

**ІНСТИТУТ  
ПЕДАГОГІКИ  
НАПН УКРАЇНИ**

# **ПРОБЛЕМИ СУЧАСНОГО ПІДРУЧНИКА**

---

**ЗБІРНИК НАУКОВИХ ПРАЦЬ**

---

**ВИПУСК 19 (2017)**

**ІНСТИТУТ ПЕДАГОГІКИ  
НАЦІОНАЛЬНОЇ АКАДЕМІЇ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ**

**ПРОБЛЕМИ СУЧАСНОГО  
ПІДРУЧНИКА**

**Збірник наукових праць**

**Випуск 19**

**Київ  
Педагогічна думка  
2017**

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

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

*Затверджено до друку вченою радою Інституту педагогіки*  
*Національної академії педагогічних наук України*  
*(протокол №10 від 26 жовтня 2017 року)*

**Редакційна колегія:**

**Топузов О.М.**, член-кореспондент НАПН України, доктор пед. наук, професор (головний редактор); **Головко М.В.**, канд. пед. н., с. н. с., доцент (заступник головного редактора); **Засєкіна Т. М.**, канд. пед. н., с. н. с. (заступник головного редактора); **Акірі І. К.**, 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; **Васьківська Г. О.**, доктор пед. наук, с. н. с.; **Величко Л. П.**, доктор пед. наук, професор; **Голуб Н. Б.**, доктор пед. наук, професор; **Гораш К. В.**, канд. пед. наук, с. н. с. (відповідальний редактор); **Дічек Н. П.**, доктор пед. наук, професор (науковий редактор); **Доброскок І. І.**, доктор пед. наук, професор; **Жук Ю. О.**, канд. пед. наук, с. н. с., доцент; **Ільчук І.Ю.**, перекладач; **Імашев Г. І.**, доктор пед. наук, професор (Республіка Казахстан); **Калініна Л. М.**, доктор пед. наук, професор; **Кизенко В. І.**, канд. пед. наук, с. н. с.; **Курач Л. І.**, канд. пед. наук, с. н. с.; **Ладоня К. Ю.**, відповідальний секретар; **Лапінський В. В.**, канд. фіз.-мат. наук, доцент; **Лоза Л. М.**, відповідальний за технологічну підготовку випуску; **Локшина О. І.**, доктор пед. наук, професор; **Мальований Ю. І.**, член-кореспондент НАПН України, 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.**, доктор 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.

П 78 **Проблеми сучасного підручника** : зб. наук. праць / [ред. кол.; голов. ред. – О.М.Топузов]. – К.: Педагогічна думка, 2017. – Вип. 19. – 390 с.

ISBN 978-966-544-404-5

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. <b>Барановська О. В.</b> Сучасний підручник у контексті міжпредметної інтеграції .....	5
2. <b>Бійчук Г. Л.</b> Використання інформаційно-комунікаційних і мультимедійних технологій у процесі вивчення української літератури в старшій школі на засадах компетентнісного підходу .....	13
3. <b>Бурда М. І.</b> Реалізація наскрізних ліній ключових компетентностей у підручниках з математики .....	22
4. <b>Василюк Н. І.</b> Сучасний підручник алгебри – ефективний засіб формування фінансової грамотності учнів основної школи .....	28
5. <b>Васильєва Д. В.</b> Реалізація наскрізної лінії «громадянська відповідальність» у підручниках алгебри .....	38
6. <b>Видайчук Т. Л.</b> Історико-лінгвістична складова змісту підручників з української мови для старшої школи .....	47
7. <b>Топузов О. М., Вішнікіна Л. П.</b> Становлення компетентнісно зорієнтованої географічної освіти .....	57
8. <b>Галаєвська Л. В.</b> Текстоцентричний підхід до формування мовленнєвих умінь і навичок та його реалізація в підручнику української мови .....	68
9. <b>Головко М. В.</b> Підручник як провідний елемент джерельної бази історії вітчизняної дидактики фізики .....	79
10. <b>Гривко А. В., Ситник О. В.</b> Трансформації підручника як сучасного медіа в аспекті формування в учнів читацьких умінь .....	92
11. <b>Гупан Н. М.</b> Диференціація у змісті шкільних підручників суспільствознавчих предметів на зламі століть .....	102
12. <b>Засєкіна Т. М.</b> Концепція інтегрованого підручника «Фізика й астрономія» .....	112
13. <b>Калініна Л. М.</b> Оцінювання ефективності інформаційного забезпечення організаційного механізму управління в змісті посібника для керівників сфери освіти .....	119
14. <b>Ковчин Н. А.</b> Сучасний підручник з географії як засіб особистісного розвитку учнів основної та старшої школи .....	137
15. <b>Кришмарел В. Ю.</b> Підручники з історії України для 8 класу: аналітика релігієзнавчого складника .....	144
16. <b>Кузьменко О. С., Гончарова Н. О.</b> Особливості змістовного наповнення навчального посібника з фізики для вищих технічних навчальних закладів в контексті впровадження stem-освіти (інтегрований підхід) .....	151
17. <b>Ладоня К. Ю., Зеленова Л. В., Г. У. Синьоока Г. У.</b> Підручник української мови очима учня, вчителя й науковця .....	158
18. <b>Левіна І. А.</b> Формування креативно-проектувальної компетентності майбутніх учителів засобами мультимедійного навчального посібника з педагогіки .....	166
19. <b>Мелешко В. В.</b> Організація профільного навчання на засадах мережевої взаємодії в освітніх закладах сільської місцевості в контексті сучасної української школи .....	175

20. <i>Мельник Ю. С.</i> Особливості методичного апарату компетентнісно орієнтованого підручника фізики .....	184
21. <i>Надтока В. О.</i> Деякі особливості підручника з географії для поглибленого вивчення у 8-ому класі ЗНЗ у розрізі сучасних тенденцій розвитку шкільної географічної освіти .....	191
22. <i>Надтока О. Ф.</i> Реалізація аспектів економічної та stem-освіти у підручниках географії України .....	203
23. <i>Назаренко Т. Г., Шиліна Н. В.</i> Формування в учнів предметної компетентності через зміст сучасного підручника географії .....	209
24. <i>Николюк О. В.</i> Система забезпечення підручниками навчальних закладів загальної середньої освіти республіки Корея .....	216
25. <i>Новосьолова В. І.</i> Робота над збагаченням словникового запасу учнів у підручнику української мови для 8-го класу .....	222
26. <i>Онаць О. М.</i> Концептуальні засади організаційних механізмів громадсько-державного управління закладом освіти в підручнику для керівника .....	231
27. <i>Онопрієнко О. В.</i> Нова українська школа: актуалітети модернізації початкової загальної освіти .....	244
28. <i>Пасічник О.С.</i> Відображення краєзнавчого компонента в змісті навчання іноземних мов у загальноосвітніх навчальних закладах (70-ті рр. ХХ ст. – початок ХХІ ст.) .....	254
29. <i>Попович А. С.</i> Сучасне інформаційне й навчально-методичне забезпечення дисципліни «стилістика української мови»: теоретичний і практичний аспекти .....	266
30. <i>Пузіков Д. О.</i> Модель прогнозування підручника для нової української школи: дидактичний аспект .....	274
31. <i>Редько В. Г., Полонська Т. К.</i> Готовність учнів початкової школи до компетентнісно орієнтованого навчання іноземної мови: авторська інтерпретація результатів анкетування вчителів .....	284
32. <i>Ремех Т. О.</i> Компетентнісно орієнтований підручник із основ правознавства .....	299
33. <i>Ryabukha I.</i> Social competence as object of cognition and content component of training methodological support in the field of education .....	309
34. <i>Савченко О. Я.</i> Міжпредметні завдання діяльнісного типу як засіб формування у молодших школярів уміння працювати з підручником .....	318
35. <i>Тарара А. М., Сушко І. А.</i> Профільне навчання технологій за спеціалізацією «науково-технічна творчість»: методи реалізації змісту .....	328
36. <i>Топузов М. О.</i> Організаційно-економічні механізми інформатизації як змістова компонента методичного забезпечення підготовки сучасних фахівців .....	338
37. <i>Удовиченко І. В.</i> Проблеми географічної освіти в контексті формування громадянської компетентності учнів школи засобами сучасного підручника ...	354
38. <i>Удовиченко Л. М.</i> Особливості методичної роботи з підручником із зарубіжної літератури в старшій школі .....	362
39. <i>Ярмолюк А. В.</i> Реалізація сучасних підходів у підручнику української мови для 9 класу .....	371
40. <i>Яценко В. С.</i> Аспекти створення електронних посібників для забезпечення інтегрованих курсів географії .....	380

## СУЧАСНИЙ ПІДРУЧНИК У КОНТЕКСТІ МІЖПРЕДМЕТНОЇ ІНТЕГРАЦІЇ

**О. В. Барановська,**  
*кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник,  
Інститут педагогіки НАПН України,  
e-mail: baranovska@i.ua*

У статті розглянуто сучасні підходи до впровадження міжпредметної інтеграції у старшій школі. Зачіпаються питання модернізації сучасного підручника, зокрема його адаптація до вимог профільного навчання. Проаналізовано вимоги до інтегрованого підручника, який стає необхідним у зв'язку із впровадженням інтегрованих курсів у старшій профільній школі. У статті також аналізується зарубіжний досвід, досвід радянського та пострадянського періоду та напрацювання українських дидактів з питання профілізації української школи, міжпредметної інтеграції. Наведено основні визначення ключових понять: профільна школа, інтеграція навчання, міжпредметні зв'язки. Представлено розроблені автором дидактичні умови реалізації інтегративного підходу в умовах профільного навчання за єдності інваріантної та варіативної складових.

**Ключові слова:** підручник; інтеграція навчання; міжпредметні зв'язки; профільне навчання; старша школа.

**Постановка проблеми.** Ефективність освіти у старшій ланці школи пов'язується з реалізацією інтегрованого та компетентнісного підходів до навчання в умовах її профільності. Серед обов'язкових умов – зміна тривалості навчання, можливість вибору навчального закладу, конструювання нового змісту навчання, створення нових підручників і практичних посібників, варіативність форм організації навчального процесу, підготовка та перепідготовка педагогічних кадрів, створення міцної психологічної та профорієнтаційної підтримки старшокласників, міжпредметна інтеграція, реалізація міжпредметних зв'язків, формування міжпредметної компетентності тощо. Проблема полягає у недостатній розробленості дидактичних можливостей міжпредметної інтеграції в умовах модернізації старшої школи за ключовими напрямками: профілізації, наближення до практики та сучасних технологій виробництва, введенні інтегрованих курсів для різних профілів та відповідних підручників.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Ретроспективний аналіз філософської, психологічної, дидактичної та методичної літератури засвідчив, що проблема інтеграції змісту навчання тривалий час залишалася пріоритетною проблемою дидактики. Розвиток проблеми міжпредметних зв'язків та інтеграції у другій половині ХХ ст. відбувався кумулятивним шляхом під впливом соціокультурних чинників – соціально-економічного розвитку суспільства, державної освітньої політики, науки в цілому і педагогічної науки зокрема, освітньої практики у рамках відповідних часових періодів. На основі напрацювань педагогів ХІХ – на початку ХХ ст. у напрямку впровадження ідей

інтегрованого навчання поступово створювалася база, на основі якої створювалися основні позиції, на яких будувалося шкільне навчання. Визначилися нові напрямки, що зруйнували існуючі стереотипи та межі застосування окремих наук, суміжні науки (геофізика, біофізика, астрофізика та ін.). Інтеграційні процеси в науковій і освітянській сфері особливо зачепили зміст шкільної освіти, де навчальні дисципліни інтегруються в єдині цикли, курси, блоки, модулі, об'єднані спільною метою та спрямованістю, та базуються на єдиних методологічних засадах. У середині ХХ ст. велися активні пошуки можливостей інтегрування певних видів знань у межах класно-урочної системи; наприкінці століття відбувалося теоретичне обґрунтування понять «міжпредметні зв'язки», «інтеграція», «інтеграційний підхід».

Багато набраних ідей актуальні на сучасному етапі та використовуються для конструювання сучасного змісту в профільній школі та відповідних підручниках. Нині відбувається концептуальний розвиток інноваційної теорії навчання, стають можливими різноманітні експерименти у межах цих закладів, у тому числі зміни у змісті навчання у напрямку міжпредметної інтеграції. Наразі ще з більшою актуальністю постала проблема інтеграції навчання і міжпредметних зв'язків, а тому і якісних змін у структурі сучасного підручника, що має стати більш варіативним.

Аналіз зарубіжного досвіду дає змогу виділити наступні загальні риси організації навчання на старшому ступені загальної освіти: загальна освіта на старшому ступені в усіх розвинених країнах є профільною чи диференційованою іншим чином; профільне навчання охоплює три, рідше два, останніх роки навчання в школі; частка учнів, які продовжують навчання у профільній школі, неухильно зростає в усіх країнах і становить наразі не менше 70 %; кількість напрямів диференціації, які можна вважати аналогами профілів, є приблизно однаковою і досить невеликою; організація профільної підготовки розрізняється за співвідношенням між інваріантною та варіативною частинами навчального плану та можливістю формувати власну освітню траєкторію; активно відбувається курс на інтеграцію навчальних предметів, їхню технологізацію; старша профільна школа виділяється як самостійний вид освітньої установ; дипломи (свідоцтва) про закінчення старшої (профільної) школи переважно дають право для зарахування до вищих навчальних закладів, окрім спеціалізованих закладів, де необхідно скласти вступні іспити (медичні та військові ВНЗ).

**Формулювання цілей статті.** Метою статті є аналіз дидактичних можливостей інтеграції навчання у старшій школі в умовах профільного навчання, доведення доцільності існування інтегрованих курсів та підручників для профільної ланки школи.

**Виклад основного матеріалу.** Упродовж чверті століття в Україні сформувалася низка наукових напрямів у вивченні теоретичних основ інтеграції. Методологічне обґрунтування проблем інтеграції здійснено С. Гончаренком, О. Ляшенком, Ю. Мальованим, В. Паламарчук, О. Савченко, О. Топузовим та іншими дослідниками. Окремо наголосимо на визначених

науковцями шляхах упровадження інтеграції у навчальний процес (М. Арцишевська, О. Барановська, Г. Васьківська, Л. Варзацька, Є. Гопштер, В. Ільченко, Н. Захарчук, В. Кизенко, С. Косянчук, Д. Коломієць, О. Кравчук, М. Піддячий, С. Трубачева, А. Ярмолюк та ін.); інтеграції теоретичних і виробничих аспектів навчання (В. Моргун, Д. Коломієць); філософських та психологічних аспектах інтеграції (М. Сова, Т. Яценко); дидактичній інтегративній, формуванні системи знань як такої (І. Козловська) і системі знань про людину зокрема (Г. Васьківська); системі гуманітарних знань, інтеграції мовної та літературної освіти, створенні інтегрованих підручників (Л. Курач); інтеграції природничої освіти, створенні різних варіантів інтегрованих курсів (Л. Булава, М. Буняк, В. Бухтіяров, О. Григорович, О. Гринюк, К. Гуз, Т. Засекіна, В. Ільченко, О. Ільченко, С. Капіруліна, В. Коваленко, О. Козленко, А. Ляшенко, Т. Ньюкало, І. Семененко, Т. Сокол, Д. Шабанов, Р. Шагієва).

Питанням міжпредметної інтеграції на матеріалі різних предметів займається низка науковців Інституту педагогіки НАПН України: М. Вайнтриб (міжпредметні зв'язки і компетентнісний підхід у нових курсах з технічних дисциплін); Т. Засекіна (інтеграція природничих наук, інтегрований курс); С. Капіруліна, М. Кобзар (міжпредметні зв'язки на уроках географії); О. Кравчук, Т. Хмара (якісні задачі в змісті шкільних підручників як засіб реалізації міжпредметних зв'язків); Т. Ремех (міжпредметні зв'язки в підручниках із правознавства) та інші. Науковці відділу дидактики Інституту педагогіки НАПН України порушують проблеми інтеграції навчання у різних контекстах (В. Барановська, Г. Васьківська, Н. Захарчук, В. Кизенко, С. Косянчук, О. Кравчук, С. Трубачева, О. Чорноус) [1–7].

На сучасному етапі реформування української загальноосвітньої школи, зокрема її старшої ланки, у напрямку профілізації розроблено *проект типового навчального плану для учнів 10–11 класів*, який передбачає зміну підходів до формування переліку предметів в 10–11 класах і є першим кроком до формування справжньої профільної школи. За *Проектом*, учні глибше вивчатимуть профільні предмети за рахунок скорочення кількості обов'язкових предметів (інваріантної складової); школи матимуть можливість створювати власні «спецкурси» для поглиблення профільного навчання (викладання вузьких спеціалізованих дисциплін, які є близькими до профілю, що обирає школа); з'являться інтегровані предмети («Література», «Історія», «Людина і суспільство», «Математика») тощо.

Перспективи розвитку інтегровано-предметного навчання на сучасному етапі закріплені у «Державному стандарті базової і повної загальної освіти», де зазначено не окремі предмети, а освітні галузі. Це означає, що вперше за тривалий час нормативний документ орієнтує на інтеграцію змісту, на можливість гнучкої варіативної організації змісту навчання, адекватну організацію навчального процесу в профільній ланці школи.

