: В. Бойко, Л. Вішнікіна, С. Коберник, М. Криловець, О. Надтока, Т. Назаренко, Л. Покась, О. Топузов, В. Яценко та інші.

Метою статті є визначення основних аспектів мотиваційної сфери в учнів восьмого класу, що впливають на ефективність навчально-виховного процесу на уроках географії, їх вплив на особливості мотиваційного апарату підручника та на його формат взагалі та висвітлення концептуальних засад національної геоінформаційної освітньої платформи.

Виклад основного матеріалу. У процесі онтогенезу особистості психічна сфера не є сталою, а постійно трансформується, змінюється та зазнає якісних перетворень. Відповідно, як зазначає О. Сергеєнкова, з віком потреби і мотиви та їх структура (зовнішні або соціальні та внутрішні або особистісні) зазнають відповідних змін [13]. Одним із важливих трансформаційних періодів розвитку є підлітковий вік, в який, відповідно до зміни психолого-вікових особливостей учня та соціальних умов, змінюється структура мотивації навчальної діяльності. В учнів основної школи в навчальній мотивації на перший план поступово, все більше, виходять внутрішні мотиви. З іншого боку, це не означає, що зовнішні мотиви нівелюються, навпаки — оновлюються, але вже починають посилюватися внутрішні мотиви, утворені на основі особистісних переконань та потреб. Багато учнів в основній школі починають задумуватися над важливістю навчання заради майбутнього. Як вдало зазначає О. Видра, на основі різних внутрішніх переконань вони визначають цікаві та не цікаві предмети, розподіляють на потрібні та непотрібні для їх розвитку [1], але “моральні установки підлітка часто не мають опори у справжніх моральних переконаннях” [6], що впливає на ефективність освоєння навчальних дисциплін та компетентність учнів у відповідних галузях.

Також у цей період розкривається важлива ознака мислення — це схильність до експериментування та міркувань, що полягає у бажанні не сприймати все на віру, а самостійно перевірити, особисто впевнитися в істинності знань та думок [10; 11]. Ця особливість, як свідчить практика, у восьмому класі під час вивчення географії загострюється тому, що учні, маючи певний набір знань, умінь та навичок, отриманий під час вивчення географії у попередніх курсах, не бажають сприймати готовий матеріал.

Відповідно до навчальної програми для загальноосвітніх навчальних закладів з географії, навчальні курси зазначеного предмета сконцентровані в основній школі — у 6–9-му класах. Якщо структура та зміст курсів “Загальна географія” у 6-му класі та

“Географія материків та океанів”, відповідно, у 7-му не зазнали значних кількісних змін, а переважно – якісних, то, починаючи з 8-го класу, спостерігається спрощення та об’єднання навчальних географічних курсів (із 3-х у 2). Таким чином, відбулося ущільнення географічних курсів із 156 до 122 годин. Якщо подивитися на розподіл змісту в оновленій програмі, можна побачити наступне – у 8-му класі 47 год (52 год у навчальній програмі 2006 р.) припадає на вивчення фізико-географічних особливостей території України, тобто розподіл часу на вивчення зазначених аспектів майже не змінився і залишився практично на попередньому рівні, а інші 23 год виділено на вивчення населення України та світу (12 год), особливостей свого регіону та резерв часу. Хоча позитивним віянням нової програми є те, що населення України вивчається у розрізі відповідних світових аспектів, що допоможе побачити місце України у світі.

В учнів 6–9-х класів відбуваються якісно-кількісні процеси у напрямку зростання, у сферах уваги, уяви, пам’яті. Мислення поступово переходить на новий логічно-смісловий рівень і впливає на психічні процеси учня [10; 11; 13]. Однією із особливостей мотивації, особливо в сучасний період, є виникнення у школяра стійкого інтересу до певного предмета. Цей інтерес не проявляється несподівано, у зв’язку із ситуацією на конкретному уроці, а виникає поступово, відповідно до накопичення знань, і спирається на внутрішню логіку цього знання [6]. Тобто все більше з віком в учнів формується залежність уваги, уяви, пам’яті від мислення: чим більш зрозумілий, логічно обґрунтований навчальний матеріал для учня, тим ефективніше він буде його вивчати.

У географічному курсі “Україна у світі: природа, населення” у восьмому класі потрібно представити структурований, узагальнений матеріал, що реалізує програму. З іншого боку, також важливо, щоб була представлена інформація, яка б дала змогу учневі особисто осмислити досить складний матеріал, що лежить на перетині фізичної та суспільної географії, зрозуміти відповідні географічні процеси та навчитися аналізувати місце України у світі. Важливо розглянути у відповідному розділі населення України крізь призму світових демографічних процесів та на основі них сформувати в учнів основні поняття (природний рух, природний приріст, агломерація тощо), потрібно оперувати динамічною демографічною інформацією та навчити учнів використовувати цю інформацію в режимі online для аналізу та розуміння демографічних процесів.

Підручник як один із основних засобів навчання географії у восьмому класі (робота з ним — один із основних методів навчання географії) повинен відповідати зазначеним вище особливостям, щоб ефективно виконувати мотиваційну функцію. Мотиваційний апарат підручника з курсу “Україна у світі: природа, населення” у восьмому класі є одним із найбільш важливих тому, що в силу активізації внутрішньої мотивації навчальної діяльності в учнів він зумовлює ефективність виконання підручником інших функцій та навіть впливає на ефективність виконання функцій відповідного курсу.

Зважаючи на постійну інтенсифікацію та розширення інформаційного простору, можна виділити якісні ознаки, що найбільше будуть впливати на мотиваційну сферу учня під час вивчення географії у восьмому класі:

- поступово збільшується кількість та якість освітнього програмного забезпечення;
- відбуваються позитивні зрушення у напрямку комп’ютеризації освіти (майже 100 % шкіл в Україні забезпечені комп’ютерною технікою [4]);
- інформаційне середовище змінює особливості та спосіб мислення: учні надають перевагу мережі Internet та колективному способу вирішення завдань, а також швидше змінюють джерела інформації [16].

Однак не можна не брати до уваги фактори протилежного характеру:

- низький рівень індивідуалізації комп’ютерного забезпечення освітньої галузі (один комп’ютер у системі вітчизняної середньої освіти припадає на 28 учнів (багато із яких морально та технічно застарілі), натомість у Європі цей показник становить один комп’ютер на 5–6 учнів і менше [9]);
- постійно зростаючий рівень комп’ютерної та програмної освіченості вчителів.

Зважаючи на зазначене вище, потрібно визначити концептуальні питання та вимоги до розроблення сучасного “підручника”:

- має бути аналіз потреби у жанрі, а особливо у форматі, навчальної літератури на сучасному етапі розвитку української освіти;
- має здійснюватися моделювання змістової та процесуальної підстав кожного підручника [5] таким чином, щоб він взаємодіяв із мотиваційною сферою учня на особистісному рівні (давав змогу учневі більш самостійно обирати вектор, спектр, кількість та якісний рівень навчальної інформації географіч-

ного характеру, з якою він зможе працювати), щоб матеріал був для нього якомога зрозуміліший та цікавіший. Проте не можна нівелювати значення узагальненого, структурованого та фундаментального навчального матеріалу, це дає змогу систематизувати навчальний матеріал.

Мотивація навчальної діяльності в учнів восьмого класу має складну природу походження – зумовлена особистісними чинниками (спосіб мислення, концентрація уваги тощо) та постійним прогресом у розвитку інформаційного простору, що ставить нові вимоги перед мотиваційним апаратом підручника. Мотиваційний апарат підручника нині повинен орієнтуватися на окрему особистість – давати кожному учневі можливість віднайти таку рушійну силу, яка б спонукала його до навчальної діяльності, а вчителю дати змогу реалізувати завдання, поставлені перед кожною темою. Сучасні виклики ставлять такі вимоги та відкривають можливості, коли учні у восьмому класі, маючи певну базу географічних знань та певний рівень компетентності, потребують кожен різного типу матеріалу та різну його кількість. Вивчаючи, наприклад, тему “Етнічний склад населення” учень повинен мати не лише доступ до узагальненого матеріалу у вигляді параграфів із сталим наповненням, а й до структурованого динамічного матеріалу (фото-, відеоматеріали, програмне забезпечення, майстер-класи, схеми, таблиці, моделі тощо), який він мав би можливість швидко віднайти та редагувати відповідно до своїх запитів. Опрацьовуючи індивідуальний набір навчальної інформації, різних матеріалів учень може сформулювати особистий погляд щодо різних питань, які виникають упродовж вивчення теми “Етнічний склад населення”. Врахування висвітлених вище аспектів допоможе підвищити рівень мотивації восьмикласника під час вивчення географії, поступово перевести навчальний процес із узагальненого русла в індивідуально спрямоване. Однак підручник, зважаючи на його специфіку, не може на однаково високому рівні виконати мотиваційну функцію для кожного учня. Тому важливо започаткувати таку систему, на основі якої кожен суб’єкт навчального процесу може вибудувати свою географічну платформу, що буде відповідати його відповідним запитам, а в поєднанні з іншими – консолідуватися до рівня національної геоінформаційної освітньої платформи, що буде поступово, у процесі її розвитку, успадковувати функції підручника.

Як зазначають дослідники зазначеного питання, що пропонувані відповідні освітні платформи досить ефективно задовольняють потреби у навчанні особистісно зорієнтованого характе-

ру, але через свою вартість та технічну складність не всі з них є доступними для більшості навчальних закладів [7], а більшість з них (наприклад eLearning Server 3000, ATutor, LAMS, Moodle та ін.) розраховані для вищих навчальних закладів та переважно для дистанційного навчання [2]. Також проблеми викликає те, що більшість таких платформ є універсальними чи вузькоспеціалізованими та орієнтуються на принципи освітніх систем інших країн. Для курсу географії у восьмому класі вони не пристосовані, адже не враховують особливостей та принципів національної освітньої системи та психолого-вікових особливостей учнів восьмого класу.

Будуватися така платформа повинна на основі діяльнісного, особистісно орієнтованого, краєзнавчого підходів та базуватися на принципі курикулуму – як відкрита система. Тобто змістовно наповнюватися така платформа повинна самими користувачами та замовниками, відповідно до сформованих принципів шляхом широкої дискусії. Унаслідок узагальнення нижчих рівнів повинні формуватися рівні вищого порядку таким чином (рис. 2), щоб до наступного рівня відбирався матеріал узагальненого характеру, найбільш важливий та значущий із нижчого рівня. Тобто, вивчаючи тему “Рельєф, тектонічна та геологічна будова, мінеральні ресурси”, учні та вчителі можуть в розрізі різних проектів чи досліджень зібрати певний матеріал по темі, у межах мікрорегіону свого проживання, та накопичувати в національній освітній геоінформаційній платформі на особистому рівні. Ці матеріали поступово будуть редагуватися, оновлюватися, а найбільш важливі узагальнюються до шкільного рівня, що може бути теж змістом проекту чи дослідження. Також важливим фактором є те, що такі дослідження будуть стимулювати вужчий розгляд загальних питань (наприклад, рельєфоутворюючі процеси), а учні зможуть одночасно використовувати свої знання в реальних умовах, що буде додатковою мотивацією до подальшого вивчення географії у восьмому класі.

Укомплектовуватися платформа повинна таким чином: чим вищий її рівень, тим матеріал більш узагальнений та стислий (наприклад, на національному рівні повинна міститися узагальнена інформація про географію України, якою вільно повинен оперувати кожен учень та основна частина суспільства), а чим нижчий рівень, тим більш обмежена за регіональним принципом кількість учнів повинна орієнтуватися у відповідному матеріалі. Тобто учень багато уваги буде приділяти вивченню географії свого регіону, на основі якого поступово буде знайомитись із відповідними закономірностями на рівні України та світу.

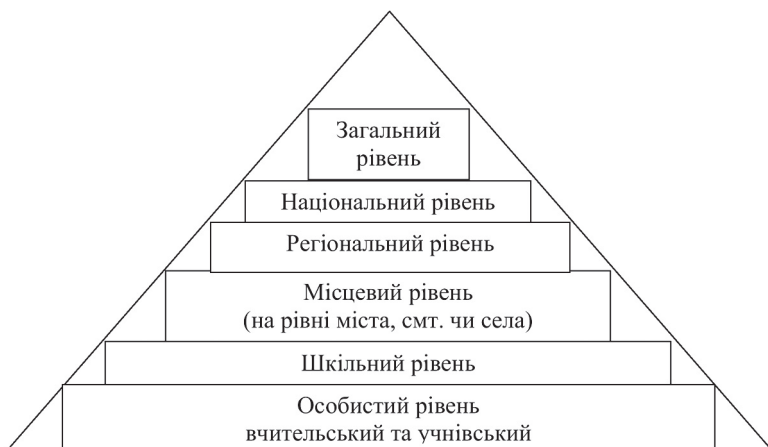


Рис. 2. Варіант рівневої структури національної освітньої геоінформаційної платформи для курсу з географії “Україна у світі: природа, населення”

Підручник, навпаки, має поступово набувати системно-організаційної та управлінської функцій по роботі зі згаданою вище освітньою платформою, а під час перехідного періоду – розкривати зміст курсу географії у 8-му класі на базовому (національному) рівні та бути доступним для сприйняття більшістю учнями.

Висновки. Отже, однією із рушійних сил навчально-виховного процесу є мотивація навчальної діяльності. Мотиваційна сфера восьмикласника під час вивчення географії у 8-му класі формується на основі:

- конфлікту внутрішніх мотивів і зовнішніх факторів мотивації;
- зростання залежності навчально-пізнавальних процесів від мислення, тобто його індивідуалізація та розвиток критичності;
- зміни способу та особливостей мислення на основі розвитку інформаційних технологій.

Таким чином, наразі мотиваційну функцію та функції основного носія змісту у курсі географії у 8-му класі не може виконувати сам підручник, що має досить обмежені можливості та орієнтується на всіх учнів одночасно. Зазначені аспекти сприяють створенню національної геоінформаційної освітньої платформи, яка формувалася б на основі діяльнісного, особистісно зорієнтованого та краєзнавчого підходів та на принципі курикулуму, що дозволить підвищити навчальну мотивацію учня, опрацьовуючи актуальний географічний матеріал із кожної теми.

Хоча деякі фактори вказують на те, що не можна нівелювати роль підручника у 8-му класі як важливої навчально-методичної системи. Він повинен функціонувати у симбіозі із національною геоінформаційною освітньою платформою, коли вона поступово, у процесі розвитку, перебирала б на себе функції підручника. У навчально-виховному процесі на уроках географії така платформа забезпечить можливість використовувати матеріали не сталого характеру, обмежені в об'ємі, а можна буде віднайти інформацію за індивідуальними характеристиками як вчителю, так і учню.

Література

1. Видра О. Г. Вікова та педагогічна психологія : навч. посіб. / О. Г. Видра. – К. : Центр учбової літератури, 2011. – 112 с.
2. Демида Б. Системи дистанційного навчання: огляд, аналіз, вибір / Б. Демида, С. Сагайдак, І. Копил // Вісник Національного університету “Львівська політехніка”. Комп’ютерні науки та інформаційні технології. – 2011. – № 694. – С. 98–107.
3. Занюк С. С. Психологія мотивації / С. С. Занюк. – К. : Эльга-Н ; Ника-Центр, 2002. – 352 с
4. Жалдак М. І. Використання комп’ютера в навчально-виховному процесі має бути педагогічно виваженим та доцільним // Комп’ютер в школі та сім’ї. – 2011. – № 3. – С. 3–12.
5. Жосан О. Е. Шкільний підручник: яким йому бути / О. Е. Жосан // Управління школою. – 2012. – № 13/14/15. – С. 73–77.
6. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы / Е. П. Ильин. – СПб. : Питер, 2002. – 512 с.
7. Кухаренко В. М. Дистанційне навчання. Умови застосування. Дистанційний курс / В. М. Кухаренко, О. В. Рибалко, Н. Г. Сиротенко ; за ред. В. М. Кухаренко. – Харів : Торсінг, 2001. – 320 с.
8. Леонтьев А. Н. Потребности, мотивы и эмоции / А. Н. Леонтьев. – М. : Изд-во Моск. у-та, 1971. – 40 с.
9. Освіта й наука в інноваційному розвитку сучасної Європи : зб. наук.-експерт. матеріалів / за заг. ред. С. І. Здіорука. – К. : НІСД, 2014. – 124 с.
10. Павелків Р. В. Вікова психологія : підруч. для студ. вищ. навч. закл. / Р. В. Павелків. – К. : Кондор, 2011. – 468 с.
11. Савчин М. В. Вікова психологія : навч. посіб. / М. В. Савчин, Л. П. Василенко. – К. : Академвидав, 2006. – 360 с.
12. Самойленко В. М. Дидактика географії / В. М. Самойленко, О. М. Топузов, Л. П. Вішнікіна, О. Ф. Надтока, І. О. Діброва. – К. : Педагогічна думка, 2014. – 586 с.
13. Сергеєнкова О. П. Вікова психологія : навч. посіб. / О. П. Сергеєнкова, О. А. Столярчук, О. П. Коханова, О. В. Пасека. – К. : ТОВ “Центр учбової літератури”, 2012. – 384 с.
14. Стадник О. Г. Функції підручника як провідного компонента навчально-методичного забезпечення шкільного предмету (на прикладі геогра-

- фії) / О. Г. Стадник // Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету. – 2014. – Ч. 2. – С. 356–362. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/znpudpu_2014_2_50
15. Трофімов Ю. Л. Психологія : підручник / Ю. Л. Трофімов, В. В. Рибалка, П. А. Гончарук та ін. ; за ред. Ю. Л. Трофімова. – К. : Либідь, 2001. – 560 с.
16. Naughton J. The internet: is it changing the way we think? [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.theguardian.com/technology/2010/aug/15/internet-brain-neuroscience-debate>.

References

1. Vydra O. H. Vikova ta pedahohichna psykholohiia : navch. posib. / O. H. Vydra. – K. : Tsentr uchbovoi literatury, 2011. – 112 s.
2. Demyda B. Systemy dystantsiinoho navchannia: ohliad, analiz, vybir / B. Demyda, S. Sahaidak, I. Kopyl // Visnyk Natsionalnogo universytetu "Lvivska politekhnikha". Kompiuterni nauky ta informatsiini tekhnolohii. – 2011. – No 694. – S. 98–107.
3. Zanjuk S. S. Psihologija motivacii / S. S. Zanjuk. – K. : Jel'ga-N; Nika-Centr, 2002. – 352 s.
4. Zhaldak M. I. Vykorystannia kompiutera v navchalno-vykhovnomu protsesi maie buty pedahohichno vyvazhenym ta dotsilnym / M. I. Zhaldak // Kompiuter v shkoli ta simi. – 2011. – No 3. – S. 3–12.
5. Zhosan O. E. Shkilnyi pidruchnyk: yakym yomu buty / O. E. Zhosan // Upravlinnia shkoloiu. – 2012. – No 3/14/15. – S. 73–77.
6. Il'in E. P. Motivacija i motyvy / E. P. Il'in. – SPb. : Piter, 2002. – 512 s:
7. Kukharenko V. M. Dystantsiine navchannia. Umovy zastosuvannia. Dystantsiinyi kurs / V. M. Kukharenko, O. V. Rybalko, N. H. Syrotenko ; za red. V. M. Kukharenko. – Khariv : Torsinh, 2001. – 320 s.
8. Leont'ev A. N. Potrebnosti, motyvy i jemocii / A. N. Leont'ev. – M. : Izd-vo Mosk. Un-ta, 1971. – 40 s.
9. Osvita y nauka v innovatsiinomu rozvytku suchasnoi Yevropy : zb. nauk.-ekspert. Materialiv / za zah. red. S. I. Zdioruka. – K. : NISD, 2014. – 124 s.
10. Pavelkiv R. V. Vikova psykholohiia : pidruch. dlia stud. vysych. navch. zakl. / R. V. Pavelkiv. – K. : Kondor, 2011. – 468 s.
11. Savchyn M. V. Vikova psykholohiia : navch. posib. / M. V. Savchyn, L. P. Vasylenko. – K. : Akademydav, 2006. – 360 s.
12. Samoilenko V. M. Dydaktyka heohrafii / V. M. Samoilenko, O. M. Topuzov, L. P. Vishnikina, O. F. Nadtocka, I. O. Dibrova. – K. : Pedahohichna dumka, 2014. – 586 s.
13. Serhieienkova O. P. Vikova psykholohiia : navch. posib. / O. P. Serhieienkova, O. A. Stoliarchuk, O. P. Kokhanova, O. V. Pasieka. – K. : TOV "Tsentr uchbovoi literatury", 2012. – 384 s.
14. Stadnyk O. H. Funktsii pidruchnyka yak providnogo komponenta navchalno-metodychnoho zabezpechennia shkilnogo predmetu (na prykladi heohrafii) / O. H. Stadnyk // Zbirnyk naukovykh prats Umanskoho derzhavnogo pedahohichnogo universytetu. – 2014. – Ч. 2. – С. 356–362. – Rezhym dostupu: http://nbuv.gov.ua/UJRN/znpudpu_2014_2_50

15. Trofimov Yu. L. Psykholohiia : pidruchnyk / Yu. L. Trofimov, V. V. Rybalka, P. A. Honcharuk ta in. ; za red. Yu. L. Trofimova. – K. : Lybid, 2001. – 560 s.
16. Naughton J. The internet: is it changing the way we think? [Elektronnyy resurs]. – Rezhym dostupu: <http://www.theguardian.com/technology/2010/aug/15/internet-brain-neuroscience-debate>

Надтока В. А.

МОТИВАЦИОННАЯ ФУНКЦИЯ КАК ДВИЖУЩАЯ СИЛА МОДЕРНИЗАЦИИ УЧЕБНИКА ПО ГЕОГРАФИИ КАК ФОРМАТА УЧЕБНОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

В статье определены основные аспекты мотивационной сферы у учащихся восьмого класса, влияющие на эффективность учебно-воспитательного процесса на уроках географии, их влияние на особенности мотивационного аппарата учебника и на его формат вообще. Обобщено, что мотивационный аппарат учебника – это взаимосвязанный материал в учебнике, предназначенный или по совместительству направляет ученика к различным формам учебно-познавательной деятельности.

Также в этой статье, в силу развития информационных технологий, освещены основные концептуальные основы национальной геоинформационной образовательной платформы. В основе платформы должны лежать деятельностный, лично ориентирован и краеведческий подходы и принцип куррикулуму.

Ключевые слова: мотивационная функция; мотивационный аппарат учебника; национальная геоинформационная образовательная платформа.

Nadtoka V.

MOTIVATIONAL FUNCTION AS THE DRIVING FORCE BEHIND THE MODERNIZATION OF TEXTBOOKS ON GEOGRAPHY, HOW THE FORMAT OF TEXTBOOKS

The educational system of Ukraine is developing and is characterized by a number of advanced features, leading to what the student is the central figure in the educational process on the lessons geography. Scientists today are in constant search on the issue: how to upgrade school geographical education so as to geography as a school subject, was not inert and descriptive discipline, and become socially active and socially meaningful for learners.

In the article the basic aspects of motivational sphere of learners in the eighth grade, affecting the efficiency of the educational process on the lessons geography, their impact on motivational features of the apparatus and the textbook format in general. Generalized that motivational apparatus the textbook – it is interconnected material in the textbook, what directs learners to different forms of teaching and learning activities. He currently has to rely on a separate identity – giving every learner the opportunity to find such a driving force that led to his educational activities, and allow the teacher to implement the tasks assigned to each topic. Motivational sphere a learners eighth grade while studying on geography formed based on: conflict internal motive and external factors of

motivation; growing dependence of educational and cognitive processes from thinking, that is, its individualization and development of criticality; changing the way of thinking and features based on the development of information technology.

Also, in this article, because of the development of information technology, submitted conceptual principles of national geoinformation educational platform. In the basis platform must be: activity approach, personally oriented approach and regional approach and improved by users on the basis of discussions.

Filled with content, this platform should by users and customers, respectively, formed by the principles and the general debate. As a result of lower levels of generalization should form higher order levels so that to the next level the selection generalized nature of the material, the most important and meaningful from lower level.

Keywords: motivational feature; motivational the apparatus textbook; national geoinformation educational platform.

УДК 371.32.91(07)

МЕТОДИЧНА МОДЕЛЬ СТВОРЕННЯ ПІДРУЧНИКА ГЕОГРАФІЇ УКРАЇНИ

О. Ф. Надтока,

*кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник,
завідувач відділу навчання географії і економіки
Інституту педагогіки НАПН України,
e-mail: nadtoka.ol@ukr.net*

Автором статті у попередніх випусках “Проблем сучасного підручника” неодноразово розглядалися науково-методичні засади використання різних методичних підходів у навчанні, а також шляхи їх упровадження через структуру та зміст підручників з географії. Стаття побудована на основі акумуляції попередніх матеріалів та їх узагальнення через формування методичної моделі підручника географії України. Наукова новизна полягає в тому, що у предметній методиці вперше комплекс методичних підходів реалізується через навчальний курс “Географія “Україна у світі: природа, населення”, який відображає тенденції глобалізації та національної ідентифікації, ретранслюючи інформацію про природу та населення нашої країни у світовому контексті. Це дає можливість формувати географічну картину світу учнів через призму своєї Батьківщини – України. Такі підходи певною мірою висвітлюють роль та місце географії у формуванні метапредметних знань.

Окрім цього, у статті відображається проектування та реалізація методичної моделі підручника географії для учнів 8-го класу загальноосвітніх навчальних закладів. Зазначена модель підручника формується на кури-

кулярних засадах. Важливим її елементом є використання п'яти підходів: особистісно зорієнтованого, компетентнісного, діяльнісного, краєзнавчого та проблемного. Їхнє відображення у підручнику створює певні передумови інтенсифікації навчально-виховного процесу на заняттях географії, переводить його в русло творчої діяльності учнів, уможлиблює врахування їхніх освітніх запитів та вектору особистісної орієнтації у формуванні географічної картини світу. Поєднання цих компонентів моделі створює умови для реалізації географічної освіти на засадах дитиноцентризму.

Ключові слова: курикулум; методична модель; методика навчання географії; методичні підходи; основна школа.

Постановка проблеми. Національна доктрина розвитку освіти України XXI ст. зазначає, що головною метою української системи освіти є створення умов для розвитку та самореалізації кожної особистості як громадянина України, а також формування покоління, яке здатне навчатися впродовж життя, створювати й розвивати цінності громадянського суспільства. З цією метою впроваджені стандарти освіти, змінені навчальні плани і програми. У цьому контексті важливе значення має відіграти географія – єдиний шкільний предмет дуалістичного характеру, що спирається як на природничі, так і суспільствознавчі базисні підвалини [6].

Незважаючи на нетривалий період часу, який сплинув з моменту затвердження Державних освітніх стандартів, вони, враховуючи сучасні тенденції реформування, вже потребують певного доопрацювання у контексті розвитку географічної освіти. Окремі прогностичні моменти, які стосуються її розвитку, закладені у проекті Концепції географічної освіти в основній школі. У Концепції зазначається, що географія як наука за своїм змістом є комплексною та інтегративною, завдяки їй відбувається перетворення знань про природу і людство на планеті Земля в єдину наукову географічну картину світу. Окрім цього, географія є дуалістичною, вона містить як фізико-географічну, так і соціально-географічну складові. Також географія пропонує особливі наукові інструменти для моделювання і прогнозування розвитку як окремих територій, так і всієї географічної оболонки. Саме тому шкільна географія є базовим світоглядним навчальним предметом у загальноосвітньому навчальному закладі.

У прогностичному плані варто врахувати подальший європейський вектор розвитку освіти України. Наприклад, ці аспекти вже закладено у процесі розвантаження навчального змісту географії в основній школі, що відображено в новій редакції навчальних програм у 2015 році. Зокрема, в інваріантній частині базових навчальних планів навчання географії України здійснюється у розрізі двох навчальних курсів, які реалізуються у 8–9 класах основної

школи: “Україна у світі: природа, населення”, “Україна і світове господарство”. Загальний обсяг цих навчальних курсів становить 122 години (70 год у 8 класі та 52 год у 9 класі). У старшій школі назріває питання відповідного представлення географії України у профільних класах 12-річної школи [4].

Враховуючи сучасні тенденції розвитку освітньої системи України, можна констатувати, що назріває момент, коли і навчальні програми, і освітні стандарти мають стати гнучкішими та реалістичнішими завдяки механізмам національного курикулуму.

Аналіз останніх досліджень. У Державному стандарті базової і повної загальної середньої освіти зазначається, що навчально-виховний процес з географії має будуватися на використанні компетентнісного, особистісно зорієнтованого, діяльнісного та креативного підходів [1]. Зауважимо, що оскільки географія є таким світоглядним навчальним предметом, завдяки якому учні ЗНЗ формують у своїй свідомості взаємозв'язки та взаємообумовленість між перебігом природних та соціально-економічних процесів на трьох рівнях — локальному, регіональному та глобальному, раціональним є також застосування проблемного підходу. Такі підходи висвітлені й у Концепції географічної освіти в основній школі [2].

Окрім цього, виникає проблема, на якому методологічному базисі можна поєднати застосування вищезазначених підходів у дуалістичному за своїм характером прояву навчальному предметі географії. Відповідь знаходимо у роботах М. Бердяєва, В. Кременя, Ф. Фукуями, що принцип людиноцентризму, дитиноцентризму дає змогу поєднувати здавалося б невідповідні елементи та досягати прогнозованого успіху у педагогічній діяльності. В. Кремень зазначає, що філософія людиноцентризму в освіті виходить із внутрішньої енергетичності тих соціально-економічних утворень, які є носіями прогресивних прагнень людини [3, с. 349].

Формулювання мети статті. Наразі актуальною є проблема розроблення концепції нових підручників з географії, які б відповідали новим парадигмальним зрушенням в освітній системі України. Особливе значення в цьому плані займає питання зміни ролі вчителя та учня у навчально-виховному процесі. Тому на часі створення підручників нового покоління.

У цій статті розглядаються питання моделювання підручника географії на прикладі нового курсу, що започатковується у 8-х класах ЗНЗ [4].

Виклад основного матеріалу. Враховуючи тенденції розвитку вітчизняної освітньої системи, які зазначені у вступній частині статті, внесемо низку пропозицій, що стосуються як підручникот-

ворення в цілому, так і географії України зокрема, які є цінними в плані побудови моделі підручника.

1. З метою забезпечення стійких зв'язків у тріаді: “Концепція освіти – Освітній стандарт – Навчальна програма”, яка виконує роль методологічного лекала для створення засобів навчання, стандарти в сегменті географічної освіти повинні передбачати, що географія є не лише природничою наукою, але й суспільною. Тому шкільні географічні курси повинні враховувати основні змістовні лінії як фізичної географії (природничі), так і соціально-економічної географії (суспільно-гуманітарні). Для цього потрібно виокремити географію у самостійну освітню галузь Державного стандарту. Це дасть змогу врахувати дуалістичність цього шкільного предмета, раціональніше розподілити навчальний час у межах природничої та суспільно-гуманітарної його складових. У цій освітній галузі раціонально розмістити й такий шкільний предмет, як економіка.
2. Враховуючи тенденції розвитку освітньої системи України, освітні галузі варто виокремлювати за предметним принципом. Частково штучне поєднання великої кількості навчальних предметів в освітню галузь “Природознавство” знівелювало низку їх особливостей. На нашу думку, інтеграція їх в окремий навчальний предмет у старшій школі є хибною. Це доводить і досвід деяких європейських країн, що переживають кризу природничої освіти [5].
3. У процесі моделювання підручників географії варто враховувати, що предметом дослідження географії є просторово-часова диференціація компонентів навколишнього світу, яка вимагає розкриття їх на трьох рівнях: глобальному, регіональному, локальному. Саме цим рівням повинні відповідати основні змістовні лінії (спрямування) всіх шкільних курсів географії. Навчання географії України і підручник як основний навчальний засіб мають забезпечити нерозривний зв'язок цих рівнів.
4. Структурування навчального змісту підручника здійснюється таким чином, щоб у кожному конкретному курсі спостерігалась супідрядність складників знань від уявлень і понять до загальних фізико-географічних закономірностей та розкриття соціально-економічних явищ на основі фундаментальних законів розвитку суспільства.
5. У зв'язку з поступальним розвитком науки необхідно посилити екологізацію, економізацію, інформатизацію, соціологізацію змісту шкільної географії в цілому, географії

України зокрема. Необхідно враховувати вимоги до розвитку досвіду творчої діяльності та емоційно-ціннісного ставлення до об'єктів, які вивчаються географією. Також варто посилити патріотичну складову в навчанні географії, спрямовану на національну ідентифікацію особистості.

6. Модель підручника вибудовується на основі курикулярних засад навчальних предметів. З цією метою у багатьох країнах світу широко застосовується **SPOT – метод проблемно-резервного аналізу будь-яких (насамперед інноваційних) технологій чи проєктів**. Він полягає у “виокремленні пріоритетних проблем, зіставленні сильних і слабких сторін аналізованих технологій, труднощів і небезпек, які можуть виникнути під час уведення інновацій у діяльність школи, пошуку зовнішніх і внутрішніх резервів”.

Сутність цього методу висвітлює розшифровка абрєвіатури “SPOT”, що складається з перших літер таких слів: **S (Satisfaction)** – сильні сторони, плюси; **P (Problems)** – слабкі сторони, мінуси; **O (Opportunities)** – шанси, резерви, шляхи вирішення проблем у майбутньому; **T (Threats)** – загрози, ризики, небезпеки, що можуть виникнути в майбутньому.

Як бачимо, хронологічно метод SPOT ніби розпадається на дві частини: 1) “SP” – те, що ми маємо зараз (нинішня); 2) “OT” – те, що ми можемо отримати в майбутньому (прогностична). Таким чином, окреслюються шляхи подальшого аналізу географічної складової основних освітніх документів, що створить сприятливі умови для реалізації навчання географії України на засадах курикулуму [5].

Таким чином, зазначимо, що модель підручника географії для учнів 8-х класів ЗНЗ формується на курикулярних засадах. Окрім цього, важливим її елементом є застосування п’яти підходів: особистісно зорієнтованого, компетентнісного, діяльнісного, краєзнавчого та проблемного (рис. 1).

Курс “Україна у світі: природа, населення” є певною мірою інноваційним, адже він вдало поєднує як природничу, так і суспільну складові географії, демонструє інформацію про Україну на тлі загальносвітових процесів, тим самим відображаючи як глобалізаційний, так і національний аспекти. Отже, він є важливим у плані формування метапредметних знань учнів, ключових та предметної компетентності. І тим більше зростає значення якісного підручника для реалізації цього навчального географічного курсу, адже, як зазначає Г. Стендфорд, “... чим більше почуттів може “підключити” дитина для сприйняття будь-якого географічного явища, тим скоріше воно займе відповідне місце у розумінні географії” [8,

с. 101]. Подібні вислови ми знаходимо і у В. Сухомлинського, який неодноразово зазначав про роль сприйняття навколишнього середовища дитиною, формування в неї наукової картини світу (у даному контексті географічної картини світу) [7].

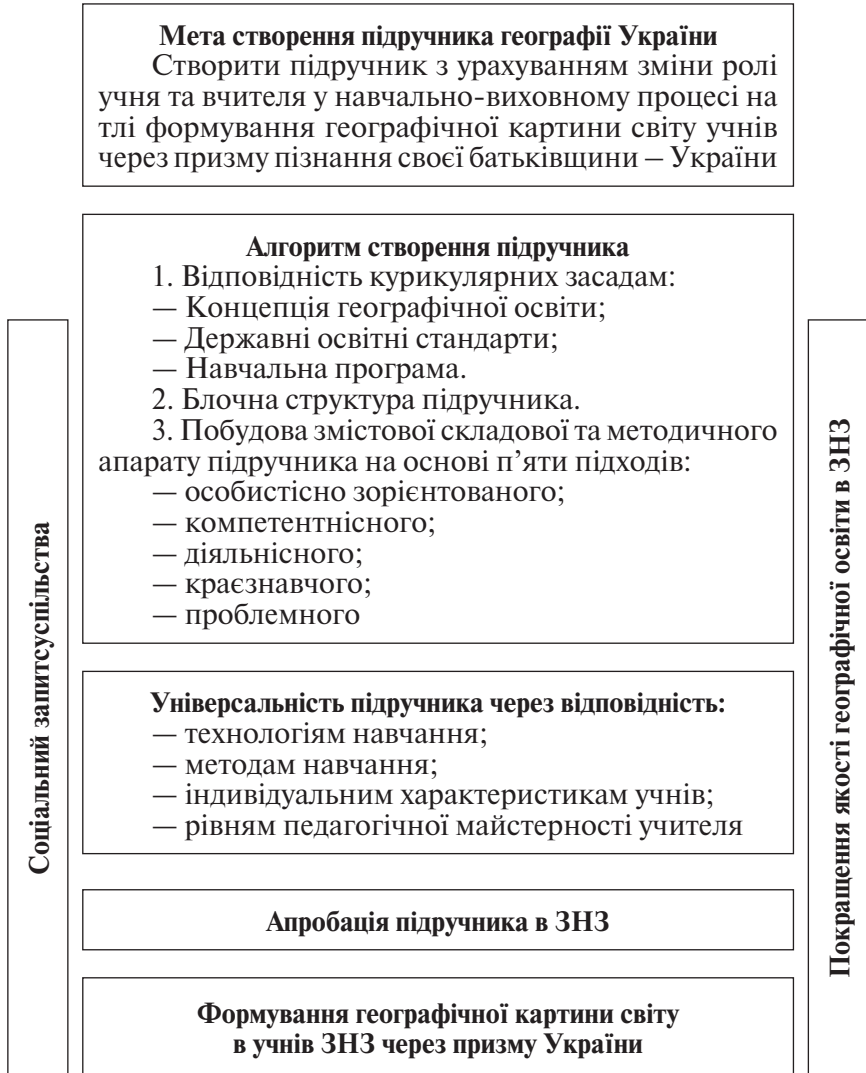


Рис. 1. Методична модель створення підручника географії України для загальноосвітніх навчальних закладів

Висновки. Модель підручника географії України вибудовується на основі соціального запиту населення стосовно зазначеного сегменту освіти, тому ґрунтується на курикулярних засадах. Особистісно зорієнтований, компетентнісний, діяльнісний та краєзнавчий підходи закладені у Державному стандарті як основні у навчанні географії. Окрім них, важливе значення для географічної освіти має й проблемний підхід, саме він має бути своєрідним методичним каркасом підручників географії, насамперед географії України. Тому їх відображення у підручнику створює певні передумови інтенсифікації навчально-виховного процесу на заняттях географії, переводить його в русло творчої діяльності учнів, уможливорює врахування їхніх освітніх запитів та вектору особистісної орієнтації у формуванні географічної картини світу.

Таким чином, текст підручника географії та його методичний апарат виступають трансляторами засад людиноцентризму та дитиноцентризму, які мають бути зреалізованими не лише в педагогічній теорії, а й практиці.

Література

1. Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.mon.gov.ua/images/files/doshkilna-crednyya/serednyya/derzh-standart/post_derzh_stan.doc
2. Концепція географічної освіти в основній школі: проект / Інститут педагогіки НАПН України / за заг. ред.: О. М. Топузов, О. Ф. Надтока, Л. П. Вішнікіна, А. С. Доброскок та ін. – К. : Педагогічна думка, 2014. – 30 с.
3. Кремень В. Г. Філософія людиноцентризму в освітньому просторі / В. Г. Кремень. – 2-е вид. – К. : Т-во “Знання” України, 2011. – 520 с.
4. Навчальна програма з географії (6–9 класи) [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.mon.gov.ua/ua/activity/education/56/692/educational_programs/1349869088/
5. Надтока О. Ф. Прогностичні аспекти еволюціонування географічної освіти в загальноосвітній школі / О. Ф. Надтока // Рідна школа. – 2015. – № 5–6. – С. 53–57.
6. Національна доктрина розвитку освіти України у XXI ст. – К. : Шкільний світ, 2001. – 16 с.
7. Сухомлинський В. О. Вибрані твори: В 5-ти томах / В. О. Сухомлинський. – К. : Рад. школа, 1976. – Т. 1. – 716 с.
8. New Movements in the Study and Teaching of Geography. Edited by Norman Graves. London, 1972.

References

1. Derzhavnyi standart bazovoi i povnoi zahalnoi serednoi osvity [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu: http://www.mon.gov.ua/images/files/doshkilna-cerednya/serednya/derzh-standart/post_derzh_stan.doc
2. Kontseptsia heohrafichnoi osvity v osnovnii shkoli: proekt / Instytut pedahohiky NAPN Ukrainy / za zah. red.: O. M. Topuzov, O. F. Nadtoka, L. P. Vishnikina, A. S. Dobroskok ta in. – K. : Pedahohichna dumka, 2014. – 30 s.
3. Kremen V. H. Filosofiia liudynotsentryzmu v osvitnomu prostori / V. H. Kremen. – 2-e vyd. – K. : T-vo “Znannia” Ukrainy, 2011. – 520 s.
4. Navchalna prohrama z heohrafii (6–9 klasy) [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu: http://www.mon.gov.ua/ua/activity/education/56/692/educational_programs/1349869088/
5. Nadtoka O. F. Prohnostychni aspekty evoliutsionuvannia heohrafichnoi osvity v zahalnoosvitnii shkoli / O. F. Nadtoka // Ridna shkola. – 2015. – № 5–6. – S. 53–57.
6. Natsionalna doktryna rozvytku osvity Ukrainy u XXI st. – K. : Shkilnyi svit, 2001. – 16 s.
7. Sukhomlynskyi V. O. Vybrani tvory: V 5-ty tomakh / V. O. Sukhomlynskyi. – K. : Rad. shkola, 1976. – T. 1 – 716 s.
8. New Movements in the Study and Teaching of Geography. Edited by Norman Graves. London, 1972.

Надтока А. Ф.

МЕТОДИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ СОЗДАНИЯ УЧЕБНИКА ГЕОГРАФИИ УКРАИНЫ

Автором статьи в предыдущих выпусках “Проблем сучасного підручника” неоднократно рассматривались научно-методические основы использования различных методических подходов в обучении, а также пути их внедрения через структуру и содержание учебников по географии. Данная статья построена на основе аккумуляции предыдущих материалов и их обобщения через формирование методической модели учебника географии Украины. Научная новизна заключается в том, что в предметной методике впервые комплекс методических подходов реализуется через учебный курс “География: Украина в мире: природа, население”, который отражает тенденции глобализации и национальной идентификации, ретранслируя информацию о природе и населении нашей страны в мировом контексте. Это же, в свою очередь, позволяет формировать географическую картину мира учащихся через призму своей родины – Украины. Данные подходы, в определенной степени, освещают роль и место географии в формировании метапредметных знаний.

Кроме этого, в статье отражается проектирование и реализация методической модели учебника географии для учащихся 8-го класса общеобразовательных учебных заведений.

Ключевые слова: куррикулум, методическая модель, методика обучения географии, методические подходы, основная школа.

Nadtoka O.

METHODOLOGICAL MODEL OF A GEOGRAPHY TEXTBOOK CREATION IN UKRAINE

In the previous issues of *Problems of a Modern Textbook*, the author of the article repeatedly discussed scientific and methodical bases of the use of different methodological approaches in teaching and the ways of their implementation through the structure and the content of textbooks on geography. This article is based on the accumulation of the previous material and its synthesis by forming the methodological models of a textbook on geography of Ukraine. Scientific novelty lies in the fact that a set of methodological approaches was first implemented in the subject methodology in the course “Geography “Ukraine in the World: Nature, Population”, which reflects the trend of globalization and national identity, relaying the information about the nature and the population of our country in the global context. In its turn, it allows to create the pupils’ geographical picture of the world through the prism of Ukraine, their homeland. To some extent, these approaches highlight the role and the place of geography in the acquisition of the meta-subject knowledge.

Besides, the article demonstrates the design and the implementation of the methodological models of a geography textbook for the 8th grade pupils at the secondary schools. It is noteworthy to state that this textbook model is formed on a curriculum basis. Its important element is applying to 5 approaches: personality-oriented, competence-based, activity-based, regional and problem approaches. In a textbook, their reflection leads to the certain prerequisites for intensifying the educational process at the geography lessons, directs it to that or another areas of the pupils’ creative activity, makes it possible to take into account their educational needs and personal orientation as well as the vector of the personal orientation in the formation of the geographical picture of the world. The combination of these components of the model creates conditions for the introduction of geographical education on the basis of the child-centered approach.

Keywords: curriculum; methodological model; methodology of teaching geography; methodological approaches; secondary school.

МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ СТВОРЕННЯ ПІДРУЧНИКА ДЛЯ КУРСУ “УКРАЇНА У СВІТІ: ПРИРОДА, НАСЕЛЕННЯ”

Т. Г. Назаренко,

*доктор педагогічних наук, старший науковий співробітник,
головний науковий співробітник відділу навчання географії та
економіки Інституту педагогіки НАПН України,
e-mail: geohim@ukr.net*

О. П. Кравчук,

*кандидат педагогічних наук,
старший науковий співробітник
відділу дидактики Інституту педагогіки НАПН України,
e-mail: ped-project@ukr.net*

У статті розглядаються методичні особливості створення сучасного підручника для шкільного географічного курсу “Україна у світі: природа, населення” (8-й клас). На основні проведені психолого-педагогічних досліджень з використання навчальної книги на уроках географії в основній школі, авторами сформульовано визначальні вимоги до змістового наповнення підручника з географії та подано консеквентні орієнтири до діяльності експертів, що рецензують підручники, які подані на конкурс.

Ключові слова: підручник з географії, основна школа, географія України, методичні аспекти, вимоги до змісту підручника.

Постановка проблеми. Міністерство освіти і науки України оголосило Всеукраїнський конкурс рукописів підручників для 8 класу загальноосвітніх навчальних закладів відповідно до Державного стандарту загальної середньої освіти. Як відомо, підручник є інструментом забезпечення стабільного функціонування навчально-виховного процесу в загальноосвітній школі. Його якість є важливою умовою ефективного навчання на уроках географії.

Зміст підручника з географії України для учнів 8-го класу, як основного навчального видання, має відповідати своїй головній місії, а саме: виховання у молоді почуття громадянської гідності, власної творчої позиції щодо зміцнення державності в Україні, природних умов і ресурсів рідного краю і місцевості проживання, ціннісного ставлення і піднесення Батьківщини як колиски свого роду та народу, шанобливого ставлення до історико-географічної спадщини, утвердження себе як відповідального громадянина України.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. За результатами дисертаційних досліджень з теорії та методики навчання [2; 3; 4; 6] можна зробити висновок, що змістова цілісність навчально-виховного процесу з певного предмета залежить від методичної цілісності змісту підручника і якості систем завдань і запитань із засвоєння наукових понять, вироблення практичних навичок та спонукання учнів до створення власного самоосвітнього простору. Однак, окрім цього, існує багато нюансів у читанні та сприйнятті науково-популярних текстів, зорових образів, моделей і картографічних зображень учнями певного віку.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Оскільки підручник є дидактичною моделлю навчально-виховного процесу з певної дисципліни і важливим методичним засобом в роботі вчителя, у статті розкривається один з підходів до експертизи підручників з географії, які подані на конкурс, оголошений МОН України.

Виклад основного матеріалу. Наука географія розвивається на стику природничих і суспільних наук, охоплюючи коло проблем взаємодії суспільства і природи в територіальному розрізі. Географія, як шкільний предмет, розглядає взаємозв'язок компонентів у системі “природа – людина – суспільство”. Шкільна географічна освіта спрямована на формування в учнів просторового уявлення про земну поверхню та розвиток умінь усвідомлено орієнтуватися в соціально-економічних, суспільно-політичних та екологічних подіях, що відбуваються у нашій державі та світі.

Вивчення географії у 8-му класі, курс якої має назву “Україна у світі: природа, населення”, спрямоване на формування в учнів науково-географічної картини своєї держави як складника світової спільноти держав на основі комплексного її вивчення. Цей курс допомагає учневі усвідомлювати себе громадянином України, сформувати знання про природу і населення України, свого регіону, виховати повагу до українського народу, його культури, відчутти себе справжнім патріотом своєї держави. Для народжених в Україні вона є Батьківщиною. Для емігрантів, заробітчани та гостей Україна виступає миролюбною, привітною, гостинною і толерантною країною з цікавим укладом життя, який ґрунтується на багатій та складній історії формування країни як єдиної громади, високоосвіченим і культурним населенням, шанобливим ставленням до землі, на просторах якої вона пролягає, надзвичайно різноманітним і потужним природно-ресурсним потенціалом.

Зазначимо, на що має орієнтуватися експерт, який рецензує поданий на конкурс підручник з географії для 8-го класу.

Після визначення концептуальної та дидактичної цінності представленого на конкурс підручника варто звернути увагу ще на деякі важливі моменти.

Навчальна інформація, що лежить в основі змісту підручника, має бути узгоджена із текстом навчальної програми курсу 8-го класу ЗНЗ “Україна у світі: природа, населення” [5]. У процесі реалізації цієї функції відбір і систематизація навчального матеріалу здійснюється за двома основними критеріями: змістовно-логічним (особливості змісту й форми подання наукового знання) та психологічним (закономірності засвоєння знань відповідно до вікових та індивідуально-психологічних особливостей учнів).

Підручник з географії для 8-го класу має бути спрямований на вивчення, закріплення і систематизацію знань, наукових понять та термінів в учнів про Україну та формування географічних компетентностей, тому рецензент має звернути увагу, яким чином у підручнику представлені основні технології роботи з інформацією, що необхідно застосувати учню для засвоєння матеріалів підручника? Чи створено автором відповідний інструментарій (пояснювальні тексти, ілюстрації, методичний і орієнтувальний апарат) для розвитку в учня цих технологій, а, отже, успішного навчання? Чи створюється в підручнику змістове поле для інтеріоризації (присвоєння собі) учнем нових знань?

Працюючи з географічною інформацією, людина має володіти деякими загальними та специфічними технологіями отримання та опрацювання інформації. Загальною є технологія продуктивного читання.

Читання — це багаторівневий перцептивно-моторний процес, який координується смисловими образами, що утворюються під час читання на основі сприйнятих значень слів та тих, що асоціативно з’являються з пам’яті читача (учня) на основі перцептивних ознак текстового матеріалу (автоматизований фоновий рівень). Цей смисловий фон надзвичайно важливий у розумінні прочитаного. Набуті раніше побутові трактування смислу окремих природних явищ можуть стати перешкодою на шляху засвоєння наукових фактів і тлумачень [1].

Отже, у читача (учня) паралельно відбуваються три мовленевих процеси:

- сприйняття смислів окремих слів і виразів;
- утримування смислового образу;
- трансформація смислів відповідно до контексту.

Сприймання учнем мови автора починається з розуміння окремих слів, їхньої композиції як певної вербальної моделі об-

разу предмета або явища (про який йдеться в тексті). Далі, через усвідомлення логіки подій, механізмів причинно-наслідкових взаємодій, технологій досліджень, історії появи та розвитку наукових ідей, описаних в окремій темі, досвід рефлексії прочитаного, в учня формується смисловий образ.

Тому велику роль відіграє блок словникової роботи з науковими термінами, який має бути обов'язковим. Недостатньо просто розтлумачити слово або вираз, важливо показати і порівняти їхнє вживання як у науковому, так і в побутовому мовленні.

Як відомо, процес формування понять в різних шкільних географічних курсах є дуже актуальним, оскільки закладає підвалини наукового мислення учнів. Будь-які наукові знання про поняття складаються з теоретичних, які узагальнено відтворюються в мовній формі та відображають зовнішній світ та об'єктивну дійсність. Знання об'єднують певну сукупність понять – логічно оформлених загальних думок про явища, процеси, відношення, які входять в предмет вивчення і складаються з визначень та термінів. Географічні терміни і поняття становлять понятійно-термінологічний апарат географії.

Педагогічна і психологічна література приділяє значну увагу питанню засвоєння суттєвих і несуттєвих ознак понять під час їх формування. Проблема формування наукових понять досить давно приваблювала увагу психологів та педагогів. Існують чисельні відомості, котрі підтверджують, що працями багатьох дослідників ґрунтовно і поступово розв'язувалися педагогічні проблеми, пов'язані з процесом формування наукових понять в шкільних географічних курсах.

Навчальні тексти в підручниках, присвячених основам наук (географії), мають бути написані у науково-популярному стилі й адаптовані до вікових особливостей рівня освоєності відповідних мовних конструкцій та засобів. На момент навчання у 8-му класі учні вже володіють широким діапазоном мовних засобів для усвідомленого читання та переказування науково-популярних текстів, досвід читання художньої літератури в них достатній, щоб читати розгорнуті, адаптовані для розуміння підлітка наукові тексти, також учні володіють і такими мовними конструкціями як дієприслівниковий і дієприкметниковий звороти, які широко представлені в них⁴. Тому використання авторами в тексті під-

⁴ Див. програму з української (рідної) мови для шкіл з українською мовою навчання розроблено на основі Закону України “Про загальну середню освіту” і Державного стандарту базової і повної середньої освіти (зі змінами, внесеними у 2015 році для 8-9 класів):

ручника складних, складнопідрядних і складносурядних речень може бути цілком виправданим – вони дозволяють якнайточніше описати причинно-наслідкові зв'язки, які притаманні природним та соціальним процесам, а спрощення мовленнєвих конструкцій може навпаки погіршити наукову якість змісту.

Для самостійного аналізу учнем ефективності (результативності) читання автори підручників мають запропонувати низку запитань або нескладний тест за текстом конкретного параграфа підручника. Розуміння тексту учнем експерт-рецензент навряд чи зможе перевірити й оцінити. Однак саме розуміння процесів читання і сприймання вербальної та зорової інформації допоможе йому визначити, в якому підручнику створено більш сприятливі умови для якісного засвоєння навчальної інформації учнем. Таким чином, у рецензованому підручнику має бути обов'язковим елементом техніка осмислення власних навчальних досягнень, де автор підручника має пропонувати перевірити рівень навчальних досягнень, знайти відповіді на запитання проблемного змісту, визначити протиріччя у певній інформації тощо. Тобто дати відповідь на запитання: **Що нового я дізнався? Що мені незрозуміло (і сформулювати запитання для вчителя)? Чому я навчився? (і подібні запитання).**

Рецензований підручник з географії має формувати в учнів уміння використовувати різні джерела географічних даних – картографічні (карти, картосхеми, елементи карт), статистичні (цифровий, числовий, діаграмний, кількісний, табличний матеріали), медіа (телепередачі, Інтернет-джерела тощо) – для пошуку, інтерпретації та демонстрації різноманітної географічної інформації, а також формування в учнів на цих засадах ключових географічних компетенцій у виконанні конкретних дій, що набуті на основі застосування географічних знань та попереднього досвіду.

Отже, для підручника географії характерна наявність багатого зорового ряду (відеоряду), в якому ілюструються та розкриваються особливості природних явищ і географічних об'єктів не тільки в аналоговому вигляді, а і за допомогою географічної карти. Для ілюстрації, аналізу та отримання нової географічної інформації широко застосовується специфічна для науки “технологія читання географічних карт”. Як свідчать поодинокі дослідження науковців, робота з картографічними зображеннями для більш як третини учнів 8-х класів є надзвичайно складною. Тому важливо подавати текстові пояснення й орієнтири у вигляді плану із запитаннями про суть зображеного або з завданнями-алгоритмами опису географічних об'єктів за картографічним зображенням. З

одного боку, це дозволить учню освоїти й удосконалити процес “читання географічної карти”, а з другого – розширити свої здібності до просторової орієнтації та шифрування територіальних відомостей за допомогою картографічної мови. Картографічні ілюстрації представлені картами, картосхемами, картодіаграмами, що виправдано не тільки з огляду на специфіку предмета, але й з методичного погляду. Генералізована картосхема дає змогу узгодити закономірні географічні відношення об’єкта з довкіллям. Проте картосхеми є лише доповненням до основних картографічних посібників – карт. Текстовий матеріал, запитання і завдання підручників спрямовують дії учнів на подальші порівняння даних картосхем і карт атласу.

Читання карти є складовою картографічного методу здобування інформації. Це складний процес, і його варто виконувати у два етапи. Перший етап – вивчення пояснювального апарату карти (назва, легенда, масштаб). Другий етап – вивчення змісту карти. Під час роботи з підручником вчитель має звернути увагу учнів на карти, що подані в тексті.

До підручників додають такі різноманітні за формою і змістом види графічних засобів унаочнення, як схеми, що дають змогу розкрити географічні зв’язки і закономірності. Виявити логічну структуру багатьох понять допомагають класифікаційні схеми (наприклад, види вод суходолу, склад ґрунтового горизонту, віково-статева структура населення України тощо). Для формування географічних понять засобами кількісних величин важливе значення мають статистичні цифрові показники, які сприймаються учнями у вигляді графіків, діаграм і таблиць. Запитання та завдання до них спрямовують учнів загальноосвітніх навчальних закладів до висновків та узагальнень, що є однією з особливостей навчання географії. Це надає можливість використовувати цифрові показники для створення проблемних ситуацій та організації пошукової діяльності учнів. Сприяють створенню цілісного образу географічного об’єкта або явища образні зображення: малюнки, що показують природні процеси, явища і географічні об’єкти, пейзажні ілюстрації, малюнки і фотографії тварин і рослин, малюнки і фотографії людей тощо.

Самоосвітня функція підручника з географії має давати можливість учневі самостійно опанувати навчальний матеріал, для цього повинні бути присутні умови для самостійного засвоєння учнем навчального матеріалу. З цією метою структурні елементи підручника – текст, відеоряд і навчальні завдання – мають бути синхронізовані між собою, а також інформація для проведення

тематичної перевірки (бажано у тестовій формі), що буде використано учнями під час підготовки до ДПА та ЗНО.

Додатковий текст у підручниках переважно оформлений у рубриці “Цікаво знати”, в якій міститься пізнавальний матеріал, але за науковими розробками вчених, що спеціалізуються на підручничознавстві, ні ким не виділені критерії цікавості і, таким чином, текстові структури основного й додаткового текстів вступають в протиріччя – це цікаво, а це ні, тому авторам і експертам варто узгодити назву цієї рубрики.

Рецензент також має звернути увагу на відповідну кількість дидактичних одиниць для одноразового засвоєння (за психологічною характеристикою учень основної школи, за урок, що триває 45 хвилин, може опанувати та запам’ятати 2–3 складні наукові географічні поняття та максимум 5 понять середньої складності).

Текст підручника має нести в собі інформацію для виховання екологічної культури, національної свідомості, почуття патріотизму, відчуття себе не просто мешканцем країни, а громадянином, з активною громадянською позицією, з толерантним ставленням до інших народів, повагою до природних і культурних цінностей різних регіонів та країни в цілому.

Дослідження території України відбувається за краєзнавчим і країнознавчим підходами, оскільки вони забезпечують найбільш природний спосіб синтезу даних про природу, населення, господарство. Особлива увага до вивчення географії України пояснюється ще й тим фактом, що Україна для українських учнів має й духовний зміст – це земля їхніх дідів, батьків. “Батьківщина, – писав В. О. Сухомлинський, починається для дитини зі шматочка хліба і ниви пшениці, з лісової галявини і блакитного неба над маленьким ставом, з пісень і казок над колискою ... Пізнаючи світ і самих себе, діти зобов’язані по крихітці усвідомлювати відповідальність за матеріальні і духовні цінності, створені старшими поколіннями” [7].

Географія України, по суті, є країнознавством, оскільки вона вивчає частину географічної оболонки, що перебуває в межах держави – Україна, а також оперує поняттями “населення”, “розміщення” та “взаємозв’язок сфер економіки України”.

Таким чином, географія України є найважливішою з наукових дисциплін, що здійснює довготривалий і постійний контроль за якістю навколишнього середовища та життєдіяльністю людини і людського суспільства загалом.

Важливим критерієм оцінювання якості підручника з географії є наявність у підручнику переліку географічної номенклатури та характер подання її в тексті.

Текст підручника має бути діалогічним та стимулювати пізнавальний інтерес, розвивати наукове географічне мислення через уяву і фантазію, адже географічна інформація — це переважно абстрактні знання, і сформувані їх в учнів підліткового віку вкрай важко, тому необхідно збуджувати образне уявлення через конкретні приклади реальної ситуації, де можна застосувати набуті географічні знання. Також зміст текстів підручника має спонукати учня до ознайомлення з технологіями географічного пізнання та участі у дослідницьких проектах. Надзвичайно важливо, щоб у підручнику були посилання до власного дослідницького досвіду учня та спонукання до рефлексії побутових уявлень, які сформувалися у “донауковий” період знайомства учня з географічними об’єктами.

Географічне поняття “Україна” охоплює: територію, яку заселяв український етнос в минулому та заселяє український народ (нація) наразі; природу; відповідну територію з її земними, водними, повітряними просторами, особливостями навколишнього світу; мову, як універсальний феномен буття і свідомості етносу, нації та діалектів і мов національних меншин; суспільство, державу в їх генезисі — державна символіка, тризуб, прапор, гімн, козацтво, закони, конституція, державні свята, діаспора, еміграція, імміграція, депортація; культура (релігія, філософія, освіта, мистецтво, наука, право, міжнародні відносини), тобто всі ці поняття мають співвідноситися в змісті навчальних текстів і мати прив’язку до системоутворюючого поняття “Україна”, а отже, бажано подати інформацію рефлексивного змісту через прислів’я, обряди, пісні, місцеві традиції, як опорних у вивченні географії України.

Висновки. У побудові підручника має бути збережений принцип дитиноцентризму, а тому сучасний підручник для 8-го класу з географії має створюватися на особистісно зорієнтованій, компетентнісній, діяльнісній та краєзнавчій основі. Уміння створювати зрозумілі восьмикласникам навчальні тексти — обов’язкова компетенція авторів підручника з географії. А отже, експерт має спиратися на три чинники в оцінюванні підручника: використання досконалої літературної мови; якість ілюстративного матеріалу; систематизований виклад структурованого навчального географічного матеріалу.

Література

1. Загальна психологія: практикум / уклад. З. В. Огороднійчук. – К., 2004. – 195 с.
2. Кодлюк Я. П. Теорія і практика підручникотворення у галузі початкової освіти України (1960–2000 рр.) : автореферат на здобуття наукового

ступеня доктора педагогічних наук за спеціальністю 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки / Інститут педагогіки АПН України. – К., 2005. – 32 с.

3. Кравчук О. П. Дидактичні засади практично-дослідної діяльності учнів основної школи у процесі вивчення природничих предметів : автореф. на здобуття наукового ступеня канд. пед. наук. спец. 13.00.09 – теорія навчання / О. П. Кравчук ; Інститут педагогіки АПН України (Київ). – Київ, 2011. – 20 с.
4. Кудирко В. І. Методика вивчення географічної карти в шкільних курсах фізичної географії : дис. ... на здобуття звання канд. пед. наук. спец. 13.00.02 “Теорія та методика навчання (географії)” / В. І. Кудирко ; Інституту педагогіки НАПН України. – К., 2011. – 211 с.
5. Навчальна програма з географія http://old.mon.gov.ua/ua/activity/education/56/692/educational_programs/1349869088/
6. Назаренко Т. Г. Формування соціально-економічних понять у старшокласників на уроках географії : дис. ... на здобуття звання канд. пед. наук. спец. 13.00.02 “Теорія та методика навчання (географії)” / Т. Г. Назаренко ; НПУ імені М. П. Драгоманова. – К., 2004. – 217 с.
7. Сухомлинський В. О. Проблеми виховання всебічно розвиненої особистості. Вибр. твори у 5-ти томах. Т. 1. – С. 535.

References

1. Zagalna psichologia: praktikym / yklad. Z. V. Ogorodnichyk. – K., 2004. – 195 s.
2. Kodlyuk Ya. P. Teoriya i praktika pidruchnikotvorennya u galuzi pochatkovoyi osviti Ukraini (1960–2000 rr.) : avtoref. na zdobuttya naukovogo stupenya doktora pedagogichnih nauk za spetsialnistyu 13.00.01 – zagalna pedagogika ta istoriya pedagogiki / Instytut pedagogiki NAPN Ukraini. – K., 2005. – 32 s.
3. Kravchuk O. P. Didaktichni zasadi praktichno-doslidnoyi diyalnosti uchniv osnovnoyi shkoli u protsesi vivchennya prirodnicnih predmetiv : avtoref. na zdobuttya naukovogo stupenya kand. ped. nauk. spets. 13.00.09 – teoriya navchannya / O. P. Kravchuk ; Instytut pedagogiki NAPN Ukraini (Kiyiv). – K., 2011. – 20 s.
4. Kudyрко V. I. Metodika vivchenna geografichnoi karti v chkilnich kyrsach fizichnoi geografii : dys. ... na zdobuttya zvannya kand. ped. nauk. spets. 13.00.02 “Teoriya ta metodyka navchannya (geografii)” / V. I. Kudyрко ; Instytut pedagogiki NAPN Ukraini. – K., 2011. – 211 s.
5. Navchalna programa http://old.mon.gov.ua/ua/activity/education/56/692/educational_programs/1349869088/
6. Nazarenko T. G. Formuvannya sotsialno-ekonomichnykh ponyat' u starshoklasnykiv na urokakh geografii : dys. ... na zdobuttya zvannya kand. ped. nauk. Spets. 13.00.02 “Teoriya ta metodyka navchannya (geografii)” / T. G. Nazarenko ; NPU imeni M. P. Dragomanova. – K., 2004. – 217 s.
7. Sukhomlinskiy V. O. Problemi vikhovannya vsebichno rozvununoї osobistosti. Vibrani tvori y 5-ty tomakh. T. 1. – S. 535.

Назаренко Т. Г., Кравчук О. П.

МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ СОЗДАНИЯ УЧЕБНИКА ДЛЯ КУРСА “УКРАИНА В МИРЕ: ПРИРОДА, НАСЕЛЕНИЕ”

В статье рассматриваются методические особенности создания современного учебника для школьного географического курса “Украина в мире: природа, население” (8-й класс). На основе проведенных психолого-педагогических исследований по использованию учебной книги на уроках географии в основной школе, авторами сформулированы основные требования к содержанию учебников и методические ориентиры для работы экспертов рукописей учебников, которые принимают участие в конкурсе.

Ключевые слова: учебник по географии, основная школа, география Украины, методические аспекты, требования к содержанию учебника

Nazarenko T., Kravchuk O.

METHODOLOGICAL ASPECTS OF THE TEXTBOOKS FOR THE COURSE “UKRAINE IN THE WORLD: NATURE, POPULATION”

The article discusses the methodological features of a modern textbook for school geographical course “Ukraine in the world: nature, people” (8 cl.). Since the didactic textbook model of the educational process of discipline and some important methodological tool in the teacher, the article author try to uncover one of the approaches to the expert of the semantic content of textbooks on geography.

Because the study of geography in 8 classes, is aimed at developing students' scientific and geographical picture of the state - the first time laid Ukraine contents set geographical facts. In the main conducted psychological and educational research on the use of textbooks in the classroom geography in basic school, the authors devise the requirements for determining the semantic content of the textbook of geography and to consequently submit to the direction of experts.

However, the content of the textbook of geography Ukraine for students of 8 class as a major academic publication must meet its main mission, namely, to educate young people a sense of civic dignity, their own creative position to strengthen the state in Ukraine, generate knowledge about the natural environment and resources native land and areas living, found valuable relations and the rise of the homeland as a kind of cradle and people produce respect for historical and geographical heritage, to assert itself as a responsible citizen of Ukraine.

Thus, Ukraine is the most important geography of scientific disciplines that provides long-term and continuous monitoring of the quality of the environment and human life and human society in general.

Hence, the expert should be based on three factors in assessing the textbook, which is involved in the tender: the use of perfect literary language; quality illustrations; systematic exposition of structured educational geographical material.

Keywords: textbook on geography, basic school, geography of Ukraine, methodological aspects, to the content of the textbook requirements.

ІННОВАЦІЙНІ АСПЕКТИ НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ У СТРУКТУРІ ПІДРУЧНИКА ДЛЯ УЧНІВ 8 КЛАСУ

М. Е. Ніщенко,

*аспірантка відділу навчання української мови та літератури
Інституту педагогіки НАПН України*

Автор статті привертає увагу до інноваційних аспектів навчання української мови у структурі підручника української мови для 8 класу; обґрунтовує необхідність створення підручника, який би відповідав вимогам часу і був для вчителя надійним партнером в організації якісного навчально-виховного процесу; розглядає процес створення підручника української мови, який має особливий статус у навчально-освітній практиці й загалом у національній культурі; аналізує підходи до конструювання змісту шкільних підручників з української мови.

Ключові слова: зміст; підручник української мови; 8 клас; інновація; інноваційні аспекти.

Поставлення проблеми. Нововведення у процесі навчання, що зумовлюють переорієнтацію всієї методологічної бази філологічної науки, на жаль, не завжди відображені повною мірою у підручниках української мови [3; с. 23]. Сучасний підліток, учень 8 класу, потребує нині не енциклопедичних предметних знань, а передусім функційної грамотності, сформованої на базі здобутих знань і сформованих умінь, відчуття того, навіщо йому та чи інша інформація потрібна, де і як вона знадобиться. Саме інновації покликані допомогти вітчизняному педагогові у формуванні творчої компетентної особистості учня. Вони мають відобразитися і в структурі підручника з української мови.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Теоретичні аспекти функцій підручника у навчально-виховному процесі, лінгводидактичні умови створення його розробляли дидактики й методисти (Ю. Бабанський, В. Беспалько, О. Біляєв, Н. Бондаренко, Н. Буринська, Н. Голуб, С. Єрмоленко, Д. Зуєв, Я. Кодлюк, В. Новосьолова, А. Пономаренко, О. Савченко, М. Скаткін, Н. Тализіна, Л. Тарасов, І. Товпінець, Г. Шелехова, В. Шляхова та ін.). На важливість інновацій у структурі підручника рідної мови указують праці В. Краєвського, А. Хуторського, Г. Шампанер,

С. Чемеркіна та ін. Проблему шкільного підручника як основного засобу навчання учнів у сільській школі досліджує В. Мелешко. В Інституті педагогіки розробляють і вдосконалюють методику аналізу навчально-інформаційного середовища, створеного сукупністю підручників (Ю. Жук, О. Вольневич, О. Лещинський).

Виклад основного матеріалу. Важливим аспектом шкільної мовної освіти є формування компетентної національної особистості, яка має патріотичні почуття до свого народу, поважає історію, цінує мову, знає традиції та звичаї. Ось чому особливої актуальності набуває наразі якісне розроблення й наповнення усіх 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 мають відобразити ті методичні новації, що з'явилися останнім часом у педагогічній науці та практиці вчителів.