Виходячи з існуючих класифікацій форм диференційованого навчання, можна зазначити, що *профільне навчання* є формою диференційованого навчання, яка базується передусім на проектуванні майбутньої професії,



інтересах та здібностях старшокласників. Профільне навчання можна розглядати також як засіб професійного самовизначення: створення міцної психологічної та профорієнтаційної підтримки старшокласників, особливо на першому році навчання, має дати учневі правильні орієнтири у виборі майбутнього напрямку (професії), адекватної оцінки власних інтелектуальних, психологічних, фізичних можливостей.

*Інтеграція* за своєю сутністю є єдиним процесом взаємодії елементів, де водночас забезпечується системність кінцевого результату процесу та зберігаються індивідуальні властивості його елементів. У сучасній трактовці для профілізації старшої ланки загальноосвітнього навчального закладу міжпредметна інтеграція має об'єднати в собі адекватний зміст навчання, психологічний супровід учнів та технологізацію змісту навчання за рахунок уведення відповідних курсів за вибором, варіативність форм навчання залежно від мети навчання. Першим рівнем інтеграції є інтеграційні взаємодії на рівні редукції (здійснюються у формі міжпредметних зв'язків). Другий рівень дидактичної інтеграції – це синтез взаємодіючих наук на основі деякої базової дисципліни (внутрішньодисциплінарний синтез, що об'єднує різні теорії у межах одного предмета). Третій рівень дидактичної інтеграції – створення цілісної інтегративної системи, зокрема інтегрованих курсів. Методичними принципами об'єднання (інтеграції) навчальних предметів у сучасній школі є: 1) опора на знання з багатьох предметів; 2) взаємозв'язок у змісті окремих дисциплін; 3) зближення однорідних предметів; 4) розвиток загальних рис для низки предметів. Отже, комплексне застосування знань з різних предметів – це закономірність сучасного життя, що вирішує складні суспільні, технічні та технологічні завдання.

Активне впровадження профільного навчання пов'язане з кардинальною перебудовою навчального процесу в старшій школі, зокрема осучасненню змісту навчання, програм, навчальних планів та підручників. Основними напрямками такої модернізації, адаптації до сучасних освітніх реалій можуть бути, наприклад, технологізація, наявність інтегрованих курсів, різноманітних форм контролю та діагностики сформованості міжпредметних зв'язків в учнів. Міжпредметні зв'язки входять як необхідний компонент у принцип системності навчання, виступають дидактичною умовою, що сприяє науковості та доступності навчання, підсиленню пізнавальної діяльності учнів, якості знань, формуванню відповідних видів компетентностей (інформаційних, інтелектуальних, соціальних та ін.).

Аналіз теоретичних напрацювань у галузі міжпредметної інтеграції та міжпредметних зв'язків дав змогу визначити *дидактичні умови реалізації інтегративного підходу в умовах профільного навчання за єдності інваріантної та варіативної складових* [1]. Це створення системи міждисциплінарних, наскрізних понять, розробка міжпредметних програм навчання; інтеграція змісту фундаментальних та суспільно-гуманітарних наук, створення інтегрованих курсів, підручників (навчальних посібників); технологізація змісту навчання, створення STEM-орієнтованого освітнього контенту.

*Створення системи міждисциплінарних, наскрізних понять, розробка міжпредметних програм навчання.* Починатися цей процес має з детального аналізу змісту кожного навчального предмета, а особливо – фундаментальних, які мають спільну наукову та термінологічну базу. Першим кроком у зазначеному напрямку є приведення до відповідності визначень понять у змісті споріднених предметів. Яскравим прикладом слугують такі предмети, як фізика та хімія. Дублювання базових тем цих предметів призводить до перевантаження і не сприяє узагальненню наукової бази, формуванню наукової картини світу. Виходом з такої ситуації може бути створення міжпредметного курсу, який би містив саме таку базу, що допомогла б успішному поглибленому вивченню цих предметів. Іншим виходом вважають перехід на міжпредметні курси у старшій (профільній) школі. Другим кроком є виправлення ситуації, що склалася саме через наявність спільної бази споріднених предметів. Розведення спільних наукових понять для споріднених предметів і термінів побутового використання – проблема, яка заважає прозорості у їхньому викладанні. Можливість розглядання одного й того самого явища, предмета з різних точок зору – це та сама мета, яку можуть вирішити інтегровані курси, засновані на створеній системі міждисциплінарних понять.

*Інтеграція змісту фундаментальних та суспільно-гуманітарних наук, створення інтегрованих курсів, підручників (навчальних посібників).* Добір змісту фундаментальних і суспільно-гуманітарних наук для формування предметного змісту старшої школи має здійснюватися на основі переосмислення наявної класифікації навчальних предметів. Тут інтеграція навчальних предметів дасть можливість учням оволодівати узагальненими, сукупними знаннями, які розширять потенціал світовідчуття задля повноцінного формування особистості. Здійснення міжпредметної інтеграції в старшій школі в умовах профільного навчання передбачає: виявлення й окреслення зв'язків між предметами; створення системи завдань міжпредметної спрямованості; визначення технологічних шляхів реалізації міжпредметних зв'язків; створення програм, підручників, практичних посібників, дидактичних матеріалів як струнку систему; розроблення адекватних форм контролю і діагностики сформованості міжпредметних зв'язків в учнів; вихід на практичну користь для учня профільного навчання. Виникнення синтетичних наук, а також наук на стику двох чи декількох напрямів потягнуло за собою необхідність впровадження відповідних курсів у профільній школі, залежно від напрямку профілізації. Новим напрямом у сучасній освіті стало створення інтегрованих курсів, що синтезують у собі основи фундаментальних та суспільно-гуманітарних наук. Наразі розв'язання проблеми інтеграції навчання вбачається у можливості вивчення природничих та гуманітарних предметів як однієї зі складових єдиної загальнолюдської культури, у розгляді ціннісних аспектів наукового пізнання, у використанні історико-культурного компонента у процесі вивчення предметів природничого циклу.

Багатоплановість інтегрованих напрямів у гуманітарній сфері дає поштовх для перебудови основи викладання цього циклу в старшій школі.

Наприклад, наука соціологія має споріднені зв'язки із цілою низкою дисциплін, таких, як соціоніка, культурологія, антропологія, психотерапія, психоаналіз, психіатрія, етносоціоніка, техніка, інженерна психологія, філософія, релігія, екологія та інші.

Форми міжпредметного зв'язку, які необхідно враховувати при доборі навчального матеріалу для підручників, можуть бути такими: 1) дотримання порядку, що не порушує логіку викладу певного предмета і враховує необхідність використання отриманих знань при розкритті нових та 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. Усе це тягне за собою необхідність перегляду усталених підходів до розроблення навчальних посібників та підручників для профільної ланки старшої школи.

*Технологізація змісту навчання, створення STEM-орієнтованого освітнього контенту.* Визначення кола сучасних технологій реалізації профільного навчання має базуватися на пріоритетності та придатності їх формування і розвитку технологічного мислення. Новою стратегією в Україні стає STEM-освіта: інтеграція наук та технологізація навчання. STEM-освіта: S – Science (природничі науки), T – Technology (технології), E – Engineering (інженерна справа, проектування), M – Mathematics (математика). Це система освіти, максимально наближена до реальних технологій, що вчить жити у швидкозмінному світі, критично мислити, інтегрувати знання, вміння і навички.

На круглому столі Центру розвитку бізнесу та технологій було представлено проект рішення, до створення якого долучилися Мала академія наук, Інститут модернізації змісту освіти і профільний парламентський комітет. Представлено цілі розвитку STEM-освіти в Україні: 1) створити національну політику STEM-освіти; 2) запровадити пошуково-дослідницькі підходи у навчанні предметів і розробити стандарти STEM-орієнтованого освітнього контенту; 3) запровадити нові шкільні наукові конкурси, заснувати музей науки для дітей шкільного віку та батьків. Короткострокові цілі (на рівні областей і ЗНЗ) визначалися такі: 1) аналіз найкращих національних та світових навчальних практик, змісту підручників і посібників для вчителів крізь призму STEM; 2) розробка нових програм, що базуються на проблемному та дослідницькому підходах, пропілотування їх в окремих галузях знань; 3) збільшення кількості учнів, залучених до STEM-освіти завдяки співробітництву шкіл, та створення шкільних STEM-центрів. Наразі STEM-

підходи реалізуються в багатьох українських школах. У старшій школі забезпечується складна програма навчання з акцентом на застосуванні STEM-предметів, пропонуються курси і шляхи для підготовки у STEM-областях і професіях. Учні готують до роботи після закінчення школи в обраній сфері діяльності. Система поєднує різноманітні форми та методи. Структура уроку повинна охоплювати основні предметні знання; узагальнені (наскрізні) поняття; наукові й інженерні навички. Отже, аналіз практичного досвіду показав, що основними напрямками впровадження профільного навчання у старшій школі можна назвати інтегровані курси; інтегровані підручники; інтегровані завдання; інтегровані уроки.

**Висновки.** Отже, перші кроки в Україні у напрямку профілізації старшої ланки школи вже робляться. Активне впровадження профільного навчання пов'язане з кардинальною перебудовою навчального процесу в старшій школі, зокрема осучаснення змісту навчання, програм, навчальних планів та підручників. Основними напрямками такої модернізації, адаптації до сучасних освітніх реалій можуть бути, наприклад, технологізація, наявність інтегрованих курсів, різноманітних форм контролю і діагностики сформованості міжпредметних зв'язків в учнів. Оновлений зміст освіти має ґрунтуватися на інтеграційних процесах, які є не тільки пріоритетним напрямом в його реалізації, а й забезпечують дотримання багатьох принципів сучасної освіти. Практично це можуть бути наскрізні міжпредметні програми навчання, міжпредметні методичні посібники, підручники, у тому числі інтерактивні. Світовою освітньою практикою доводиться те, що майбутнє – саме за інтегрованими курсами й відповідними підручниками, посібниками, які дадуть можливість формувати глобальне світосприйняття, розвивати ключові компетентності, гнучке мислення молоді людини.

#### Використані джерела

1. Барановська О. В. Реалізація міжпредметних зв'язків у старшій школі: дидактичний аспект / О. В. Барановська // Науковий вісник Ужгородського університету. – Ужгород : УЖНУ, 2016. – Вип. 2 (39). – С. 15–17. – (Серія: Педагогіка. Соціальна робота).
2. Васьківська Г. О. Метапредметний підхід до формування системи знань про людину як один із принципів сучасного підручникотворення / Г. О. Васьківська // Проблеми сучасного підручника : зб. наук. праць / [ред. кол. ; наук. ред. – О. М. Топузов]. – К. : Пед. думка, 2012. – Вип. 12. – С. 42–50.
3. Ільченко В. Р. Природничо-наукова картина світу у модульно-заликовій системі підручника «Природознавство-11» / В. Р. Ільченко // Проблеми сучасного підручника : зб. наук. праць / [ред. кол. ; голов. ред. – О. М. Топузов]. – К. : Пед. думка, 2016. – Вип. 16. – С. 178–185.
4. Кизенко В. І. Упровадження принципу наукового поглиблення змісту профільних предметів у старшій школі [Promote the principles of deepening the content of core subjects in mien school] / В. І. Кизенко // Научные труды Sword. – Иваново : Науч. мир, 2015. – Вып. № 4 (41). – Т. 6. – С. 77–82.
5. Косянчук С. В. Формування ціннісно-сміслових орієнтацій учнів засобами змісту сучасного підручника / С. В. Косянчук, Г. О. Васьківська // Проблеми сучасного підручника : зб. наук. праць / [ред. кол., голов. ред. В. М. Мадзігон ; наук. ред. О. М. Топузов]. – К. : Пед. думка, 2011. – Вип. 11. – С. 107–120.

6. Публічне обговорення проектів програм інтегрованого курсу «Природничі науки» для 10–11 класів: Міністерство освіти і науки України та проект Edera [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://www.ed-era.com/mon-nature/>

7. Трубачева С. Метапредметні основи професійно зорієнтованого освітнього середовища у старшій школі / С. Трубачева // Модернізація освітнього середовища: проблеми та перспективи / FOLIA COMENIANA : Вісник Польсько-української науково-дослідницької лабораторії психодидактики імені Я. А. Коменського / гол. ред. І. І. Осадченко. – Умань : ФОП Жовтий О. О., 2017. – Ч. I. – С. 59–61.

### References

1. Baranovska O. V. Realizatsiia mizhpredmetnykh zviazkiv u starshii shkoli: dydaktychnyi aspekt / O. V. Baranovska // Naukovyi visnyk Uzhhorodskoho universytetu. – Uzhhorod : UZhNU, 2016. – Vyp. 2 (39). – S. 15–17. – (Seriia: Pedagogika. Sotsialna robota).

2. Vaskivska H. O. Metapredmetnyi pidkhid do formuvannia systemy znan pro liudynu yak odyin iz pryntsyviv suchasnoho pidruchnykotvorennia / H. O. Vaskivska // Problemy suchasnoho pidruchnyka : zb. nauk. prats / [red. kol. ; nauk. red. – O. M. Topuzov]. – K. : Ped. dumka, 2012. – Vyp. 12. – S. 42–50.

3. Ilchenko V. R. Pryrodnycho-naukova kartyna svitu u modulno-zalikovii systemi pidruchnyka «Pryrodnavstvo-11» / V. R. Ilchenko // Problemy suchasnoho pidruchnyka : zb. nauk. prats / [red. kol. ; holov. red. – O. M. Topuzov]. – K. : Ped. dumka, 2016. – Vyp. 16. – S. 178–185.

4. Kyzenko V. I. Uprovadzhennia pryntsyvu naukovooho pohlyblennia zmistu profilnykh predmetiv u starshii shkoli [Promote the principles of deepening the content of core subjects in mien school] / V. I. Kyzenko // Nauchnye trudy Sword. – Ivanovo : Nauch. mir, 2015. – Vyp. № 4 (41). – T. 6. – S. 77–82.

5. Kosianchuk S. V. Formuvannia tsinnisno-smyslovykh oriiientatsii uchniv zasobamy zmistu suchasnoho pidruchnyka / S. V. Kosianchuk, H. O. Vaskivska // Problemy suchasnoho pidruchnyka : zb. nauk. prats / [red. kol., holov. red. V. M. Madzihon ; nauk. red. O. M. Topuzov]. – K. : Ped. dumka, 2011. – Vyp. 11. – S. 107–120.

6. Publichne obhovorennia proektiv profram intehrovanoho kursu «Pryrodnychi nauky» dlia 10–11 klasiv: Ministerstvo osvity i nauky ukrainy ta proekt Edera [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu: <https://www.ed-era.com/mon-nature/>

7. Trubacheva S. Metapredmetni osnovy profesiino zoriientovanoho osvitnoho seredovyscha u starshii shkoli / S. Trubacheva // Modernizatsiia osvitnoho seredovyscha: problemy ta perspektyvy / FOLIA COMENIANA : Visnyk Polsko-ukrainskoi naukovo-doslidnytskoi laboratorii psykhydydaktyky imeni Ya. A. Komenskoho / hol. red. I. I. Osadchenko. – Uman : FOP Zhovtyi O. O., 2017. – Ch. I. – S. 59–61.

**Барановская Е. В.**

### **СОВРЕМЕННЫЙ УЧЕБНИК В КОНТЕКСТЕ МЕЖПРЕДМЕТНОЙ ИНТЕГРАЦИИ**

В статье рассматриваются современные подходы к внедрению межпредметной интеграции в старшей школе. Затрагиваются вопросы модернизации современного учебника, в частности его адаптация к требованиям профильного обучения. Анализируются требования к интегрированному учебнику, который становится необходим в связи с внедрением интегрированных курсов в старшей профильной школе. В статье анализируется зарубежный опыт, опыт советского и постсоветского периода, а также наработки украинских дидактов по вопросу профилирования украинской школы, межпредметной интеграции. Приводятся основные определения ключевых понятий: профильная школа, интеграция обучения, межпредметные связи. Представляются разработанные автором дидактические условия

реализации интегративного подхода в условиях профильного обучения в единстве инвариантной и вариативной составляющих.

**Ключевые слова:** учебник; интеграция обучения; межпредметные связи; профильное обучение; старшая школа.

**Baranovska O.**

#### **A MODERN TEXTBOOK IN THE LIGHT OF INTERSUBJECT INTEGRATION**

The article deals with modern approaches to the introduction of intersubject integration in high school. The article is to analyze the didactic possibilities of integration studies in high school in terms of vocational training, proving the suitability of an integrated courses and textbooks for profile school level.

The author addresses the issues of modernization of the modern textbook, in particular its adaptation to the requirements of profile education. The requirements for the integrated textbook, which becomes necessary in connection with implementation of integrated courses in the high profile school, are analyzed. The article analyzes foreign experience, experience of the Soviet and post-Soviet period, as well as the development of Ukrainian didactics on the question of profilization of the Ukrainian school, intersubject integration. Basic definitions of key concepts are given: profile school, integration of learning, intersubjects communication, STEM-learning. Among the mandatory conditions for modernizing high school management considered the following: change the duration of study, choice of school, construction of new learning content, new textbooks and manuals, variety of forms of educational process, training and retraining of teachers, create a strong psychological and vocational guidance support for high school students, intersubjects integration, the implementation of intersubjects connections, forming intersubject competence.

The author introduces didactic conditions for the implementation of an integrative approach in terms of profile education for the unity of the invariant and variables components. This is the creation of a system of interdisciplinary, cross-cutting concepts, the development of intersubject training programs; content integration and fundamental social and human sciences, the creation of integrated courses, textbooks (textbook); Technology content training, the creation of STEM-oriented educational content. It is noted that in Ukraine the first step towards forming of management of high school may be the development of cross-cutting intersubject study programs, intersubject teaching aids, textbooks, technologization (approximation to the real technology training content).