Наскрізними змістовими лініями мовного компонента чинної програми є мовленнєва, мовна, соціокультурна і діяльнісна. Як свідчить аналіз чинних підручників, найбільш слабкою ланкою у них є реалізація завдань соціокультурної лінії, що передбачає формування в учнів соціокультурної компетентності, яка є “засобом опанування національних і загальнолюдських культурних і духовних цінностей, нормами, які регулюють стосунки між поколіннями, статями, націями, сприяють естетичному й морально-етичному розвитку особистості, органічному входженню її в соціум [4, с. 32]”.

Системний підхід до аналізу соціокультурної компетентності вимагає розгляду її як своєрідної цілісної системи взаємопов'язаних змістових компонентів:

- етнокультурознавчої компетенції – знання про народ – носія і творця культури, національний характер, суспільно-державний устрій, здобутки в галузі освіти, культури, особливості побуту, традиції, звичаї;
- етнолінгвістичної компетенції – здатності сприймати мову в її культуруноспій функції, з національно-культурними особливостями, яка охоплює знання мовних одиниць, у тому числі з національно-культурним компонентом семантики, і вміння використовувати їх відповідно до соціально-мовленнєвих ситуацій;
- соціолінгвістичної компетенції – знання особливостей національного мовленнєвого етикету й невербальної поведінки та навички врахування їх у реальних життєвих ситуаціях, здатність організувати мовленнєве спілкування відповідно

до комунікативної ситуації, соціальних норм поведінки та соціального статусу комунікантів.

Усі 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 — це вміння людини усвідомлено враховувати знання соціального та культурного контекстів.

Оскільки окремо години на реалізацію соціокультурної змістової лінії програмою не виділяються, процес формування учителем-словесником соціокультурної компетентності учнів доцільно розглядати як виховну й розвивальну діяльність педагога та школярів на дидактичному тлі навчання української мови. Ось чому дидактичний матеріал, поданий у підручнику, має стати для вчителя основним і сформувати в учнів компетентності, визначені Державним стандартом.

В умовах предметного компетентісно орієнтованого навчання української мови, коли вчитель основну увагу приділяє формуванню предметних компетентностей, словесник не повинен забувати, що одне зі стратегічних завдань шкільної україномовної освіти — це засвоєння учнями соціокультурного досвіду, втіленого в мовній формі. На становлення зазначеного освітнього завдання значною мірою впливають соціальні чинники. Однак автори підручників концентрують свою увагу на культурному компоненті та наповненні, а частинку “соціо-” чомусь залишають поза увагою. Ігнорування компонента призводить до того, що учням байдуже, що діється в країні, від кого залежить добробут, якою повинна бути освіта, хто гарантує права. Усе це породжує байдужість. Не можуть сформувати досліджувані підручники і ціннісні орієнтації, що їх вимагає соціокультурна змістова лінія програми. Саме тому більшість учнів не вміють та не бажають застосовувати свої знання у соціумі, гублять власну роль та ролі інших людей у суспільстві, “ховаються” у молодіжних субкультурах різного змісту, втрачають зв'язок з попередніми поколіннями. Потрібно констатувати недостатній рівень сформованості соціокультурної компетентності в багатьох школярів, що є причиною проблем їхньої особистісної реалізації в полікультурному соціумі.

Визначимо основні інноваційні аспекти сучасного підручника української мови для 8 класу.

По-перше, практичний матеріал, запропонований у підручнику, має бути умотивований спеціальними позначками. Так, біля вправи, яка формує й розвиває комунікативну компетентність, можна встановити спеціальну позначку, щоб учень, знаючи про певні проблеми зі створенням власних висловлень, звертав увагу саме на такі вправи. Доречними є позначки й біля інших завдань, наприклад, у яких пропонують відредагувати речення або поставити правильні розділові знаки. Адже аналогічні питання є у зовнішньому незалежному оцінюванні.

По-друге, кожна вправа сучасного підручника української мови повинна вказувати учневі, який вид мовленнєвої діяльності покладено в основу її: аудіювання, говоріння, читання чи письмо. Однак будь-яка тема, репрезентована у підручнику, має представити вправи на всі види мовленнєвої діяльності.

По-третє, восьмикласники нині є активними користувачами соцмереж. Саме тому підручник української мови міг би пропонувати учням звертатися до соціальної мережі з навчальними цілями. Цікавою й улюбленою рубрикою підручника могла б стати “У вирі Інтернету”. У ній можна пропонувати посилання на відеоролик чи аудіозапис для виконання низки завдань, наприклад: написати односкладні речення з пісні відомого виконавця; записати промову відомого політика, розставивши розділові знаки тощо.

Серед пріоритетних методичних засобів формування мовленнєвих і комунікативних умінь на уроках української мови чільне місце належить ситуативним завданням та соціальним ролям, які повністю відповідають меті, відображають зміст сучасної мовної освіти й особливості особистісно орієнтованого, діяльнісного й компетентнісного підходів до навчання. Мета соціальних ролей — формування життєво важливих комунікативних умінь, а саме: орієнтуватися в умовах спілкування, планувати і створювати власні висловлення відповідно до ситуації спілкування; добирати мовні засоби для окресленої мовленнєвої ситуації; коригувати висловлення з урахуванням ситуації спілкування, тобто досягнення адекватності мовлення. У підручниках української мови для 8 класу таких завдань, на жаль, недостатньо. Саме ситуації спілкування мотивуватимуть учня розвивати свої комунікативні навички й ораторські здібності.

На сучасному етапі розвитку лінгводидактики не розроблено методичних рекомендацій, щодо проектування соціальних ролей у практику вчителів-словесників.

На основі принципів класифікації соціальних ролей, розроблених П. Горностаєм, виокремимо ролі, важливі для формування

соціокультурної компетентності у 8 класі. Запропонуємо способи обігрування їх на уроці у підручниках.

Існує чотири виміри соціальних ролей:

- особистісно-соціальний (визначає місце ролі в соціально-індивідуальному дуалізмі);
- життєво-часовий (визначає функціонування ролей в психологічному часі та їх зв'язок з тимчасовими характеристиками, життям людини);
- поведінковий (визначає функціонування ролей в поведінковому “просторі”);
- нормативно-функціональний (об'єднує ролі, у яких переважає інструментальний характер чи ролі, пов'язані з особистісним сенсом та життєвими цінностями) [2, с. 112].

Особистісно-соціальний вимір складається з наступних конструктів:

1. “Особистісні ролі-Соціальні ролі” – це характеристики ролей, які виражають залежність рольової поведінки або від особистісних мотивів, або від соціальних нормативів і очікувань.

Для реалізації цих ролей у підручнику варто запропонувати учням малюнки з прикладами соціальних чи особистісних ролей, наприклад: мати, домогосподарка, бізнесмен, дідусь, українець тощо. Кожен учень, отримавши роль, має дати відповіді на три запитання (Хто я? Яка моя зовнішність та риси характеру? Чим я допомагаю своїй сім'ї, країні, суспільству?). Радимо використати прості речення, ускладнені однорідними членами.

2. “Індивідуальні-Групові” – ролі, які визначаються включенням індивіда в структуру групи або відносною незалежністю від неї.

Для функціонування цих ролей у підручнику варто запропонувати групову роботу: учні, робітники, пенсіонери, депутати, представники субкультури байкерів. Кожна група висуває свої чотири вимоги для покращення власного життя до представників інших груп. Відповіддю на пропозиції має стати групова домашня робота з використанням односкладних простих речень.

3. “Характерні-Міжособистісні” – ролі, які є особливостями поведінкових характеристик особистості або задані міжособистісними відносинами.

Для реалізації цього виду ролей у підручнику мови для 8 класу варто запропонувати учням діалогічні ситуації на зразок: допоможи старенькій бабусі обрати в супермаркеті продукти українських виробників; допоможи дівчинці, яка приїхала на екскурсію в сто-

лицю, купити пам'ятний подарунок; допоможи хлопчику, який плаче, знайти дорогу до дому тощо.

Життєво-часовий вимір

1. “Життєві-Театральні” – зв’язок ролей з життєвим сценарієм особистості або штучність, театральність ролей, яку варто розуміти метафорично, як зовнішню рольову або театральну маску.

Ці ролі можна реалізувати за рахунок елементів психодрами на уроці, але таке завдання має випереджувальний характер. Клас ділимо на дві групи. У кожній групі є лідер, лише він має заздалегідь приготований текст, решта – імпровізують залежно від ситуації лідера. Саме він звертається до кожного у процесі свого виступу і лише тоді решта групи може висловити свою думку. Наприклад, лідер – українець, який живе у Росії. У процесі своєї зв’язної розповіді він звертається до матері, батька, однокласників, перехожих з низкою запитань: чи можу я вважати себе українцем, якщо живу тут? Чи правильним є те, що я говорю російською мовою? Чи можна вважати мене патріотом України? Як би ви вчинили на моєму місці? тощо.

2. “Зрілі-Інфантильні” – ролі, які відповідають певним стадіям вікового розвитку, розвинені, сформовані або ті, що відстають від них, тобто відповідні більш раннім віковим періодам, ніж паспортний вік.

Для реалізації таких ролей на уроці клас ділимо на чотири групи. Кожна група – це родина. Учителю обирає ролі для учнів: тато, матір, бабуся, дідусь, хлопчик 12-и років, дівчинка 4-х років тощо. Учням пропонуємо запитання, вони відповідають по колу: з ким з вашої родини вам подобається спілкуватися, чому? Кого з родини ви прагнете уникати, чому? Кому ви довіряєте секрети, аргументуйте? На кого б хотіли бути схожими, чому? Використовуйте прості речення, ускладнені зворотами.

Поведінковий вимір визначає функціонування ролей в поведінковому “просторі”.

3. “Зовнішні-Внутрішні” ролі, які здійснюються в актах поведінки або в уяві індивіда.

У підручнику для 8 класу мають бути запропоновані життєві ситуації. Запитання типу: “Як ти вчиниш в такій ситуації, чому?” Учні дають відповідь на запитання письмово, використовуючи поширені прості речення.

4. “Явні-Тіньові” розвинені ролі та витіснення (репресовані, заборонені, блоковані) ролі.

Важливими є ситуації, у яких одночасно приховано дві ролі: і явну, і тіньову. Учень повинен скласти монолог про запропонова-

ну професію за роллю, з використанням складених дієслівних та іменних присудків. Пропонуємо такі ролі: “Лікар, який палить, не хоче позбутися поганої звички, чому?”; “Досвідчений вчитель не вміє стримувати емоції, підвищує голос на учнів. Чи треба йому бути педагогом?”; “Матір, яка використовує лайливі слова. Чи можна її назвати гарною?” тощо. Так учень зможе виділити для себе гарні та погані риси, побачить до чого тяжіє саме він.

Нормативно-функціональний вимір визначає

1. “Конструктивні-Деструктивні” ролі, які здійснюють творчий або, навпаки, руйнівний вплив на особистість або міжособистісні та суспільні відносини.

У сучасному підручнику мають бути посилання на соціальні реклами: про мову, ранні статеві відносини, наркотики чи паління. Завдання: кожен учень обирає рекламу, яка його найбільше вразила, уявляє, що минуло 10 років, і він головний герой відео. Дає відповіді на такі запитання, використовуючи односкладні речення: як змінилося твоє життя за ці роки? Чому? Чи не шкодуєш ти, що обрав саме такий життєвий шлях?

2. “Функціональні-Ціннісно-сміслові” ролі, в яких переважає інструментальний характер або ролі, пов’язані з особистісним сенсом і життєвими цінностями.

Для аналізу життєвих цінностей підручник повинен мати й ігрові елементи. Запропонуймо гру “Крамничка чарівника”. Умова: уявіть, що ви потрапили у крамницю, де можна придбати потрібну людині роль (матір, батько, учитель, першокласник, патріот, боєць, шахрай, водій). Дайте відповідь на запитання: яку роль у чарівника попросив би ти? Назви декілька причин, чому ти вважаєш, що саме ця роль тобі потрібна?

До окремої підсистеми варто зарахувати навчальні рольові конфлікти. За їх допомогою можна створювати ситуаційні диспути чи дискусії.

По-четверте, головна умова сучасного підручника – диференціація не лише домашніх завдань, а й подання нового матеріалу. Диференціацію можна проводити як за складністю завдань, так і за самостійністю виконання їх, коли поступово варіюється допомога вчителя. Це дає можливість не допустити відставання дітей, запобігти труднощам, підтримати тих, що не встигають, поступово переводячи їх від колективних форм роботи до самостійних – частково і повністю. Матеріал необхідно презентувати декількома способами: правило, таблиця і блок-схема. Отже, кожен учень зможе обрати інформацію, яка запам’ятовується йому найкраще.

Усі вправи підручника мови необхідно шифрувати шкалою оцінювання. Тобто репродуктивні допоможуть учневі заробити бали початкового та середнього рівня, відтворювальні – достатнього і лише творчі – високого. Учень сам може обрати вправу, адже знає свої можливості. Отже, кожен восьмикласник попрацює із гнучкою системою оцінювання.

По-шосте, не менш важливим є дизайнерське оформлення сучасного підручника для восьмого класу. Запропоновані ілюстрації повинні не лише доповнювати тексти вправ, а й дивувати учнів своєю новизною. Так до розповіді про море, можна додати картинку Червоного моря та Індійського океану, які ніколи не змішуються (міжпредметні зв'язки також можна позначити у сучасному підручнику). До розповідей про старовинні фортеці можна було б додати зображення сучасного Національного історико-культурного заповідника “Кам’янець” тощо.

Висновки й перспективи подальших досліджень. Нині виникає нагальна проблема не просто нового підручника як матеріального носія певної системи чітко упредметнених знань, а альтернативного за психолого-педагогічними принципами, параметрами й індикаторами підручника, який був би повноцінним інструментом безперервної розвивальної взаємодії того, хто за ним навчається [3; с. 32–49]. Подолати стереотипи застарілого підручника допоможе пошук нових оригінальних рішень конструювання. Однак до цього процесу необхідно залучити не лише кваліфікованих філологів та мовознавців, а й методистів, програмістів, дизайнерів.

Література

1. Горяня Л. Г. Підручник – засіб формування особистості учнів / Л. Г. Горяня. – К. : Основа, 2003. – 208 с.
2. Горностай П. П. Личность и роль: Ролевой подход в социальной психологии личности. – К. : Интерпресс ЛТД, 2007. – 312 с.
3. Остапенко Н. Технологія сучасного уроку рідної мови / Н. Остапенко, Т. Симоненко. – К. : ВЦ “Академія”, 2012. – 248 с.
Програма з української мови для 5–9 класів з українською мовою навчання (за новим Державним стандартом базової і повної загальної середньої освіти). – Режим доступу: http://old.mon.gov.ua/ua/activity/education/56/692/educational_programs/1349869088/
4. Фурман А. Психодидактична експертиза модульно-розвивального підручника / А. Фурман, А. Гірняк. – Тернопіль : Економічна думка, 2009. – 308 с.
5. Щекатунов В. Модель підручника школи майбутнього: суспільні та дидактичні вимоги, характеристики / В. Щекатунов // Проблеми сучасного підручника : зб. наук. пр. – 2009. – № 9. – С. 41–49.

References

1. Ghorjana L. Gh. Pidruchnyk – zasib formuvannja osobystosti uchniv / L. Gh. Ghorjana. – K. : Osnova, 2003. – 208 s.
2. Ghornostaj P. P. Lychnostj y rolj: Rolevoj podkhod v socyjalnoj psykhologhyy lychnosity. – K. : Ynterpress LTD, 2007. – 312 s.
3. Ostapenko N. Tekhnologhija suchasnogho uroku ridnoji movy / N. Ostapenko, T. Symonenko. – K. : VC “Akademija”, 2012. – 248 s.
4. Proghrama z ukrajinskoji movy dlja 5–9 klasiv z ukrajinskoju movoju navchannja (za novym Derzhavnym standartom bazovoji i povnoji zaghaljnoji serednjoji osvity). – Rezhym dostupu: http://old.mon.gov.ua/ua/activity/education/56/692/educational_programs/1349869088/
5. Furman A. Psykhodydaktychna ekspertyza moduljno-rozvyvaljnogho pidruchnyka / A. Furman, A. Ghirnjak. – Ternopilj : Ekonomina dumka, 2009. – 308 s.
6. Shhekatunov V. Modelj pidruchnyka shkoly majbut–njogho: suspiljni ta dydaktychni vymoghy, kharakterystyky / V. Shhekatunov // Problemy suchasnogho pid–ruchnyka : zb. nauk. pr. – 2009. – No 9. – S. 41–49.

Нищенко М. Э.

ИННОВАЦИОННЫЕ АСПЕКТЫ ОБУЧЕНИЯ УКРАИНСКОГО ЯЗЫКА В СТРУКТУРЕ УЧЕБНИК ДЛЯ УЧАЩИХСЯ 8 КЛАССА

Автор статьи обращает внимание на инновационные аспекты обучения украинскому языку в структуре учебника украинского языка для 8 класса; обосновывает необходимость создания учебника, который бы отвечал требованиям времени и был для учителя надежным партнером в организации качественного учебно-воспитательного процесса; рассматривает процесс создания учебника украинского языка, который имеет особый статус в учебно-образовательной практике и в целом в национальной культуре; анализирует подходы к конструированию содержания школьных учебников по украинскому языку.

Ключевые слова: содержание; учебник украинского языка; 8 класс; инновация; инновационные аспекты.

Nischenko M.

INNOVATIVE TEACHING ASPECTS OF UKRAINIAN LANGUAGE IN THE MANUAL SHEET GRADE 8

The author draws attention to the innovative aspects of learning the Ukrainian language in the structure of the Ukrainian language textbook for class 8; It justifies the need to create a textbook that would meet the requirements of the time and was a teacher for a reliable partner in providing quality educational process; It examines the process of creating a textbook of the Ukrainian language, which has a special status in the teaching and educational practice and in general in the national culture; examines approaches to the design of school textbooks in the Ukrainian language.

Approaches of designing the content of the Ukrainian school textbooks are considered and proved. Based on analyzing the main directions of development of the modern Ukrainian education teaching and learning concepts are investigated. They could create a basis for determining the content of the structural components of school educational literature. It is highlighted and pointed out the organizational, psychological, educational, methodical and technological conditions for the development of educational books of a new generation. Innovative pedagogical functions of a textbook are specified. Requirements of the Ukrainian language textbook for 8th grade are confirmed.

Keywords: content; textbooks on the Ukrainian language; grade 8; innovation; innovative aspects.

УДК 371.11

СУТНІСТЬ І СПЕЦИФІКА ФЕНОМЕНІВ ДЕРЖАВНО-ГРОМАДСЬКОГО І ГРОМАДСЬКО-ДЕРЖАВНОГО УПРАВЛІННЯ ЗАГАЛЬНООСВІТНІМ НАВЧАЛЬНИМ ЗАКЛАДОМ У ПІДРУЧНИКУ ДЛЯ КЕРІВНИКА

О. Онаць,

кандидат педагогічних наук,

старший науковий співробітник

відділу економіки та управління загальною середньою освітою

Інституту педагогіки НАПН України,

президент АКШУ,

e-mail: onats@online.ua

У статті розглянуто проблему державно-громадського та громадсько-державного управління в освіті та загальноосвітньому навчальному закладі як демократичних форм управління; розкрито сутність і специфіку їх феноменів, визначено їх спільні та відмінні ознаки; здійснено авторське порівняння особливостей і відмінностей між ними; з'ясовано, що обидва типи управління взаємно пов'язані та відрізняються домінуванням однієї із структур; представлено позицію керівників щодо державно-громадського та громадсько-державного управління у загальноосвітньому навчальному закладі; окреслено умови та перспективи впровадження громадсько-державного управління в практику

Ключові слова: державно-громадське, громадсько-державне управління; заклад освіти; реформування освіти; демократизація управління; громадські структури управління; фактори впливу.

Постановка проблеми. Освіта є стратегічним ресурсом соціально-економічного та культурного розвитку держави, забезпечення її національних інтересів, особистісного розвитку кожної людини відповідно до вимог демократичного суспільства. Для того, щоб вона відповідала сучасним вимогам суспільства, потрібно змінювати парадигму управління освітою – переходити від адміністративно-бюрократичної системи управління, надавши випереджального характеру її модернізації, до впровадження демократичних моделей управління, якими є державно-громадська та громадсько-державна, як ключової умови якісно нового та стабільного функціонування освіти та інноваційного розвитку загальноосвітнього навчального закладу.

Аналіз останніх досліджень. Аналіз нормативно-правової бази, наукових досліджень та педагогічної практики свідчить про значну кількість праць вітчизняних і зарубіжних авторів щодо висвітлення державної освітньої політики, різних аспектів управління освітою і загальноосвітнім навчальним закладом, факторів впливу на ці процеси, зокрема окремих аспектів демократичних форм управління – державно-громадського та громадсько-державного управління.

Питання державно-громадського та громадсько-державного управління в освіті висвітлені у науковому доробку О. Бочкарьова, В. Грабовського, Л. Грицяк, І. Довбиша, Л. Калініної, М. Кислякова, М. Комарницького, С. Королук, О. Онаць [1; 2; 3; 4; 7; 10; 11; 12; 15; 16; 17; 20]. Різні аспекти порушеної проблеми розглядаються у наукових працях І. Жерносека, Л. Калініної, О. Марчак, О. Онаць, Л. Парашенко, О. Пастовенського та ін. [5; 6; 7; 8; 14; 15; 17; 18; 19; 20]. Зокрема, “проблеми та реалії державно-громадського управління освітою на сучасному етапі” [7, с. 2–10; 16, с. 3–4; 18, с. 3–4], управління громадсько-спрямованого управління [14], “<...> аналіз теоретичного дискурсу феномену управління та підходів до його реалізації” [6, с. 26–31; 9, с. 6–7], “<...> державно-громадське управління освітою на державному, регіональному та інституціональному рівнях” [2, с. 2–10]; “<...> фактори впливу громадського складник на управління за умов прямої демократії” [10, с. 33–41] “<...> сучасний стан розвитку функціонетрії сучасного керівника закладу освіти <...>” [8, с. 111–113] та “<...> технології їх реалізації керівниками на демо-

кратичних засадах <...>” [2, с. 63–65; 16, с. 3–4], “синкретизм державного та громадського компонентів у системі управління освітою на демократичних засадах” [10, с. 33–41], специфіка і *науково-методична робота у системі державно-громадського управління закладом освіти* [5, с. 11–15].

В. Бочкар'єв визначає державно-громадське управління як діяльність суб'єктів управління державного та громадського характеру, як інтеграцію трьох напрямів роботи: демократизації діяльності органів влади й управління освітою; розвиток самоврядних освітніх асоціацій, спілок, рад тощо; організацію громадських органів управління освітою [1]. Розвиток громадсько спрямованого управління загальноосвітнім навчальним закладом досліджувала О. Марчак [14]. С. Королюк характеризує суттєві ознаки переходу від державно-громадського до громадсько-державного управління [13], тенденції формування, принципи і функції громадсько-державного управління висвітлено в монографії О. Пастовенського [20].

Мета статті – проаналізувати сутність і специфіку державно-громадського і громадського управління загальноосвітнім навчальним закладом як демократичних форм управління, їх особливості, спільні та відмінні ознаки та перспективи впровадження в практику.

Виклад основного матеріалу. Заклад є державною установою, і саме держава (в особі керівника) постає ініціатором розвитку взаємодії з громадськістю на рівні школи. Школа як соціально-культурний центр є місцем перетинання інтересів як держави, так і громади, вона водночас є часткою суспільного життя й елементом структури, що підлягає державному контролю

У дослідженнях останніх років та на практиці наразі доволі часто застосовуються два поняття – “державно-громадське управління” та “громадсько-державне управління”.

На підставі детального аналізу наукових праць нами зроблено висновок, що сутність державно-громадського та громадсько-державного управління в освіті можна визначити як узгоджену взаємодію між державою та громадою в управлінні освітою і навчальним закладом, пов'язану із можливістю відповідально та результативно впливати на освітню політику, прийняття ефективних управлінських рішень, забезпечення доступності та рівних можливостей для здобуття якісної освіти учнів та розвитку кожного учасника освітнього процесу.

Відмінності між державно-громадським та громадсько-державним управлінням, на нашу думку, полягають у тому, що пер-

ше має вертикальну будову й перебуває під контролем держави та диктує умови нижчим організаціям, зокрема загальноосвітньому навчальному закладу. Громадські структури залишаються нерозвиненими часто через просте небажання цього партнерства з боку державних структур, декларативний характер намірів у державних документах, інертність і байдужість, недовіру щодо власного впливу на управління навчальним закладом громадських структур та їх пасивність.

Громадсько-державне управління відрізняється від державно-громадського тим, що здійснюється структурами громадянського суспільства — добровільно утвореними об'єднаннями, асоціаціями й організаціями громадян, які реалізують освітню політику, управляють загальноосвітнім навчальним закладом на засадах демократичних процедур самоуправління та співуправління.

У наукових працях, і це підтверджується проведеним нами дослідженням, зазначається, що розвиток громадсько-державного управління в освіті та навчальному закладі має чимало обмежень і ризиків, багато з яких зумовлені стереотипами в мисленні більшості суб'єктів освіти й представників соціуму. Серед таких ризиків можуть бути: прагнення до побудови вертикально-ієрархічних відносин з особами й організаціями за владних лідерів; небезпека розуміння громадсько-державної управлінської взаємодії як посилення позицій однієї зі сторін в інтересах інших або як нового перерозподілу нинішніх функцій управління. Є небезпека “фрагментації” громадянського суспільства перед лицем актуальних соціальних проблем і ризику виходу на перше місце інтересів груп, які прагнуть до корпоративної, фракційної реалізації власних інтересів за рахунок інших зацікавлених груп.

На підставі SWOT-аналізу нами зроблено висновок, що обидва типи управління (державно-громадське чи громадсько-державне) взаємно пов'язані, але відрізняються тим, яка структура (держава чи громадськість) домінує: якщо держава, то таке управління буде державно-громадським, якщо громадські самоврядні структури — громадсько-державним.

Під час проведення дослідження нами зроблено авторське порівняння особливостей державно-громадського і громадсько-державного управління та відмінностей між ними (табл. 1).

Таблиця 1

**Порівняння відмінностей між державно-громадським
і громадсько-державним управлінням**

Державно-громадське управління	Громадсько-державне управління
Вертикальна побудова	Горизонтальна побудова – управління здійснюється структурами громадянського суспільства
Контроль держави	Створюються структури за бажанням самих громадян, контроль та самоконтроль громади
Ієрархічна модель структури – диктування умов нижчим структурам	Громадські структури вільні від контролю влади й можуть на неї впливати
Школа – державна установа: елемент структури, підвладний державі	Освітня політика на засадах демократичних процедур самоуправління й співуправління школи і громади, школа як відкрита активна соціально-педагогічна система, громадсько-державна інституція
Держава (в особі керівника ЗНЗ) – ініціатор розвитку взаємодії з громадськістю на рівні школи	Розширена автономія школи, партнерська участь громади в управлінні та самоуправлінні навчальним закладом
Політика патронажу державного над громадським	Керівник ЗНЗ – член суспільства, громадянин, школа – інститут громадянського суспільства
Державно-адміністративні методи управління	Визнання прав і свобод у дітей та дорослих, управління та співуправління
Прагнення влади до вертикально-ієрархічних відносин із суб'єктами управлінської діяльності навчального закладу	Участь дітей і дорослих в органах шкільного співуправління та місцевого самоврядування
Державна монополія на освіту	Колегіальне управління та співуправління
Централізація, підпорядкованість, підзвітність	Самовизначення та саморозвиток різних індивідумів, груп, спілок тощо
Авторитаризм управлінської позиції	Деунітаризація й деуніфікація школи, демократизація управління

Бюрократизм в ухваленні та виконанні рішень	Школа – соціальний інститут, спільне планування й відповідальність за прийняття управлінських рішень та результати
Адміністративний режим і тиск на громадську ініціативу	Практика відкритих і публічних обговорень у прийнятті рішень
Використання державного ресурсу під час визначення та реалізації освітньої політики	Заохочення ініціативи самоврядних громадських структур у формуванні та здійсненні освітньої політики
Спроби обмеження функцій громадськості та дотримання владної ієрархії	Урахування думки меншості, досягнення консенсусу під час ухвалення рішень, делегування повноважень
Неприйняття позиції меншості	Широка соціальна основа участі громадськості у співуправлінні та діяльності ЗНЗ

Як бачимо, державно-громадське управління характеризується тим, що у вертикальній побудові передбачена ієрархічна підпорядкованість, яка дає змогу органам державної влади диктувати умови нижчим організаціям (школі), відбувається контроль держави і адміністративний тиск на громадську ініціативу, забезпечується державна монополія на освіту, використовуються державні ресурси під час здійснення освітньої політики, часто здійснюється тиск на громадські структури, нерідко відбувається несприйняття позиції меншості або громадських організацій. Зазначені позиції можуть мати і позитивні наслідки, але набагато частіше – негативні.

Проведений нами аналіз особливостей та відмінностей між державно-громадським і громадсько-державним управлінням засвідчує, що саме останнє є втіленням демократії та побудови справжнього громадянського суспільства, про що свідчать ознаки, викладені в таблиці.

Це потребує перегляду позицій і самого керівника, і його команди, й особистісного ставлення кожного учасника навчально-виховного та управлінського процесів. Йдеться про посилення та використання можливостей і резервів кожної зі сторін, зв'язку між ними для розвитку спільного освітнього й управлінського потенціалу не тільки в одному закладі, а в усій галузі середньої освіти. Йдеться про суттєвий перегляд спектру необхідних управлінських функцій і дій – управління та співуправління. В умовах

розвитку демократії та розширення співуправління навчальний заклад приречений на тісну співпрацю з громадськими організаціями та місцевими громадами. Це може бути справді конструктивне партнерство та реальна взаємодія у розв'язанні проблем. До цього необхідно готувати і керівників, і педагогів, і учнівське самоврядування, і представників громадських структур.

Для з'ясування думки фахівців, які мають упроваджувати демократичні форми управління нами проведено анкетування учасників засідань Координаційної ради АКШУ та Клубу “Директор школи”. У дослідженні взяли участь 275 осіб, серед яких: директори шкіл та їхні заступники, представники управлінь і відділів освіти, працівники науково-методичних служб.

Одним із завдань анкети № 1 було з'ясування думки про те, яке місце посідає питання щодо форми управління ЗНЗ (державно-громадське чи громадсько-державне). Респондентам необхідно було не тільки назвати форму управління, а й надати обґрунтування свого вибору. Проаналізувавши відповіді учасників опитування, ми отримали такі результати: за державно-громадську форму управління виступило 119 осіб (43,2%). Свій вибір вони пояснювали тим, що суспільство не виховане щодо відповідальності за участь в управлінні; сучасна громада не підготовлена до значних змін в управлінні загальноосвітнім навчальним закладом; школа зобов'язана реалізовувати державний стандарт і не має часу на виховання громади; перехід до громадсько-державного управління ЗНЗ має бути поступовим. На нашу думку, така позиція керівників пов'язана з додатковим навантаженням та виникненням неочікуваних проблем. Разом із тим у прихильників державно-громадської форми управління в освіті з'явилися тенденції до переосмислення форм управління у сучасних умовах та поступового переходу до нової форми – громадсько-державного.

140 респондентів (50,9 %) зазначають, що майбутнє за громадсько-державною формою управління й обґрунтовують свою позицію так: громадсько-державне управління є вимогою часу; представники громади повинні формувати замовлення на майбутнього випускника; громада може здійснювати контроль; ефективна робота закладу можлива лише за підтримки громади, зокрема фінансової; сучасна школа має бути громадсько активною, джерелом розвитку громадян; така форма управління сприятиме впровадженню спрощеної форми фінансової самостійності.

Серед прихильників громадсько-державної форми управління закладом освіти є усвідомлення того, що не всі готові до повноцінного переходу на нову форму керівництва. Потрібно готувати

до цього й керівників ЗНЗ та їхніх заступників, учителів. Учасники дослідження наголошували на необхідності роз'яснювальної роботи щодо взаємовигідних та взаєморозвивальних відносин між школою та громадою, про матеріально-технічне забезпечення та організацію діяльності, підвищення рівня відповідальності громади щодо облаштування закладу, участі у плануванні та відповідальності за результати роботи. Це потребує перегляду ставлення й у керівника, і в його команди, особистісного ставлення кожного учасника навчально-виховного та управлінського процесу, стилю керівництва та позиції, насамперед керівника загальноосвітнього навчального закладу – директора школи. Відповіді респондентів наведено в таблиці 2.

Таблиця 2

**Відповіді учасників засідань координаційної ради АКШУ
та Всеукраїнського клубу “Директор школи”**

Усього учасників	Державно-громадська форма	Громадсько-державна форма	Утрималися від відповідей
275	119	140	16
100%	43,2%	50,9%	5,8%

Метою анкети № 2 було з'ясування позиції керівників щодо впровадження громадсько-державного управління. Анкета складалася з 11 запитань. На запитання “У ЗНЗ, який Ви очолюєте, управління є державно-громадським”? “Так” відповіли 30%, “частково” – 60%. Щодо співпраці з громадськими організаціями в реалізації державної освітньої політики, то респонденти назвали від двох до восьми організацій, товариств, осередків.

На запитання про те, які організації відіграють провідну роль у реалізації державно-громадського управління, було зазначено від двох до п'яти організацій. На запитання щодо співпраці закладу з благодійними фондами та змін цієї співпраці більшість відповідей була позитивною, частина респондентів планує таку взаємодію в майбутньому.

Найбільше відповідей було на запитання щодо ролі громадської організації в реалізації освітньої політики. Це, зокрема, забезпечення діалогу з державними органами управління освітою; допомога у розв'язанні проблеми нестачі коштів; підтримка вчителів; формування в учнів усвідомлення себе як частини громади; вплив на учнів та їхніх батьків; вплив на формування громадської думки; формування громадянської та соціальної компетентності. Стосовно ролі державних установ у реалізації державно-громадського управління, то відповіді були такі: державне управління

має бути пріоритетним; головним його завданням є забезпечення діалогу структур державного управління з органами громадського самоврядування; виконання законів; допомога у формуванні суспільної думки; мотивація та управління процесом реалізації завдань освітньої політики. Формами діалогу респонденти назвали: конференції, круглі столи, форуми, зустрічі з громадськістю, шкільна рада тощо.

На запитання “Школа в демократичному суспільстві — це школа, де учні ..., де вчителі ..., де керівники ...” респонденти надали досить повні відповіді, серед яких провідною була думка, що учні — активні учасники управлінських процесів; вчителі — враховують індивідуально-психологічні особливості учнів та батьків; керівники — поважають права учнів, колег, батьків, колегіально ухвалюють рішення тощо. На запитання “На яких ідеях має бути побудоване управління школою в демократичному суспільстві?” ми отримали такі відповіді: набуття навичок управління власною життєдіяльністю та громадськими справами; покращення життя учнів і виховання громадян, які зможуть жити й працювати в нових умовах; загальнолюдські цінності, демократія, національна самосвідомість; співпраця, взаємоповага, довіра; повага на всіх рівнях; дитина — найвища цінність; забезпечення рівного доступу до якісної освіти.

Найвагомішими цінностями школи в демократичному суспільстві респонденти визначили: гуманізм, відкритість, толерантність, співпраця, відповідальність, професіоналізм і загальнолюдські, державотворчі, громадянські тощо.

За допомогою анкети № 3 визначалися проблеми на шляху впровадження громадсько-державного управління навчальним закладом. Найголовнішими названо: пасивність громадських організацій; небажання втручатися в проблеми освіти, інертність; недостатня освіченість і свідомість громадян; нестача належного фінансування; мала ефективність та декларативність розподілу функцій між різними суб’єктами управлінського процесу. Причинами є: соціально-політичні проблеми розбудови держави; недостатнє усвідомлення владою і громадою ролі освіти в майбутньому держави; відсутність у школи реального й ефективного зв’язку з суспільством, відсутність партнерської взаємодії на різних рівнях управління.

Висновки. У нормативно-законодавчій базі щодо функціонування і розвитку освіти задекларовано державно-громадське управління, а на практиці переважає адміністративно-бюрократична форма управління, особливо по вертикалі.

Для того, щоб відповідати потребам демократичного суспільства і громадян, управління загальноосвітнім навчальним закладом має здійснюватись як громадсько-державне через науково обґрунтовані дієві організаційні механізми та технології, що ліквідують державну монополію на освіту й сприятимуть перетворенню школи з державної установи на соціальний інститут в інтересах особи, суспільства та держави.

Упровадження громадсько-державного управління неможливе без суттєвого вдосконалення нормативно-правової бази в цій сфері; без стимулювання та зацікавлення активної діяльності членів громад у їхній безпосередній участі в діяльності загальноосвітнього навчального закладу та впливу по всій вертикалі управління; без самоорганізації співтовариств громадського самоврядування; без дії процедур прямої демократії, основаної на виборах, що передбачають безпосередню участь членів співтовариства у вирішенні основних питань управління навчальним закладом і реалізації прийнятих управлінських рішень; без професійної компетентності та готовності керівника загальноосвітнього навчального закладу поділитися своїми повноваженнями й ефективно співпрацювати з громадськістю.

Література

1. Бочкарев В. И. Государственно-общественное управление образованием: какимебудет? / В. И. Бочкарев // Педагогика. – 2001. – № 2. – С. 9–13.
2. Грабовський В. А. Державно-громадське управління загальною середньою освітою на районному рівні : дис. канд. наук з держ. упр. : 25.00.02 / В. А. Грабовський. – К., 2006. – 233 с.
3. Грицяк Л. Д. Державно-громадське управління розвитком освіти на державному, регіональному та інституціональному рівнях / Л. Д. Грицяк, Л. М. Калініна // Стратегічні пріоритети. – 2009. – № 3 (12). – С. 59–66.
4. Довбиш І. Модель державно-громадського управління ЗНЗ / І. Довбиш // Директор школи, ліцею, гімназії. – 2006. – № 1. – С. 69–75.
5. Жерносек І. П. Види науково-методичної роботи керівника ЗНЗ / І. П. Жерносек, О. М. Онаць // Постметодика. – 2010. – № 1. – С. 11–19.
6. Калініна Л. М. Сутність феномена управління / Л. М. Калініна // Директор школи. – 2000. – № 2. – С. 26–33.
7. Калініна Л. М. Проблеми та реалії державно-громадського управління освітою на сучасному етапі розвитку демократичного суспільства / Л. М. Калініна // Прозоре управління. – 2012. – № 3. – С. 2–10.
8. Калініна Л. М. Сучасні функції керівника школи / Л. М. Калініна // Матеріали II Всеукр. наук.-практ. конференції “Педагогічні інновації: ідеї, реалії, перспективи”. – Суми : ВВП “Мрія-1”, 1998. – С. 111–113.
9. Калініна Л. М. Теоретичні підходи до управління навчальним закладом // Л. М. Калініна // Директор школи. – 2004. – С. 6–7.
10. Калініна Л. М. Синкретизм державного та громадського компонентів у системі управління освітою в умовах розвитку демократії / Л. М. Калініна,

- О. М. Онаць // Механізми управління розвитком організаційної культури загальноосвітнього навчального закладу : матеріали Всеукр. наук.-практ. конф., 4–5 квіт. 2013 р. – К. : Арт Економі, 2013. – С. 33–43.
11. Кисляков Н. Н. Психологические детерминанты эффективности деятельности руководителя в условиях государственно-общественного управления общеобразовательной школой : дис. на соискание уч. степени канд. психол. наук : спец. 19.00.03 “Психология труда, инженерная психология, эргономика” / Н. Н. Кисляков. – Тверь, 2006. – 191 с.
 12. Комарницький М. С. Державно-громадська система управління освітою / М. С. Комарницький // Аспекти самоврядування. – 2000. – № 3. – С. 34–35.
 13. Королюк С. В. Особливості громадсько-державного управління в діяльності сучасної школи [Електронний ресурс] / С. В. Королюк. – Режим доступу: http://www.nbuv.gov.ua/e-journals/ttmuo/2010_3/10kormsa.pdf. – Назва з екрану.
 14. Марчак О. О. Розвиток громадсько-спрямованого управління загальноосвітніми навчальними закладами в системі освіти / О. О. Марчак // Адаптивне управління в освіті : зб. наук. пр. / за заг. ред. Г. Є. Гребенюка. – Х. : Стиль Іздат, 2007. – С. 159–165.
 15. Онаць О. М. Взаємозв'язок стилю поведінки керівника і ефективності управління на громадсько-державних засадах / О. М. Онаць // Рідна школа. – 2012. – № 8–9 (992–993). – С. 46–51.
 16. Онаць О. М. Державно-громадське управління: специфіка впровадження / О. М. Онаць // Директор школи. – 2003. – № 18 (258). – С. 3–4.
 17. Онаць О. М. Культура в освітньому демократичному середовищі / О. М. Онаць // Постметодика. – 2013. – № 4 (113). – С. 31–37.
 18. Онаць О. М. Об'єднаймо громадськість навколо освіти! / О. М. Онаць // Директор школи. – 2005. – № 12 (348). – С. 3–4.
 19. Паращенко Л. І. Державне управління розвитком загальної середньої освіти в Україні: методології, стратегії, механізми : монографія / Л. І. Паращенко. – К. : Майстер книг, 2011. – 536 с.
 20. Пастовенський О. В. Наукові основи громадсько-державного управління загальною середньою освітою в регіоні : монографія / О. В. Пастовенський ; за наук. ред. Л. М. Калініної. – Житомир : ПП “Рута”, 2014. – 385 с.

References

1. Bochkarev V. I. Gosudarstvenno-obshchestvennoe upravlenie obrazovaniem: kakim emu byt'? / V. I. Bochkarev // Pedagogika. – 2001. – No 2. – S. 9–13.
2. Ghrabovskiy V. A. Derzhavno-ghromadsjke upravlinnja zaghaljnoju serednjoju osvitoju na rajonnomu rivni : dys. kand. nauk z derzh. upr. : 25.00.02 / V. A. Ghrabovskiy. – K., 2006. – 233 s.
3. Ghrycjak L. D. Derzhavno-ghromadsjke upravlinnja rozvytkom osvity na derzhavnomu, rehionaljnomu ta instytucionaljnomu rivnjakh / L. D. Ghrycjak, L. M. Kalinina // Stratehichni priorityty. – 2009. – No 3 (12). – S. 59–66.
4. Dovbysh I. Modelj derzhavno-ghromadsjkogho upravlinnja ZNZ / I. Dovbysh // Dyrektor shkoly, liceju, ghimnaziji. – 2006. – No 1. – S. 69–75.

5. Zhernosek I. P. Vydy naukovo-metodychnoji roboty kerivnyka ZNZ / I. P. Zhernosek, O. M. Onacj // Postmetodyka. – 2010. – No 1. – S. 11–19.
6. Kalinina L. M. Sutnistj fenomena upravlinnja / L. M. Kalinina // Dyrektor shkoly. – 2000. – No 2. – S. 26–33.
7. Kalinina L. M. Problemy ta realiji derzhavno-ghromadsjkogho upravlinnja osvitoju na suchasnomu etapi rozvytku demokratychnogho suspiljstva / L. M. Kalinina // Prozore upravlinnja. – 2012. – No 3. – S. 2–10.
8. Kalinina L. M. Suchasni funkciji kerivnyka shkoly / L. M. Kalinina // Materialy II Vseukr. nauk.-prakt. konferenciji “Pedaghoghichni innovaciji: ideji, realiji, perspektyvy”. – Sumy : VVP “Mrija-1”, 1998. – S. 111–113.
9. Kalinina L. M. Teoretychni pidkhody do upravlinnja navchalnym zakladom // L. M. Kalinina // Dyrektor shkoly. – 2004. – S. 6–7.
10. Kalinina L. M. Synkretizm derzhavnogho ta ghromadsjkogho komponentiv u systemi upravlinnja osvitoju v umovakh rozvytku demokratiji / L. M. Kalinina, O. M. Onacj // Mekhanizmy upravlinnja rozvytkom orghanizacijnoji kuljтуры zaghajjnoosvitnjogho navchalnogho zakladu : materialy Vseukr. nauk.-prakt. konf., 4–5 kvit. 2013 r. – K. : Art Ekonomi, 2013. – S. 33–43.
11. Kisljakov N. N. Psihologicheskie determinanty jeffektivnosti dejatel'nosti rukovoditelja v uslovijah gosudarstvenno-obshhestvennogho upravlenija obshheobrazovatel'noj shkoloju : dis. na soiskanie uch. stepeni kand. psihol. nauk : spec. 19.00.03 “Psihologija truda, inzhenernaja psihologija, jergonomika” / N. N. Kisljakov. – Tver', 2006. – 191 s.
12. Komarnycykj M. S. Derzhavno-ghromadsjka systema upravlinnja osvitoju / M. S. Komarnycykj // Aspekty samovrjaduvannja. – 2000. – No 3. – S. 34–35.
13. Koroljuk S. V. Osoblyvosti ghromadsjko-derzhavnogho upravlinnja v dijalnosti suchasnoji shkoly [Elektronnyj resurs] / S. V. Koroljuk. – Rezhym dostupu: http://www.nbuv.gov.ua/e-journals/ttmuo/2010_3/10kormsa.pdf. – Nazva z ekranu.
14. Marchak O. O. Rozvytok ghromadsjko-sprjamovanogho upravlinnja zaghajjnoosvitnimy navchalnymy zakladamy v systemi osvity / O. O. Marchak // Adaptivne upravlinnja v osviti : zb. nauk. pr. / za zagh. red. Gh. Je. Ghrebenjuka. – Kh. : Stylj Izdat, 2007. – S. 159–165.
15. Onacj O. M. Vzajemozv'jazok stylu povedinky kerivnyka i efektyvnosti upravlinnja na ghromadsjko-derzhavnykh zasadakh / O. M. Onacj // Ridna shkola. – 2012. – No 8–9 (992–993). – S. 46–51.
16. Onacj O. M. Derzhavno-ghromadsjke upravlinnja: specyfika vprovadzhennja / O. M. Onacj // Dyrektor shkoly. – 2003. – No 18 (258). – S. 3–4.
17. Onacj O. M. Kuljtura v osvitnjomu demokratychnomu seredovyshhi / O. M. Onacj // Postmetodyka. – 2013. – No 4 (113). – S. 31–37.
18. Onacj O. M. Ob'jednajmo ghromadsjkistj navkolo osvitjan! / O. M. Onacj // Dyrektor shkoly. – 2005. – No 12 (348). – S. 3–4.
19. Parashhenko L. I. Derzhavne upravlinnja rozvytkom zaghajjnoji serednjoji osvity v Ukrajinii: metodologhiji, strateghiji, mekhanizmy : monoghrafija / L. I. Parashhenko. – K. : Majster knygh, 2011. – 536 s.
20. Pastovenskyj O. V. Naukovi osnovy ghromadsjko-derzhavnogho upravlinnja zaghajjnoji serednjoji osvitoju v rehioni : monoghrafija / O. V. Pastovenskyj ; za nauk. red. L. M. Kalininoji. – Zhytomyr : PP “Ruta”, 2014. – 385 s.

Онаць Е.

**СУЩНОСТЬ И СПЕЦИФИКА ФЕНОМЕНОВ
ГОСУДАРСТВЕННО-ОБЩЕСТВЕННОГО И
ОБЩЕСТВЕННО-ГОСУДАРСТВЕННОГО УПРАВЛЕНИЯ
ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМ УЧЕБНЫМ ЗАВЕДЕНИЕМ
В УЧЕБНИКЕ ДЛЯ РУКОВОДИТЕЛЯ**

В статье рассмотрена проблема государственно-общественного и общественно-государственного управления в образовании и общеобразовательном учебном заведении как демократических форм управления; раскрыта сущность и специфику их феноменов, определено их общие и различные признаки; совершено авторское сравнение особенностей и различий между ними; выяснено, что оба типа управления взаимно связаны и отличаются доминированием одной из структур; представлено позицию руководителей относительно государственно-общественного и общественно-государственного управления в общеобразовательном учебном заведении; очерчено условия и перспективы внедрения общественно-государственного управления в практику

Ключевые слова: государственно-общественное, общественно-государственное управление; учебное заведение; реформирование образования; демократизация управления; общественные структуры управления; факторы влияния

Onats O.

**THE ESSENCE AND THE SPECIFIC OF THE PHENOMENA OF
THE STATE-PUBLIC AND PUBLIC-STATE ADMINISTRATION
OF A COMPREHENSIVE EDUCATIONAL INSTITUTION IN THE
TEXTBOOK FOR A HEADMASTER**

In the article, the problem of the state-public and public-state administration in education and educational institution as democratic forms of government, as a new management paradigm that has to replace the administrative and bureaucratic system of education management that does not meet the requirements of modern society is covered. The essence and the specific phenomena of democratic management models is considered by the author as a coherent interaction between the state and the community in the management of education and educational institution whereas both types of control are interrelated, that is their common feature. The authored comparison of the features and the differences between them demonstrated that they differ in the dominance of one of the structures: if the influence of the state is prevailing, such control will be state-public; if the public dominates, then the management will be public-state. The differences between them lie in the fact that public-civil management has a vertical construction, is under state control and dictates terms for lower organizations. Social and public administration is carried out horizontally by the civil society structures and that it is the demonstration of democracy. This article presents a reasoned position of the heads of educational institutions as

professionals who have to implement the democratic management model; it was found out that the supporters of public-state form of administration is the majority, though not all of them are prepared for a new form of leadership. The author outlines the necessary conditions that enable the implementation of the state and public administration, including a substantial improvement of the legal framework, promotion of active community participation in the direct management education around the vertical control, self-organizing communities under civil administration, professional competence and readiness of a headmaster and managers of a comprehensive educational institution at various levels to share their responsibilities and cooperate with the community.

Keywords: state-public; public-state administration; educational establishment; education reforming; democratization of administration; public administration bodies; factors of influence.

УДК 155.9,316,37

КОНСТРУЮВАННЯ ОБРАЗУ СІМ'Ї У ЗМІСТІ ПІДРУЧНИКІВ З ІНОЗЕМНИХ МОВ

О. С. Пасічник,

кандидат педагогічних наук, доцент,

старший науковий співробітник відділу навчання іноземних мов

Інституту педагогіки НАПН України,

e-mail: bez-nicka@ukr.net

Інститут сім'ї розглядається як важлива складова соціокультурної лінії іншомовної підготовки. У межах статі визначено особливості відображення цього соціального інституту в змісті навчальної літератури з англійської мови, а також можливості впливу образу сім'ї на формування соціокультурних уявлень та моделей міжособистісної поведінки тих, хто навчається. Предметом аналізу слугували підручники та навчально-методичні комплекти з англійської мови, які використовуються у школах країн ЄС та які сконструйовані носіями відповідної мови. Спостереження автора ілюструються прикладами з аналізованої навчальної літератури.

Ключові слова: шкільний підручник; іноземна мова; зміст навчання; діалог культур; образ сім'ї; гендерні стереотипи.

Постановка проблеми. На початку ХХІ ст. соціокультурна лінія стала невід'ємною складовою шкільної іншомовної підготовки. Вважається, що розвиток комунікативної компетентності безпосередньо залежить від соціокультурних і соціолінгвістичних

знань, умінь і навичок, які створюють умови для адаптації до життя в іншому культурному середовищі. Тому ці аспекти мають бути різнобічно відображені у сучасному підручнику з іноземної мови.

На переконання соціологів та психологів, значний пласт соціокультурної інформації закодований у такому соціальному інституті, як сім'я. Будучи однією з найдавніших форм організації людей, сім'я періодично змінювала свою форму, проте залишалася невід'ємною для усіх відомих нам цивілізацій та етнокультурних спільнот на будь-яких етапах їхнього історичного розвитку. На неї покладено критично важливі соціальні функції. З одного боку, це відтворення населення, а з другого – передача етнокультурного досвіду підрастаючому поколінню. Сімейний спосіб життя засвідчив свою ефективність, а історичний досвід довів необхідність захищати інститут сім'ї як на державному, так і міжнародному рівнях.

Сім'я є безпосереднім учасником будь-яких соціокультурних перетворень, що визначають її організаційну структуру, цінності тощо. Уявлення про те, якою має бути модель сім'ї формується в особі безпосередньо у процесі її життя у конкретній родині від моменту її народження до досягнення повної зрілості. На цей процес суттєво впливають суспільство, медіа, а також освітнє середовище. Значною мірою образ сім'ї конструюється через дидактичні матеріали.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Художній образ дитини та її сімейного оточення у змісті навчальної і масової літератури висвітлювався у працях таких дослідників, як О'Делл [16], К. Келлі [18], С. Г. Леонтєва, Л. О. Околюська, О. І. Щербінін. Нині існують окремі рекомендації щодо інтеграції образів сім'ї та родинного виховання у навчально-виховний процес [7; 13]. Такі рекомендації є результатом співпраці педагогів та соціологів, а відтак, можуть слугувати надійними орієнтирами для авторів шкільної навчальної літератури. Попри важливість цієї проблеми, у вітчизняній науково-педагогічній літературі спостерігається нестача праць, які обґрунтовували б підходи до відображення інституту сім'ї, а також вивчали б можливий вплив цих образів на формування соціокультурних уявлень учнів та моделей їх міжособистісної взаємодії.

Формулювання цілей статті. У зв'язку з окресленим автор ставить за мету провести порівняльний аналіз особливостей відображення образу сім'ї на сторінках вітчизняних та зарубіжних підручників з іноземних мов.

Виклад основного матеріалу. Згідно з навчальною програмою з іноземних мов, тема “Сім'я/Родинні стосунки” є обов'язковим компонентом навчання у початковій та основній школі (з 1-го по

7-й клас включно для першої іноземної мови та з 5-го по 9-й – для другої) [17]. При цьому образ сім'ї на сторінках вітчизняних підручників з іноземних мов здебільшого постає традиційним: повна сім'я, дитина в оточенні її братів і сестер, мами, тата та дідуся з бабусяю. Традиційним є відображення розподілу гендерних ролей у сім'ї, конфліктів та непорозумінь між братами й сестрами. Проте такий, майже “ідилічний”, образ нерідко контрастує з реальністю. Лібералізація суспільних відносин, перегляд гендерних ролей, покращення добробуту людей суттєво інтенсифікували процеси трансформації сім'ї. Про це свідчать статистичні дані, які періодично оприлюднюються Міністерством соціальної політики. Так, станом на 2013 р. показник розлучень становив 61% від кількості зареєстрованих шлюбів, а кожне п'яте домогосподарство з дітьми – це неповна сім'я. Така ситуація зумовлює певну колізію. З одного боку, на підручник покладено виховну функцію, а тому передбачається, що він має сприяти формуванню у тих, хто навчається, таких цінностей, які є важливими для конкретного суспільства (збереження сім'ї для українців традиційно вважається одним із пріоритетів). З другого боку, конструювання змісту навчальної книги – це водночас конструювання дискурсу, тобто такої системи організації мовлення та принципів, відповідно до якої відбувається презентація реальності, що характерна для конкретного історичного періоду. Можемо спостерігати, що світ змінюється і разом з ним багато звичних речей втрачають свою “домінантність”, зберігаючи за собою лише статус “традиційних”. Тому сучасний підручник покликаний відображати адекватну картину сучасного способу життя, а не бути перевантаженим уявленнями, які поступово втрачають свою актуальність. Принаймні, до такого висновку дійшли автори зарубіжної навчальної літератури, які, на відміну від вітчизняних колег, більш тонко реагують на сучасні тенденції розвитку інституту сім'ї та вносять відповідні корективи до змісту своїх доробків. Аналіз змісту зарубіжної навчальної літератури з іноземних мов дає підстави зробити висновок про те, що на її сторінках сім'я постає динамічним конструктом зі змінною формою.

У межах нашого дослідження вважаємо за доцільне розмежувати навчальну літературу з іноземних мов на дві категорії: 1) шкільну та 2) для загальної іншомовної підготовки, тобто таку, що призначена для широкої вікової аудиторії та не обмежується використанням у школі (зокрема, на курсах з іноземних мов). До останньої категорії зараховуємо популярні навчально-методичні комплекти, підготовлені британськими видавництвами Оксфорд, Кембридж та іншими. Таке розмежування зумовлене тим, що ав-

тори навчальної літератури дещо по-різному підходять до висвітлення окресленої проблеми.

Для аналізу змісту шкільних підручників було обрано навчальну літературу з англійської мови німецьких видавництв *Cornelsen* і *Klett*. Вибір цих підручників як об'єкта дослідження зумовлений тим, що однією з їх характерних особливостей є те, що їх зміст сконструйовано на сюжетній основі, де основними персонажами є підлітки та їх сімейне оточення, а знайомство з культурою країн, мова яких вивчається, частково здійснюється через призму сімейних відносин.

Як уже зазначалося, зарубіжні автори схильні враховувати різні прояви сімейного життя та не обмежуються традиційними уявленнями про сучасну сім'ю. Зокрема, ними враховується те, що значна частка домогосподарств представлена неповними сім'ями, які здебільшого є результатом розлучення батьків. Для прикладу, у підручнику *Lighthouse 1* один із персонажів – дівчинка Еллі – опиняється в ситуації, коли батьки розлучилися та одружилися з новими партнерами. При цьому стосунки між нею та батьками змальовуються позитивними. Так, за сюжетом, після розлучення стосунки Еллі з матір'ю та вітчимою неконфліктні, незначні непорозуміння виникають лише зі зведеними братом і сестрою, але й ті згодом налагоджуються. Окрім того, вона безперешкодно спілкується з батьком та його новою дружиною, допомагає їм доглядати їхню дитину – свого нового брата. Вона залишається у їхньому домі на вихідні, де для неї підготовлено окрему кімнату [14, с. 40, с. 42–43]. Про якість родинних стосунків свідчать такі фрагменти текстів з підручника:

My dad has a new partner. Her name is Alisha [14, с. 126].

Great news! I can live with dad, Alisha and the baby Finn. ... Alisha is nice ... [14, с. 42].

My stepdad is making breakfast. He is cooking omelettes. My favourite food [14, с. 97].

Схожу ситуацію спостерігаємо і в підручнику *English G 21, A1*. Щоправда тут дітей виховує батько, оскільки мати залишила сім'ю і живе з іншим чоловіком у Новій Зеландії. Про це читач дізнається з діалогу між дітьми, які знайомляться між собою у перший день навчання у новій школі:

– *Are your mum and dad from Bristol?*

– *Our mum isn't here. She is in New Zealand with her new partner. Our mum and dad aren't together ...* [5, с. 21].

Ми не володіємо інформацією про те, як сприймають зарубіжні вчителі таку побудову сюжетної лінії підручника, проте пе-

реконані, що така ситуація викликала б неоднозначне ставлення вітчизняних педагогів і батьків.

Ефективним для уведення нового мовного матеріалу за темою “Сім’я/Родинні стосунки” є побудова родинного дерева. В аналізованих підручниках серії *Lighthouse* воно відображає родину дівчинки Еллі (рис. 1) [14, с. 37].



Рис. 1. Родинне дерево (підручник *Lighthouse 1*)

У підручнику *English G21* родинне дерево охоплює декілька сімей різного формату: близнята, яких виховує батько, мати-одиначка та традиційна сім’я [5, с. 41]. З одного боку, такий підхід дає змогу значно розширити словниковий запас учнів такими словами, як *stepdad*, *stepmother*, *stepbrother/sister*, *divorce*, *remarry*, *new partner*, *divorce*, *single*, *dead* тощо. Такий словниковий запас дасть змогу дітям за потреби вичерпно описати власну родину.

З огляду на те, що кількість сімей із розлученими батьками збільшується, про що свідчать статистичні дані, можемо стверджувати про спробу вирішення важливої соціальної проблеми засобами навчальної літератури: включення таких образів до змісту підручника дає змогу дитині подолати образ “іншості”, несхожості чи відчуженості, усунути психологічну напругу в тих дітей, які виховуються в неповних сім’ях, або чий батьки розлучені. Знайомлячи з історією таких персонажів, автор підручника допомагає учням легше зрозуміти розлучення батьків, не почуватися винуватими та непотрібними за умови, що й батьки в реальному житті не створюватимуть конфліктних міжособистісних

ситуацій. Також це сприяє вихованню толерантного ставлення до оточуючих.

Через призму сімейних взаємин, представлених у підручнику, учні на експліцитному та імпліцитному рівнях знайомляться зі значним пластом соціокультурної інформації, характерної для країни, мова якої вивчається. Оскільки автори підручників ретельно і комплексно підходять до вирішення питання про те, яким має бути “формат” сучасної європейської сім’ї на сторінках навчальної літератури, а тому враховують й інші соціокультурні чинники. До таких, зокрема, можемо віднести багатонаціональний склад населення окремих європейських країн, який представлений широким колом вихідців з африканського та азійського континенту. Тому образ сім’ї мігрантів є невід’ємним компонентом сюжетної лінії сучасного європейського підручника з іноземних мов, як це спостерігаємо в серії аналізованих підручників *Lighthouse, English G21, Green Line* або ж це сім’я змішана за національним складом: “... *My father is English, but my mum is from Poland. The Zajacs (her family) live in Cracow*” [8, с. 16]. Кожна з етнокультурних спільнот характеризується своїми національними відмінностями (кухня, імена, особливості побуту тощо). Тому введення образу сім’ї мігрантів та національних меншин, їх взаємодія з іншими представниками сюжетної лінії навчальної книги допомагає підростаючим європейцям краще зрозуміти те, яким чином відбувається їх входження у систему координат цінностей західноєвропейських країн, і що змінюється у системі цінностей країни, мова якої вивчається. При цьому в більшості випадків сім’ї мігрантів, попри свою відмінність, вже асоціюють себе з країною, у якій вони оселилися:

Robert: There are more Bangladeshis than British people here.

Asif: Actually, Robert, most of us are British [6, с. 16].

Окрім того, вони постають активними учасниками соціального та культурного життя цих країн, описується їхній внесок у трансформацію автентичної британської культури (нові імена, назви страв, свята, релігійні аспекти тощо). Тобто на сторінках підручника розгортається так званий “діалог культур”:

Mr S: Good morning, everyone. This is Jahangir Azad.

Jahangir: Oh, you can call me Jay [8, с. 34].

Маємо констатувати факт, що на сторінках підручників європейська сім’я постає одним із осередків дрібного підприємництва. Так, у підручнику *Lighthouse 3* після втрати батьком основного місця роботи сім’я приймає рішення використовувати власний будинок як готель для туристів, які приїздять помилуватися ландшафтами Шотландії [15, с. 73]; ще одна сім’я є власниками невеликого фермерського господарства [15, с. 30–33]; сім’ї етнокультурних

груп також здебільшого займаються дрібним підприємництвом (власники крамниць, ресторанів національної кухні тощо).

Взаємини між батьками та дітьми зображені як партнерські. Діти допомагають батькам і родині у веденні справ та домашнього господарства:... *Jay and his brother Shahid help at the restaurant with small jobs for pocket money* [8, с. 36].

Батьки ж постають *не* в образі тих, хто карає за неналежну поведінку чи обмежує бажання і прагнення підростаючого покоління, а скоріше тих, хто допомагає дітям обирати соціальні ролі та вирішити їхні проблеми:

Dad:... If you work hard at school, you'll get good results. And if you get good results, you'll get a good job.

Ben: But, dad, I want to leave school as soon as I can – at 16. And I want to work in the shop with you.

Dad: Listen, Ben. Your grandfather left China when he was a boy and he came to Liverpool to work. He worked hard all his life. And I left school when I was 16. Look at me – I have to work very long days – seven days a week in the shop! [15, с. 59].

Будь-які конфліктні ситуації та непорозуміння між батьками і дітьми знаходять конструктивне вирішення. Щодо неповних сімей, то навіть розлучені батьки однаковою мірою беруть участь у вихованні дітей.

Західне суспільство особливо чутливе до будь-яких проявів дискримінації, у тому числі за ознакою фізичних вад. Тому в навчальній літературі не оминається проблема їх соціалізації. Так, у підручнику *English G 21, A1* зображено сім'ю, де батько прикутий до інвалідного візка. У підручнику *Lighthouse 1* такою є дівчинка. Попри свої вади ці люди є активними учасниками подій та сюжетів, які розгортаються на сторінках підручників. Аналізуючи зарубіжну навчальну літературу на предмет “формату” сім'ї, мимоволі згадується лозунг часів СРСР “ніхто не забутий, ніщо не забуде”. Так, кожен член суспільства незалежно від його національної приналежності, стану здоров'я чи переконань має право на гідне життя. Однак для того, щоб забезпечити такі умови життя, необхідно створити відповідне підґрунтя, зокрема виховати в дітей почуття поваги й толерантності до різних проявів життя у сучасному мультикультурному світі.

Важливо зазначити те, що введення декількох сімей до змісту аналізованих підручників, забезпечення взаємодії між ними здійснено органічно й дидактично виважено та позбавлено ознак “штучності”. Таким чином, це не відволікає від основного завдання – оволодівати новою мовною системою та долучатися до культури країни, мова якої вивчається.

Іншим невід’ємним елементом у процесі висвітлення теми сімейних стосунків є питання розподілу гендерних ролей⁵. Здебільшого в шкільній навчальній літературі це питання пов’язане з розподілом обов’язків по дому та участі дівчат у тих видах діяльності, що асоціюються з маскулінною сферою. Так, на сторінках зарубіжних підручників чоловіки часто зображені на кухні у процесі приготування їжі: *“Dad and I are working in the kitchen. Dad is making some special because it’s mum’s birthday. I am setting the table”* [14, с. 97]. Саме батько допомагає синові підготуватися до школи, а також здійснює з ним усі необхідні для цього покупки [5, с. 22–23]. Представники чоловічої статі є вчителями в школі [5, с. 12–13; 8, с. 34]; жінки, окрім обов’язків по дому, ходять на роботу; дівчатка відвідують секції вітрильного спорту, боротьби тощо. Описані нами аспекти супроводжуються відповідним ілюстративним матеріалом, що сприяє ефективнішому закріпленню образів та формуванню відповідних стратегій міжособистісної взаємодії у тих, хто навчається.

Узагальнюючи результати нашого дослідження, можемо зробити такі висновки щодо відображення сім’ї у зарубіжних шкільних підручниках з іноземної мови:

- образ сім’ї конструюється з урахуванням сучасних тенденцій розвитку західного суспільства: неповні сім’ї, сім’ї мігрантів, співіснують на рівних засадах із традиційною сім’єю; така організація навчального матеріалу дає учням змогу познайомитися зі значним пластом соціокультурної інформації тієї країни, мова якої вивчається, та виховати толерантне ставлення до різних проявів міжособистісних стосунків;
- взаємини між батьками й дітьми позбавлені конфліктності й ґрунтуються на взаємній довірі та підтримці;
- в імпліцитній формі шкільні підручники знайомлять з особливостями розподілу гендерних ролей у сім’ї та закріплюють уявлення про те, що чоловіки можуть не менш ефективно виконувати роботу по господарству, а жінки можуть так само добре працювати в “чоловічій” сфері.

На відміну від шкільних підручників, перед якими стоїть чітке завдання — виховувати толерантне ставлення до тих чи інших аспектів життя, автори навчальної літератури для загальної іншомовної підготовки дещо інакше підходять до висвітлення теми сімейних стосунків. Загалом у їхніх доробках також розглядаються

⁵ Більш детально про особливості розподілу гендерних ролей у змісті підручників з іноземних мов читайте в статті автора “Особливості репрезентації гендерних стереотипів у змісті вітчизняних підручників з англійської мови” в журналі *Рідна школа*, 2012, №12. — С. 21–27.

проблеми неповних сімей, сімей мігрантів, особливості сімейного побуту в різних країнах тощо, проте під дещо іншим кутом зору. Розглянемо їх більш детально. Для прикладу, описуючи динаміку перебігу подружнього життя, в англomовній навчальній літературі обов'язково згадується момент погіршення сімейних стосунків та розлучення: *The marriage started to go wrong* → *They split up and divorced* → *Nina remarried a colleague from work* [10, с. 92]. Як і в шкільних підручниках, з одного боку, таким чином відбувається знайомство з відповідним лексичним матеріалом за темою, а з другого – констатується реалія життя. Згадки про неповну сім'ю трапляються не лише в процесі опрацювання теми «Сім'я», але й у контекстах, які непов'язані безпосередньо із її вивченням: *My parents divorced, and my mother came to England to make a new start. I was 19 ... the marriage didn't work, but I had two children, Jennifer and Julian* [10, с. 51].

Якщо в шкільних підручниках стосунки між розлученими батьками й дітьми позбавлені ознак конфліктності, то цього не можна стверджувати, говорячи про підручники для загальної іншомовної підготовки. Варто зазначити, що цей підхід корелює з думкою соціологів, які переважно вважають, що неповна сім'я здебільшого негативно впливає на розвиток дитини. Так, у підручнику *Headway Pre-Intermediate, 3-є видання* під час розгляду проблем виховання важких підлітків виявляємо, що негативні зміни в їхній поведінці були зумовлені саме зміною подружнього статусу їхніх батьків: розлучення, повторне одруження, смерть батька тощо.

<p>Ned, aged 16 <i>Ned has always argued with his mother and no longer lives at home. 'I lie, I steal and cheat. I've got a drug problem,' he says. 'I hate everything.'</i> His dad died when he was nine. <i>His mother says, 'He's going to end up in prison, and it'll be my fault.'</i></p>	<p>Emily, aged 15 <i>Emily was a happy girl who did well at school. Now she plays truant all the time.</i> Her behaviour changed at 13, when her mother remarried. <i>She drinks a lot, stays out all night, and bullies her mother. 'It's my life and I can do what I want,' she says.</i></p>	<p>Jamie, aged 17 <i>Jamie is a very intelligent boy, but five schools asked him to leave in just three years.</i> His parents are divorced. <i>'I fight a lot,' he says. 'I'm going to end up in prison or seriously hurt if I don't go to this camp. I hope it helps.'</i></p>
---	--	---

[9, с. 43–44]

Характерно, що ні в дотекстових, ні в післятекстових завданнях не акцентується увага на витоках асоціальної поведінки підлітків (вочевидь, автори не ставили це за мету), проте навіть поверховий аналіз текстів свідчить про те, що зміни в їхній поведінці

зумовлені трансформацією звичного сімейного ладу. Вважаємо, що педагогу, який працює з цим підручником, під час опрацювання теми доцільно звернути увагу на цей аспект, незалежно від вікової категорії тих, хто навчається.