**Keywords:** textbook; integration of learning; intersubjects relations; profile education; high school.

УДК 37(477):621

### **ВИКОРИСТАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ І МУЛЬТИМЕДІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ В СТАРШІЙ ШКОЛІ НА ЗАСАДАХ КОМПЕТЕНТНІСНОГО ПІДХОДУ**

**Г. Л. Бійчук,**

*кандидат педагогічних наук,*

*Інститут педагогіки НАПН України*

*halyna.bijchuk@gmail.com*

У статті розглянуто процес організації нового освітнього середовища згідно нормативних вимог «Нової української школи» під час використання інформаційно-

комунікаційних і сучасних мультимедійних технологій навчання. Доведено дидактичну доцільність застосування мультимедійного програмно-педагогічного засобу з української літератури в старшій школі з використання мультимедійних сценаріїв уроків у 10 класі на основі компетентнісного підходу. Запропоновано методика впровадження електронного конструктора уроків із його програмним мультимедійним супроводом, систему методів, прийомів і видів навчальної діяльності з використанням інформаційно-комунікаційних і мультимедійних технологій навчання у процесі вивчення української літератури на засадах компетентнісного підходу.

**Ключові слова:** інформаційно-комунікаційні технології; мультимедійні технології; програмно-педагогічний засіб; електронний конструктор; літературна, інформаційна компетентність; українська література; компетентнісний підхід; старша школа.

**Постановка проблеми.** Нова школа потребує нового учителя, який зможе стати агентом змін у використанні сучасних інтерактивних цифрових технологій навчання. Новий базовий закон про «Про освіту» вперше запроваджує на законодавчому рівні розмаїття форм здобуття освіти. Законопроект передбачає «дистанційну, мережеву, змішану форми здобуття освіти, екстернатну і сімейну(домашню) індивідуальну з належним визнанням» [3].

Водночас у Новій школі «зростає частка проектної, командної, групової діяльності у педагогічному процесі. Відповідно буде урізноманітнено варіанти організації навчального простору в класі. Крім класичних варіантів, буде використано новітні, наприклад, мобільні робочі місця, які легко трансформувати для групової роботи» [3]. Планування і дизайн освітнього простору школи буде спрямовано на розвиток дитини і мотивації її до навчання. Освітній простір Нової української школи не обмежується питаннями ергономіки. Організація нового освітнього середовища потребує широкого використання нових ІТ-технологій, нових мультимедійних засобів навчання, оновлення інформаційної бази, Інтернет-ресурсів для вивчення предметів інтегрованого навчання [3, с. 12]. У вік цифрової ери ІV технічної революції, глобалізації і технологічних перетворень, що стосується усі сфер життя, освіта потребує сучасних інноваційних і якісних значних змін, пов'язаних із необхідністю підготовки професійних кваліфікованих учителів, здатних мобільно адаптуватися до технологічних інновацій, бути готовими до навчання і самонавчання, упровадження сучасних нових засобів візуалізації навчання та комунікацій. Наразі неможливо уявити сучасний урок без комп'ютерних та мультимедійних технологій, SMART-дошки, Інтернету, інтерактивного порталу (Smart Kinds), а вчителя, без інноваційного мислення та прагнення до вдосконалення освітніх технологій за допомогою цифрових технологій, нових мультимедійних програмних засобів навчання.

**Аналіз останніх досліджень.** Урок із використання інформаційно-комунікаційних технологій (ІТ), мультимедійних програмних засобів і сучасних візуальних відеопрезентацій стає більш цікавим для учня, а тому ефективнішим у засвоєнні предметних (читацьких, літературних) та інформаційно-комунікаційних компетентностей. Водночас поліпшується візуальний рівень сприйняття учнями унаочнення навчального матеріалу під час вивчення

монографічних і оглядових тем із української літератури. Відомо, що за допомогою органів слуху сприймається лише 15 % інформації, за допомогою органів зору – 25 %, а в комплексному сприйнятті за допомогою органів зору та слуху кількість отриманої інформації збільшується до 65 %. Робота над створенням відеопрезентацій, навчання на основі проекту, мультимедійні технології, безперечно, створюють набагато вищий рівень наочності, ніж традиційні (плакати, таблиці, діаграми тощо) [1].

Про усвідомлення важливості соціального замовлення свідчить поява численних методичних праць у застосуванні інформаційно-комунікаційних технологій на заняттях літератури (О. Авраменко, Г. Бійчук, Л. Богдан, О. Драч, Т. Матюшкіна, О. Скобельська, Т. Сорока, А. Фасоля, В. Уліщенко та ін.), у яких обґрунтовується їх доцільність у процесі вивчення української літератури та наводяться моделі розробки уроків із використанням ІКТ та мультимедійних програмно-педагогічних засобів навчання в основній і старшій школі [1]. Науковці-методисти і вчителі-практики доводять, що застосування інформаційно-комунікаційних технологій, навчання на основі проекту в сукупності з новими мультимедійними програмними засобами навчання, сприяють ефективному засвоєнню учнями навчального матеріалу. Завдяки інформаційно-комунікаційним і новим мультимедійним технологіям розвивається логічний стиль мислення школярів, активізується процес оволодіння основними мислительними операціями, які формують у старшокласників аналітичні уміння, послідовно і чітко висловлювати власні думки, організовувати свою діяльність у новій навчальній ситуації.

Використання інформаційно-комунікаційних та мультимедійних технологій у процесі вивчення української літератури залишається мало дослідженим. Однак впровадження інформаційно-комунікаційних технологій, навчання на основі проекту, мультимедійних програмно-педагогічних засобів у практику роботи учителя-словесника передбачає відхід від «традиційного» навчання та класно-урочної системи з переважно пояснювально-ілюстративною методикою до збільшення обсягу навчальних завдань пошуково-дослідницького характеру, сучасних візуальних мультимедійних технологій.

**Формулювання цілей статті.** Мета статті – окреслити коло педагогічних умов, які забезпечують ефективність і дидактичну доцільність застосування інформаційно-комунікаційних технологій та мультимедійних програмно-педагогічних засобів навчання у процесі вивчення української літератури в старшій школі.

**Виклад основного матеріалу.** Використання інформаційно-комунікаційних технологій і мультимедійних програмно-педагогічних засобів у процесі вивчення української літератури в старшій школі є ефективним засобом формування ключових і предметних компетентностей (читацьких, інформаційних, комунікативних та ін.), особистісного розвитку старшокласників. Поняття «інформаційно-комунікаційна компетентність» трактуємо як здатність особистості свідомо і критично орієнтуватися в інформаційному просторі, використовувати можливості комп'ютера, мультимедійно програмного засобу й Інтернету для



доступу, накопичення, вироблення, представлення та обміну інформацією, спілкування та участі у соціальних спільнотах мережі. Інформаційно-комунікаційні й мультимедійні технології відіграють позитивну роль у забезпеченні мотивації навчальної діяльності на уроках української літератури, допомагають учителю чіткіше структурувати навчальний матеріал, підвищувати ефективність уроку в інтерактивному режимі, урізноманітнити форми і методи його подачі й перевірки засвоєння, постійному зацікавленню учнів навчальним предметом, мобільності, активізації пізнавальної діяльності старшокласників у організації проведення дослідно-пошукової роботи над виконанням учнівського навчального проекту.

Доведено, що старшокласників приваблює новизна проведення мультимедійних уроків, у них з'являється зацікавленість до вивчення навчального матеріалу з української літератури, готовність і бажання виконувати додаткові завдання, навчальні проекти, створювати власні відеопрезентації про життєвий і творчий шлях письменника і його добу, культурне та літературне оточення.

Мультимедійні технології дають змогу використовувати надзвичайно багатий ілюстративний та додатковий матеріал, залучати учнів до пошуково-дослідницької, експериментальної діяльності, формувати навички самостійної роботи, самонавчання, а також полегшують процес оволодіння загальнонавчальними вміннями – основою становлення суб'єктності учня-читача.

За допомогою мультимедійного програмного засобу учень одержує змогу зосередитися на художньому матеріалі твору через поглиблений розгляд усіх його характеристик, включаючи графіку, звук, відео-, створення власного освітнього продукту (навчально-дослідницького проекту, відеофільму чи фотопрезентації). Ще одна перевага такого типу навчання – візуалізація художніх картин, образів тощо. Навчальні презентації сприяють формуванню абстрактного мислення, виробленню умінь розв'язувати практичні проблеми й розвивати вміння переходити від запам'ятовування й репродукування фактів до застосування нових знань, формують предметні та загальнонавчальні вміння. Таким чином, старшокласники вчаться самостійно досліджувати взаємозв'язки між ідеями, перевіряти гіпотези і конструювати нові знання.

Проведене дослідження й апробація мультимедійних засобів з української літератури засвідчує інтерес до цієї проблеми, активну мотивацію вчителів-словесників та учнів до вивчення літератури шляхом упровадження мультимедійних програмно-педагогічних засобів та інформаційно-комунікаційних технологій навчання. Для самостійного вивчення навчального матеріалу учень вибирає потрібний урок із розділу мультимедійного посібника «Конструктор уроку» та розпочинає його перегляд і вивчення. Для проведення мультимедійного уроку учителю необхідні такі технічні засоби: персональні комп'ютери (ноутбуки, оснащені програмним забезпеченням або об'єднанні в локальну мережу (комп'ютерний клас); мультимедійний проектор; інтерактивна чи Smart-дошка тощо. Робота учнів у класі може бути організована індивідуально чи у малих групах. Розкриття можливостей мультимедійного програмного засобу досягається і під час перевірки тестового контролю знань учнів за вивченою темою чи розділом підручника. Старшокласники не лише засвоюють певні знання й вміння, а також

набувають практичний досвід роботи з мультимедійними технологіями, що допомагають учням у формуванні інформаційних (читацьких, літературних) компетентностей і цифрової грамотності.

Мультимедія – це сукупність комп'ютерних технологій, де однозначно використовується декілька інформаційних середовищ: графіка, текст, відео, фотографія, анімація, звукові ефекти, звуковий супровід. Технологія мультимедійного навчання базується на спеціальних програмних засобах навчання з підключення до Інтернету. Учителі та викладачі навчальних предметів можуть ефективно використовувати комп'ютерну мережу для організації навчального процесу і проведення тестового контролю знань учнів. Окрім того, такий тип навчання допомагає учням здійснювати самоконтроль власної успішності, набувати вміння самоосвіти. Це може бути дослідницька робота над створенням відеопрезентацій чи літературного відеосценарію (коміксу) з власними ілюстраціями, самостійна, групова чи індивідуальна робота учнів, навчання на основі проекту.

Мультимедійний супровід програмного засобу з вивчення української літератури містить: файлові тексти, ілюстрації, фотоматеріали до біографії письменника, відеоматеріали до вивчення творів українських письменників, анімаційні фрагменти, завдання для тестового контролю знань учнів, інтерактивні ресурси тощо.

Електронний конструктор створює для учнів можливість інтерактивного навчання й економії часу учителя на занятті української літератури. Мультимедійний програмний засіб має швидку навігацію, інформаційно-довідкову систему для самостійного пошуку учнем необхідної інформації та систему діалогового режиму.

Зміст мультимедійного програмного засобу узгоджується з паперовими підручниками відповідно до чинної програми та навчально-методичних посібників, хрестоматійних матеріалів з вивчення української літератури в старшій школі. Під час вивчення нового матеріалу та якісного контролю навчальних досягнень учнів мультимедійний засіб рекомендується використовувати у комп'ютерному класі загальноосвітнього навчального закладу. Це може бути персональний комп'ютер із проектором для демонстрації відеофайлів на стінний екран або інтерактивну дошку. Електронний тестовий контроль знань учнів можна використовувати для опитування вивчення навчального матеріалу. Простий інтерфейс мультимедійного посібника зручний як для вчителя, так і для учня у його самостійному застосуванні. Мультимедійний програмний засіб з української літератури в 10–11 класі є складовою системи засобів навчання і не виключає застосування інших технологій і засобів навчання, доповнюючи і надаючи їм нових можливостей використання. У модулі мультимедійного програмного засобу реалізовані: *основні режими* (конструктор уроків; підручник); *додаткові режими* (статистика, імпорт, додавання текстового пояснення, запис звукового фрагменту). Програмне електронне забезпечення працює на платформі: *MS Windows 98; MS Windows ME; MS Windows NT4.0; MS Windows 2000, 2007; MS Windows XP.*

Учитель-словесник, плануючи проведення уроків із використанням мультимедійного програмного засобу навчання, має враховувати зміст кожної

теми, мету уроку, стан забезпечення закладу освіти мультимедійними дошками і засобами навчання, вікові й індивідуальні особливості учнів, а також їх емоційну та психологічну готовність до роботи з ІКТ.

Структура уроку, залежно від мети уроку, може охоплювати:

- 1) актуалізацію опорних знань;
- 2) повідомлення цілей, теми, мети уроку;
- 3) вивчення нового начального матеріалу;
- 4) узагальнення та систематизацію знань;
- 5) оцінювання знань учнів, результатів їхньої діяльності;
- 6) рефлексію; повідомлення домашнього завдання;
- 7) висновки та роздуми про наступну діяльність тощо.

Засвоєння нових знань відбувається за допомогою демонстрації наочного навчального матеріалу. Під час паузи на моніторі комп'ютера, передбаченої розробником, учитель може коментувати розглянутий навчальний матеріал, провести бесіду з учнями, робити узагальнення чи висновки щодо вивченого нового матеріалу.

Наведемо методику проведення мультимедійної лекції із застосуванням мультимедійного програмного засобу навчання з української літератури в 10 класі. Мультимедійний засіб містить такі файлові елементи: *біографія*; *творчість*; *літературно-критичний додаток*; *оглядові теми*; *фрагменти художніх текстів*; *українська література у світовому культурологічному контексті*; *міжпредметні зв'язки*; *відеолекції*; *тести й конструктор тестових завдань*; *адреси сайтів* (рис. 1).

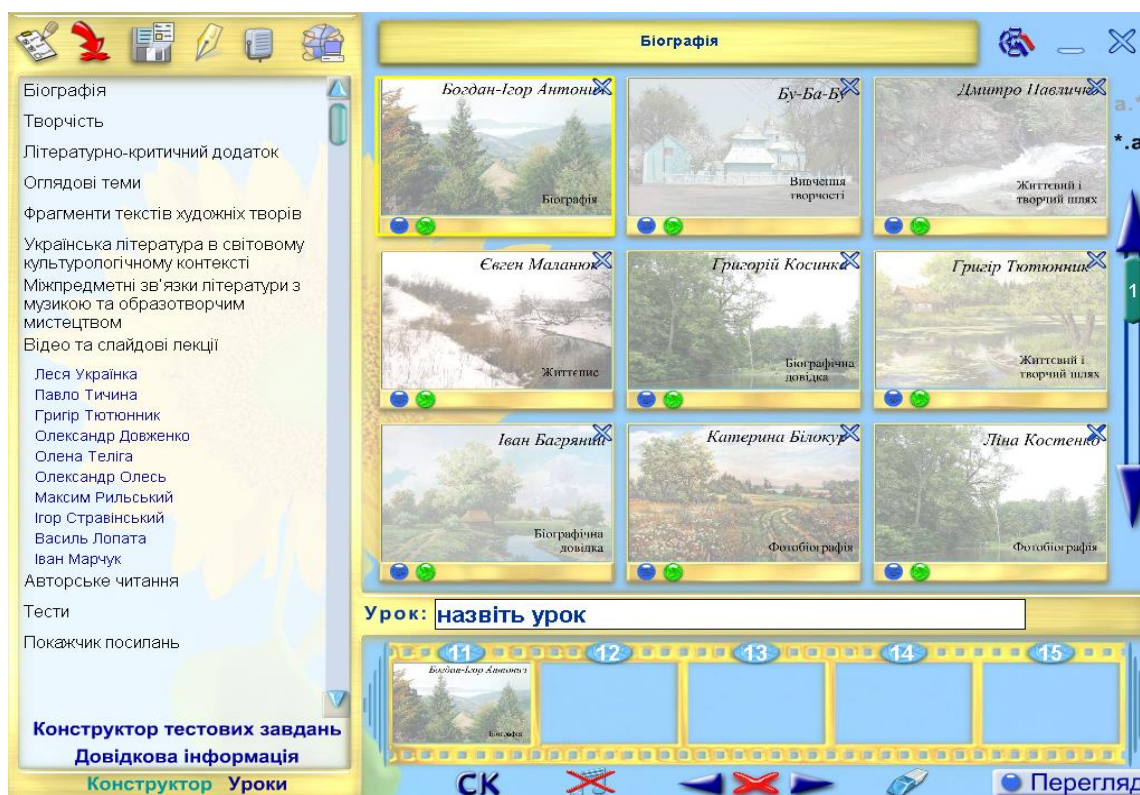


Рис. 1. Інтерфейс мультимедійного програмного засобу з української літератури у 10–11 класі

На мультимедійну дошку проектуємо тему, мету і тип уроку, наприклад тема «Вивчення життєвого і творчого шляху Лесі Українки». Для ознайомлення з біографією і творчістю письменниці учитель може провести мультимедійну лекцію з елементами евристичної бесіди. Орієнтовні запитання до неї передбачали виявлення рівня розуміння ними основних ознак культурно-мистецького напрямку модернізму та неоромантизму, а також умінь аналізувати поетичні і драматичні твори цього жанру.