Конфліктність у стосунках між батьками й підлітками може бути зумовлена й іншими чинниками. Зокрема, ці ситуації зумовлені протилежністю поглядів батьків і дітей на питання самостійності останніх. Так, у західному суспільстві панує думка про те, що з дорослішанням діти повинні ставати більш самостійними та самодостатніми. Проте в дійсності далеко не всі діти прагнуть такого індивідуалізму, оскільки почуваються більш комфортно в умовах батьківського дому. Така ситуація є не зовсім типовою для західної культури, а тому стає предметом дискусій, у тому числі й на сторінках навчальної літератури. Для прикладу, у підручниках серії *Headway* діти, які не бажають розпочинати самостійне життя, отримали назву *KIPPERS – Kids in Parent’s Pockets, Eroding Retirement Savings* [11, с. 66–67] або ж *Peter Pan Generation* [12, с. 58–59]. Автори описують витоки такого соціального явища, висвітлюють його переваги й недоліки та пропонують можливі пояснення. Загалом у сучасних підручниках з вивчення англійської мови суттєва увага звертається на ті перетворення, що відбуваються з інститутом шлюбу на сучасному етапі розвитку суспільства, наводяться статистичні дані тощо. Ілюстративним можемо назвати опис тенденцій розвитку сім’ї в найближчій перспективі у підручнику *English File Intermediate* [2, с. 12].

Розподіл гендерних ролей та їх диспропорційність є невід’ємною складовою багатьох навчальних книг з іноземної мови. Проте тут спостерігається не стільки намагання довести, що чоловіки та жінки рівні у правах, можливостях і обов’язках, а скоріше прагнення пояснити психологічні витоки відмінностей між хлопцями та дівчатами через призму вивчення їх життя у сімейному оточенні. Так, у підручнику *Headway Pre-Intermediate* цей аспект описується на прикладі реаліті-шоу, де батьки, які виховують доньок, на деякий час “мінняють” сім’ю на ту, де виховуються хлопці, а після завершення експерименту діляться власними враженнями [10, с. 66–67]. У підручнику *English File Intermediate* автори вивчають психологічні відмінності між дітьми залежно від черговості їх народження (первісток, середня дитина чи наймолодший у сім’ї) [3], а в *English File Intermediate Plus* у темі “*Why men don’t iron*” відмінності між чоловіками та жінками пояснюються особливостями тих функцій, які виконували впродовж різних історичних етапів розвитку людства [1, с. 58–59]. Розгляд гендерних ролей чоловіків і жінок подекуди здійснюється через

призму суперечливих та саркастичних ситуацій. Для прикладу, у робочому зошиті до підручника *English File Pre-Intermediate* описується неспроможність португальських чоловіків виконувати хатню роботу та здійснювати покупки, оскільки за португальськими традиціями цю роботу в сім'ї виконують жінки. Тому для розлучених чоловіків було створено спеціальний сайт порад [4, с. 34]. На наше переконання, такий підхід до відображення сімейного побуту та посилення акцентів на відмінностях між статями використовується з метою стимулювати комунікативну взаємодію тих, хто навчається, оскільки, як свідчить практика, ця тематика відкриває широкі можливості для обговорень з різним ступенем серйозності.

Узагальнюючи проаналізовані дані, можемо констатувати таке:

- на відміну від шкільних підручників з іноземної мови, до яких висуваються високі вимоги щодо їх виховного потенціалу, а однією з цілей є виховання толерантності у міжособистісних стосунках, у навчальній літературі для загальних цілей більше уваги звертається на суперечливі аспекти організації сімейного життя з урахуванням сучасних тенденцій розвитку суспільства (неповні сім'ї, виховання важких підлітків, розподіл гендерних ролей тощо); такий підхід виправданий, оскільки дає змогу не лише познайомити з соціокультурними особливостями, але й стимулює комунікативну діяльність тих хто навчається;
- якщо в шкільних підручниках конструюються типові образи сім'ї країни, мова якої вивчається, то навчальна література загального використання виходить за ці вузькі межі й робить спробу охопити та висвітлити особливості організації сімейного життя в різних частинах світу.

Також, працюючи з цією навчальною літературою, учні можуть не лише обговорити суперечливі аспекти, але й дізнатися про певні особливості, характерні для життя у сім'ях інших країн. Для прикладу, про таке поширене в західних країнах явище, як *host family* – сім'ї, яка приймає для проживання дітей з інших країн, які мають навчатися або пройти курс лікування в країні приймаючої сім'ї [10, с. 42–43; 12, с. 6–7], залучення няньки для догляду за дитиною поки батьки займаються побудовою власної кар'єри тощо.

Висновки. Узагальнюючи особливості відображення образу сім'ї на сторінках зарубіжної навчальної літератури з іноземних мов, можемо констатувати, що їх дидактично обґрунтоване представлення дає змогу не лише увести до змісту підручника індивідуалізованих

персонажів та відповідну сюжетну лінію, але й у динамічній формі повідомляти новий мовний і мовленнєвий матеріал, відображати широкий пласт соціокультурної інформації та будувати процес навчання у формі “діалогу культур”. Усе це зараховуємо до тих переваг, які за умов раціональної адаптації до особливостей вітчизняної методики і менталітету може бути використано з метою удосконалення змісту вітчизняних підручників з іноземних мов.

Водночас ми не ставили за мету вказати авторам вітчизняних підручників правильні чи неправильні стратегії конструювання образу сім’ї у змісті навчальної літератури, а лише констатуємо факт, що їхні зарубіжні колеги більш точно відображають ті зміни, які відбуваються з цим соціальним інститутом наразі. З одного боку, це сприяє формуванню адекватного уявлення у тих, хто навчається, про культуру і побут країни, мову якої вивчають, а з другого – формується така система цінностей, яка допоможе адаптуватися до життя у сучасному світі та критично-конструктивно підходити до вирішення складних життєвих ситуацій. Зрештою, відповідь на питання, якою має бути сім’я на сторінках навчальної літератури повинен давати сам автор чи авторський колектив з огляду на те, яких поглядів вони притримуються щодо цього соціального інституту та його ролі у становленні особистості.

Література

1. English File Intermediate Plus : Student’s Book, Oxford University Press, 2008. – 163 p.
2. English File Intermediate : Student’s Book, Oxford University Press, 2010. – 160 p.
3. English File Intermediate : Student’s Book, Oxford University Press, 2002. – 159 p.
4. English File Pre-Intermediate : Work Book, Oxford University Press, 1997. – 79 p.
5. English G 21, A1 für Gymnasien, 1. Auflage, Berlin, Cornelsen Verlag, 2010. – 204 s.
6. English G 21, B3 für Realschulen 1. Auflage, Berlin, Cornelsen Verlag, 2012. – 228 s.
7. Family Diversity : a Guide for Teachers. Nicosia – Cyprus : THEOPRESS Ltd., 2007. – 54 p.
8. Green Line 1 für Klasse 5 an Gymnasien, 1. Auflage, Stuttgart, Leipzig, Ernst Klett Verlag. – 271 s.
9. Headway Pre-Intermediate : Student’s Book, 3rd Edition, Oxford University Press, 2007. – 160 p.
10. Headway Pre-Intermediate : Student’s Book, 4th Edition, Oxford University Press, 2012. – 160 p.
11. Headway Upper-Intermediate : Student’s Book, 3rd Edition Oxford University Press, 2014. – 159 p.

12. Headway Upper-Intermediate : Student's Book, 4th Edition, Oxford University Press, 2014. – 168 p.
13. Integrating Children's Perspectives in Policy-Making to Combat Poverty and Social Exclusion Experienced by Single-Parent Families: a Transnational Comparative Approach, 2007. – 495 p.
14. Lighthouse 1, 1. Auflage, Berlin, Cornelsen Schulverlage GmbH, 2012. – 233 s.
15. Lighthouse 3, 1. Auflage, Berlin, Cornelsen Schulverlage GmbH, 2014. – 256 s.
16. O'Dell F.A. Socialisation Through Children's Literature: The Soviet Example. Cambridge, 2010. – 290 p.
17. Навчальні програми з іноземних мов для загальноосвітніх навчальних закладів і спеціалізованих шкіл із поглибленим вивченням іноземних мов. 5–9 класи. – К. : Видавничий дім "Освіта", 2013. – 159 с.
18. Учебный текст в советской школе : сборник статей / сост.: С. Г. Леонтьева, К. А. Маслинский. – СПб., М. : Институт логики, когнитологии и развития личности, 2008. – 472 с.

References

1. English File Intermediate Plus : Student's Book, Oxford University Press, 2008. – 163 p.
2. English File Intermediate : Student's Book, Oxford University Press, 2010. – 160 p.
3. English File Intermediate : Student's Book, Oxford University Press, 2002. – 159 p.
4. English File Pre-Intermediate : Work Book, Oxford University Press, 1997. – 79 p.
5. English G 21, A1 für Gymnasien, 1. Auflage, Berlin, Cornelsen Verlag, 2010. – 204 s.
6. English G 21, B3 für Realschulen 1. Auflage, Berlin, Cornelsen Verlag, 2012. – 228 s.
7. Family Diversity : a Guide for Teachers. Nicosia – Cyprus : THEOPRESS Ltd., 2007. – 54 p.
8. Green Line 1 für Klasse 5 an Gymnasien, 1. Auflage, Stuttgart, Leipzig, Ernst Klett Verlag. – 271 s.
9. Headway Pre-Intermediate : Student's Book, 3rd Edition, Oxford University Press, 2007. – 160 p.
10. Headway Pre-Intermediate : Student's Book, 4th Edition, Oxford University Press, 2012. – 160 p.
11. Headway Upper-Intermediate : Student's Book, 3rd Edition Oxford University Press, 2014. – 159 p.
12. Headway Upper-Intermediate : Student's Book, 4th Edition, Oxford University Press, 2014. – 168 p.
13. Integrating Children's Perspectives in Policy-Making to Combat Poverty and Social Exclusion Experienced by Single-Parent Families: a Transnational Comparative Approach, 2007. – 495 p.

14. Lighthouse 1, 1. Auflage, Berlin, Cornelsen Schulverlage GmbH, 2012. – 233 s.
15. Lighthouse 3, 1. Auflage, Berlin, Cornelsen Schulverlage GmbH, 2014. – 256 s.
16. O'Dell F.A. Socialisation Through Children's Literature: The Soviet Example. Cambridge, 2010. – 290 p.
17. Navchalni prohramy z inozemnykh mov dlia zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladiv i spetsializovanykh shkil iz pohlyblenym vyvchenniam inozemnykh mov. 5–9 klasy. – K. : Vydavnychi dim "Osvita", 2013. – 159 s.
18. Uchebnyj tekst v sovetskoj shkole : sbornik statej / sost.: S. G. Leonteva, K. A. Maslinskij. – SPb., M. : Institut logiki, kognitologii i razvitija lichnosti, 2008. – 472 s.

Пасечник А. С.

КОНСТРУИРОВАНИЕ ОБРАЗА СЕМЬИ В СОДЕРЖАНИИ УЧЕБНИКА ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Институт семьи рассматривается как важная составляющая социокультурной линии иноязычного образования. В статье определены особенности отображения этого социального института в содержании учебной литературы по английскому языку, а также возможности влияния образов семьи на формирование социокультурных представлений и моделей межличностного общения учащихся. Предметом анализа послужили учебники и учебно-методические комплекты по английскому языку, используемые в школах стран ЕС, а также сконструированные носителями соответствующего языка. Результаты проведенного анализа дают возможность утверждать, что в зарубежных учебниках учтены и отражены разные модели семейной жизни (традиционная семья, семьи мигрантов, жизнь с разведенными родителями и т. д.). При этом в школьных учебниках семья нередко является основанием для построения сюжетной линии учебной книги, в процессе работы с которой у учащихся формируются соответствующие социокультурные представления через призму семейной жизни героев учебника, а также соответствующие модели межличностного общения. Наблюдения автора иллюстрируются примерами из рассматриваемой учебной литературы.

Ключевые слова: школьный учебник; иностранный язык; содержание обучения; диалог культур; образ семьи; гендерные стереотипы.

Pasichnyk O.

REPRESENTING PATTERNS OF FAMILY RELATIONSHIPS IN FOREIGN LANGUAGE TEXTBOOKS.

The author deems family as an essential component of sociocultural line in the process of foreign language (FL) learning. In this respect the author analyzes approaches to constructing patterns of family relationships in FL textbooks. The author analyzes a wide range of textbooks used in secondary schools of EU-countries or those constructed by native speakers. The textbooks are conditionally divided into two main groups: 1) FL textbooks for secondary school and 2) FL textbooks for general purpose (whose use is not limited to schools).

According to the obtained results it is clear that both groups portray various patterns of family life: traditional families, migrant families, single-parent households, life with divorced parents and stepparents. In every case family may serve as a background for representing relevant sociocultural information. While family in FL textbooks for general purpose appears rather fragmentally and often concentrates on conflict situations, school FL textbooks use family environment throughout the textbook where it serves as a basis for representing both cultural and linguistic information. Relations between parents and children illustrate typical situations. Any conflict situation in parent-child relationships finds a constructive resolution. Besides, authors of some school FL textbooks make a successful attempt to represent various families in a single textbook (migrant families, people with disabilities, divorced parents etc.) so that students get a comprehensive idea of possible family models. Such approach is favourable for forming tolerant attitudes to some aspects of human relations. Thus, we may confirm higher educational potential of family representations in school FL textbooks.

Results of author's research are illustrated with samples from the analyzed textbooks and may be used as a guide for other authors on possible strategies to efficiently incorporate family in their textbooks.

Keywords: textbook; foreign language; content of education; dialogue of cultures; family; pattern of family relationships; gender stereotypes.

УДК 37.013.74:81'246.3(4)

НАВЧАЛЬНІ МАТЕРІАЛИ ДЛЯ ФОРМУВАННЯ БАГАТОМОВНОСТІ ЗАХІДНОЄВРОПЕЙСЬКИХ ШКОЛЯРІВ

О. О. Першукова,

*кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник,
старший науковий співробітник відділу навчання мов національ-
них меншин та зарубіжної літератури
Інституту педагогіки НАПН України,
e-mail: pershoksy@mail.ru*

Стаття присвячена аналізу колекції навчальних матеріалів для формування багатомовності дітей шкільного віку у країнах Західної Європи. Автор привертає увагу читача до відмінностей у підходах до використання підручників і посібників у країнах Західної Європи й вітчизняній школі. Наведено результати вивчення європейськими фахівцями пропозиції на європейському ринку підручників і посібників для багатомовної освіти. Відзначено, що у зв'язку зі змінами мовно-етнічного складу учнів та упровадженням комуні-

кативного підходу процес навчання основної мови шкільництва зазнав сутнісних перетворень, зокрема став орієнтованим на застосування мови як засобу спілкування і опанування предметного змісту. Особливої уваги надано підтримці учнів, для яких мова навчання не є основною; процес формування функціональних вмій запозичив ознаки методики навчання іноземної/другої мови. Автором схарактеризовані особливості НМК з навчання англійської мови як засобу глобальної комунікації.

Ключові слова: формування багатомовності; багатомовна освіта школярів; навчальні матеріали для формування багатомовної комунікативної компетентності; мовна освіта школярів у країнах Західної Європи.

Постановка проблеми. Одним із основних елементів організації багатомовного освітнього процесу є *навчальні матеріали*, які становлять “... збірку ресурсів, об’єктів чи артефактів спеціально створених для полегшення процесу навчання в класній кімнаті” [4]. Сучасна колекція навчальних матеріалів для мовної освіти вміщує збірку для *візуального* сприйняття у друкованому вигляді, аудіо- та відео-записи у виконанні наживо і записані на сучасні носії інформації, а також приклади мовно-культурної поведінки, що демонструють в Інтернеті [17]. У вітчизняній методиці навчання ІМ підручник як засіб навчання перебуває в особливій позиції і є головним навчальним посібником для учня [1, с. 57], “серцем” навчально-методичного комплексу, його регулятором і координатором [2, с. 138–142]. Однак у країнах Західної Європи немало вчених і педагогів-практиків вважають, що для навчання мов підручники зайві.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Серед таких вчених не тільки послідовники французького педагога-реформатора С. Френе (*Célestin Freine*, 1896–1966), а і прихильники руху *Dogme*, які услід за С. Торнбюрі (*Scott Thornbury*) відстоюють доцільність застосування автентичних матеріалів для комунікативно-орієнтованого навчання, наголошуючи на відмові від підручників і посібників [6]. Отже, наявність підручника чи посібника не є обов’язковим атрибутом західноєвропейської школи. Це певною мірою пояснює відсутність належної уваги з боку науковців до проблем створення навчальних матеріалів упродовж періоду активного розвитку численних методичних підходів до навчання мов, про що зазначає один із найавторитетніших експертів галузі Б. Томлінсон (*Brian Tomlinson*). Він акцентує, що у 1970–80-х рр. у провідних на той час журналах, таких як *English Language Teaching Journal* та *Modern English Teacher*, було опубліковано дуже мало статей, присвячених проблемам підручників і посібників з навчання мов, хоча індустрія виробництва навчальних матеріалів у цей період розвивалася досить активно [15]. Лише з середині 1990-

х рр. побачили світ роботи науковців, які містили аналіз особливостей створення матеріалів для навчання мов. Відтоді у Європі сформувався напрям наукових досліджень – вирішення проблем навчальних матеріалів для мовної освіти, що включає їх створення та оцінку якості. Важлива роль у цій справі належить міжнародній організації *MATSDA (Materials Development Association)*, яка була створена у 1993 р. на базі університету м. Лімерик (Ірландська республіка) Б. Томлінсоном. На початку нового тисячоліття було оприлюднено роботу “*Approaches to Materials Design in European Textbooks ...*” Е.-Б. Феннера та Д. Ньюбі (*Ann-Brit Fenner & David Newby, 2000*), у якій на тлі аналізу наявних європейських посібників-бестселерів з навчання мов автори визначили основні принципи створення сучасних навчальних матеріалів для мовної освіти, наприклад: *автентичність, спрямованість на розвиток учнівської автономії та культурної свідомості* [9].

Мета статті – охарактеризувати склад сучасної колекції навчальних матеріалів для багатомовної освіти школярів у країнах Західної Європи, розкрити їх освітній потенціал і показати особливості змісту навчання мов у школі, в основу якого покладено мету формування багатомовності школярів.

Виклад основного матеріалу. Донедавна опанування мови навчання передбачало застосування дескриптивного підходу, що полягав у *ознайомленні з мовою як системою*. З упровадженням комунікативного підходу процес навчання мови став більш зорієнтованим на *застосування мови*. У контексті багатомовної освіти концепт *мова навчання (Language of schooling)* отримав нове значення, яке стосується застосування мови як засобу викладання й учіння. Тому мова навчання як предмет (*Language as a subject*) розглядається як засіб опанування змісту інших предметів курикулуму, тобто його мета полягає у навчанні *пояснювати, уточнювати, переконувати* засобами мови, яку вивчають [11, с. 5]. У зв’язку зі змінами мовно-етнічного складу учнів, підхід до навчання основної мови шкільництва зазнав сутнісних перетворень, що відобразилося у підручниках. З метою підтримки учнів, для яких основна мова навчання не є рідною, підручники містять інформацію, характерну для навчання мови як другої. Формування предметних знань мови (*knowledge*), вмінь (*skills*) та досвіду користування мовою (*experience*) відбувається з використанням комплексного підходу і включає дві складових – мовну та літературну, охоплюючи *синхронічний* (застосування сучасних текстів і ознайомлення з комунікативними ситуаціями) і *діахронічний* (огляд мови і літератури у історичному розвитку) виміри. Особливої уваги надано підтримці учнів, для

яких мова навчання не є основною. У таких випадках процес формування функціональних вмінь (*learning to do*) запозичує багато з методики навчання іноземної/другої мови, оскільки має за мету освоєння учнями рецептивних і репродуктивних комунікативних вмінь для готовності вільно спілкуватися у багатьох соціально-культурних контекстах [11, с. 7]. Саме такий підхід є характерним для курикулумів країн Західної Європи, а тому широко представлений у підручниках з навчання основних європейських мов.

Повсюдне проникнення нових технологій у щоденне життя європейського суспільства змінило ставлення до усного та писемного мовлення. Велика кількість віртуальної й аудіовізуальної інформації зумовлює перегляд традиційних цінностей та установки викладання. Змінилося поняття *грамотність* у контексті багатомовності та технічного прогресу. Вимогою часу став електронний супровід друкованих посібників для формування мультиграмотності. Цей інноваційний підхід нині активно розвивається. Багатомовне цифрове навчальне середовище надає можливості створити умови для навчання декількох мов, зокрема і тих, якими діти спілкуються у сімейному колі. Застосуванню такої інформації сприяє значна кількість проєктів, що здійснюються у країнах Західної Європи.

Масове розповсюдження англійської мови мало численні наслідки, зокрема зумовило створення цілої індустрії підручникотворення для навчання багатьох різновидів англійської як другої мови у міжнародному та міжкультурному контексті: *English as a Second Language (SLA)*, *English for Speakers of other Languages (ESOL)*, *English as a Foreign Language (EFL)*, *English as an International Language (EIL)*. Основи “Базової англійської для іноземців”, або *Basic English*, заклав англійський лінгвіст, філософ і письменник Ч. Огден (*Charles K. Ogden, 1889–1957*) у роботі “*Basic English. A General Introduction with Rules and Grammar*” (1930). Її основні риси можна охарактеризувати як “прошена, уніфікована, стандартизована”. Вчений вважав, що проблему глобального спілкування (за його висловом “*debabelization*” – девавілонізації) можна розв’язати не завдяки використанню штучної мови, а через застосування спрощеної форми англійської (*a simplified form of English*). У науковій літературі такий варіант англійської мови отримав назву *прагмалінгвістичного*: його характерною ознакою є нормативність на усіх рівнях – від фонетичного (формування так званої *Received Pronunciation* – загальноприйнятої вимови) до лексичного (відсутність сленгу, діалектизмів, жаргонізмів) [3, с. 328].

Особливості глобальної англійської, яка покладена в основу змісту підручників та посібників, застосовуваних у міжнародному

контексті, окреслено Дж. Річардсом (*Jack C. Richards*) – автором численних курсів з навчання англійської як другої мови. Вчений визначив, що зміст навчання охоплює такі основні лінії: 1) *естетична* – стосується інформації про мистецтво, літературу, театр, музику, архітектуру англійських країн; 2) *соціальна* – інформація про сім'ю та життя в сімейному колі, звички членів сім'ї, відпочинок у вільний час, міжособистісні стосунки; 3) *лінгвокультурна* – спирається на культурно обумовлену лексику та форми взаємодії [13]. Такі посібники є універсальними щодо застосування у культурному контексті будь-якої країни світу, але вони чітко специфіковані щодо віку учнів та їхнього рівня мовного розвитку. На основі аналізу змісту чотирьох популярних у світі навчальних посібників (*coursebooks*) британського виробництва з глобальної англійської Дж. Грей (*John Gray*) зробив висновок про те, що вони значно сприяють просуванню соціально-економічних норм західноєвропейського суспільства на тлі культурної та ідеологічної нейтральності через тексти, різні види мовленнєвої діяльності, світлин та ілюстрації, пропагуючи ідеї персонального та професійного успіху, індивідуального задоволення, мобільності, матеріалізму, егалітаризму тощо. Зміст таких посібників складено із врахуванням суттєвої кількості табу на інформацію, що може бути неприйнятною з точки зору представників різних культур та спільнот [16, с. 164]. Нині зміст таких посібників зазвичай корельовано з *CEFR*, а отже, вони надають підготовку до здачі екзаменів на отримання міжнародно визнаного сертифікату.

Збірки навчальних матеріалів, що мають назву *coursebooks*, Б. Томлінсон характеризує як *підручник*, що охоплює необхідну кількість різнопланових навчальних матеріалів, достатніх для певного рівня мовного розвитку і віку учнів, спеціально створений для того, щоб повністю забезпечити учнів необхідною інформацією впродовж курсу навчання. *Coursebooks* зазвичай багатокomпонентні та містять завдання з розвитку граматики, вокабуляру, вимови та розвитку компетентностей з чотирьох видів мовленнєвої діяльності [17]. *Coursebooks*, створені групою професіоналів, вигідно вирізняються багатством друку ілюстрацій, їх супроводжує комплекс навчальних засобів (як друкованих, так і електронних). Вони зазвичай багаторівневі та містять якісні навчально-методичні матеріали. Проте не всі вчителі надають перевагу саме друкованим посібникам, навіть тим, що видано авторитетними видавництвами. Пояснення цього знаходимо у Дж. Томлінсона, який вважає, що такі продукти є прикладом “відображення певного світобачення завдяки застосуванню вибраних мовних ресурсів”, а Дж. Грей називає їх “втіленням стандартизованої технології в посібник для глобального користування” [16,

с. 164–165]. Безперечно, застосовуючи створені кимось навчальні матеріали, учитель має усвідомлювати, що вони відображають, насамперед, світогляд їх автора, а тому його некритичне сприйняття як істинного та єдиновірного може мати негативні наслідки. Нами складено таблицю, що демонструє аналіз позитивних і негативних аспектів від застосування готових навчальних матеріалів з навчання англійської мови у контексті багатомовної освіти.

Таблиця 1

Переваги та недоліки застосування навчальних підручників та посібників з англійської мови в контексті багатомовної освіти*

	Переваги застосування	Недоліки застосування
Зміст навчальних матеріалів та їх вплив на навчальний процес	Багатокомпонентні, містять якісні матеріали за змістом, організацією та дизайном; мультиперспективні, розглядають особливості різних культур, переносять у різні місця планети; створюють навчальний маршрут і унаочнюють структуру всього навчального курсу чи окремого уроку; надійні, надають можливість передбачити результат навчання; зміст відповідає певним міжнародно визнаним рівням навчання; тексти необразливі за змістом для представників різних культур	Містять тексти, які швидко застарівають, часто не є автентичними; запропонований мовно-культурний аспект не завжди відповідає навчальній ситуації; зміст навчання нерідко відірваний від дійсності; не містять завдань для учнів з різними стилями навчання (напр., кінестетиками)
Вчитель	Додають упевненості малодосвідченим учителям, є дієвим інструментом і засобом організації викладу навчального матеріалу; забезпечують надійність та презентабельність, адже створені досвідченими експертами і видані авторитетними видавцями; для досвідчених учителів пропонують альтернативу їх традиційним практикам навчання; значно зберігають час	відображають педагогічні, психологічні та лінгвістичні впадо-добання автора чи авторів, що перешкоджає творчості вчителів; визначають компоненти навчання і є засобами додаткового контролю, тому створюють зайві бар'єри для роботи вчителя через недостатню гнучкість

Учень	Цікаві за змістом і привабливі за дизайном, значно розширюють учнівський світогляд; створюють можливості для автономного навчання, забезпечують можливість як заглянути наперед, так і повторити вивчене	Тексти часто не відповідають пізнавальним чи віковим потребам учнів; учні змушені опанувати матеріал саме у представленому вигляді, і це не сприяє розвитку нестандартного мислення, творчому самовтіленню учнів
-------	--	--

* Складено автором за матеріалами: Allwright R. L.; Garton S.; Richards J.; Tomlinson B.

Вивчення пропозиції на європейському ринку підручників і посібників для багатомовної освіти було проведено на підготовчому етапі роботи міжнародного проекту *MuVit*, (2006–2007). Було продемонстровано, що у більшості випадків це двомовні (іспансько-англійські, турецько-німецькі тощо) друковані посібники з аудіолінгвальним супроводом (компакт-диски), але зазвичай без методичних рекомендацій щодо особливостей їх застосування у навчальному процесі. Такі посібники спрямовані на формування у школярів функціональної грамотності: з чотирьох видів мовленнєвої діяльності найбільшій уваги приділено читанню. Можливості активно працювати з лінгвістичним матеріалом досить обмежені: не передбачено критичне осмислення матеріалу, вони не завжди спрямовані на продукування учнями усного та письмового мовлення [8]. Хоча в роботах професора Страсбурзького університету К. Хело (*Christine Hélot*) містяться повідомлення про розвиток галузі дитячої літератури двома та трьома мовами у Франції [12, с. 42–65], а у Великій Британії успішно розвивається галузь двомовних посібників, але, як зазначають К. Хело, І. Елорза (*Itziar Elorza*), І. Муноа (*Inmaculada Muñoa*), У. Джеснер (*Ulrike Jessner*), кількість комерційно виданих навчальних матеріалів для багатомовної освіти досить обмежена, а саму проблему створення навчальних посібників і підручників для багатомовної освіти поки що недостатньо досліджено як у Європі, так і у світі. Причини цього полягають у високій ціні (собівартості) навчально-методичних комплексів, що є багатокомпонентними і складаються як з друкованих матеріалів, так і з електронного супроводу, їх низькій комерційній привабливості через високий рівень специфікації, а

саме: 1) відмінностях у наборі мов, що вивчаються; 2) вікових характеристиках, рівнях навченості та пізнавальних потребах учнів; 3) особливостях інтегрованого курикулуму з мовних дисциплін у контексті однієї школи. У Джеснер наголошує, що нагальну потребу нині становлять нові компаративні граматики, об'єднані загальною для багатьох мов граматичною термінологією. Досі не втратила актуальності й активно використовується німецько-французько-англійсько-латинська граMATика “*Grammatiken im Vergleich*” (1994), автором якої є Х. Глінц (*Hans Glinz*); також популярним є німецько-англійський довідник “*The Complete Idiot’s Guide to Learning German*” авторів А. Мюллер і С. Мюллер (*Alice Müller, Stephan Müller, 1999*) [10, с. 100].

Як свідчить аналіз ситуації станом на 2015 р., нині *двомовну навчальну літературу (dual language books)* представлено досить широко. Вона різноманітна у мовному наповненні (більше 40 мов), містить збірки історій, оповідань, казок і легенд двома мовами у друкованому вигляді у супроводі компакт-дисків. Масовий випуск такої літератури у Великій Британії було розпочато у 1980 р. з ініціативи професора коледжу Голдсміт (Університет Лондона) І. Грегорі (*Eve Gregory*). Різнномовні, але ідентичні за змістом тексти зазвичай розміщені на розвороті двох сторінок, що надає можливості порівнювати лексичні одиниці та граматичні структури різних мов [5, с. 328–329]. Професійно створені й видані на високому якісному рівні навчальні книги застосовують як посібники для навчання як двомовних, так і одномовних учнів. Для двомовних дітей це дієвий спосіб навчитися читати мовою більшості, а для дітей, які належать до мови більшості, така література є засобом усвідомлення присутності у суспільстві й успішного функціонування різних мов. Завдяки їх застосуванню учні, що належать до різних мовних спільнот, мають можливість навчатися у співробітництві. Окрім того, двомовні навчальні посібники виконують важливу роль сполучника між сім’єю представників національної меншини і школою, виступають свідченням того, що мова меншини є поцінованою у суспільстві.

У дослідженні Р. Снеддона (*Raymonde Sneddon*), присвяченому застосуванню двомовних навчальних матеріалів (англійська та албанська/турецька/французька/урду), окреслено позитивну роль батьків та сімейного оточення. Для формування двомовної компетентності молодших школярів із сімей мігрантів часто вживаною є модель “*bedtime story*”, за якою двомовні книжки видають у школі для сімейного читання. Проведений експеримент продемонстрував позитивні результати з багатьох позицій, зокрема розвиток:

1) фонетично-графічних вмій у дітей, що означає розрізнення звуків та букв у обох мовах; 2) компенсаторних стратегій, а саме — декодування незнайомих слів, здогадки; 3) металінгвістичної свідомості завдяки порівнянню та зіставленню різних мов. Діти мали достатній рівень вмотивованості щодо читання обома мовами, залюбки обговорювали зміст прочитаного з батьками та іншими членами сім'ї. Вони також висловлювали власні судження щодо граматичних та фонетичних особливостей, наприклад: відмінності у структурі речень у порівнюваних мовах, особливості порядку слів, звуко-буквенні відповідності у різних мовах [14]. Така модель є нині звичною для початкових шкіл Великої Британії (Англія та Уельс), Нідерландів, Німеччини та Австрії.

Багатомовні віртуальні посібники є інноваційним напрямом розвитку галузі, а тому варті особливої уваги. Концепція багатомовного віртуального посібника (*Easy Readers*) у комбінації з додатком (*Authoring Tool*) та спілкуванням у веб-спільноті *MuViT*, об'єднаних авторами під назвою *Multilingual Virtual Talking Books*, передбачає стимуляцію різних видів діяльності учнів для того, щоб допомогти їм зробити перші кроки у вивченні декількох мов, розвинути крослінгвістичну обізнаність. Про подальший розвиток напряму багатомовних цифрових посібників свідчить також робота проекту “*A Multilingual Digital Storytelling Project*” на базі Університету Лондона (2012—2014) за фінансування *Paul Hamlyn Foundation*. Мета цього проекту — створення призначених для навчання школярів різного віку багатомовних навчальних посібників. Навчальні тексти призначені для застосування як у загальному навчальному потоці, так і у позаурочний час. Їх створено з аудіовізуальним супроводом арабською, китайською, англійською, французькою та німецькою мовами для розвитку в учнів багатомовності, мультимодальної грамотності та критичного мислення [7].

Міжнародні видавництва також створюють підручники та посібники для загальноосвітньої школи, але їх кількість незначна і здебільшого вони спрямовані на опанування англійської як цільової. В Австрії, Бельгії, Ліхтенштейні та Швейцарії користуються підручниками з навчання німецької як цільової, зокрема для учнів, для яких ця мова є другою. Схожа картина з навчанням французької мови в Бельгії та Швейцарії. Зазвичай такі матеріали застосовують у друкованому вигляді, але вони нерідко потребують *адаптації* до умов навчання в іншій країні. Як протилежний процес застосовують переклад підручників та посібників основного потоку. Для цього використовують *ресурси електронних бібліотек*

(*OnestopEnglish; Young Learners; CLIL Resources&Tools*). Вдалим, на нашу думку, є іспано-англійський електронний навчальний ресурс “*Water on our planet*” (“Вода на нашій планеті”), створений в Андалусії (автор *Eufemia Rosso Delgado*). Матеріал призначений для навчання в початковій школі і має міжпредметну спрямованість: 1) ознайомлення з природним навколишнім середовищем, вивчення станів води, етапів кругообігу води в природі (природознавство); 2) обчислення кількості води, що застосовує одна людина в повсякденному житті (математика); 3) розвиток умінь роботи з веб-сторінками (інформаційні технології); 4) опанування мовних одиниць з теми, тренування в їх застосуванні (іноземна мова); 5) виховання відповідальності за охорону природних ресурсів (громадянська освіта). Окрім того, варто відзначити розвиток комунікативних умінь взаємодії на основі навчальної теми, стимуляцію творчості (малюнки, постери) та розвитку навчальних умінь (опанований матеріал перетворити на пазли та піктограми), продукування власного змісту на основі вивченого матеріалу (резюме на основі вивченого). Зазначимо також, що досить мало друкованої літератури; серед учителів користується популярністю збірник “*CLIL Maths and Science Materials*”, укладений учасниками курсів підготовки вчителів *CLIL*. Він містить методичні рекомендації для створення навчальних матеріалів для *CLIL*, забезпечений *CD*, слайдами з прикладами та звуковим супроводом. Варто відзначити, що вчителі часто розміщують матеріали власного виробництва в названих вище електронних бібліотеках для користування колег. Європейська мережа шкіл (*European Schoolnet, EUN*) [<http://www.eun.org/>] являє собою унікальний консорціум, неприбуткову організацію, засновану в 1998 р. з ініціативи міністерств освіти європейських країн та за підтримки Європейської комісії. Серед багатьох видів діяльності *EUN* займається підтримкою *відкритих освітніх ресурсів для шкіл у Європі (Learning Resource Exchange for schools)*, сприяє їх створенню, проводить тестування і допомагає їх розповсюдженню.

Висновки. За результатами проведеного аналізу ми можемо зробити наступні висновки.

Європейська колекція навчальних матеріалів для багатомовної освіти нині досить неоднорідна за складом. Вона містить одно-, дво- і багатомовні навчальні матеріали як для зорового чи слухового, так і для комбінованого аудіовізуального сприйняття, а також включає інтерактивні засоби навчання. Кількість власне багатомовних посібників дуже обмежена.

Підручники та посібники у значенні “основний засіб навчання” не є обов’язковим атрибутом західноєвропейської школи. Традиції шкільництва і деякі сучасні підходи допускають проведення навчального процесу без застосування підручника як основного засобу навчання мов, покладаючи на вчителя відповідальність за виклад змісту навчання і не обмежуючи його у засобах.

Особливе місце в багатомовній освіті займають навчально-методичні комплекси з навчання глобальної англійської мови, до основних характеристик яких належать: 1) культурна універсальність; 2) ідеологічна нейтральність змісту; 3) гендерна, расова та соціальна рівність; 4) пропаганда загальнолюдських цінностей; 5) навчальні тексти містять інформацію про соціально успішних людей, приклади безпечної поведінки тощо. Такі комплекси часто виступають як джерело ідей для створення навчальних матеріалів іншими мовами.

У зв’язку зі змінами мовно-етнічного складу учнів підхід до навчання основної мови шкільництва зазнав сутнісних перетворень, що відобразилося у підручниках. З метою підтримки учнів, для яких основна мова навчання не є рідною, підручники містять інформацію, характерну для навчання мови як другої.

Література

1. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика : підручник для студ. класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів / О. Б. Бігич, Н. Ф. Бориско, Г. Е. Борецька та ін. ; заг. ред. С. Ю. Николаєва. – К. : Ленвіт, 2013. – 590 с.
2. Методика навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах : підручник / кол. авторів під керівн. С. Ю. Николаєвої. – К. : Ленвіт, 1999. – 320 с.
3. Тер-Минасова С. Г. Война и мир языков и культур : учеб. пособ. / С. Г. Тер-Минасова. – М. : Слово/Slovo, 2008. – 344 с.
4. Alday Itziar Elorza. Materials Development for Multilingual Education: The Encyclopedia of Applied Linguistic [Електронний ресурс] / Itziar Elorza Alday [ed. Carol A. Chapelle]. – Blackwell Publishing Ltd., 2013. – Режим доступу: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/9781405198431.wbeal0748/full>
5. Baker C. Foundations of Bilingual education and Bilingualism / Colin Baker. – Multilingual Matters : Printed in USA. – Copyright 2011. – (v-xii) 498 p.
6. Vanegas D. L.: Teaching unplugged: Is Dogme an Innovation or a remake? [Електронний ресурс] / D. L. Vanegas. – Режим доступу: <http://www.teachingenglish.org.uk/article/teaching-unplugged>
7. Critical connections: A Multilingual Digital Storytelling Project [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.gold.ac.uk/clcl/multilingual-learning/criticalconnections>

8. Elsner D. Developing Multiliteracies, Plurilingual Awareness and Critical Thinking in the primary Language Classroom with Multilingual Virtual Talkingbooks [Электронний ресурс] / Daniela Elsner // Encuentro. – 2011. – 20. – P. 22–38. – Режим доступу: <http://www.encuentrojournal.org/textos/Elsner.pdf>
9. Fenner A.-B. Approaches to Materials Design in European Textbooks: Implementing Principles of Authenticity, Learner Autonomy, Cultural Awareness / Ann-Brit Fenner, David Newby. – Council of Europe, Centre for Modern Languages, 2000. – 223 p.
10. Jessner U. Multicompetence Approaches to Language Proficiency Development in Multilingual Education / Ulrike Jessner // Encyclopedia of Language and Education: [Editors J. Cummings, N. H. Hornberger]. – 2nd Edition. – Volume 5: Bilingual education. – New York : Springer, 2008. – P. 91–103.
11. Language as a Subject. A Platform of Resources and References for Plurilingual and intercultural education [Электронний ресурс] / Council of Europe : Language Policy Division, 2009. – Режим доступу: http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/langeduc/boxd1-subject_en.asp
12. Language policy for the Multilingual Classroom. Pedagogy of the Possible / Edited by Ch. Hélot and M.Ó Laoire. – Multilingual Matters, 2011. – 209 p.
13. Richards J. Global ESL Coursebooks : Issues & Options [Электронний ресурс] / Jack C. Richards. – Режим доступу: <http://www.neas.org.au/conference/presentations/conf12Richards.pdf>
14. Sneddon R. Young bilingual children learning to read with dual books [Электронний ресурс] / Raymonde Sneddon // English Teaching: Practice and Critique. – 2008. – Vol. 7, № 2. – P. 71–84. – Режим доступу: <http://edlinked.soe.waikato.ac.nz/research/files/etpc/files/2008v7n2art4.pdf>
15. The New London Group: A Pedagogy of Multiliteracies : Designing Social Futures [Электронний ресурс] / Harvard Educational Review. – 1996. – Vol. 66. – № 1. – Режим доступу: http://wwwstatic.kern.org/filer/blogWrite44ManilaWebsite/paul/articles/A_Pedagogy_of_Multiliteracies_Designing_Social_Futures.htm
16. Tomlinson B. Materials development for language learning and teaching / Brian Tomlinson // Language Teaching. – 2012. – Vol. 2, № 45. – P. 143–179.
17. Tomlinson B. Materials development for language learning and teaching / Brian Tomlinson. – Second edition. – Cambridge : Cambridge University press, 2011. – 472 p.

References

1. Metodyka navchannya inozemnykh mov i kul'tur: teoriya i praktyka : pidruchnyk dlya stud klasychnykh, pedahohichnykh i linhvistychnykh universytetiv / O. B. Bihych, N. F. Borysko, H. E. Borets'ka ta in. / za zah. red. S. Yu. Nikolayevoyi. – K. : Lenvit, 2013. – 590 s.
2. Metodyka navchannya inozemnykh mov u serednykh navchal'nykh zakladakh : pidruchnyk / kol. avtoriv pid kerivn. S. Yu. Nikolayevoyi. – K. : Lenvit, 1999. – 320 s.

3. Ter-Minasova S. G. Voyna i mir yazyikov i kultur : ucheb. posob. / S. G. Ter-Minasova. – M. : Slovo, 2008. – 344 s.
4. Alday Itziar Elorza. Materials Development for Multilingual Education: The Encyclopedia of Applied Linguistic [Elektronnyi resurs] / Itziar Elorza Alday [ed. Carol A. Chapelle]. – Blackwell Publishing Ltd., 2013. – Rezhym dostupu: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/9781405198431.wbeal0748/full>
5. Baker C. Foundations of Bilingual education and Bilingualism / Colin Baker. – Multilingual Matters : Printed in USA. – Copyright 2011. – (v-xii) 498 p.
6. Banegas D. L.: Teaching unplugged: Is Dogme an Innovation or a remake? [Elektronnyi resurs] / D. L. Banegas. – Rezhym dostupu: <http://www.teachingenglish.org.uk/article/teaching-unplugged>
7. Critical connections: A Multilingual Digital Storytelling Project [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu: <http://www.gold.ac.uk/clcl/multilingual-learning/criticalconnections>
8. Elsner D. Developing Multiliteracies, Plurilingual Awareness and Critical Thinking in the primary Language Classroom with Multilingual Virtual Talkingbooks [Elektronnyi resurs] / Daniela Elsner // Encuentro. – 2011. – 20. – P. 22–38. – Rezhym dostupu: <http://www.encuentrojournal.org/textos/Elsner.pdf>
9. Fenner A.-B. Approaches to Materials Design in European Textbooks: Implementing Principles of Authenticity, Learner Autonomy, Cultural Awareness / Ann-Brit Fenner, David Newby. – Council of Europe, Centre for Modern Languages, 2000. – 223 p.
10. Jessner U. Multicompetence Approaches to Language Proficiency Development in Multilingual Education / Ulrike Jessner // Encyclopedia of Language and Education: [Editors J. Cummings, N. H. Hornberger]. – 2nd Edition. – Volume 5: Bilingual education. – New York : Springer, 2008. – P. 91–103.
11. Language as a Subject. A Platform of Resources and References for Plurilingual and intercultural education [Elektronnyi resurs] / Council of Europe : Language Policy Division, 2009. – Rezhym dostupu: http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/langeduc/boxd1-subject_en.asp
12. Language policy for the Multilingual Classroom. Pedagogy of the Possible / Edited by Ch. Hélot and M. Ó Laoire. – Multilingual Matters, 2011. – 209 p.
13. Richards J. Global ESL Coursebooks : Issues & Options [Elektronnyi resurs] / Jack C. Richards. – Rezhym dostupu: <http://www.neas.org.au/conference/presentations/conf12Richards.pdf>
14. Sneddon R. Young bilingual children learning to read with dual books [Elektronnyi resurs] / Raymonde Sneddon // English Teaching: Practice and Critique. – 2008. – Vol. 7, № 2. – P. 71–84. – Rezhym dostupu: <http://edlinked.soe.waikato.ac.nz/research/files/etpc/files/2008v7n2art4.pdf>
15. The New London Group: A Pedagogy of Multiliteracies : Designing Social Futures [Elektronnyi resurs] / Harvard Educational Review. – 1996. – Vol. 66. – № 1. – Rezhym dostupu: http://wwwstatic.kern.org/filer/blogWrite44ManilaWebsite/paul/articles/A_Pedagogy_of_Multiliteracies_Designing_Social_Futures.htm

16. Tomlinson B. Materials development for language learning and teaching / Brian Tomlinson // Language Teaching. – 2012. – Vol. 2, № 45. – P. 143–179.
17. Tomlinson B. Materials development for language learning and teaching / Brian Tomlinson. – Second edition. – Cambridge : Cambridge University press, 2011. – 472 p.

Першукова О. А.

УЧЕБНЫЕ МАТЕРИАЛЫ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ МНОГОЯЗЫЧИЯ ЗАПАДНОЕВРОПЕЙСКИХ ШКОЛЬНИКОВ

Статья посвящена анализу коллекции учебных материалов для формирования многоязычия детей школьного возраста в странах Западной Европы. Автор привлекает внимание читателя к различиям в подходах к использованию учебников и пособий в странах Западной Европы и украинской школе. Приведены результаты изучения европейскими учеными предложений на европейском рынке учебников и пособий для многоязычного образования. Автор отмечает, что в связи с изменениями культурно-этнического состава учащихся и внедрением коммуникативного подхода изменился процесс обучения языку, в частности стал более ориентированным на применение языка как средства общения и усвоения предметного содержания. Особое внимание уделено поддержке учащихся, для которых язык обучения не является основным, процесс формирования функциональных умений заимствует черты методики обучения иностранного/второго языка. Охарактеризованы особенности УМК по обучению английскому языку как средству глобальной коммуникации.

Ключевые слова: формирование многоязычия; многоязычное образование школьников; обучающие материалы для формирования многоязычной коммуникативной компетентности; языковое образование школьников в странах Западной Европы.

Pershukova O.

TRAINING MATERIALS FOR PLURILINGUAL COMPETENCE OF WESTERN EUROPEAN SCHOOLCHILDREN FORMING

This article analyzes the collection of educational materials for Western European schoolchildren multilingual competence forming. The author draws the reader's attention to the differences in the approaches to the use of textbooks in Western European and the Ukrainian school and indicates the basic principles of modern educational materials on language teaching as well as components of modern collection of educational materials.

The results of the study of European experts in the European market of textbooks for multilingual education are offered. According to researchers, the number of commercially published training materials for multilingual education, which are particularly multilingual virtual complexes, is limited, and the problem of creating multilingual manuals and textbooks requires further research. There are largely bilingual printed manuals with audio-lingual support, without the

specifics of application in the educational process. These textbooks are aimed at formation students' functional literacy: the most attention is paid to reading. Attention is paid to revealing the essence of the concept of "literacy" in the current conditions, and the features for mastering basic language training in the context of multi-ethnic school are outlined. Due to the changes of language and ethnic composition of students in the classroom the approach to learning the basic language of school system has undergone essential transformations, which was reflected in the textbooks. With the introduction of communicative approach the process of language learning became more oriented to the use of languages. In the context of multilingual education the concept of learning basic language of schooling has received a new value relating to the use of language as a medium of teaching and learning. To support the students for whom the language of instruction is not native, textbooks contain information characteristic of teaching the language of schooling as a second language.

Author determined the features of Learning Methodical Complexes for teaching English as a means of global communication. The main features include: 1) cultural universality; 2) ideological neutrality of the content; 3) gender, racial and social equality; 4) promotion of human values; 5) educational texts contain examples of information about socially successful people and so on. Such complexes often act as a source of ideas for creating learning materials in other languages.

Keywords: plurilingualism forming; plurilingual education of schoolchildren; learning materials for plurilingual communicative competence forming; language education of schoolchildren in Western European countries.

МОЖЛИВОСТІ ШКІЛЬНИХ ПІДРУЧНИКІВ ІСТОРІЇ У ФОРМУВАННІ ГРОМАДЯНСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ (на прикладі підручника О. І. Пометун, П. В. Мороза, Ю. Б. Малієнко “Всесвітня історія. Історія України”, 6 клас)

І. В. Побєдаш,

*учитель ЗОШ I–III ст. № 1 м. Щорс Чернігівської області,
здобувач Інституту педагогіки НАПН України*

У статті розглядається проблема можливостей шкільних підручників історії у формуванні громадянської компетентності учнів основної школи. Автором доведено, що шкільний підручник історії є важливим засобом формування громадянської компетентності учнів у процесі навчання історії. Висвітлено можливості текстового і позатекстового структурних компонентів підручника у формуванні когнітивної, аксіологічної та діяльнісної складових громадянської компетентності учнів.

Ключові слова: шкільний підручник історії; структурні компоненти підручника; громадянська компетентність; когнітивна, аксіологічна, діяльнісна складові громадянської компетентності.

Постановка проблеми. В умовах сучасного світу, який швидко змінюється під впливом інформаційної революції та глобалізації, набуває актуальності такий результат шкільної освіти, як громадянська компетентність учнів. Громадянська компетентність — життєва, ключова компетентність, здатність сучасного випускника школи на основі набутих громадянознавчих знань, громадянських цінностей, громадянських умінь орієнтуватись у суспільному житті, активно, ефективно взаємодіяти із суспільством, реалізуючи власні стратегії успіху, підвищуючи суспільні стандарти.

Використання потенціалу зазначеного підручника є актуальним з огляду на виконання завдань Державного стандарту базової повної середньої освіти щодо формування громадянської компетентності учнів. Так, саме у горизонті курсу історії 6 класу вперше в основній школі окреслюються суспільні, державні координати, в яких людина реалізується як громадянин, сприймає

історичний досвід ідентифікації, усвідомлення себе громадянином. Значений підручник транслює зміст тогочасного громадянського життя: норми, цінності, способи реалізації та захисту прав тощо, створюючи перший досвід сприйняття багатоманітності світу. У ньому акумульовано різні види історичних джерел, а система завдань до них дає змогу реконструювати громадянську позицію мешканця Стародавнього світу, актуалізуючи одночасно і власні ціннісні орієнтації учня [1, с. 2, 16–18].

Отже, для вирішення завдання формування громадянської компетентності учнів істотним є використання потенціалу шкільного підручника історії.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Використанню шкільного підручника у підготовці учня як громадянина у процесі навчання присвячено дослідження П. Вербицької, П. Мороза, Ю. Малієнко, Ю. Олексіна, О. Пометун, Т. Смагіної, М. Шимановського та інших науковців. У своїх роботах дослідники переважно аналізують можливості підручника у формуванні різних аспектів громадянськості, висвітлюють методика роботи на уроці на основі матеріалів підручника. Безпосередньо проблемі місця та ролі підручника у процесі запровадження компетентнісного підходу присвячені публікації науковців В. Власова, О. Локшиної, Ю. Малієнко, Т. Мацейків, П. Мороза, О. Пометун, А. Приходько, П. Холод та інших. Водночас робіт, які б реалізовували основні позиції науковців щодо компетентнісного навчання у контексті курсу історії 6 класу в цілому і можливостей сучасного шкільного підручника історії у формуванні громадянської компетентності учнів зокрема, поки що недостатньо. Це обумовлює актуальність нашого дослідження [2, 3, 4, 7, 8, 9].

Метою статті є проаналізувати можливості шкільних підручників історії у формуванні громадянської компетентності учнів основної школи на прикладі підручника О. І. Пометун, П. В. Мороза, Ю. Б. Малієнко “Всесвітня історія. Історія України”, 6 клас.

Виклад основного матеріалу. Сучасний шкільний підручник історії як важливий засіб навчання дає можливість учителю спрямувати процес навчання на формування громадянської компетентності учнів. Розуміючи громадянську компетентність як ключову, життєву компетентність, інтегративну якість особистості, що є результатом навчання людини у школі, проаналізуємо потенціал сучасних підручників щодо конструювання начальних ситуацій для її набуття. Предметне поле аналізу складають такі елементи підручника, як авторський текст, історичні документи, візуальний ряд, система пізнавальних завдань тощо. Аналіз можливос-

тей шкільних підручників історії у формуванні громадянської компетентності учнів здійснюється за наступними критеріями: можливості підручника у формуванні когнітивної складової громадянської компетентності; можливості підручника у формуванні аксіологічної складової громадянської компетентності; аналіз методичного апарату, що стимулює формування діяльнісної складової громадянської компетентності [6, с. 132–137].

Розглянемо підручник для 6 класу “Всесвітня історія. Історія України” авторів О. І. Пометун, П. В. Мороза, Ю. Б. Малієнко. Із загального переліку чинних підручників для 6 класу зазначений підручник можна виокремити як найбільш ефективний у формуванні громадянської компетентності учнів. Авторам вдалося задати громадянознавчий ракурс подання історії, що відіграє важливу роль, адже саме у курсі 6 класу вводяться поняття “суспільство”, “влада”, “державна”, “політика”, “громадянин”, що створюють конструкти життя людини як громадянина. Автори дають можливість учителю на різних компонентах підручника конструювати навчальні ситуації для набуття громадянської компетентності. Проаналізуємо змістовний потенціал підручника у формуванні когнітивної складової громадянської компетентності. Зазначимо, що у контексті цільового підходу до формування когнітивної складової громадянської компетентності із загального масиву історичних знань виокремлюємо такі елементи громадянознавчих знань, як громадянознавчі факти (громадянознавчі аспекти історичних фактів), поняття “суспільство”, “влада”, “державна”, “політика”, “громадянин” тощо. Так, авторський текст підручника забезпечує можливість сформувати уявлення про особливості додержавної форми організації суспільства (рівність; управління старійшинами, вождем, народними зборами) та зміни, що спричинили утворення держави як форми організації суспільства (приватна власність; нерівність; суперечки; влада) [5, с. 23–27]. Далі для формування поняття “суспільство” учитель може використати характеристику суспільств стародавніх держав. Доступний авторський текст та документальні ілюстрації відтворюють наступні громадянознавчі аспекти: унікальність стародавніх суспільств (поділ давньоєгипетського суспільства на верстви; суспільства Стародавньої Індії – на варни; суспільства Стародавнього Китаю – на стани-ранги; суспільства гомерівської Греції – на групи тощо); відмінність становища різних груп у суспільстві (обсяг прав і обов’язків; можливість брати участь у владі; реалізація інтересів групи державою) [5, с. 49–50, 66, 81, 92, 97, 98, 108, 127, 128, 129]. Отже, матеріали аналізованого під-

ручника дають можливість учителю реалізувати системний підхід у формуванні громадянознавчого поняття “суспільство”, а саме: відпрацювати як “універсальність” змісту цього поняття – структурування всіх суспільств на групи і відмінності у їх становищі, так і “унікальність” різних стародавніх суспільств, представлених авторами підручника.

Матеріали зазначеного підручника дають можливість учителю організувати роботу над формуванням такого елементу когнітивної складової громадянської компетентності, як поняття “держава”. Громадянознавчий ракурс сприйняття держави задає визначення в авторському тексті держави як форми організації суспільства та виділення її ознак (територія; апарат влади; закони; податки тощо). Відтак, представляючи кожен стародавній державу, автори тримають у фокусі її ознаки як конструкти поняття “держава”. Відповідно до програми, текстовий і позатекстовий зміст підручника дає учителю змогу, організовуючи вивчення кожної держави із численного ряду стародавніх держав, використати можливості такого рефрену, повторення для засвоєння “універсальності” кожної стародавньої держави саме через її ознаки (територія; апарат влади; закони; податки тощо). Наприклад, карти-схеми забезпечують можливість вивчати громадянознавчий аспект такої ознаки держави, як “територія”; документи (наприклад, закони Хаммурапі – опанувати громадянознавчий аспект такої ознаки держави, як “право”, “закони”. Ілюстрації та історичні реконструкції формують образ правителів, чиновників, війська (зовнішній вигляд фараона або війська асирійського царя тощо). Ілюстрації, що супроводжують авторський текст, дають можливість формувати в уявленні учнів унікальні, навіть, екзотичні образи стародавніх держав [5, с. 42, 48, 49, 53, 54, 56, 64, 69, 71, 78]. Текстовий і позатекстовий компоненти підручника забезпечують учителя достатньою інформацією для поглиблення знань про державу у контексті системного підходу до формування громадянської компетентності учнів. У змістовному горизонті 6 класу матеріали аналізованого підручника дають змогу розвивати і поглиблювати поняття “держава” у декількох громадянознавчих напрямках. Так, у навчальний обіг уводяться поняття про такі форми правління, як монархія та республіка; про державний устрій (“місто-держава”, “імперія”); про такі державні режими, як “демократія” тощо [5, с. 69, 201, 222].

Громадянознавче поняття “політика”, відповідно до чинної програми, не визначається у зазначеному підручнику. Вчитель формує дане поняття на основі сюжетів, які добираються і впо-

рядкуюються авторами у кожній темі про стародавню державу. Так, поняття “політика” окреслюється у сюжетах про будівництво і обслуговування зрошувальних систем, адже, коли вони руйнувались, наступав голод; про оборону країни від нападників; про військові походи правителів стародавнього світу; про регулювання життя способом реформ; вшанування правителів у вигляді спорудження пірамід, храмів, нових міст тощо [5, с. 50, 51, 53, 55, 70, 71, 136, 144, 146].

Авторський текст, документи, художні реконструкції дають можливість формувати на уроках громадянознавче поняття “громадянин”. Автори визначають поняття, виписують права і обов’язки громадян, способи боротьби громадян полісів за свої права, особливості виховання громадян. Вдало доповнюють авторський текст та візуальний ряд репродукції художніх картин на античну тематику, створюючи ефект “вживання” учнів у життя громадян античного полісу [5, с. 133, 159, 167, 223].

Отже, текстовий і позатекстовий компоненти підручника дають учителю змогу формувати когнітивну складову громадянської компетентності [6, с. 133–138]. У контексті інтегративного підходу до формування громадянської компетентності ресурси підручника пропедевтично створюють основу для теоретичного розуміння учнями понять “держава”, “монархія”, “республіка”, “демократія”, “громадянин”, які вивчаються у шкільних курсах правознавства.

Розглянемо можливість зазначеного підручника у формуванні аксіологічної складової громадянської компетентності учнів. Насамперед зазначимо, що у контексті цільового підходу до формування громадянської компетентності зміст аксіологічної складової наповнюють такі емоційно-ціннісні елементи, як емоції, почуття, ставлення, ціннісні орієнтації, цінності, особистісні якості тощо. Так, представлена авторами галерея стародавніх держав дає змогу формувати позитивне ставлення учнів до держави як форми організації суспільства. На відміну від попередніх підручників, авторам вдалося збалансувати висвітлення ролі держави як виразника волі домінуючих груп суспільства та велике значення держави для забезпечення загальносуспільних інтересів (будівництво зрошувальних каналів, дамб) [5, с. 48, 50, 72]. Авторські акценти щодо діапазону прав і свобод мешканців стародавніх держав забезпечують учителю можливість актуалізувати в емоційно-ціннісній сфері особистості учнів емоції, ставлення, установки щодо такої цінності, як “справедливість”, “права і свободи” [5, с. 71]. Особливо змістовно насиченими для формування таких ціннос-

тей, як “права і свободи”, “демократія”, “закон” є матеріали підручника про життя стародавніх греків і римлян. Так, сюжети з історії греко-перських війн транслюють неабияку цінність свободи, Батьківщини для громадян полісу. Цінність громадських справ, служіння стародавніх громадян “вищому благу” реконструйовано в авторському тексті, фрагментах трактатів стародавніх авторів, у тексті присяги громадянина Афін, репродукціях художніх картин на античну тематику, що окреслюють участь громадян полісу у народних зборах, громадянську позицію стратега Перикла тощо [5, с. 157–160].

Отже, основний текст та візуальний ряд підручника створюють змістовну основу для формування широкої палітри елементів емоційно-ціннісної сфери особистості, що наповнює зміст аксіологічної складової громадянської компетентності, а саме: позитивне ставлення до держави, ціннісна орієнтація на справедливість, цінність держави, прав і свобод громадян, демократичного устрою, свободи, громадських справ тощо. При цьому, на наш погляд, недостатньо акцентовано увагу на матеріалах, які дають можливість учням сприймати цінність держави як фактора, що створював мешканцям стародавніх держав умови для досягнень культури, розквіту мистецтва. Адже стародавні держави залишили по собі унікальний спадок [5, с. 48, 50, 72]. Візуальний ряд, на наш погляд, потребує доповнення творами мистецтва, через які транслюються сюжети із життя тогочасних громадян, цінності Стародавнього світу, що детермінували поведінку тогочасних громадян.

Розглянемо можливості підручника у формуванні діяльній складової громадянської компетентності. У контексті цільового підходу діяльнісна складова охоплює логічні, аксіологічні уміння, здатності, операційні уміння: працювати в групах і парах, уміння працювати з інформацією, відстоювати власну думку тощо. Методичний апарат підручника дає можливість учителю відпрацювати в навчальних ситуаціях широкий діапазон умінь, що формують здатність орієнтуватись у суспільно-політичному житті. Адже розробники компетентнісного підходу вважають, що компетентність формує сам процес її набуття [6]. Так, низка завдань, запропонована авторами, та логічна побудова авторського тексту дає змогу організувати дослідження процесу переходу до державної форми організації суспільства (приватна власність; нерівність; суперечки; влада). Завдання пояснити, кому в родовій общині належали запаси їжі та майно, спрямовує учнів до висновку про рівність первісного суспільства. Завдання проаналізува-

ти, як змінилося життя окремої сім'ї в сусідській общині, яким чином виникає нерівність, формує уміння встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, пояснювати фактори, що підірвали рівність. Такий варіант організації навчання на основі зазначеного підручника супроводжується складанням опорно-логічної схеми у зошитах учнів, що передбачає формування навички перетворювати інформацію в "іншу знакову систему" [8]. Завдання до матеріалів підручника про стародавні держави, авторські акценти на її ознаках, що задають громадянськи ракурс сприйняття держави, рефрен у розгляді стародавніх держав у сукупності формують уміння ідентифікувати державу за її ознаками [5, с. 23–27]. Завдання до ілюстрацій та документів формують уміння визначати відображення цінностей у творах мистецтва. Наприклад, завдання визначити архітектурну споруду Вавилону, що уособлювала могутність держави. Завдання до фрагментів поеми Гомера дає змогу визначити поділ суспільства на групи, низка завдань вимагає від учнів визначити інтереси груп та способи їх досягнення [5, с. 82, 129, 136]. Вдало підібрана система завдань дає можливість учителю тримати у фокусі різні аспекти поняття "політика", формуючи уміння ідентифікувати політику. Наприклад, порівнюючи правління династій китайських правителів, державний устрій у Афінах та Стародавньому Єгипті, в Афінах та Спарті, відмінність управління за республіки та імперії учень набуває уміння визначити напрями політики, уміння пояснювати, інтереси яких груп реалізували правителі, уміння характеризувати, якими способами здійснювалась державна влада тощо. Завдання, що спонукають учнів робити оцінні висновки (оцінити реформи Солона, встановити значення реформ Клісфена), дають можливість формувати уміння оцінювати їх значення для суспільства [5, с. 146, 160, 160, 200, 205, 229]. Формування і розвиток зазначених вище умінь у контексті системного підходу сприяє формуванню громадянськи здатності у сукупності з такими операційними уміннями, як працювати у групах, приймати колективне рішення, висловлювати і відстоювати свою думку, формує такий громадянськи показник, як здатність орієнтуватись у суспільно-політичному житті [2, 3, 4, 7].

Висновки. Отже, проаналізований підручник є важливим засобом у формуванні громадянськи компетентності учнів. Доступний авторськи текст, вдала логічна побудова, акценти дають учителю можливість створювати навчальні ситуації для формування когнітивної складової громадянськи компетентності учнів. Ілюстрації, історичні реконструкції, репродукції

картин створюють атмосферу громадянського життя мешканців Стародавнього світу, транслюють ставлення, цінності громадян полісів. Багат шаровий комплекс завдань дає можливість формувати здатність орієнтуватись у суспільно-політичному житті.

Література

1. Державний стандарт базової і повної середньої освіти [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://osvita.ua/legislation/>.
2. Малієнко Ю. Б. Пам'ятки культури у змісті всесвітньої історії / Ю. Б. Малієнко // Історія і суспільствознавство в школах України: теорія і методика навчання. – 2013. – № 10. – С. 3–21.
3. Малієнко Ю. Б. Практичні заняття в системі історичної освіти основної школи : методичний коментар до програми 2012 року з історії для основної школи / Ю. Б. Малієнко // Бібліотека журналу Історія і суспільствознавство в школах України: теорія і методика навчання. – 2013. – № 5–6. – С. 42–47.
4. Мороз І. В. Реалізація дослідницького підходу в шкільному підручнику історії (на прикладі підручника “Всесвітня історія. Історія України” для учнів 6 класу) / І. В. Мороз, П. В. Мороз // Проблеми сучасного підручника : зб. наук. праць / [ред. кол. ; наук. ред. – О. М. Топузов]. – К. : Педагогічна думка, 2015. – Вип. 15. – Ч. 2. – С. 53–66.
5. Пометун О. І. Всесвітня історія. Історія України : підруч. для 6 кл. загальноосвіт. навч. закладів / О. І. Пометун, П. В. Мороз, Ю. В. Малієнко. – К. : Видавничий дім “Освіта”, 2014. – 256 с.
6. Пометун О. Методика навчання історії в школі : посібник / О. І. Пометун, Г. О. Фрейман. – К. : Генеза, 2009. – 327 с.
7. Пометун О. Організація діяльності учнів на уроках історії в 6 класі загальноосвітньої школи за новим підручником / О. Пометун // Історія і суспільствознавство в школах України: теорія та методика навчання. – 2014. – № 7–8.
8. Пометун О. І. Шкільний підручник нового покоління з історії, який він? / О. І. Пометун // Проблеми сучасного підручника : зб. наук. праць / [ред. кол., головн. ред. В. М. Мадзігон ; наук. ред. О. М. Топузов]. – К. : Пед. думка, 2011. – Вип. 11. – 800 с. – С. 477–484.
9. Холод П. В. Місце і роль шкільного підручника історії в умовах дослідницького навчання / П. В. Мороз // Проблеми сучасного підручника : зб. наук. пр. / Ін-т педагогіки АПН України. – К. : Пед. думка, 2009. – Вип. 9. – С. 507–518.

References

1. Derzhavnyy standart bazovoji i povnoji serednjoji osvity [Elektronnyj resurs]. – Rezhym dostupu: <http://osvita.ua/legislation>
2. Malienko Yu. B. Pamytky kultury u zmisti vsesvtnyoi istoriyi / Yu. B. Malienko // Istorya i suspilstvoznnavstvo v shkolakh Urrayny : teoriya i metodyka navchanny. – 2013. – № 10. – S. 3–21.

3. Malienko Yu. B. Practychni zaniattia v systemi istorychnoyi osvity osnovnoyi shkoly / Yu. B. Malienko // Biblioteka zhurnalnui istorya i suspilstvoznavstvo v shkolakh Ukrainu: teoriya i metody navchannia. – 2013. – № 5–6. – S. 42–47.
4. Moroz I. V. Realizatsiya doclidnytskoho pidhodu v shkilnomu pidruchnyku (na prykladi pidruchnyka “Vsesvitnia istoriya. Istoriya Ukrainy dlia uchniv 6 klasu). I. V. Moroz, P. V. Moroz // Problemy suchasnoho pidruchnyka : zb. nauk. prats / [red. kol. ; nauk. red. – O. M. Topuzov]. – K. : Pedahohichna dumka, 2015. – Vyp. 15. – Ch. 2. – S. 53–66.
5. Pometun O. I. Vsesvitnia istoya. Istoriya Ukrainy : pidruch. dlia 6 kl. zagalnoosvit. navch. zakladiv / O. I. Pometun, P. V. Moroz, Yu. V. Maliyenko. – K. : Vydavnychiy dim Osvita, 2014. – 256 s.
6. Pometun O. Metodyka navchannia istorii v shkoli : posibnyk / O. I. Pometun, Frei'man Grigorii Osherovich. – K. : Geneza, 2009. – 328 s.
7. Pometun O. Orhanizatsiya diyalnosti uchniv na urokakh istoriyi v 6 klasi zahalnoosvitnoyi shkoly za novym pidruchnykom / O. Pometun // Istoriya i suspilstvoznavstvo v shkolakh Ukrainy: teoriya ta metodyka navchannia. – 2014. – № 7–8.
8. Pometun O. I. Shkilnyi pidruchnyk novogo pokolinnia z istorii, yakyi vin? / O. I. Pometun // Problemy school suchasnoho pidruchnyka : zb. nayk. prats / [red. kol. hol. red. V. M. Madzihon ; nayk. red. O. M. Topuzov]. – K. : Ped. dumka, 2011. – Vyp. 11. – 800 s. – S. 477–484.
9. Kholod P. V. Mistse i rol shkilnoho pidruchnyka istoriyi v umovakh doslidnytskoho navchannia / P. V. Moroz // Problemy suchasnoho pidruchnyka : zb. nauk. pr. / In-t pedahohiky APN Ukrainy. – K. : Ped. dumka, 2009. – Vyp. 9. – S. 507–518.

Победаш И. В.

**ВОЗМОЖНОСТИ ШКОЛЬНЫХ УЧЕБНИКОВ ИСТОРИИ
В ФОРМИРОВАНИИ ГРАЖДАНСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ
УЧАЩИХСЯ (НА ПРИМЕРЕ УЧЕБНИКА Е. И. ПОМЕТУН,
П. В. МОРОЗА, Ю. Б. МАЛИЕНКО “ВСЕМИРНАЯ ИСТОРИЯ.
ИСТОРИЯ УКРАИНЫ”, 6 КЛАСС)**

В статье анализируются возможности учебников истории в процессе формирования гражданской компетентности учащихся. Раскрываются возможности таких компонентов учебника, как авторский текст, внетекстовый компонент, визуальный ряд: иллюстрации, художественные реконструкции. Автор показывает возможности учебника в формировании когнитивной, аксиологической, процессуальной составляющих гражданской компетентности – результата обучения учащихся в школе.

Ключевые слова: школьный учебник истории; компоненты учебника; гражданская компетентность; когнитивная, аксиологическая и процессуальная составляющая гражданской компетентности.

Pobiedash I.

**OPPORTUNITIES OF SCHOOL TEXTBOOKS ON HISTORY
IN THE FORMATION OF STUDENTS' CIVIC COMPETENCE
(USING THE EXAMPLE OF THE TEXTBOOK BY O. POMETUN,
P. MOROZ, YU. MALIENKO "WORLD HISTORY. THE HISTORY
OF UKRAINE", FORM 6)**

The article deals with the problem of using school textbooks on history in the formation of students' civic competence at the basic school.

The author stresses that a school textbook on history is an important means of the formation of students' civic competence in the course of learning history. The opportunities of text and out-of-text structured components of text book in the formation of the cognitive, axiological and operative components of students' civic competence are reflected.

The meaning of "the civic competence" includes life and key competence, the results of a person's education at school which give young people the opportunities to realize themselves in modern life and to find harmony of a citizen with the society. The researchers of the competence approach define it as an ability of a man to be knowledgeable in social life.

A school textbook on history gives the opportunity to form a cognitive component of civic competence, in particular such definitions as "society", "power", state", "policy", etc.

The author's text and illustrations are helpful to form the positive attitude to the state, to regard democracy, justice, rights, laws and freedoms as values. The task of the textbook is to form abilities and skills in learning situations to react properly in the socio political life.

Keywords: a school textbook on history; structured components of the textbook; civic competence; cognitive, axiological and operative components of civic competence.

ВИКОРИСТАННЯ ДИДАКТИЧНИХ НАОЧНИХ ЗАСОБІВ ПІДРУЧНИКІВ ГЕОГРАФІЇ УКРАЇНИ З МЕТОЮ ВИКОНАННЯ ПРАКТИЧНИХ РОБІТ ТА В ПРОЦЕСІ КРАЄЗНАВЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Н. Г. Побидайло,

кандидат педагогічних наук,

науковий співробітник відділу навчання географії та економіки Інституту педагогіки НАПН України

У статті розглянуто використання дидактичних наочних засобів у процесі вивчення фізичної географії України. Однією з основних функцій засобів навчання є забезпечення наочності у ході засвоєння знань. Тому наочність варто використовувати у процесі вивчення географії України: під час вивчення нового матеріалу, виконання практичних робіт і поглиблення та закріплення вивченого матеріалу. У статті розглянуто найбільш використовувані види наочності, які дають можливість вчителю створити повний образ досліджуваних об'єктів і явищ, а саме: навчальна географічна карта, таблиці, схеми, графіки, діаграми, картодіаграми, роздатковий додатковий матеріал, географічні спостереження, за допомогою яких безпосередньо реалізується принцип наочності.

Ключові слова: дидактичні засоби наочності; підручник географії; краєзнавчий матеріал; методика навчання географії України.

Постановка проблеми. У школі наочність в процесі навчання виступає одним з найважливіших дидактичних принципів, а образне мислення є домінуючим. Відомо, що інформацію, яку сприймає людина, надходить до неї саме через зоровий канал сприймання, що має більшу пропускну здатність, ніж слуховий. Надзвичайно важливим є застосування наочних засобів у навчанні шкільних предметів, адже забезпечує не лише інформацією про об'єкти вивчення, але ще й сприяє цілісному сприйманню цього об'єкта і викликає інтерес в учнів. У використанні різноманітних засобів наочності один вид доповнює інший і при цьому поєднується із розповіддю учителя і підручником, що в результаті забезпечує високий рівень засвоєння навчального матеріалу [3].

Саме наочність є одним з головних положень викладання навчальних дисциплін, що сприяє засвоєнню знань уявлення і створення яскравих образів в учнів. Тому зазвичай зоровим образом дійсності та сприйняття картини, умовної схеми про-

цес пізнання не обмежується. Варто пам'ятати, що мислення, абстрагуючись від конкретних образів, встановлює властивості, зв'язки внутрішнього та зовнішнього об'єкта або явища з іншими об'єктами або явищами, розкриваючи ті напрями, які безпосередньо не сприймаються. Зазвичай сутність наочності полягає у точних уявленнях та створенні образів, на основі яких будується навчально-пізнавальна діяльність учнів, що націлена на оволодіння системою географічних знань, уявлень і понять.

Аналіз останніх досліджень. Питанням методики наочності використання та удосконаленням займалися різні науковці та методисти, такі як І. Базедов, Ю. Баришева, Н. Гончарова, І. Душина, Л. Картель, С. Кобернік, Є. Копилець. Методичні аспекти сучасної географічної освіти в основній школі розроблюється й удосконалюється такими науковцями, як Л. Вішнікіною, О. Надтокою, О. Топузовим.

У дослідженні С. Коберника “Науково-методичні засади географічної освіти в основній школі” наочність вчений розглядає у загальнодидактичних принципах навчання, серед яких моделі натуральних об'єктів і явищ – просторові ілюстративні посібники, а саме: картини, малюнки та інше. До категорії наочних засобів навчання, які здатні за допомогою символів зобразити географічні об'єкти явищ, належать такі: схематичні (опорні схеми, структурно-логічні схеми), картографічні (картосхеми), графічні статистичні (графіки, діаграми) [7, с. 67].

Метою статті є вивчення необхідності застосування наочних засобів на уроках та практичних роботах з фізичної географії України.

Виклад основного матеріалу. Підручник з географії для загальноосвітніх навчальних закладів виконує декілька функцій: по-перше, є засобом навчання; по-друге, виступає механізмом управління процесом співробітництва вчителя й учня, тобто надає йому форми якомога ближчі до процесу реального спілкування. Практична навчальна діяльність, а саме вмотивовані практичні роботи й різноманітні дидактичні завдання, спрямована на досягнення порозуміння між суб'єктами педагогічного процесу та на використання основних засобів досягнення цілей уроку, що дають змогу оволодіти змістом навчального матеріалу. Виконуючи поставлені вчителем завдання в класі або на місцевості, учні мають усвідомлювати, коли та за яких умов організоване в умовах навчання спілкування та набуті знання із географії вони зможуть використати в реальних життєвих ситуаціях. Тому вчителю необхідно спиратися на краєзнавчий матеріал, подавати наукові гео-

графічні поняття на основі вивчення своєї місцевості та наочно допомогти учневі у вивченні природних особливостей рідного краю.

Використання краєзнавчого матеріалу на уроках географії залежить від віку учнів і ступеня їх обізнаності з ним. Організуючи засвоєння географічного краєзнавчого матеріалу, варто використовувати різноманітні методи та прийоми навчання, а саме: 1) розповідь учителя про рідний край; 2) бесіда, що побудована на краєзнавчій основі; 3) читання краєзнавчої літератури; 4) спостереження за об'єктами рідної природи; 5) сприймання ілюстративного та натурального наочного краєзнавчого матеріалу; 6) перегляд відеофільмів тощо. У процесі добору змісту краєзнавчого матеріалу важливим критерієм є також його особистісна значущість для учнів. Реалізація цієї вимоги забезпечується залученням учнів до добору краєзнавчого матеріалу для уроку (за умови різних способів педагогічної підтримки – залежно від індивідуальних особливостей школярів). Так, учні можуть робити (за власним вибором) невеликі повідомлення; готувати вікторини, навчальні ігри на кшталт “Вірю/Не вірю”, “Назви за описом ...”; складати кросворди, ребуси, тестові запитання різного рівня складності, картосхеми на основі результатів краєзнавчих досліджень тощо.

Краєзнавчий матеріал варто застосовувати і в процесі виконання практичних робіт. Наприклад, під час розв'язування задач на визначення місцевого часу виконуються завдання, що забезпечують здобуття навичок роботи з топографічною картою, з'ясовуються особливості рельєфу з використанням тектонічної та фізичної карт, на прикладі своєї області, та встановлюються зв'язки між тектонічними структурами, формами рельєфу й корисними копалинами, описується стан погоди у своїй місцевості та дається її прогноз за місцевими ознаками [6, с. 109].

Отже, краєзнавчий матеріал є природним стимулюючим фактором шкільного освітнього процесу, що допомагає вирішувати сучасні завдання гармонійного розвитку школярів, забезпечувати гуманізацію освіти. Тому логічно, що у сучасній шкільній практиці відзначається підвищений інтерес до краєзнавчого матеріалу. Одним із засобів його реалізації є наочність, яка виступає важливим елементом навчання географії [4].

Перед тим, як обрати для використання вид дидактичних наочних засобів, необхідно продумати місце їх застосування залежно від їх дидактичних можливостей. Насамперед, необхідно врахувати цілі та завдання уроку, а потім вже продумувати, як це буде поєднуватися з розповіддю вчителя.

При вивченні фізичної географії України в учнів вже досить розвинене абстрактне мислення, що насамперед залежить від характеру вивчення, великої кількості фактів, предметів, і явищ, які безпосередньо не сприймаються учнями постійно, тому і вимагають застосування наочних засобів навчання.

Розглянемо найбільш використовувані наочні засоби навчання у процесі вивчення фізичної географії України.

Навчальна географічна карта є основним ключем знань до географічного простору інформації про об'єкти і явища, які розміщені в ньому, а також своєрідним наочним посібником, що допомагає створити уявлення про просторове розміщення, поняття про геопросторові зв'язки, природні та суспільні особливості території. Під час вивчення фізичної географії учні упорядковують знання про карту як інформаційно-знакову модель. Наприклад, тема “Карта є джерелом географічних знань” знайомить учнів з математичною основою створення карт, видами спотворень, які властиві картам відмінних проекцій, видами географічних карт та їх рисами, завершує процес формування в учнів розуміння карти [1].

Таблиці є головним призначенням для розкриття фізико-географічних процесів та явищ, показу природних і виробничих структур, їхніх зв'язків і взаємовідносин. Однією з різновидностей таблиць, які використовуються під час вивчення зазначеного предмета, є ілюстративні таблиці, що складаються з низки малюнків і частин, зображують графічний об'єкт і супроводжуються недовгим пояснювальним текстом. Ілюстративно-схематичні таблиці охоплюють з'єднання видової географічної картини та схематичного малюнка. Прикладом використання таких таблиць є “Основні типи ґрунтів України”. За допомогою таблиць показують морфологію об'єкта, фізико-географічне оточення, створюють загальне уявлення, а схематичний малюнок характеризує внутрішню структуру. Під час вивчення тем порівняльні таблиці застосовують для того, щоб учні навчилися порівнювати, тобто з метою підвести до висновків. Наприклад, щоб учні краще засвоїли загальні риси та відмінності між планом і картою [4]. Якщо таблицю використовувати як засіб наочності, тоді учителю необхідно придумати декілька завдань, які будуть пов'язані з її аналізом. Наприклад, це будуть запитання такого типу: “Як Ви думаєте, що за явище зображено в таблиці? Якими показниками вимірюється це явище? На підставі аналізу цифр, наведених у таблиці, які висновки можна зробити? Дивлячись на дані таблиці, побудуйте графік залежності”. Саме таким чином учні зможуть зосередити свою увагу на сутності явищ, які виражені у таблиці цифрами.

У процесі роботи з таблицями використовується *роздатковий матеріал*, окрім ілюстративного зображення, який містить запитання та завдання. Для завдань спершу даються запитання, відповідаючи на які учні повинні оновити опорні знання, щоб усвідомити завдання, а потім використовуються запитання для закріплення та узагальнення матеріалу [2]. *Роздатковий додатковий матеріал* може створюватися через використання матеріалів підручника для виконання практичних робіт. Варто зазначити, що більша частина програмних практичних робіт не потребує забезпечення учнів роздатковим матеріалом. Однак це стосується робіт з окремими картами, аналітичних завдань щодо аналізу географічних об'єктів за тематичними картами атласу, карти/плани своєї місцевості, карта природних зон світу, складання фізико- та економіко-географічних характеристик і порівняння об'єктів за типовими планами тощо. Майже в кожному курсі шкільної географії є практичні роботи, для проведення яких потрібно мати відповідне матеріальне забезпечення (статистичні матеріали, географічні довідники, нівеліри, компаси, метеоприлади тощо).

Наступним засобом наочності, який використовується у процесі вивчення фізичної географії України, є *схеми*. На думку М. Баранського, схема є ілюстрацією записів міркувань у короткій формі, яка відображає процеси і явища (наприклад, схема виробничих циклів, схема утворення циклону). Якщо схеми виконуються на картографічній основі, тоді створюються картосхеми. Зазвичай під час викладення матеріалу потрібно побудувати графічну схему, тобто набуваючи цим поступово окремі її елементи. Ефективніше буде виглядати графічна схема, в якій є прості класифікаційні схеми з відповідними вкопіюваннями з географічних карт [3].

Одним із видів наочних засобів навчання є застосування в процесі вивчення фізичної географії *графіків*, які являють собою графічне зображення функціональної залежності за допомогою ліній на площині. Зазвичай вчителі додають фонові малюнки для того, щоб графік став більш наочним і краще відкладався у пам'яті учнів. Завдяки графіку значно легше узагальнити навчальний матеріал. Під час роботи з календарем спостереження за погодою застосовується побудова й аналіз графіків. Наприклад, у процесі вивчення тем учні встановлюють залежності між метеорологічними елементами [5].

Підручник для методики навчання географії є джерелом *діаграм* і *картодіаграм* (наприклад, картодіаграма “Співвідношення міського й сільського населення областей України” у підручнику “Географія 9 клас” авторів О. Надтоки, О. Топузова). Зокрема, у

навчанні географії, діаграми доцільно застосовувати для кількісних характеристик, об'єктів або явищ, відмінних один від одного за своїм територіальним розміщенням.

Шкільними програмами з географії передбачено географічні спостереження та практичні роботи, а також спостереження на місцевості, що проводять зазвичай під час екскурсій і на спеціально обладнаних майданчиках, за допомогою яких безпосередньо реалізується принцип наочності.

Цифрові освітні ресурси спрямовані не лише на формування знань і умінь, але і на вироблення досвіду творчої діяльності. Комп'ютер у школі виступає в якості яскравого наочного засобу для навчання, інструменту підтримки різних уроків географії.

Варто зазначити, що основними вимогами роботи з наочними засобами навчання є: 1) робота з наочними засобами навчання, що має поєднуватися із застосуванням підручника та карти; 2) передбачати характер пізнавальної діяльності учнів (не тільки репродуктивний, але й творчий); 3) наочні засоби обов'язково повинні застосовуватися на різних етапах навчання (як під час вивчення нового матеріалу, так і під час його закріплення та узагальнення); 4) стимулювати насамперед пізнавальний інтерес учнів [8].

У 8-му класі учні можуть самостійно працювати з наочністю, але матеріал, який учні повинні засвоїти, ускладнюється. Розглянемо приклад застосування засобів наочності на уроці з теми "Типи повітряних мас і атмосферна циркуляція на території України".

Особливе значення у чинній навчальній програмі з географії мають краєзнавчі дослідження, які важливі для формування географічної картини світу в учнів основної школи. Вони значною мірою спираються на краєзнавчу основу змісту фізичної географії, певною мірою виражаються через дослідження учнів, у процесі яких вони закріплюють здобуті навчальні поняття та встановлюють природні закономірності.

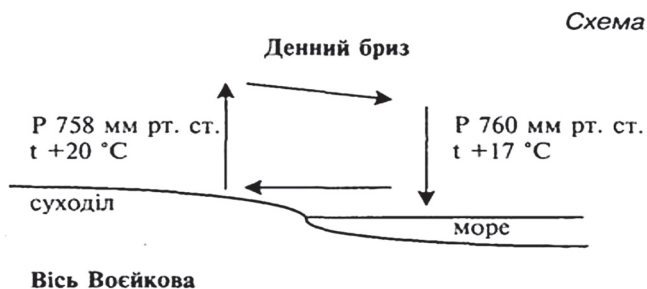
Географічні дослідження створюють можливість встановити у сучасних фізико-географічних процесах ті фактори, на які впливають технічними засобами. Таким чином, у процесі географічних краєзнавчих досліджень у свідомості учнів формується уява про залежність діяльності людини від природних умов і ресурсів. Тому важливо в процесі краєзнавчих досліджень вміння учнів працювати з різноманітними джерелами інформації (підручники, атласи, контурні карти), аналізувати, синтезувати зібрані матеріали, складати схеми і таблиці, графіки і діаграми тощо [6].

Під час вивчення цієї теми використовуються такі наочні засоби, як фізична та кліматична карти, атласи України, схеми “Клімат України” та “Кліматичні умови та ресурси”, календарі погоди, схема утворення атмосферних фронтів [5].

Звідки на територію України надходять повітряні маси. Хто з Вас пригадає? (з Атлантики, Арктики і Центральної Євразії). Що означає повітряна маса? (це великий об’єм повітря тропосфери з певними властивостями, що залежать від району формування). Які ж різновиди повітряних мас і як вони впливають на клімат України? (заповнюють таблицю). Відомо, що властивості повітряної маси залежать від району формування, а від них залежить погода. За календарями погоди простежте, які вітри переважали упродовж року (західного напрямку). Які зміни погоди спостерігалися при цьому влітку і взимку? (заповнюють таблицю). Вдома закінчити заповнення таблиці [5].

Антициклон – це область, у центрі якої тиск значно підвищений для нього властиві низхідні потоки повітря, що зумовлює його нагрівання і водночас не сприяє “конденсації водяної пари”, тобто не створює умов для випадання опадів. Як правило, в антициклоні безвітряно або з невеликим вітром, ясна погода. В Україну антициклони приходять з центральних районів Азії. Користуючись календарями погоди, наведіть приклади антициклональних проявів.

На клімат прибережних районів впливає бризова циркуляція. Що таке бриз і як він утворюється? (доповідь учня, комп’ютерна схема).



У результаті нагрівання суходолу та водної поверхні вдень над суходолом тепліше і тиск нижчий, а над водною поверхнею прохолодніше і тиск вищий – виникає денний бриз, що дме з моря на суходіл. Вночі над водою тепліше, тиск нижчий, а над суходо-

лом прохолодніше, тиск вищий, і виникає нічний бриз, що дме з суходолу на море. Завдяки бризовій циркуляції влітку на відстані 40–50 км від моря більше безхмарних днів, а отже, сумарної сонячної радіації. У холодну пору року моря, річки, великі озера, водосховища, болота дещо послаблюють морози на суміжних територіях.

Відомо, що упродовж року в Україні змінюється напрям і швидкість вітру. Це залежить, насамперед, від положення території щодо центрів атмосферного тиску. Через Україну проходить смуга високого атмосферного тиску, так звана вісь Воейкова. Вона простежується на Україні з північного сходу на південний захід по лінії Луганськ – Дніпропетровськ – Балта і є своєрідним кліматорозділом. На північ від неї переважають вітри західного напрямку, а на південь – східного, що позначається як на кількості опадів, так і на температурному режимі.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Підручник є головним засобом навчання учня й найважливішою частиною навчально-методичного комплексу, що здатний забезпечувати вивчення географії. Через нього реалізується її зміст. Водночас сучасний підручник географії є своєрідним дидактичним комплексом. Робота учнів з підручником сприяє кращому розумінню матеріалу, викладеному в підручнику, і разом з тим слугує джерелом для створення образів. Під час вивчення багатьох тем саме краєзнавчий матеріал є унаочненням географії, який сприяє засвоєнню знань учнів, тобто виступає інформаційною складовою шкільної географії, яке живить географію безліччю фактів та наукових даних. Саме на краєзнавчому матеріалі найкраще сприймаються і формуються географічні поняття (наприклад, під час складання таблиць зміни чисельності населення за роками, порівняння густоти населення свого краю з іншими областями, а також у процесі виконання творчих робіт).

Література

1. Варакута О. Система роботи з географічними картами / О. Варакута, Б. Заболотький // Краєзнавство. Географія. Туризм. – 2006. – № 16. – С. 4–6.
2. Голов В. П. Картины и таблицы в преподавании географии / В. П. Голов, Л. Д. Прозоров // География. – М. : Просвещение, 1977. – С. 154–160.
3. Душина И. В. Как учить школьников в географии: Пособие для начинающих учителей и студентов педагогических институтов и университетов по географическим специальностям : пособие для учителей / И. В. Душина, Г. А. Панурова. – М. : Московский лицей, 1996. – С. 192.

4. Змушко Л. К. Использование таблиц на уроках географии / Л. К. Змушко // География в школе. – 1999. – № 4. – С. 9–13.
5. Заездный Р. А. Графическая наглядность в преподавании географии / Р. А. Заездный // География. – М. : Прсвещение, 1986. – С. 235.
6. Кушнарченко (Побидайло) Н. Г. Методика реалізації краєзнавчої складової в процесі навчання фізичної географії : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Н. Г. Кушнарченко (Побидайло). – К., 2005. – С. 109, 111, 128.
7. Кобернік С. Г. Науково-методичні засади географічної освіти в основній школі : монографія / С. Г. Кобернік ; Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. – К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2012. – С. 345.
8. Новикова В. І. Шість вимог до картографічних вимог учнів / В. І. Новикова // Географія та основи економіки в школі. – 2000. – № 3. – С. 19–20.

References

1. Varakuta O. Systemaroboty z heohrafichnymy kartamy / O. Varakuta, B.Zabolots'kyu//Krayeznavstvo.Heohrafiya.Turyzm.–2006.–№16.–S.4–6.
2. Golov V. P. Kartiny i tablitsy v prepodavanii geografii / V. P. Golov, L. D. Prozorov // Geografiya. – M. : Prosveshchenie, 1977. – S. 154–160.
3. Dushina I. V. Kak uchit 'shkol'nikov v geografii : posobie dlya nachinayushchikh uchiteley i studentov pedagogicheskikh institutov i universitetov po geograficheskim spetsial'nostyam / I. V. Dushina, G. A. Panurova // Posobie dlyauchiteley. – M. : Moskovskiy litsey, 1996. – S. 192.
4. Zmushko L. K. Ispol'zovanie tablits na urokakh geografii / L. K. Zmushko // Geografiya v shkole. – 1999. – № 4. – S. 9–13.
5. Zaездnyy R. A. Graficheskaya naglyadnost' v prepodavanii geografii / R. A. Zaездnyy // Geografiya. – M. : Prsveshchenie, 1986. – S. 235.
6. Kushnarenko (Pobydaylo) N. H. Metodyka realizatsiyi krayeznavchoyi skladovoyi v protsesi navchannya fizychnoyi heohrafiyi : dys. ... kand. ped. nauk : 13.00.02 / N. H. Kushchnarenko (Pobydaylo). – K., 2015. – S. 109,111,128.
7. Kobernik S. H. Naukovo-metodychni zasady heohrafichnoyi osvity v osnovniy shkoli: monohrafiya / S. H. Kobernik ; Nats. ped. un-t im. M. P. Drahomanova. – K. : NPU im. M. P. Drahomanova, 2012. – S. 345.
8. Novykova V. I. Shist' vymoh do kartohrafichnykh vymoh uchniv / V. I. Novykova // Heohrafiya ta osnovy ekonomiky v shkoli. – 2000. – № 3. – S. 19–20.

Побидайло Н. Г.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ДИДАКТИЧНЫХ НАГЛЯДНЫХ СРЕДСТВ УЧЕБНИКОВ ГЕОГРАФИИ УКРАИНЫ С ЦЕЛЬЮ ВЫПОЛНЕНИЯ ПРАКТИЧЕСКИХ РАБОТ И В ПРОЦЕССЕ КРАЕВЕДЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В статье рассмотрено использование наглядных средств в процессе изучения физической географии Украины. Одной из основных функций средств обучения является обеспечение наглядности в ходе усвоения знаний. Поэтому в процессе изучения курса физической географии Украины наглядность сле-

дует использовать: при изучении нового материала, при выполнении практических работ и углублении и закреплении изученного материала. Рассмотрены наиболее используемые виды наглядности, которые позволяют учителю создать полный образ изучаемых объектов и явлений, а именно: учебная географическая карта, таблицы, схемы, графики, диаграммы, картодиаграммы, раздаточный дополнительный материал, географические наблюдения, с помощью которых непосредственно реализуется принцип наглядности.

Ключевые слова: дидактические средства наглядности; учебник географии; краеведческий материал; методика обучения географии Украины.

Pobudailo N.

THE USE OF DIDACTIC VISUAL TOOLS IN A TEXTBOOK ON GEOGRAPHY OF UKRAINE FOR THE PRACTICAL TRAINING LOCAL HISTORY ACTIVITIES

The article covers the use of visual teaching tool sin the study of physical geography of Ukraine. One of the main functions of learning to olsis to ensure clarity in learning. It is of common knowledge that the process of learning takes the formula “from the living vision to abstract thinking and practice”. That is, it is the basis of the visualization principle. In the process of using various visualization means, one kind of them supplements another one and therefore, it is combined with the story of the teacher and the textbook; as a result, it ensures a high level of learning. One of the main functions of learning to olsis to ensure visualization in the learning process. Therefore, visibility should be applied in the learning of geography of Ukraine, both in the study of the new material in practice, and the in-depth acquisition and the consolidation of the studied material. In this article, the most wide-spread types of visualization that allow teachers to create a complete image of the object sand phenomena are curriculum maps, tables, charts, graphs, diagrams, map diagrams, distributed additional material, geographical observation which directly implements the principle of visualization. The main requirements of working with visual learning tools are the following: 1) work with visual teaching tools, which should be combined with different applicable textbook sand maps; 2) ensure not only productive but also creative nature of the cognitive pupils’ activity learning of pupils; 3) visual aids must be applied at various stages of training; both in the study of the new material, and in its consolidation and generalization; 4) stimulate pupils’ cognitive interest.

In the 8th grade, the pupils are able to work with visualization independently with out any help of a teacher; however, the material that students need to learn must become more and more complicated. We consider an example of the visualization means application at the lesson on the “Types of air masses and atmospheric circulation in the territory of Ukraine”.

Keywords: didactic means of visualization; geography textbook; material in local geography; methods of teaching geography of Ukraine.

МОЖЛИВОСТІ ПІДРУЧНИКА ГЕОГРАФІЇ У ФОРМУВАННІ ПОШУКОВО- ДОСЛІДНИЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ

Л. А. Покась,

*кандидат педагогічних наук, доцент,
старший науковий співробітник відділу навчання географії та
економіки Інституту педагогіки НАПН України,
e-mail: lilia.pokas@gmail.com*

Статтю присвячено вивченню можливостей підручника географії для формування пошуково-дослідницьких умінь та навичок учитися, здатності учнів користуватися набутими знаннями в умовах ринкових відносин. Представлено методику накопичення географічних знань шляхом практичного використання змісту підручника. Розкрито значну вагомість позатекстового компонента структурного змісту підручника для навчання в нових умовах. Продемонстровано зразки запитань і завдань пошуково-дослідницького характеру з курсу географії "Україна у світі: природа і населення" для формування компетентності учнів за допомогою підручника. Розроблено оптимальні психолого-педагогічні умови для здобуття нових географічних знань у контексті компетентнісного підходу в навчально-виховному процесі загальноосвітнього навчального закладу.

Ключові слова: методика; навчально-виховний процес; учні; географія; шкільний підручник; формування; пошуково-дослідницька компетентність.

Постановка проблеми. Реформування вітчизняної шкільної освіти, орієнтованої на входження до європейського освітнього простору, стало ознакою сьогодення. Сучасна система освіти в Україні перебуває у стані, коли навчання у загальноосвітніх школах не відповідає запитам учнівської молоді, суспільним потребам та світовим досягненням людства [1, с. 641]. Динамізм сучасної цивілізації, зростання ролі науково-технічного прогресу, зміна людських пріоритетів, глобальна доступність до інформації потребують нової парадигми розвитку шкільної освіти. Отже, українська школа XXI ст. має забезпечувати випереджувальний характер освітнього розвитку особистості. У своїй науково-аналітичній доповіді з проблем удосконалення змісту загальної середньої освіти президент Національної академії педагогічних наук України академік В. Г. Кремень звернув увагу на зміст сучасної шкільної освіти, від

якого залежить якість. Аналіз якісних показників середньої освіти засвідчив, що результативність навчання учнів у цілому, тобто рівень успішності є критерієм оцінки якості. На навчальні досягнення учнівської молоді впливають методичні прийоми, методи, форми реалізації змісту навчального предмета. Нова модель розвитку шкільної освіти має бути націлена на індивідуальні здібності тих, хто навчається, із залученням їх до активної навчальної діяльності на компетентнісних підходах [4, с. 5]. Виникає протиріччя між зростаючими потребами учнів, суспільним запитом і сучасним реальним станом навчання, який неспроможний задовольнити ці потреби; між дидактичним потенціалом підручника географії у створенні навчального середовища для формування пошуково-дослідницької компетентності та відсутністю методичної системи, методичних розробок реалізації ідеї у процесі вивчення географії. Тому виникла потреба розглянути можливості оновленого шкільного підручника географії у формуванні умінь, навичок учнів та їх здатності практичного застосування набутого в контексті діяльного та компетентнісного підходів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема підручникотворення є актуальною для вітчизняної шкільної освіти у зв'язку з переходом на 12-річний термін навчання. Модернізація змісту навчання активно проводилася останнім часом: засідання круглих столів, науково-практичні конференції, обговорення на веб-конференціях, на форумах педагогів України, розробка Концепції сучасного підручника з географії для основної школи тощо. Багато наукових публікацій присвячувалося цій проблемі: В. Беспалько, Д. Зуєв, С. Кобернік, В. Корнеєв, О. Кравчук, Н. Матяш, П. Мороз, О. Надтока, Т. Назаренко, О. Нехомяж, О. Топузов та інші дослідники.

Інформаційне сьогодення диктує нові вимоги до здобуття знань. Інтернетна павутина підкидає інформацію великими обсягами і школа має навчити молодь відбирати потрібне, систематизувати, відшукувати, досліджувати, аналізувати. На перше місце виходить питання формування компетентності. Здобуті знання у школі мають слугувати людині довгий час, а то й упродовж життя. Проблемою компетентності займаються українські педагоги: Л. Величко, М. Гриньова, П. Мороз, Г. Серова, А. Приходько, І. Рябуха, О. Савченко, С. Трубачева, О. Топузов та інші.

Формулювання цілей статті. Метою нашого аналізу – з'ясувати можливості підручника географії як інструментарію здобуття знань через формування пошуково-дослідницької компетентності учнів. Відповідно до мети були поставлені такі основні завдання:

- показати важливість підручника для формування пошуково-дослідницької компетентності у саморозвитку сучасної учнівської молоді;
- виявити можливості підручника для здобуття компетентності шляхом аналізу позатекстового компонента;
- з'ясувати методику реалізації пошуково-дослідницької компетентності через зміст підручника географії.

Виклад основного матеріалу. Насамперед, зазначимо, що у перехідний період, коли вітчизняна шкільна освіта потребує нової парадигми розвитку, учень залишається бути центральною фігурою навчально-виховного процесу у школі. Проте роль особистості як у суспільному житті, так і у навчальному процесі змінилася. Внаслідок цього осучаснення методики навчання вимагає нових підходів до освітньої моделі. Аналіз державних вимог до рівня загальноосвітньої підготовки учнів як суб'єктів освіти підтверджує спрямованість змісту шкільної освіти на реалізацію комунікативно-діяльнісного і компетентнісного підходів у навчанні та засвідчив перевагу діяльнісних результатів над знанневими [4, с. 5]. Нині молоді замало володіти знаннями, уміннями й навичками. Настала необхідність в розвитку компетенцій. Таким чином, формування компетентності, здатності учнівської молоді до самоорганізації, оновлення власної бази знань є велінням часу [2, с. 9].

Головним орієнтиром для учителя стає сучасна навчальна книга, яка перестає бути лише джерелом інформації. Нині вона являє собою дидактичний комплекс, певну цілісну систему. У структурі шкільного підручника є текстовий і позатекстовий компоненти. Як свідчить шкільна практика, роль їхнього впливу на здобуття предметної компетентності учнів значна, якщо вміло оперувати методикою навчання. У сучасній школі підручник традиційно виконує дві основні функції – є джерелом навчальної інформації та засобом навчання. Нині, у період модернізації шкільної освіти, гостро постає питання про передбачення змін у підручникотворенні, зумовлених європейською інтеграцією вітчизняної освіти. Інновації, які підказує життя, обов'язково потрібно спрямувати на позитивне придбання [5, с. 15–16]. І не важливо, якими підходами буде рухатися процес реформування, шкільний підручник буде в домінанті навчального процесу.

Процес розвантаження навчального змісту шкільних предметів, який обговорювався у березні 2015 р., спростив інформаційний зміст підручника і зміцнив його позиції як засобу навчання. Вагомо зросла частка позатекстового компонента у формуванні пошуково-дослідницької компетентності. У зв'язку із зростаючою

суспільною потребою у формуванні нової ціннісної української освітньої системи велика відповідальність покладається на педагогічну майстерність, методичну грамотність та творчий підхід учителя. Осучаснення традиційного уроку географії має базуватися на співпраці учителя й учня в інтеграції урочної та позаурочної діяльності. Навчально-виховний процес має вибудовуватися у вивченні географічних об'єктів, процесів та явищ в умовах практичної діяльності: навчального дослідження, активного пошуку. І якщо за основу навчання в дії візьмемо підручник як елемент дидактичного комплексу учня й учителя, то домінантою у ньому має стати позатекстова структурна одиниця. Для прикладу пропонуємо розглянути такий позатекстовий елемент підручника, як ілюстративний матеріал. У більшості підручників з географії він складається з різноманітних малюнків, якісних фото, яскравих слайдів, географічних тематичних карт, картосхем, схем, діаграм, графіків, таблиць тощо. Такий матеріал допомагає конкретизувати, пояснити, розкрити, доповнити текстову, тобто основну, частину підручника. Проте за нових умов розвитку шкільної освіти виконувати споглядальну функцію замало. Ілюстративний матеріал має бути дієвим, тобто спонукати до пошукової діяльності, аналізу, порівняння, формування умінь оперувати графічними зображеннями, “читати” легенду тощо. Поняття “пошуково-дослідницька компетентність” ми розглядаємо як готовність учня виконувати розумові та практичні дії, які відповідають пошуково-дослідницькій діяльності з використанням власних знань, життєвого досвіду й осмислення [3, с. 5].

Зупинимося на продуктивних завданнях, які передбачають трансформацію знань, просторове уявлення й мислення, пошук і засвоєння нових знань. Вони є дієвими і спроможні вплинути на формування пошуково-дослідницьких умінь, здобуття компетентності шляхом використання шкільного підручника. Елементи цієї роботи легко можна впроваджувати у структуру уроку географії основної школи. І не обов'язково на уроці проводити повноцінне навчальне дослідження, достатньо використати окремі його елементи, а саме: пошукові завдання, дискусійні питання, обмін думками, метод “вільного спілкування” у навчальних групах; створення проблемних навчальних ситуацій та їх вирішення, виконання частково-пошукових завдань, самостійно-пошукових робіт, творчих завдань, спостережень за елементами погоди, явищами, природними процесами, проведення лабораторних дослідів, експериментів, складання схем, порівняльних таблиць, плану до прочитаного параграфа, обробки матеріалів спостере-

ження тощо. Усе зазначене вище необхідно пов'язати з підручником. При цьому позатекстовий матеріал шкільного підручника географії і стане тим інструментом, що забезпечить продуктивну організацію формування пошуково-дослідницької компетентності учнів. Ми дотримуємося думки, що новий підручник має бути спрямований, і більшою мірою, на розвивальну функцію навчання, а не лише на навчальну.

Розвиток навчальних, практичних, пошукових, дослідницьких, картографічних умінь за допомогою підручника через пошукові завдання, творчі, навчальні дослідження з текстом має збуджувати зацікавленість до вивчення географії [2, с. 12]. Вирішення завдань компетентнісної направленості географічної шкільної освіти може здійснюватися за рахунок цілеспрямованої організації навчально-дослідницької роботи школярів, що спроможна забезпечити в навчанні зв'язок теорії з практикою, сформувати та розвинути загальнонавчальні й дослідницькі уміння та навички.

Для повноцінного залучення шкільного підручника у навчально-виховний процес, насамперед, необхідно створити педагогічні умови. Як свідчить власний досвід і шкільна практика апробації матеріалу, оптимальні умови впливають на якість результатів дослідження. Нами виокремлено педагогічні умови, що дадуть змогу формувати пошуково-дослідницьку компетентність учнів у роботі з підручником: організаційно-педагогічні, психолого-педагогічні та методичні.

Для формування пошуково-дослідницьких умінь роботи учнів зі шкільним підручником в організаційно-педагогічні умови ми включили наступні дидактичні елементи:

- підручник географії;
- процес навчання (урочний, позаурочний);
- форма навчання (індивідуальна, групова, парна);
- педагогічний контроль.

Психолого-педагогічні умови нашого дослідження складаються з:

- мотивації;
- ситуації “Радість успіху”;
- елементів пошуку, відкриття.

Методичні умови формування пошуково-дослідницької компетентності

У підручнику дидактичний матеріал представлений:

- алгоритмічними прописами послідовних дій (для індивідуальної роботи);
- завданнями на згортваність інформації (для групової роботи);

- проблемними питаннями (для групової роботи) тощо [3, с. 6].

Творчо працюючий учитель географії має розглядати підручник як методичну систему, модель формування предметних компетентностей в урочний та позаурочний час. У методичну підготовку учитель має включити розробку різнопланових продуктивних завдань з підручником для систематичного їх використання. Окрім того, завдання пошуково-дослідницького характеру зазвичай є творчими і розробляються для індивідуальної, групової та парної роботи.

Наведемо приклади продуктивних завдань з курсу географії “Україна у світі: природа, населення” (8 клас) для роботи зі шкільним підручником.

1. Прочитайте текст параграфа про основні заходи щодо раціонального використання природних ресурсів та охорони довкілля України, складіть таблицю “Природні та штучні природно-заповідні об’єкти моєї місцевості”.
2. Прочитайте текст параграфа про геоморфологічну будову України і систематизуйте матеріал у таблицю (зразок таблиці учитель показує).
3. Прочитайте текст параграфа про геоморфологічні дослідження території України в минулий і в наш час та складіть хронологічну таблицю.
4. Розгляньте слайди у підручнику про природу Українських Карпат та Кримських гір. Схарактеризуйте рослинність.
5. На території України велику площу займають чорноземи. Вони представлені такими типами, як чорнозем типовий, чорнозем звичайний, чорнозем південний. Знайдіть у тексті параграфа підручника пояснення (причину) такої різновидності чорнозему. Встановіть причинно-наслідкові зв’язки та покажіть схематично.
6. Покажіть схемою залежність живлення річки від кліматичних умов.
7. Опишіть за малюнком у підручнику природу Українського Полісся у вигляді есе.
8. Порівняйте за кліматосхемою у підручнику показники клімату Південного берега Криму та Закарпаття. З’ясуйте, у чому подібність і відмінність клімату цих двох регіонів України?
9. Проаналізуйте картосхему (або кліматограму) у підручнику про клімат України. На вашу думку, чому напрями ізотерм не збігаються з ізолініями розподілу сумарної сонячної радіації?

10. Розгляньте у підручнику тематичну карту про природні зони України. Як ви думаєте, чому північна межа природної лісостепової зони представлена розірвано?

Запитання й завдання пошуково-дослідницького характеру формулюються зі слів: описати, порівняти, з'ясувати, дослідити, скласти, описати, схарактеризувати, встановити причину, встановити зв'язок, визначити, узагальнити, систематизувати тощо.

Під час педагогічного експерименту було впроваджено у навчально-виховний процес з географії методику використання підручника та перевірено її доцільність й ефективність. Апробація розроблених продуктивних різнопланових завдань для роботи з ілюстративним матеріалом підручника географії засвідчила перевагу експериментальної методики над традиційною. Відповідно до отриманих результатів, варто зазначити, що завдяки експериментальній методиці відбувається осмислене формування пошуково-дослідницьких умінь, які швидко переростають в автоматичну дію, тобто навички, і на заключному етапі експерименту учні демонструють здатність володіння операційними прийомами у роботі з підручником. Проведений експеримент переконав, що знання учнів покращуються, з'являється інтерес до тем вивчення, зростає їхня пізнавальна активність, якщо під час класно-урочної системи навчання організовується різноманітна діяльність з підручником у формуванні пошуково-дослідницької компетентності. Встановлено, що новий тип підручника має унікальний теоретичний потенціал, дає можливість активізувати навчання; створює умови його осмисленості, а також інтелектуального та соціального включення шестикласників у нього, допомагає формувати компетентність в учнів.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Відповідно до зазначеного вище, можемо зробити висновок, що для формування пошуково-дослідницької компетентності у педагогічній роботі потрібно користуватися методиками, які формують творчу, мислячу, здатну до наукового пошуку особистість учня, його самобутність і самоцінність, організують навчання без примусу, розвивають стійкий інтерес до знань, потребу самостійного пошуку. Аналіз літературних джерел, шкільної практики переконує, що саме пошуково-дослідницькі дії, які пов'язані з гостротою сприймання навколишнього світу, увагою, пам'яттю, мисленням, спроможні викликати у людині інтерес до навчання, подарувати радість творчості, радість пошуку, радість пізнання, сформувати пошуково-дослідницьку компетентність. Результати нашого дослідження підтвердили, що своєрідним епіцентром

формування пошуково-дослідницької компетентності має бути шкільний підручник за умови, якщо методично грамотно застосувати його структурні компоненти у процесі навчання географії. Учитель географії має проявити творчий підхід під час методичної підготовки до сучасного уроку, у структурі якого обов'язковим прийомом є робота з навчальною книгою. Вдосконалення змісту шкільного підручника з географії наразі, як свідчить аналіз нормативних освітніх документів, відбувається на користь позатекстового компонента. У процесі систематичного та різнопланового використання позатекстового компонента підручник розкриває великі можливості для формування умінь вчитися на перспективу.

Подальші дослідження можуть бути спрямовані на вивчення критеріїв сформованості пошуково-дослідницької компетентності учнів загальноосвітніх навчальних закладів у процесі навчання географії.

Література

1. Державна національна програма “Освіта” (“Україна XXI століття”) // Історія української школи і педагогіки : хрестоматія / упоряд. О. О. Любар ; за ред. В. Г. Кременя / О. О. Любар. – К. : Т-во “Знання”, КОО, 2003. – С. 641, 642. – (Вища освіта XXI століття).
2. Надтока О. Сучасний стан та перспективи розвитку підручникотворення (На прикладі курсу “Географія материків і океанів”) / О. Надтока // Географія та основи економіки в школі. – 2009. – № 11–12. – С. 9–12.
3. Покась Л. Формування дослідницької компетентності в учнів на уроках географії [Електронний ресурс] / Л. Покась. – Режим доступу: <http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/8267>.
4. Про зміст загальної середньої освіти: Науково-аналітична доповідь / за ред. В. Г. Кременя. – К. : НАПН України, 2015. – С. 5.
5. Топузов О. М. Дидактична прогностика в контексті теоретико-методичного забезпечення створення сучасного підручника [Електронний ресурс] / О. М. Топузов // Проблеми сучасного підручника. – 2014. – Вип. 14. – С. 12–20. – Режим доступу: // <http://ipvid.org.ua/products/2014>.

References

1. Derzhavna nacionaljna proghrama “Osvita” (“Ukrajina XXI stolittja”) // Istorija ukrajinskoji shkoly i pedaghoghiky : khrestomatija / uporjad. O. O. Ljubar ; za red. V. Gh. Kremenja / Oleksandr Opanasovych Ljubar. – K. : T-vo “Znannja”, KOO, 2003. – S. 641, 642. – (Vyshha osvita XXI stolittja).
2. Nadтока O. Suchasnyj stan ta perspektyvy rozvytku pidruchnykotvorennja (Na prykladi kursu “Gheoghrafija materykiv i okeaniv”) / O. Nadтока // Gheoghrafija ta osnovy ekonomiky v shkoli. – 2009. – No 11–12. – S. 9–12.

3. Pokasj L. Formuvannja doslidnyckoji kompetentnosti v uchniv na urokakh gheoghrafiji [Elektronnyj resurs] / L. Pokasj. – Rezhym dostupu: <http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/8267>.
4. Pro zmist zagalnoji serednjoji osvity: Naukovo-analitychna dopovidj / za red. V. Gh. Kremenja. – K. : NAPN Ukrainy, 2015. – S. 5.
5. Topuzov O. M. Dydaktychna prohnostryka v konteksti teoretyko-metodychnogo zabezpechennja stvorennja suchasnoho pidruchnyka [Elektronnyj resurs] / O. M. Topuzov // Problemy suchasnoho pidruchnyka. – 2014. – Vyp. 14. – S. 12–20. – Rezhym dostupu: // <http://ipvid.org.ua/products/2014>.

Покась Л. А.

ВОЗМОЖНОСТИ УЧЕБНИКА ГЕОГРАФИИ В ФОРМИРОВАНИИ ПОИСКОВО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧАЩИХСЯ

Статью посвящено изучению возможности учебника по географии для формирования поисково-исследовательских умений и навыков учиться, способности учащихся пользоваться приобретенными знаниями в условиях рыночных отношений.

Представлено методику накопления географических знаний путем практического использования содержания учебника.

Раскрыто значительную весомость позатекстового компонента структурного содержания учебника для обучения в новых условиях.

Продемонстрировано образцы вопросов и заданий поисково-исследовательского характера с курса географии “Украина в мире: природа и население” для формирования компетентности учащихся с помощью учебника.

Разработано оптимальные психолого-педагогические условия для приобретения новых географических знаний в контексте компетентного подхода в учебно-воспитательном процессе общеобразовательного учебного заведения.

Ключевые слова: методика; учебно-воспитательный процесс; учащиеся; география; школьный учебник; формирование; поисково-исследовательская компетентность.

Pokas L.

POSSIBLE TUTORIAL GEOGRAPHY IN SHAPING SEARCH AND RESEARCH COMPETENCE OF PUPILS

In article is considered relevance and importance of problems of formation of competence in studding geography. The Ukrainian education develops new model of training which has to conform to requirements of the present. Article is devoted to a scientific pedagogical problem about new opportunities of the modern school-book of geography.

The psychology and pedagogical analysis of the last publication on the chosen theme is carried out and the importance of the present matter at the

modern stage is opened. The author is interested in the methods of work with the school-book in action, in search and research. There is shown the methods of using school-book of geography for formation of abilities and skills to study.

The author claims that developing ability of pupils to use the acquired knowledge in the conditions of the market relations it is very necessary. The technique of accumulation of geographical knowledge is presented by practical use of the contents of the textbook. It is opened the considerable importance out of a text component of the structural contents of the school-book for studying in new conditions.

Samples of questions and tasks of search and research character at the rate of geography "Ukraine in the world of nature and population" for formation of competence of pupils by means of the school-book are shown. Productive tasks of a different kind are also practical. They are calculated on work with illustrative material of the school-book. Optimum psychology and pedagogical conditions for receiving new geographical knowledge in the context of competence-based approach in teaching and educational process of general education institution are developed.

It is presented pedagogical conditions which consist of organizational, psychological and methodical components. The main attention is paid new the potential of the school book. Influence of productive tasks of the search and research direction on formation of competence at pupils by means of the school-book is proved.

Prospects of further researches in this direction are defined.

Keywords: the technique; educational process; pupils; geography; school tutorial; formation; search and research competence.

ТЕХНОЛОГІЯ ВИЗНАЧЕННЯ ТЕМАТИКИ НАВЧАЛЬНОГО ПОСІБНИКА ЕЛЕКТИВНОГО КУРСУ “КУЛЬТУРА І МИСТЕЦТВО ВЕЛИКОЇ БРИТАНІЇ” ДЛЯ УЧНІВ ПРОФІЛЬНОЇ ШКОЛИ

Т. К. Полонська,

*кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник,
старший науковий співробітник відділу навчання іноземних мов
Інституту педагогіки НАПН України*

У статті описано технологію визначення тематики навчального посібника елективного курсу з англійської мови “Культура і мистецтво Великої Британії” для учнів профільної школи. Зазначено домінуючу роль навчального посібника як основного засобу оволодіння старшокласниками змістом елективного курсу. Створення зазначеного англійського посібника має розширити і поглибити знання учнів 10–11 класів про культуру країни, мова якої вивчається. Його зміст ґрунтується на досвіді учнів, набутому ними під час вивчення іноземної мови в початковій та основній школі. Значну увагу приділено аналізу результатів анкетування старшокласників і вчителів англійської мови ЗНЗ України щодо змістового наповнення навчального посібника, що стало основою для визначення змісту його структурних компонентів (тематичних модулів і тем).

Ключові слова: тематика; тематичний модуль; елективний курс; іноземна мова; навчальний посібник; профільна школа.

Постановка проблеми. У ситуації переходу старшої школи на профільне навчання необхідно забезпечити цілісну та всебічну профільну підготовку старшокласників. Пізнання культури країни, мова якої вивчається, стає важливим у зв'язку з цільовою настановою сучасної освіти: формування особистості, готової та здатної до пізнання навколишнього світу, взаємодії з іншими людьми, культурами, суспільством і державою. Головне у процесі пізнання – не лише накопичення даних про країну, але й пізнання людей, своїх однолітків, їхнього образу мислення, поведінки, ставлення до загальнолюдських цінностей.

Створюваний нами навчальний посібник з англійської мови “Культура і мистецтво Великої Британії” має ознайомити старшокласників із культурою та мистецтвом Великої Британії, що надасть їм змогу дізнатися більше про національне надбання цієї

країни за рахунок розширення інформаційного поля та сфери автентичного використання англійської мови в загальному освітньому середовищі; досягнути освітніх цілей завдяки залученню до історії, культури країни і здобуття нової інформації про життя народу за кордоном; поглибити знання і покращити соціокультурну компетентність у вивченні іноземної мови.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. На сьогоднішній день існують лише окремі навчальні посібники елективних курсів з іноземних мов для спеціалізованих шкіл українських авторів, зокрема із зарубіжної літератури (І. В. Мацелюх) і країнознавства США та Великої Британії (Л. В. Калініна, І. В. Самойлюкевич). Для учнів профільної школи підготовлено та рекомендовано МОН України лише три посібники елективних курсів: “Ділова англійська” (А. В. Павлюк), “Науково-технічний переклад” і “Основи перекладу” (А. Я. Коваленко). Стосовно культурознавчих навчальних посібників елективних курсів з іноземних мов для профільної школи варто зазначити, що на теренах України їх досі не існує, але українські дослідники плідно працюють над створенням такої навчальної літератури з англійської (Т. К. Полонська, І. В. Алексеєнко), німецької (Н. П. Басай), іспанської (В. Г. Редько, О. В. Басай), французької (Є. В. Долинський) мов.

Формулювання мети статті. Метою статті є розкриття технології визначення тематики навчального посібника елективного курсу “Культура і мистецтво Великої Британії” для учнів 10–11 класів профільної школи як одного з основних компонентів змісту навчання іноземної мови.

Виклад основного матеріалу. Засадами для вибору тематики ситуативного спілкування слугують потреби і мотиви школярів у сфері, в якій здійснюється навчальна діяльність. У тематику елективних курсів до особистісної, публічної та освітньої сфер спілкування додається професійно орієнтована сфера. Визначення тем здійснюється згідно з критеріями комунікативної цінності для спілкування в усній і письмовій формах, освітньої та виховної значущості, доступності й відповідності навчальному та життєвому досвіду, інтересам і віку школярів.

Тексти для елективних курсів з іноземних мов добираються на основі критеріїв автентичності; інформативності, пізнавальної цінності; проблемності, міжкультурної спрямованості, прагматичності; функціональності; відповідності віковим особливостям та інтересам учнів.

Соціально і педагогічно доцільною тенденцією розвитку іншомовної освіти у профільних класах є посилення соціокультур-

ного контексту змісту елективних курсів, який має бути спрямований на залучення учнів не лише до нового способу мовленнєвого спілкування, а й до культури народу, який розмовляє мовою, що вивчається, до національно-культурної специфіки мовленнєвої поведінки у країнах цієї мови.

Наукові співробітники відділу навчання іноземних мов Інституту педагогіки НАПН України в межах виконання планової теми “Дидактичне забезпечення варіативного компонента змісту навчання іноземних мов у старшій школі” підготували “Концепцію навчальних посібників елективних курсів з іноземних мов для учнів 10–11 класів профільної школи” [1] і “Навчальну програму елективних курсів з іноземних мов для старшої школи загальноосвітніх навчальних закладів” [2], які спрямовані на забезпечення варіативного компонента змісту навчання іноземних мов учнів старшої (профільної) школи і розкривають основні науково-теоретичні засади конструювання змісту навчальних посібників елективних курсів з іноземних мов, зокрема принципи та особливості добору навчального матеріалу та засоби його оптимізації. Окрім того, нами підготовлено та видруковано низку статей, присвячених проблемі визначення змісту і структури навчальних посібників елективних курсів з іноземних мов [3; 4; 5].

Доцільність конструювання змісту навчального посібника елективного курсу “*Культура і мистецтво Великої Британії*” обумовлюється потребою розвитку в учнів 10–11 класів профільної школи загальноосвітніх навчальних закладів (ЗНЗ) пізнавального інтересу до культури країни, мова якої вивчається, посилення в них мотивації до вивчення англійської мови, розширення їхнього кругозору. Курс покликаний через знайомство з культурою і мистецтвом Великої Британії сприяти підвищенню культурного рівня старшокласників водночас із удосконаленням іншомовних навичок і вмій. Інтеграція в єдиному комплексі даних географічного, історичного, економічного, культурного та соціологічного характеру про культуру і мистецтво Великої Британії сприяє формуванню сучасного соціокультурного портрету країни, мова якої вивчається, що є неодмінною умовою для адекватного володіння іноземною (англійською) мовою як засобом спілкування.

Зміст навчального посібника спрямований на поглиблення і розширення змісту базового підручника з англійської мови із зазначеної проблематики; забезпечення досягнення учнями старших класів освітнього рівня, адекватного суспільним запитам і потребам самих школярів; більш ефективного сприяння формуванню предметних компетентностей; посилення соціокультурного

контексту змісту навчання іноземної мови за умови оновлення не лише самого змісту, а також його методів і форм.

Зміст посібника “Культура і мистецтво Великої Британії” розраховано на два роки навчання в 10–11 класах профільної школи ЗНЗ. Загальний обсяг елективного курсу – 144 години (72 год на рік), періодичність занять – двічі на тиждень.

Розроблення змісту навчального посібника здійснюється з урахуванням основних методологічних підходів, окреслених у зазначених вище Навчальній програмі і Концепції та відповідно до вікових особливостей старшокласників, їхніх інтересів, схильностей і з урахуванням навчального та життєвого досвіду. Зокрема, нами враховано результати анкетування 130 учнів 10–11-х класів і 50 учителів англійської мови різних типів ЗНЗ із восьми регіонів України щодо змістового наповнення зазначеного вище навчального посібника.

Школярам і педагогам потрібно було визначитись із запропонованою нами тематикою зазначеного навчального посібника елективного курсу (усього – 18 назв) за допомогою трьох варіантів відповідей: “Цікаво”, “Не дуже цікаво”, “Байдуже”.

Найбільшу зацікавленість (відповідь – “Цікаво”) школярі проявили до такої тематики: “Життя сучасної британської молоді” – 120 чол. (98,3%); “Національні свята і народні традиції” – 111 чол. (85,4%); “Національна кухня країн Великої Британії” і “Субкультура (скінхеди, рокери, панки, інді тощо)” – по 110 чол. (84,6%); “Музична Британія” – 109 чол. (83,8%); “Сучасна англійська література” – 106 чол. (81,5%); “Британська символіка і національна пам’ять” і “Британська монархія: звичаї і традиції” – по 105 чол. (80,8%) тощо.

Не зовсім цікавими (відповідь – “Не дуже цікаво”) для певної частини старшокласників виявилися теми: “Кінематограф” – 43 чол. (33,1%); “Засоби масової інформації як носії британської культури” і “Театральне мистецтво” – по 41 чол. (31,5%); “Народне мистецтво” – 39 чол. (30,0%); “Видатні вчені і винахідники країни” – 38 чол. (29,3%) тощо.

Окремі учні *не виявили ніякого інтересу* (відповідь – “Байдуже”) до такої тематики: “Народне мистецтво” – 14 чол. (10,8%), “Театральне мистецтво” – 10 чол. (7,7%), “Світ британського живопису і його творців”, “Музична Британія”, “Культурні традиції відомих британських університетів” і “Субкультура (скінхеди, рокери, панки, інді тощо)” – по 4 чол. (3,1%).

Стосовно вчителів англійської мови варто зазначити, що *найбільш схвальну відповідь* у них одержали такі теми: “Життя сучас-

ної британської молоді” – 59 чол. (98,3%); “Британська монархія: звичаї і традиції”, “Дім британця – його фортеця”, “Сучасна англійська література” – по 55 чол. (91,7%); “Музична Британія” і “Британська символіка і національна пам’ять” – по 54 чол. (90,0%); “Національна кухня країн Великої Британії” – 52 чол. (86,7%); “Культурні традиції відомих британських університетів” і “Субкультура (скінхеди, рокери, панки, інді тощо) – по 51 чол. (85,0%); “Національні свята і народні традиції” – 50 чол. (83,3%); “Знамениті музеї, картинні галереї, бібліотеки” – 81,7% тощо.

Не дуже цікавими для значної кількості педагогів виявилися такі теми: “Театральне мистецтво” – 28 чол. (46,7%); “Кінематограф” – 21 чол. (35,0%); “Засоби масової інформації як носії британської культури” – 17 чол. (28,3%); “Світ британського живопису і його творців” і “Народне мистецтво” – по 16 чол. (26,7%) та ін.

Окремі вчителі вважають *не зовсім вдалою* (відповідь – “Байдуже”) таку тематику: “Субкультура (скінхеди, рокери, панки, інді тощо) – 3 чол. (5,0%); “Театральне мистецтво” – 2 чол. (3,3%); “Кінематограф”, “Видатні вчені і винахідники країни”, “Засоби масової інформації як носії британської культури” тощо – по 1 чол. (1,7%).

Як засвідчив аналіз проведеного анкетування, і учні, і вчителі продемонстрували *велику зацікавленість* у наступній тематичі: “Життя сучасної британської молоді” – 92,3% і 98,3% відповідно; “Національні свята і народні традиції” – 85,4% і 83,3% відповідно; “Національна кухня країн Великої Британії” – 84,6% і 86,7%; “Субкультура (скінхеди, рокери, панки, інді тощо) – 84,6% і 85,0% відповідно; “Музична Британія” – 83,8% і 90,0% відповідно; “Сучасна англійська література” – 81,5% і 91,7% відповідно; “Британська символіка і національна пам’ять” – 80,8% і 90,0% відповідно; “Британська монархія: звичаї і традиції” – 80,8% і 91,7% відповідно та інші.

У деяких випадках збіглися також результати анкетування школярів і педагогів у відповіді “*Не дуже цікаво*”. Це, зокрема, така тематика: “Кінематограф” – 33,1% і 35,0% відповідно; “Театральне мистецтво” – 31,5% і 46,7% відповідно; “Засоби масової інформації як носії британської культури” – 31,5% і 28,3% відповідно; “Народне мистецтво” – 30,0% і 26,7% відповідно тощо.

Однакової думки дотримуються старшокласники і вчителі, висловлюючи своє ставлення до окремої тематики за допомогою відповіді “*Байдуже*”, зокрема: “Театральне мистецтво” – 7,7%

і 3,3% відповідно; “Субкультура (скінхеде, рокери, панки, інди тощо) – 3,1% і 5,0% відповідно. Проте тут є певні розбіжності: якщо до теми “Народне мистецтво” байдуже поставилося 10,8% учнів, то в педагогів цей показник становить лише 1,7%. Байдужими виявились окремі старшокласники і до тем “Світ британського живопису і його творців” і “Культурні традиції відомих британських університетів” (по 3,1%), у той час як вчителі вважають ці теми потрібними.

Отже, результати проведеного анкетування, насамперед старшокласників, забезпечили нам можливість визначити тематику навчального посібника елективного курсу “Культура і мистецтво Великої Британії”.

На нашу думку, існує три способи визначення тематики:

1) вилучити теми, які найменше зацікавили старшокласників, або до яких вони взагалі не виявили ніякого інтересу;

2) замінити вилучені теми іншими – більш актуальними та цікавими, які відповідали б інтересам учнів та їхнім віковим особливостям;

3) залишити “нецікаві” теми, розкривши їх зміст за допомогою добору цікавих та оригінальних автентичних матеріалів, і передбачивши при цьому інноваційні форми навчання іноземної мови.

Вважаємо, що третій спосіб є найскладнішим, але і найдоречнішим, оскільки він має переконати школярів, що не існує нецікавих тем, якщо правильно здійснити добір змісту навчального матеріалу та способів його презентації. Теми, що є буденними в нашому житті, можуть виявитися досить цікавими і незвичними, якщо це стосується іншої країни і людей. Однак, зважаючи на те, що найбільший відсоток (10,8%) байдужості школярів набрала тема “Народне мистецтво”, можна її вилучити, а окремі цікаві матеріали подати в темі “Національні свята і народні традиції”.

Таким чином, за результатами проведеного анкетування, ми орієнтовно виділили 17 тем до навчального посібника елективного курсу “Культура і мистецтво Великої Британії”:

1. Мови країн Великої Британії.
2. Сучасна англійська література.
3. Світ британського живопису і його творів.
4. Театральне мистецтво.
5. Музична Британія.
6. Кінематограф.
7. Знамениті музеї, картинні галереї, бібліотеки.
8. Культурні традиції відомих британських університетів.

9. Видатні вчені і винахідники країни.
10. Дім британця – його фортеця.
11. Британська символіка і національна пам'ять.
12. Британська монархія: звичаї і традиції.
13. Національні свята і народні традиції.
14. Засоби масової інформації як носії британської культури.
15. Національна кухня країн Великої Британії.
16. Життя сучасної британської молоді.
17. Субкультура (скінхеди, рокери, панки, древо, інді тощо).

Основною структурною одиницею організації навчального матеріалу в змісті посібника нами було визначено *тематичний модуль*, який відображає сутнісний характер елективного курсу. Кожний модуль є автономним і завершеним за своїм змістом структурним компонентом, що дає можливість учителю вибудувати процес оволодіння змістом курсу в довільному порядку, а учням – оволодівати іншомовним спілкуванням в усній та письмовій формах відповідно до зазначеної теми.

Названі вище теми було об'єднано в десять *тематичних модулів*, у кожному з яких заплановано від трьох до п'яти *тем*, а саме:

I. Велика Британія та її культура: *Тема 1.* Країни Великої Британії. *Тема 2.* Британська культура (розуміння культури і компоненти). *Тема 3.* Британська символіка і національна пам'ять. *Тема 4.* Британська монархія. Народна принцеса (Діана).

II. Мови і література країн Великої Британії: *Тема 1.* Коротка історія англійської мови. *Тема 2.* Мови країн Британії. Діалекти. *Тема 3.* Літературні жанри та їх представники. Сучасні письменники і поети країн Великої Британії. *Тема 4.* Всесвітньовідомі британські легенди.

III. Музична Британія: *Тема 1.* Музичні стилі та їх представники. Група “Бітлз”. *Тема 2.* Відомі сучасні музиканти, співаки, музичні групи. *Тема 3.* Музичні фестивалі. Шотландська волинка.

IV. Портрет сучасного британця: *Тема 1.* Дім британця. Улюблені заняття, відпочинок. Клуби і паби – гордість нації. *Тема 2.* Національна кухня. Чай як невід'ємна частина життя британців. Етикет. Манери за столом. *Тема 3.* Роль релігії і віри в житті британця.

V. Освіта у Великій Британії: *Тема 1.* Типи навчальних закладів. Предмети, що вивчаються. Правила навчання. *Тема 2.* Престижні університети і відомі коледжі Британії. *Тема 3.* Найбільші бібліотеки університетів і Британії. *Тема 4.* Учені та винахідники, які прославили країну.

VI. Мистецтво та його творці: *Тема 1.* Живопис (види і жанри). Відомі художники минулого і сьогодення, їхні твори. *Тема 2.* Образотворче, декоративно-прикладне, вітражне і плакатне мистецтво. *Тема 3.* Особливість британського садово-паркового мистецтва. *Тема 4.* Знамениті музеї, картинні галереї, виставки. Королівська Академія Мистецтв. Музей воскових фігур мадам Тюссо. *Тема 5.* Мистецтво театру і кіно.

VII. Національні свята і традиції: *Тема 1.* Традиційні британські свята. Різдвяні і новорічні традиції. Історія вітальних листівок. *Тема 2.* Національні свята і традиції Англії, Шотландії, Уельсу. Національні костюми. *Тема 3.* Національні символи країн.

VIII. Життя британської молоді: *Тема 1.* Портрет сучасної британської молоді. *Тема 2.* Молодіжні організації Британії, їх роль. *Тема 3.* Сучасні молодіжні субкультури. *Тема 4.* Проблеми британської молоді.

IX. Засоби масової інформації як носії британської культури: *Тема 1.* Популярні британські газети. *Тема 2.* Відомі телевізійні канали і радіостанції. *Тема 3.* Реклама, гонитва за “гарячими” новинами.

X. Спорт і дозвілля: *Тема 1.* Національні види спорту (футбол, гольф, крикет). Відомі спортсмени країни. *Тема 2.* Вімблдон – незвичайний тенісний клуб. *Тема 3.* Олімпійські ігри в Лондоні (2012). *Тема 4.* Активний відпочинок (рафтинг, каякінг тощо).

Варто також зазначити, що під час визначення змісту структурних компонентів навчального посібника (тематичних модулів, тем, вправ, завдань тощо) та його компонування враховувалися критерії, прописані в зазначеній вище Концепції навчальних посібників елективних курсів [1].

Кількість годин на вивчення того чи іншого тематичного модуля або теми визначається вчителем самостійно. Учитель може змінювати послідовність вивчення тем, долучати теми з інших модулів, а також переглядати кількість годин, відведених на їх вивчення, вносити певні корективи до їх змісту з урахуванням потреб і побажань старшокласників.

Наприклад, тематичний модуль VIII “Життя британської молоді” складається з чотирьох тем, окремі аспекти яких можуть відобразитися і в інших тематичних модулях (“Музична Британія”, “Портрет сучасного британця”, “Освіта у Великій Британії”, “Спорт і дозвілля” тощо).

Навчальна програма елективних курсів з іноземних мов для старшої школи ЗНЗ, одним із розробників якої є автор цієї публікації, окрім визначення *тематичних модулів і тем* елективного курсу, передбачає також відображення знань, умінь та навичок

(*мовленнєвих функцій*), що мають бути сформовані в учнів у результаті вивчення кожного модуля; *методів і видів діяльності* вчителя й учня; а також *форм контролю* результатів навчальної діяльності старшокласників.

Так, зокрема, після засвоєння змісту навчального посібника “Культура і мистецтво Великої Британії” старшокласники *повинні знати*: соціокультурні особливості країни, мова якої вивчається; лексику, терміни й основні поняття, пов’язані з тематикою курсу; імена відомих письменників, художників, музикантів Великої Британії; головні музеї, бібліотеки, картинні галереї. Вони *повинні вміти*: використовувати знання про країну, мова якої вивчається, під час побудови власних висловлювань; брати участь у бесідах у межах країнознавчої тематики, що вивчається, із різних аспектів національної культури; використовувати одержані знання, беручи участь у різних заходах, присвячених Великій Британії; уміти порівнювати і проводити аналогії, узагальнення під час порівняння фактів, явищ культури, подій у культурному житті Великої Британії і України; здійснювати пошук необхідної інформації, використовуючи енциклопедії, словники, каталоги і буклети, навчальну літературу, газетно-журнальні матеріали, а також ресурси Інтернету; збирати, систематизувати та інтерпретувати інформацію у процесі читання, аудіювання, говоріння та письма; складати план, тези прослуханого або прочитаного тексту; виконувати культурознавчі та культурологічні проекти (у т. ч. з використанням інформаційних технологій) і брати участь в усіх презентаціях цих проектів.

Висновки. Отже, ефективність оволодіння учнями старших класів змістом елективного курсу з іноземної мови значною мірою залежить від змісту структурних компонентів навчального посібника та їх збалансованого структурування. Важливо, щоб зміст навчального посібника і всі його структурні компоненти узгоджувалися з цілями навчання, віковими особливостями старшокласників, їхніми іншомовними комунікативними інтересами та намірами. Запропонована автором технологія визначення тематики навчального посібника “Культура і мистецтво Великої Британії” може бути використана при конструюванні змісту різних за профілем навчальних посібників елективних курсів з іноземних мов для учнів старшої школи ЗНЗ.

Література

1. Концепція навчальних посібників елективних курсів з іноземних мов для учнів 10–11 класів профільної школи / [В. Г. Редько, Т. К. Полонська, Н. П. Басай та ін.] ; за наук. ред. В. Г. Редька. – К. : Пед. думка, 2015. – 38 с.
2. Навчальна програма елективних курсів з іноземних мов для старшої школи ЗНЗ / В. Г. Редько, Т. К. Полонська, Н. П. Басай [та ін.] ; за наук. ред. В. Г. Редька. – К. : Пед. думка, 2015. – 41 с.
3. Полонська Т. К. Конструювання змісту іншомовного елективного курсу та його реалізація в навчальному посібнику для учнів профільної школи / Т. К. Полонська // Проблеми сучасного підручника : зб. наук. праць / [ред. кол. ; голов. ред. – О. М. Топузов]. – К. : Пед. думка, 2014. – Вип. 14. – С. 554–563.
4. Полонська Т. К. Технологія конструювання змісту елективних курсів з іноземних мов для учнів профільної школи / Т. К. Полонська // Педагогічна освіта: теорія і практика : зб. наук. праць Кам'янець-Подільського нац. у-ту імені Івана Огієнка та Інституту педагогіки НАПН України / [міжн. ред. кол. ; відп. ред. – В. М. Лабунець]. – Кам'янець-Подільський, 2015. – Вип. 18 (1–2015). – С. 184–190.
5. Полонська Т. К. Особливості добору навчального матеріалу до змісту посібників елективних курсів з іноземних мов для учнів старшої школи / Т. К. Полонська // Проблеми сучасного підручника : зб. наук. праць / [ред. кол. ; голов. ред. – О. М. Топузов]. – К. : Пед. думка, 2015. – Вип. 15 (част. 2). – С. 170–178.