Для перегляду та формулювання цілей відкриваємо меню «*Концепт теми*», де є цілі уроку. Після їх ознайомлення з учнями дописуємо особливо



значущі для них і переходимо до файлу «*Літературні портрети*», переглядаємо матеріал про життєвий і творчий шлях Лесі Українки, де вона народилася, її портрет, характер, вдачу, захоплення, яку освіту отримала, щоб учні могли побачити і відчути її як особистість, людину, письменницю. За допомогою електронного конструктора демонструємо на мультимедійній дошці загальну характеристику творчості Лесі Українки «Знайомство здалека і зблизька», цікаві фотографії з її життєпису, де

проживала поетеса, родинне оточення, рідний волинський край, краєвиди Криму та Ялти, Буковини. Після того переходимо до файлу «*Літературно-критичні додатки*» і пропонуємо учням прочитати літературно-критичні статті про поетесу О. Забужко та М. Томенка «Листи Лесі Українки», висловлення видатних людей про неї. У файлі «*Хрестоматія*» вибираємо фрагменти художніх творів для ознайомлення на уроці чи вдома. Переглядаючи «*Відеофільми*», знаходимо навчальний фільм про Лесю Українку «Наша Леся».



Учитель, використовуючи відеозапис упродовж 10–12 хв, може зупинити перегляд відеофільму на моніторі комп'ютера, прокоментувати образ, дати учням завдання описати зовнішній портрет письменниці чи місцевість, де вона народилася і провела своє дитинство.

Основними методами, прийомами і формами роботи може бути слово вчителя, робота в групах, бесіда, «гранування», укладання діаграм, усна зв'язна розповідь учнів, виразне читання поезій, робота над створенням презентації, захист учнівських творчих проєктів і відеопрезентацій. Після завершення вивченої теми, учитель, за допомогою комп'ютера, може перевірити знання учнів, як вони засвоїли навчальний матеріал за файлом «*Тестовий контроль знань*». Якщо відповідь правильна – на моніторі з'явиться напис «Правильно», допустив учень/учениця помилку в тестовому завданні – монітор комп'ютера зафіксує напис «Неправильно!». Комп'ютер допомагає учителю якісно оцінювати знання старшокласників, виявляти «прогалини» у засвоєнні навчального матеріалу. Після вивчення кожної теми пропонуються тестові

завдання для тематичного оцінювання, які можна доповнити, використовуючи конструктор тестових завдань (рис. 2).



Рис. 2

Робота учнів над тестовими завданнями на комп'ютері не дає змоги списувати, підказувати, оскільки тестова програма передбачає: різноманітні комбінації того самого завдання, відразу ж показує їх результат. Для учнів мультимедійний програмний засіб цінний тим, що дає можливість візуального й інтерактивного режиму перегляду творчості письменника в контексті української та світової літератури, культурно-мистецького контексту, залучати до використання інформаційно-комунікаційних умінь; умінь роботи з електронним файлами, інформацією, текстом під час аналізу поезій, драматичних творів Лесі України, формувати ключові та предметні (літературні, читацькі) компетентності.

**Висновки та перспективи дослідження.** Аналіз результатів проведення педагогічного дослідження й апробації дидактичної доцільності застосування мультимедійного програмного засобу дає підстави для висновку, що використання мультимедійного програмно-педагогічного засобу з вивчення української літератури у 10 класі як одного із засобів формування літературних, читацьких та інформаційних компетентностей на уроках української літератури в старшій школі буде ефективним за умови: психологічної та фахової готовності словесника до упровадження, забезпечення суб'єктності учителя і

учня-читача; системності роботи; збереження перспективності й наступності між основною та старшою школою, формування в учнів стійкої мотивації до роботи з мультимедійними та інформаційно-комунікаційними технологіями в активному й інтерактивному режимі; оволодіння учнями алгоритмом діяльності, загальнонавчальними уміннями. На розв'язання окреслених проблем спрямовано методику використання інформаційно-комунікаційних технологій у процесі вивчення української літератури в старшій школі, що базується на використанні вимог нормативних освітніх документів до оновлення змісту та методичних засад літературної освіти, принципів особистісно й компетентісно зорієнтованого навчання, діяльнісного, системного і технологічних підходів.

#### **Використані джерела**

1. Бійчук Г. Л. Українська література. 10–11 клас. Мультимедійний посібник ТМ «Розумники» [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.rozumniki.com.ua>
2. Бійчук Г. Л. Дидактичні можливості використання мультимедійного підручника «Українська література. 5 клас» в основній школі / Г. Л. Бійчук // Проблеми сучасного підручника : зб. наук. праць / [ред. кол. ; голов. ред. – О. М. Топузов]. – К. : Педагогічна думка, 2014. – Вип. 14. – 866 с.
3. Концепція Нової української школи. Концептуальні засади реформування середньої школи. – МОН України. – 34 с.
4. Савченко О. Я. Ключові компетентності – інноваційний результат шкільної освіти / О. Я. Савченко // Рідна школа. – 2006. – № 8–9. – С. 4–8.
5. Савченко О. Я. Теоретичні підходи до вивчення якості шкільної освіти / О. Я. Савченко // Шлях освіти. – 2006. – № 4. – С. 2–6.

#### **References**

1. Biichuk H. L. Ukrainska literatura. 10–11 klas. Multymediinyi posibnyk ТМ «Rozumnyky» [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu: <http://www.rozumniki.com.ua>
2. Biichuk H. L. Dydaktychni mozhlyvosti vykorystannia multymediinoho pidruchnyka «Ukrainska literatura. 5 klas» v osnovnii shkoli / H. L. Biichuk // Problemy suchasnoho pidruchnyka : zb. nauk. prats / [red. kol. ; holov red. – O. M. Topuzov]. – K. : Pedahohichna dumka, 2014. – Vyp. 14. – 866 s.
3. Kontseptsiia Novoi ukrainskoi shkoly. Kontseptualni zasady reformuvannia serednoi shkoly. – MON Ukrainy. – 34 s.
4. Savchenko O. Ya. Kliuchovi kompetentnosti – innovatsiinyi rezultat shkilnoi osvity / O. Ya. Savchenko // Ridna shkola. – 2006. – N 8–9. – S. 4–8.
5. Savchenko O. Ya. Teoretychni pidkhody do vyvchennia yakosti shkilnoi osvity / O. Ya. Savchenko // Shliakh osvity. – 2006. – N 4. – S. 2–6.

**Бійчук Г. Л.**

#### **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ И МУЛЬТИМЕДИЙНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ УКРАИНСКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ В СТАРШЕЙ ШКОЛЕ НА ОСНОВЕ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА**

В статье рассматривается процесс организации новой образовательной платформы и предложений педагогических идей концепции «Новой украинской школы» в процессе использования информационно-коммуникационных и новых мультимедийных технологий обучения в учебном заведении. Исследовано дидактические возможности использования мультимедийных программно-педагогических сценариев уроков с украинской литературы в

10 класі на основі компетентного підходу. Експериментально обґрунтовано методику використання електронного конструктора уроків і його програмно-педагогічне забезпечення засобами мультимедіа в ефективності навчання. Систему методів, форм і видів учбової діяльності з використанням інформаційно-комунікаційних і мультимедійних технологій навчання в процесі вивчення української літератури на основі компетентного підходу.

**Ключевые слова:** інформаційно-комунікаційні технології; мультимедійні технології; програмно-педагогічне забезпечення; електронний конструктор уроків; інформаційна, літературна компетентність; українська література; компетентний підхід; старша школа.

**Вітчук Н.**

### **THE USE OF INFORMATION-COMMUNICATION AND MULTIMEDIA TECHNOLOGIES IN THE PROCESS OF STUDYING UKRAINIAN LITERATURE IN HIGH SCHOOL ON THE BASIS OF A COMPETENCY BASED APPROACH**

The article is devoted to the process of organizing the new educational environment in accordance with regulatory requirements of "New Ukrainian School" in the process of using information and communication technologies and modern multimedia teaching technologies. It is proved the didactic expediency of using multimedia software and pedagogical means on Ukrainian literature in high school by means of multimedia scripts of lessons in the 10th form on the basis of a competency based approach. The author offered the methodology of introducing the electronic designer of the lessons with its programmed multimedia support, the system of methods, ways and types of educational activity using the information-communication and multimedia technologies of teaching in the process of studying the Ukrainian literature on the basis of the competency based approach.

**Keywords:** information and communication technologies; multimedia technologies; software and pedagogical tool; electronic designer; literary competence, informational competence; Ukrainian literature; competency based approach; senior secondary school.

**УДК 37.013.3**

### **РЕАЛІЗАЦІЯ НАСКРІЗНИХ ЛІНІЙ КЛЮЧОВИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ У ПІДРУЧНИКАХ З МАТЕМАТИКИ**

**М. І. Бурда,**

*доктор педагогічних наук, професор,  
Інститут педагогіки НАПН України,*

Реалізація наскрізних ліній ключових компетентностей потребує переорієнтації методичної системи навчання математики, яка передбачає посилення прикладної спрямованості змісту підручників. Автором пропонуються дидактичні та методичні вимоги до відбору навчальних текстів, системи задач і методичного апарату підручників з математики. Обґрунтовано, що дотримання наведених вимог та шляхів їх реалізації забезпечує прикладну спрямованість змісту підручників і покращує, тим самим, набуття учнями ключових компетентностей.

**Ключові слова:** підручник; математика; вимоги; ключові компетентності.

**Постановка проблеми.** Перехід від знаннєво орієнтованої освітньої парадигми до компетентної набуває особливого значення у зв'язку з

переходом шкіл на 12-річний термін навчання. У Концепції «Нова українська школа» виділені ключові компетентності, спрямовані на вироблення в учнів ціннісних орієнтацій і здатності застосовувати знання й уміння у реальних життєвих ситуаціях. Успішне формування компетентностей не зводиться до часткового оновлення підручників з математики (розвантаження, уточнення, переструктурування тощо). Потрібна цілісна переорієнтація методики навчання, яка передбачає посилення прикладної спрямованості змісту підручників.

**Аналіз останніх досліджень.** Проблеми відбору компетентісно орієнтованого змісту шкільної математики досліджували В. Г. Бевз, М. І Бурда, О. І. Глобін, Ю. І. Мальований, Н. А. Тарасенкова та ін. Окремі методи і прийоми формування в учнів ключових компетентностей розглядалися в роботах І. М. Богатирьової, Д. В. Васильєвої, О. М. Коломієць, З. О. Сердюк та ін. Прикладній спрямованості змісту навчання математики присвячені дослідження А. В. Прус, Л. О. Соколенко, Л. Г. Філон та ін.

**Мета статті** – розкрити дидактичні та методичні вимоги до відбору змісту підручників з математики, дотримання яких покращить формування ключових компетентностей.

**Виклад основного матеріалу.** У навчальних програмах для 5-11 класів (2017 р.) такі ключові компетентності, як підприємливість, екологічна грамотність і здоровий спосіб життя, соціальна та громадянська компетентності виокремлено у чотири наскрізні лінії ("Екологічна безпека та сталий розвиток", "Громадянська відповідальність", "Здоров'я і безпека", "Підприємливість та фінансова грамотність"). Ці компетентності стосуються всіх навчальних предметів і спрямовані на посилення мотивації, інтересу до навчання, на вироблення в учнів здатності застосовувати знання й уміння у різних сферах діяльності, реальних практичних ситуаціях. Навчання математики має зробити певний внесок в їх формування.

Наскрізні лінії ключових компетентностей реалізуються під час розв'язування задач практичного змісту – задач, що виникають за межами математики, але розв'язуються з використанням математичного апарату. У виданих підручниках таких задач немало. Це задачі, в основному, на рух, виконання виробничих завдань, побутового змісту, на вимірювання й обчислення відстаней, на суміші, вартість покупок тощо. Безперечно треба вміти їх розв'язувати. Проте, рекомендується надавати перевагу тим задачам, які стосуються сучасних суспільно-економічних запитів і цінностей. Це, насамперед, енергозбереження (газ, світло, вода, тепло – цінний ресурс, який треба заощаджувати), фінансова грамотність (планування і раціональне витрачання власних, сімейних коштів, правильна співпраця з фінансовими установами), здоров'я й екологія (бережливе ставлення до природних ресурсів, чистоти довкілля, вибір здорового способу життя, правильне харчування та якість харчових продуктів, позиція до вживання алкоголю, нікотину тощо). Тобто задачі мають сприяти виробленню в учнів ціннісних орієнтацій, правильної поведінки стосовно енергоресурсів, свого здоров'я, своїх фінансів,



навколишнього середовища, стосунків між людьми, сприяти усвідомленню значення математичної освіти для успішної життєдіяльності в сучасному суспільстві. Так, у практичних задачах традиційно ставляться запитання: «Яка вартість цукерок (печива, морозива)?», «Яка сума коштів на банківському рахунку буде через певний час?», «Скільки коштів потрібно заплатити за електроенергію?» Тоді як ціннісну орієнтацію мають такі запитання: «Як скласти свій раціон з продуктів, що мають збалансований вміст цукру?», «Через який час на кошти від процентних відрахунків можна купити певну річ, знаючи її ціну?», «Скільки коштів заощадить сім'я, якщо будуть замінені звичайні лампи на енергозберігаючі?»

Задачі практичного змісту складні для учнів, які мають усвідомити, що застосування математики до розв'язування будь-яких практичних задач розчленовується на такі етапи: 1) формалізація (перехід від ситуації, описаної у задачі, до математичної моделі цієї ситуації, і від неї, до сформульованої математичної задачі); 2) розв'язування задачі у межах побудованої моделі; 3) інтерпретація одержаного розв'язку задачі – застосування його до вихідної ситуації. Тому навчальний матеріал підручника має забезпечувати оволодіння учнями математичною культурою такого рівня, коли освоюються всі етапи застосування математики до розв'язування задач, які виникають у людській практиці. Це стосується, насамперед, етапів формалізації та інтерпретації. Так, на етапі формалізації учень має зрозуміти суть понять умови практичної задачі, виділити відповідні зв'язки між поняттями реальної ситуації, проаналізувати повноту даних умови, виразити мовою математики дані поняття і зв'язки між ними. Тобто перейти від практичної ситуації до математичної її моделі (рівняння, системи рівнянь, нерівності, функції тощо). Етап інтерпретації передбачає зворотній перехід – від розв'язку математичної задачі до даної практичної. Учні потрібно вміти з'ясувати відповідність отриманих результатів умові даної практичної задачі, відібрати, при необхідності, потрібні розв'язки математичної задачі, оцінити точність отриманих результатів.

Вироблення вмінь розв'язувати задачі практичного змісту, як засобу набуття ключових компетентностей, передбачає дотримання певних вимог до відбору навчальних текстів та методичного апарату підручників з математики. Математична і ключові компетентності взаємопов'язані. Успішне їх формування потребує посилення прикладної спрямованості змісту математики, яка забезпечить соціально ефективну математичну підготовку учнів – достатність знань, умінь і навиків для успішного вивчення теоретичного матеріалу, розв'язання суто математичних задач і задач практичного змісту та оволодіння іншими предметами в процесі навчання. Прикладну спрямованість неможливо повністю забезпечити лише включенням в зміст підручника задач практичного змісту. Вона передбачає перенесення акцентів із збільшення обсягу інформації, призначеної для засвоєння учнями, на вироблення вмінь її використовувати для досягнення певних цілей, більшої уваги діяльнісному і ціннісному компонентам компетентностей. Знати математику – це вміти її застосовувати.

Посиленню прикладної спрямованості змісту шкільної математики спонукають також зміни в галузях техніки, виробництва, комунікацій, які ставлять нові вимоги до математичної підготовки професійних кадрів. Не можна не враховувати й те, що дедалі зростає роль математичного моделювання, статистико-ймовірнісних методів в економіці, явищах виробничо-технічного характеру, управлінні високоякісними і високоточними технологічними процесами. Застосування теоретичних знань до розв'язування суто математичних і практичних задач покращиться, якщо вирішити проблему цілісності змісту. Актуальність цієї проблеми зумовлюється переходом шкіл на новий термін навчання. Без цілісного уявлення про зміст навчання на всіх ступенях школи може бути порушена його наступність. Адже зміст навчання основної школи має узгоджуватись із змістом початкової і враховувати тенденції його розвитку в старшій школі. Цього можна уникнути, якщо визначити базовий зміст математики на основі його фундаменталізації та інтеграції. Потребує перегляду навчальний матеріал, який не використовується ні для логічного розгортання курсів математики, ні під час розв'язування задач і не має прикладного значення (наприклад, традиційне подання геометричних перетворень, векторів, координат тощо).

Необхідною умовою реалізації прикладної спрямованості навчання математики є діяльнісний підхід. Спеціально організована предметна діяльність виступає і метою, і засобом навчання. Підручник забезпечує включення учнів до різних видів діяльності, засвоєння не лише готових знань, а й способів їх засвоєння, способів міркувань, які застосовуються в математиці, містить методичні ситуації, які стимулюють самостійні відкриття учнями математичних фактів. Зміст навчального матеріалу має відповідати етапам пізнання: на першому – показувати, де це можливо, виникнення математичного факту із практичної ситуації, на другому – після його обґрунтування, ілюструвати застосування на практиці. Ці етапи мають бути притаманними навчальній діяльності, оскільки впливають на розвиток творчості учня, його активність, ініціативу, привчають проводити дослідження. У зв'язку з цим, вивчення математичних фактів спирається на емпіричний досвід учня (відповідні приклади з реальної дійсності, зі сфери майбутньої професійної діяльності, факти з інших навчальних предметів, моделі чи малюнки, які мають виконувати не лише ілюстративну, але й евристичну роль). Це дає змогу з'ясувати істотні ознаки понять, властивості математичних об'єктів і, на основі цього, самостійно формулювати відповідні твердження. Такий підхід до вивчення теоретичного матеріалу полегшить виконання етапів формалізації та інтерпретації при розв'язуванні практичних задач. Взагалі, прикладна спрямованість навчання математики реалізується систематичним застосуванням методу математичного моделювання. Один із шляхів – ознайомлення учнів як з поняттям математичної моделі, так із методом моделювання, із способами побудови та дослідження простіших математичних моделей реальних явищ і процесів, вироблення уявлення про роль цього методу в науковому пізнанні та практиці.