References

1. Kontseptsia navchalnykh posibnykiv elektyvnykh kursiv z inozemnykh mov dlia uchniv 10–11 klasiv profilnoi shkoly / [V. H. Redko, T. K. Polonska, N. P. Basai ta in.] ; za nauk. red. V. H. Redka. – K. : Ped. dumka, 2015. – 38 s.
2. Navchalna prohrama elektyvnykh kursiv z inozemnykh mov dlia starshoi shkoly ZNZ / [V. H. Redko, T. K. Polonska, N. P. Basai ta in.] ; za nauk. red. V. H. Redka. – K. : Ped. dumka, 2015. – 38 s.
3. Polonska T. K. Konstruiuvannia zmistu inshomovnoho elektyvnoho kursu ta yoho realizatsia v navchalnomu posibnyku dlia uchniv profilnoi shkoly / T. K. Polonska // Problemy suchasnoho pidruchnyka : zb. nauk. prats / [red. kol. ; holov. red. – O. M. Topuzov]. – K. : Ped. dumka, 2014. – Vyp. 14. – S. 554–563.
4. Polonska T. K. Technoholia konstruiuvanniazmistuelektyvnykh kursiv z inozemnykh mov dlia uchniv profilnoi shkoly / T. K. Polonska // Pedahohichna osvita: teoriia i praktyka : zb. nauk. prats Kamianets-Podilskoho nats. un-tu imeni Ivana Ohiiienka ta Instytutu pedahihiky NAPN Ukrainy / mizhn. red. kol. ; vidp. red. – V. M. Labunets. – Kamianets-Podilskiyi, 2015. – Vyp. 18. – (1–2015). – S. 184–190.
5. Polonska T. K. Osoblyvosti doboru navchalnoho materialu do zmistu posibnykiv elektyvnykh kursiv z inozemnykh mov dlia uchniv starshoi shkoly /

T. K. Polonska // Problemy suchasnoho pidruchnyka : zb. nauk. prats / [red. kol. ; holov. red. – O. M. Topuzov]. – K. : Ped. dumka, 2015. – Vyp. 15 (chast. 2). – S. 170–178.

Полонская Т. К.

ТЕХНОЛОГИЯ ОПРЕДЕЛЕНИЯ ТЕМАТИКИ УЧЕБНОГО ПОСОБИЯ ЭЛЕКТИВНОГО КУРСА “КУЛЬТУРА И ИСКУССТВО ВЕЛИКОБРИТАНИИ” ДЛЯ УЧАЩИХСЯ ПРОФИЛЬНОЙ ШКОЛЫ

В статье описана технология определения тематики (в частности, тематических модулей и тем) учебного пособия элективного курса по английскому языку “Культура и искусство Великобритании” для учащихся профильной школы. Определена доминирующая роль учебного пособия как основного средства овладения старшеклассниками содержанием элективного курса. Создание указанного англоязычного пособия должно расширить и углубить знания учащихся 10–11 классов о культуре страны изучаемого языка. Его содержание базируется на опыте учащихся, приобретенном ими при изучении иностранного языка в начальной и основной школе. Значительное внимание уделено анализу результатов анкетирования старшеклассников и учителей английского языка общеобразовательных учебных заведений Украины по содержательному наполнению учебного пособия, что стало основой для определения содержания его структурных компонентов.

Ключевые слова: тематика; тематический модуль; элективный курс; иностранный язык; учебное пособие; профильная школа.

Polonska T.

TECHNOLOGY ON DETERMINING THEMATICS OF THE ELECTIVE COUSE TEXTBOOK “CULTURE AND ART OF GREAT BRITAIN” FORPROFILE SCHOOL STUDENTS

This article considers the elective courses to be the part of profile education at high school. Elective courses content expand students' knowledge, integrate scientific knowledge with common one and raise their personal experience on scientific level. This means strengthening of the personal orientation of teaching at school. The main tasks of the elective course textbook “Culture and Art of Great Britain” are to familiarize high school students with culture and art of Great Britain, enabling them to learn more about the national heritage of the country by expanding the scope of the information field and authentic use of English in the overall educational environment; to achieve educational goals thanks to the introduction to the history and culture of the country and gaining new information on the people living abroad; to deepen knowledge and improve students' sociocultural competence in teaching foreign language.

The author describes the technology on determining the content of structural components (in particular, thematic modules and themes) in the elective course textbook in English “Culture and Art of Great Britain” for students of profile

schools. The dominant role of the textbook, as the primary means of mastering elective course content by high school, is determined. Creation of the English-language textbook mentioned above should broaden and deepen the knowledge of 10–11 grades students about the culture of the country whose language is being studied. The content of this textbook is based on the students experience gained during their studying foreign language in elementary and primary school. Special attention is paid to the analysis on survey results of high school students and teachers of English language of educational establishments in Ukraine on the semantic content of the textbook as the basis for determining the content of its structural components.

Keywords: the matics; the matic module; elective course; foreign language; textbook; profile school.

УДК 371.214.41:81

ФУНКЦІЇ НАВЧАЛЬНИХ МАТЕРІАЛІВ У ЗМІСТІ ЕЛЕКТИВНИХ КУРСІВ З ІНОЗЕМНИХ МОВ ДЛЯ УЧНІВ СТАРШОЇ ШКОЛИ: КОМПЕТЕНТІСНА ПАРАДИГМА

В. Г. Редько,

*кандидат педагогічних наук, доцент,
завідувач відділу навчання іноземних мов
Інституту педагогіки НАПН України;*

О. В. Басай,

*науковий співробітник відділу
навчання іноземних мов
Інституту педагогіки НАПН України*

У статті автори презентують результати виконаних ними досліджень з питання побудови змісту елективних курсів з іноземних мов для учнів старшої школи. На матеріалі навчального посібника з іспанської мови розглядаються функції навчальних матеріалів. Обґрунтовуються погляди щодо конструювання комплексів комунікативних завдань, спрямованих на формування іншомовної комунікативної міжкультурної компетентності. Теоретичні положення підкріплюються прикладами із підготовленого навчального посібника.

Ключові слова: функції навчальних матеріалів; зміст елективного курсу; іноземна мова; старша школа.

Актуальність проблеми. Сучасна компетентнісна парадигма шкільної іншомовної освіти зорієнтована на таку організацію навчання, що забезпечує комунікативно-діяльнісний характер процесу оволодіння іноземною мовою в інтеграції з міжкультурним спрямуванням його змісту. Цей підхід зумовлений процесами глобалізації міжнародних контактів, де іноземній мові належить роль важливого засобу спілкування. У зв'язку з цим посилення культурологічного контексту змісту навчання є соціально і педагогічно доцільною тенденцією розвитку іншомовної освіти у старших класах як на базовому загальноосвітньому, так і профільному рівнях [2; 5]. Зазначена стратегія розвитку змісту навчання іншомовного спілкування може бути успішно реалізована в навчальних посібниках елективних курсів за умови переосмислення й оновлення методів, форм і засобів навчання.

Аналіз останніх досліджень. Проблема функцій навчальних матеріалів у змісті навчання іноземних мов була предметом дослідження як вітчизняних, так і зарубіжних учених: І. Л. Бім, Н. Д. Гальскова, І. О. Зимня, Г. О. Китайгородська, О. М. Леонтьєва, Ю. І. Пасова, В. В. Сафонова, В. Л. Скалкіна, С. П. Шатілова, Brown Jeremy Harmer, Isabel Santos Gargallo, Н. Douglas, Jack C. Richards та інші. Учені розглядали різноманітні аспекти проблеми: зміст навчальних матеріалів, послідовність їх презентації, раціональну інтеграцію з іншими компонентами змісту навчання тощо. Узагальнення і висновки досліджень презентувалися у формі статей, розміщених у вітчизняних і зарубіжних наукових часописах.

Мета статті – теоретично визначити та науково обґрунтувати функції навчальних матеріалів у змісті елективних курсів з іноземних мов для учнів старшої школи відповідно до компетентнісної парадигми навчання.

Виклад основного матеріалу. Компетентнісний підхід доцільно розглядати відповідно до цілей навчання та таких особливостей: а) добору й організації змісту навчання; б) вибору та використання навчальних технологій; в) організації навчального процесу; г) форм і видів контролю результатів навчання [1]. Проаналізуємо ці положення через контекст особливостей побудови змісту навчальних посібників елективних курсів з іноземних мов для учнів старшої школи.

Цілі навчання. Основними ознаками цієї позиції є особливості цілепокладання, його спрямованість на практичне оволодіння іншомовним спілкуванням згідно зі змістом елективних курсів, а також на формування в учнів якостей і здатності розв'язувати

власні освітні проблеми з використанням критичної рефлексії, пов'язаної насамперед із удосконаленням іншомовних здібностей і мовленнєвого досвіду впродовж життя відповідно до власних комунікативних потреб.

Особливості добору й організації змісту навчання іноземної мови зумовлюються як цілями, так і тематикою іншомовного спілкування, передбаченою змістом навчального посібника елективних курсів. Тематика має враховувати метапредметні категорії, пов'язані з організаційними, інформаційно-пізнавальними, комунікативними видами навчальної діяльності, спрямованими на засвоєння мовних аспектів спілкування і механізмів іншомовної комунікації в усному та писемному мовленні, на оволодіння особливостями комунікативної поведінки, прийнятої у країні, мова якої вивчається, на дотримання соціокультурних норм вироблення стратегій, що забезпечують успішність комунікативної взаємодії.

Особливості вибору та використання навчальних технологій у змісті посібників елективних курсів з іноземних мов залежать від тенденцій розвитку сучасної шкільної іншомовної освіти, а саме: а) компетентнісного та комунікативного спрямування процесу навчання; б) діяльнісної технології навчання; в) особистісно орієнтованої парадигми процесу навчання; г) культурологічного спрямування навчальної діяльності [6]. Визначені для використання в навчальному процесі навчальні технології мають сприяти успішному оволодінню учнями діями, спрямованими на набуття іншомовного досвіду спілкування в усній та письмовій формі відповідно до змісту елективного курсу, який неможливий без засвоєння мовних одиниць і механізмів оперування ними у практичній іншомовній діяльності. А це означає, що методи, форми і види навчальної роботи, запропоновані навчальним посібником, повинні оптимально забезпечувати ефективні способи та форми пред'явлення й активізації дібраних мовних і мовленнєвих одиниць та давати змогу здійснювати контроль/самоконтроль навчальних досягнень учнів.

Особливості організації навчального процесу. Передбачається, що навчання іншомовного спілкування за змістом елективного курсу тісно пов'язане з оволодінням учнями певними аспектами культури країни, мова якої вивчається (соціокультурний, соціолінгвістичний, лінгвокраїнознавчий аспекти). У зв'язку з цим увесь процес навчання набуває форми діалогу культур (чужомовної та рідної), який здійснюється засобами іноземної мови. Такий підхід забезпечується спеціальними видами і формами іншомов-

ної навчальної діяльності, серед яких визначальне місце належить комунікативним завданням, зокрема інтерактивним технологіям спілкування.

Особливості форм і видів контролю результатів навчання спрямовані на використання у змісті навчальних посібників такого підходу до оцінювання іншомовних навчальних досягнень учнів, який передбачає пріоритетними види і форми контролю не стільки рівня сформованості мовних (лексичних, граматичних) навичок учнів (хоч і вони є об'єктом контролю), скільки рівня набутих іншомовних умінь у чотирьох видах мовленнєвої діяльності: говорінні, аудіюванні, читанні, письмі. При цьому не залишається поза увагою загальнонавчальний досвід старшокласників, який дає їм можливість доцільно користуватися невербальними засобами мовленнєвої взаємодії, самостійно здійснювати діяльність для забезпечення власних потреб спілкування іноземною мовою.

Переконливим показником доцільності змісту навчання, побудованого на засадах компетентнісної парадигми, є здатність учнів цілісно поєднувати здобуті знання, сформовані уміння й навички, набутий досвід, світоглядні цінності та переконання з активною творчою самостійною пошуково-дослідницькою діяльністю у процесі добору й використання мовних засобів та інформаційного змісту для продукування власних усних і письмових висловлень у межах тематики елективних курсів, а також для ідентифікації чужих висловлень під час їх сприймання [3]. Йдеться про здатність змісту навчальних посібників сприяти розвитку в учнів рефлексивних здібностей, зокрема оцінювати власні якості як мовної особистості і як суб'єкта навчальної діяльності, що передбачає засвоєння не тільки певного іншомовного досвіду в межах елективного курсу, але й стратегій, які дають можливість успішно його набувати і коригувати відповідно до потреб майбутньої професійної діяльності.

Здійснений нами аналіз відповідної наукової літератури, а також власний науково-методичний досвід дали можливість визначити та узагальнити функції навчальних матеріалів, які, на наш погляд, доцільно використовувати в процесі навчання школярів іншомовного спілкування відповідно до компетентнісної парадигми. Запропоновані нами функції узгоджуються з віковими особливостями школярів, відповідають змісту навчальної програми та можуть бути використані авторами шкільних підручників з англійської, німецької, іспанської, французької мов. Проілюструємо наш доробок у змісті наступної схеми.

**Функції
навчальних
матеріалів
у змісті
компетентнісно
орієнтованого
навчання
іноземних мов**



Компетентнісна технологія навчання іншомовного спілкування проявляється насамперед у процесі комунікативної діяльності, коли школярі не тільки отримують певні прагматично спрямовані знання, але й виконують систему навчальних дій, що забезпечують оволодіння цими знаннями. Лише за умови, що кожен *учень особисто братиме участь в їх виконанні, усвідомить їх функціональне призначення у комплексі з іншими діями*, учень матиме можливість набути досвід мовленнєвої взаємодії в усній і письмовій формах [4; 6].

Основними тенденціями трансформації змісту навчання іноземних мов відповідно до компетентнісної парадигми ми вважаємо такі: а) дидактичне переосмислення сутності навчального матеріалу з погляду його доцільності, доступності, відповідності комунікативним потребам учнів, достатності для забезпечення їхніх комунікативних намірів; б) визначення значущих для учнів зв'язків вивченого матеріалу з життєвою практикою, що асоціюється з рівнем його прагматичності – сферами використання у реальних умовах спілкування; в) забезпечення ефективної активізації мовного матеріалу в різних видах мовленнєвої діяльності через умотивованість навчальних дій і використання оптимальної системи вправ і завдань та дидактично доцільних допоміжних матеріалів; г) сприяння усвідомленому засвоєнню учнями способів діяльності з навчальним іншомовним матеріалом у межах певного кола понять, явищ, процесів, об'єктів, фактів, зокрема тем для спілкування, змісту мовного і мовленнєвого матеріалу, змісту правил, інструкцій тощо. Саме ці положення, на наш погляд, можуть слугувати підґрунтям для реалізації компетентнісного підходу у сучасній шкільній іншомовній освіті до навчання іншомовного спілкування у змісті навчальних посібників з іноземних мов, зокрема елективних курсів.

Відповідно до окреслених позицій нами визначено зазначені вище функції навчальних матеріалів, які, на наш погляд, можуть бути долучені до змісту елективних курсів відповідно до компетентнісної парадигми навчання. Узагальнимо та проілюструємо їх на прикладі змісту навчального посібника з іспанської мови “Країнознавство: Іспанія і Латинська Америка” (“*Bienvenidos a España y América Latina*”).

Зміст посібника характеризується культурологічним спрямуванням. Відповідно, постає необхідність сформувати в учнів такі комунікативні здібності: а) адекватно реагувати на мовленнєві та немовленнєві коди свого іншомовного співрозмовника; б) орієнтуватися в міжкультурній ситуації під час спілкування,

антиципіювати можливі культурологічні перешкоди та долати труднощі, пов'язані з ними; в) долати міжкультурні непорозуміння та конфліктні ситуації під час спілкування у формі “діалогу культур”; г) порівнювати значення культурологічних процесів і явищ у різних культурах (чужій і своїй); г) толерантно ставитися до іншої культури, поважаючи її особливості, навіть якщо вони відрізняються від власної національної культури, чи суперечать їй; д) адекватно добирати для спілкування лексичні одиниці з національно-культурним компонентом відповідно до умов комунікації та розпізнавати їх в усному та письмовому мовленні (лінгвокраїнознавчі знання); е) адекватно використовувати вербальні культурологічні знання в ситуаціях міжкультурного іншомовного спілкування, зокрема враховувати його мету та соціальні обставини, у тому числі особливості (соціальний статус, професію, вік тощо) партнера/партнерів по спілкуванню; є) прогнозувати можливу мовленнєву та немовленнєву поведінку співрозмовника і вміти адекватно поводити себе у вербальному та поведінковому аспектах.

Культурологічна спрямованість змісту іншомовної освіти у старшій школі проявляється, насамперед, в організації спілкування у формі діалогу культур. У зв'язку з цим зміст навчальних посібників елективних курсів з іноземних мов має бути зорієнтований на порівняння аспектів життя у країнах, мова яких вивчається, з тими, що характерні для України. Інформація, з якою учні ознайомлюються під час оволодіння іншомовним спілкуванням у межах кожної теми, слугує підґрунтям для організації мовленнєвої взаємодії між ними в різних формах: у парах, у групах із різним кількісним наповненням. Така особливість організації навчання вмотивовує роботу старшокласників, забезпечує зростання їхньої зацікавленості до виконання комунікативної діяльності, і на цій основі сприяє підвищенню її ефективності та результативності. Вона ознайомлює школярів із фактами, особливостями життя й поведінки чужого народу, з особливими прийомами використання мови в умовах певного соціального середовища, формує готовність до іншомовного спілкування, упевненість у своїх комунікативних можливостях, прагнення до активної навчальної роботи з метою вдосконалення рівня власної іншомовної та культурної освіченості [4; 7]. Саме ці положення варто визначити пріоритетними науково-теоретичними засадами для добору змісту навчання, реалізованого в навчальних посібниках елективних курсів з іноземних мов для старшої школи. Особлива роль належить комплексам вправ і завдань, які забезпечують формування іншомовної

комунікативної міжкультурної компетентності. Наведемо приклади комплексів, які використовуються у підготовленому нами посібнику. Ми подаємо назви текстів і комплекси завдань, які їх супроводжують.

Palacio Real

1. *Leed el texto y relatad en pocas frases la historia del Palacio.*
2. *Buscad en el texto la información sobre salas y colecciones que tiene el Palacio.*
3. *Escribid una frase con cada una de las palabras:* mucho antes, el avance, permanente, el sobrenombre, inspirar(se), en torno a ..., tanto ... como ..., a lo largo de ..., significativo, acoger.

El Alcázar de Toledo

1. *Leed el texto, divididlo en partes y dad un título a cada una. Explicad por qué lo habéis dividido así.*
2. *Buscad en el texto argumentos para justificar que Toledo fue y es la ciudad de las Tres Culturas. Dad vuestros argumentos.*
3. *Imaginad que queréis hacer un reportaje sobre la ciudad de Toledo. Formulad frases que atraigan la atención de vuestros compañeros.*
4. *Formad frases con las siguientes palabras y expresiones:* favorable, la prehistoria, tras ..., respetar, trasladar, sin embargo, la pérdida, el casco histórico, reconocible, dar acceso a ..., el testigo, a lo largo de ..., adquirir.

Problemas de la generación juvenil de la España de hoy

1. *Después de leer el texto, divididlo en partes y dad un título a cada una.*
2. *Comparad la información del texto con la de Ucrania.*
3. *En el texto se menciona el 15-M. Decid con vuestras palabras qué es.*
4. *Explicad qué significa la palabra del texto “milleurista”.*
5. *Formad frases con las siguientes palabras y expresiones:* es muy normal, la generación, llegar a ser, a favor de, el compartamiento, hacer botellón, luchar sin violencia, la desigualdad social, las redes sociales, conectar a Internet.

Las preferencias actuales de los jóvenes españoles

1. *Antes de leer el texto, haced una encuesta sobre redes sociales en Internet en vuestra casa, clase, escuela. Contestad preguntas como: ¿Cuánto tiempo al día dedicáis a redes sociales? ¿Cuánto tiempo pasáis con vuestros amigos sin estar en Internet? ¿Podríais vivir sin Internet?*
2. *Encontrad la traducción a estas palabras del texto y formad vuestras frases con cada una de ellas:*

el uso, la vivienda, realizar demostrar, priorizar	respectivamente, diariamente mantener, el usuario
---	--

4. *Discutid en clase estos problemas:*

- ¿Cuáles son las posibilidades de Internet?
- ¿Qué materiales os gusta buscar en la Red?
- ¿Qué es más importante para vosotros: mantener actualizado vuestro perfil de Facebook o tomar parte en citas, fiestas o quedar con amigos? ¿Por qué?
- ¿Qué os parece: por qué muchos jóvenes españoles consideran los dispositivos móviles como “el equipo tecnológico más importante en su vida”? ¿Y qué consideraréis vosotros?

5. *Discutid por qué, según vuestra opinión, acerca de 50% de los jóvenes españoles consideran Internet un recurso tan vital como el aire, el agua, la comida o la vivienda.*

6. *Exponed vuestro punto de vista a este problema. Dad argumentos.*

La corrida

1. *Leed el texto y expresad vuestras opiniones sobre por qué la corrida es una de las costumbres más controvertidas.*

2. *Buscad en el texto las frases que muestran que la corrida pasó un camino muy complicado.*

3. *Escribid un reportaje sobre las etapas de la corrida.*

Як бачимо, після текстів нами пропонуються комунікативні завдання, котрі забезпечують іншомовну комунікативну взаємодію школярів в усній та письмовій формах. Цими завданнями передбачається активізація лексичних навичок учнів на засадах нової тематичної та раніше вивченої лексики. Окрім того, підготовлені нами комунікативні завдання сприяють набуттю старшокласниками прагматично спрямованого іншомовного досвіду спілкування: висловлювати свої ставлення до проблем, які обговорюються; обґрунтовувати свою точку зору; ділитися враженнями від прочитаного; систематизувати та узагальнювати здобуті країнознавчі знання; робити висновки тощо.

Відповідно до зазначених вище положень щодо побудови компетентнісно орієнованого змісту навчання іншомовного спілкування нами визначено *основні показники сформованості іншомовної комунікативної міжкультурної компетентності старшокласників*, для яких навчальні матеріали підготовленого нами посібника будуть слугувати підґрунтям для розвитку їхнього іншомовного досвіду. Презентуємо їх у двох блоках “*Учень знає*” і “*Учень може*”.

Учень знає:

- як організувати/підтримувати іншомовне спілкування в різних соціально-комунікативних умовах відповідно до тематики, окресленої навчальною програмою;
- які мають бути норми комунікативної поведінки за різних обставин спілкування;

- якими мовними одиницями доцільно керуватися під час про-дукування усних і писемних висловлень у різних часових і локальних ситуаціях;
- які мовленнєві зразки необхідно використовувати в різних умовах спілкування, зокрема з представниками різних соціальних статусів і груп, на зустрічах/зібраннях різного соціального спрямування;
- з яких джерел і якими способами здобувати необхідну інформацію для задоволення власних комунікативних потреб;
- як проявляти гнучкість своєї комунікативної поведінки і які невербальні стратегії використовувати за умов дефіциту певного мовленнєвого досвіду;
- якими методами і яким способом удосконалювати власний іншомовний комунікативний досвід.

Учень може:

- адекватно реагувати на мовленнєві та немовленнєві коди свого іншомовного співрозмовника;
- орієнтуватися в міжкультурній ситуації під час спілкування, передбачати можливі культурологічні перешкоди та долати труднощі, пов'язані з ними;
- долати міжкультурні непорозуміння та конфліктні ситуації під час спілкування у формі “діалогу культур”;
- порівнювати значення культурологічних процесів і явищ у різних культурах (чужій і своїй);
- толерантно ставитися до іншої культури, поважати її особливості, навіть якщо вони відрізняються від національної культури чи суперечать їй;
- адекватно добирати для спілкування лексичні одиниці з національно-культурним компонентом відповідно до умов комунікації та розпізнавати їх в усному та писемному мовленні (лінгвокраїнознавчі знання);
- адекватно використовувати вербальні культурологічні знання в ситуаціях іншомовного міжкультурного спілкування, зокрема враховувати його мету і соціальні обставини та особливості (соціальний статус, професію, вік тощо) партнера/партнерів по спілкуванню;
прогнозувати можливу мовленнєву та немовленнєву поведінку партнера по спілкуванню і уміти адекватно поводити себе у вербальному та поведінковому аспектах;
- успішно реалізовувати творчі комунікативні завдання, яким не властиві раніше запрограмовані способи виконання;

- не тільки володіти певним обсягом навчального матеріалу відповідно до вимог чинної програми, але й використовувати способи діяльності, що забезпечують успішність освіти;
- виробляти свої способи творчої навчально-пізнавальної діяльності відповідно до індивідуальних можливостей, усвідомлено створювати власну траєкторію навчання;
- трансформувати, модифікувати, експериментувати з метою вдосконалення змістового і процесуального складників своєї навчальної роботи;
- переборювати побоювання припуститися помилок у процесі оволодіння іншомовною комунікативною діяльністю, що часто, як засвідчує практика, виявляється психологічною перешкодою для участі у спілкуванні;
- володіти емпатією як готовністю до спілкування із представниками інших культур, толерантно ставитися до них, до їхнього життєвого досвіду та умов, у яких відбувається комунікація;
- адекватно використовувати невербальні засоби спілкування з метою досягнення очікуваних результатів;
- формувати в собі відчуття здогадки, антиципації, синонімії тощо і за потреби вміти раціонально користуватися ними;
- самостійно створювати мовленнєвий продукт як в усній, так і в письмовій формі, що відповідає параметрам, які до нього визначаються за тематикою, обсягом, структурою, змістом, мовним наповненням;
- творчо й успішно взаємодіяти з іншими суб'єктами навчального процесу, толерантно до них ставитися, відчувати власну відповідальність за результати колективної діяльності;
- бути вмотивованою та зацікавленою особистістю у виконанні навчальних іншомовних комунікативних завдань, проявляти активність під час вербальної взаємодії, відповідати за рівень власного розвитку, власної освіти і власного виховання;
- об'єктивно оцінювати свої навчальні іншомовні здібності і вміти їх коригувати відповідно до запрограмованого рівня та комунікативних потреб.

Висновки. Отже, презентована нами технологія формування у старшокласників іншомовної комунікативної міжкультурної компетентності може слугувати методологічним підґрунтям для побудови змісту навчання іншомовного спілкування на засадах компетентнісної парадигми. Вона проходить апробацію в експериментальних закладах відділу навчання іноземних мов. Сподіваємося, що запропонована система удосконалення іншомовного комунікативного досвіду старшокласників може бути

валідною для побудови змісту елективних курсів з інших іноземних мов. Аналіз результатів апробації, зроблені узагальнення та сформульовані висновки можуть бути предметом наступного дослідження.

Література

1. Редько В. Г. Засоби формування комунікативної компетентності у змісті шкільних підручників з іноземних мов. Теорія і практика : монографія / В. Редько. – К. : Генеза, 2012. – 224 с.
2. Навчальна програма елективних курсів з іноземних мов для старшої школи ЗНЗ / [В. Г. Редько, Т. К. Полонська, Н. П. Басай та ін. ; за наук. ред. В. Г. Редька]. – К. : Педагогічна думка, 2015. – 41 с.
3. Концепція навчальних посібників елективних курсів з іноземних мов для учнів 10–11 класів профільної школи / [В. Г. Редько, Т. К. Полонська, Н. П. Басай та ін. ; за наук. ред. В. Г. Редька]. – Педагогічна думка, 2015. – 38 с.
4. Лінгводидактичні засади навчання іноземної мови учнів старших класів загальноосвітніх навчальних закладів: навчально-методичний посібник / [В. Г. Редько, Т. К. Полонська, Н. П. Басай та ін. ; за наук. ред. В. Г. Редька]. – К. : Педагогічна думка, 2013. – 360 с.
5. Полонська Т. К. Профільне навчання іноземної мови учнів старшої школи : метод. рек. / Т. К. Полонська. – К. : Педагогічна думка, 2014. – 80 с.
6. Редько В. Г. Концепція змісту елективних курсів з іноземних мов для учнів старшої школи / В. Г. Редько, О. В. Басай // Вісник УжНУ. – 2014. – № 32. – С. 98–103. – (Серія: Педагогіка. Соціальна робота).
7. Редько В. Г. Зміст і функції текстів для читання у навчальних посібниках елективних курсів з іноземних мов: лінгвокультурологічний контекст / В. Г. Редько, О. В. Басай // Науковий вісник УжНУ. – 2015. – № 36. – С. 154–159. – (Серія: Педагогіка. Соціальна робота).

References

1. Redko V. H. Zasoby formuvannia komunikatyvnoi kompetentnosti u zmistі shkilnykh pidruchnykh z inozemnykh mov. Teoriia i praktyka : monohrafiia / V. Redko. – K. : Heneza, 2012. – 224 s.
2. Kontseptsia navchalnykh posibnykh kursiv z inozemnykh mov dlia uchniv 10–11 klasiv profilnoi shkoly / [V. H. Redko, T. K. Polonska, N. P. Basai ta in. ; za nauk. red. V. H. Redka]. – K. : Ped. dumka, 2015. – 38 s.
3. Lihvodydaktychni zasady navchannia inozemnoi movy uchniv starshykh klasiv zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladiv : navch.-metod. posib. / [V. H. Redko, T. K. Polonska, N. P. Basai ta in. ; za nauk. red. V. H. Redka]. – K. : Ped. dumka, 2013. – 360 s.
4. Navchalna prohrama elektyvnykh kursiv z inozemnykh mov dlia starshoi shkoly ZNZ / [V. H. Redko, T. K. Polonska, N. P. Basai ta in. ; za nauk. red. V. H. Redka]. – K. : Ped. dumka, 2015. – 38 s.

5. Polonska T. K. Profilne navchannia inozemnoi movy uchniv starshoi shkoly : metod. rekom. / T. K. Polonska. – K. : Ped. dumka, 2014. – 80 s.
6. Redko V. H. Kontseptsia zmistu elektyvnykh kursiv z inozemnykh mov dlia uchniv starshoi shkoly / V. H. Redko, O. V. Basay // Visnyk UzhNU. – 2014. – № 32. – S. 98–103. – (Seria: Pedahohika. Sotsialna robota).
7. Redko V. H. Zmist i funksii tekstiv dlia chytannia u navchalnykh posibnykakh elektyvnykh kursiv z inozemnykh mov: lnhvokulturolohichnyi kontekst / V. H. Redko, O. V. Basay // Naukovyi visnyk UzhNU. – 2015. – № 36. – S. 154–159. – (Serii: Pedahohika. Sotsialna robota).

Редько В. Г., Басай О. В.

**ФУНКЦИИ УЧЕБНЫХ МАТЕРИАЛОВ В СОДЕРЖАНИИ
ЭЛЕКТИВНЫХ КУРСОВ ПО ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ
ДЛЯ УЧАЩИХСЯ СТАРШЕЙ ШКОЛЫ:
КОМПЕТЕНТНОСТНАЯ ПАРАДИГМА**

В статье авторы представляют результаты выполненных ими исследований по проблеме построения содержания элективных курсов по иностранным языкам для учащихся старшей школы. На материале учебного пособия по испанскому языку рассматриваются функции учебных материалов в соответствии с компетентностной парадигмой. Обосновываются взгляды относительно конструирования комплексов коммуникативных заданий, направленных на формирование иноязычной коммуникативной межкультурной компетентности. Теоретические положения подкрепляются примерами из подготовленного учебного пособия. Представленная авторами технология формирования у старшеклассников иноязычной коммуникативной межкультурной компетентности будет апробирована в экспериментальных учебных заведениях отдела обучения иностранным языкам.

Ключевые слова: функции учебных материалов; содержание элективного курса; иностранный язык; старшая школа.

Redko V. H., Basai O. V.

**FUNCTIONS OF EDUCATIONAL MATERIALS IN CONTENTS OF
ELECTIVE COURSES IN FOREIGN LANGUAGES FOR UPPER
SCHOOL STUDENTS: COMPETENCE PARADIGM**

The authors of the article present the results of the research performed by them on the problems of constructing the content of elective courses in foreign languages for upper school students. They examine the functions of educational materials of the manual in Spanish according to competence paradigm. The different points of view on constructing the complexes of communicative tasks, aimed at the formation of foreign communicative intercultural competence are substantiated. Competence approach to teaching is reviewed according to learning objectives and following features: a) the selection and organization of teaching content; b) the selection and use of educational technology; c) the educational process; d) forms

and kinds for controls in learning results. The theoretical basis are confirmed by examples from the manual. The authors propose communicative tasks that provide foreign language communicative interaction between students in oral and in writing forms. These tasks foresee the automation of students' lexical skills on the basis of new thematic and previously studied vocabulary. Besides, these communicative tasks facilitate to gain experience in foreign language communication by the upper school students, in particular: to express their attitude to the issues discussed; to substantiate their own point of view; to share impressions after reading; to organize and generalize acquired knowledge; to draw conclusions, etc. As a result, the main indicators for forming students' foreign language communicative intercultural competence were defined, for which training materials of the manual will serve as a basis for development of their foreign language experience.

Keywords: functions of educational materials; content of the elective course; foreign language; upper school.

УДК 372.834.3

КОНЦЕПТУАЛЬНІ ОСНОВИ ПОБУДОВИ ПІДРУЧНИКА З ПРАВОЗНАВСТВА ДЛЯ ПРОФІЛЬНОГО НАВЧАННЯ

Л. Т. Рябовол,

*доктор педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри правознавства Кіровоградського державного
педагогічного університету імені Володимира Винниченка,
e-mail: lilya.ryabovol@mail.ru*

У статті викладено концептуальні основи побудови підручника з правознавства для профільного навчання. Зазначено, що такий підручник має забезпечувати розвиток в учнів предметної правової компетентності профільного рівня; його зміст має ґрунтуватися на змісті юридичної науки, відображати її новітні досягнення, сприяти розвитку в учнів емпіричного та теоретичного мислення, охоплювати суттєвий практичний складник, створювати можливості для реалізації внутрішньопредметних (міжтемних) та міжпредметних зв'язків, використання різноманітних методів навчання.

Ключові слова: профільне навчання; підручник з правознавства; компетентнісний підхід; предметна правова компетентність; компетентнісно орієнтований підручник з правознавства.

Постановка проблеми. Найбільш вагомими чинниками, що зумовлюють особливості сучасного етапу розвитку шкільної правової освіти є: 1) принципові зміни соціального замовлення, відповідно до яких, освіта вже не може орієнтуватися лише на знання; 2) упровадження профільного навчання, яке має сприяти життєвому і професійному самовизначенню учнів, забезпечити підготовку всебічно розвиненої, професійно орієнтованої особистості.

Вплив цих чинників на систему шкільної правової освіти опосередковується у вимогах щодо принципової перебудови всіх її компонентів. Напрямок та характер оновлення мети, змісту, організації навчання правознавства зумовлюється трансформацією освітньої парадигми на засадах особистісно зорієнтованого, компетентнісного, діяльнісного підходів. Виходячи з їх положень, навчання правознавства на профільному рівні має спрямовуватися на особистість учня та конкретний результат, виражений у відповідній предметній компетентності. Це має враховуватися під час побудови підручника, який повинен відобразити основний зміст правознавства як профільного навчального предмета. До того ж в умовах інформаційного суспільства, за яких підручник вже не відіграє роль єдиного джерела навчальної інформації, коли розширюються відповідні можливості Інтернет-ресурсу, саме підручник має стати центром інформаційно-навчального середовища учня.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема вдосконалення та розробки шкільних підручників була предметом досліджень вітчизняних та зарубіжних фахівців з педагогіки та психології. Різні її аспекти у своїх працях висвітлювали В. Андрієвська, Р. Арцишевський, В. Бейлінсон, Л. Березівська, В. Беспалько, Г. Костюк, І. Лернер, Н. Менчинська, Н. Тализіна, А. Хуторської та інші дослідники. Концептуальні засади українського підручника обґрунтували С. Гончаренко, Н. Бібік, М. Бурда, Н. Буринська, О. Ляшенко та інші науковці. Вимоги до підручників для профільного навчання викладено у статтях Г. Васьківської, М. Васьківського та інших. На необхідності вміщення в такі підручники профорієнтаційного складника акцентували В. Корнєєв, В. Доротюк та інші вчені.

Питання творення і функціонування навчальної книги із суспільствознавчих предметів розглядали Р. Арцишевський, Т. Бакка, К. Баханов, Л. Боголюбов, В. Власов, Н. Гупан, Т. Ладиченко, М. Лисенко, Ю. Малієнко, П. Мороз, О. Пометун, І. Смагін, О. Удод, Г. Фрейман та інші. Підручники з правознавства були предметом аналізу Б. Андрусишина, А. Гуза, О. Наровлянського, О. Пометун, Т. Ремех, Л. Рябовол та інших науковців. Однак під-

ручник для навчання правознавства на профільному рівні не був предметом окремого наукового дослідження.

Формулювання цілей статті. Метою статті є обґрунтування методологічних, дидактичних, методичних основ побудови підручника для навчання правознавства на профільному рівні; визначення на засадах особистісно зорієнтованого, компетентнісного та діяльнісного підходів вимог до його змісту і встановлення відповідних особливостей навчально-пізнавальної діяльності учнів.

Виклад основного матеріалу дослідження. Для побудови підручника з урахуванням вимог актуальних освітніх підходів необхідно з'ясувати їхню сутність. Відповідно до Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти, особистісно зорієнтований підхід визначає спрямованість навчально-виховного процесу на взаємодію і плідний розвиток особистості педагога та його учнів на основі рівності у спілкуванні та партнерства у навчанні; компетентнісний – на досягнення результатів, якими є ієрархічно підпорядковані ключова, загальнопредметна та предметна (галузєва) компетентності; діяльнісний – на розвиток умінь та навичок особистості, застосування на практиці здобутих знань з різних навчальних предметів, успішну адаптацію людини в соціумі, професійну самореалізацію, формування здібностей до колективної діяльності та самоосвіти [2].

Виходячи з наведених положень, зміст підручника, передбачений для засвоєння учнями у процесі навчання правознавства на профільному рівні, має сприяти їхньому інтелектуальному, духовному та соціальному розвитку, а також розвитку у них компетентностей. Поряд із ключовою громадянською та загальнопредметною суспільствознавчою компетентностями навчання правознавства на профільному рівні своїм основним результатом має передбачати забезпечення формування предметної правової компетентності профільного рівня. Останній ґрунтується на базовому рівні предметної правової компетентності як результаті навчання курсу правознавства в 9-му класі й водночас є сходинкою у формуванні професійної компетентності юриста як результату навчання у вищих освітніх закладах.

Розробка компетентнісно орієнтованого підручника з правознавства вимагає визначення поняття предметної правової компетентності, що є інтегрованою здатністю особистості учня цілісно реалізувати на практиці в конкретних моделях поведінки у правовому контексті правові знання, загальнонавчальні та спеціальнопредметні вміння та навички, досвід правомірної поведінки, правові ціннісні орієнтації. Особливе значення для ро-

зуміння сутності предметної правової компетентності має те, що вона формується лише в діяльній формі [6, с. 34].

Структурний аналіз предметної правової компетентності забезпечив можливість визначити її компоненти та функціональне призначення кожного з них у цьому складному цілісному утворенні. Його структуру ми інтерпретували, виходячи з того, що у Державному стандарті для опису державних вимог до рівня загальноосвітньої підготовки учня використано певні категорії: категорії “знає, розуміє, пояснює, аналізує” відображають її когнітивний компонент, “уміє, застосовує, регулює” – діяльнісно-процесуальний, “виявляє ставлення і оцінює” – ціннісно-мотиваційний (аксіологічний).

Когнітивний включає спеціальні знання з предмета, вміння, навички їх здобувати, у тому числі самостійно та вільно, конструктивно і творчо використовувати, здійснювати логічні інтелектуальні операції, критично мислити; необхідний і достатній обсяг операціональних правових знань, логічних і мовленнєвих умінь, пов’язаних з їх отриманням, використанням і поширенням на рівні викладу, пояснення, обґрунтування в різних формах. Пріоритетним елементом цього компонента і загалом компетентності є знання. Як показник компетентності вони мають специфіку, яка полягає в тому, щоб не просто “мати” знання, а організувати на їх основі свою діяльність. Отже, їх обсяг має бути необхідним і достатнім для того, щоб давати можливість компетентній особистості адекватно реагувати на ситуації в правовому контексті, бути мотивованим діяти згідно з нормами права.

Діяльнісно-процесуальний компонент охоплює такі вміння: використовувати правові знання та логічні й мовленнєві вміння для виконання практичних завдань, розв’язання проблем у правовому полі; реалізувати приписи права для ефективної взаємодії з іншими суб’єктами навчання й суспільного життя, адже найбільш повне розкриття здібностей людини відбувається в суспільно значущій діяльності.

Аксіологічний компонент вміщує вміння формулювати і висловлювати особисте ціннісно-емоційне ставлення до державно-правових подій, явищ, процесів на основі усвідомлення учнем ціннісного значення держави і права. Правові ціннісні орієнтації, сформовані в учня на основі сприйняття ним загальнолюдських, національних, моральних, громадянських, правових цінностей, та відповідна мотивація правомірної поведінки як елементи аксіологічного компонента забезпечують йому можливість оцінювати і з цих позицій розв’язувати проблеми у правовому полі [6, с. 30–31].

Аналіз підручника [4], розробленого відповідно до програми курсу “Правознавство” для 10–11 класів суспільно-гуманітарного напрямку правового профілю [5], засвідчив низку його позитивних характеристик, наприклад: у процесі розробки його змісту враховано принцип наступності між основною та старшою школою, що виявляється в його ускладненні, розширенні категоріально-понятійного апарату; підручник вміщує витяги з нормативно-правових актів, що дає змогу вчителю організувати роботу учнів з цими документами, уможливує формування відповідних спеціально предметних умінь та навичок; навчальна книга допомагає актуалізувати знання учнів, наявний у них життєвий досвід й ефективно використати це під час сприймання нового навчального матеріалу, забезпечує можливість організувати навчання із застосуванням різних форм і методів. Разом з тим варто зазначити, що більшою мірою підручник сприяє розвитку когнітивного та діяльнісно-процесуального компонентів предметної правової компетентності учнів, у той час як розвиток аксіологічного вимагає додаткового методично-дидактичного забезпечення [6, с. 303].

Отже, компетентнісно орієнтований підручник з правознавства для профільного навчання має забезпечувати засвоєння учнями необхідного та достатнього обсягу операціональних правових знань, логічних умінь, формування та розвиток умінь використовувати їх для виконання практичних завдань, розв’язання проблем, діяти, виходячи з певних ціннісних орієнтацій, сформованих у результаті навчання правознавства.

Під час розробки концепції підручника для навчання правознавства на профільному рівні необхідно враховувати завдання профільного навчання. Вони полягають у задоволенні та розвитку пізнавальних інтересів, нахилів і здібностей учнів, їхніх освітніх потреб, зумовлених орієнтацією на майбутню професію і подальшими життєвими планами. Профільне навчання має сприяти життєвому і професійному самовизначенню учнів, забезпечувати можливості для конструювання кожним з них власної освітньої траєкторії. Відштовхуючись від цих положень, навчання правознавства учнів, які обрали правовий профіль, має забезпечити їх цілеспрямовану підготовку до успішного продовження навчання, подальшого набуття юридичної освіти на різних освітніх рівнях, сприяти їх орієнтації на професію юриста.

Підручники для профільної школи передбачають реалізацію змісту шкільної освіти на профільному рівні; відповідні дидактичні матеріали повинні характеризуватися науковою глибиною та різноспрямованістю [3, с. 191]. Правознавство як навчальний

предмет є педагогічно адаптованою сукупністю наукових знань і практичних умінь і навичок, що втілює основний зміст і методи юридичної науки, забезпечує засвоєння і застосування цих знань і вмінь у процесі навчання правознавства. Розробка підручника з правознавства, покликаною забезпечити змістове наповнення профільного навчання, передбачає відбір і структурування, дидактичну обробку матеріалу юридичної науки, його адаптацію до завдань профільного навчання правознавства. У результаті цього має сформуватися певний обсяг навчального правознавчого матеріалу – систематизованої сукупності педагогічно адаптованих наукових знань про державу і право як явища реальної дійсності, що містить фактичний (державно-правові факти) і теоретичний (правові поняття, державно-правові закономірності, концепції, теорії тощо) матеріал.

Підручник для навчання правознавства на профільному рівні має сприяти розвитку в учнів як емпіричного, так і теоретичного мислення, однак більшою мірою – теоретичного. Це зумовлюється тим, що юридична наука, як основа формування змісту шкільного правознавства, є наукою високого рівня теоретичних узагальнень. Саме на профільному рівні навчання правознавства учні мають глибоко усвідомити сутність юридичних категорій і понять, державно-правових закономірностей, концепцій, теорій, тенденцій. На цьому рівні зростає роль інтелектуальних умінь аналізувати, порівнювати, визначати істотне, узагальнювати, систематизувати, робити висновки, абстрагуватися тощо. На їх формування в підручнику доцільно вмістити, наприклад, декілька визначень певного поняття і запропонувати учням шляхом проведення аналізу встановити його суттєві й несуттєві ознаки; провести класифікацію понять за певними ознаками тощо.

При цьому зміст підручника не повинен бути переобтяженим. Він має відповідати обсягу навчального часу, відведеного на його вивчення навчальним планом, створювати можливості для свідомого його засвоєння учнями. Як справедливо зазначає М. Бурда в контексті визначення вимог, що забезпечують компетентнісну орієнтацію змісту підручників, потрібна якісна переробка змісту, а саме: уникнення надмірної строгості викладу (дедукція й абстрактність мають спиратися на наочність та інтуїцію учнів), перенесення акцентів із збільшенням обсягу інформації, призначеної для засвоєння учнями, на вироблення вмінь її використовувати, перегляду матеріалу, який не використовується ні для логічного розгортання курсу, ні під час розв'язування задач і не має прикладного спрямування [1, с. 80].

Орієнтиром для розробки змісту профільного навчання є відповідна навчальна програма – документ, в якому визначено зміст і обсяг знань (з розподілом на розділи і теми), а також уміння і навички, цінності та ставлення, які учень має засвоїти з навчального предмета в межах обсягу годин, визначених навчальних планом [6, с. 39]. Варто зазначити, що чинна програма курсу “Правознавство” для 10–11 класів суспільно-гуманітарного напрямку правового профілю [5] також вимагає оновлення.

Розробляючи основи побудови підручника для профільного навчання правознавства, потрібно акцентувати на тому, що зміст, вміщений в цю навчальну книгу, має ґрунтуватися не просто на змісті юридичної науки, а відображати її новітні досягнення, контраверсійні питання, зокрема щодо оцінки ролі й соціального призначення держави і права. У змісті підручника має відобразитися зміна, що наразі відбувається в юриспруденції, державоцентристської правової ідеології (людина для держави) на людиноцілеспрямовану (державу для людини). Зважаючи на зазначене вище, особливого значення набувають такі цінності, як право (а не закон), права і свободи людини (а не її обов’язки), справедливість (а не тільки законність). Працюючи із змістом підручника, майбутній юрист має усвідомити, що основною тенденцією розвитку права і законодавства є їх гуманізація, тобто спрямування на потреби людини, а не держави, на створення умов, необхідних для повної реалізації прав і свобод людини та громадянина й гарантування можливостей захисту у разі їх порушення.

Формуючи зміст підручника для навчання правознавства на профільному рівні, варто враховувати, що для забезпечення діяльнісного характеру навчання, розвитку компетентностей в учня зміст має охоплювати не лише фактичний і теоретичний навчальний матеріал, але й практичний складник.

Предметна правова компетентність є складним особистісним утворенням. Це означає, що на її розвиток суттєво впливають такі внутрішні суб’єктивні чинники, як потреби, мотиви, здібності, пізнавальний інтерес учня тощо. Отже, компетентісно орієнтований підручник має сприяти позитивній мотивації навчання правознавства, стимулювати пізнавальний інтерес до предмета, бажання в учнів вчитися.

Основна навчальна книга з правознавства є самостійним цілісним утворенням і водночас елементом системи навчання правознавства, отже, у підручнику має відобразитися єдність її компонентів – цільового, змістового, організаційного, контрольного-результативного. Відповідно, на кожному дидактичному циклі

навчання застосовувані форми і методи мають забезпечувати засвоєння учнями відбраного, структурованого змісту й досягнення результату навчання, визначеного на його початку.

Для реалізації системного підходу у навчанні важливим є відображення у підручнику внутрішньопредметних (міжтемних) зв'язків для формування в учнів системи правових знань, коли матеріал попередніх тем стає основою для засвоєння нового матеріалу, допомагає учням усвідомлювати та розв'язувати пізнавальні проблеми. У ньому мають відобразитися й міжпредметні зв'язки. Допоможуть у цьому такі прийоми: актуалізація знань із суспільно-гуманітарних предметів, які можуть стати опорними для вивчення правознавства; наведення прикладів зв'язків правознавства з іншими предметами (фізикою, хімією, наприклад, щодо патентування винаходів у цих науках). В учнів має сформуватися єдина наукова картина світу, в якій право – невід'ємний складник. Особливої актуальності це набуває у контексті того, що Державним стандартом проголошено формування міжпредметної компетентності як здатності учня застосовувати щодо міжпредметного кола проблем знання, уміння, навички, способи діяльності та ставлення, які належать до певного кола навчальних предметів і освітніх галузей [2].

Підручник має відобразити етапи процесу пізнання та забезпечити послідовне засвоєння учнями відповідного змісту шляхом сприймання, осмислення й розуміння, узагальнення й систематизації та закріплення, зокрема застосування знань на практиці та формування умінь і навичок.

Як вже зазначалося, підручник є носієм змісту шкільної правової освіти, тобто репрезентує його основні елементи (знання, вміння і навички, досвід творчої діяльності, емоційно-ціннісне ставлення). Разом з тим як засіб навчання він має забезпечити організацію навчального матеріалу і навчання загалом (як спільної цілеспрямованої діяльності вчителя (викладання) та учнів (учіння)) і запропонувати учням не тільки безпосередньо навчальні тексти, але й завдання для формування способів діяльності та ціннісного ставлення шляхом застосування певних форм пізнавальної діяльності та методів навчання, у тому числі контролю, тобто має програмувати методику навчання. Підручник для профільного навчання правознавства має створювати можливості для організації навчання в різних формах (лекції, семінари, практикуми, консультації, колоквиуми, конференції), індивідуального й диференційованого навчання, навчання у малих групах з урахуванням здібностей та нахилів учнів, а також для активного спіл-

кування суб'єктів навчання (інтерації) як учнів між собою, так і вчителя з учнями.

Підручник повинен відзеркалювати всю номенклатуру методів навчання правознавства. Для забезпечення ефективного сприймання, осмислення, розуміння й узагальнення учнями навчального матеріалу в навчальну книгу необхідно вміщувати наочність, працюючи з якою, вони розглядають, читають (витяги з нормативно-правових актів, визначення понять тощо), аналізують, систематизують, наприклад, розробляють таблиці, схеми, опорні конспекти.

Для закріплення, зокрема застосування на практиці, у підручник варто вмістити проблемні завдання та запитання, юридичні задачі або опис ситуацій, які вимагають правового вирішення й ціннісно-емоційної оцінки, виконання навчальних проєктів. Різні види задач (кейсів) у підручнику необхідно використовувати в системі, пропонувати їх до кожної теми. Це сприятиме активізації пізнавальної діяльності учнів, стимулюватиме їх пізнавальний інтерес, забезпечуватиме творчий розвиток.

Підручник для навчання правознавства на профільному рівні має охоплювати профорієнтаційний складник, який можна сформулювати шляхом підбору задач або певних ситуацій, спрямованих на конкретну юридичну професію, які учні мають розв'язати або дати правовий аналіз з позиції, наприклад, адвоката (як захисника), прокурора (як обвинувача), судді (як арбітра), що сприятиме професійному самовизначенню школярів.

Нині, коли підсилюється роль самонавчання та самовиховання, підручник для профільного навчання правознавства повинен містити завдання та запитання для самоконтролю, зокрема самоперевірки та самооцінювання, і таким чином сприяти формуванню відповідних умінь і навичок, які будуть корисними в подальшій професійній діяльності випускників старшої школи.

Висновки дослідження і перспективи подальших розвідок. Побудова підручника для навчання правознавства на профільному рівні має враховувати вимоги особистісної орієнтації навчання. Виходячи з його результативно-цільової спрямованості, такий підручник має забезпечити розвиток в учнів предметної правової компетентності профільного рівня в сукупності когнітивного, діяльнісно-процесуального та аксіологічного компонентів.

Підручник як такий, що реалізує зміст шкільної правової освіти на профільному рівні, має відображати новітні досягнення юридичної науки й висвітлювати їх відповідно до навчальної програми з урахуванням дидактичних принципів доступності, на-

ступності, системності, послідовності, що передбачає поступове збільшення обсягу й ускладнення змісту у зв'язку з переходом від основної до старшої школи, а також у зв'язку з необхідністю забезпечення орієнтації учнів на професію юриста.

Підручник з правознавства для профільного навчання має сприяти розвитку в учнів емпіричного і теоретичного мислення, однак більшою мірою теоретичного. При цьому він не повинен бути переобтяженим, має відповідати обсягу навчального часу, відведеного на його вивчення навчальним планом, а також охоплювати суттєвий практичний складник і створювати можливості для використання у процесі навчання різних форм та методів навчання.

Перспективними у напрямі дослідження є: конкретизація обсягу і змісту навчального матеріалу курсу правознавства для профільного навчання; деталізація методичного апарату підручника тощо.

Література

1. Бурда М. І. Компетентнісна орієнтація змісту шкільних підручників з математики / М. І. Бурда // Проблеми сучасного підручника : збірник наукових праць. – 2014. – Вип. 14. – С. 78–85.
2. Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти : затверджено постановою Кабінету Міністрів України від 23 листопада 2011 р. № 1392 // Офіційний вісник України. – 2012. – № 11.
3. Доротюк В. І. Вимоги до підручників для профільної школи. Профорієнтаційна складова / В. І. Доротюк // Проблеми сучасного підручника : збірник наукових праць. – 2014. – Вип. 14. – С. 189–197.
4. Наровлянський О. Д. Правознавство : підруч. для 10 кл. загальноосвіт. навч. закл. (профільний рівень) / О. Д. Наровлянський. – К. : Грамота, 2010. – 272 с.
5. Ратушняк С. П. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів “Правознавство”, 10–11-й класи, профільний рівень (суспільно-гуманітарний напрям, правовий профіль) / С. П. Ратушняк, Т. І. Ремех // Історія в школах України. – 2011. – № 1. – С. 25–48.
6. Рябовол Л. Т. Система навчання правознавства учнів основної і старшої школи : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.02 / Л. Т. Рябовол. – К., 2015. – 600 с.

References

1. Burda M. I. Kompetentnisna oriientatsiia zmistu shkilnykh pidruchnykiv z matematyky / M. I. Burda // Problemy suchasnoho pidruchnyka : zbirnyk naukovykh prats. – 2014. – Vyp. 14. – S. 78–85.
2. Derzhavnyi standart bazovoi i povnoi zahalnoi serednoi osvity : zatverdzheno postanovoiu Kabinetu Ministriv Ukrainy vid 23 lystopada 2011 r. № 1392 // Ofitsiyni visnyk Ukrainy. – 2012. – № 11.

3. Dorotyuk V. I. Vymohy do pidruchnykiv dlya profil'noyi shkoly. Proforiyentatsiyina skladova / V. I. Dorotyuk // Problemy suchasnoho pidruchnyka : zbirnyk naukovykh prats'. – 2014. – Vyp. 14. – S. 189–197.
4. Narovlyans'kyy O. D. Pravoznavstvo : pidruch. dlya 10 kl. zahal'noosvit. navch. zakl. (profil'nyy riven') / O. D. Narovlyans'kyy. – K. : Hramota, 2010. – 272 s.
5. Ratushnyak S. P. Prohrama dlya zahal'noosvitnikh navchal'nykh zakladiv "Pravoznavstvo", 10–11-y klasy, profil'nyy riven' (suspil'no-humanitarnyy napryam, pravovyy profil') / S. P. atushnyak, T. I. Remekh // Istoriya v shkolakh Ukrainy. – 2011. – No 1. – S. 25–48.
6. Riabovol L. T. Systema navchannia pravoznavstva uchniv osnovnoi i starshoi shkoly : dys. ... doktora ped. nauk : 13.00.02 / L. T. Riabovol. – K., 2015. – 600 s.

Рябовол Л. Т.

КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ОСНОВЫ ПОСТРОЕНИЯ УЧЕБНИКА ПО ПРАВОВЕДЕНИЮ ДЛЯ ПРОФИЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ

В статье изложены концептуальные основы построения учебника по правоведению для профильного обучения. Указано, что учебник должен обеспечивать развитие у учащихся предметной правовой компетентности профильного уровня; его содержание должно основываться на содержании юридической науки, отражать ее достижения, способствовать развитию эмпирического и теоретического мышления, охватывать практическую составляющую, создавать возможности для реализации внутри- и межпредметных связей, для использования различных методов обучения.

Ключевые слова: профильное обучение; учебник по правоведению; компетентностный подход; предметная правовая компетентность; компетентностно ориентированный учебник по правоведению.

Riabovol L.

CONCEPTUAL BASES OF TEXTBOOK ON JURISPRUDENCE FOR PROFILE LEARNING

The article states that in terms of profiling high school textbook development issues to profile education law has gained urgency necessary to determine the thrust-effectively textbook that is reflected in the content, analytical tools and more.

It sets out the conceptual (methodological, psychological, educational, methodical) bases of the textbook on jurisprudence for profile education. It is noted that this tutorial is to ensure the development of students' subject of legal competence profile.

Indicated that the development of the manual, which should provide meaningful content profile education law, provides didactic material processing jurisprudence, its adaptation to the task profile education law, therefore, has formed a certain amount of training jurisprudential material – a systematic set

of pedagogically adapted scientific knowledge about the state and the law as a phenomenon of reality, that contains factual (state-legal facts) and theoretical (legal concepts, the constitutional laws, concepts, theories, etc.) material. Indicated that the content of the textbook should be based on the content of legal science, display its latest achievements, controversial issues, including the assessment of social role and purpose of law. Textbook should promote development of students both empirical and theoretical thinking, however, the content of the textbook should not be overloaded.

Indicated that the textbook should predict not only the necessary factual and theoretical learning material, but also a practical element, practice-oriented tasks, create opportunities to realize interdiscipline and interdisciplinary connections, to use a variety of teaching methods.

Keywords: specialized education; textbook law; competence approach; substantive legal competence; competence oriented textbook on law.

УДК 373.5:811.323.218.3'45

ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ЕЛЕКТРОННОГО ПІДРУЧНИКА НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ

Н. Л. Семенів,

*аспірант відділу навчання української мови та літератури
Інституту педагогіки НАПН України*

У статті розглядаються особливості використання електронного підручника на уроках української мови. Подано методичні рекомендації викладання предмета за інтерактивним засобом навчання. Зазначено нові можливості електронного підручника, які сприяють реалізації індивідуального та самостійного навчання, та доведено ефективність його як засобу підвищення якості освіти.

Ключові слова: електронний підручник; інтерактивний засіб навчання; модель процесу навчання; якість освіти.

Постановка проблеми. Нинішня освітня ситуація в Україні характеризується усвідомленням змін у житті суспільства, зміною структури інформаційного суспільства, у якому перебуває людство. Орієнтир державної освітньої політики на створення ефективного освітнього простору, посилення вимог до мовної підго-

товки учнів і студентів актуалізує проблему навчання української мови з використанням інформаційно-комунікаційних технологій. Закони України “Про освіту”, “Державна національна програма “Освіта”” (“Україна XXI століття”), Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті, нормативні документи МОН України з питань освіти, “Про основні засади розвитку інформаційного суспільства в Україні на 2007–2015 роки” відкривають нові перспективи для реалізації лінгводидактичного потенціалу інноваційних засобів навчання української мови, а умови розвитку освіти за новими Держстандартами потребують і сучасних підходів до методики викладання предмета.

Серед багатьох проблем, що постали перед освітньою спільнотою, є такі, без розв’язання яких не буде працювати жодна концепція навчання, жодна освітня технологія. До них належить такі проблеми: створення підручників нового покоління – за змістом, функціями, принципами подачі матеріалу і методикою його використання у навчально-пізнавальному процесі.

Аналіз останніх досліджень. Проблеми розроблення підручників з української мови присвячено численні праці Н. Бондаренко, Н. Голуб, О. Горошкіної, С. Карамана, В. Тихоші, Л. Мацько, Г. Михайловської, М. Пентилюк, Г. Передрій, Л. Скуратівського, О. Хорошковської, Г. Шелехової, А. Ярмолук та інших.

Студіювання й аналіз наукових праць з психології, педагогіки засвідчує, що шляхи впровадження інформаційних технологій в освіту досліджували Б. Гершунський, І. Гризун, Л. Гур’єва, М. Жалдак, І. Машбиць, І. Підласий, С. Раков, Н. Розенберг, О. Філатов та інші дослідники. У їхніх працях сформульовано значний дидактичний, розвивальний потенціал інформаційних технологій.

У працях О. Башмакова, І. Башмакова, В. Беспалька, В. Вембер, В. Краєвського, О. Осіна, А. Хуторського, Ю. Шепетко та ін. розкрито зміст і сутність електронного підручника, його структуру, завдання, дидактичні функції.

Упродовж останнього десятиліття відбувається інтенсивний розвиток методики використання інформаційних технологій з різних навчальних дисциплін і в різноманітних видах навчальної діяльності загальноосвітньої та вищої професійної школи.

У дисертації Ю. Шепетко “Методика використання електронного підручника з української мови в коледжах” теоретично обґрунтовано, розроблено та експериментально перевірено методику роботи з електронним підручником з української мови (за професійним спрямуванням) під час навчання студентів ко-

леджів, визначено закономірності, принципи, форми, методи і прийоми, засоби та підходи до навчання мови, на основі яких має ґрунтуватися навчання.

Однак нині недостатньо вивченою є проблема створення електронних підручників з української мови для учнів загально-освітніх шкіл, зокрема їх способів репрезентації навчального, дидактичного, ілюстративного матеріалу, вивчення особливостей використання такого підручника на уроках і під час самостійної роботи учнів і студентів.

Мета статті – проаналізувати особливості використання електронного підручника на уроках української мови та довести ефективність його як засобу підвищення якості освіти.

Виклад основного матеріалу. Чинна програма з української мови передбачає “сформувати особистість, готову до активної, творчої діяльності у всіх сферах життя демократичного суспільства; реалізувати сучасні організаційні форми, методи і технології навчання української мови в загальноосвітній школі”. Тому уявити сучасний урок без використання інформаційно-комунікативних технологій наразі неможливо.

Це об’єктивна причина для радикальних змін у методиці викладання. Як засвідчила практика, застосування електронного підручника (далі – ЕП) у процесі вивчення мови дає змогу не тільки осучаснити урок, а й якісно вдосконалити його практичне спрямування.

Мета мультимедійного засобу навчання полягає в активізації пізнавальної діяльності учнів, розвитку їх критичного й логічного мислення, допитливості, уяви, активізації фонових знань та самостійності в навчанні через формування пошуково-дослідницьких умінь. ЕП таке інтерактивне середовище, що сприяє постійному зацікавленню школярів навчальним предметом, забезпечує мобільність освітнього процесу, адже сприйняття навчального матеріалу здійснюється не лише через розповідь вчителя чи демонстрування, а й шляхом візуалізації, графічного зображення, акустичного супроводу та створення проблемних ситуацій, що дає змогу учневі йти від конкретного до загального або навпаки, і це робить його знання системними, а навички й уміння – міцними і якісними.

Зміст і структура ЕП спрямована на розв’язання не тільки соціально детермінованих цілей освіти, що зазначені у державних навчальних програмах, а й на ті індивідуальні запити дитини, що впливають на кінцеву мету освіти учня із вказаного предмета. Тому модель процесу навчання за ЕП вільна, варіативна,

вона надає можливість для індивідуалізації та диференціації навчання, контролю та самоконтролю навчальних досягнень учнів з органічним поєднанням загальних цілей та завдань освіти з персональними.

Завдяки варіативності методики ЕП новий засіб навчання може використовуватися на різних типах уроків: лекціях, самостійній, груповій чи індивідуальній роботі учнів, семінарських заняттях, уроках повторення та узагальнення, контролю, використання завдань творчого характеру.

Навчальний матеріал розподілено за такими рубриками:

- концепт теми;
- теоретичний матеріал;
- діагностичні вправи;
- дидактичні ігри;
- тести;
- контрольні завдання диференційованого спрямування;
- словники;
- мовленнєва діяльність.

За допомогою швидкої навігації вчитель має змогу використовувати в будь-який момент різні медіа-об'єкти про мовленнєві процеси, одиниці, добирати довільні набори наочностей та практичних завдань залежно від мети уроку та задля розкриття теми, а учневі надається змога в інтерактивному середовищі робити самостійні висновки й узагальнення, формувати пошукові та творчі навички.

Завдяки постійному зворотному зв'язку програма ЕП дає змогу вчителю та учневі постійно вести спостереження за якістю навчально-виховного процесу.

Оптимально організувати навчально-виховний процес за ЕП можна:

- у комп'ютерному класі (індивідуалізація та самостійність навчання);
- на інтерактивній дошці чи мультимедійному проекторі (фронтальне вивчення навчального матеріалу).

Зазначений засіб навчання може застосовуватися вчителем:

- для підготовки та проведення різних типів уроків;
- для створення власних уроків і редагування наявних;
- для здійснення тестового контролю;
- для проведення індивідуальних занять та дистанційного навчання.

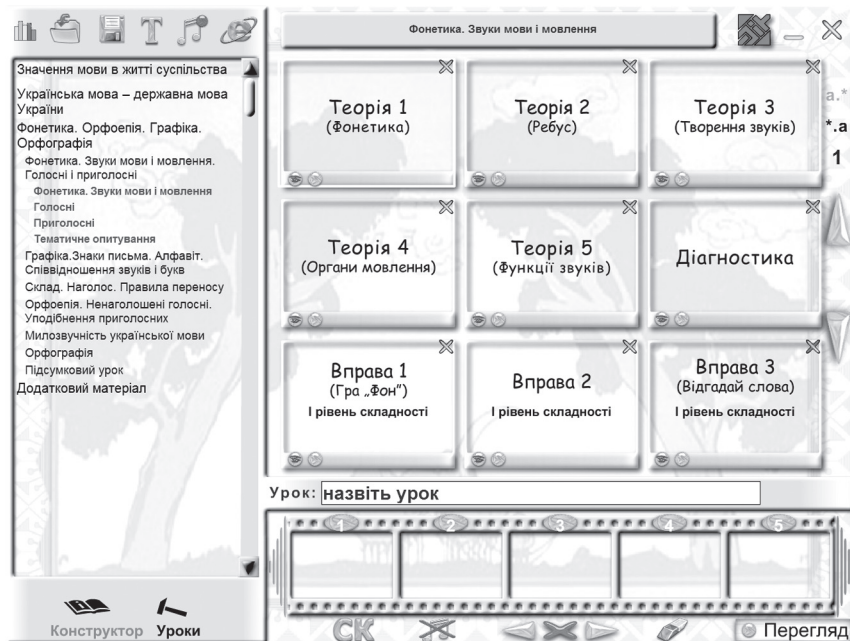
У модулі ЕП реалізовано:

- основний режим: каталог готових уроків, конструктор уроків;

- додатковий режим: статистика результатів навчання; додавання текстового пояснення – коментарі.

Програмне забезпечення: працює на MS Windows платформі: MS Windows 98, 2000, 2008; MS Windows ME; MS Windows XP; MS Windows Vista.

Після завантаження програми користувачеві буде запропоновано вікно такого виду роботи:



Основні елементи робочого вікна:

1. Панель роботи з файлом (перехід до блоку статистики, імпорту елементів у обрані файли, збереження змін поточного уроку, створення текстового пояснення, запуск звуку, робота в мережі Інтернет).
2. Заголовок активного вікна.
3. Панель мінімізації, закриття програми, словники.
4. Панель переліків і змісту.
5. Робоча зона.
6. Конструктор уроку.
7. Моделі уроків.
8. Конструктор тестів.

У режимі “Конструктор тестів” вчитель має змогу створити свою систему тестових завдань.

1. Тести із вибором однієї правильної відповіді.
2. На встановлення відповідності.
3. На встановлення послідовності.
4. Введення слова, тексту, символу.
5. Класифікація об’єктів за категоріями.

Плануючи проведення уроків із використанням ЕП, учитель повинен пам’ятати, що безперервний контакт учня 5-го класу з комп’ютером за санітарно-гігієнічними вимогами не повинен перевищувати 15 хвилин, а також враховувати умови навчання та індивідуальні особливості учнів.

Структура уроку, залежно від поставленої мети, може включати наступні етапи.

1. *Мотиваційний.* Спрямований на мобілізацію активності учнів через позитивний емоційний вплив, охоплює дидактичне стимулювання через образ, звук, динамічний текст.

2. *Організаційний.* Повідомлення теми, мети та завдань уроку, прийняття усіх видів діяльності (робота з комп’ютером: індивідуальна, групова, фронтальна тощо), складання плану роботи.

3. *Підготовка учнів до активного свідомого засвоєння знань.* Передбачає у процесі роботи виділення наукової інформації, яку потрібно осмислити, використовуючи при цьому наочний матеріал, проблемні ситуації, діагностику готовності учнів до навчального процесу; усвідомлення можливих рівнів досягнення результатів при виконанні поставлених завдань.

4. *Засвоєння нових знань.* Відбувається за допомогою демонстрації теоретико-практичного матеріалу ЕП, створення умов для вибору учнями способу фіксації та опрацювання нової інформації з урахуванням особистісних характеристик когнітивних процесів учнів класу. Учитель може коментувати розглянутий матеріал, проводити бесіди з учнями, спонукати їх до аналізу та узагальнення щодо здобутої інформації через постійно наявний зворотний зв’язок.

5. *Закріплення нових знань.* Передбачає залучення учнів до виконання пошуково-дослідницьких диференційованих завдань, здійснення активної продуктивної діяльності з осмисленням та усвідомленням набутих знань та навичок у системі раніше отриманих та виявлених між ними зв’язків. Виконання завдань від репродуктивного до творчого рівня.

6. *Рефлексія.* Створення ситуації успіху, усвідомлення того, що учень отримав під час проведеного заняття.

7. *Контрольно-оцінювальний.* Учень має можливість виявити якість здобутих знань за допомогою тестового контролю в умовах зворотного зв'язку комп'ютеризованого режиму оцінювання. Отриманий результат можна проаналізувати, виправити помилки шляхом повторного виконання іншого тестового варіанта, виявити причини помилок у формі самоконтролю.

8. *Формування зв'язного мовлення.* Стратегія підготовки до написання переказу, твору за ЕП полягає у співдіяльності вчителя та учня, яка забезпечує зрозумілість та прозорість дій кожного із суб'єктів навчального процесу.

Наприклад, під час написання твору учні працюють на трьох рівнях, спершу ознайомлюються з різнобічною інформацією щодо обраної теми (легенди, поезії, готові тексти-описи, розповіді, афоризми, ілюстрації, відео- та аудіозаписи тощо), згодом підбирають художні засоби, укладають синонімічні ряди, антонімічні пари, записують фразеологізми тощо, а на завершальному етапі за схемою складають твір.



9. *Підбиття підсумків.* Аналіз успішності діяльності учнів, відповідність досягнутих результатів поставленій меті; визначення перспектив подальшої діяльності з вивчення теми; інформація про домашнє завдання, інструктаж щодо його виконання з урахуванням можливостей учнів здійснити вибір завдань, диферен-

ційованих за рівнем складності, формою виконання та видом звітності.

Висновки. Отже, комп'ютерна програма ЕП виконує роль тренера та контролера-консультанта, тому використання вказаного засобу навчання на уроках української мови забезпечує створення позитивного мікроклімату.

Особливості використання ЕП з української мови сприяють якісному індивідуальному та самостійному засвоєнню учнями знань, підвищенню мовної та мовленнєвої компетенції учнів, вдосконаленню спостережливості, організації пошуково-дослідницької діяльності, формуванню вміння самостійно працювати й аналізувати власні результати.

Література

1. Вембер В. П. Навчально-методичні вимоги до електронного підручника / В. П. Вембер // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова : зб. наук. праць. – К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2006. – № 4 (11). – С. 50–56. – (Серія № 2. Комп'ютерно-орієнтовані системи навчання).
2. Єсіна О. Г. Електронні підручники: переваги та недоліки / О. Г. Єсіна, Л. М. Лінгур // Вісник соціально-економічних досліджень : зб. наук. пр. – 2012. – № 1 (44). – С. 181–186.
3. Мадзігон В. М. Теоретичні засади створення електронних підручників / В. М. Мадзігон // Проблеми сучасного підручника : зб. наук. пр. / Ін-т педагогіки АПН України. – К. : Пед. думка, 2006. – Вип. 6. – С. 34–38.
4. Шепетко Ю. М. Методика використання електронного підручника з української мови в коледжах : автореф. дис. канд. пед. наук : 13.00.02 / Ю. М. Шепетко ; Херсон. держ. ун-т. – Херсон, 2012. – 20 с.

References

1. Vember V. P. Navchalno-metodychni vymohy do elektronnoho pidruchnyka / V. P. Vember // Naukovyi chasopys NPU imeni M. P. Drahomanova : zb. nauk. pr. – K. : NPU im. M. P. Drahomanova, 2006. – No 4 (11). – S. 50–56. – (Seriiia No 2. Kompiuterno-oriiientovani systemy navchannia).
2. Yesina O. H. Elektronni pidruchnyky: perevahy ta nedoliky / O. H. Yesina, L. M. Linhur // Visnyk sotsialno-ekonomichnykh doslidzhen : zb. nauk. pr. – 2012. – No 1 (44). – S. 181–186.
3. Madzihon V. M. Teoretychni zasady stvorennia elektronnykh pidruchnykiv / V. M. Madzihon // Problemy suchasnoho pidruchnyka : zb. nauk. pr. ; In-t pedahohiky APN Ukrainy. – K. : Ped. dumka, 2006. – Vyp. 6. – S. 34–38.
4. Shepetko Yu. M. Metodyka vykorystannia elektronnoho pidruchnyka z ukrainskoi movy v koledzhakh : avtoref. dys. kand. ped. nauk : 13.00.02 / Yu. M. Shepetko ; Kherson. derzh. un-t. – Kherson, 2012. – 20 s.

Семенов Н.

ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ЭЛЕКТРОННОГО УЧЕБНИКА НА УРОКАХ УКРАИНСКОГО ЯЗЫКА

В статье рассматриваются особенности использования электронного учебника на занятиях по украинскому языку. Поданы методические рекомендации преподавания предмета за интерактивным средством учебы. Указаны новые возможности электронного учебника, которые способствуют реализации индивидуальной и самостоятельной учебы, и доказана эффективность его как средства повышения качества образования.

Ключевые слова: электронный учебник; интерактивное средство учебы; модель процесса учебы; качество образования.

Semeniv N.

PECULIARITIES OF USING AN ELECTRONIC TEXTBOOK AT THE UKRAINIAN LANGUAGE LESSONS

In the article, the peculiarities of using an electronic textbook at the Ukrainian language lessons are studied. It was stated that electronic publications are the means of learning that are the way to ensure the modern organization of educational process, including pupils' self-education. Electronic textbooks (ET) are a part of the educational process; they have educational and methodological purpose and are used for different types of pupils' learning activities in the class, independent, individual and distance learning. The methodological guidelines for teaching the subject by means of an interactive learning tool at different stages of the lesson are represented; therefore, a model of an electronic textbook that fulfills the tasks of forming pupils' skills of independent learning was provided. The author states that a computer program ET serves as a coach and an assistant controller, so that the use of the abovementioned teaching tool ensures a positive microclimate at the Ukrainian language lessons, which improves speech and language competence of the pupils, their observation, organization of the search and research activities, forming the ability to work independently and analyze one's own outcomes. Therefore, the use of electronic textbooks in learning languages enables not only to modernize a lesson, but also to improve its practical orientation qualitatively.

Keywords: electronic textbook; interactive learning tool; model of teaching; education quality.

МЕТОДОЛОГІЧНІ ТА ДИДАКТИЧНІ ЗАСАДИ КОНСТРУЮВАННЯ ПІДРУЧНИКА З БІОЛОГІЇ ДЛЯ СТАРШОЇ ШКОЛИ

А. В. Степанюк,

*доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри загальної біології та методики навчання при-
родничих дисциплін Тернопільського національного педагогіч-
ного університету імені Володимира Гнатюка,
e-mail: alstep@tnpu.edu.ua*

В. В. Грубінко,

*доктор біологічних наук, професор,
завідувач кафедри загальної біології та методики навчання при-
родничих дисциплін Тернопільського національного педагогіч-
ного університету імені Володимира Гнатюка,
e-mail: v.grubinko@gmail.com*

Розглядаються методологічні засади, дидактичні принципи конструювання шкільного підручника з біології для старшої школи. Зазначається, що вивчення живої природи повинно здійснюватися як цілісне утворення в контексті законів функціонування природних систем на всіх рівнях організації: клітинно-організмовому; популяційно-видовому; екосистемному; соціоприродному. Запропоновано проєктивну модель структури змісту підручника з біології для старшої школи та її параметри. Висвітлено засоби реалізації принципу цілісності під час конструювання підручника: логіко-змістовні; дидактично-методичні; книжково-поліграфічні. Подано послідовності розкриття цілісності кожного рівня організації життя.

Ключові слова: підручник; біологія; старша школа; методологія і дидактика підручниткотворення.

Постановка проблеми. Мета сучасної освіти – на основі національних надбань світового значення та усталених європейських традицій створити таку її систему, що забезпечить формування особистості, здатної здійснювати професійну діяльність на гуманістичних засадах у системі суспільної праці для забезпечення розвитку інформаційно-технологічного суспільства, конкурентоспроможність на ринку праці, реалізацію соціальної політики як пріоритетної функції держави, що спрямовується на розвиток і самореалізацію особистості, задоволення її освітніх і духовно-культурних потреб.

Відомо, що якісна освіта є результатом системної реалізації декількох чинників, а саме: якісних показників контингенту учнів (формуються через організацію навчання); кадрового забезпечення навчального процесу; умов навчання (рівень і характеристики навчально-лабораторної бази та інформаційного забезпечення навчального процесу); технологій навчання тощо. Вагоме значення серед цих чинників належить шкільному підручнику, як проекту діяльності в системі засобів навчання.

Еволюція процесу підручникотворення з біології засвідчує, що він є результатом суспільного розуміння та організації освітнього процесу з відображенням змісту домінуючих наукових теорій, переважно вітчизняної науки, що не враховувала певної кількості світових наукових досягнень (наприклад, генетика, молекулярна біологія, популяційна та екосистемна теорії тощо). В умовах глобалізації наукового знання сформувалася тенденція відображення в підручниках академічних знань – структурно-функціональної єдності природи. У зв'язку з використанням у процесі складання такого типу підручників гносеологічного принципу підручник часто перевантажений науковими фактами та поняттями, у них з'являється основна та додаткова інформація, що розсіює увагу учня та утруднює цілісне уявлення про процеси життєдіяльності. Тому актуальним в теорії підручникотворення з біології є вирішення проблеми подання інформації з точки зору академізму чи розуміння місця людини в природі та природи в житті людини.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема підручникотворення з біології для учнів старшої школи отримала належне опрацювання в дослідженнях В. Вербицького, О. Козленко, Т. Коршевнюк, Н. Матяш, В. Курсон, А. Степанюк [1; 2]. Трансформуючи загальнодидактичні підходи до визначення функцій шкільного підручника, науковці виділяють основні функції підручника з біології для старшої школи: інформаційну; трансформаційну; систематизуючу; мотиваційну; навчальну; розвиваючу; самоосвітню; закріплення та самоконтролю. Для їх реалізації пропонується враховувати такі дидактичні принципи: системність; інтегративність; науковість; доступність; послідовність; логічність; конкретність; наступність; зв'язок теорії з практикою, науки – з життям [1, с. 100–101]. Однак наука про життя нестримно розвивається, дедалі частіше висуваються нові суспільні вимоги до якості біологічної освіти старшокласників. Як наслідок, відбувається постійна зміна домінуючих методологічних і дидактичних засад моделювання змісту шкільних підручників з біології, особливо для старшої школи. *Мета статті* – висвітлити сучасні

методологічні засади та дидактичні принципи конструювання підручника з біології для старшої школи.

Виклад основного матеріалу. Методологічною основою вивчення сучасної біології є екологізація. Передумовою цього є екологічна криза (забруднення навколишнього середовища, вичерпання легкодоступних ресурсів); соціально-біологічні (екологічні) проблеми (інтенсивне зростання населення, голод, хвороби, злидні та безробіття); науково-технічний прогрес в біології (геноміка, біотехнології). Проте нині під екологічною освітою розуміють зовсім інше – переважно вивчення наслідків господарської діяльності людини. Для вивчення природи в її живій і складній організації як цілісного утворення необхідне знання законів функціонування природних систем на всіх рівнях – від молекулярного до біосферного.

Стратегія розв’язання цих проблем – курс концепції стійкого розвитку [3]. Її стрижнева ідея – кероване соціоприродне середовище. Світове співтовариство повинно функціонувати і розвиватися на основі закону випереджувального розвитку (людина → суспільний інтелект → освітні системи суспільства). Суспільство, яке реалізує такий закон, буде спроможним перебороти риси апокаліптичних трансформацій. Це стосується і України, де, як і скрізь у світі, освіта є гарантом національної безпеки, конкурентоздатності економіки, запорукою успішного проведення соціальних і економічних реформ, науково-технічного і технологічного розвитку, ефективного вирішення екологічних проблем, подолання національно-етнічної нетерпимості та соціальних конфліктів, розвитку культури [4].

Парадигма біологічної освіти – системний (інтегративний), цілісний підхід у формуванні уявлень про структурно-функціональну єдність та причинно-наслідковий принцип динаміки соціоприродних систем (еволюція, революції).

Понятійно-категорійний апарат відповідає аксіоматичним логічним узагальненням емпірики (інформаційно-кодові живі системи, механізми регуляції процесів різних рівнів організації соціоприродних систем, принципи формування гомеостазу від клітини до екосистеми, коеволюція тощо), створює основу для теоретичних положень, а отже, і для формування цілісних уявлень про природні явища, забезпечує основу шляхів пошуку глибинних початків тих процесів, що відбуваються в природі. Класичні природничі положення привносять основні поняття для створення уявлень про реальність, структуру і функціонування соціоприродних систем. Екологічні теорії (інший клас природної

реальності) дозволяють проникнути в суть взаємодій природи і суспільства. Осмислення необхідності інтегративності та взаємодоповнюваності цих двох класів біологічної реальності лежить в основі досягнення рівня розуміння причинної обумовленості в природному середовищі. Виходячи із зазначеного, можлива така структура змісту підручника з біології для старшої школи, що зображена на рисунку 1.

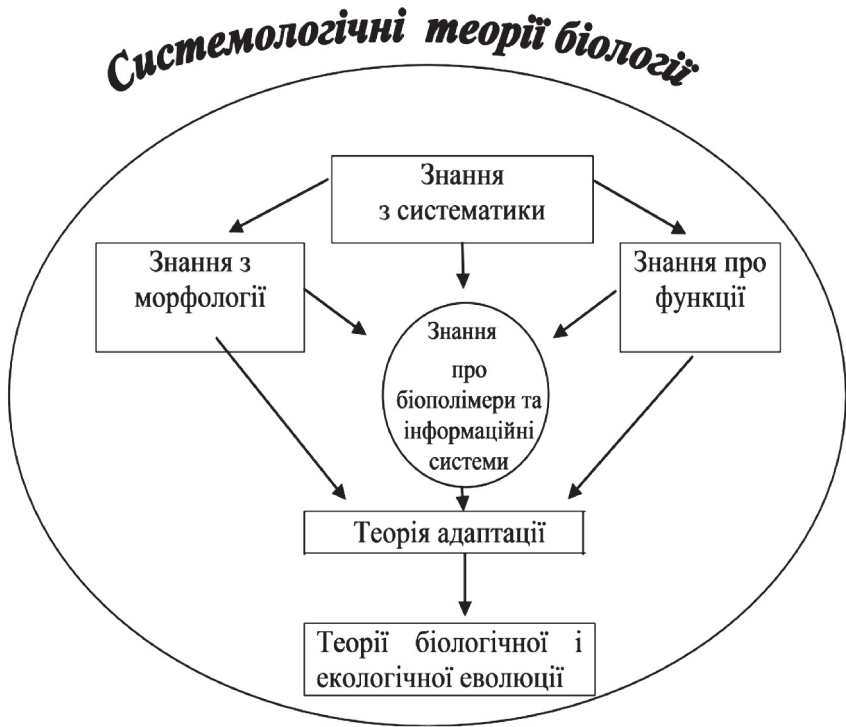


Рис. 1. Проективна модель структури змісту підручника з біології для старшої школи

Останніми роками стверджується стратегія стійкого коеволюційного розвитку суспільства і природи. Обговорюється проблема нового екоцентричного типу екологічної свідомості [5]. Учням, насамперед, необхідне знання сучасних теорій формування неживої та живої природи у їх взаємодії, урахування всіх структурних компонентів предметного змісту, міжпредметні зв'язки,

розвиток особистості, знання основних тенденцій формування природничої науки. Виокремимо параметри можливої моделі змісту підручника з біології для старшої школи: відображення обсягу знань, умінь і навичок, передбачених нормативними документами; відповідність змісту рівню розвитку природничих методологій і методів дослідження; використання інноваційних технологій навчання з обов'язковим залученням дослідницьких, імітаційних і діяльнісних елементів при конструюванні підручника; забезпечення цілісності та глибини навчальної діяльності в умовах зростання інформаційного потоку; розвиток аксіологічних орієнтирів у слухача; реалізація принципу розвивального навчання; реалізація мотивуючих чинників у формуванні самосвідомості та потреби розвитку свого світогляду; забезпечення становлення раціоналістичного мислення, рефлексивності; соціально-особистісна орієнтація, набуття спроможності, уміння співвідносити власні потреби, інтереси із суспільним устроєм, конкурентоздатність; виховання учнів до рівня прояву морально-відповідальної свідомості; розуміння необхідності здорового способу життя (духовного та фізичного) і успішного застосування в житті здобутих компетентностей.

Дидактичні засади моделювання шкільного підручника з біології ми розглядаємо з позиції визнання функції систематизації як мети конструювання проекту навчання, що дозволяє подолати суперечності між цілісністю природи та диференційованим підходом до її вивчення (методологічна суперечність), між вимогою формування цілісних знань і фрагментарним характером, етапністю їх вивчення (дидактична суперечність) [2]. Вона розкривається у проекті навчання в єдності його змістовної та процесуальної частин і стосується підручника в цілому як системи, а також може бути реалізована на рівні його структурних компонентів (розділів, параграфів, вступу, висновків тощо).

Засоби реалізації принципу цілісності у процесі конструювання підручника з біології для старшої школи умовно поділяємо на три групи. Першу групу становлять логіко-змістовні засоби, що визначають відбір наукових знань, конструювання системи взаємопов'язаних понять на основі принципів науковості, орієнтації на структуру об'єктивної реальності, фундаменталізації та інтеграції, систематичності та системності.

Друга група – дидактично-методичні засоби, зумовлені закономірностями процесу засвоєння знань, віковими можливостями та психологічними особливостями школярів. До них належать різні способи конструювання навчального матеріалу під

час моделювання підручника на основі виділення провідних наукових положень, практичних завдань передачі підростаючому поколінню соціального досвіду, способи генералізації, типізації, уніфікації, тобто всі види логічної та алогічної систематизації. До засобів цієї групи також належить і побудова підручника, що передбачає логіку засвоєння та поділ матеріалу на розділи та параграфи, включення структурних компонентів, що сприяють усвідомленню засобів систематизації. До останніх належать текстові зв'язки, що пов'язують розділи і параграфи, узагальнюючі мікротексти, узагальнюючі параграфи, предметний вступ, висновки, системи завдань для формування цілісності знань про живу природу та оволодіння способами та принципами систематизації й узагальнення.

Третю групу становлять книжково-поліграфічні засоби: графічні – шрифт, колір; засоби виділення та диференціації навчального матеріалу за видами знань (закони, поняття, факти), за дидактичною значимістю (головне-другорядне, матеріал для запам'ятовування, ілюстративний матеріал); виділення змістовних та наочних опорних сигналів (ключові слова, заголовки, план, малюнки, схеми, діаграми, таблиці тощо).

Охарактеризуємо дидактично-методичні засоби конструювання змісту шкільного підручника. Одиницею змісту біологічної освіти ми вважаємо розуміння структурно-функціональної організації та динаміки певного рівня організації життя. Тому шкільний підручник з біології повинен цілісно розкривати кожний з цих рівнів (клітинно-організмовий, популяційно-видовий, екосистемний, соціоприродний).

Відповідно до сучасних вимог, у розділі повинні відображатись усі компоненти змісту освіти: знання, способи діяльності, виховні аспекти. До нього повинен бути включений і апарат засвоєння навчального матеріалу. Тому основна функція розділу – розгортання матеріалу в поєднанні навчального, розвивального та виховного аспектів. У дидактиці загальноновизнано, що розділ за змістом і структурою повинен бути цілісним. Ця вимога виконується, якщо він є цілісним за складом та зв'язками, і ця цілісність є дидактично виявленою для учня. Цілісність кожного рівня організації життя розкривається в такій послідовності:

- розгляд суб'єктів (об'єктів) пізнання як цілісних (зв'язок між складовими їх елементами міцніший за зв'язок цих елементів з середовищем), динамічних (ті, що можуть змінюватися з часом), відкритих (обмінюються з навколишнім середовищем речовиною, енергією та інформацією), самоорганізованих (їх

зміна проходить автоматично), керованих (через вплив вищої системи) систем;

- вивчення складу, структури та організації елементів системи, виявлення взаємодій між ними (внутрішні взаємозв'язки в системі, що формують її як функціональну цілісність);
- виявлення зовнішніх зв'язків системи, виділення серед них головних;
- аналіз діалектики структури та функцій системи від її виникнення до перетворення (онтогенез, філогенез, коеволюція).

При доборі та структуруванні розділу доцільно враховувати принципи *процесуальності* та *проспектності*, що передбачають розкриття змістовної програми засвоєння в системі навчального предмета і логіку етапів його засвоєння. Процесуальний принцип означає, що кожний відрізок (порція) навчального матеріалу входить в якості елемента цілісного змісту і процесу пізнання. Це націлює на встановлення між- і внутрішньопредметних зв'язків, сприяє організації процесу засвоєння, забезпечує включення вивченого в більш широку та досконалу систему зв'язків [2]. Основною системотвірною ідеєю об'єднання розділів в єдиний підручник "Біологія" є цілісність живої природи, тем у розділі – цілісність певного рівня організації життя, параграфів у темі – цілісне розкриття окремих характеристик об'єктів на основі структури системного пізнання світу та структурно-логічних схем опису певних видів знань. Ієрархічна побудова курсу повинна бути досить очевидною для учнів, оскільки свідоме оволодіння систематизованими знаннями передбачає проникнення в структуру матеріалу, виявлення його внутрішніх зв'язків, розуміння того, в якому змістовному відношенні знаходяться ці частини. Принцип процесуальності передбачає постійне утримання в полі зору цілісності живої природи загалом і певного рівня її організації. Він сприяє також концентрації уваги школярів на структурі системного пізнання та перетворення світу, а отже, і формуванню системного мислення.

Принцип проспектності полягає у виявленні фрагментів змісту, програми засвоєння, виділенні логіко-змістовних зв'язків параграфів, тем, розділів для їх глибокого вивчення. Свідома орієнтація на розгляд знань в системі значно підвищує ефективність систематизації. Цей принцип доцільно покласти в основу конструювання таких компонентів підручника, як вступ і висновок, вступні тексти і плани, що передують викладу матеріалу тощо. Наприклад, вступ доцільно формувати з двох частин – власне змістовної та методичної. У змістовній частині розкривається

задум розділу, називаються його логічне ядро і логічні блоки; у методичній частині вступу висвітлюється логіка руху думки у процесі розкриття змісту. На жаль, у сучасних навчальних книгах з біології ця вимога не реалізована. Причиною цього є включення укладачами програми до вступу вимоги вивчення нових понять, а також обмежений обсяг підручника.

Підручник повинен закінчуватися повторювально-узагальнюючими текстами, що передбачають більш високий рівень узагальнення, Пропонуємо такі загальні характеристики цих текстів.

1. Текст має розпочинатися короткою загальною характеристикою рівня організації життя. Далі на основі структури системного пізнання узагальнюються знання щодо окремих форм організації життя цього рівня із встановленням внутрішньо- та міжпредметних зв'язків. Особлива увага звертається на розкриття зв'язків між системами того ж та нижчих рівнів організації (ретроспективні зв'язки) та системами вищих рівнів (перспективні зв'язки). Отже, повторювально-узагальнюючі матеріали розділу повинні авансувати формування цілісності знань як на рівні певного рівня організації, так і на рівні біологічної картини світу.

2. Навчальний матеріал, що розкриває окремі суттєві характеристики системнопізнаних об'єктів (окремих елементів структури системного пізнання) узагальнюються на основі структурно-логічних схем опису окремих видів знань. У цьому випадку завершується формування цілісних знань про окремі їх види, із врахуванням ієрархічного зв'язку між ними.

3. Послідовність викладу матеріалу повинна бути перебудованою щодо початкового викладу. Це зумовлено потребою у виявленні зв'язків, які при першому викладі були розпорошеними в тексті, та структурних одиниць, між якими ці зв'язки існують. Виклад навчального матеріалу здійснюється на основі структури системного пізнання та перетворення світу.

4. Доцільно акцентувати увагу на законах функціонування систем як цілісності, на прояві у них загальних законів природи (періодичності, збереження, полярності тощо).

До структурних елементів розділів (тем) висувуються ті ж вимоги. Проте закінчувати вивчення тем доцільно висновками, у яких мають бути інтегровані й узагальнені базові знання, які є опорними в системі навчального предмета. Бажано, щоб висновок був відкритим, тобто навчальний матеріал повинен окреслювати структурно-функціональні зв'язки засвоєної інформації з новим змістом, який необхідно ще опрацювати. Крім того, узагальнюючі тексти повинні передбачати не просто відтворення навчальної

інформації, а вищий рівень узагальнення, розгляд знань в широкій системі зв'язків. Вони повинні допомагати учням відтворити цілісне уявлення про тему, що полягає у виділенні структурних одиниць матеріалу та встановлення зв'язків між ними.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Парадигма сучасної біологічної освіти – системний, цілісний підхід у формуванні уявлень про структурно-функціональну єдність та причинно-наслідковий принцип динаміки соціоприродних систем. Зміст підручника повинні складати основи системологічних та функціональних теорій біології. Системотвірними чинниками виступають знання про динамічну функціональність біополімерів та молекулярні інформаційні системи, що визначають інтегративність, саморегуляцію, самовідтворення живих систем та забезпечення самого явища життя. У процесі моделювання підручника доцільно проектувати цілісні знання на рівні теми, розділу, курсу, наукової картини світу. Врахування в комплексі зазначених методологічних та дидактичних засад дозволить створити цілісний шкільний курс з біології для старшої школи.

Література

1. Навчання біології у старшій школі на академічному рівні : монографія / Н. Ю. Матяш, В. В. Вербицький, О. Г. Козленко, Т. В. Коршевніюв. – К. : Педагогічна думка, 2013. – 228 с.
2. Степанюк А. В. Формування цілісних знань школярів про живу природу : монографія / А. Степанюк. – 2-ге вид., перероб. й доповн. – Тернопіль : Вид-во “Вектор”, 2012. – 228 с.
3. Программа действий. Повестка дня на XXI век и другие документы конференции в Рио-де-Жанейро в популярном изложении / сост. М. Китинг. – Женева : SRO-Kundig S.A., 1993. – 70 с.
4. Стронг Х. Экологическая и духовная революции / Х. Стронг // Журн. “Наша планета”. – 1995. – Т. 7. – № 3. – С. 23–25.
5. Грубінко В. Від антропоцентризму до біоцентризму / В. Грубінко, А. Степанюк // Вісник НАН України. – 2002. – № 4. – С. 39–43.

References

1. Navchannia biolohii u starshii shkoli na akademichnomu rivni : monohrafiia / N. Yu. Matiash, V. V. Verbytskyi, O. H. Kozlenko, T. V. Korshevniuv. – K. : Pedahohichna dumka, 2013. – 228 s.
2. Stepaniuk A. V. Formuvannia tsilisnykh znan shkoliariv pro zhyvu pryrodu : monohrafiia / A. Stepaniuk. – 2-he vyd., pererob. y dopovn. – Ternopil : Vyd-vo “Vektor”, 2012. – 228 s.
3. Programma dejstvij. Povestka dnja na XXI vek i drugie dokumenty konferencii v Rio-de-Zhanejro v populjarnom izlozhenii / cost. M. Kiting. – Zheneva : SRO-Kundig S.A., 1993. – 70 s.

4. Strong H. Jekologicheseskaja i duhovnaja revoljucii / H. Strong // Zhurn. "Nasha planeta". – 1995. – Т. 7. – No 3. – S. 23–25.
5. Hrubinko V. Vid antropotsentryzmu do biotsentryzmu / V. Hrubinko, A. Stepaniuk // Visnyk NAN Ukrainy. – 2002. – No 4. – S. 39–43.

Степанюк А. В., Грубинко В. В.

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ И ДИДАКТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ КОНСТРУИРОВАНИЯ УЧЕБНИКА БИОЛОГИИ ДЛЯ СТАРШЕЙ ШКОЛЫ

Рассматриваются методологические и дидактические основы конструирования школьного учебника по биологии для старшей школы. Отмечается, что изучение живой природы должно осуществляться как целостное образование в контексте законов функционирования природных систем на всех уровнях их организации: клеточно-организменном; популяционно-видовом; экосистемном; социоприродном. Предложено проективную модель структуры содержания учебника биологии для старшей школы и ее параметры. Освещены средства реализации принципа целостности при конструировании учебника: логико-содержательные; дидактико-методические; книжно-полиграфические. Приведена последовательность раскрытия целостности каждого уровня организации жизни.

Ключевые слова: учебник; биология; старшая школа; методология и дидактика создания учебника.

Stepanyuk A., Grubinko V.

METHODOLOGICAL AND DIDACTIC PRINCIPLES OF CONSTRUCTION TEXTBOOK ON BIOLOGY FOR HIGH SCHOOLS

The article presents the analysis of the methodological foundations, the didactic design principles of the school biology textbook for high school. It was found that evolution of biology textbook is the result of public awareness and the organization of the educational process to reflect the content of the dominant scientific theories, mainly of national science, which does not take into account a certain number of world scientific achievements. In the context of globalization of scientific knowledge there has been formed a tendency of reflecting academic knowledge (structural and functional unity of nature) in the textbooks. Due to the use of the epistemological principle, textbooks are often overloaded with scientific facts and concepts. It is noted, that the study of nature should be as holistic education in the context of the laws of functioning of natural systems at all levels of organization: cell-organism; population-taxonomic species; ecosystem; biosocial. A projective model of the structure of the contents of a textbook on Biology for high school, as well as its parameters have been substantiated in this research. Systematization is considered as one of the most important functions of a modern textbook. Its implementation is viewed as a condition of formation of integrity knowledge of students about wildlife, one of the ways of overcoming

the contradiction between the integrity of nature and differentiated approach to its study (methodological contradiction between the requirement to develop holistic knowledge and fragmentary character of its study (didactic contradiction). The General characteristics of the synthesis texts are presented. Means of the implementation of the principle of integrity into textbook design have been outlined: logic and content; didactic and methodical; book-printing. Consistence of the disclosure of the integrity of each level of life organization has been analyzed.

Keywords: a textbook; Biology; high school; methodology and didactics of writing a textbook.

УДК 37.035.3–057.874

МЕТОДОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ПРОЕКТУВАННЯ ЗМІСТУ ПРОФІЛЬНОГО НАВЧАННЯ ТЕХНОЛОГІЙ У СТАРШІЙ ШКОЛІ

А. М. Тарара,

кандидат фізико-математичних наук,

старший науковий співробітник, доцент,

*завідувач відділу технологічної освіти Інституту педагогіки НАПН
України,*

e-mail: lab301@ukr.net

У статті визначено й обґрунтовано наукову основу, методологічні аспекти педагогічного проектування змісту профільного навчання технологій у старшій школі. Наукова основа проектування змісту охоплює: концептуальні засади профільного навчання, теоретико-методологічні засади процесу педагогічного проектування змісту та його етапи, наукові підходи, принципи проектування змісту та критерії його добору, концептуальні положення щодо формування творчої особистості, інноваційні підходи структурування змісту, моделі. Визначені *методологічні аспекти проектування* змісту профільної технологічної освіти старшокласників розглядаються як складова частина сучасної наукової основи педагогічного проектування змісту.

Зазначається, що проектування змісту за нової методології започаткує переведення професійно-зорієнтованого проектування в площину інноваційних педагогічних технологій.

Ключові слова: методологічні аспекти; наукова основа; концептуальні підходи; проектування змісту; профільне навчання; профільна технологічна освіта.

Постановка проблеми. В умовах євроінтеграції України в освітній, економічний та культурний європейський простір технологічна освіта, насамперед профільна технологічна освіта старшокласників, набуває особливого значення. Вона має сприяти підготовці конкурентоздатного, креативного фахівця у сфері проектування, техніки й технологій, які нині є наукомісткими, інноваційними, автоматизованими і комп'ютеризованими. Як вид диференційованого навчання профільне навчання технологій має враховувати нахили, здібності учнів, їх можливості, створювати умови для навчання старшокласників відповідно до їхніх освітніх інтересів, намірів щодо соціального та професійного самовизначення.

У зазначеному контексті зміст профільної технологічної освіти старшокласників набуває особливого значення. Він має відповідати сучасним вимогам до підготовки конкурентоздатного випускника загальноосвітньої школи, готового до самореалізації й гармонійного включення в суспільний процес. Створення такого змісту має здійснюватися у процесі педагогічного проектування *на науковій основі та за новою методологією.*

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Важливі питання філософії та стратегії сучасної освіти розглядає у своїх працях В. Кремінь. Низку питань, пов'язаних з методологією змісту загальної освіти, розкрито академіками НАПН України: В. Андрущенко, С. Гончаренко, Н. Бібік, В. Луговим, О. Савченко, О. Лященко та іншими українськими вченими.

Методологічні основи проектування змісту загальної середньої освіти розроблялися І. Лернером, В. Краєвським, М. Скаткіним, В. Байденко, В. Ледньовим, І. Єрмаковим та іншими вченими. Ними досліджено рівні проектування змісту загальноосвітньої школи, визначено концептуальні засади його проектування, системно-організаційні категорії методологічного характеру тощо. В. Краєвським та А. Хуторським визначено два основних компоненти, важливих для процесу проектування структури навчальної програми: систему знань та систему діяльності [6]. Вчені зазначають, що систему знань варто розкривати на основі предметних, фундаментальних, загальнонаукових та природничо-наукових знань. Творчу діяльність учнів В. Краєвський пов'язує з методологією пізнання, з якою доцільно ознайомлювати школярів. У зв'язку з цим у зміст навчального предмета необхідно включити певні методи пізнання, зокрема спостереження, аналіз, синтез, узагальнення, дискусію тощо.

Українськими вченими визначено також етапи педагогічного проектування, основні положення і принципи конструювання

навчального змісту [5; 2]. Питання проектування змісту технологічної освіти досліджували М. С. Корець, В. П. Титаренко, А. І. Терещук та інші вчені. А. Терещук у своєму монографічному дослідженні розглядає проектування змісту технологічної освіти старшокласників на прикладі створення навчальної програми. Проте отримані результати стосуються рівня стандарту, а не профільного [8].

Таким чином, *наукових фундаментальних досліджень педагогічного проектування змісту профільного навчання технологій у старшій школі на науковій основі та за новою методологією немає.*

Мета статті – визначення й обґрунтування наукової основи, методологічних аспектів проектування змісту профільного навчання технологій у старшій школі.

Виклад основного матеріалу. Сучасну наукову основу педагогічного проектування змісту профільного навчання технологій у старшій школі ми розглядаємо як систему, яка охоплює: концептуальні засади профільного навчання, теоретико-методологічні засади та положення процесу педагогічного проектування змісту, інноваційні підходи структурування змісту, концептуально визначені підходи проектування, педагогічні технології, принципи, методи, способи проектування тощо.

Нами визначено й обґрунтовано *методологічні аспекти проектування* змісту профільного навчання технологій у старшій школі, що варто розглядати як складову частину сучасної наукової основи педагогічного проектування змісту. До них зараховано:

- концептуально визначені підходи (компетентнісний, особистісно орієнтований, діяльнісний та ін., що подані нижче);
- концептуальні положення про особливості та закономірності розвитку творчих здібностей, формування творчої особистості старшокласників;
- принципи проектування змісту та критерії його добору;
- етапи педагогічного проектування змісту як складові теорії педагогічного проектування;
- інноваційні підходи структурування змісту профільного навчання старшокласників і структурно-функціональну модель профільного навчання технологій у старшій школі як елементи теорії поетапного розвитку творчої особистості та сучасної психолого-педагогічної теорії з особистісно орієнтованої освіти. Розглянемо зазначене детальніше.

Концептуально визначені підходи у процесі проектування змісту. У процесі дослідження обґрунтовано, що проектування змісту спеціалізацій технологічного профілю навчання старшокласників

необхідно виконувати в контексті концептуально визначених *підходів*: компетентнісного; особистісно орієнтованого; діяльнісного; синергетичного; культурологічного; аксіологічного; системно-структурного і функціонального.

Необхідність проектування змісту профільного навчання технологій на розробленій науковій основі зумовлена переходом до компетентнісної моделі навчання в старшій школі. Однією з інноваційних форм організації навчальних занять з технологій у старшій школі є проектно-технологічна діяльність старшокласників. Головною характеристикою випускника профільної школи XXI ст. має стати його здатність до цієї діяльності. Тому проектування змісту профільної технологічної освіти старшокласників має здійснюватися за *проектно-технологічним підходом*, що виконує інтегруючу функцію щодо зазначених вище концептуальних підходів.

Профільне навчання старшокласників забезпечується спроектованим змістом *спеціалізацій* технологічного профілю. Кінцевою метою профільного навчання старшокласників за обраними спеціалізаціями має бути сформована предметна проектно-технологічна *компетентність*, а також компетентність у науково-технічній, художній та прикладній творчості, які необхідно розглядати як їхню інтегровану здатність застосовувати набуті нові знання, уміння, способи діяльності, досвід та особистісні цінності в майбутній професійній діяльності за обраним професійним напрямом.

Концептуальні положення про особливості та закономірності розвитку творчих здібностей, формування творчої особистості старшокласників. Головним завданням профільного навчання є не тільки підготовка старшокласників до свідомого вибору своєї майбутньої професії, а й розвиток творчих здібностей, формування творчої особистості старшокласників.

Зазначена проблема недостатньо досліджена в *теоретичному й методологічному* аспектах, хоча соціально-економічна ситуація в суспільстві, демократичні процеси, гуманізація та духовне відродження України, намагання держави увійти у європейський освітній простір потребують реалізації саме творчих здібностей кожного члена суспільства. Тому *проектування змісту* профільного навчання технологій у старшій школі варто здійснювати із врахуванням *концептуальних положень* психолого-педагогічної науки та філософії освіти про діяльнісну сутність творчої особистості та *особливості й закономірності* її розвитку і саморозвитку.

У педагогічному словнику С. У. Гончаренко характеризує творчість як продуктивну людську діяльність, яка здатна поро-

джувати якісно нові матеріальні та духовні цінності суспільного значення [1].

Творчість варто розглядати як діяльність з перетворення зовнішнього світу й одночасно як форму саморозвитку людини [4].

Для вивчення розвитку творчості, формування творчого потенціалу як внутрішньої структури особистості та механізму її інтелектуальних пошукових дій найбільш сприятливим є *синергетичний підхід*. Творчий потенціал проявляється у здатності старшокласників до евристичного способу мислення та самостійного цілепокладання, розвиненій інтуїції, художній фантазії, “відкритості” до нових методів і змісту пізнання, здатності не тільки адаптуватися до нового, а й створювати його, творити самого себе.

Творчість забезпечується наявністю специфічних здібностей, які називають креативністю. Креативність (від латин. *creation* – творення) – творчі можливості (здібності) людини, що можуть виявлятися в мисленні, почуттях, спілкуванні, окремих видах діяльності; здатність висувати неординарні та нестандартні ідеї, уникати в мисленні традиційних схем, швидко розв’язувати проблемні ситуації тощо [3; 7].

Найголовнішою проблемою при вивченні теорії творчості є сама творча особистість. Її визначенню у філософській, педагогічній, психологічній літературі приділено значну увагу.

В. І. Андрєєв визначає творчу особистість як індивід, якому властивий високий рівень знань, потяг до нового, оригінального, який вміє відкинути звичайне, шаблонне. Для неї потреба в творчості є життєвою необхідністю, а творчий стиль діяльності – найбільш вживаним. Характерними рисами творчої особистості є прагнення до постановки нових проблем, несподіваність в успішному вирішенні протиріч, відмова від загальноприйнятих шляхів і засобів розв’язання проблеми, розвинуте уявлення, без якого неможливо генерувати оригінальні ідеї, завзятість у доведенні запланованого до кінця. Головним показником творчої особистості, її найголовнішою ознакою є творчі здібності.

Проблема розвитку творчих здібностей особистості, формування її творчого потенціалу є і ще тривалий час залишатиметься дискусійною. Теорія, згідно з якою здатність творити піддається педагогічному впливу, є порівняно новою, оскільки з часів Платона вважалося, що творчий акт є ненормальним і надприродним. Дані наукових досліджень свідчать про те, що виростити генія з людини, у котрої немає достатніх інтелектуально-творчих задатків та інших важливих психічних якостей, неможливо. Однак за сприятливих умов індивід може досягнути рівня розвитку своїх

творчих здібностей відповідно до наявних у нього творчих задатків. Творчому процесу властива діалектична єдність традицій і новаторства. У творчому продукті завжди містяться випадкове та закономірне.

В останні десятиліття ХХ та на початку ХХІ ст. психологічна наука цілеспрямовано намагається не лише дослідити загальні особливості творчої діяльності, але й розробити спеціальні форми, методи, прийоми та технології стимулювання творчого пошуку, розвитку творчих здібностей, формування творчих стратегій розв'язання різноманітних проблем.

Розвитку творчих здібностей, формування творчої особистості старшокласників у процесі профільного навчання сприяє нині впровадження у навчальну практику гуманістичного принципу організації навчально-виховного процесу, який передбачає, насамперед, максимальне врахування потреб, можливостей, професійних інтересів старшокласників тощо.

Принципи проектування змісту та критерії його добору. Системоутворюючу функцію у процесі профільного навчання технологій у старшій школі відіграє творча, продуктивна діяльність старшокласників. Тому спроектований зміст спеціалізацій технологічного профілю має відповідати *принципу* креативності та *концептуальним положенням* про закономірності протікання творчого процесу.

Зміст спеціалізацій має відповідати *принципу науковості*. З ним нерозривно пов'язана необхідність формування змістом навичок науково-практичної та дослідно-пошукової діяльності старшокласників.

Важливим у процесі проектування змісту профільного навчання технологій ми вбачаємо реалізацію в ньому зв'язків між окремими спеціалізаціями технологічного профілю з основами знань інших наук (фізики, біології, математики, економіки, загальнотехнічних дисциплін ВНЗ тощо), що за умови оптимального поєднання з такими дидактичними *принципами*, як доступність, цілісність і системність, забезпечать фундаментальність змісту навчання старшокласників за обраними спеціалізаціями (*принципи інтегративності*).

Зміст спеціалізацій має забезпечувати *принцип* взаємозв'язку і взаємообумовленості теорії та практики навчання у старшій школі.

Основою проектування змісту, відповідно до нашого концептуального бачення, має бути цілісна проектна та наближена до виробничої навчальна діяльність старшокласника (за структурою

завершених циклів організації сучасного наукоємного високо-технологічного виробництва): технічне проектування, художнє проектування, технологічне проектування, технічне оснащення виробництва, технологія виготовлення, презентація виготовленого ексклюзивного, серійного продукту.

Проектований зміст спеціалізацій має сприяти оволодінню старшокласниками вміннями втілювати у своєму виробі головні вимоги до виготовлення будь-якого виробу: економічність, технічна досконалість, естетичність, а також презентувати його, вивчати на нього попит тощо.

Важливу роль у змісті спеціалізацій має відігравати *принцип системності*. Системність – обґрунтована взаємообумовленість та взаємозв'язок фундаментальних елементів змісту профільної технологічної освіти на горизонтальних і вертикальних рівнях його формування.

У процесі проектування змісту профільного навчання технологій у старшій школі передбачено дотримання дидактичних *принципів наступності* з основною школою та *перспективності* з вищою школою щодо формування проектно-технологічної компетентності старшокласників та професійних компетентностей у молодших фахівців і бакалаврів вищої школи.

Проектований зміст навчання за обраними спеціалізаціями має забезпечувати основу для раціоналізаторської та винахідницької діяльності старшокласників. Для цього в змісті необхідно передбачити навчальну діяльність старшокласників у створених дільницях на зразок дизайнерського і конструкторського бюро, відділу технолога, експериментально макетного цеху, презентаційної зали, що також відображено на *моделі* (див. нижче).

Зміст спеціалізацій має забезпечувати логічне та послідовне продовження проектно-технологічної діяльності учнів в основній школі, а також виконання *принципу професійної спрямованості* у процесі пізнання старшокласниками закономірностей розвитку техніки та технологій.

Нами розроблено також критерії добору проектованого змісту.

1. Практичним значенням змісту спеціалізацій має бути забезпечення орієнтації старшокласників на свідомий вибір майбутньої професії та формування в них умінь застосування комплексу набутих знань, умінь, способів діяльності в подальшому навчанні чи професійній діяльності.

2. Проектований зміст спеціалізацій має бути складовою системи неперервної проектно-технічної освіти.

3. У змісті спеціалізацій варто широко використовувати поняття психологія технічної творчості (інертність мислення, об'їдне мислення, асоціації, асоціативне мислення, інтуїція тощо).

4. Науково-технічну творчість старшокласників у змісті спеціалізацій варто подавати не в межах позакласної гурткової роботи, а у вигляді основних типів технічної творчості фахівців, диференційованих до учнівського рівня.

5. Посильність техніко-технологічних творчих завдань.

6. Відповідність змісту виділеному навчальним планом часу.

7. Навчальна новизна змісту.

8. Варіативність завдання.

9. Відповідність змісту стандартам – відображення у змісті універсальних, фундаментальних елементів змісту.

10. Продуктивна й особистісна спрямованість змісту – забезпечення можливості вибору особистісно і соціально значущих об'єктів праці та способів діяльності.

11. Практична значущість – застосування набутих знань, умінь, способів діяльності учнями в проектно-технологічній діяльності.

Етапи проектування змісту профільної технологічної освіти старшокласників, їхня сутність та зміст.

1. Теоретичний етап. Відповідно до соціального замовлення та завдань освітньої галузі формулюється проблема; описується педагогічна ідея, гіпотеза, приймається рішення; розробляється наукова основа процесу проектування змісту; концептуально визначається де, в якому вигляді та яким чином потрібно використовувати її складові; оцінюється новизна проекту та можливі актуальні результати.

2. Проектувальний етап. На розробленій науковій основі здійснюється *проектування* структури змісту профільного навчання старшокласників як моделі навчального процесу (зокрема, навчальної програми спеціалізації).

3. Рефлексивний етап, на якому відбувається осмислення створеного, аналіз і уточнення теоретичних положень.

4. Технологічний етап. За спроектованою структурою навчальної програми здійснюється розроблення змісту для профільного навчання технологій у старшій школі (зокрема, змісту підручника та його методичного апарата) з урахуванням профорієнтаційної функції та функції керування навчальною діяльністю учнів, забезпечення придатності створеного змісту для самостійного використання учнями тощо.

5. Експериментальний етап. Здійснюється часткове впровадження проекту і його апробування в навчальному процесі школи з метою коригування всього процесу створення змісту.

6. Завершальний етап — остаточне впровадження проекту.

Визначені етапи педагогічного проектування та їхній зміст відповідають виробничому створенню (проектуванню та конструюванню) будь-якого технічного чи іншого типу об'єкта, що висвітлює аналогію між цими процесами і має елементи *новизни* запропонованого підходу.

Інноваційні підходи структурування змісту профільного навчання старшокласників і структурно-функціональна модель профільного навчання технологій у старшій школі. До розроблених нами інноваційних підходів зараховуємо інноваційний підхід структурування змісту на прикладі спеціалізації “Науково-технічна творчість” для профільного навчання старшокласників в 10 і 11 класах. Його сутність полягає у розробленому дворівневому викладі навчального матеріалу в 10 і 11 класах.

Важливе значення у процесі проектування змісту визначених спеціалізацій відіграє розроблена нами структурно-функціональна модель реалізації змісту профільного навчання технологій в старшій школі. Практично, це комплексна інформаційна модель навчального процесу за визначеними спеціалізаціями.

Модель розроблена на основі сформульованих і обґрунтованих концептуальних, методологічних і теоретико-методичних засад розбудови профільного технологічного навчання старшокласників. Окрім того, зазначена модель — це сукупність оптимальних впливів на старшокласників, які забезпечують найбільш повний і якісний розвиток їхнього творчого потенціалу, сприяють формуванню проектно-технологічної компетентності та компетентності в науково-технічній творчості.

Основною ідеєю, яка закладена в концепції моделі, є розвиток творчих здібностей, *формування творчої особистості старшокласників* у процесі профільного навчання за визначеними спеціалізаціями. Це зумовлено тим, що лише творчий компетентний фахівець (а старшокласник на своєму рівні) не тільки самостійно добирає засоби та способи виконання поставленого завдання, а ще й продумує, розробляє, планує технологію його виконання, вносить при цьому раціональні пропозиції. Найбільш важливими структурними елементами моделі є: визначені спеціалізації для проектування їхнього змісту; спроектований зміст спеціалізацій, який є системоутворюючим чинником цієї моделі; процесуальний блок, в якому подано найбільш ефективні, сучасні форми організації навчального

процесу, методи та засоби навчання старшокласників; дидактичні принципи профільного навчання технологій у старшій школі, які визначили принципи проектування змісту.

Визначення форм, методів і засобів для профільного навчання технологій повністю відповідає *принципам* творчої, креативної, продуктивної навчальної діяльності старшокласників та науковості, а також положенням теорії розвитку творчої особистості.

На основі розглянутих вище методологічних аспектів проектування змісту профільної технологічної освіти старшокласників нами спроектовано чотири навчальні програми для профільного навчання технологій у старшій школі: “Науково-технічна творчість”, “Художньо-проектна творчість”, “Основи машинознавства”, “Українська народна вишивка”.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Результати проектування змісту за викладеною вище науковою основою, новою методологією започаткують переведення професійно-зорієнтованого проектування в площину інноваційних педагогічних технологій.

Особливість навчання за змістом спеціалізацій технологічного профілю полягатиме в тому, що воно буде базуватися на науково обґрунтованих, педагогічних проектно-зорієнтованих технологіях.

Методологію проектування змісту профільного навчання технологій у старшій школі ми визначаємо як науково обґрунтовану систему, яка містить: концептуальні засади профільного навчання, теоретико-методологічні засади та положення процесу педагогічного проектування змісту, етапи педагогічного проектування змісту, концептуально визначені підходи та положення, принципи і критерії, концептуальні положення щодо формування творчої особистості, інноваційні підходи структурування змісту, моделі, що використовуються у процесі проектування змісту профільної технологічної освіти старшокласників.

У контексті нашого дослідження пропонуємо розуміти термін “методологія проектування” як науково обґрунтовану систему концептуальних та інноваційних підходів, принципів, методів, положень тощо, яка визначає сутність проектування змісту, науково організовує його.

Література

1. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 374 с.
2. Єрмаков І. Г. На шляху до школи життєвої компетентності: проектний підхід / І. Г. Єрмаков // Метод проектів: традиції, перспективи, життєві результати. – К. : Департамент, 2003. – 261 с.
3. Здібності, творчість, обдарованість: теорія, методика, результати досліджень / за ред. В. О. Моляко, О. П. Музики. – Житомир : Вид-во Рута, 2006. – 320 с.
4. Кармин А. С. Діалектика, творчество, гуманізм / А. С. Кармин // Діалектика, творчество, гуманізм / под ред. Д. А. Гущика. – Л. : Издательство ЛГУ, 1991. – С. 98–116.
5. Коберник О. Сутнісна характеристика проектування педагогічного процесу / О. Коберник // Збірник наук. праць УДПУ імені Павла Тичини / гол. ред.: М. Т. Мартинюк. – Умань : ПП Жовтий О. О., 2012. – Ч. 2. – 348 с.
6. Краевский В. Основы обучения. Дидактика и методика: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В. Краевский, В. Хуторской. – М. : Изд. центр “Академия”, 2007. – 352 с.
7. Педагогічний словник / за ред. М. Д. Ярмаченка. – К. : Педагогічна думка, 2001. – 516 с.
8. Терещук А. І. Технологічна підготовка учнів старшої школи: теорія і методика : монографія / А. І. Терещук. – Умань : ФОП Жовтий О. О., 2013. – 288 с.

References

1. Honcharenko S. U. Ukrayinskyy pedahohichnyy slovnyk / S. U. Honcharenko. – K. : Lybid, 1997. – 374 s.
2. Yermakov I. H. Na shlyakhu do shkoly zhittyevoyi kompetentnosti: proektnyy pidkhd / I. H. Yermakov / Metod proektiv: tradytsiyi, perspektyvy, zhyttyevi rezultaty. – K. : Departament, 2003. – 261 s.
3. Zdibnosti, tvorchist, obdarovanist: teoriya, metodyka, rezultaty doslidzhen / za red. V. O. Molyako, O. P. Muzyky. – Zhytomyr : Vid-vo Ruta, 2006. – 320 s.
4. Karmin A. S. Dialektyka, tvorchist, humanism / A. S. Karmin // Dialektyka, tvorchist, humanism / za red. D. A. Hushchika. – L. : Vydavnytstvo LDU, 1991. – S. 98–116.
5. Kobernyk O. Sutnisna kharakterystyka proektuvannya pedahohichnoho protsessa / O. Kobernyk // Zbirnyk nauk. prats UDPU imeni PavlaTychyny / hol. red.: M. T. Martynyuk. – Uman' : PP Zhovtyy O. O., 2012. – CH. 2. – 348 s.
6. Kraevskij V. Osnovy obuchenija. Didaktika i metodika: ucheb. posobie dlja stud. vyssh. ucheb. Zavedenij / V. Kraevskij, V. Hutorskoj. – M. : Izd. centr “Akademija”, 2007. – 352 s.
7. Pedahohichnyys lovnyk / za red. M. D. Yarmachenka. – K. : Pedahohichna dumka, 2001. – 516 s.
8. Tereshchuk A. I. Tekhnolohichna pidhotovka uchniv starshoyi shkoly: teoriya y metodyka : monohrafiya / A. I. Tereshchuk. – Uman : FOP Zhovtyy O. O., 2013. – 288 s.

Tarara A. M.

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОЕКТИРОВАНИЯ СОДЕРЖАНИЯ ПРОФИЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ ТЕХНОЛОГИЙ В СТАРШЕЙ ШКОЛЕ

В статье определено и обосновано научную основу, методологические аспекты педагогического проектирования содержания профильного обучения технологий в старшей школе. Отмечается, что проектирование содержания по новой методологии будет способствовать переходу профессионально-ориентированного проектирования в плоскость инновационных педагогических технологий.

Ключевые слова: методологические аспекты; научная основа; концептуальные подходы; проектирование содержания; профильное обучение; профильное технологическое образование.

Tarara A.

METHODOLOGICAL ASPECTS OF PROJECTING THE CONTENT OF THE PROFESSION-ORIENTED TEACHING OF TECHNOLOGIES AT HIGH SCHOOL

In the article, the scientific basis, the methodological aspects of the pedagogical designing of the profession-oriented content of teaching technologies at high school are defined and specified. The scientific basis for designing the content includes: conceptual bases of the profession-oriented training, the theoretical and methodological principles and provisions of the process of the pedagogical content design, the stages of the educational content design, the conceptually defined approaches and regulations, the principles of designing the content and the criteria for its selection, the conceptual provisions on the formation of a creative personality, innovative approaches of structuring the content model.

The *methodological aspects of designing the content* of profession-oriented technological high school education are considered as a part of the scientific basis of the modern pedagogical design content. The scientific basis was developed; the methodological aspects of the design process that are used in the process of teaching the technological content of the profession-oriented education in high school were defined. It is notified that under on the new methodology, the design of the content will initiate the transfer of the profession-oriented design in the plane of innovative educational technologies.

The feature of learning the content of the technological orientation specialization lies in the fact that it will be founded on the scientifically based, educational, project-oriented technologies.

It is proposed to understand the term *design methodology* as a scientifically based system that includes the above mentioned issues.

Keywords: methodological aspects; scientific basis; conceptual approaches; content design; profession-oriented training; profession-oriented technological education.

ПІДРУЧНИК З ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ ДЛЯ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ ШКОЛИ ЯК ЗАСІБ РЕАЛІЗАЦІЇ ЗМІСТУ СУЧАСНОЇ ОСВІТИ

А. І. Терещук,

доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедрою технологічної освіти Уманського державного педагогічного університету ім. П. Тичини

У статті пропонуються загальні вимоги до розроблення шкільного підручника з трудового навчання, розглянуто сутність цього поняття для вироблення концептуальних підходів у створенні навчальної літератури з технологій.

Визначення сутності шкільного підручника та різних його тлумачень з точки зору його функцій дало змогу сформулювати відповідні концептуальні положення.

Концептуальною основою у створенні підручників трудового навчання для учнів загальноосвітньої школи є, по-перше, компетентнісний підхід у навчанні, а по-друге, врахування індивідуальних інтересів, здібностей і природних нахилів учнів.

Обґрунтовується, що наведені концептуальні положення побудови шкільного підручника враховують сучасні тенденції розвитку української освіти. Розглянуто перспективні напрями подальших досліджень у визначенні та обґрунтуванні структури, змісту та функцій шкільного підручника для трудового навчання учнів загальноосвітньої школи.

Ключові слова: зміст освіти; навчальний матеріал; підручник з трудового навчання; компетентнісний підхід; особистісно орієнтоване навчання; концепція шкільного підручника.

Постановка проблеми. Відбір навчального матеріалу підручників трудового навчання та реалізація у змісті технологічної освіти компетентнісного підходу набувають особливого значення у зв'язку із завданнями, що визначені у Державному стандарті базової і повної загальної середньої освіти. Так, в освітній галузі “Технології” ці завдання визначені як формування та розвиток проектно-технологічної та інформаційно-комунікаційної компетентностей для реалізації творчого потенціалу учнів і їх соціалізації у суспільстві. Відповідно, зміст навчального посібника для учнів повинен містити такий навчальний матеріал, який буде враховувати їхні інтереси та індивідуальні здібності, що обумовлює диференціацію змісту

підручника, розробку такого методичного апарату, який створить відповідні умови у роботі учителя трудового навчання.

Виконання завдань державного стандарту, зокрема реалізація компетентнісного підходу через моделювання навчального процесу шляхом структурування та наповнення змісту навчальної літератури, потребує розроблення нової концепції у створенні шкільного підручника, який допоможе як учителю, так і учневі вийти зі стану знанневої парадигми.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Одним із компонентів процесу навчання є зміст освіти — система наукових знань, умінь та навичок, оволодіння якими забезпечує всебічний розумовий розвиток особистості. Зміст освіти у загальноосвітній школі визначається навчальними програмами, які реалізуються у підручниках з предметів, що вивчаються.

Проблема добору змісту навчального матеріалу з трудового навчання є окремим завданням методики і водночас це завжди актуальна проблема дидактики.

У радянський та пострадянський період розвитку вітчизняної освіти загальні питання визначення та обґрунтування змісту трудової підготовки учнів основної та старшої загальноосвітньої школи досліджували П. Атутов, А. Дьомін, Г. Кондратюк, Г. Левченко, Д. Тарнопольський, В. Мадзігон, В. Симоненко, Ю. Столяров, Д. Тхоржевський та багато інших науковців.

Найбільш помітний внесок у дидактичні основи обґрунтування та відбору змісту шкільної освіти зробили В. Краєвський, І. Лернер, М. Скаткін [2; 3 та ін.]. Їх тлумачення про обґрунтування змісту як основи для розвитку культури (сукупності процесів духовної і матеріальної діяльності людини), а не лише суми знань й наразі мають вагомим значення для формування змісту освіти — врахування новітніх тенденцій в освітній практиці, пов'язаних з компетентнісним підходом.

Серед українських учених, які внесли вагомий вклад у процес створення підручника з трудового навчання, варто відзначити роботи В. Мадзігона, Г. Кондратюка, Г. Левченка, В. Сидоренка, В. Тименка, Б. Терещука, А. Тарари, В. Туташинського, Т. Мачачі, В. Юрженка та багатьох інших науковців.

Аналіз змісту шкільних підручників з трудового навчання та практики їх впровадження у навчальному процесі загальноосвітньої школи дають можливість стверджувати, що у своїй більшості учителі сприймають і використовують навчальний посібник як провідне джерело техніко-технологічних знань. Підручник досить часто виконує роль змістового наповнення лише теоретичної

частини уроку, яку учні мають запам'ятати для відтворення. Разом з тим можливості навчального посібника для запровадження діяльнісного та компетентнісного підходів у трудовому навчанні реалізовано недостатньо. Також практично недослідженими залишаються питання, які пов'язані з розробкою та запровадженням навчальної техніко-технологічної літератури, спрямованої на залучення учнів до *самостійної, дослідницької або проектної* діяльності.

Таким чином, **метою** статті є обґрунтування концепції змісту підручника з трудового навчання, що враховує сучасні освітні тренди і технології, які обумовлюють реалізацію компетентнісного підходу у трудовому навчанні.

Виклад основного матеріалу. У процесі створення шкільного підручника ми спирались на *концептуальне бачення технологічної освіти*, що ґрунтується на врахуванні індивідуальних запитів та природних здібностей і нахилів учнів, їхніх інтересів та життєвих планів. Концептуальними принципами технологічної освіти є принципи особистісно орієнтованого та діяльнісного підходів, які мають спрямувати технологічну підготовку учнів на способи засвоєння знань, способи мислення, діяльності та реалізацію їхнього творчого потенціалу.

Для того, щоб більш конкретно окреслити концептуальні підходи до створення навчального посібника з трудового навчання, коротко зупинимося на питаннях його сутності та провідних функцій.

Обґрунтування змісту навчальної літератури з трудового навчання тісно пов'язане з теорією шкільного підручника, яку розглядають як галузь науки, що вивчає основні характеристики цього виду літератури. Так, сутність підручника, його структуру та розробку функціонального забезпечення досліджували В. Беспалько, Д. Зуєв, В. Цетлін та інші. Місце та роль шкільного підручника у навчальному процесі досліджували Ю. Бабанський, І. Лернер, М. Скаткін та інші науковці.

У дослідженнях різних учених є різні бачення сутності шкільного підручника, його складових і функцій.

Традиційно підручник розглядали як основу для реалізації знанневої парадигми освіти. Найбільш характерним для цієї моделі освіти є визначення Є. Перовського: “Підручник – така навчальна книга, що за змістом і викладом спеціально призначена для цілей навчання ... Характерними рисами справжнього підручника є систематичний виклад знань з певного предмета, ... обов'язковість для учнів цих знань” [5, с. 21].

З плином часу, коли почалося переосмислення знаннєвого підходу у навчанні, з'явилося чимало напрацювань, які почали трактувати сутність підручника як посібника для учнів й учителя.

Так, В. Краєвський вказує, що "... у підручнику опредмечена, запрограмована не лише діяльність учня, але й орієнтовна діяльність учителя" [4, с. 21].

М. Скаткін також розглядає підручник з точки зору двох основних функцій: і як засвоєння знань учнями, і як основу для методичної системи, яку може моделювати учитель. "Підручник – засіб для засвоєння змісту, призначеного для учнів, а для вчителя – резюме викладу наукових відомостей та орієнтир основ методичної системи навчання цього навчального предмета" [6, с. 68–69].

В. Безпалько пов'язував зміст і функції підручника з моделюванням навчального процесу. Зокрема, учений відзначав, що у "... підручнику як моделі педагогічного досвіду завжди моделюється якась певна педагогічна система" [1, с. 15].

У своєму дослідженні О. Янченко вдалося простежити зміну розуміння призначення підручника, тобто його функціонального забезпечення. Наприклад, якщо в 50-х рр. ХХ ст. навчальну книгу розглядали як засіб засвоєння знань учнями, то в 70–80-х рр., окрім забезпечення цієї функції, підручник трактували як своєрідний сценарій навчального процесу, тобто засіб навчання для вчителя. У 90-х рр. дослідниками цього виду літератури акцентується на посиленні його процесуальної спрямованості, включенні у зміст книги прийомів позитивної мотивації. Сучасні вчені вказують, що підручник має будуватися з урахуванням домінуючої концепції навчання, тобто слугувати моделлю цілісного процесу навчання [7, с. 12].

Таким чином, підсумовуючи питання сутності підручника, варто відзначити, що вчені розглядають шкільний підручник з точки зору його двоєдиної ролі: з одного боку, як носія змісту освіти, який відображено у змісті державних стандартів і навчальної програми, а з іншого – як провідного засобу навчальної діяльності учнів і водночас як методичного засобу для вчителя, оскільки дає можливість моделювати певну методичну систему або окрему методику з вивчення конкретної теми навчальної програми.

На основі цього висновку ми враховували, що створення шкільного підручника з трудового навчання має поєднувати у ньому як процесуальну, так і змістову сторони. До того ж, якщо змістова має реалізувати засвоєння знань, то процесуальна забезпечити включення учнів до діяльнісного, особистісно орієтова-

ного навчання, результатом яких є створення умов для формування в учнів компетентностей.

До таких умов варто зарахувати, насамперед, включення у зміст підручника системи завдань, що відтворюють проектну діяльність – від формулювання завдань на практичну роботу до одержання конкретного результату (створення виробу за певною технологією); постановку навчальних запитань для посилення навчально-трудої мотивації, обмірковування проблемних або відкритих питань в інтерактивному обговоренні, актуалізації теми заняття через врахування наявних в учнів знань з основ наук, а також їхнього життєвого досвіду тощо.

На основі зазначеного вище можемо зробити підсумок. Концептуальною основою у створенні підручників трудового навчання для учнів загальноосвітньої школи є, по-перше, компетентнісний підхід у навчанні, а по-друге, врахування природних та індивідуальних інтересів, здібностей і нахилів через діяльнісний підхід у навчальній роботі учнів.

Компетентнісний підхід, у контексті підручника, спрямований на *формування в учнів здатності до застосування знань на практиці з метою реалізації їхніх реальних життєвих або значимих для них завдань і потреб.*

Наскрізними лініями, навколо яких сформовано зміст підручників, є приховані запитання для учнів, які стимулюють у них розвиток критичного мислення, наприклад: “Для чого мені це потрібно?”, “Що для цього потрібно знати чи уміти?”, “Як це зробити?”.

Для реалізації концептуального задуму під час створення змісту підручників розв’язувались наступні завдання:

- добір навчального матеріалу здійснювався таким чином, щоб на його основі відбувалось формування або доповнення наявного життєвого та навчального досвіду учня, створення умов для співпраці з учителем, однолітками, батьками;
- залучення учнів до свідомого обмірковування та засвоєння навчальної інформації: на початку параграфа розміщено запитання для актуалізації чи інтерактивного обговорення теми, наприкінці – для рефлексії, обговорення одержаних результатів, планування подальшої роботи тощо;
- зміст підручників наповнювався авторами у напрямку від практичної роботи до теоретичних знань, які мають засвоїти учні: спочатку розроблялася практична робота, а лише потім відповідно до змісту учнівської роботи і навчальної програми формувався оптимальний зміст теоретичного матеріалу;

- структура підручників декларує відмову від бездумного запам'ятовування теоретичного матеріалу, тому представлений навчальний матеріал не є обов'язковим для вивчення (з цією метою його поділено на умовні частини, які учень зможе знаходити у тексті та самостійно застосовувати за призначенням — для практичної роботи, читання, посилення інтересу до технологій, домашньої роботи тощо);
- зміст розкривається у формі діалогу, коли параграф розділений на частини, кожна з яких починається із запитання та подальшої відповіді;
- запропоновано декілька варіантів практичних робіт;
- розміщено практичні роботи для виконання з дорослими у домашніх умовах.

Розв'язання вищезазначених завдань дало можливість створити оригінальний макет шкільних підручників з трудового навчання (для учнів 7-го класу), які пройшли усі необхідні експертизи і були допущенні до використання у навчальному процесі загальноосвітньої школи. Досвід запровадження цих посібників у навчальному процесі трудового навчання учнів дав змогу виробити методичну систему їх використання, яка може посилити відповідну методичну підготовку сучасного учителя технологій.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Шкільний підручник конкретизує зміст навчальної програми для учнів і разом з тим, окрім інформативної функції, забезпечує відтворення навчального процесу. Тому, досліджуючи і моделюючи зміст підручника, є можливість корегувати навчальний процес трудового навчання, вносити інновації, які сприятимуть модернізації змісту технологічної освіти.

Розробка шкільного підручника та його впровадження у практику роботи загальноосвітньої школи дають змогу стверджувати, що більш ефективною є така модель змісту навчального матеріалу, коли він структурується навколо визначених технічних об'єктів, які учні можуть виготовляти у процесі проектно-технологічної діяльності. І, навпаки, малоефективним є зміст підручника, який за своїми цілями і змістом лише дублює зміст навчального предмета. Адже навчальний предмет — це система наперед готових знань, які педагогічно адаптовані та ціннісно зорієнтовані на конкретну науку або інтеграцію декількох наук, як це було традиційно обґрунтовано для трудового навчання. До таких наук зараховували теорію різання конструкційних матеріалів, матеріалознавство, технологію обробки конструкційних матеріалів тощо. Система готових знань не створює належних умов для реалізації у техно-

логічній освіті особистісно орієнтованого та компетентнісного підходів.

Під час розробки шкільного підручника основним протиріччям є, з одного боку, наперед визначений зміст освіти (відображений у навчальній програмі), який повинен засвоїти учень, а з іншого – його прагнення та інтереси, що досить часто визначаються здібностями і природними нахилами, які врахувати у змісті навчальної програми та у підручнику досить складно. Подолання таких протиріч можливе за умов дослідження інших шляхів структурування змісту навчального матеріалу.

У зв'язку із зазначеним вище подальші дослідження у створенні шкільного підручника з трудового навчання необхідно спрямувати на структурування змісту навчального матеріалу таким чином, щоб передбачити якомога більше варіантів його засвоєння учнем, які він може обрати самостійно. Отже, актуальним буде розроблення й обґрунтування методичної системи технологічної освіти, що дасть учневі можливість брати більше участі (у якості суб'єкта освітнього процесу) у визначенні власної освітньої траєкторії, на противагу наперед визначеної системи знань для обов'язкового і досить часто штучного запам'ятовування та відтворення технічних знань або трудових умінь та навичок. Звісно, що основою для такої методичної системи технологічної освіти може бути зміст і структура сучасного шкільного підручника.

Література

1. Беспалько В. П. Теория учебника: Дидактический аспект / В. П. Беспалько. – М. : Педагогика, 1988. – 160 с.
2. Дидактика средней школы / под ред. М. Н. Скаткина. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Просвещение, 1982. – 319 с.
3. Краевский В. В. Основы обучения. Дидактика и методика : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В. В. Краевский, А. В. Хуторской. – М. : Изд. центр “Академия”, 2007. – 352 с.
4. Краевский В. В. Определение функций учебника как методологическая проблема дидактики / В. В. Крпевский // Проблемы школьного учебника. – М. : Просвещение, 1976. – Вып. 4. – С. 13–36.
5. Перовский Е. И. Методическое построение и язык учебника для средней школы / Е. И. Перовский // Известия АПН РСФСР. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1955. – Вып. 63. – С. 3–139.
6. Скаткин М. Н. Содержание общего среднего образования. Проблемы и перспективы / М. Н. Скаткин, В. В. Краевский. – М. : Знание, 1981. – 96 с.
7. Янченко О. Я. Формування у молодших школярів уміння працювати з підручником : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.09 – теорія навчання / О. Я. Янченко. – Тернопіль, 2006. – 228 с.