В процесі навчання учень має засвоювати не лише формально-логічні знання, а й *оперативні* (як треба діяти в конкретних ситуаціях, щоб досягти поставленої мети). Останні сприяють виробленню умінь доводити твердження, застосовувати математичні методи, прийоми і способи діяльності у процесі розв'язування навчальних і практичних задач, використовувати математичні знання і вміння під час вивчення інших навчальних предметів. Тому навчальні тексти підручника містять поради або вказівки щодо того, як діяти у тій чи іншій навчальній ситуації. Вони, з одного боку, є результатом засвоєння навчального матеріалу (поняття, властивості, способу розв'язання типової задачі, а з другого, – спрямовані на застосування понять, теорем або способів розв'язування задач на практиці. Наприклад, під час вивчення теми «Чотирикутники» (8 клас) учні знайомляться з такими вказівками чи порадами:

1. Щоб встановити, що чотирикутник – паралелограм, доведіть, що у ньому: або протилежні сторони попарно паралельні (означення паралелограма); або протилежні сторони попарно рівні (ознака); або дві протилежні сторони рівні і паралельні (ознака); або діагоналі діляться точкою їх перетину навпіл (ознака).

2. Щоб встановити, що даний паралелограм – прямокутник, доведіть, що у ньому: або всі кути прямі (означення прямокутника), або діагоналі рівні (ознака).

3. Щоб довести, що чотирикутник є прямокутником, покажіть, що: або цей чотирикутник є паралелограмом, а паралелограм – прямокутником, або три кути чотирикутника – прямі.

4. Щоб установити, що даний паралелограм – ромб, доведіть, що у ньому: або всі сторони рівні (означення ромба), або діагоналі взаємно перпендикулярні (ознака).

Засвоївши такі поради чи вказівки, учні більш вмотивовано і результативно виконують відповідні завдання практичного змісту:

1. Швачка викроїла з тканини чотирикутник, який має бути ромбом. Щоб перевірити правильність викрійки, вона перегнула тканину за однією діагоналлю й переконалася, що краї тканини суміщаються. Чи є правильною така перевірка? Якщо ні, то запропонуйте свій спосіб перевірки.

2. Столяр, щоб перевірити, чи має стільниця форму квадрата, виміряв її сторони й переконався, що вони рівні.

1) Чи є правильною така перевірка? 2) Чи достатньо виміряти діагоналі стільниці й переконатися, що вони рівні? 3) Чи матиме стільниця форму квадрата, якщо її сторони рівні й діагоналі рівні?

3. Земельна ділянка, яка має форму квадрата, була обнесена парканом. З часом від паркану залишилося два стовпці у протилежних вершинах квадрата. Як відновити межу ділянки?

Тобто зміст підручника сприяє тому, щоб знання, що отримують учні обов'язково включали діяльнісний компонент – де і як їх застосовувати.

Математичні задачі є моделями практичних. Тому розв'язання останніх потребує умінь розв'язувати відповідні математичні задачі. Рекомендується

дотримуватись таких основних вимог до задач підручника: чотири рівні складності (початковий, достатній, середній, високий); опорні задачі; пари аналогічних задач (для роботи в класі й вдома); задачі за таблицями; задачі з неповною, надлишковою інформацією; вправи на складання задач; задачі високого рівня складності включають елементи задач середнього і достатнього рівнів, а останні – елементи задач початого рівня; групи задач із спільними чи аналогічними способами розв'язання (ідеями, планами); задачі з використанням у розв'язанні допоміжних елементів.

**Висновки та перспективи подальших досліджень.** Реалізація наскрізних ліній ключових компетентностей здійснюється під час розв'язування задач практичного змісту. Рекомендується надавати перевагу задачам, які стосуються сучасних суспільно-економічних запитів і цінностей: енергозбереження (газ, світло, вода, тепло – цінний ресурс, який треба заощаджувати), фінансова грамотність (планування і раціональне витрачання коштів, правильна співпраця з фінансовими установами), здоров'я і й екологія (бережливе ставлення до природних ресурсів, чистоти довкілля, вибір здорового способу життя, правильне харчування, позиція до вживання алкоголю, нікотину тощо). Вироблення вмінь розв'язувати задачі практичного змісту передбачає переорієнтацію методичної системи навчання, зокрема дотримання певних вимог до відбору змісту і розроблення методичного апарату підручників з математики. Ці вимоги спрямовані на забезпечення прикладної спрямованості змісту математики – достатності знань, умінь і навиків для використання їх як при вивченні теоретичного матеріалу, розв'язанні математичних задач та задач практичного змісту, так і для оволодіння іншими предметами в процесі навчання.

Актуальним є дослідження принципів і критеріїв відбору практико орієнтованого базового змісту шкільної математичної освіти на основі його фундаменталізації та інтеграції.

#### **Використані джерела**

1. Бурда М. І. Геометрія : підруч. для 7 кл. загальноосвіт. навч. закладів / [М. І. Бурда, Н. А. Тарасенкова]. – К. : Видавничий дім «Освіта», 2015. – 208 с.
2. Бурда М. І. Геометрія : підруч. для 8 кл. загальноосвіт. навч. закладів / [М. І. Бурда, Н. А. Тарасенкова]. – К. : УОВЦ «Оріон», 2016. – 224 с.
3. Бурда М. І. Геометрія : підруч. для 9 кл. загальноосвіт. навч. закладів / [М. І. Бурда, Н. А. Тарасенкова]. – К. : УОВЦ «Оріон», 2017. – 240 с.
4. Геометрія : підруч. для 11 кл. загальноосвіт. навч. закладів (академічний та профільний рівні) / [М. І. Бурда, Н. А. Тарасенкова, І. М. Богатирьова, О. М. Коломієць, З. О. Сердюк]. – К. : Видавничий дім «Освіта», 2013. – 304 с.

#### **References**

1. Heometriia: pidruch. dlia 7 kl. zahalnosvit. navch. zakladiv (akademichnyi ta profilnyi rivni) / [M. I. Burda, N. A. Tarasenkova]. – K. : Vydavnychiy dim «Osvita», 2015. – 208 s.
2. Heometriia: pidruch. dlia 8 kl. zahalnosvit. navch. zakladiv (akademichnyi ta profilnyi rivni) / [M. I. Burda, N. A. Tarasenkova]. – K. : UEPC «Orion», 2016. – 224 s.
3. Heometriia: pidruch. dlia 9 kl. zahalnosvit. navch. zakladiv (akademichnyi ta profilnyi rivni) / [M. I. Burda, N. A. Tarasenkova]. – K. : UEPC «Orion», 2017. – 240 s.

4. Геометрија: підруч. для 11 кл. загальноосвіт. навч. закладів (академічні та профільні рівні) / [М. І. Бурда, Н. А. Тарасенкова, І. М. Бохатирова, О. М. Коломієць, З. О. Сердюк]. – К. : Видавничий «Освіта», 2013. – 304 с.

**Бурда М. І.**

### **РЕАЛИЗАЦИЯ СКВОЗНЫХ ЛИНИЙ КЛЮЧЕВЫХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ В УЧЕБНИКАХ ПО МАТЕМАТИКЕ**

Реализация сквозных линий ключевых компетентностей требует переориентации методической системы обучения математике, которая предусматривает усиление прикладной направленности содержания учебников. Предлагаются дидактические и методические требования к отбору учебных текстов, математических задач і задач практического содержания, разработке методического аппарата учебников по математике. Обосновано, что соблюдение предложенных требований обеспечивает прикладную направленность содержания учебников, а следовательно – успешное формирование ключевых компетентностей.

**Ключевые слова:** учебник; математика; требования, ключевые компетентности.

**Burda M.**

### **REALIZATION OF CROSSCUTTING LINES OF KEY COMPETENCIES IN MATHEMATICS TEXTBOOKS**

The realization of crosscutting lines of key competencies requires a reorientation of the methodical system of teaching mathematics, which involves increasing the applied direction of the textbooks content. The didactic and methodical requirements for the selection of educational texts, mathematical problems and tasks of practical content, methodical apparatus of textbooks on mathematics are offered (extension of education functions; provision of fundamentalization and integration of content, its continuity; differentiated realization of educational material; the correspondence of educational texts to the stages of cognition; the application of the method of mathematical modeling; strengthening the creative component in the education content, etc.). The recommendations for the tasks of the textbook (four levels of difficulty; basic problems; problems with incomplete, redundant information; tasks on problems making; groups of problems with common or similar solutions; tasks with the use of auxiliary elements, etc.) are given. It is proved that the observance of the offered requirements and the ways of their realization ensures the applied direction of the textbooks content and improves, thus, developing key competencies of students.

**Keywords:** textbook; mathematics; requirements; key competencies.

УДК 512(075.3):373.5.016:336

### **СУЧАСНИЙ ПІДРУЧНИК АЛГЕБРИ – ЕФЕКТИВНИЙ ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ФІНАНСОВОЇ ГРАМОТНОСТІ УЧНІВ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ**

**Н. І. Василюк,**

*аспірантка Інституту педагогіки НАПН України,*

*e-mail: natalimarynina@gmail.com*

У статті висвітлено сучасні підходи до визначення поняття «фінансова грамотність» у науковій літературі; обґрунтовано актуальність проблеми формування фінансової грамотності населення України, зокрема дітей шкільного віку; розглянуто оновлену програму для базової загальної середньої освіти у контексті етапності формування фінансової грамотності учнів у процесі навчання математики через інтегрування наскрізної

лінії «Підприємливість та фінансова грамотність» у шкільний курс математики; окреслено поділ задач фінансового змісту за змістовими лініями, а також проаналізовано чинні підручники з алгебри 8–9 класів на наявність задач, що формують фінансову грамотність підростаючого покоління.

**Ключові слова:** фінансова грамотність; задачі фінансового змісту; формування фінансової грамотності; програма для базової загальної середньої освіти; підручник з алгебри.

**Постановка проблеми.** Неодмінним атрибутом сучасної успішної людини є фінансова грамотність, що дає змогу управляти своїми власними і сімейними фінансами, бути успішним на ринку фінансових послуг.

Уряди економічно розвинених держав інвестують значні кошти для підвищення рівня фінансової грамотності власного населення. Усе більше країн надають перевагу розвитку і формуванню фінансової грамотності в дітей шкільного віку, а тому впроваджують національні стратегії в галузі фінансової освіти. Особливу увагу спрямовано на молоде покоління, яке незабаром може бути споживачем фінансових послуг, користувачем послуг банків.

Питання підвищення рівня фінансової грамотності в Україні в різних категоріях населення набуває особливої актуальності, адже «... відсутність елементарних знань у сфері управління власними фінансами, невміння вести сімейний бюджет, планувати витрати й уміло розпоряджатися заощадженнями не лише підривають фінансову основу кожного громадянина та кожної сім'ї, а й згубно впливають на економіку країни та її конкурентоспроможність у світовому вимірі» [16, с. 8].

Наразі ми спостерігаємо, що державні органи управління здійснюють конкретні кроки для реалізації національної стратегії щодо підвищення фінансової грамотності населення через розроблення та практичне впровадження ініціатив: «План заходів НБУ з підвищення рівня фінансової грамотності населення України» від 01.08.2013 р. [14]; наказ МОН від 24.03.2016 р. № 324 «Науково-методичні засади впровадження фінансової грамотності в навчально-виховний процес навчальних закладів» на 2012–2019 роки [12].

З метою підвищення фінансової грамотності в Україні розроблено курс за вибором «Фінансова грамотність», а також оновлено програму для базової загальної середньої освіти, в якій всі шкільні предмети пронизуватиме наскрізна лінія «Підприємливість та фінансова грамотність».

Однак нині проблема формування фінансової грамотності в учнів основної школи на уроках математики є недостатньо висвітленою в наукових дослідженнях. Наукового обґрунтування потребують питання теоретичної і практичної підготовки учнів, шляхи активізації їхньої навчально-пізнавальної діяльності, системного аналізу програм та змісту навчально-інформативного матеріалу. Актуальністю зазначених завдань і зумовлений вибір нашого дослідження.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Фінансова грамотність стала об'єктом наукових досліджень зарубіжних та українських науковців у

всебічних аспектах висвітлення. Зокрема, проблему зарубіжного досвіду підвищення фінансової грамотності населення досліджувала Л. Птащенко [15]; шляхи розвитку фінансової культури населення – Г. Кучерова [8]; питання сучасного стану впровадження фінансової грамотності в Україні – Т. Смовженко та А. Кузнєцова [16]; розробку методичної системи навчання фінансової математики студентів математичних спеціальностей педагогічних університетів – О. Сушко [17]; активізацію пізнавальної діяльності учнів основної школи в процесі розв'язування математичних задач фінансового змісту – Л. Межейнікова [10]; проблеми впровадження фінансової грамотності в сучасній школі – З. Філончук [18].

**Формулювання цілей статті.** Метою статті є аналіз оновленої програми для базової загальної середньої освіти в контексті етапності формування фінансової грамотності учнів на уроках математики та висвітлення результатів аналізу чинних підручників з алгебри для учнів 8–9 класів щодо наявності задач фінансового змісту.

**Виклад основного матеріалу.** Нині термін «фінансова грамотність» у науковців має неоднозначне трактування. Науковці розглядають його як сукупність двох слів: «фінанси» та «грамотність». Термін «фінанси» трактується як система економічних (грошових) відносин, за допомогою яких створюються, розподіляються та перерозподіляються фонди грошових коштів [5, с. 7]. Визначення наступного поняття чітко окреслене в Українському педагогічному словнику, в якому зазначено, що «... грамотність – це ступінь обізнаності з певної галузі знання» [6, с. 74].

Грунтовний фаховий аналіз поняття «фінансова грамотність» у науковій літературі та його тлумачення відомими науковцями ми спостерігаємо у статті З. Філончук «Проблеми впровадження фінансової грамотності у сучасній школі» [18], у якій представлено різні трактування та підходи до його визначення, зокрема:

– фінансова грамотність являє собою певне вміння застосовувати фінансові знання та використовувати здобуті фінансові навички, щоб отримувати максимальну користь від управління власними фінансами та застосування фінансових послуг [8, с. 127];

– фінансова грамотність населення – це сукупність світоглядних позицій (установок), знань і навиків громадян щодо ефективного управління особистими фінансами та здатність компетентно застосовувати їх у процесі прийняття фінансових рішень [7, с. 65].

У виданні, що опубліковане під відповідальністю Генерального секретаря OECD (Organisation for Economic Cooperation and Development), яке присвячене результатам міжнародного дослідження PISA-2012 з фінансової грамотності, зазначається, що «... фінансова грамотність – це знання та розуміння фінансових понять та ризиків, а також навички, мотивація та впевненість у застосуванні цих знань, з метою прийняття ефективних рішень у низці фінансових контекстів, для поліпшення фінансового благополуччя окремих

осіб та суспільства, а також забезпечення участі в економічному житті» [1, с. 33].

Отже, не важко помітити, що більшість авторів цитованих понять, вбачають у терміні «фінансова грамотність» ефективне використання та управління фінансами.

Таким чином, ґрунтуючись на зазначених напрямках, висвітлення змісту досліджуваного феномену у працях відомих науковців дає нам підставу трактувати поняття «фінансова грамотність» як складне особистісне утворення, що базується на фінансових знаннях та навичках особистості, її обізнаності у грошових відносинах, ефективному вмінні компетентно управляти власними фінансами та користуватися фінансовими послугами.

Наразі є очевидним те, що питання підвищення рівня фінансової грамотності громадян України потребує системного підходу з окресленням конкретних шляхів її вирішення. Так, науковці Т. Смовженко та А. Кузнєцова наголошують на нагальній потребі щодо «... включення спеціального курсу “Фінансова грамотність” до навчальних планів освітніх установ, а також вкраплення окремих тем із фінансової грамотності до інших навчальних предметів (наприклад, математики, права, географії тощо) у вигляді ілюстрованих матеріалів, конкретних прикладів і задач» [16, с. 11].

Також у сучасних теоретичних дослідженнях науковців і практичних напрацюваннях вчителів з питань формування в учнів фінансової грамотності акцентується увага на значному потенціалі шкільного курсу «Математика».

У лютому 2017 р. відбулося публічне обговорення програм для базової загальної середньої освіти на соціальній платформі EdEra. Учасниками обговорення були науковці, освітяни, експерти та батьки. У навчальні програми основної школи були інтегровані наскрізні лінії, які спрямовані на формування в учнів ключових компетентностей. Наразі пропонується чотири наскрізних теми, які будуть висвітлюватися під час вивчення всіх шкільних предметів:

1. Здоров'я і безпека.
2. Громадянська відповідальність.
3. Підприємливість та фінансова грамотність.
4. Екологічна безпека та сталий розвиток.

Згідно пояснювальної записки з математики щодо наскрізних ліній та їх застосування варто зазначити, що наскрізну лінію «Підприємливість та фінансова грамотність» спрямовано на розвиток лідерських ініціатив; здатність успішно діяти в технологічному швидкозмінному середовищі; забезпечення кращого усвідомлення учнями практичних аспектів фінансових питань (здійснення заощаджень, інвестування, запозичення, страхування, кредитування тощо).

Запропонована наскрізна лінія передбачає розв'язування практичних задач щодо «... планування господарської діяльності та реальної оцінки власних можливостей, складання сімейного бюджету, формування ощадливого ставлення до природних ресурсів. Вона реалізується у процесі вивчення відсоткових обчислень, рівнянь та функцій» [11, с. 10].



Оновлена програма з математики (2017 р.) для базової загальної середньої освіти [11] передбачає етапність формування фінансової грамотності на уроках математики в різних класах. У кожному розділі програми виокремлено очікувані результати навчально-пізнавальної діяльності учня. Наприклад, для учнів 5-го класу в розділі «Натуральні числа і дії з ними. Геометричні фігури і величини» передбачається розв'язування сюжетних задач з реальними даними щодо розрахунку сімейного бюджету та можливостей кредитного оформлення товарів.

У 6-му класі в розділі «Відношення і пропорція» учням пропонується розв'язування сюжетних задач з метою прийняття рішень у сфері фінансових операцій. Надалі в розділі «Раціональні числа та дії з ними» передбачається розв'язування сюжетних задач для розрахунку власних та родинних фінансів, комунальних платежів, які забезпечують формування в учнів вміння розпоряджатися грошима, кредитами, депозитами, у простих ситуаціях оцінювати необхідність та ризики кредитів; здійснювати оцінку очікуваних та реальних витрат.

На уроках алгебри у 7-му класі рекомендується розв'язувати сюжетні задачі на складання рівнянь (систем рівнянь) для використання власних та родинних фінансів.

Учням 8-го класу на уроках алгебри пропонується розв'язувати сюжетні задачі з використанням взаємозв'язків економічних явищ; видів та розрахунків податків; здійснення платежів; продуктивності праці; вартості товару; витрат і доходів. Задачі фінансового змісту стосуються таких тем, як «Стандартний вигляд числа» і «Квадратні рівняння».

У програмі для учнів 9-х класів з алгебри рекомендується використовувати розв'язування сюжетних задач на розрахунок та аналіз фінансової спроможності родини; розрахунок обсягу сплачених податків; прийняття рішень стосовно особистих та колективних фінансових питань тощо. Задачі такого виду зустрічаються під час вивчення тем «Нерівності», «Системи лінійних нерівностей», «Функції. Властивості функцій» та «Числові послідовності».

Міжнародна програма оцінки якості системи освіти PISA-2012 досліджувала рівень фінансової грамотності у школярів 64 країн світу. Зміст завдань фінансової спрямованості, що були запропоновані учням, виокремлено у чотири категорії:

- 1) гроші та операції з ними;
- 2) планування та управління фінансами;
- 3) ризики та прибуток;
- 4) фінансова інфраструктура (фінансова сфера) [1].

У статті О. Овчар «Математичні задачі з фінансовим змістом» [13] зазначено наступний поділ задач фінансового змісту:

- 1) задачі на оподаткування;
- 2) задачі на цінні папери;
- 3) задачі на банківську діяльність;
- 4) задачі на сімейний бюджет.

Для формування в учнів фінансової грамотності у процесі навчання математики ми пропонуємо задачі таких змістових ліній: вартість товарів і послуг, сімейний бюджет, страхування, банківська справа, цінні папери, благодійність, податки (рис. 1).

Отже, розв'язування задач фінансової спрямованості на уроках математики сприяє формуванню в учнів умінь та навичок використання математичних знань у практичній діяльності та покращенню обізнаності молоді у питаннях оподаткування та фіскальної діяльності держави. Поширення та популяризація елементарних фінансових і податкових знань уможливує розкриття міжпредметних зв'язків та ролі математики в теорії фінансів, у житті людини і держави, розвиток у школярів пізнавального інтересу, підвищенню якості математичної підготовки підростаючого покоління.

З метою вивчення сучасного стану забезпечення навчально-інформаційним матеріалом шкіл, що сприяє формуванню фінансової грамотності в учнів, ми здійснили аналіз нових чинних підручників з алгебри для 8 та 9 класів 2016 і 2017 рр., відповідно, рекомендованих Міністерством освіти і науки України, на наявність у них задач фінансового змісту. Результати дослідження представлені у табл. 1, 2.



*Рис. 1*

*Таблиця 1*

### Підручники з алгебри для 8 класів

№	Підручник	Кількість		Відсоток %
		усіх задач	задач з фінансовим змістом	
1.	Бевз Г. П.	1 250	3	0,24
2.	Глобін О. І.	839	10	1,19
3.	Істер О. С.	1 116	9	0,81
4.	Кравчук В. Р.	1 044	9	0,86
5.	Мальований Ю. І.	630	2	0,32
6.	Мерзляк А. Г.	913	10	1,1
7.	Прокопенко Н. С.	646	14	2,17
8.	Тарасенкова Н. А.	920	6	0,65

## Підручники з алгебри для 9 класів

	Підручник	Кількість		Відсоток %
		кількість задач	фінансових задач	
1.	Бевз Г. П.	1 070	32	3
2.	Буковська О. І.	1 149	36	3,13
3.	Істер О. С.	1 132	32	2,83
4.	Кравчук В. Р.	1 057	9	0,85
5.	Мерзляк А. Г.	934	14	1,5
6.	Прокопенко Н. С.	755	32	4,24
7.	Тарасенкова Н. А.	743	9	1,21

Результати аналізу підручників з алгебри для учнів 8 класу дають підставу стверджувати, що найбільшу кількість фінансових задач, які висвітлюються у різних рубриках, зосереджено в авторів Н. Прокопченко, Ю. Захарійченка, Н. Кінащук – 2,17 %; на достатньому рівні у кількісному сегменті представлені фінансові задачі в О. Глобіна, О. Буковської, Д. Васильєвої, І. Сільвестрової (1,19 %), а також в А. Мерзляка, В. Полонського, М. Якіра (1,1 %). Перелік авторів з низьким відсотком фінансових задач наступний: В. Кравчук, М. Підручна, Г. Янченко – 0,86 %; О. Істер – 0,81 %; Н. Тарасенкова, І. Богатирьова, О. Коломієць, З. Сердюк – 0,65 %; Ю. Мальований, Г. Возняк, Г. Литвиненко – 0,32 % та Г. Бевз, В. Бевз – 0,24 %.

Підручник з алгебри для учнів 9 класів авторів Н. Прокопченко, Ю. Захарійченка, Н. Кінащук вирізняється найбільшою кількістю задач із фінансовим змістом – 4,24 %. Також високий відсоток задач фінансового спрямування зосереджено у підручниках наступних авторів: О. Буковської, Д. Васильєвої, О. Глобіна, І. Сільвестрової – 3,13 %; Г. Бевза, В. Бевз – 3 % та О. Істера – 2,8 %. Значно нижчі відсоткові показники в авторів А. Мерзляка, В. Полонського, М. Якіра – 1,5 %; Н. Тарасенкової, І. Богатирьової, О. Коломієць, З. Сердюк – 1,21 % та В. Кравчука, М. Підручної, Г. Янченко – 0,85 %.

Отже, отримані результати дають підставу зробити висновки про те, що відсоток задач у чинних підручниках з алгебри для 8–9 класів, які формують у школярів елементи фінансової грамотності, від загальної кількості усіх задач є досить низьким.

З метою підвищення ефективності формування фінансової грамотності учнів на уроках математики, вчителів необхідно використовувати у педагогічній діяльності додаткові дидактичні матеріали (збірники задач, у яких зосереджені задачі фінансового спрямування, тощо).

Наприклад, Д. Васильєва та Н. Василюк [3], автори збірника задач з математики для учнів 5–9 класів «Наскрізнi лінії компетентностей та їх

реалізація» (2017 р.), пропонують у збірнику чотири наскрізні лінії ключових компетентностей, які розглядатимуться під час вивчення математики, зокрема лінія «Підприємливість та фінансова грамотність». Задачі, що запропоновано у збірнику, – це виключно задачі з реальними даними, різного фінансового змісту, вимог та різного рівня складності.

**Висновки та перспективи подальших досліджень.** Нині оволодіння фінансовими знаннями та вміннями є нагальною потребою сучасної української школи, адже процес формування фінансової грамотності необхідно розпочинати вже у дітей шкільного віку, готуючи їх до дорослого життя.

Висвітлені сучасні підходи щодо визначення поняття «фінансова грамотність» у науковій літературі дають нам підставу трактувати його, як складне особистісне утворення, яке базується на фінансових знаннях та навичках особистості, її обізнаності у грошових відносинах, ефективному вмінні компетентно управляти власними фінансами та користуватися фінансовими послугами.

Детальний аналіз нових чинних підручників низки українських науковців з алгебри для 8–9 класів, рекомендованих Міністерством освіти і науки України, на наявність у них задач фінансового змісту свідчить про низький кількісний показник, який коливається в межах від 0,24 % до 4,24 % щодо загальної кількості використаних задач. У змісті підручників з алгебри лише частково прослідковується наскрізна лінія, що стосується фінансової грамотності. У підручниках 8 класів міститься недостатня кількість задач фінансового спрямування та матеріалів фінансового змісту (0,24–2,17 %), що унеможлиблює ефективність процесу формування фінансової грамотності у школярів. Дещо вищими є кількісні показники наявності задач фінансового змісту (0,85–4,24 %) у підручниках для учнів 9 класів.

Таким чином, представлені результати аналізу підручників дають підставу стверджувати про низьке інформаційно-навчальне забезпечення учнів матеріалами фінансового змісту. Встановлено, що у сучасний підручник з алгебри необхідно закласти нову модель освітнього процесу, що сприяв би реалізації вирішення проблеми формування фінансової грамотності.

#### **Використані джерела**

1. OECD. PISA 2012 Results: Students and Money (Volume VI) Financial Literacy Skills for the 21st Century / OECD. – Paris: OECD Publishing, 2014. – 202 p.
2. Буковська О. І. Алгебра : підручник для 8-го кл. загальноосвіт. навч. закл. / О. І. Буковська, Д. В. Васильєва, О. І. Глобін, І. А. Сільвестрова. – К. : Педагогічна думка, 2017. – 320 с.
3. Васильєва Д. Збірник задач з математики. 5–9 класи : Наскрізні лінії компетентностей та їх реалізація / Д. В. Васильєва, Н. І. Василюк. – К. : Видавничий дім «Освіта», 2017. – 112 с.
4. Глобін О. І. Алгебра : підруч. для 8-го кл. загальноосвіт. навч. закл. / О. І. Глобін, О. І. Буковська, Д. В. Васильєва, І. А. Сільвестрова. – К. : Генеза, 2016. – 212 с.
5. Грідчіна М. В. Фінанси (теоретичні основи) : підручник / М. В. Грідчіна, В. Б. Захожай, Л. Л. Осіпчук та ін. ; під кер-вом і за наук. ред. М. В. Грідчіної, В. Б. Захожая. – 2-ге вид., випр. і допов. – К. : МАУП, 2004. – 312 с.

6. Гончаренко С. Український педагогічний словник / С. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 374 с.
7. Кізима Т. Фінансова грамотність населення: зарубіжний досвід і вітчизняні реалії / Т. Кізима // Вісник Тернопільського національного економічного університету. – 2012. – Вип. 2 : квіт.-черв. – С. 64–71.
8. Кучерова Г. Шляхи розвитку фінансової культури населення / Г. Ю. Кучерова // Вісник Східноєвропейського університету економіки і менеджменту. – Черкаси, 2013. – Вип. 2 (15). – С. 125–131. – (Серія: економіка і менеджмент).
9. Мальований Ю. Алгебра : підруч. для 8 кл. загальноосвіт. навч. закл. / Ю. Мальований. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2016. – 224 с.
10. Межейнікова Л. С. Активізація пізнавальної діяльності учнів основної школи в процесі розв'язування математичних задач фінансового змісту : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теорія та методика навчання математики» / Л. С. Межейнікова. – К., 2005. – 20 с.
11. Навчальна програма для загальноосвітніх навчальних закладів. Математика 5–9 класи (зі змінами, затвердженими наказом МОН № 804 від 07.06.2017 р.) [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://www.ed-era.com/img/books/mon59/programs/5.programa-z-matematiki.pdf>
12. Наказ МОН від 24.03.2016 р. № 324 «Науково-методичні засади впровадження фінансової грамотності в навчально-виховний процес навчальних закладів» на 2012–2019 роки [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://imzo.gov.ua/.../nakaz-mon-vid-24-03-2016-324-pro-rozshirennya-bazi-dlya-p>
13. Овчар О. І. Математичні задачі з фінансовим змістом // Молодь і ринок. – 2010. – № 12. – С. 113–117.
14. «План заходів НБУ з підвищення рівня фінансової грамотності населення України» від 01.08.2013 р. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://bank.gov.ua/control/uk/>
15. Птащенко Л. О. Підвищення рівня фінансової грамотності населення: міжнародний досвід / Л. О. Птащенко, А. М. Шабардіна // Економіка і регіон. – 2014. – № 1. – С. 8–14.
16. Смовженко Т. Впровадження фінансової грамотності в Україні: сучасний стан і перспективи / Т. Смовженко, А. Кузнецова // Вісник Національного Банку України. – К. : НБУ, 2013. – Вип. 9 (211) березень. – С. 8–16.
17. Сушко О. С. Методика навчання фінансової математики студентів математичних спеціальностей педагогічних університетів [Рукопис] : дис. ... на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук за спеціальністю 13.00.02 – теорія та методика навчання (математика) / О. С. Сушко ; Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова. – К., 2015. – 22 с.
18. Філончук З. В. Проблеми впровадження фінансової грамотності в сучасній школі / З. В. Філончук // Таврійський вісник освіти. – 2015. – № 2 (2). – С. 112–117.

### References

1. OECD. PISA 2012 Results: Students and Money (Volume VI) Financial Literacy Skills for the 21st Century / OECD. – Paris : OECD Publishing, 2014. – 202 p.
2. Bukovska O. I. Algebra : pidruchnyk dlia 8-ho kl. zahalnoosvit. navch. zakl. / O. I. Bukovska, D. V. Vasylieva, O. I. Hlobin, I. A. Silvestrova. – K. : Pedagogichna dumka, 2017. – 320 s.
3. Vasylieva D. Zbirnyk zadach z matematyky. 5–9 klasy : Naskrizni linii kompetentnosti ta yikh realizatsiia / D. V. Vasylieva, N. I. Vasyliuk. – K. : Vydavnychi dim «Osvita», 2017. – 112 s.
4. Hlobin O. I. Algebra : pidruch. dlia 8-ho kl. zahalnoosvit. navch. zakl. / O. I. Hlobin, O. I. Bukovska, D. V. Vasylieva, I. A. Silvestrova. – K. : Heneza, 2016. – 212 s.
5. Hridchina M. V. Finansy (teoretychni osnovy) : pidruchnyk / M. V. Hridchina, V. B. Zakhzhai, L. L. Osipchuk ta in. ; pid ker-vom i za nauk. red. M. V. Hridchinoi, V. B. Zakhzhai. – 2-he vyd., vypr. i dopov. – K. : MAUP, 2004. – 312 s.

6. Honcharenko S. Ukrainskyi pedahohichnyi slovnyk / S. Honcharenko. – K. : Lybid, 1997. – 374 s.
7. Kizyma T. Finansova hramotnist naseleunia: zarubizhnyi dosvid i vitchyzniani realii / T. Kizyma // Visnyk Ternopil'skoho natsionalnoho ekonomichnoho universytetu. – 2012. – Vyp. 2 : kvit.-cherv. – S. 64–71.
8. Kucherova H. Shliakhy rozvytku finansovoi kultury naseleunia / H. Yu. Kucherova // Visnyk Skhidnoievropeiskoho universytetu ekonomiky i menedzhmentu. – Cherkasy, 2013. – Vyp. 2 (15). – S. 125–131. – (Serii: ekonomika i menedzhment).
9. Malovanyi Yu. Alhebra : pidruch. dlia 8 kl. zahalnoosvit. navch. zakl. / Yu. Malovanyi. – Ternopil : Navchalna knyha – Bohdan, 2016. – 224 s.
10. Mezheynikova L. S. Aktyvizatsiia piznavalnoi diialnosti uchniv osnovnoi shkoly v protsesi rozviazuvannia matematychnykh zadach finansovoho zmistu : avtoref. dys. na zdobuttia nauk. stupenia kand. ped. nauk : spets. 13.00.02 «Teoriia ta metodyka navchannia matematyky» / L. S. Mezheynikova. – K., 2005. – 20 s.
11. Nakaz MON vid 24.03.2016 r. № 324 «Naukovo-metodychni zasady vprovadzhennia finansovoi hramotnosti v navchalno-vykhovnyi protses navchalnykh zakladiv» na 2012–2019 roky [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu: <https://imzo.gov.ua/.../nakaz-mon-vid-24-03-2016-324-pro-rozshirennya-bazi-dlya-p>
12. Ovchar O. I. Matematychni zadachi z finansovym zmistom // Molod i rynok. – 2010. – № 12. – S. 113–117.
13. Navchalna prohrama dlia zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladiv. Matematika 5–9 klasy (zi zminamy, zatverdzheny nakazom MON N 804 vid 07.06.2017 r.). [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu: <https://www.ed-era.com/img/books/mon59/programs/5.programa-z-matematiki.pdf>
14. «Plan zakhodiv NBU z pidvyshchennia rivnia finansovoi hramotnosti naseleunia Ukrainy» vid 01.08.2013 r. – [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu: <http://bank.gov.ua/control/uk/>
15. Ptashchenko L. O. Pidvyshchennia rivnia finansovoi hramotnosti naseleunia: mizhnarodnyi dosvid / L. O. Ptashchenko, A. M. Shabardina // Ekonomika i rehion. – 2014. – № 1. – S. 8–14.
16. Smovzhenko T., Kuznietsova A. Vprovadzhennia finansovoi hramotnosti v Ukraini: suchasnyi stan i perspektyvy / T. Smovzhenko, A. Kuznietsova // Visnyk Natsionalnoho Banku Ukrainy. – K. : NBU, 2013. – Vyp. 9 (211) berezen. – S. 8–16.
17. Sushko O. S. Metodyka navchannia finansovoi matematyky studentiv matematychnykh spetsialnosti pedahohichnykh universytetiv [rukopys] : dys. ... na zdobuttia naukovooho stupenia kandydata pedahohichnykh nauk za spetsialnistiu 13.00.02 – teoriia ta metodyka navchannia (matematyka). – Natsionalnyi pedahohichnyi universytet imeni M. P. Drahomanova. – K., 2015. – 22 s.
18. Filonchuk Z. V. Problemy vprovadzhennia finansovoi hramotnosti v suchasni shkoli / Z. V. Filonchuk // Tavriiskyi visnyk osvity. – 2015. – № 2 (2). – S. 112–117.