References

1. Bespal'ko V. P. Teorija uchebnika: Didakticheskij aspekt / V. P. Bespal'ko. – M. : Pedagogika, 1988. – 160 s.
2. Didaktika srednej shkoly / pod red. M. N. Skatkina. – 2-e izd., pererab. i dop. – M. : Prosveshhenie, 1982. – 319 s.
3. Kraevskij V. V. Osnovy obuchenija. Didaktika i metodika : ucheb. posobie dlja stud. vyssh. ucheb. zavedenij / V. V. Kraevskij, A. V. Hutorskoj. – M. : Izd. centr “Akademija”, 2007. – 352 s.
4. Kraevskij V. V. Opredelenie funkcij uchebnika kak metodologicheskaja problema didaktiki / V. V. Krpevskij // Problemy shkol'nogo uchebnika. – M. : Prosveshhenie, 1976. – Vyp. 4. – S. 13–36.
5. Perovskij E. I. Metodicheskoe postroenie i jazyk uchebnika dlja srednej shkoly / E. I. Perovskij // Izvestija APN RSFSR. – M. : Izd-vo APN RSFSR, 1955. – Vyp. 63. – S. 3–139.
6. Skatkin M. N. Soderzhanie obshhego srednego obrazovanija. Problemy i perspektivy / M. N. Skatkin, V. V. Kraevskij. – M. : Znanie, 1981. – 96 s.
7. Yanchenko O. Ya. Formuvannia u molodshyh shkoliariv uminnia pratsiuvaty z pidruchnykom : dys. ... kand. ped. nauk : 13.00.09 – Teoriia navchannia / O. Ya. Yanchenko. – Ternopil, 2006. – 228 s.

Терещук А. И.

УЧЕБНИК ПО ТРУДОВОМУ ОБУЧЕНИЮ ДЛЯ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ КАК СРЕДСТВО РЕАЛИЗАЦИИ СОДЕРЖАНИЯ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье раскрываются общие требования к разработке школьного учебника по трудовому обучению, рассмотрены сущность этого понятия для выработки концептуальных подходов в создании учебной литературы по технологиям.

Показано, что сущность школьного учебника трактуется по-разному различными исследователями теории обучения. В разные периоды развития теории школьного пособия учебник выполнял различные функции. Среди таких функций различают: усвоение учащимися содержания учебного материала, процессуальные функции, связанные с моделированием учебного процесса учителем, конструированием методической системы и т. д.

Концептуальной основой в создании учебников трудового обучения для учащихся общеобразовательной школы является, во-первых, компетентностный подход в обучении, и во-вторых, учет природных и индивидуальных интересов, способностей и склонностей учащихся в процессе организации личностно ориентированного обучения.

В статье обосновано, что приведенные концептуальные подходы к построению школьного учебника должны учитывать современные тенденции модернизации содержания образования – личностно ориентированный и компетентностный подходы в технологическом образовании школьников.

Рассмотрены основные направления дальнейших исследований в определении и обосновании структуры, содержания функций школьного учебника для трудового обучения учащихся общеобразовательной школы.

Ключевые слова: содержание образования; учебный материал; учебник по трудовому обучению; компетентностный подход; личностно ориентированное обучение; концепция школьного учебника.

Tereshchuk A.

SCHOOLBOOK ON LABOUR TRAINING FOR A SECONDARY SCHOOL AS A METHOD TO IMPLEMENT THE CONTENT OF MODERN EDUCATION

General requirements to develop a schoolbook on Labour Training are offered in the article; the essence of this concept for the development of conceptual approaches to create course books on Technology is studied. It is shown that the nature of a schoolbook is interpreted differently by different researchers on Theory of Education. Thus, in different periods of development the theory of schoolbooks, a schoolbook performed various functions – from mastering the content to procedural functions connected with modeling of educational process, designing methodology etc.

On the basis of this conclusion, we can affirm that the creation of a schoolbook on Labour Training has to combine both procedural and content sides. Moreover, if the content side has to implement knowledge mastering, the procedural side will ensure students to involve into active, personality-oriented education, the result of which is to create conditions for forming the competencies in pupils.

Such conditions include: firstly – inclusion of the tasks system that reflect the project activity (from the task formulation of practical work to obtain a concrete result (creation a product by certain technology) to the content of a schoolbook; making of educational questions to enhance educational motivation, thinking about the problem or open questions in the interactive discussion, theme actuality taking into account existing knowledge on sciences fundamentals of the pupils and their life experience.

Determining the nature of a schoolbook and its various interpretations in terms of its functions allowed formulating appropriate conceptual principles.

Conceptual basis to create schoolbooks on Labour Training for the pupils of a secondary school is: for the first – competence approach while teaching and secondly – taking into account natural and individual students' interests, abilities and aptitudes.

Key moments around which the content of a schoolbook is necessary to be formed are questions for the pupils hidden in the text which encourage the development of their critical thinking such as: "Why do I need this?", "What should I know or be able to do?", "How can I do this?"

Perspective directions for further research to identify and substantiate structure and content of the functions of a schoolbook on Labour Training for the pupils of a secondary school were considered.

Keywords: content of education; educational material; a schoolbook on Labour Training; competence approach; personality-oriented education; the concept of a schoolbook.

ДИДАКТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ КОМПЕТЕНТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО ПІДРУЧНИКА ДЛЯ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ

С. Е. Трубачева,

*кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник,
старший науковий співробітник відділу дидактики
Інституту педагогіки НАПН України,
e-mail: trubachevas@gmail.com*

У статті розглянуто особливості змісту, структури та функцій компетентісно орієнтованого підручника для основної школи, які повинні забезпечувати організацію активної пізнавальної діяльності учнів, залучення їх до навчання в освітньому інформаційному середовищі з використанням нових технологій.

Систематизовано основні параметри, які характеризують діяльнісно-компетентісну спрямованість підручника. Усі знання в підручнику повинні бути розкриті відповідно до сучасного рівня розвитку науки, техніки і культури на рівні, який враховує вікові особливості учнів, згідно з навчальною програмою, акцент на практичні результати, формування особистісного досвіду в процесі навчання та розвиток загальної здатності до навчання.

Якісний підручник повинен характеризуватися доцільним відбором навчального матеріалу, оптимальними методами його презентації, організацією різних видів навчальної діяльності учнів, спрямованою на розвиток пізнавальних інтересів, формування універсальних навчальних результатів та освітніх компетентностей.

Ключові слова: підручник для основної школи; компетентісний підхід; дидактичні особливості.

Постановка проблеми. Провідні освітянські документи визначають компетентісно орієнтований підхід пріоритетом розвитку сучасної вітчизняної системи освіти. Компетентності стають універсальною базою підготовки учнів в основній школі для вирішення протиріччя між необхідністю постійно поповнювати знання та неможливістю постійно утримувати у пам'яті велику кількість інформації. Реалізація компетентісного підходу сприяє значному інтелектуальному розвитку учня, його абстрактного мислення, саморефлексії, самовизначення, самооцінки та критичного мислення, які розвиваються у підлітковому віці

[1; 3; 4; 5]. Позитивне ставлення до навчальної діяльності в цьому віці визначається якраз такими способами навчальних дій, які роблять підлітків більш незалежними, більш дорослими у власних очах. З боку вчителя їм імпонує лише його підтримка чи допомога. Тому підручник як основний засіб навчання, ґрунтуючись на компетентнісній стратегії, має орієнтувати учнів на різні самостійні форми занять, які полегшують засвоєння ними способів розумових дій, підвищують статусність самостійно набутих знань між однолітками, сприяють формуванню самостійності поглядів, життєвої практичності, акцентують увагу на значущості знань для професійного самовизначення та майбутнього благополуччя [3; 5; 6].

Аналіз літератури з проблеми дослідження. Сучасний підручник є основним засобом в організації та управлінні навчальною діяльністю учня та орієнтиром у полі інформації, він відображає основи сучасних наукових знань у єдиній структурі навчального матеріалу. Якісний підручник має сприяти реалізації таких важливих напрямів удосконалення процесу навчання, як добір дидактично доцільного та обов'язкового для засвоєння усіма учнями навчального матеріалу, виявлення оптимальних способів його подання, організація навчальної діяльності, розвиток пізнавального інтересу учнів і сприяння формуванню в них універсальних освітніх результатів – навчальних компетентностей [3; 4; 5; 6].

Дослідженню можливостей шкільного підручника у реалізації компетентнісного підходу в освіті присвятили свої роботи Н. М. Бібік, М. В. Головка, І. П. Гудзик, Т. М. Засекіна, В. В. Мелешко, О. В. Онопрієнко, С. П. Паламар, М. І. Піддячий, В. Г. Редько, О. Я. Савченко, О. М. Топузов, А. В. Хуторської та багато інших. Значної уваги потребує питання систематизації дидактичних особливостей компетентнісно орієнтованого підручника для основної школи.

Формулювання цілей статті і постановка завдань. Компетентність як інтегрований результат індивідуальної навчальної діяльності учнів формується на основі оволодіння змістовими, процесуальними і мотиваційними освітніми компонентами, які мають відобразитися у шкільному підручнику [1; 4; 6; 7]. Стаття має на меті розкрити дидактичні особливості реалізації компетентнісного підходу у підручниках для основної школи через характеристику їхніх основних параметрів: функцій, структури, змісту, системи вправ і завдань, орієнтаційного апарату.

Виклад основного матеріалу. Для особистісного зростання підлітка особливої значущості набувають самостійно отримані в

процесі навчання знання. Їх цінність полягає, насамперед, у розширенні кругозору учня. Вперше у перехідному віці виявляється самостійна спрямованість на пошук нових знань. Підлітки, прагнучи зайняти значуще місце серед дорослих людей, виходять за межі навчальної діяльності, що виступає для них як обов'язок віку, і шукають собі місце в міжособистісному спілкуванні з приводу вирішення важливих справ в організаційній, суспільно-корисній роботі, у навчально-освітніх заходах, у суспільно-політичному житті. Якщо підліток не бачить життєвого призначення окремих знань, то в нього зникає інтерес до відповідних предметів. Тому важливо, щоб у підручнику, як основному засобі навчання, поряд із збереженням актуальності цієї позиції акцентувалося на практичній значущості набутих знань та продуктивності освітнього результату. При цьому пріоритет має надаватися ідеям фундаменталізації змісту освіти: реалізації діяльнісного, системного та аксіологічного підходів, універсалізації навчальних дій учнів на міжпредметній та метапредметній основах, орієнтації на досягнення ключових і предметних компетентностей [6]. Сучасний підручник є головним засобом в організації та управлінні навчальною діяльністю учня та орієнтиром у полі інформації. Він позиціонується передусім як основа формування навичок самоосвіти, інструмент організації активної пізнавальної діяльності учнів, засіб демонстрації застосування нових технологій, що мотивують школяра на оновлення знань відповідно до своїх освітніх потреб. Підручник не лише використовується як джерело інформації для учнів, а й дає змогу спрямувати й організувати шлях пізнання, проникнути в сутність досліджуваних предметів і явищ, забезпечити фундаментальне та вмотивоване розкриття навчального змісту, спонукає учня до самостійності, розвиває потребу до подальшої самоосвіти та використання різних джерел інформації освітнього середовища [3; 6].

З огляду на зміни, що відбуваються в сучасній педагогічній науці та освітній практиці, слушно виокремити такі функції сучасних підручників: а) інваріантні – інформаційна, трансформаційна, систематизації, контролю, мотиваційна, розвивально-виховна; б) варіативні – самоосвіти, інтегрувальна, координаційна, управлінська, розвиток предметних і ключових компетентностей, розвиток самостійної пізнавальної діяльності в інформаційному просторі. Варіативна для сучасного етапу становлення шкільної навчальної книги функція розвитку самостійної пізнавальної діяльності учнів у інформаційному просторі стає пріоритетною за значимістю з-поміж функцій підручника. Завдання цієї

функції полягає у сприянні розвитку проектної та дослідницької діяльності учнів.

Функції шкільного підручника реалізуються через усі структурні компоненти підручника, що забезпечують його стабільність і сучасність. Він може містити систематизовану навчальну інформацію, наведену в різній формі (текстовій, ілюстративній, графічній, статистичній тощо), на різних носіях (друкованих, електронних).

Структура класичної моделі підручника має охоплювати три основні блоки: 1) вимоги до результатів роботи учня з підручником (що саме учень має запам'ятати або вивчити в готовому вигляді; яку інформацію можна сприйняти як проблеми, що розв'язуються у підручнику з повними даними; які питання учень має вирішити самостійно; які дослідження, проекти, практичні роботи, завдання та вправи потрібно виконувати обов'язково, а які – за власним бажанням); 2) текстовий блок, який поділяється на основний, додатковий та пояснювальний; 3) блок діяльнісного спрямування (питання і завдання на репродуктивну, проектну, творчу, емоційно-ціннісну, рефлексивну, контрольну-оцінну діяльність).

До основних параметрів, що характеризують сучасний підручник як компетентісно орієнтований, можна зарахувати наступні. Отже, підручник має бути:

1) заснований на принципі науковості та зображувати в своїй сфері знань широку наукову картину світу, що відображає ієрархію, супідрядність законів і закономірностей, наукових теорій, концепцій, гіпотез, понять, термінів;

2) зорієнтований на фундаментальні знання, які слугують першоосновою безперервної освіти, формування практичних навичок і вмій;

3) забезпечує компетентісну спрямованість змісту освіти (в основу підручника закладено програмний зміст освіти з орієнтацією на формування та розвиток універсальних знань, загальнонавчальних умінь, розвиток предметних та ключових компетентностей);

4) має бути діяльнісно зорієнтованим і спрямовувати учнів на навчально-інформаційну, рефлексивну, творчу, комунікативну, проектну, дослідницьку, емоційно-ціннісну, оцінну діяльність;

5) підручник має забезпечувати будь-який бажаний рівень вивчення навчального предмета, а не бути розрахованим на середнього учня; відповідно, спосіб викладення навчального матеріалу, організація навчальних текстів, системи вправ і тестів, довідни-

кова інформація повинні бути розраховані на можливість вибору учнем шляху засвоєння поданого матеріалу на різних рівнях;

б) система вправ і завдань у підручнику повинна бути спрямована на вдосконалення різних практичних умінь і навичок, формування та розвиток досвіду предметної, міжпредметної та загальнонавчальної діяльності учнів, стимулювати в них уміння користуватися усіма видами мовленнєвої діяльності для спілкування та пізнання, уміння взаємодіяти з іншими людьми, виконувати різні соціальні ролі в групі та колективі;

7) значну роль у реалізації діяльнісної та компетентнісної спрямованості сучасного підручника відіграє його орієнтаційний апарат, зокрема система рубрик – рубрикація. У підручниках часто застосовуються словесні, графічні та зображувальні рубрики.

Важливого значення набуває спосіб викладу навчальної інформації, в якому робиться акцент на процесуальному характері його сприйняття та засвоєння. Основними напрямками трансформації змісту навчального предмета є: правильність літературної та наукової мови; дидактичне перероблення навчального матеріалу, яке забезпечує доступність змісту для певної вікової групи учнів; встановлення значущих для учнів зв'язків вивченого матеріалу з життям і практикою; оптимальна активізація навчання учнів; сприяння засвоєнню способів діяльності щодо певного визначеного кола понять, процесів, явищ, об'єктів, фактів. Ефективним також є використання в тексті підручника наочності у вигляді фотографій, малюнків, моделей, діаграм, схем, які супроводжують навчальний матеріал і посилюють його навчальне, виховне та розвивальне значення. Ілюстрація у підручнику повинна мати цінність документа, бути доступною для розуміння, якісно виготовленою і відповідати високим естетичним якостям.

В основі вимог відповідності тексту підручника психолого-віковим особливостям учнів лежать логіко-психологічні особливості розуміння текстів учнями. У процесі створення підручника варто враховувати норми часу, відведені на вивчення матеріалу. Це передбачає необхідність дотримуватися середнього обсягу навчального матеріалу, призначеного для вивчення на одному уроці, тобто обсягу одного параграфа (теми). Фактичний обсяг параграфа обчислюється на підставі швидкості читання школярів різного віку і становить для підручників 5–6 класів 2,5–3 сторінки; 7 класу – 3,0–3,5 сторінки; 8 класу – 3,5–4,0 сторінки; підручники для 9 класу – 4,0–4,5 сторінки основного тексту; додатковий і пояснювальний тексти обсягом близько 30% від основного тексту; ілюстративний матеріал – 30% від загального (фактичного)

обсягу підручника [2]. Наведені норми, насамперед, належать до підручників з гуманітарних і природничих предметів.

Вимогу ясності мови підручника визначає і обсяг речення у навчальному тексті з точки зору психології засвоєння матеріалу. Для підручників 5-х класів – 8–9 слів; 6–7 класів – 10–12 слів; 8–9 класів рекомендуються речення довжиною не більше 12–14 слів. Від психолого-вікових особливостей школярів залежить і рекомендована середня довжина слів з кількістю букв не більше 11 (8–9 класів). Значну роль у процесі викладу навчального матеріалу відіграє співвідношення речень у тексті між описовими, пояснювальними, оцінювальними та нормативними – пропорція складає приблизно 60 : 30 : 5 : 5.

Основними ознаками реалізації діяльнійшої спрямованості змісту освіти та компетентнісного підходу в шкільному підручнику можна вважати наступні:

1) щодо цілей освіти – випереджуюче цілепокладання, спрямоване на розвиток в учнів адаптаційних якостей та здатності вирішувати проблеми на основі критичної рефлексії та вибору;

2) щодо відбору змісту освіти – уведення в зміст метапредметних категорій, пов'язаних з організаційними, рефлексивно-оцінними, інформаційно-пізнавальними, комунікативними, емоційно-ціннісними видами діяльності;

3) про реалізацію компетентнісної орієнтації підручника свідчить його спрямованість на організацію таких видів діяльності: проектна, дослідницька, творча діяльність учня, залучення учнів до колективних видів робіт, стимулювання прояву учнями оцінювальної позиції стосовно організації та виконання навчальних завдань, рефлексивне осмислення отриманих результатів; результат такої діяльності має передбачати створення учнем відповідної освітньої продукції;

4) щодо вибору освітніх технологій – орієнтація на технології, які передбачають суб'єктну позицію учня на етапах постановки цілей своєї діяльності, вибору засобів і способів діяльності та оцінки отриманих результатів; застосування ситуативних завдань, які передбачають методичну багатоваріантність їх використання;

5) щодо організації освітнього процесу – орієнтація на модульний принцип організації, можливість використання підручника в процесі роботи за міжпредметними програмами у процесі проектної діяльності та інших відкритих форм роботи;

6) щодо контролю за освітніми результатами – вихід у процесі контролю й оцінки за межі предметних результатів, орієнтація на оцінку сформованості навчальних компетентностей учнів.

Висновки. У статті розкрито дидактичні особливості реалізації компетентнісного підходу у підручниках для основної школи через характеристику їх основних параметрів: інваріантних та варіативних функцій, основних структурних компонентів, принципів відбору змісту навчального матеріалу, системи вправ і завдань, орієнтаційного апарату. Визначено основні ознаки реалізації діяльнісної спрямованості змісту освіти та компетентнісного підходу в шкільному підручнику щодо цілей освіти, добору змісту освіти, визначення пріоритетних видів навчальної діяльності учнів, організації освітнього процесу з використанням сучасних технологій навчання та контролю за освітніми результатами.

Література

1. Бібік Н. М. Переваги і ризики запровадження компетентнісного підходу в шкільній освіті / Н. М. Бібік // Український педагогічний журнал. – № 1. – 2015. – С. 47–58.
2. Основные логико-психологические требования к школьному учебнику [Електронний ресурс] // Приказ Министерства образования Республики Беларусь от 23.06.1999 N 403 “Об утверждении документов по улучшению качества школьных учебников”. – Режим доступа: <http://www.pravo.levonevsky.org/bazaby11/.../text341.htm>
3. Пометун О. І. Реалізація компетентнісного і діяльнісного підходів у сучасному підручнику історії / О. І. Пометун // Український педагогічний журнал. – № 2. – 2015. – С. 146–157.
4. Савченко О. Я. Упровадження компетентнісного підходу в початкову освіту: здобутки і нерозв’язані проблеми / О. Я. Савченко // Рідна школа. – № 5. – 2014. – С. 12–17.
5. Топузов О. М. Компетентнісні засади сучасного підручникотворення / О. М. Топузов // Експертиза шкільних підручників: інструктивно-методичні матеріали для експертизи електронних версій проектів підручників для учнів 8 класу загальноосвітніх навчальних закладів : посібник / за заг. ред. О. М. Топузова, Н. Б. Вяткіної. – К. : Педагогічна думка, 2016. – С. 26–29.
6. Трубачева С. Е. Загальні питання теорії підручника / С. Е. Трубачева // Експертиза шкільних підручників: інструктивно-методичні матеріали для експертизи електронних версій проектів підручників для учнів 8 класу загальноосвітніх навчальних закладів : посібник / за заг. ред. О. М. Топузова, Н. Б. Вяткіної. – К. : Педагогічна думка, 2016. – С. 39–43.
7. Хуторской А. В. Место учебника в дидактической системе [Электронный ресурс] / А. В. Хуторской. – Режим доступа: <http://www.eidos.ru/journal/2005/0608.htm>

References

1. Bibik N. M. Perevahy i ryzyky zaprovadzhennya kompetentnisnogo pidkhdou v shkil'niy osviti / N. M. Bibik // Ukrayins'kyy pedahohichnyy zhurnal. – No 1. – 2015. – S. 47–58.
2. Osnovnyie logiko-psihologicheskie trebovaniya k shkolnomu uchebniku // Prikaz Ministerstva obrazovaniya Respubliki Belarus ot 23.06.1999 N 403 “Ob utverzhdenii dokumentov po uluchsheniyu kachestva shkolnyih uchebnikov” [Elektronniy resurs]. – Rezhim dostupa: <http://www.pravo.levonevsky.org/bazaby11/.../text341.htm>
3. Pometun O. I. Realizatsiia kompetentnisnogo i diallnisnogo pidkhdou u suchasnomu pidruchnyku istorii / O. I. Pometun // Ukrainskyi pedahohichnyy zhurnal. – № 2. – 2015. – S. 146–157.
4. Savchenko O. Ya. Uprovadzhennia kompetentnisnogo pidkhdou v pochatkovu osvitu: zdobutky i nerozviazani problem / O. Ya. Savchenko // Ridna shkola. – № 5. – 2014. – S. 12–17.
5. Topuzov O. M. Kompetentnisni zasady suchasnoho pidruchnykotvorennya / O. M. Topuzov // Ekspertyza shkil'nykh pidruchnykiv: instruktyvno-metodychni materialy dlya ekspertyzy elektronnykh versiy proektiv pidruchnykiv dlya uchniv 8 klasu zahal'noosvitnikh navchal'nykh zakladiv : posibnyk / za zah. red. O. M. Topuzova, N. B. Vyatkinoyi. – K. : Pedahohichna dumka, 2016. – S. 26–29.
6. Trubacheva S. E. Zahal'ni pytannya teorii pidruchnyka / S. E. Trubacheva // Ekspertyza shkil'nykh pidruchnykiv: instruktyvno-metodychni materialy dlya ekspertyzy elektronnykh versiy proektiv pidruchnykiv dlya uchniv 8 klasu zahal'noosvitnikh navchal'nykh zakladiv : posibnyk / za zah. red. O. M. Topuzova, N. B. Vyatkinoyi. – K. : Pedahohichna dumka, 2016. – S. 39–43.
7. Hutorskoy A. V. Mesto uchebnika v didakticheskoy sisteme [Elektronniy resurs] / A. V. Hutorskoy. – Rezhim dostupa: <http://www.eidos.ru/journal/2005/0608.htm>

Трубачева С. Э.

ДИДАКТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ КОМПЕТЕНТНОСТИ ОРИЕНТИРОВАННОГО УЧЕБНИКА ДЛЯ ОСНОВНОЙ ШКОЛЫ

В статье рассмотрены особенности содержания, структуры и функций компетентностно ориентированного учебника для основной школы, которые должны обеспечивать организацию активной познавательной деятельности учащихся, привлечение их к обучению в образовательной информационной среде с использованием новых технологий. Систематизированы основные параметры, которые характеризуют деятельностно-компетентностную направленность учебника. Все знания в учебнике должны быть раскрыты в соответствии с современным уровнем развития науки, техники и культуры на уровне, который учитывает возрастные особенности учащихся, в соответствии с учебной программой с акцентом на практические результаты,

формирование личного опыта и развитие общей способности к обучению. Качественный учебник должен характеризоваться целесообразным отбором учебного материала, оптимальными методами его презентации, организация различных видов учебной деятельности учащихся, направленной на развитие познавательных интересов, формирования универсальных учебных результатов и образовательных компетентностей.

Ключевые слова: учебник для основной школы; компетентностный подход; дидактические особенности.

Trubacheva S.

DIDACTIC FEATURES OF THE COMPETENCE-ORIENTED TEXTBOOK FOR PRIMARY SCHOOL

In the article the peculiarities of the content, structure and functions of the competence-oriented textbooks for primary school. The main parameters that characterize its activity-competence orientation are systematized. The modern textbook is positioned in the first place, as the main means of learning, which is the basis of forming key and subject competences. Its functions and structure shall enable the organization of active cognitive activity of students, to attract them to learning in an educational information environment using new technologies.

All the knowledge in the textbook should be disclosed in accordance with the modern level of development of science, technology and culture at a level that clearly takes into account the age abilities of students included in the curriculum, focus on practical results, the formation of personal experience in learning and development General learning ability. It is positioned primarily as a basis for forming the skills of self-education, tool organization of active cognitive activity of students, the means of demonstrating the use of new technologies that motivate students to update knowledge in accordance with their needs. The basis of the requirements of conformity of the text of psychological and age peculiarities of the pupils are logical-psychological features of the students understanding of the texts. Important to the way of presentation of educational information, in which the emphasis is placed on the procedural nature of its perception and assimilation.

Quality textbook should have a useful selection of study material, the best methods of its presentation, organization of various types of learning activities of students aimed at the development of cognitive interests and the promotion of universal learning outcomes and educational competencies.

Keywords: a textbook for primary school; the competence approach; didactic features.

РОЛЬ ИНТЕРНЕТА И ИНФОРМАЦИОННЫХ КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ФОРМИРОВАНИИ ИНФОРМАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ УЧАЩИХСЯ ШКОЛ АЗЕРБАЙДЖАНА

Хасрет Алмаз Исраиль гызы,

Заслуженный учитель Азербайджана,

докторант Института проблем образования Азербайджанской Республики, заведующая отдела международного сотрудничества и информации, г. Баку, Азербайджан,

e-mail: bilgi@almazhasret.com

В статье рассматривается проблема использования информационных коммуникационных технологий (ИКТ) и разных педагогических Интернет-ресурсов. Доказывается, что внимательный, профессиональный и правильный подход и рациональность использования ИКТ описывается как умение применять простейший инструмент, адекватный задаче, с самым максимальным эффектом и еще при коммуникативной целостности дает возможность развивать у учащихся информационную культуру. Опыт применения ИКТ на уроках, участие в конкурсах и международных проектах разных типов позволяет сформулировать вывод, что информационная культура – это важная часть общей культуры.

Ключевые слова: школа; информационно-коммуникационные технологии; информационная культура; учащиеся; образовательные проекты; сайт; Интернет; обучение.

Постановка проблемы. Педагоги должны быстро осваивать новейшие технологии преподавания. Учитель не должен отставать от времени. Сегодня в Азербайджане вопросы развития образования являются приоритетными. В соответствии с указом президента Азербайджана в стране проходит реформа, которая направлена на приведение системы образования страны и его материально-технической базы в соответствии с международными стандартами. Для этого проводится обновление содержания образования, внедряется новая система учебных пособий. В Азербайджане приняты концепция по оцениванию, новая стратегия и концепция по непрерывному обучению учителей, обновлению содержания их первоначальной подготовки, новая модель по усовершенствованию руководителей и педагогического персонала. Все эти

реформы ориентированы на потребности личности и направлены на формирование у подрастающего поколения жизненных навыков, а также на развитие и стимулирование инициативности у преподавателей.

Анализ литературы по проблеме исследования. Анализ литературы, касающейся информационной культуры учащихся, используя ИКТ на уроках, новые педагогические методы и реализации их в школах Азербайджана, свидетельствует об актуальности исследования. Этой проблеме посвящены исследования, которые проводили в Азербайджане академик Р. М. Алигулиев, профессора З. И. Гаралов, О. М. Раджабов, С. Ш. Иманов, Р. А. Асадов, Р. Г. Маммадзаде, Н. Ф. Абдуллаев, Н. Оруджалиев, М. Асланов, А. М. Аббасов, Р. М. Алигулиев, Р. А. Алиев, Т. М. Алиев, С. Г. Каримов, В. А. Гасымов, М. А. Салахлы, М. Н. Алиев, Р. Н. Махмудов, Н. С. Рустамов, А. Ш. Сулейманов, З. А. Тагиева, М. А. Асланов, А. М. Гулиев, Т. М. Рзаев, С. А. Годжаев, О. М. Раджабов и др. и зарубежье Е. П. Велохов, А. И. Берг, В. М. Глушков, А. Козленко, Е. В. Тихомирова, Н. И. Гендина, Н. И. Колкова, Г. А. Стародубова, Н. Вирт, Р. Вильямс, Д. Грисс, Е. Дейкстра, П. Деннинг, Д. Кнут, С. Пейрерт, Б. Хантер и другие. Авторы сосредоточены на значении развития ИКТ в Азербайджане, применении их на уроках, показывают развитие коммуникативной деятельности учащихся, дают характеристику информационного общества как основы для развития коммуникативных умений, как важнейшего факта формирования информационной культуры школьников благодаря его информативности, структурно-содержательного единства, целостности, связности и т. д.

Формулирование целей статьи и постановка задач. Основной целью статьи является освещение роли ИКТ в формировании информационной культуры учащихся, определение значения такого подхода и его роли в решении проблемы информационной культуры и коммуникативно направленного обучения.

Основная часть. Использование обучающих методов и ИКТ (информационно-коммуникационные технологии) позволяет вносить изменения в условиях класса и строить связи между учителями и школьниками, связи школьников друг с другом и школы с домом. В последнее время в Азербайджане применяются современные методики обучения, такие как интерактивные методы обучения и ИКТ. Каждый преподаватель может, используя обучающие методы, готовить и применять программы руководства, направленные на инициативность школьников в образовании, плодотворный процесс обучения.

Выводы. Таким образом, содержание учебного материала, использование ИКТ и Интернета, разных программ, их направленность на осознание значения и функции использования, а также формирование коммуникативных умений учащихся в условиях лично-ориентированного обучения обеспечивают основные цели обучения в новых информационных общественных условиях. Использование современных ИКТ методов покажет дорогу учителям в создании классов для учащихся, желающих быть полезными гражданами, активными и инициативными. Следует отметить, что инновационные подходы к обучению путем использования Интернета и ИКТ является новым и необычным прежде всего для учителя, который привык работать традиционно. Поэтому на этапе внедрения ИКТ в школах возникает потребность нового содержания обучения и путем проведения цикла семинаров, круглых столов, мастер-классов, а также научно-методических публикаций, чтобы показать целесообразность новых подходов к обучению учителей Азербайджана и их преимущество перед традиционными методами.

Все профессии, которыми владеют разные люди мира, получают от учебы, которая особенно проходит через образовательные учреждения. С ними занимаются учителя. А теперь мы живем в таком новом поколении, где уже информацию получаем не только от учителя, но из разных источников. На сегодняшний день самый огромный и популярным источником является Интернет. Сегодня самым огромным миром называется виртуальный мир — Интернет. И там каждую секунду, каждый миг вводят новую и новую информацию, не успевая даже до конца ознакомиться с предыдущей. Как же быть тогда? Как же развить нужную нам культуру у учащихся в среде огромного потока информации? “Сегодня не вызывает сомнения, что обучение школьников становится эффективнее, если учитель владеет Интернет-технологиями и использует ресурсы и возможности Интернета в своей практике” [1].

Мы знаем, что ведущая роль в развитии культуры принадлежит интеллигенции. Это ученые и преподаватели, деятели искусств, изобретатели и врачи, государственные, общественные и религиозные деятели, юристы и дипломаты, специалисты различных областей, посвятившие свою жизнь созидательной деятельности на благо людей. Именно эти люди являются истинными творцами мировой культуры и цивилизации.

В связи с бурным развитием процесса информатизации в образовании встает вопрос о необходимости внедрения и применения инновационных технологий в подготовке специалистов — школь-

ных учителей, в частности учителей информатики, работающих в старших классах. “Учитель, в первую очередь, должен быть подготовленным. Он должен уметь усваивать современные технологии обучения” [6].

Нынешние учащиеся, которые сидят за партой, обитают в Интернете и в будущем будут решать проблемы страны, оживлять человечество, сеять культуру нации. Дети и есть продолжение нашей жизни. Внимательное и правильное отношение к их воспитанию, учению и здоровью станет гарантией светлого, яркого будущего человечества. Основы всего этого должны быть заложены сегодня. Сегодня должны правильно научить наших учащихся, как надо ориентироваться в глобальном информационном потоке, как можно найти полезную, нужную, важную и особенно достоверную информацию, как надо всю эту полезную и нужную информацию обрабатывать и передавать. Перед современной общеобразовательной школой стоит важная задача – научить молодого гражданина ориентироваться в массивах информации, используя ее себе во благо, подготовить его к жизни и деятельности в условиях информационного общества [2].

В соответствии с указом президента Азербайджана от 30 марта 1998 г. о проведении реформ в системе образования Азербайджанской Республики в соответствии с международными стандартами в сфере развития образования и усиления его материально-технической базы осуществляются комплексные работы: проводится реформа по обновлению содержания образования – реформы в сфере куррикулума; внедряется новая система учебных пособий; принята концепция по оцениванию; новая стратегия и концепция по непрерывному обучению учителей, обновлению содержания первоначальной подготовки учителей; новая модель по усовершенствованию руководителей и педагогического персонала [8]. Одной из актуальных задач образования Азербайджана, связанных с его реформой, является усовершенствование управления образованием с применением ИКТ, достижение современных стандартов в области обеспечения педагогическими кадрами, обладающими высокими знаниями ИКТ. Еще раз об этом свидетельствует “Государственная Программа по информатизации системы образования Азербайджанской Республики в 2008–2012 гг.”, которая была направлена на рациональное и комплексное решение вышеуказанной задачи. В связи с этим был осуществлен ряд существенных мероприятий в сфере интеграции ИКТ в систему образования и модернизации содержания образовательного процесса. Подготовлены и утверждены программы по ИКТ для

всех образовательных категорий, началось проведение первых экспериментов по дистанционному образованию. В настоящее время в Азербайджане формируются информационные ресурсы образовательного портала, созданы и функционируют сайты учебных заведений. К примеру, в Интернете имеется бесчисленное множество образовательных сайтов. Сайт www.almazhasret.com был создан с целью размещения образовательной информации, информации в области экологии, фото- и видеоматериалов по учебным программам и урокам (биология в анимации, экологическое образование), обмена опытом и достижениями с другими учителями, предоставления ресурсов, проведения форумов и дискуссий по вопросам развития образования и другие [3]. На сайте периодически проводятся различные кампании и онлайн-дискуссии. Так, например, каждый год проводится акция “Час Земли”. В ней принимали участие миллиард людей в тысячах городов по всему миру. Там предлагали людям, организациям и правительствам отключить на один час свет и тем самым дать понять, что всем вместе нам не безразлична судьба нашей планеты. Совместно с местными партнерами проводили международную акцию “Home. Свидание с планетой!”. Были очень рады, что вместе с другими странами СНГ смогли сделать шаги к более экологичной и осознанной жизни, а именно: организовали показ фильма Home, провели экологические уроки, демонстрировали видео, проводили акции, флеш-мобы, авторские разработки и др. Азербайджанские школы участвовали в акции Всемирного фонда природы (WWF) “Зеленый палец”, в Международной акции экошколы, акциях по охране деревьев и др. [5]. Хотелось бы также отметить, что нам выпала возможность представлять Азербайджан на международной онлайн-дискуссии “Копенгаген-2010” по изменению климата и поделиться мнениями с коллегами из различных стран мира по вопросам готовности человечества к последствиям глобального изменения климата. В настоящее время учащиеся средних школ, работая с Интернет-сайтами и участвуя в проектах, проходя уроки с использованием новых методов, проявляют большой интерес к урокам, у них повышается способность размышлять и мыслить, интерес к общественной активности, независимой деятельности, исследованиям, пользованию Интернетом, что углубляет их любовь к природе и ее защите [4].

Мы все должны стремиться поднять образование на еще более высокий уровень. Опытные преподаватели со своими учениками, делясь своим опытом, могут способствовать обогащению Интернета полезными ресурсами.

Для участия в различных образовательных проектах начаты работы по подготовке специализированных педагогических кадров, а также вспомогательного состава (лаборантов-информатиков) в сфере создания системы данных для управления образовательным процессом, сфере применения ИКТ в полных средних школах и сфере ИКТ для школ. “Сегодня не вызывает сомнения, что обучение школьников становится эффективнее, если учитель владеет Интернет - технологиями и использует ресурсы и возможности Интернета в своей практике” [1].

В последнее время в Азербайджане все больше и больше применяются современные методики обучения, такие как интерактивные методы обучения и ИКТ. Объявление президентом Азербайджана Ильхамом Алиевым внедрения ИКТ приоритетным после нефти, претворение в жизнь компьютеризации в средних школах во главе с бывшим министром образования господином Мисиром Мардановым, а теперь нынешнем министром образования Микаил Джаббаровым способствовали еще большему привлечению внимания к этой сфере со стороны учителей и учащихся.

Школа должна выполнять социальные заказы общества: обеспечить учеников глубокими и всесторонними знаниями, формировать в них умения и навыки, вырастить личности с высокой культурой и прогрессивным мировоззрением. Высказывание академика А. П. Семенова: “Научить человека жить в информационном мире — важнейшая задача современной школы”, — должно стать определяющим в работе каждого учителя. Необходимо научить ребенка работать с информацией, научить учиться [9]. Школа является основным общественным институтом, с которым большинство граждан держит широкий контакт.

Будь подобающая подготовка или не будь, учителям приходится подготовить своих учеников для плодотворной деятельности в ситуации кооперации мира и с учетом того, что общество быстро изменяется. Место, которое остается не освещенным для учителя, является тьмой для ученика. Поэтому учитель постоянно должен работать над собой и достичь значимых сдвигов в преподавании уроков.

Британский мыслитель Сэр Кен Робинсон — один из самых известных и уважаемых теоретиков образования в мире — почти десять лет назад он выступил на конференции TED с лекцией “Как школы убивают креативность”. Его выступление стало сенсацией. Он отмечал: “Если уметь зажечь в детях искру любопытства, очень часто они будут учиться без дальнейшего

содействия. Познание естественно для детей. Проблема в том, что образовательная культура стала сосредоточенной не на преподавании и изучении, а на контроле. Вместо любопытства мы имеем культуру соответствия. И детей, и учителей подталкивают к тому, чтобы следовать типовым алгоритмам, вместо того чтобы пробуждать силу воображения и любопытства”. По словам Сэр Кен Робинсона традиционные методы предполагают формальное преподавание всему классу и обучение методом заучивания фактов. К прогрессивным методам относится обучение-исследование, когда ученики индивидуально или в группах работают над интересующими их темами и предлагают собственные идеи [10].

В открытом обществе подготовка продуктивному гражданству требует от учеников важный умственный труд. Они должны уметь формировать свои мысли, вывести значение из опыта и мысли, найти логические аргументы, выразить свои мысли ясно и уверенно. Исходя из этого для продуктивного решения проблем, отмеченных в общеобразовательных школах, необходимы отвечающие мировым стандартам новые педагогические и методические подходы, новый образ методического мышления [7].

Однако, для становления гражданина только эти умения не достаточны. Есть необходимые в социальной сфере отношения и умения, которые в будущем определяют в учеников их становление как ценного гражданина. Уровень общей культуры человека, сформированный в школьные годы, намечает приоритеты в его общественной и частной жизни и оценивается по активности использования полученных знаний. Понятие “информационная культура” включает в себя успехи традиционной библиотечно-библиографической культуры, сочетающейся с культурой новой информационной цивилизации, базирующейся на достижениях информационных технологий” [11].

Если мы хотим, чтобы дети исполнили то, что мы велим и не даем им возможности поступать и мыслить как им хочется, значит, мы сами создаем проблемы на пути выживания в системе, в которой живем, и достижения реальных демократических идей. Наше государство основано на свободе. Однако, этим действием мы ограничиваем свободу для завтрашнего государства. Ученикам в школе должны быть гарантированы такие свободы, которые позволяют им знать, что такое свобода, когда они будут заниматься управленческой деятельностью.

Чувство самоуверенности учеников возникает тогда, когда им позволено участвовать в организации класса и урока, предоставляется свобода в изучении.

В Азербайджане использование современных учебных методов и ИКТ создает возможности в становлении взаимных связей между преподавателем и учеником, между самими учениками и между школой и семьей. В последнее время широко применяются интерактивные методы преподавания и ИКТ как современные методы обучения.

Каждый учитель может создать современный урок. Урок приносит пользу учащимся тогда, когда возбуждает живой интерес в учеников, заставляет учеников войти в дискуссию. Такой урок станет не только живым и интересным, но и внедрит ученикам навыки мышления, которые останутся с ними на всю жизнь [12].

К. Д. Ушинский отмечал: “Нужно позволять классу свободно бурлить, волноваться, но удерживать его всякий раз в тех пределах, которые нужны для успеха учения, мертвая тишина на уроке недопустима. Важно позволять ученикам задавать вопросы учителю, самим высказываться, разговаривать, сидеть в классе свободно и непринужденно”. Сегодня школьный учитель, должен владеть навыками информационных технологий, обладать навыками электронного портфолио, средствами различных компьютерных программ, грамотно собрать электронные наработки, наглядно отражать динамику профессионального саморазвития.

Мы знаем, что не каждый материал, особенно те, которые имеются в школьных учебниках, даст возможность развить интерес к изучаемому материалу у учащихся. Поэтому учителя, используя ИКТ (материалы, взятые из Интернета, картинки, видеоматериалы и т. д.) на уроках, могут все краше, ярче, короче и самую нужную, важную часть темы передать ученикам, а такой урок будет запоминающим и интересным.

Литература

1. Алиев И. Г. <http://ru.president.az/articles/17318>
2. Алмаз Хасрет. Учитель, который дарит добрую жизнь [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.almazhasret.com/?p=1403>
3. Алмаз Хасрет – личный сайт. – Режим доступа: www.almazhasret.com
4. Гендина Н. И. Информационная культура личности: диагностика, технология формирования : учеб.-метод. пособ. / Н. И. Гендина, Н. И. Колкова, Г. А. Стародубова. – Кемерово : Кемеровская гос. академия культуры и искусств, 1999. – Ч. 1, 2.
5. Летописи [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://letopisi.org/index.php/%D0%A3%D1%87%D0%B0%D1%81%D1%82%D0%BD%D0%B8%D0%BA:Almaz_Hasret/%D0%A3%D1%87%D0%B0%D1%81%D1%82%D0%BD%D0%B8%D0%BA_%D0%90%D0%BA%D1%86%D0%B8%D0%B8_WWF

6. Merdanov M. C. Azərbaycan təhsili: dünən, bu qün, sabah. – Bakı : Təhsil, 2006. – S. 16.
7. Марданов М. Азербайджан мектеби // Журнал. – 2012. – № 4. – С. 10.
8. Реформы в сфере образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.azerbaijan.az/portal/Society/Education/education_02_r.html
9. Семенов А.П. Роль информационных технологий в общем среднем образовании / Семенов А.П. // Информатика и образование. 2003. №2 с. 18-21.
10. Сэр Кен Робинсон, из конференции TED с лекцией “Как школы убивают креативность” <http://mel.fm/2015/11/18/robinson>
11. Тихомирова Е. В. Интернет в образовании: путеводитель. Обзор бесплатных инструментов Интернет для преподавателя : учебное пособие / Е. В. Тихомирова. – М. : МЭСИ, 2009. – С. 6.
12. Темпл Ч., Мередит К., Стиль Дж. Будущие методы развития критического мышления / Институт Открытого Общества, Фонд Поддержки. – Азербайджан, 2000. – С. 47.

Literature

1. Aliev I. G. <http://ru.president.az/articles/17318>
2. Almaz Hasret. Uchitel', kotoryj darit dobroyu zhizn' [EHlektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa: <http://www.almazhasret.com/?p=1403>
3. Almaz Hasret – lichnyj sayt: www.almazhasret.com
4. Gendina N. I. Informacionnaya kul'tura lichnosti: diagnostika, tekhnologiya formirovaniya : ucheb.-metod. posob. / N. I. Gendina, N. I. Kolkova, G. A. Starodubova. – Kemerovo : Kemerovskaya gos. akademiya kul'tury i iskusstv, 1999. – CH. 1, 2.
5. Letopisi [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa: http://letopisi.org/index.php/%D0%A3%D1%87%D0%B0%D1%81%D1%82%D0%BD%D0%B8%D0%BA:Almaz_Hasret/%D0%A3%D1%87%D0%B0%D1%81%D1%82%D0%BD%D0%B8%D0%BA_%D0%90%D0%BA%D1%86%D0%B8%D0%B8_WWF
6. Merdanov M. C. Azərbaycan təhsili: dünən, bu qün, sabah. – Bakı : Təhsil, 2006. – S. 16.
7. Mardanov M. Azerbajdzhan mektebi // Zhurnal. – 2012. – № 4. – S. 10.
8. Reformy v sfere obrazovaniya [EHlektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa: http://www.azerbaijan.az/portal/Society/Education/education_02_r.html
9. Semenov A.P. Rol' informacionnyh tehnologij v obshhem srednem obrazovanii. / Semenov A.P. // Informatika i obrazovanie. 2003. - №2 - s. 18-21.
10. Sehr Ken Robinson, iz konferencii TED s lekciej “Kak shkoly ubivayut kreativnost” <http://mel.fm/2015/11/18/robinson>
11. Tihomirova E. V. Internet v obrazovanii: putevoditel'. Obzor besplatnyh instrumentov Internet dlya prepodavatelya : ucheb. posob. / E. V. Tihomirova. – M. : MEHSI, 2009. – S. 6.

12. Templ CH., Meredit K., Stil' Dzh. Budushchie metody razvitiya kriticheskogo myshleniya / Institut Otkrytogo Obshchestva, Fond Podderzhki. – Azerbajdzhan, 2000. – S. 47.

Хасрет А. І.

РОЛЬ ІНТЕРНЕТУ ТА ІНФОРМАЦІЙНИХ КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ФОРМУВАННІ ІНФОРМАЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ УЧНІВ ШКІЛ АЗЕРБАЙДЖАНУ

У статті розглянуто проблему використання інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) і різних педагогічних Інтернет-ресурсів. Доведено, що уважний, професійний і правильний підхід і раціональність використання ІКТ описується як вміння застосовувати найпростіший інструмент, адекватний задачі, з максимальним ефектом. За комунікативної цілісності це дає можливість розвивати в учнів інформаційну культуру. Приклади застосування ІКТ на уроках, а також участь в багатьох видах конкурсів і в різних міжнародних проєктах дають змогу оцінити інформаційну культуру як важливу складову загальної культури.

Ключові слова: школа; інформаційно-комунікаційні технології; інформаційна культура; учні; освітні проєкти; сайт; Інтернет; навчання.

Hasret A.

THE ROLE OF THE INTERNET AND INFORMATION-COMMUNICATION TECHNOLOGIES IN THE FORMATION OF THE PUPILS' INFORMATIONAL CULTURE AT THE SCHOOLS IN AZERBAIJAN

This article is dedicated to the problem of the usage of ICT and different pedagogical internet resources. It is approving that an attentive, professional and right approach as well as the rational use of ICT is described as a skill to implement a simple tool to the adequate task with the maximum effect. It gives an opportunity in terms of the communicative integrity to develop information culture of pupils. While talking about the examples of the implementation of ICT at the lessons, taking part in any kind of competitions and different international projects, it gives understanding that information culture is an important part of our culture.

The problem: The teachers should learn the newest technologies of teaching quickly. The teacher must not be behind the modernity. The issues of the development of education are priority in modern Azerbaijan. According to the Presidential decree, reforms are implemented in the country, which are directed to the growing up system of education and its material-technical bases in line with international standards. Renewing the content of education and implementation of a new system of textbooks are implemented.

The concept of assessment, the new strategy and the concept on continues teaching of teachers, renewing of content of their initial learning, new model on perfection of the management and pedagogical personal are considered.

All these reforms are oriented at the needs of a personality and directed to the formation of life skills of the new generation and development and stimulation of the teachers' initiative.

Analysis of the literature related to the information culture of pupils with the use of ICT at the lessons, the new pedagogical methods and their realization in the schools of Azerbaijan testifies the actuality of this research.

The researches of the following academicians in Azerbaijan are dedicated to the problem: R. Aliguliyev, Z. Garalov, O. Rajabov, S. Imanov, R. Asadov R. Mammadzade, N. Abdullayev, N. Orujaliyev, M. Aslanov, A. Abbasov, R. Aliyev, T. Aliyev, S. Karimov, V. Gasimov, M. Salahli, M. Aliyev, R. Mahmudov, N. Rustamov, A. Suleymanov, Z. Taghiyeva, M. Aslanov, A. Guliyev, T. Rzayev, S. Gojayev and others.

The following foreign researches have dedicated their researches to the issue: Y. Velokhov, A. Berg, V. Glushkov, A. Kozlenko, Y. Tikhomirova, N. Gendina, N. Kolkova, G. Starodubova, N. Virt, R. Vilyams, D. Griss, E. Deykstra, P. Denning, D. Knut, S. Peyrert, B. Hunter and other.

The authors are focused on the importance of the ICT development in Azerbaijan, its implementation at the lessons and showing the development of communication skills of pupils, giving the characteristics of information society as bases for the development of communicative skills as an important fact of the formation of information culture of pupils thanks to its descriptiveness, structural-contextual unity, integrity, relatedness and others.

Formation and setting the goals of the research. The main goal of this research is the coverage of the role of ICT while forming information culture of pupils, demonstration of the importance of a likewise approach and its role in solving problems of information culture and communication oriented teaching.

The main part. The use of teaching methods and ICT allows making changes in classes and building communication between teachers and pupils, between pupils themselves and between school and family, as well. The last time, the modern methods of learning, like interactive method and use of ICT are implemented in Azerbaijan. Any teacher can use teaching methods to prepare and to implement programs directed to initiating of pupils, fruitful process of teaching.

Conclusions. So, the content of teaching material, the use of the ICT and the internet, different programs, their orientation to the understanding of importance and functions of usage and formation of communication skills of the pupils in terms of personality oriented teaching provides major goals of teaching in new information society circumstances. Usage of modern ICT methods will show the path to teachers while launching classes for pupils who intend to become helpful, active and full of initiatives citizens. It is noteworthy that innovative approaches in teaching through the use of the internet and the ICT are first of all new and unusual for those teachers who use to work in a traditional way. That's why at the implementation stage of the ICT, in schools raises a need for the new content of teaching and providing continues workshops, round table discussion, master classes, and scientific methodical publications, as well. The aim is to show

expediency of the new approaches while training the teachers in Azerbaijan and their advantage in comparison with traditional methods.

Keywords: school; information communication technologies; information culture; pupils; educational projects; web site; Internet; learning.

УДК 371.134:004

ЕЛЕКТРОННИЙ НАВЧАЛЬНИЙ ПОСІБНИК З ІСТОРІЇ: ПЕРСПЕКТИВИ РОЗВИТКУ

О. О. Черняк,

*аспірант відділу суспільствознавчої освіти
Інституту педагогіки НАПН України*

У статті проаналізовано теорію та практику створення й використання електронного навчального посібника з історії у загальноосвітніх навчальних закладах, висвітлено підходи до класифікації електронних навчальних посібників, обґрунтовано доцільність їх використання в системі сучасної шкільної освіти, розкрито навчально-методичні вимоги до електронних підручників, призначених для школярів. Окреслено перспективи подальшого вдосконалення та розвитку електронних навчальних посібників з історії.

Ключові слова: наочний посібник; навчальний посібник; електронний підручник; навчальний процес; розробка підручників; електронний підручник з історії.

Постановка проблеми. Наука і техніка стрімко вриваються у побут кожної людини. Нові технології приходять на зміну застарілим і шкільна освіта не може собі дозволити залишитися на узбіччі цього процесу. Вона, як невід’ємна частина суспільної організації, також переживає добу перетворень та докорінного реформування, вимагає впровадження нових підходів до навчання підростаючого покоління. Новітні технічні засоби навчання та грамотне їх використання на уроках надають учителю широкі можливості. Завдання полягає саме в тому, щоб гармонійно інтегрувати інноваційні технології в сучасну систему освіти.

Як і раніше залишається незмінною триєдина мета шкільної освіти – освітня, розвивальна, виховна. Однак на сучасному етапі ці складові набувають нового змісту, нових концептуальних за-

сад. “Сьогодні учні все частіше виявляють свою компетентність не тільки під час опитування або закріплення засвоєного, а безпосередньо у процесі аналітичної роботи над новим матеріалом, що вимагає широкого впровадження у шкільну практику різних моделей активного навчання від проблемного викладу навчального матеріалу вчителем і розв’язання проблемних завдань до самостійної пошуково-дослідницької роботи учнів” [13]. Сучасна шкільна освіта, орієнтуючись на учня, прагне, насамперед, побудови особистісного світу знань, адже саме він приведе молоду людину в майбутньому до творчої самореалізації в суспільстві.

Зазначимо, що знання історії не є простим засвоєнням інформації, а виступає засобом для набуття необхідної компетентності, містком для продовження навчання та поштовхом до самоосвіти. Тому погодимось з Л. В. Задорожною, що “мета історії як навчального предмету полягає передусім у формуванні історичних знань та розвитку історичного мислення учнів; виробленні у них навичок самоосвіти прагнення й уміння орієнтуватися в інтелектуальному полі суспільства; вихованні учнів як свідомих та активних громадян. Школярі мають розуміти природу і сутність наукових історичних знань, критично сприймати інтерпретації історичного процесу, бути здатними дати його власне бачення та аргументоване тлумачення” [8, с. 3–4]. Як відомо, історичні знання формуються передусім завдяки інформації, донести яку до школярів набагато простіше, яскравіше й ефективніше допоможуть електронні наочні посібники. Існує думка, що мислення та світосприйняття сучасної молоді людини значно відрізняється від того, яке було в недалекому минулому. Опираючись на дослідження, узагальнені І. І. Красковською, звернемо увагу на те, що у навчанні “найменших результатів можна досягти за умови пасивного навчання (лекції – 5%, читання – 10%), а найбільших за умови інтерактивного (дискусійні групи – 75%, навчання інших і засвоєння отриманих знань відразу ж після засвоєння – 90%). Досягнення середнього рівня в процесі засвоєння відео-аудіо матеріалів – 20%, демонстрація 30%” [10, с. 5].

Отже, завдання побудови навчального процесу на уроках історії, згідно з принципами багатопланового, систематизованого, цілеспрямованого підходу до справи, вимагає нових рішень. Часто технічна та комп’ютерна грамотність учнів випереджає означену грамотність вчителя. Для того, щоб не відставати від прогресу та бути цікавим молодому поколінню, вчитель повинен використовувати нові методи роботи. Одним з таких рішень є використання електронних наочних посібників. Донесення, засвоєння та закрі-

плення навчального матеріалу у формі електронного наочного посібника відкриває нові горизонти для вчителя. Об'єктивні потреби розвитку історичної освіти в Україні, практичного застосування вчителями історії електронних носіїв інформації і забезпеченість відповідними якісними матеріалами для роботи, аналіз наявних розрізнених доробок потребують дослідження та подальшого узагальнення з метою практичного застосування на уроках.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема створення та використання електронних навчальних посібників і електронних підручників у цілому привертає увагу багатьох дослідників. Зокрема, В. П. Вембер приділив значну увагу методичним вимогам, ролі та місцю електронного підручника в навчальному процесі. Л. Є. Коваль, М. Ю. Кадемія, О. В. Шестоपालюк, П. Б. Полянський, В. М. Мадзігон, Р. С. Гуревич, Є. І. Машбиць, О. Г. Єсіна, Л. М. Лінгур та інші дослідники розглядають як позитивні, так і негативні наслідки застосування електронних навчальних посібників, роблять оцінку педагогічного потенціалу електронного посібника порівняно з паперовим підручником. Ю. Г. Запорожченко та В. А. Вуль звертають увагу на переваги використання електронних навчальних посібників. І. І. Красковська досліджує актуальність проблеми інтерактивного навчання та новітні освітні технології. Л. В. Калачова чітко означає функції електронних підручників, вимоги до їх створення, дає рекомендації педагогам, які мають намір самостійно виготовити такий посібник. Досвід білоруських дослідників щодо використання електронних наочних посібників узагальнюють І. Л. Шевлякова-Борзенко та І. Н. Васильєва. У доробку вчителя-практика В. О. Дрібниці багато окремих електронних уроків історії [6] та спроби аналізу використання електронних навчальних посібників на уроках історії [5]. Однак проблема електронного навчального посібника саме з історії залишається в цілому недослідженою.

Формування цілей статті і постановка завдань. Основною метою статті є аналіз теорії та практики написання і використання електронних навчальних посібників при вивченні курсів історії в загальноосвітніх школах, вивчення досвіду їх використання та перспектив на майбутнє. Основним завданням статті є донесення до історико-педагогічного загалу переваг використання електронних навчальних посібників та необхідності творчої співпраці технічно освічених спеціалістів, дослідників та практичних викладачів історії при створенні електронних навчальних посібників.

Виклад основного матеріалу. Проаналізувавши сучасні дослідження з питання розробки електронних наочних посібників та

використання їх для навчання учнів, приходимо до висновку, що часто під цим поняттям розуміють звичайний, виданий у паперовому вигляді, підручник з того чи іншого предмета, який зберігається в електронному форматі. Це зазвичай PDF-формат, який у формі картинок відображає сторінки підручника. А. В. Литвин у статті “Електронні навчальні посібники і підручники для птнз” називає електронні підручники “компактними навчальними виданнями в електронному вигляді”. При цьому вчений електронне навчальне видання розглядає як програмний педагогічний засіб отримання знань, до складу якого входять два компоненти: електронна та друкowana книга. На його думку, “електронна книга є автоматизованим варіантом друкованого видання, який передбачає збереження структури книги і надає додаткові можливості, які реалізуються через гіпертекст і мультимедіа” [12].

Однак аж так спрощувати поняття електронного навчального посібника не можна. У нашому розумінні електронний навчальний посібник, і тут ми погоджуємося з низкою авторів, зокрема Л. В. Калачовою, – це повноцінний спосіб донесення навчального матеріалу до учнів з урахуванням методичних рекомендацій, особливостей світосприйняття та психологічних особливостей дитини, у якому застосовуються елементи кіно і відеозйомок, елементи презентацій та звукового оформлення. “Електронний підручник – це основний електронний засіб навчання, що містить систематизований матеріал із відповідної науково-практичної галузі знань, забезпечує творче й активне оволодіння студентами знаннями, вміннями і навичками в цій галузі, безперервність і повноту дидактичного циклу процесу навчання за допомогою використання сукупності графічної, текстової, цифрової, мовної, музичної, відео-, фото- та іншої інформації” [9]. Використання таких посібників має надзвичайно великі перспективи, оскільки дає змогу урізноманітнювати форми уроків, роблячи їх цікавими для учнів. Викладення матеріалу в такій формі значно покращує його сприйняття та запам’ятовування учнями, вносить різноманітність та яскравість у процес навчання, покращує ефективність навчального процесу. Електронний наочний посібник має значний освітній потенціал у процесі вивчення історії. Під час вивчення окремих тем з історії стародавнього світу та середніх віків він є просто необхідним, оскільки яскравість сприйняття художніх образів за допомогою навчального фільму на електронному носії підвищує ефективність навчання.

Разом з тим аналіз сучасної практики викладання історії в школі свідчить про те, що в умовах традиційного викладання істо-

рії освітній потенціал курсів історії стародавнього світу та середніх віків використовується не повністю, оскільки не кожен вчитель має змогу виготовити особисто електронний навчальний посібник. Причини для цього різні: недостатня технічна забезпеченість навчальних закладів, недостатня комп'ютерна грамотність вчителя та неналежне володіння практичними навичками створення електронних наочних посібників. Тут важко не погодитися з В. П. Вембер, що “важливою умовою використання педагогічних програмних засобів в навчальному процесі є готовність вчителів до роботи з електронними ресурсами” [3]. Однак розвиток науки і техніки йде вперед, і історична освіта не може знаходитися на узбіччі. Як відомо нам ще з курсу методики викладання історії, застосування технічних засобів навчання дає можливість активізувати увагу учнів, підвищити їхній інтерес до історичної інформації, створити умови для розвитку як чуттєвої, так і розумової сфери особистості, забезпечити образність у пізнанні історії, економію часу. Яскравість та емоційність вражень, створюваних за допомогою аудіовізуальних засобів, стимулює мислення, творчу уяву, інтереси школярів. Особлива виразність аудіовізуальної інформації відкриває широкі можливості для виховного впливу на учнів [14, с. 193–199]. У контексті сучасних вимог до навчання історії, ми розглядаємо формування в учнів емоційно-оцінних суджень, значну роль у якому належить зіграти електронному наочному посібнику.

О. Пометун стверджує, що застосування ТЗН, окрім того, обумовлене інтенсифікацією сучасного процесу вивчення історії: значно зростає обсяг історичної інформації при скороченні годин на її засвоєння. Використання ТЗН дає змогу представити учням навчальний історичний матеріал у найбільш компактному і зручному для сприйняття, економному за часом вигляді [14, с. 193]. На сьогоднішній день серед технічних засобів навчання основну роль відіграє персональний комп'ютер і пов'язана з ним периферія. У такому разі на допомогу вчителю будь-якого рівня технічної підготовки покликаний прийти готовий електронний посібник, який внесе нове в методи наочного навчання. Електронний наочний посібник, заохочуючи пізнавальний інтерес учнів, керуючись іншими типами сприйняття, стимулює види уяви, працює з іншими типами пам'яті школярів. Для засвоєння динамічних фактів завжди застосовувався прийом оповідання, яке може бути образним, або сюжетним. Уявімо, наскільки більш образним та сюжетним може бути оповідання із застосуванням сучасного

електронного посібника у формі фільму, кліпу, слайдів оригіналів картин або архітектурних пам'яток.

Накопичено дуже цінний досвід у створенні електронних наочних посібників вченими інших країн. Зокрема, вчені Республіки Білорусь, опираючись на світовий досвід та власні дослідження, розробили електронний підручник-навігатор. Принципи його побудови, наповнення та використання викладено та узагальнено І. Л. Шевляковою-Борзенко та І. Н. Васильєвою [16]. Сміливо можемо опиратися на їхні дослідження при створенні нових, прогресивних підручників з історії.

Аналіз окремих відеоуроків з історії, які викладені в загальному доступі в мережі Інтернет, свідчить про те, що вчителі-новатори потребують такого продукту, як електронний навчальний посібник, та іноді намагаються самостійно створити такі уроки. У результаті виходить матеріал різний за технічною якістю, на рівні володінь того чи іншого вчителя комп'ютерною технікою. Більшість уроків охоплюють період ХХ–ХХІ ст., оскільки достатньо фото та відеоматеріалів у загальному доступі в мережі. Багато розробок електронних підручників стосуються історії України, як найбільш дискусійного та затребуваного матеріалу. Так, “Історія України – відеокурс” та низку електронних версій друкованих підручників розміщено на сайті <http://history.vn.ua/>, що дає змогу скласти враження про глибину дослідження теми. Якщо ж говорити про період Стародавньої історії або Середньовіччя, то розробки таких уроків поодинокі, або їх зовсім немає.

Комп'ютеризація навчання, зокрема такої специфічної науки, як історія, потребує радикально іншого підходу до вирішення проблеми. Особливі форми подання матеріалу, такі як історичний відеофільм, аудіофрагмент, історичний документ, історичне моделювання тощо, вимагають більшої технічної грамотності, ніж просте застосування презентацій або демонстрування слайдів. Поряд із беззаперечними позитивними наслідками застосування електронних навчальних ресурсів, з метою уникнення подальших помилок, звернемося до негативних аспектів. Погодимося з О. Г. Єсіною та Л. М. Лінгур, які звертають увагу на низку недоліків, що можуть мати місце у процесі створення електронних навчальних посібників. Це, насамперед, подання матеріалу у вигляді тексту, що дублює друковані засоби. Сприйняття тексту з екрана менш зручне та ефективне, ніж читання книги. Зменшується час живого спілкування з учнем, що врешті може призвести до збіднення словникового запасу, скорочення практики соціальної взаємодії та спілкування [7].

Створення електронного навчального посібника – справжнього електронного підручника, який буде містити посилання на всевітні ресурси зберігання інформації, матиме можливість виконання завдань та тестів у онлайн-режимі, буде працювати з учнем як цікава ігрова програма, вимагатиме залучення не тільки вчителів-істориків, а й технічних фахівців, створення медійних матеріалів для яких є основним видом діяльності. Тоді ми доб'ємося того ефекту, коли, як зазначав П. Б. Полянський, “технологічна здатність електронних підручників відображати анімовані малюнки, мультимедійні кліпи і відтворювати аудіокнижки та MP3-файли невеликих обсягів значно підвищує дидактичний потенціал цього навчального ресурсу і дає змогу вчителю ефективно моделювати проблемні навчальні ситуації та диференційовано вибудовувати індивідуальні вектори навчальної діяльності учнів” [13, с. 17]. Тільки тоді можна буде, узагальнивши досвід вже створених інтерактивних уроків, проаналізувавши їх ефективність і результативність, створити такий продукт, який буде прийнятний для педагогів різного рівня технічної підготовленості та дозволить використовувати новітні технології на уроках історії в школі.

Висновки. Таким чином, приходимо до розуміння того, що електронні навчальні посібники є ефективним засобом навчання, який сприяє підвищенню рівня зацікавленості учнів предметом, їх якісну підготовку, розвиток творчого мислення, естетичного виховання. Аналіз забезпеченості електронними навчальними посібниками з історії свідчить про те, що наразі частка таких посібників є незначною, сучасні посібники містять низку недоліків, які потребують подальшого усунення. Створення яскравого, змістовного, функціонального, конкурентоспроможного електронного посібника з історії потребує співавторства фахівців: істориків, методистів, психологів і технічних спеціалістів.

Література

1. Бахматюк Я. ІКТ і мультимедійне забезпечення навчального процесу на уроках історії / Я. Бахматюк // Історія України. – 2011. – № 37. – С. 3–16.
2. Вембер В. П. Навчально-методичні вимоги до електронного підручника / В. П. Вембер // Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова : зб. наук. праць / [ред. рада. НПУ ім. М. П. Драгоманова]. – К., 2006. – № 4 (11). – С. 50–56. – (Серія № 2. Комп'ютерно-орієнтовані системи навчання).
3. Вембер В. П. Місце та роль електронного підручника в навчально-методичному комплекті для загальноосвітньої школи [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.newlearning.org.ua/sites/default/files/praci/texty/konf0902/vember.doc>

4. Десятов Д. Л. Використання відео джерел на уроках історії / Д. Л. Десятов // Історія та правознавство. – 2005. – № 14 (травень). – С. 6–8.
5. Дрібниця В. О. Електронний підручник – сучасний засіб навчання / В. О. Дрібниця // Історія України. – 2004. – № 14. – С. 11–13.
6. Дрібниця В. О. Авторське відео Дрібниці В. О. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://www.youtube.com/channel/UCnQcPgeC-ldTMrc8alOTNhQ>
7. Єсіна О. Г. Електронний підручник, як засіб підвищення якості освіти [Електронний ресурс] / О. Г. Єсіна, Л. М. Лінгур. – Режим доступу: <http://dspace.oneu.edu.ua/>
8. Задорожна Л. В. Методика використання історичних документів на уроках історії України в загальноосвітній школі : автореф. дис. на здоб. наук. ступ. к. п. н. / Л. В. Задорожна. – К., 2005. – 27 с.
9. Калачова Л. В. Розробка та створення електронного підручника [Електронний ресурс]. – Режим доступу: https://www.youtube.com/watch?v=j4uUbOXM_00
10. Красковська І. І. Сучасні освітні технології навчання. Типи та види уроків, методи їх вибору / І. І. Красковська. – Чернігів : НМЦ ПТО в Чернігівській обл., 2010. – 40 с.
11. Ладиченко Т. В. Електронний педагогічний програмний засіб в історії – новий крок в оволодінні навчальним матеріалом / Т. В. Ладиченко // Історія в школах України. – 2005. – № 4. – С. 35–36.
12. Литвин А. В. Електронні навчальні посібники і підручники для птнз [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/Sitimn/2010_23/Elektronni_navchalni_posibnuku_i_pidrucnuku_dla_PTNZ.pdf
13. Полянський П. Б. Про переваги і вразливі місця електронних підручників / П. Б. Полянський // Проблеми сучасного підручника : зб. наук. праць / [ред. кол. ; голов. ред. В. М. Мадзігон]. – К., 2010. – Вип. № 1 (10). – С. 15–30.
14. Пометун О. І. Методика навчання історії в школі / О. І. Пометун, Г. О. Фрейман. – К. : Генеза, 2006. – 328 с.
15. Програма МОН України “Історія України. Всесвітня історія, 5–12 кл.” [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://history.vn.ua/school.html>
16. Шевлякова-Борзенко І. Л. Теоретико-методологические основы разработки электронного учебника-навигатора для школ Республики Беларусь / И. Л. Шевлякова-Борзенко, И. Н. Васильева // Проблеми сучасного підручника : зб. наук. праць / [ред. кол. ; голов. ред. О. М. Топузов]. – К. : Педагогічна думка, 2015. – Вип. 15. – Ч. 2. – С. 351–367.

References

1. Bakhmatiuk Ya. IKT i multymediine zabezpechennia navchalnoho protsesu na urokakh istorii / Ya. Bakhmatiuk // Istoriiia Ukrainy. – 2011. – No 37 – S. 3–16.
2. Vember V. P. Navchalno-metodychni vymohy do elektronnoho pidruchnyka / V. P. Vember // Naukovyi chasopys NPU im. M. P. Drahomanova : zb. nauk.