**Васылюк Н. И.**

**СОВРЕМЕННЫЙ УЧЕБНИК АЛГЕБРЫ – ЭФФЕКТИВНОЕ СРЕДСТВО  
ФОРМИРОВАНИЯ ФИНАНСОВОЙ ГРАМОТНОСТИ УЧАЩИХСЯ  
ОСНОВНОЙ ШКОЛЫ**

В статье освещены современные подходы к определению понятия «финансовая грамотность» в научной литературе; обоснована актуальность проблемы формирования финансовой грамотности населения Украины, в частности детей школьного возраста; рассмотрена обновленная программа для базового общего среднего образования в контексте этапности формирования финансовой грамотности учащихся в процессе обучения математике через интегрирование сквозной линии «Предприимчивость и финансовая грамотность» в школьный курс математики; обозначено разделение задач финансового

содержания за смысловыми линиями, а также проанализированы действующие учебники по алгебры для учащихся 8–9 классов на наличие задач, которые формируют финансовую грамотность подрастающего поколения.

**Ключевые слова:** финансовая грамотность; задачи финансового содержания; формирование финансовой грамотности; программа для базового общего среднего образования; учебник по алгебре.

Vasyliuk N.

### MODERN ALGEBRA TEXTBOOK AS AN EFFECTIVE WAY OF FORMING PUPILS' FINANCIAL LITERACY

The article covers modern approaches to the definition of the concept of «financial literacy» in the scientific literature; the urgency of the problem of formation of financial literacy of the population of Ukraine, in particular children of school age, is disclosed; reviewed the updated program for basic general secondary education in the context of the phased formation of pupils' financial literacy in the process of teaching mathematics through integrating the cross-cutting line «Entreprise and financial literacy» into the school math course; outlined the division of tasks of financial content for content lines, and also analyzed Algebra textbooks for 8-9 forms for the presence of tasks forming the financial literacy of the younger generation.

Thus, based on the various directions of coverage of the concept of «financial literacy» in the treatises of well-known scholars, the author attempts to interpret it as a complex of personal entity based on profound financial knowledge and skills of pupils, their knowledge of monetary relations, effective ability of competent usage their finances and financial services.

The existing Algebra textbooks of a number of Ukrainian scholars for the pupils of 8-9 forms which are recommended by the Ministry of Education and Science of Ukraine, for their availability of financial maintenance tasks, have been analyzed. According to the results of the analysis, it has been established that 8 form textbooks contain insufficient amount of financial-oriented tasks and materials of financial content, which makes it impossible for the pupils to form financial literacy, and in the 9th form books the quantitative indicators of the financial-oriented tasks are higher.

It is established that in the modern Algebra textbooks it is necessary to form a new model of educational process, which would facilitate implementation of the solution of the problem of financial literacy formation.

**Keywords:** financial literacy; tasks of financial content; formation of financial literacy; a program for basic general secondary education; financial education, algebra textbook.

УДК 37.014.7:373.5

### РЕАЛІЗАЦІЯ НАСКРІЗНОЇ ЛІНІЇ «ГРОМАДЯНСЬКА ВІДПОВІДАЛЬНІСТЬ» У ПІДРУЧНИКАХ АЛГЕБРИ

**Д. В. Васильєва,**  
кандидат педагогічних наук,  
старший науковий співробітник,  
Інститут педагогіки НАПН України,  
e-mail: vasilyevadarina@gmail.com

У статті розкрито проблему реалізації наскрізної лінії ключових компетентностей «Громадянська відповідальність» у підручниках алгебри для основної школи. Проаналізовано сутність феномена «громадянськість» і його складників. Висвітлено потенціал шкільних підручників алгебри для формування громадянської відповідальності учнів основної школи. Встановлено, що в сучасних підручниках міститься навчальний

матеріал, спрямований на формування свідомого громадянина, патріота та професіонала. Обґрунтовано, що найбільш ефективно сприяти формуванню в учнів громадянської відповідальності можна в процесі розв'язування спеціально дібраних задач. Показано особливості реалізації наскрізної лінії ключових компетентностей «Громадянська відповідальність» на основі відповідних задач, які включено у підручники «Алгебра, 8» і «Алгебра, 9».

**Ключові слова:** підручники алгебри; задачі; ключові компетентності; наскрізна лінія; громадянська відповідальність; громадянськість.

**Постановка проблеми.** В умовах швидких суспільних змін, зростання обсягу знань і поширення інформаційно-комунікаційних технологій система освіти та інші соціальні й державні інституції активно реагують на сучасні виклики громадянського суспільства розробкою нормативних документів і впровадженням нових методологічних підходів до організації різного роду діяльності, зокрема і навчально-пізнавальної. Необхідність створення державою сприятливих умов для розвитку громадянського суспільства, різноманітних форм демократії участі, налагодження ефективної взаємодії громадськості з органами державної влади зумовили затвердження Національної стратегії сприяння розвитку громадянського суспільства в Україні на 2016–2020 роки. У Плані заходів на 2017 р. щодо реалізації цієї стратегії для Міністерства освіти і науки визначено такі завдання:

- провести аналіз проектів, спрямованих на розвиток громадянської освіти населення, що реалізуються в Україні;
- розробити та подати до Кабінету Міністрів України проект Концепції розвитку громадянської освіти та виховання в Україні.
- забезпечити реалізацію проектів, спрямованих на підвищення громадянської освіти населення.

На виконання цих та інших завдань (Концепція нової української школи) у Навчальних програмах з математики [7] виокремлено наскрізну лінію ключових компетентностей «Громадянська відповідальність», спрямовану на формування відповідального члена громади і суспільства, який розуміє принципи і механізми функціонування суспільства, а також на розвиток в учнів здатності застосовувати набуті знання й уміння у реальних життєвих ситуаціях. Ця лінія є соціально значимою надпредметною темою, засобом інтеграції ключових і загальнопредметних компетентностей, навчальних предметів та предметних циклів. Саме тому її необхідно враховувати у процесі формування шкільного середовища.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Проблема формування у підростаючого покоління громадянської відповідальності не є новою. Окремі її аспекти розглядали ще античні філософи. Їх переважно цікавили взаємозалежність людини і суспільства, поділ громадян на групи за майновою ознакою, співвідношення суб'єктивного та об'єктивного, взаємозв'язок прав і обов'язків громадян, відповідальності та свободи, мораль тощо.

На сучасному етапі розвитку освіти окремі питання стосовно громадянськості та громадянської відповідальності молоді розглядали



О. Андрійчук, І. Бех, П. Вербицька, О. Гуменюк, Н. Драгомирецька, П. Мороз, Ю. Малієнко, Є. Мануйлов, Ю. Олексін, І. Победаш, О. Пометун, М. Савчин, Т. Смагіна, В. Смолюк, Л. Снігур, О. Сухомлинська, О. Фурман, М. Шимановський та інші науковці.

У контексті теми статті (формування громадянської компетентності учнів за допомогою шкільного підручника) заслуговує на увагу праця І. Победаш [8], у якій проаналізовано потенціал сучасних підручників історії щодо конструювання начальних ситуацій для набуття учнями громадянської компетентності. Визначаючи можливості підручників у формуванні громадянської компетентності, автор послуговується трьома критеріями: когнітивний складник; аксіологічний складник; діяльнісний складник.

Формуванню громадянської компетентності учнів у процесі навчання математики присвячені праці [2], [5], [8], [11].

Справді сучасною і корисною для вчителів є робота авторського колективу на чолі з М. Рафальською [9], у якій визначено три рівні, на яких може відбуватися розвиток громадянської компетентності учнів у процесі навчання математики в школі (навчання про; навчання для розвитку розуміння й особистого ставлення; навчання через), і розглянуто декілька конкретних прикладів для кожного з 5–9 класів, але ситуації, що там розглядаються, переважно стосуються фінансових питань.

Цікавий підхід до визначення змісту громадянської компетентності учнів загальноосвітніх навчальних закладів різних ступенів запропоновано у праці [10]. Окрім іншого, у цій роботі на прикладі однієї проблеми громадянської освіти (сутність демократії, демократичні цінності; права і свободи людини і громадянина і механізми їх захисту) проілюстровано пропозиції вчителів різних предметів щодо її розкриття в процесі навчання. Не можемо погодитися з прикладом, що подається авторами стосовно вивчення теми «Функції, їхні властивості та графіки» у курсі математики 10 класу. Для цієї теми автори визначають лише один шлях розкриття вказаної проблеми, а саме – з'ясування відповідей на два запитання (Що таке функціональні обов'язки людини? Чи пов'язані вони з її юридичними правами та обов'язками?). Насправді тема «Функції, їхні властивості та графіки» у 7–11 класах має великий потенціал щодо створення умов для формування в учнів громадянської відповідальності. Детальніше про це у наших роботах [1], [2].

**Формулювання цілей статті.** Мета статті – розкрити сутність феномена «громадянськість» і його складників, висвітлити потенціал шкільних підручників алгебри для формування громадянської відповідальності учнів основної школи, а також показати особливості реалізації наскрізної лінії ключових компетентностей «Громадянська відповідальність» на основі відповідних задач, які включено у підручники «Алгебра, 8» [3] і «Алгебра, 9» [4].

**Виклад основного матеріалу.** Людина має не тільки біологічну, але й соціальну природу, належить до певного суспільства, користується певними правами, які їй гарантує держава. Водночас людина повинна дотримуватися

встановлених у конкретному суспільстві норм. Ці норми дають можливість співіснувати з іншими та розвиватися кожному її члену. Громадянська відповідальність у членів певного суспільства не лише зобов'язує до виконання норм та обов'язків, а й створює умови для самореалізації кожного громадянина. Успішний, патріотичний, моральний громадянин, дбаючи про свій професійний розвиток, власну сім'ю, родину – уже дбає й про країну.

Відповідальний громадянин – це той, хто ідентифікує себе громадянином держави, у якій живе, навчається чи працює, приймає вищезазначені громадянські (демократичні) цінності, виконує громадянські обов'язки, займається особистим саморозвитком (інтелектуальним, професійним, фізичним), реалізує свої громадянські права (бере участь у громадській діяльності, займається трудовою діяльністю), дбає про розвиток країни.

Формування громадянської відповідальності базується на усвідомленні учнями своєї *громадянськості* та розумінні її складників. Як зазначається у Концепції громадянського виховання, *громадянськість* – духовно-моральна цінність, світоглядно-психологічна характеристика людини, що зумовлена її державною самоідентифікацією, усвідомленням належності до конкретної країни. З ним пов'язане більш або менш лояльне ставлення людини до встановлених у державі порядків, законів, інституцій влади, відчуття власної гідності, знання і повага до прав людини, чеснот громадянського суспільства, готовність та вміння домагатися дотримання власних прав та обов'язків.

Складниками громадянськості, як зазначає Є. Мануйлов [5], є громадянські знання, громадянська відповідальність, громадянська компетентність, громадянський обов'язок, громадянська справедливість, громадянська рівність та свобода, громадянська свідомість тощо.

Розглянемо сутнісну характеристику окремих складників громадянськості на основі аналізу робіт [6], [10], [11].

*Громадянська компетентність* – здатність людини активно, відповідально й ефективно реалізовувати громадянські права та обов'язки з метою розвитку демократичного громадянського суспільства.

*Громадянська свідомість* – це розумове осягнення і внутрішнє прийняття людиною того реального факту, що вона належить до певного соціуму; усвідомлення власної гордості за приналежність до своєї нації, сприйняття навколишнього світу крізь призму національних інтересів, вміння мислити на основі образів національної культури тощо.

*Громадянська відповідальність* – це свідоме ставлення особистості як члена суспільства до його вимог, вміння відповідати за власне життя, дії, вчинки. Ознаками громадянської відповідальної особистості є активна життєва позиція, усвідомлене ставлення до виконання свого громадянського обов'язку, самостійність та наполегливість, самоаналіз, самоконтроль, самоорганізація, чесність, готовність відповідати за власні вчинки тощо.

У Навчальній програмі [7] наголошується, що навчання математики має зробити певний внесок у формування ключових компетентностей, щоб сформувати в учнів здатності застосовувати знання й уміння у реальних

життєвих ситуаціях. Передбачається, що реалізація наскрізної лінії «Громадянська відповідальність» сприятиме формуванню відповідального члена громади і суспільства, який розуміє принципи і механізми функціонування суспільства, розвитку в учнів готовності до співпраці, толерантності щодо різноманітних способів діяльності та думок, а також забезпечить поєднання математики з іншими навчальними предметами.

У процесі навчання математики в школі (як зазначають автори посібника [12]) розвиток громадянської компетентності учнів може відбуватися різними способами, розглянемо їх далі.

○ *Навчання про:* математику як універсальну мову природничих наук та органічний складник загальної людської культури; роль та можливості математики у пізнанні та описанні реальних процесів і явищ дійсності; особистісні якості відомих учених-математиків, що свідчать про їхню громадянську позицію).

У підручниках [3], [4] цей спосіб реалізується на основі змістового наповнення та ілюстрацій шмуцтитулів до розділів і рубрик «Світ навколо нас», «Математика без кордонів» і «Сторінка історії». Для того, щоб розкрити особливості математики як універсальної мови природничих наук та органічний складник загальної людської культури кожен розділ розпочинається портретом відомого математика і громадянського діяча та його цікавим висловлюванням. Наприклад до розділу «Елементи прикладної математики» у підручнику [4, с. 273] подано портрет Галілео Галілея та його висловлювання «Книга природи написана мовою математики».

○ *Навчання для розвитку розуміння і особистого ставлення.* Метою є формування: активного та відповідального члена громадянського суспільства; здатності та готовності до застосування математичних знань у практичних життєвих ситуаціях; ощадливості та поміркованості; вміння аналізувати власну економічну ситуацію, родинний бюджет, користуючись математичними методами; вміння орієнтуватися в широкому колі послуг і товарів на основі чітких критеріїв, робити споживчий вибір, спираючись, зокрема, і на математичні дані. Усвідомлення: значення математики для повноцінного життя в сучасному суспільстві, у розвитку технологічного, економічного й оборонного потенціалу держави; усвідомлення значення кількісних показників під час характеристики суспільства і його розвитку.

Для розвитку ощадливості та поміркованості, формування вміння аналізувати власну економічну ситуацію та родинний бюджет учням пропонується розглянути реальні життєві ситуації, проаналізувати їх і зробити відповідні висновки. Для прикладу розглянемо дві наступні ситуації.

1. Лампа розжарювання розрахована на 1 000 год роботи. Термін роботи люмінесцентної лампи в середньому 8 000 год роботи, а світлодіодної лампи 20 000 год роботи. Однакову освітленість створюють: лампа розжарювання потужністю 60 Вт, люмінесцентна лампа потужністю 12 Вт, світлодіодна лампа потужністю 7 Вт. Дізнайтеся вартість кожної з цих ламп і розрахуйте витрати

на купівлю лампочок для освітлення вашої оселі впродовж 40 000 год. роботи [4, с. 238].

2. Якщо з крану тече цівка води товщиною в сірник, то лише за добу втрачається близько 70-ти відер води. Денис о 8-й годині ранку погано закрив кран холодної води, і вода цівкою товщиною в сірник текла аж поки він о 14-й годині не повернувся додому. З'ясуйте, скільки літрів води витекло поки Дениса не було вдома і скільки це буде коштувати? (Самостійно дізнайтеся тариф на холодну воду) [3, с. 150].

Для того, щоб учні усвідомили значення математики для повноцінного життя в сучасному суспільстві, де переважно спілкуються англійською мовою, у підручниках основні поняття теми кожного розділу і ключові слова кожного параграфа подаються двома мовами – українською та англійською. Крім цього, англійською мовою формулюються вимоги до стандартних задач та окремі задачі, що містяться в рубриках «Математика без кордонів (Mathematics without borders)».