- prats / [red. rada. NPU im. M. P. Drahomanova]. – K., 2006. – No 4 (11). – S. 50–56. – (Serii 2. Komp'yuterno-orientovani systemy navchannia).
3. Vember V. P. Mistse ta rol elektronnoho pidruchnyka v navchalno-metodychnomu komplekti dlja zahalnoosvitnoi shkoly [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu: <http://www.newlearning.org.ua/sites/default/files/praci/texty/konf0902/vember.doc>
 4. Desiatov D. L. Vykorystannia videodzherel na urokakh istorii / D. L. Desiatov // Istorii ta pravoznavstvo. – 2005. – No 14 (traven). – S. 6–8.
 5. Dribnytsia V. O. Elektronnyi pidruchnyk – suchasnyi zasib navchannia / V. O. Dribnytsia // Istorii Ukrainy. – 2004. – No 14. – S. 11–13.
 6. Dribnytsia V. O. Avtorske video Dribnytsi V. O. [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu: <https://www.youtube.com/channel/UCnQcPgeC-ldTmPc8alOTNhQ>
 7. Yesina O. H Elektronnyi pidruchnyk, yak zasib pidvyshchennia yakosti osvity [Elektronnyi resurs] / O. H. Yesina, L. M. Linhur. – Rezhym dostupu: <http://dspace.oneu.edu.ua/>
 8. Zadorozhna L. V. Metodyka vykorystannia istorychnykh dokumentiv na urokakh istoriyi Ukrainy v zahal'noosvitniy shkoli : avtoref. dys. na zdob. nauk. stup. k. p. n. / L. V. Zadorozhna. – K., 2005. – 27 s.
 9. Kalachova L. V. Rozrobka ta stvorennia elektronnoho pidruchnyka [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu: https://www.youtube.com/watch?v=j4uUbOXM_00
 10. Kraskovska I. I. Suchasni osvitni tekhnolohii navchannia. Typy ta vydy urokv, metody yikh vyboru / I. I. Kraskovska. – Chernihiv : NMTs PTO v Chernihivskii obl., 2010. – 40 s.
 11. Ladychenko T. V. Elektronnyi pedahohichniy prohramnyi zasibvistorii – novyi krok v ovolodinni navchalnym materialom / Istorii v shkolakh Ukrainy. – 2005. – No 4. – S. 35–36.
 12. Lytvyn A. V. Elektronni navchalni posibnyky i pidruchnyky dlja PTNZ [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu: http://www.nbu.gov.ua/portal/soc_gum/Sitimn/2010_23/Elektronni_navchalni_posibnuku_i_pidrucnuku_dla_PTNZ.pdf
 13. Polianskyi P. B. Pro perevahy i vrazlyvi mistsia elektronnykh pidruchnykiv // Problemy suchasnoho pidruchnyka : zb. nauk. prats / [red.kol. ; holov. red. V. M. Madzihon]. – K. : 2010. – Vyp. No 1 (10). – S. 15–30.
 14. Pometun O. I. Metodyka navchannia istorii v shkoli / O. I. Pometun, H. O. Freiman. – K. : Heneza, 2006. – 328 s.
 15. Prohrama MON Ukrainy “Istorii Ukrainy. Vsesvitnia istoriia, 5–12 kl.” [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu: <http://history.vn.ua/school.html>
 16. Shevljakova-Borzenko I. L. Teoretiko-metodologicheskie osnovy razrabotki elektronnoho uchebnika-navigatora dlja shkol Respubliki Belarus' / I. L. Shevljakova-Borzenko, I. N. Vasil'eva // Problemi suchasnoho pidruchnyka : zb. nauk. prac' / [red. kol.; golov. red. O. M. Topuzov]. – K. : Pedagogichna dumka, 2015. – Vip. 15. – Ch. 2. – S. 351–367.

Черняк А. А.

ЭЛЕКТРОННОЕ УЧЕБНОЕ ПОСОБИЕ ПО ИСТОРИИ: ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ

В статье проанализировано теорию и практику создания и использования электронного учебного пособия по истории в общеобразовательных учебных заведениях, освещены подходы к классификации электронных учебных пособий, обоснована целесообразность их использования в системе современного школьного образования, раскрыты учебно-методические требования к электронным учебникам, предназначенным школьникам. Очерчены перспективы дальнейшего совершенствования электронных учебных пособий для преподавания истории в школе.

Ключевые слова: наглядное пособие; учебное пособие; электронный учебник; учебный процесс; разработка учебников; электронный учебник по истории.

Cherniak O.

ELECTRONIC GUIDE ON THE HISTORY: DEVELOPMENT PROSPECTS

Change in teaching methodic is a necessary step in the strategic path of our country into the European community.

The article analyzes the theory and practice of creating and using an electronic guide on history in secondary schools, describes approaches to classification of electronic textbooks, the expediency of their use in modern school education, revealed teaching requirements for electronic textbooks intended for students, prospects of further improvement and development of electronic aids for the teaching of history in schools. The article gives an analysis of online resources and publications on the development of electronic visual guides and use them for teaching students, it also summarizes the development of the leading researchers on the topic, given comparative characterization.

The main objective of the article is to report to public pedagogical benefits of using electronic educational manuals and the need for creative collaboration of technically educated professionals, researchers and history teachers with practical creation of electronic textbooks.

Implementation of the educational process in history lessons, under multilateral principles, systematic, focused approach requires new solutions. Frequently technical and computer knowledge of students is ahead of the existing teacher's knowledge. To keep up with progress and to be interesting to the younger generation, the teacher should use new methods. One of these solutions is the use of electronic visual guide. Learning and fixing of educational material in such form as an electronic visual aid could open new horizons for teachers, because it allows to provide information in several ways.

The article describes the situation with the use of electronic textbooks in the study course of history in schools at the moment, the experience of using them in the past and prospects for the future.

Keywords: visualized handbook, guidebook, e-textbook, educational process, creation of textbooks, electronic textbook on History

УДК 373.167.1

КОМПЛЕКСНАЯ ОЦЕНКА КАЧЕСТВА ЭЛЕКТРОННОГО УЧЕБНИКА ДЛЯ ШКОЛ: ПОДХОДЫ, КОМПОНЕНТЫ, КРИТЕРИИ

И. Л. Шевлякова-Борзенко,

кандидат филологических наук, доцент,

Научно-методическое учреждение

“Национальный институт образования”

Министерства образования Республики Беларусь

Оценка качества электронного учебника является важным этапом его разработки. Эта комплексная процедура предполагает согласованное использование критериального и экспертного подходов. Она включает психолого-педагогическую, дизайн-эргономическую, технико-технологическую, здоровьесберегающую составляющие. В ходе экспертизы электронного учебника следует учитывать как общие принципы оценки качества современных учебных изданий с электронным компонентом, так и специфику обучения конкретному учебному предмету. Следует принимать во внимание “подвижность” экспертного инструментария: это обусловлено развитием информационных технологий и появлением новых решений в сфере ресурсного обеспечения школы, а также динамикой, которая определяет специфику и векторы развития современного образовательного пространства.

Ключевые слова: электронный учебник; комплексная оценка качества; критерии; психолого-педагогическая экспертиза; педагогический дизайн.

Постановка проблемы. В Республике Беларусь экспертная оценка качества учебных изданий, предназначенных для использования в образовательном процессе учреждений общего среднего образования, является обязательной и носит комплексный характер.

Обязательность экспертной оценки электронных компонентов учебно-методических комплексов (УМК) аргументируется рисками использования образовательных материалов, не прошедших экспертизу. По мнению специалистов, особенную опасность представляют собой негативные последствия воздействия, оказываемого на ученика некачественным (а иногда даже деструктивным) информационно-емким и эмоционально-насыщенным материалом, представляемым в электронных учебных изданиях: риски могут быть связаны с недопустимым объемом учебной информации, представленной на экране, с несоответствием информации возрастным, индивидуальным возможностям учащихся, с негативными психоэмоциональными последствиями интерактивного взаимодействия пользователя с ресурсом и т. д.

Краткий анализ исследований. В Республике Беларусь рост интереса к проблемам создания электронных учебных изданий для школы связан с началом 2000-х годов. Первоначально этот интерес носил чисто практический характер: педагоги наряду с использованием готовых электронных средств обучения (ЭСО) (создавались в рамках государственных программ информатизации, в рамках инициативных проектов) для решения тех или иных образовательных задач пытались разрабатывать собственные электронные материалы. Ко второй половине 2000-х годов довольно четко обозначилась проблема фрагментарной обеспеченности образовательного процесса качественными электронными компонентами УМК. Кроме того, задача создания электронного учебника (ЭУ) как учебного издания, призванного обеспечить качественную реализацию в современных условиях полноты дидактического цикла, стала осознаваться как задача многоуровневая, требующая серьезного концептуально-методологического осмысления. Со второй половины 2000-х гг. в республике в рамках государственных программ развития общего среднего и специального образования, а также фундаментальных и отраслевых программ научных исследований разрабатывались теоретические основы, структурно-функциональные модели и макетные образцы электронных компонентов УМК, методики их использования и др. Однако, попытка создания собственно электронного учебника для школы была предпринята только в 2015 г. (когда в Национальном институте образования в рамках реализации одного из научных проектов был создан электронный учебник-навигатор по химии для 10 класса).

Оценка качества ЭУ – неотъемлемый этап его разработки. Между тем в Беларуси до недавнего времени внимание исследователей было сосредоточено на критериальной основе оценки качества отдельных видов ЭСО, а также электронных образовательных ресурсов открытой модульной архитектуры (это же в целом свойственно и для соответствующего сегмента исследований на постсоветском пространстве). В связи с растущим интересом белорусского педагогического сообщества и общества в целом к проблемам электронного обучения и собственно к электронному учебнику, **цель статьи** связана с попыткой представить важнейшие параметры и компоненты комплексной экспертизы электронного учебника как учебного издания нового поколения.

Основной материал. В общем виде под *качеством электронного учебного издания* сегодня понимается совокупность свойств этого издания, которая определяет его возможность (пригодность) для использования в образовательном процессе.

Оценка качества ЭУ в ходе комплексной экспертизы предполагает:

- 1) согласованное использование ряда подходов (критериального, экспертного, в некоторых случаях – экспериментального);
- 2) оценивание качества издания в аспекте соответствия психолого-педагогическим, дизайн-эргономическим, технико-технологическим требованиям, а также требованиям здоровьесберегающего (санитарно-гигиенического, медицинского) характера⁶.

Система критериев, используемых для *психолого-педагогической оценки качества ЭУ*, должна соотноситься с требованиями, которые предъявляются на этапе его проектирования и разработки.

Мы посчитали необходимым выделить ряд *инвариантных позиций*, которые могут быть представлены в качестве общих принципов оценки качества ЭУ (или требований, которые должны быть реализованы в ходе разработки учебных изданий нового поколения). В их числе:

- обеспеченность реализации всех функций образовательного процесса (включая полноту дидактического цикла);
- соответствие психолого-физиологическим требованиям;
- возможность реализации разных видов деятельности;

⁶Что касается оценки эффективности использования ЭУ (как части общей оценки его качества), то в данном случае речь будет идти о реализации экспериментального подхода, который предполагает практическую апробацию ЭУ в образовательном процессе в течение определенного периода.

- диалогическая ориентированность (коммуникативность) ресурса;
- дидактическая уникальность издания (по сравнению с печатным аналогом и/или другими компонентами современного учебно-методического обеспечения).

Важной составляющей оценки качества ЭУ является *оценка его контента*, которую можно условно разделить на две части:

1) оценка содержания учебного издания с точки зрения его соответствия кодифицированному (закрепленному в нормативных правовых документах: образовательном стандарте, учебной программе) содержанию образования по учебному предмету;

2) оценка контента ЭУ как мультимедийного и интерактивного учебного издания, что предполагает специфический (по сравнению с учебниками на печатной основе), инновационный способ структурирования и предъявления учебных материалов. Иначе говоря, в случае с ЭУ более пристальное внимание уделяется качеству мультимедийного контента, который и составляет специфику электронного учебника.

Первая позиция в Республике Беларусь может быть реализована в соответствии с действующими процедурами экспертной оценки и грифования учебных пособий (учебников) для учреждений общего среднего образования. В силу прецедентности ЭУ как нового типа учебного издания, в настоящее время его текстовую основу составляет учебник на печатной основе, уже прошедший рассмотрение в установленном порядке и рекомендованный к использованию в образовательном процессе. В случае, если разработка ЭУ приобретет массовый характер и будет включать создание учебного текста “с нуля”, в качестве критериальной основы оценки этого компонента будет использоваться матрица, сложившаяся в национальном учебном книгоиздании. Она учитывает комплекс дидактических, методических требований, санитарно-гигиенических норм и т. п.

Вторая позиция, связанная с оценкой качества ЭУ как мультимедийно насыщенного издания, предполагает выделение подсистемы критериев. В числе наиболее важных предлагается рассматривать:

- дидактическую и методическую обоснованность отбора и структурирования контента ЭУ;
- обеспечение достаточно широкого спектра возможностей для формирования практических компетенций;
- разнообразие форм диагностики и контроля образовательных достижений учащихся.

В *функциональном аспекте* оценка ЭУ предполагает соотношение функциональных возможностей электронного учебного издания с такими основными критериями, как функциональная комплексность и интерактивные возможности [1]. При этом необходимо акцентировать внимание на том, что каждый из обозначенных критериев носит комплексный характер; он детализируется в группе показателей.

Результативность оценки качества ЭУ в значительной степени будет зависеть от *инструментария*: критериальной основы (комплекса критериев и показателей), а также шкалы измерения.

Мы предлагаем оценивать качество ЭУ в категориальном поле *необходимости* и *достаточности*. При оценке качества ЭУ, по мнению специалистов, “**необходимо** использовать интерактив и мультимедиа как инструмент активно-деятельностных методов обучения, повышающий эффективность образовательной деятельности в *достаточной* мере” [2]. По сути речь идет об ответе на вопрос: *является ли представленный в ЭУ образовательный контент* (понимаемый в широком смысле, как совокупность информационной, оценивающей, тренировочной и т.п. составляющих) *достаточным для достижения необходимых образовательных целей?*

В контексте определения некоей общей (рамочной) критериальной основы оценивания ЭУ, которая (с учетом задач данного исследования) имеет как бы внепредметный характер, мы посчитали наиболее целесообразным использовать при оценке качества ЭУ четырехбалльную шкалу. В зависимости от степени выявленности показателя по каждой конкретной позиции может быть выставлено от 0 до 3 баллов:

- 0 баллов — показатель не выявлен (свойство / характеристика отсутствует);
- 1 балл выставляется при недостаточной степени выявленности свойства / характеристики;
- 2 балла указывают на выявленность показателя в степени, необходимой для достижения минимального уровня требуемых результатов;
- 3 балла выставляются в случае, когда свойство (характеристика) выявлена в степени, достаточной для эффективного решения поставленной задачи.

Представленные в таблице 1 критерии и показатели психолого-педагогической оценки качества ЭУ предлагается рассматривать в качестве матрицы, которая будет детализироваться в содержательном плане с учетом целого ряда факторов: от специфики содержания образования по конкретному учебному предмету и

возраста учащихся, которым адресовано учебное издание, — до стратегических приоритетов национальной системы образования. Например, в рамках оценивания функциональных возможностей ЭУ одним из ключевых критериев является функциональная комплексность, предполагающая как обеспечение всех функций образовательного процесса, так и широту спектра использования ЭУ в разных сегментах обучения. Наряду с другими показателями, раскрывающими данный критерий, важна так называемая полисубъектность, т. е. ориентированность на различных участников образовательного процесса. Соответственно, “рамка” предложенной четырехбалльной шкалы оценивания может быть представлена в уточненном виде:

- 0 баллов — ЭУ не соответствует образовательным запросам (ожиданиям) пользователей (участников образовательного процесса);
- 1 балл — ЭУ рассчитан на использование учащимся, дополнительные возможности для педагога-предметника не реализованы;
- 2 балла — ЭУ ориентирован на активное использование учащимися и педагогом;
- 3 балла — ЭУ содержит достаточно широкие возможности для использования разными участниками образовательного процесса: учащимися, учителями (разных учебных предметов), законными представителями учащихся.

В наиболее общем виде под *дизайн-эргономической экспертизой* электронного учебного издания понимается оценка его качества в аспектах интерфейса, удобства навигации, визуальной среды, уровня мультимедийности и интерактивности.

В настоящее время дизайн-эргономическая экспертиза как составляющая комплексной оценки высокотехнологичных компонентов учебно-методического обеспечения, которые создаются для использования в образовательном процессе учреждений общего среднего образования Республики Беларусь, осуществляется с учетом “Методических рекомендаций по проведению технической и дизайн-эргономической экспертизы электронного средства обучения”, составленных в 2008 г. учреждением “Главный информационно-аналитический центр Министерства образования Республики Беларусь”. Во втором разделе указанного документа содержатся рекомендации по дизайн-эргономическим показателям электронного средства обучения. Показатели объединены в несколько групп (структура и навигационные функции; визуальное оформление; звуковое оформление; интерактивность).

Таблица 1

Критерии и показатели психолого-педагогической оценки качества ЭУ

№	Критерий	Показатели	Рекомендованная шкала измерения
1. Реализованность общих требований к учебным изданиям нового поколения			
1.1	Обеспеченность реализации всех функций образовательного процесса	<p>Возможность реализации в ходе использования ЭУ обучающего, развивающего и воспитательного компонентов образовательного процесса</p> <p>Обеспеченность полноты дидактического цикла</p> <p>Степень ориентированности на развитие: предметных компетенций, метапредметных компетенций, личностных компетенций</p> <p>Возможности для реализации межпредметных связей</p>	<p>От 0 до 3 баллов:</p> <p>0 – отсутствует;</p> <p>1 – недостаточная степень выявленности показателя;</p> <p>2 – показатель выявлен в необходимой степени;</p> <p>3 – показатель выявлен с достаточной полнотой</p>
1.2	Возможность реализации различных видов деятельности	<p>Ориентированность на развитие опыта различных видов учебной деятельности: репродуктивной, продуктивной, эвристической</p> <p>Степень обеспеченности полного цикла самостоятельной учебной деятельности учащихся:</p> <p>поисково-информационной, исследовательской, проектной</p>	<p>От 0 до 3 баллов:</p> <p>0 – отсутствует;</p> <p>1 – недостаточная степень выявленности показателя;</p> <p>2 – показатель выявлен в необходимой степени;</p> <p>3 – показатель выявлен с достаточной полнотой</p>

№	Критерий	Показатели	Рекомендованная шкала измерения
1.3	Дидактическая уникальность	Возможности для развития мотивационной сферы учащегося Возможности для развития информационной культуры учащегося средствами учебного предмета	От 0 до 3 баллов: 0 – отсутствует; 1 – недостаточная степень выявленности показателя; 2 – показатель выявлен в необходимой степени; 3 – показатель выявлен с достаточной полнотой
1.4	Коммуникативность ресурса	Степень ориентированности на диалоговый тип взаимодействия: учащегося и ЭУ; учащегося и учителя; Возможность реализации различных форм работы: индивидуальных; групповых; коллективных	От 0 до 3 баллов: 0 – отсутствует; 1 – недостаточная степень выявленности показателя; 2 – показатель выявлен в необходимой степени; 3 – показатель выявлен с достаточной полнотой
1.5	Соответствие психолого-физиологическим требованиям ⁷	Соответствие контента ЭУ вербально-логическому, сенсорно-перцептивному уровню когнитивного развития учащихся Учет особенностей познавательных психических процессов: восприятия (преимущественно зрительное; слуховое, осязательное);	От 0 до 3 баллов: 0 – отсутствует; 1 – недостаточная степень выявленности показателя; 2 – показатель выявлен в необходимой степени;

⁷ Подробнее об этом критерии: [3].

№	Критерий	Показатели	Рекомендованная шкала измерения
		<p>внимания (устойчивость, концентрация, переключаемость, распределение, объем); мышления (теоретическое – понятийное, образное; практическое – наглядно-образное, наглядно-действенное); воображения; памяти (мгновенная, кратковременная, оперативная, долговременная)</p>	<p>3 – показатель выявлен с достаточной полнотой</p>
2. Качество учебного контента (структурно-содержательные особенности)	<p>Отбор и структурирование контента: дидактическая и методическая целесообразность</p>	<p>Целесообразность деления контента на учебные модули</p> <p>Соответствие учебных модулей принципу дидактической полноты (наличие теоретического ядра, иллюстративного, контрольно-измерительного материала, вспомогательной информации и т.д.)</p> <p>Целесообразность сочетания различных видов информации (текстовой, медиа-компонентов) с точки зрения позиции соответствия типу учебного материала и специфики его восприятия</p> <p>Степень связанности модулей друг с другом (соответствие принципу ветвления)</p>	<p>От 0 до 3 баллов: 0 – отсутствует; 1 – недостаточная степень выявленности показателя; 2 – показатель выявлен в необходимой степени; 3 – показатель выявлен с достаточной полнотой</p>

№	Критерий	Показатели	Рекомендованная шкала измерения
2.2	Практическая ориентированность контента	Спектр возможностей для развития практических компетенций (в том числе способностей выполнять учебно-практические задания) Отражение в учебном контенте национальной социокультурной специфики (с учетом особенностей учебного предмета)	От 0 до 3 баллов: 0 – отсутствует; 1 – недостаточная степень выявленности показателя; 2 – показатель выявлен в необходимой степени; 3 – показатель выявлен с достаточной полнотой
2.3	Диагностика и контроль образовательных достижений учащихся	Разнообразие форм диагностики и контроля образовательных достижений учащихся Наличие разноуровневых заданий для осуществления оценки результатов учебной деятельности учащихся Возможности для осуществления самоконтроля и самооценки учащимися результатов учебной деятельности	От 0 до 3 баллов: 0 – отсутствует; 1 – недостаточная степень выявленности показателя; 2 – показатель выявлен в необходимой степени; 3 – показатель выявлен с достаточной полнотой
3. Функциональные возможности			
3.1	Функциональная комплексность (полифункциональность)	Возможность использования в разных сегментах образовательного процесса (урок, факультативные занятия, самостоятельная работа, внеклассная работа, учебно-исследовательская деятельность и др.) Возможность использования ЭУ в разных типах (моделях) образовательного процесса (в ходе очного, дистанционно, смешанного обучения).	От 0 до 3 баллов: 0 – отсутствует; 1 – недостаточная степень выявленности показателя; 2 – показатель выявлен в необходимой степени; 3 – показатель выявлен с достаточной полнотой

№	Критерий	Показатели	Рекомендованная шкала измерения
3.2	Обеспеченность индивидуализации обучения	Полисубъектность (ориентированность на различных участников образовательного процесса) Обеспеченность индивидуализации обучения	От 0 до 3 баллов: 0 – отсутствует; 1 – недостаточная степень выявленности показателя; 2 – показатель выявлен в необходимой степени; 3 – показатель выявлен с достаточной полнотой

Дизайн-эргономическая оценка ЭУ может быть условно разделена на два (взаимосвязанных) блока:

- оценка с точки зрения педагогического дизайна;
 - оценка непосредственного исполнения электронного продукта.
- Основываясь на анализе современных подходов к оценке качества электронных учебных изданий, а также принимая во внимание специфику ЭУ как принципиально нового для белорусского образовательного пространства типа учебных изданий, в таблице 2 мы предложили критерии для оценки качества ЭУ в части *педагогического дизайна*.

Таблица 2

**Критерии и показатели оценки качества ЭУ
в аспекте педагогического дизайна**

№ п/п	Критерий	Показатели	Рекомендованная шкала измерения
1	Соответствие состава и структуры контента требованиям педагогического дизайна	Целесообразность сочетания разных типов информации: текстовой (вербальной), символической, графической, звуковой, визуальной; статического и динамического визуального рядов Единое структурирование и оформление Логическая связность и распределенность (сгруппированность по содержанию и функциональному назначению) информации Удобство навигации (линейной и иерархической)	От 0 до 3 баллов: 0 – отсутствует; 1 – недостаточная степень выявленности показателя; 2 – показатель выявлен в в необходимой степени; 3 – показатель выявлен с достаточной полнотой
2	Соответствие визуальной среды ЭУ требованиям педагогического дизайна	Дружественность интерфейса Психологическая комфортность визуальной среды ЭУ для пользователей (с учетом возрастных особенностей)	От 0 до 3 баллов: 0 – отсутствует; 1 – недостаточная степень выявленности показателя; 2 – показатель выявлен в в необходимой степени; 3 – показатель выявлен с достаточной полнотой
3	Параметры мультимедийности контента	Разнообразие представления объектов и процессов предметной области – наличие в ЭУ: наличие символических, звуковых, визуальных компонентов контента; наличие статических и динамических компонентов контента.	От 0 до 3 баллов: 0 – отсутствует; 1 – недостаточная степень выявленности показателя; 2 – показатель выявлен в в необходимой степени;

№ п/п	Критерий	Показатели	Рекомендованная шкала измерения
		<p>Уровень мультимедийности отдельных модулей (структурных единиц) ЭУ (представление учебного контента разными мультимедиа компонентами) Качество исполнения / визуализации / воспроизведения мультимедийных компонентов: символьных, звуковых, видео-, анимация, 3D-модели и др.</p>	<p>3 – показатель выявлен с достаточной полнотой От 0 до 3 баллов: 0 – в модуле представлен 1 вид компонентов; 1 – в модуле представлены 2 вида компонентов; 2 – учебный контент представлен не менее чем 3 разными компонентами; 3 – в модуле представлены более 3 видов компонентов От 0 до 3 баллов: 0 – неудовлетворительное; 1 – удовлетворительное; 2 – хорошее (с незначительными замечаниями); 3 – отличное (без замечаний)</p>
4	Уровень и параметры интерактивности	<p>Уровень интерактивности⁸ Спектр форм взаимодействия пользователя и ЭУ: условно-пассивные формы (масштабирование или перемещение объекта, управление линейной композицией и др.);</p>	<p>От 0 до 3 баллов: 0 – низкий; 1 – средний; 2 – высокий; 3 – очень высокий От 0 до 3 баллов:</p>

⁸ Параметры, имеющие, специально-технический характер достаточно полно описаны в современных источниках: см. [2].

№ п/п	Критерий	Показатели	Рекомендованная шкала измерения
		активные (скроллинг двухмерных изображений, вращение объемных тел и т.д.); деятельностные (конструктивное взаимодействие пользователя с учебными объектами/процессами по заданному алгоритму с контролем отклонений); исследовательские (возможность получения множества комбинаций/состояний объектов/процессов, в том числе – не определенных заранее).	0 – возможность реализации только условно пассивных форм; 1 – возможность реализации условно-пассивных и активных форм; 2 – возможность реализации условно-пассивных, активных и деятельностных форм; 3 – реализован весь спектр возможностей

В связи с тем, что в последние годы исследования, направленные на уточнение технико-технологических и специфических дизайн-эргономических требований к электронным учебным изданиям, в Беларуси не проводились, при оценке качества ЭУ в части визуального и звукового оформления, а также технической составляющей интерактивных возможностей в настоящее время рекомендуется пользоваться названными выше методическими рекомендациями, составленными ГИАЦ. Однако, что представленные в рекомендациях ГИАЦ требования к структуре и навигационным функциям не могут быть использованы при оценке ЭУ, поскольку не отражают структурно-функциональной специфики этого типа учебного издания (рекомендации разрабатывались для электронных средств обучения).

Кроме того, при оценке качества белорусских ЭУ в аспекте специфических дизайн-эргономических параметров предполагается учет положений Гигиенического норматива “Показатели безопасности учебных изданий для общего среднего образования”, утвержденного постановлением Министерства здравоохранения Республики Беларусь 09.03.2015 № 25 [4]. В частности, речь идет о позициях, отраженных в главе 9 “Требования к оформлению текстовой информации учебных электронных изданий”, а также о требованиях к шрифтовому оформлению основного текста электронных учебных изданий (представлены в Приложении А).

Выводы. Таким образом, оценка качества ЭУ является одним из важнейших этапов его разработки. Она предполагает согласованное использование критериального и экспертного подходов; в качестве комплексной процедуры включает психолого-педагогическую, дизайн-эргономическую, технико-технологическую составляющие, а также оценку на соответствие требованиям здоровьесберегающего характера. В ходе экспертизы ЭУ следует учитывать как общие принципы оценки качества современных учебных изданий, содержащих высокотехнологичные компоненты, так и специфику образовательных задач по конкретному учебному предмету. Следует принимать во внимание “подвижность” компонентов экспертного инструментария, что обусловлено как стремительным развитием информационных технологий и появлением новых решений в сфере ресурсного обеспечения школы, так и внутренней динамикой, которая определяет специфику и векторы развития современного образовательного пространства.

Литература

1. Кулагин, В. П. Информационные технологии в сфере образования / В. П. Кулагин, В. В. Найханов, Б. Б. Овезов, И. В. Роберт, Г. В. Кольцова, В. Г. Юрасов. – М.: Янус-К, 2004. – 248 с.
2. Унифицированные требования к интерактивным мультимедийным электронным образовательным ресурсам (редакция 2010 г.) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.google.ru/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=18&ved=0CE4QFjAHOAo&url=https://www.rnmc.ru/file.asp%3F4323&ei=y8UyUuqyJ4nlswaf4DQBA&usg=AFQjCNFQrca0IKd4qursC97w7HChYlXtRQ&bvm=bv.52164340,d.Yms&cad=rjt>
3. Мухамедшина А. В. Электронный учебник по математике в средней школе – образовательный ресурс нового поколения [Электронный ресурс] // Концепт: научно-методический электронный журнал официального сайта эвристических олимпиад “Совенок” и “Прорыв”. – 1 квартал 2011, ART 11-1-04. – Киров, 2011 г. – Режим доступа: <http://www.covenok.ru/koncept/2011/11104.htm>. – Гос. рег. Эл №ФС 77-46214. – ISSN 2225-1618.
4. Об утверждении Санитарных норм и правил “Требования к производству и реализации учебных изданий для общего среднего образования”, Гигиенического норматива “Показатели безопасности учебных изданий для общего среднего образования”, признании утратившими силу постановлений Главного государственного санитарного врача Республики Беларусь от 21 ноября 2002 г. № 86, от 14 июня 2005 г. № 76 и постановления Министерства здравоохранения Республики Беларусь от 11 мая 2009 г. № 53 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.gov.by>

minzdrav.gov.by/ru/static/acts/normativnye/postanovleniya_ministerstva/ob-utverzhenii-sanitarnyx-norm-i-pravil-trebovanija-k-proizvodstvu-i-realizatsii-uchebnyx-izdanij-dlja-obschego-srednego-obrazovanija-gigienicheskogo-normativa.html

References

1. Kulagin V. P. Informacionnye tehnologii v sfere obrazovanija / V. P. Kulagin, V. V. Najhanov, B. B. Ovezov, I. V. Robert, G. V. Kol'cova, V. G. Jurasov. – M. : Janus-K, 2004. – 248 s.
2. Unificirovannye trebovanija k interaktivnym mul'timedijnym elektronnyim obrazovatel'nym resursam (redakcija 2010 g.) [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa: <https://www.google.ru/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=18&ved=0CE4QFjAHOAo&url=http%3A%2F%2Fwww.rnmc.ru%2Ffile.asp%3F4323&ei=y8UyUuqyJ4nIswafi4DQBA&usg=AFQjCNFQrca0IKd4qursC97w7HChYLxtRQ&bvm=bv.52164340,d.Yms&cad=rjt>
3. Muhamedshina A. V. Elektronnyj uchebnik po matematike v srednej shkole – obrazovatel'nyj resurs novogo pokoleniya [Elektronnyj resurs] // Koncept: nauchno-metodicheskij jelektronnyj zhurnal oficial'nogo sajta jevristsicheskikh olimpiad "Sovjonok" i "Proryv". – 1 kvartal 2011, ART 11-1-04. – Kirov, 2011 g. – Rezhim dostupa: <http://www.covenok.ru/koncept/2011/11104.htm>
4. Ob utverzhenii Sanitarnyh norm i pravil "Trebovanija k proizvodstvu i realizacii uchebnyh izdanij dlja obshhego srednego obrazovanija", Gigienicheskogo normativa "Pokazateli bezopasnosti uchebnyh izdanij dlja obshhego srednego obrazovanija", priznanii utrativshimi silu postanovlenij Glavnogo gosudarstvennogo sanitarnogo vracha Respubliki Belarus' ot 21 nojabrja 2002 g. No 86, ot 14 ijunja 2005 g. No 76 i postanovlenija Ministerstva zdrazvoohranenija Respubliki Belarus' ot 11 maja 2009 g. No 53 [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa: http://minzdrav.gov.by/ru/static/acts/normativnye/postanovleniya_ministerstva/ob-utverzhenii-sanitarnyx-norm-i-pravil-trebovanija-k-proizvodstvu-i-realizatsii-uchebnyx-izdanij-dlja-obschego-srednego-obrazovanija-gigienicheskogo-normativa.html

Шевлякова-Борзенко І. Л.

КОМПЛЕКСНА ОЦІНКА ЯКОСТІ ЕЛЕКТРОННОГО ПІДРУЧНИКА ДЛЯ ШКІЛ: ПІДХОДИ, КОМПОНЕНТИ, КРИТЕРІЇ

Оцінка якості електронного підручника є важливим етапом його розробки. Ця комплексна процедура передбачає узгоджене використання критеріального й експертного підходів. Вона включає психолого-педагогічну, дизайн-ергономічну, техніко-технологічну, здоров'язберігаючі складові. Під час експертизи електронного підручника варто враховувати як загальні принципи оцінки якості сучасних навчальних видань з електронним компонентом, так і специфіку навчання конкретного навчального предмета. Потрібно брати до уваги "рухливість" експертного інструментарію: це обу-

мовлено розвитком інформаційних технологій і появою нових рішень у сфері ресурсного забезпечення школи, а також динамікою, яка визначає специфіку і вектори розвитку сучасного освітнього простору.

Ключові слова: електронний підручник; комплексна оцінка якості; критерії; психолого-педагогічна експертиза; педагогічний дизайн.

Shauliakova-Barzenka I.

INTEGRATED QUALITY ASSESSMENT ELECTRONIC TEXTBOOK FOR SCHOOLS: APPROACHES, COMPONENTS, CRITERIA

The quality assessment of the electronic textbook is an important stage of his development. This integrated procedure assumes the coordinated use of criterial and expert approaches. It includes a number of components: psychology and pedagogical, design and ergonomic, technological, health-saving. The quality integrated assessment considers as the general principles of the quality assessment of modern educational editions, and specifics of a subject. We should take into account the mobility of expert criteria. The expert tools may change. That is connected with development of information technologies and advance new solutions for the resource providing school, as well as the continuous development of the educational space.

Keywords: electronic textbook; integrated quality assessment, criteria, psychology and pedagogical expertise, pedagogical design.

Приложение А

Требования к оформлению текстовой информации учебных электронных изданий

(Выдержки из Гигиенического норматива “Показатели безопасности учебных изданий для общего среднего образования”, утвержденного постановлением Министерства здравоохранения Республики Беларусь 09.03.2015 №25)

1. Требования к оформлению текстовой информации учебных электронных изданий определяются параметрами шрифтового оформления и приемами оформления текстов в зависимости от объема текста единовременного прочтения, возраста пользователя и в соответствии с физиологическими особенностями органов зрения.

2. Шрифтовое оформление учебных электронных изданий должно соответствовать требованиям, указанным в приложении 13 к настоящему Гигиеническому нормативу.

3. Для текстовой информации в учебном электронном издании не допускается применять:

узкое начертание гарнитуры шрифта;
курсивное начертание гарнитуры шрифта для основного текста (за исключением выделений текста);
более четырех цветов шрифта различных длин волн на одной электронной странице;
красный фон электронной страницы;
анимированные эффекты (движение, мерцание и другое);
перенос слов.

4. В учебном электронном издании должны применяться не более трех гарнитур шрифта различных начертаний.

5. Строки текста (за исключением заголовков и абзацев) должны начинаться с одного вертикального уровня.

6. Междустрочный интервал в абзаце текста должен быть не менее одинарного и не более полуторного.

7. Кегль шрифта вспомогательных элементов буквенных и числовых формул должен быть не менее 9 пунктов.

8. В таблицах кегль шрифта должен быть не менее 10 пунктов. При выводе ячеек таблицы на отдельные электронные страницы кегль шрифта на отдельных электронных страницах должен быть не менее 12 пунктов.

Расстояние между колонками в таблице должно быть не менее ширины двух строчных знаков типов “н”, “п”.

Показатели яркости знаков и фона для позитивного и (или) негативного изображения должны различаться не менее чем в 3 раза.

Приложение 13

к Гигиеническому нормативу

“Показатели безопасности учебных изданий
для общего среднего образования”

ТРЕБОВАНИЯ

к шрифтовому оформлению

основного текста учебных электронных изданий

Клас-сы	Объем текста единовременного прочтения, количество знаков	Кегль шрифта, пункты, не менее	Длина строки, мм, не менее*	Группа шрифтов (примеры гарнитур)
1	2	3	4	5
I-IV	не более 50	14	100	рубленные (Ариал, Вердана, Гельветика и другие)
	50 и более	16	100	
V-IX	не более 150	12	100	рубленные или с засечками (Джорджия, Таймс Нью Роман и другие)
	от 150 до 200	12	100	рубленные
	200 и более	14	100	рубленные
X-XI	не более 150	12	50	рубленные или с засечками
	от 150 до 200	12	50	рубленные
	200 и более	14	50	рубленные

* Кроме произведений в стихотворной форме, колонок слов и словосочетаний, примеров.

ВПРАВИ І ЗАВДАННЯ У ПІДРУЧНИКАХ З УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ДЛЯ ФОРМУВАННЯ ТЕКСТОТВОРЧИХ УМІНЬ УЧНІВ 2 КЛАСУ

Л. М. Шевчук,

*кандидат педагогічних наук,
старший науковий співробітник відділу економіки
та управління загальною середньою освітою
Інституту педагогіки НАПН України
e-mail: sh_l_m@ukr.net*

У статті висвітлено результати аналізу вправ і завдань у чинних підручниках з української мови для шкіл з українською мовою навчання, які спрямовано на формування текстотворчих умінь учнів 2 класу. Окреслено дидактичні засади побудови системи завдань для ефективної роботи другокласників над створенням власних текстів (текстоцентричний, особистісно зорієнтований, діяльнісний підходи; принципи систематичності та наступності). Окреслено умови формування текстотворчих умінь учнів, які полягають у детальному аналізі текстів-зразків текстотворчої діяльності; самостійному виконанні кожним учнем завдань для формування текстотворчих умінь; забезпеченні індивідуалізації та диференціації навчання.

Ключові слова: текстотворчі уміння; навчання молодших школярів; українська мова; підручники з української мови.

Постановка проблеми. Специфіка сучасного інформаційного суспільства мотивує важливість формування у школярів умінь знаходити потрібні тексти, їх аналізувати, інтерпретувати та створювати власні. Ефективному оволодінню учнями початкових класів текстотворчими вміннями сприяє виконання системи відповідних вправ і завдань, які вміщені у підручниках. Необхідність реформування сучасної початкової освіти (що зумовить оновлення підручників) спричинює актуальність окреслення дидактичних засад побудови системи вправ і завдань для формування текстотворчих умінь, доцільних для вмісту у підручниках з української мови для 2 класу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У результаті аналізу науково-методичної літератури з'ясовано, що створення і сприйняття текстів у процесі спілкування описано у працях М. Бахтіна, Л. Виготського, М. Жинкіна, О. Леонтєва, О. Лурії; перетворення мови в текст розглядає М. Медведєв; теорію текстотво-

рення – В. Мещеряков; закономірності створення і сприймання текстів – І. Зимня; перспективність і наступність у формуванні текстотворчих умінь в учнів початкових і 5 класів загальноосвітньої школи – О. Глазова; психологічні чинники побудови іншомовного письмового тексту – І. Секрет. Особливості процесів створення текстів описані у працях С. Гіндіна (на прикладі зв'язного тексту), Н. Голуб (процес текстворення як головний елемент риторики), Н. Болотнова (структура тексту і фактори текстворення), Дж. Міллера (у контексті формування проактивного мислення), Ч. Осгуда (на основі поєднання психології та лінгвістики), В. Статівки (із врахуванням взаємозв'язку текстворення та текстосприймання), Н. Хомського (трансформаційна методика). Сутність текстотворчої компетентності відображено у працях Н. Перхайло та М. Бондаренко. Методичні засади формування текстотворчих умінь в учнів початкових класів досліджували такі науковці: Л. Варзацька (на засадах розвивального навчання), І. Головка (формування у молодших школярів початкових умінь та навичок складати твори-міркування), О. Мухина (специфіка формування у молодших школярів умінь удосконалювати текст), К. Пономарьова (методика розвитку зв'язного мовлення учнів 2 класу), О. Савченко (аспекти текстотворчої діяльності учнів початкових класів під час уроків літературного читання) та ін. Водночас нині недостатньо досліджено дидактичні засади побудови системи вправ і завдань для формування текстотворчих умінь для вмісту у підручниках з української мови для 2 класу.

Мета статті полягає у розгляді дидактичних засад побудови системи вправ і завдань для формування текстотворчих умінь, доцільних для вмісту у підручниках з української мови для 2 класу.

Виклад основного матеріалу. На сучасному етапі спостерігається неоднорідність думок сучасних вчених щодо співвіднесення понять “текстотворчі уміння” та “текстотворча компетентність”. Зокрема, Н. Перхайло розглядає текстотворчі уміння як складник текстотворчої компетентності та зазначає: “Текстотворча компетентність – це цілісна, інтегративна якість особистості, що поєднує в собі текстотворчі знання, уміння, навички, досвід текстотворчої діяльності, ціннісні ставлення та особистісні якості і виявляється в готовності (здатності) створювати “вторинні” та власні зв'язні висловлювання різних типів і стилів мовлення; має багатокomпонентну структуру, в якій виділяють особистісно-мотиваційний, когнітивно-діяльнісний та рефлексивно-оцінний компоненти” [6, с. 236].

М. Бондаренко трактує поняття “текстотворча компетентність” як комплекс таких умінь: усвідомлювати тему та основну думку майбутнього тексту, будувати його відповідно до визначеної теми, обраної комунікативної стратегії; планувати зміст тексту, збирати й систематизувати відповідний матеріал; надавати власному висловлюванню певного стилістичного забарвлення, добираючи необхідні мовні засоби; знаходити і виправляти недоліки та помилки у змісті створеного тексту, здійснювати оцінку його змісту, форми, задуму і мовного оформлення [1].

Ми погоджуємося із А. Барановим, О. Ворожбитовою, Т. Дридзе, Г. Михальською, О. Сковородниковим, які найчастіше розглядають текстотворчі уміння у взаємозв’язку із текстовою компетентністю. На нашу думку, текстотворча компетентність є комплексним утворенням, складниками якого є знання учнів тексту (будова, ознаки, види текстів), специфіки процесу текстотворення; інтерес школярів до текстотворчої діяльності, готовність учнів до створення текстів і прагнення їх створювати; текстотворчі уміння.

Водночас вважаємо доцільним розгляд текстотворчих умінь у контексті формування інформаційної компетентності, адже результатом текстотворчої діяльності є текстова інформація. Тому варто враховувати, що інформаційна компетентність (за В. Зіборовою) передбачає наявність аналітичних, проектних, прогностичних умінь в засвоєнні та застосуванні інформації, формування яких відбувається під час таких етапів, які має пройти учень: ознайомлення, репродукція, перетворення інформації, створення власного інтелектуального продукту на основі отриманої чи самостійно знайденої інформації [4]. Перелічені вище етапи формування інформаційної компетентності впливають на визначення етапів текстотворчої діяльності.

Сучасні науковці (В. Мещеряков та ін.) перелічують фази у роботі над створенням тексту таким чином: орієнтування в умовах мовленнєвої діяльності; планування змісту і форми твору; реалізація плану; контроль і корекція кінцевого результату [8, с. 112]. Щодо формування текстотворчих умінь в учнів початкових класів В. Карпалюк уточнює, що основою для ефективного цілеспрямованого та послідовного навчання створенню текстів є виконання системи відповідних вправ у процесі вивчення лексико-граматичного та граматико-орфографічного матеріалу безпосередньо під час уроків розвитку зв’язного мовлення [5].

На нашу думку, доцільним є формування текстотворчих умінь молодших школярів на основі текстоцентричного, діяльнісного

та особистісно зорієнтованого підходів. Використання тексточентичного підходу потребує ретельного добору текстів-зразків текстотворчої діяльності (цікавих, доступних і разом з тим таких, які стимулюють до роздумів, пошуків) та їх ґрунтового аналізу, ознайомлення з інформацією про суть процесу текстотворення. Важливим є дотримання принципів доступності та наступності, що мотивує поступове ускладнення завдань. Тобто до кінцевого результату – створення власного тексту – учень має пройти такий шлях: аналіз прочитаного тексту, його критичне осмислення; висловлення міркувань щодо прочитаного; порівняння текстів; відтворення, відновлення текстів із пропусками та деформованих; доповнення текстів, конструювання з абзаців; створення власних текстів із використанням допоміжних матеріалів та без них.

Реалізація діяльнісного підходу полягає у таких аспектах, як виконання кожним учнем завдань для формування текстотворчих умінь, забезпечення індивідуалізації та диференціації навчання, можливе завдяки різнорівневості завдань.

У чинних підручниках з української мови для 2 класу для загальноосвітніх навчальних закладів з українською мовою навчання вміщено різноманітні завдання для формування текстотворчих умінь учнів. Зокрема, такі вправи і завдання школярі виконують під час уроків розвитку зв'язного мовлення. На сторінках підручника “Українська мова” (авт. М. Вашуленко, С. Дубовик) перевага надається складанню і записуванню розповіді за малюнками і запитаннями. Окрім того (під час інших уроків), автори пропонують учням прочитати початок прислів'я, подумати, як його можна закінчити; скласти розповідь за поданим початком, опис – за запитаннями; придумати початок казки; придумати самостійно за малюнком основну частину тощо.

Формуванню текстотворчих умінь учнів 2 класу сприятиме ознайомлення учнів із вміщеною на сторінках підручника навчальною інформацією “Що таке текст? Як будується текст? (Зачин, основна частина, кінцівка.) Є різні тексти: розповідь (про щось розповідає), опис (описує), міркування (про щось міркує)” [7, с. 78]; виконання вправ і завдань на зміну порядку речень з метою створення тексту, добір заголовка до тексту, придумування його зачину і кінцівки, формулювання відповідей на запропоновані запитання за змістом прочитаного тексту, переказ прочитаного тексту; записати речення, у яких букви “стали не на своє місце”, виправивши помилки; поширити речення словами, які відповідають на питання, що в дужках; скласти речення із заданими (або новоутвореними) словами; скласти і записати ре-

чення про заданих тварин за схемою; списати текст, вставляючи пропущені слова (використовуючи довідку); прочитати речення, скласти з них текст; списати, замінюючи виділені слова протилежними за значенням із довідки, зробити висновок, як змінився текст; прочитати два тексти, порівняти їх.

У підручнику “Українська мова” (авт. М. Захарійчук) вправи і завдання для уроків розвитку зв’язного мовлення відмічені позначкою “Описуємо, міркуємо, розповідаємо”. Автор пропонує школярам прочитати початок казки, розглянути малюнки, продовжити розповідь про пригоди героя (записати речення про пригоди персонажа за планом, використовуючи слова з довідки); придумати продовження або кінцівку казки; скласти казку за малюнками та запитаннями, прочитати текст, поміркувати, чи подібна власна казка до казки автора; створити опис заданого предмета після читання загадки та добору із тексту слів, які описують заданий предмет, доповнити ними речення, формулювання відповідей на запитання; написати поради, як користуватися книжкою, за допомогою малюнків та слів із довідки тощо.

Водночас на сторінках підручника “Українська мова” [3] М. Захарійчук акцентує увагу школярів на особливостях тексту, його будові, пропонує школярам дати відповіді на запитання, користуючись текстом вправи; переказати прочитаний текст; “зібрати” слова зі складів і записати їх; скласти речення (за змістом кожного малюнка, використовуючи слова з довідки, з виділеним словом); списати, позначаючи початок і кінець кожного речення (відділити слова і прочитати речення); доповнити речення вибраними словами, продовжити речення словами з довідки, з тексту; прочитати текст, розкриваючи дужки, вставляючи пропущені слова; списати текст, вставляючи слова з довідки; придумати кінцівку розповіді; придумати й розказати закінчення казки; користуючись змістом вірша, скласти текст за планом; записати розповідь за малюнком тощо.

Отже, у сучасних підручниках з української мови для 2 класу для загальноосвітніх навчальних закладів з українською мовою навчання ґрунтовно висвітлено інформацію про сутність тексту, його будову, види [7], вміщено різні завдання для формування текстотворчих умінь учнів під час уроків розвитку зв’язного мовлення [3], під час інших уроків української мови [3; 7], однак на сторінках чинних підручників недостатньо інформації щодо сутності процесу текстотворення, спостерігається надання переваги усному виконанню завдань (це призводить до того, що більшість учнів лише пасивно спостерігають за навчальною діяльністю од-

нокласників), можливим є урізноманітнення системи завдань для формування текстотворчих умінь учнів завданнями на відновлення, доповнення, конструювання слів, речень, абзаців, тексту та ін.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Оновлення сучасної початкової освіти супроводжується переосмисленням її концептуальних засад, що призведе до модернізації чинних підручників та створення нових. На нашу думку, ефективному формуванню текстотворчих умінь учнів 2 класу сприятиме використання у підручниках з української мови як текстів-зразків та створення учнями казок та оповідань; збільшення кількості завдань для письмового виконання; використання позитивних аспектів і водночас доповнення відповідної системи вправ і завдань, розміщених у чинних підручниках з української мови; добір завдань різних рівнів складності тощо.

Література

1. Бондаренко М. Формування комунікативно-мовленнєвої компетентності учнів на уроках світової літератури / М. Бондаренко // Всесвітня література у сучасній школі. – 2012. – № 4 (375). – С. 12–14.
2. Вашуленко М. С. Українська мова : підруч. для 2 кл. загальноосвіт. навч. закл. з навчанням українською мовою / М. С. Вашуленко, С. Г. Дубовик. – К. : Видавничий дім “Освіта”, 2012. – 160 с.
3. Захарійчук М. Д. Українська мова : підруч. для 2 кл. загальноосвітн. навч. закладів з навч. укр. мовою. / М. Д. Захарійчук. – К. : Грамота. 2012. – 176 с.
4. Зіборова В. Формування інформаційної компетентності учнів / В. Зіборова. – Режим доступу: // <http://icrmu.luguniv.edu.ua>
5. Карпалюк В. С. Формування текстотворчих умінь в учнів початкових класів [Електронний ресурс] / В. С. Карпалюк. – Режим доступу: irbis-nbuv.gov.ua
6. Перхайло Н. А. Від компетентності вчителя – до компетентності учня: комунікативний аспект [Електронний ресурс] / Н. А. Перхайло. – Режим доступу: irbis-nbuv.gov.ua
7. Українська мова. Навчальна програма для загальноосвітніх навчальних закладів. 1–4 класи [Електронний ресурс] / [М. С. Вашуленко, К. І. Пономарьова, О. Ю. Прищепа та ін.]. – Режим доступу: <http://www.mon.gov.ua>
8. Мещеряков В. Н. Жанры школьных сочинений: теория и практика написания : учебно-методическое пособие для студентов и учителей-словесников / В. Н. Мещеряков. – М. : Наука, 2001. – 256 с.
9. Шевчук Л. М. Формування текстотворчих умінь школярів на засадах компетентнісного підходу / Л. М. Шевчук // Освітні інновації: філософія, психологія, педагогіка : матеріали II Міжнародної науко-

во-практичної конференції, 3 грудня 2015 року : у 4 ч. – Суми : Мрія, 2015. – Ч. 1. – С. 121–124.

10. Шевчук Л. М. Читаємо. Розуміємо. Творимо. Навчальна програма для загальноосвітніх навчальних закладів. 2–4 класи (1–4 класи) / Л. М. Шевчук // Програми курсів за вибором для загальноосвітніх навчальних закладів. Варіативна складова типових навчальних планів. 1–4 класи. – Тернопіль : Мандрівець, 2015. – Кн. 4. – С. 140–179.

References

1. Bondarenko M. Formuvannya komunikatyvno-movlennyevoyi kompetentnosti uchniv na urokakh svitovoyi literatury / M. Bondarenko // Vsesvitnya literatura u suchasniy shkoli. – 2012. – No 4 (375). – S. 12–14.
2. Vashulenko M. S. Ukrayins'ka mova : pidruch. dlya 2 kl. zahal'noosvit. navch. zakl. z navchannyam ukrayins'koyu movoyu / M. S. Vashulenko, S. H. Dubovyk. – K. : Vydavnychyy dim "Osvita", 2012. – 160 s.
3. Zakhariychuk M. D. Ukrayins'ka mova : pidruch. dlya 2 kl. zahal'noosvitn. navch. zakladiv z navch. ukr. movoyu / M. D. Zakhariychuk. – K. : Hramota. 2012. – 176 s.
4. Ziborova V. Formuvannya informatsiyanoi kompetentnosti uchniv [Elektronnyy resurs]. – Rezhym dostupu: icrmu.luguniv.edu.ua/conf2/psih_ped/Ziborova.doc
5. Karpalyuk V. S. Formuvannya tekstotvorchykh umin' v uchniv pochatkovykh klasiv [Elektronnyy resurs] / V. S. Karpalyuk. – Rezhym dostupu: irbis-nbuv.gov.ua
6. Perkhaylo N. A. Vid kompetentnosti vchytelya – do kompetentnosti uchnya: komunikatyvnyy aspekt [Elektronnyy resurs] / N. A. Perkhaylo. – Rezhym dostupu: irbis-nbuv.gov.ua
7. Ukrayins'ka mova. Navchal'na prohrama dlya zahal'noosvitnikh navchal'nykh zakladiv. 1–4 klasy [Elektronnyy resurs] / [M. S. Vashulenko, K. I. Ponomar'ova, O. Yu. Pryshchepa ta in.]. – Rezhym dostupu: <http://www.mon.gov.ua>
8. Meshheryakov V. N. Zhanry shkol'nyh sochynenyj: teoryya y praktyka napysannya : uchebno-metodycheskoe posobyе dlya studentov y uchytel'ej-slovesnykov] / V. N. Meshheryakov. – M. : Nauka, 2001. – 256 s.
9. Shevchuk L. M. Formuvannya tekstotvorchykh umin' shkol'nyariv na zasadakh kompetentnisnogo pidkhodu / L. M. Shevchuk // Osvitni innovatsiyi: filosofiya, psyholohiya, pedahohika : materialy II Mizhnarodnoyi naukovopraktychnoyi konferentsiyi, 3 hrudnya 2015 roku : u 4 ch. – Sumy : Mriya, 2015. – Ch. 1. – S. 121–124.
10. Shevchuk L. M. Chytayemo. Rozumiyemo. Tvorymo. Navchal'na prohrama dlya zahal'noosvitnikh navchal'nykh zakladiv. 2–4 klasy (1–4 klasy) / L. M. Shevchuk // Prohramy kursiv za vyborom dlya zahal'noosvitnikh navchal'nykh zakladiv. Variatyvna skladova typovykh navchal'nykh planiv. 1–4 klasy. – Ternopil' : Mandrivets', 2015. – Кн. 4. – С. 140–179.

Шевчук Л. М.

УПРАЖНЕНИЯ И ЗАДАНИЯ В УЧЕБНИКАХ ПО УКРАИНСКОМУ ЯЗЫКУ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ УМЕНИЙ СОЗДАВАТЬ ТЕКСТЫ УЧЕНИКАМИ 2 КЛАССА

В статье освещены результаты анализа упражнений и заданий современных учебников по украинскому языку для школ с украинским языком обучения, которые способствуют формированию умений создавать тексты учащимися 2 класса. Очерчены дидактические основы построения системы заданий для эффективной работы второклассников над созданием собственных текстов (текстоцентрический, личностно-ориентированный, деятельный подходы; принципы систематичности и последовательности).

Описаны условия формирования умений учащихся создавать тексты, которые заключаются в детальном анализе предложенных текстов-образцов; самостоятельного выполнения каждым школьником заданий для формирования умений создавать тексты; обеспечение индивидуализации и дифференциации.

Ключевые слова: умения создавать тексты; обучение младших школьников; украинский язык; учебники по украинскому языку.

Shevchuk L.

EXERCISES AND TASKS FOR TEXT-WRITING SKILLS DEVELOPMENT OF SECOND-GRADE STUDENTS IN UKRAINIAN LANGUAGE TEXTBOOKS

The article outlines the essence of the concept “students skills”, that is considered as a component of the text-writing competence; the urgency and importance of the text-writing tasks system in Ukrainian language textbooks for junior schoolchildren are justified.

The content of the Ukrainian language curriculum for 1–4 grade-students is analyzed (auth. M. Vashulenko, K. Ponomariova, O. Pryshepa, V. Martynenko, S. Karaman, N. Lunko), in terms of problem reflection – text-writing skills development of second-grade students.

The analysis of exercises and tasks for the text-writing skills development of second-grade students is suggested. These exercises and tasks are placed in the modern Ukrainian language textbooks for schools with Ukrainian language education system. The didactic principles of tasks system construction for second-graders effective work in order to create their own texts are outlined. In particular, it is appropriate to develop text-writing skills of primary school children on the ground of text based, activity and personal approaches, which provide a detailed analysis of the proposed texts. They can be a model of text-writing activities result of second-grade students. It is also appropriate the independent tasks performance for each student that is provided by gradual transition from collective to individual work in order to support personalization and differentiation of studying.

However, it is important to observe the principles of systematic graduality, a step-by-step transition from the perception, analysis, recognition, reproduction,

restoration, editing of proposed text - for construction, addition, creating their own.

It is possible to add a system of exercises and tasks for the text-writing skills development of which are placed in Ukrainian language textbooks with creative tasks based on the texts of fairy tales and stories that are need to be done in writing.

Keywords: text-writing skills; teaching of primary school children; Ukrainian language textbooks; textbooks for second-grade students.

УДК 37.013.3

ОСОБЕННОСТИ СОЗДАНИЯ СОВРЕМЕННОГО УЧЕБНОГО ПОСОБИЯ ПО ГЕОГРАФИИ В РЕСПУБЛИКЕ БЕЛАРУСЬ

Л. В. Шкель,

Научно-методическое учреждение

“Национальный институт образования”

Министерства образования Республики Беларусь

В статье рассмотрены теоретико-методологические основания подготовки учебных пособий по географии в Беларуси согласно последним тенденциям развития системы образования в республике. Рассмотрена реализация компетентного подхода с точки зрения индивидуализации и дифференциации обучения, а также обновления содержания. Определены общие направления к построению содержания и элементы базового учебника нового поколения.

Ключевые слова: компетентный подход, учебное пособие, человек и мир, география, базовое образование.

Введение. Сложившаяся система теоретизации и абсолютизации знаний, классических научно-педагогических подходов, реализованных в содержании учебных предметов “Человек и мир” и “География” в Республике Беларусь не вполне способствует самореализации учащихся посредством приобретения опыта деятельности в природном окружении. С целью решения данной проблемы Министерством образования с 2015 г. поэтапно объявляется конкурс на создание учебных пособий для учреждений общего среднего образования [1]. Целью проведения кон-

курса является подготовка качественных учебных пособий для учреждений дошкольного, общего среднего и специального образования. Критерии оценки качества раздела учебного пособия размещены на Национальном образовательном портале (<http://adu.by/>). Принять участие может любой авторский коллектив.

Учебники будут создаваться под обновленное содержание учебных программ, и поэтому на сегодняшний день уже завершена работа над предметным образовательным стандартом и концепцией, которые определили содержание в V–XI классах. Основные концептуальные положения, согласно которым доработаны учебные программы по предметам “Человек и мир” и “География” в Республике Беларусь, следующие:

1. Реализация относительной завершенности базового образования на II ступени общего среднего образования: географию Беларуси учащиеся будут изучать с 2019/2020 учебного года в IX классе [2].

2. Реализация допрофильной подготовки учащихся.

3. Реализация профильной подготовки учащихся [3].

4. Реализация компетентностного подхода в содержании образования (формирование системы ключевых компетенций, позволяющих учащимся успешно применять усвоенные знания в практической ситуации).

Анализ других исследований. На современном этапе развития сферы образования компетентностный подход определен основным и рассматривается как ключевая идея обновления содержания. По мнению многих международных экспертов, компетентности являются такими показателями, которые определяют готовность учащегося к жизни, самосовершенствованию, саморазвитию и активному участию в общественной жизни. Идеи совершенствования содержания школьного образования на основе компетентностного подхода рассматривают такие ученые как: А. В. Хуторской, Д. С. Ермаков, В. В. Краевский, И. Я. Лернер, О. М. Топузов, Г. В. Мухаметзянова, М. Н. Скаткин и др.

Согласно мнению ведущих специалистов в области общего среднего образования, в системе географического содержания постепенно будет реализовываться переход к компетентностно-ориентированному образованию. Поэтапное внедрение включает в себя:

- разработанные к 2015/2016 учебному году учебные программы для V и X классов (базовый и повышенный уровни изучения);
- подготовленные к внедрению в учебный процесс в 2016/2017 учебном году учебные программы VI и XI классов (базовый и повышенный уровни изучения);

- разработку и внедрение в учебный процесс 2017/2018 учебного года учебной программы и пособия VII классов;
- разработку и внедрение в учебный процесс 2018/2019 учебного года учебной программы и пособия VIII классов;
- разработку и внедрение в учебный процесс 2019/2020 учебного года учебной программы и пособия IX класса.

Обновленная структура и содержание учебного пособия.

Перечисленные концептуальные положения, диктуют актуальность разработки обновленной структуры и содержания учебных пособий. Такая необходимость обосновывается: потребностью определения оптимально необходимого объема учебного материала для полноценного освоения учебной программы; значимостью дифференциации содержания учебного материала с целью обеспечения различного уровня потребностей, возможностей и способностей учащихся; необходимостью в обновлении содержания учебных материалов в логике компетентностного подхода, реализующего содержательную линию не только теоретического и практического материалов, но и деятельность направленную с учетом возрастных особенностей учащихся и овладение учащимися ключевыми предметными компетенциями (мировоззренческой, краеведческой, естествоведческой и природоведческой); усилением индивидуализации и дифференциации обучения, обеспечением возможностей реализации индивидуальных образовательных стратегий; значимостью соответствия учебной нагрузки учащихся санитарным нормам при изучении учебного предмета “Человек и мир” и “География” (рис. 1).

***Теоретико-методологические основания
разработки учебного пособия***



Рис. 1. Теоретико-методологические основания разработки учебного пособия

Исходя из вышесказанного, можно выделить общие направления к построению содержания базового учебника:

- отбор минимально необходимого и достаточного материала для качественного усвоения содержания образования по учебному предмету (в соответствии с учебной программой);

- реализация компетентностного подхода к отбору и предъявлению учебного материала;

- навигационная функция / наличие навигационного аппарата;

- дополнительный материал в виде приложений (на печатной основе, электронных) – имеющиеся и вновь разработанные компоненты УМК.

Типовыми учебными планами учреждений общего среднего образования Республики Беларусь в 2016–2017 учебном году на изучение учебного предмета “Человек и мир” в V классе предусмотрено 1 учебный час в учебную неделю, учебного предмета “География” в VI классе – 1 учебный час.

В связи с внедрением профильного обучения на III ступени общего среднего образования в X и XI классах обучение будет осуществляться на двух уровнях (базовом и повышенном). Для реализации обучения географии Беларуси в X классе разработаны учебные программы: на базовом уровне из расчета 2 часа в неделю (70 часов в год), на повышенном – 3 часа в неделю (105 часов в год). Для реализации обучения географии мирового хозяйства и глобальных проблем человечества в XI классе учебные программы разработаны: на базовом уровне из расчета 1 час в неделю (35 часов в год), на повышенном – 3 часа в неделю (105 часов в год).

Основной целью создания учебного пособия нового поколения является обеспечение условий для восприятия и понимания окружающего мира, взаимодействия природы и деятельности человека; формирования умений экологически целесообразного поведения в окружающей среде; развития интереса к естественным наукам, природе и ее изучению.

Достижение цели предполагает решение следующих основных задач:

- учесть специфические особенности построения содержания учебного пособия на II и III ступени общего среднего образования;

- разработать структуру содержания и основы уровневой части учебных материалов, аппарата организации усвоения и ориентировки;

- учебные материалы содержательно выстроить в логической последовательности и структурировать с учетом преемственности

и избегания дублирования на II и III ступени общего среднего образования;

реализовать в содержании учебного материала межпредметные связи.

Элементы учебного пособия нового поколения

Цель параграфа – организовать действия ученика по поиску решения: от постановки задачи до контроля и оценки ее решения.

Название параграфа – афоризм, заключающий парадокс, противоречие, разногласие, которое надо разрешить. Такая “журналистская” подача названия указывает на человеческий смысл проблемы, направляет на его поиски, помогает найти ответ на вопрос “зачем мне это надо узнать”.

Начало параграфа – задается контекст, из которого видно ради чего, ради каких социальных, человеческих целей (более важных, чем учебные) решается задача; только после этого вводится определение, формула, образец действия.

Жанр заданий – описывают житейские ситуации; с избыточными деталями, но как решать задачу, они не подсказывают. Главная забота ученика – превратить эту житейскую ситуацию в задачу из параграфа.

Постановка проблемы – параграф начинается с описания ситуации, в которой проблема порождается; ученик натывается на противоречие, проблему, вопрос. При этом из ситуации ясно, зачем ему надо искать ответы на возникшие вопросы.

Предметность заданий – по крайней мере, треть заданий имеют межпредметный характер.

Форма представления информации – разнообразные формы представления информации: словесный текст, схемы, таблицы, графики, диаграммы, чертежи, карты и т. д.; в тексте они не пересказываются – они несут свою, дополнительную информацию, необходимую для решения задачи; образный ряд (картинки) имеет информацию не содержащуюся в тексте, но существенную для решения задачи.

Диалогичность содержания – создается ситуация полемики, ученику предоставляется возможность занять свою позицию в споре; для этого ему необходимо вычлнить главную мысль, основу каждой из представленных точек зрения и критически оценить ее аргументацию.

Выводы. Учебные пособия нового поколения должны обеспечить усвоение целостной системы знаний, являющихся ориентиром для поиска нужной информации и решения практических задач. Выделение основного текста и ключевых понятий, рубри-

кация и возможность проверки своих знаний на практике помогут учащимся самим выделить важную информацию. В учебных пособиях должны содержаться практические задания, которые помогут учащимся не только научиться применять полученные знания в жизни, но и понять, для чего они необходимы. Задания к иллюстрациям будут развивать наблюдательность, умение читать информацию с изображения. Качественно подготовленное дидактическое, диагностическое и методическое обеспечение позволят учителю самостоятельно проектировать учебное занятие.

Литература

1. Национальный образовательный портал Республики Беларусь [Электронный ресурс] / Порядок проведения конкурса на создание учебных пособий для учреждений дошкольного, общего среднего и специального образования Республики Беларусь от 26.08.2015. – Минск, 2016. – Режим доступа: <http://adu.by/?p=8031>. – Дата доступа: 18.02.2016.
2. Национальный образовательный портал Республики Беларусь [Электронный ресурс] / Инструктивно-методическое письмо «Об организации образовательного процесса при изучении учебных предметов и проведении факультативных занятий в учреждениях общего среднего образования в 2015/2016 учебном году» от 25.06.2015 № 70. – Минск, 2016. – Режим доступа: <http://adu.by/?p=6676>. – Дата доступа: 25.01.2016.
3. Национальный образовательный портал Республики Беларусь [Электронный ресурс] / Инструктивно-методическое письмо «Об организации в 2015/2016 учебном году профильного обучения на III ступени общего среднего образования» от 22.05.2015 № 05-21/90-и. – Минск, 2016. – Режим доступа: <http://adu.by/?p=6676>. – Дата доступа: 28.01.2016.

References

1. Nacional'nyj obrazovatel'nyj portal Respubliki Belarus' [Jelektronnyj resurs] / Porjadok provedenija konkursa na sozdanie uchebnyh posobij dlja uchrezhdenij doshkol'nogo, obshhego srednego i special'nogo obrazovanija Respubliki Belarus' ot 26.08.2015. – Minsk, 2016. – Rezhim dostupa: <http://adu.by/?p=8031>. – Data dostupa: 18.02.2016.
2. Nacional'nyj obrazovatel'nyj portal Respubliki Belarus' [Jelektronnyj resurs] / Instruktivno-metodicheskoe pis'mo "Ob organizacii obrazovatel'nogo processa pri izuchenii uchebnyh predmetov i provedenii fakul'tativnyh zanjatij v uchrezhdenijah obshhego srednego obrazovanija v 2015/2016 uchebnom godu" ot 25.06.2015 No 70. – Minsk, 2016. – Rezhim dostupa: <http://adu.by/?p=6676>. – Data dostupa: 25.01.2016.

3. Nacional'nyj obrazovatel'nyj portal Respubliki Belarus' [Jelektronnyj resurs] / Instruktivno-metodicheskoe pis'mo "Ob organizacii v 2015/2016 uchebnom godu profil'nogo obuchenija na III stupeni obshhego srednego obrazovanija" ot 22.05.2015 No 05-21/90-i. – Minsk, 2016. – Rezhim dostupa: <http://adu.by/?p=6676>. – Data dostupa: 28.01.2016.

Шкель Л. В.

ОСОБЕННОСТИ СОЗДАНИЯ СОВРЕМЕННОГО УЧЕБНОГО ПОСОБИЯ ПО ГЕОГРАФИИ В РЕСПУБЛИКЕ БЕЛАРУСЬ

В статье рассмотрены теоретико-методологические основания подготовки учебных пособий по географии в Беларуси согласно последним тенденциям развития системы образования в республике. Рассмотрена реализация компетентностного подхода, с точки зрения индивидуализации и дифференциации обучения, а также обновления содержания. Определены общие направления к построению содержания и элементы базового учебника нового поколения.

Ключевые слова: компетентностный подход; учебное пособие; человек и мир; география; базовое образование.

Shkel L.

PECULIARITIES OF CREATING A MODERN TEXTBOOK IN GEOGRAPHY IN THE REPUBLIC OF BELARUS

The article deals with theoretical and methodological base of creating training manuals in geography in Belarus in accordance with the latest trends of the education system development in the Republic. The implementation of competency-based approach is considered in terms of differentiation and individualization, as well as content updating. General directions of content selection, as well as elements of a new generation basic textbook are determined.

Keywords: competency-based approach; training manual; man and the world; geography; basic education.

НАУКОВЕ ВИДАННЯ

ПРОБЛЕМИ СУЧАСНОГО ПІДРУЧНИКА

Збірник наукових праць

Випуск 16

Верстка *В. С. Лоза*
Обкладинка *П. І. Резніков*

Підписано до друку 07.06.2016 р. Формат 60*90 1/16
Гарнітура Ньютон. Друк офсетний. Папір офсетний.
Ум. друк. арк. 28,36. Наклад 300 прим.

Видавництво «Педагогічна думка»
04053, м. Київ, вул. Січових Стрільців, 52-а, корп. 2
Тел./факс: (044) 484-30-71

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