○ *Навчання через:* розв'язування сюжетних задач соціального змісту; розкриття здобутків вітчизняної математичної науки та висвітлення внеску українських науковців у розвиток природничих наук; ефективну співпрацю з іншими над реалізацією різноманітних проєктів; роботу в групах та партнерські технології; вільне висловлювання власної думки, прийняття спільного рішення; створення атмосфери відкритості, вільного вибору, толерантного ставлення, поваги, рівності, свободи, справедливості. Зазначимо декілька прикладів таких задач.

1. Одним із найстаріших навчальних закладів Східної Європи вважається Києво-Могилянська академія (1615 р.). Задайте табличним способом функцію, областю значень якої є сім чисел, між найдавнішими університетами та роками їх заснування [4, с. 288].

2. Вважається, що у 1929 р. уперше в світі в Монако провели міські автоперегони. Однак насправді у 1927 р. у Львові вже розробили кільцеву трасу вулицями міста – 100 кіл (305 кілометрів). На перегонах у Львові в 1933 р. були і рекорди – тріумфував на перегонах норвежець Бйорнстад, він встановив рекордний час, пройшовши одне коло за 2 хвилини та 2 секунди. Знайдіть середню швидкість, з якою він рухався містом [4, с. 130].

Включення елементів наскрізної лінії ключових компетентностей «Громадянська відповідальність» не заперечує основних завдань вивчення математики, а допомагає учням наблизити його до життя і збагатити новими аспектами. На уроках математики виховання громадянської відповідальності здійснюється за рахунок розширення змісту освіти, доцільних методів і форм навчання, використання сприятливих виховних ситуацій, а також особистості самого вчителя. Як зазначається у пояснювальній записці до програми [7], навчання математики має викликати в учнів якомога більше позитивних емоцій, а її зміст – бути націленим на виховання порядності, старанності, систематичності, послідовності, посидючості та чесності. Приклад учителя покликаний зіграти важливу роль у формуванні толерантного ставлення до товаришів, незалежно від рівня навчальних досягнень. З цієї ж наскрізною

лінією пов'язані, наприклад, процентні обчислення, елементи статистики, що дають змогу учням зрозуміти значення кількісних показників під час характеристики суспільства і його розвитку.

Для того, щоб збільшити потенціал математики у формуванні в учнів громадянської відповідальності, необхідно частіше включати в зміст уроку задачі, що викликають почуття гордості за рідну країну і стосуються державності, символів, столиці, традицій, визначних місць, здобутків українського суспільства чи його національних цінностей тощо. У цьому, крім підручників, учителю може допомогти Збірник задач з математики (Наскрізні лінії ключових компетенцій) [1], в якому для кожного з 5–9 класів дібрані задачі, що стосуються чотирьох наскрізних ліній. Подані у збірнику задачі є багатофункціональними. Їх доцільно пропонувати учням не тільки з метою формування громадянської відповідальності, а й для розвитку логічного мислення та інтелектуальних здібностей, вироблення умінь шукати і використовувати додаткову навчальну інформацію, критично оцінювати здобуту інформацію та її джерела, виокремлювати головне, аналізувати, робити висновки, використовувати отриману інформацію в особистому житті тощо. З цією метою учням доцільно пропонувати для ознайомлення графіки і діаграми процесів, що відбуваються в сучасній Україні.

**Висновки та перспективи подальших досліджень.** У сучасних підручниках алгебри [3], [4] повною мірою реалізовані когнітивний, аксіологічний та діяльнісний складники щодо формування свідомого громадянина, патріота та професіонала. Найбільш ефективно сприяти формуванню в учнів громадянської відповідальності можна в процесі розв'язування спеціально дібраних задач, а саме – задач про права і обов'язки громадянина України, права людини і механізми їх захисту, права дитини; роль законів у житті суспільства і готовність свідомо приймати й добровільно виконувати закони; сутність демократії, демократичні цінності, демократичну державу і активну участь громадян в її житті, роль ЗМІ у суспільному житті; громадянську ідентифікацію, прийняття суспільних рішень і форми участі громадян у житті громади і суспільства в цілому, контроль громадян над владою; вмотивованість до суспільно значимих дій і вчинків, уміння передбачати наслідки своїх дій і вчинків, усвідомлення власної відповідальності за все навколишнє, необхідність допомагати іншим; основи співпраці та спілкування з іншими людьми, шляхи розв'язання конфліктних ситуацій, толерантне ставлення до інших людей; систему загальнолюдських і національних цінностей, повагу до державних символів, історії, культури; необхідність засвоєння системи знань, зокрема історичних і політико-правових; про сутність ринкових відносин, економічні чинники розвитку демократичного суспільства.

#### **Використані джерела**

1. Васильєва Д. В. Збірник задач з математики. 5–9 класи. (Наскрізні лінії компетентностей та їх реалізація) / Д. В. Васильєва, Н. І. Василюк. – К. : Видавничий дім «Освіта», 2017. – 112 с.

2. Васильєва Д. В. Патріотичне виховання учнів на уроках математики в основній школі / Д. В. Васильєва // Науковий часопис НПУ імені Н. П. Драгоманова : зб. наук. пр. – К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2015. – № 15. – С. 21–27. – (Серія № 3. Фізика і математика у вищій і середній школах).
3. Глобін О. І. Алгебра : підручник для 8 класу загальноосвітніх навчальних закладів / О. І. Глобін, О. І. Буковська, Д. В. Васильєва, І. А. Сільвестрова. – К. : Педагогічна думка, 2016. – 212 с.
4. Глобін О. І. Алгебра : підручник для 9 класу загальноосвітніх навчальних закладів / О. І. Глобін, О. І. Буковська, Д. В. Васильєва, І. А. Сільвестрова. – К. : Педагогічна думка, 2016. – 260 с.
5. Мануйлов Є. М. Громадянська відповідальність особистості як атрибутивний феномен правового суспільства / Є. М. Мануйлов, Ю. Ю. Калиновський // Вісник Національного університету «Юридична академія України імені Ярослава Мудрого». – 2015. – № 2. – С. 113–129. – (Серія: Філософія, філософія права, політологія, соціологія).
6. Мета та завдання національного виховання молодших школярів [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.pedahohikam.net/nervs-503-2.html>
7. Навчальна програма з математики для загальноосвітніх навчальних закладів (5–9 класів) // Математика в рідній школі. – 2017. – № 7–8. – С. 10–25.
8. Побєдаш І. В. Можливості шкільних підручників історії у формуванні громадянської компетентності / І. В. Побєдаш // Проблеми сучасного підручника. – 2016. – Вип. 16. – С. 319–328.
9. Посібник для вчителя для реалізації наскрізної тематичної лінії «громадянська відповідальність» в оновлених шкільних програмах для 5–9 класів [Електронний ресурс] / М. Рафальська, О. Боярчук, Н. Герасим та ін. – Європейський центр ім. Вергеланда. – К., 2017. – 136 с. – Режим доступу: <http://ukr.theewc.org/Content/What-we-do/Demokraticzna-shkola/Gromadyans-ka-vidpovidal-nist>
10. Формування громадянської компетентності учнів загальноосвітніх навчальних закладів відповідно до вимог нових державних освітніх стандартів / [уклад. Наталія Степанова]. – Черкаси : Видавництво Черкаського обласного інституту післядипломної освіти педагогічних працівників Черкаської обласної ради, 2014. – 44 с.
11. Фурман О. Громадянська відповідальність особистості як предмет психологічного дослідження / О. Фурман // Психологія і суспільство. – 2015. – № 1. – С. 65–91.

### References

1. Vasyliieva D. V. Zbirnyk zadach z matematyky. 5–9 klasy. (Naskrizni linii kompetentnostei ta yikh realizatsiia) / D. V. Vasyliieva, N. I. Vasyliuk. – K. : Vydavnychiy dim «Osvita», 2017. – 112 s.
2. Vasyliieva D. V. Patriotychne vykhovannia uchniv na urokakh matematyky v osnovnii shkoli / D. V. Vasyliieva // Naukovyi chasopys NPU imeni N. P. Drahomanova : zb. nauk. pr. – K. : NPU imeni M. P. Drahomanova, 2015. – № 15. – S. 21–27. – (Seriia № 3. Fyzyka i matematyka u vyshchii i serednii shkolakh).
3. Hlobin O. I. Alhebra: pidruchnyk dlia 8 klasu zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladiv / O. I. Hlobin, O. I. Bukovska, D. V. Vasyliieva, I. A. Silvestrova. – K. : Pedahohichna dumka, 2016. – 212 s.
4. Hlobin O. I. Alhebra : pidruchnyk dlia 9 klasu zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladiv / O. I. Hlobin, O. I. Bukovska, D. V. Vasyliieva, I. A. Silvestrova. – K. : Pedahohichna dumka, 2016. – 260 s.
5. Manuilov Ye. M. Hromadianska vidpovidalnist osobystosti yak atrybutyvnyi fenomen pravovoho suspilstva / Ye. M. Manuilov, Yu. Yu. Kalynovskyi // Visnyk Natsionalnoho universytetu "Yurydychna akademiia Ukrainy imeni Yaroslava Mudroho". – 2015. – № 2. – S. 113–129. – (Seriia: Filosofiia, filosofiia prava, politolohiia, sotsiolohiia).

6. Meta ta zavdannya natsionalnoho vykhovannia molodshykh shkoliariv [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu: <http://www.pedahohikam.net/nervs-503-2.html>
7. Navchalna prohrama z matematyky dlia zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladiv (5–9 klasiv) // Matematika v ridnii shkoli. – 2017. – № 7–8. – S. 10–25.
8. Pobiedash I. Mozhyvosti shkilnykh pidruchnykiv istorii u formuvanni hromadianskoi kompetentnosti / I. V. Pobiedash // Problemy suchasnoho pidruchnyka. – 2016. – Vyp. 16. – S. 319–328.
9. Posibnyk dlia vchytelia dlia realizatsii naskriznoi tematychnoi linii "hromadianska vidpovidalnist" v onovlenykh shkilnykh prohramakh dlia 5–9 klasiv [Elektronnyi resurs] / M. Rafalska, O. Boiarchuk, N. Herasym ta in. – Yevropeyskyi tsentr im. Verhelanda. – K., 2017. – 136 s. – Rezhym dostupu: <http://ukr.theewc.org/Content/What-we-do/Demokraticzna-shkola/Gromadyans-ka-vidpovidal-nist>
10. Formuvannia hromadianskoi kompetentnosti uchniv zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladiv vidpovidno do vymoh novykh derzhavnykh osvitichestvennykh standartiv / [ukladach Nataliia Stepanova]. – Cherkasy : Vydavnytstvo Cherkaskoho oblasnoho instytutu pisliadyplomnoi osvity pedahohichnykh pratsivnykiv Cherkaskoi oblasnoi rady, 2014. – 44 s.
11. Furman O. Hromadianska vidpovidalnist osobystosti yak predmet psykholohichnoho doslidzhennia / O. Furman // Psykholohiia i suspilstvo. – 2015. – № 1. – S. 65–91.

**Васильева Д. В.**

### **РЕАЛИЗАЦИЯ СКВОЗНОЙ ЛИНИИ «ГРАЖДАНСКАЯ ОТВЕТСТВЕННОСТЬ» В УЧЕБНИКАХ АЛГЕБРЫ**

В статье раскрыта проблема реализации сквозной линии ключевых компетентностей «Гражданская ответственность» в учебниках алгебры для основной школы. Проанализирована сущность феномена «гражданственность» и его составляющих. Раскрыт потенциал школьных учебников алгебры для формирования гражданской ответственности учащихся основной школы. Установлено, что в современных учебниках содержится учебный материал, направленный на формирование сознательного гражданина, патриота и профессионала. Обосновано, что наиболее эффективно способствовать формированию у школьников гражданской ответственности можно в процессе решения специально подобранных задач. Показаны особенности реализации сквозной линии ключевых компетентностей «Гражданская ответственность» на основе соответствующих задач, включенных в учебники «Алгебра, 8» и «Алгебра, 9».

**Ключевые слова:** учебники алгебры; задачи; ключевые компетентности; сквозная линия; гражданская ответственность; гражданственность.

**Vasylieva D.**

### **IMPLEMENTATION OF THE «CIVIL LIABILITY» THROUGHLINE IN THE ALGEBRA TEXTBOOKS**

The article covers the issue of the implementation of the key competencies of «Civil Liability» throughline in the Algebra textbooks for the secondary school. The essence of the phenomenon of «civil virtue» and its components is analyzed. It is demonstrated that a responsible citizen is the one who identifies himself as a citizen of the state where he lives, studies or works, accepts civil values, performs civil duties, is engaged in personal self-development, realizes his/her civil rights, cares for the development of the country.

The potential of the school Algebra textbooks for the formation of pupils' civil liability in the secondary school has been revealed. It is found out that modern textbooks contain educational material aimed at the formation of a conscious citizen, patriot and professional. It is substantiated that it is possible to ensure the most effective promotion of the formation of civil responsibility among the schoolchildren in the process of fulfillment of the specially selected tasks, which coincide with the rights and duties of a citizen, the awareness of one's own responsibility for everything surrounding, the system of universal and national values, the essence of market relations and economic factors of the development of a democratic society etc. The features of the

implementation of the key competencies of «Civil Liability» throughline are shown on the basis of the relevant tasks included in the textbooks *Algebra, 8* and *Algebra, 9*. Several corresponding tasks from Algebra textbooks have been represented. It is underscored that the inclusion of the elements of the key competencies of «Civic Liability» throughline does not negate the basic tasks of studying mathematics, but helps pupils to bring it closer to life and enrich it with some new aspects. At the lessons of mathematics, teaching civil liability is ensured by expanding the education content, the appropriate methods and forms of instruction, the use of favorable educational situations, as well as the personality of a teacher.

**Keywords:** Algebra textbooks; tasks; key competencies; a throughline; civil liability; civil virtue.

УДК 373.5.016:811.161.2]:94

## **ФОРМУВАННЯ ІСТОРИЧНОЇ ПАМ'ЯТІ В УЧНІВ СТАРШИХ КЛАСІВ ЗАСОБАМИ ПІДРУЧНИКІВ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ**

**Т.Л. Видайчук,**

*кандидат філологічних наук, доцент,*

*Київський університет імені Бориса Грінченка*

*e-mail: t.vydaichuk@kubg.edu.ua*

У статті обґрунтовується необхідність введення до підручників української мови аспектів походження національної мови та навчального матеріалу про становлення і розвиток української літературної мови з метою формування історичної пам'яті – фундаменту національної ідентичності – в учнів старших класів.

**Ключові слова:** старша школа; українська мова; підручник; навчальний матеріал; походження української мови; історія літературної мови.

**Постановка проблеми.** Тісний взаємозв'язок між історичною пам'яттю і національною ідентичністю – вже давно доведений факт у різних наукових сферах – історії, культурології, соціології, політології, філософії, філології. Актуальною ця тема є і для педагогіки, адже одним із завдань освіти в Україні є формування і розвиток національної та громадянської ідентичності в умовах, породжених глобалізацією. Ще більшої гостроти ці питання набувають у часи інформаційної війни, поширення псевдонаукових теорій про походження українців як етносу, про місце української мови у сім'ї слов'янських мов [7, с. 7]. Концепція нової української школи [6] передбачає, що випускник – особистість (усебічно розвинена, здатна до критичного мислення), патріот (з активною позицією), інноватор – тобто передбачає формування національної ідентичності.

Видатний мислитель ХХ ст. папа Іван Павло II стверджував, що обдарування націй та окремих індивідів історичною пам'яттю є вирішальним для ідентичності націй у вимірі часу [4, с. 83]. За умови відсутності фундаменту національної ідентичності – історичної пам'яті – формуються масовий песимізм, байдужість до історії народу, його мови, літератури, культури, низький рівень патріотизму.



**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Про нагальну потребу вносити українознавчий струмись у методику навчання рідної мови потужно заявив ще М. Г. Стельмахович у публікації «Етнопедагогічні основи методики української мови» (1993 р.) [10], окресливши функціонування української мови за радянських часів.

Своє бачення мовної освіти виклали С. Я. Єрмоленко та Л. І. Мацько у «Навчально-виховній концепції вивчення української (державної) мови» (1994 р.) [3]. Автори переконані, що в основу концепції має бути покладений світоглядний принцип, тобто такі вектори, які формуватимуть національну ідентичність, які дозволять школярам краще пізнати свою країну, народ, культуру та традиції, усвідомити унікальність рідної мови через інформацію про її походження, історію, подальший розвиток.

Етнокультурознавчий аспект передбачає і «Концепція навчання державної мови в школах України» (1996 р.) О. М. Біляєва, Л. В. Скуратівського, Л. М. Симоненкової, Г. Т. Шелехової [2] – співробітників лабораторії навчання української мови Інституту педагогіки НАНП України. Він реалізувався через пораду підбирати систему вартісних текстів, які формували б адекватне уявлення про спадщину рідного народу, у тому числі мовну.

Наступним кроком інтенсифікації навчального процесу на текстовій основі стала «Концепція когнітивної методики навчання української мови» (2004 р.) М. І. Пентиліук, А. В. Нікітіної, О. М. Горошкіної [8]. Етнокультурологічний принцип цієї концепції реалізується через навчання мови в контексті літератури, історії, мистецтва.

Концепції стали координатами, у межах яких створювалися підручники української мови для школи, що формували орфографічну, орфоепічну, лексичну, граматичну, стилістичну, комунікативну, культурологічну та інші компетенції, але, на превеликий жаль, не сформували культуру історичної пам'яті, не повною мірою сприяли становленню національної ідентичності молодого покоління українців – сьогоднішніх одинадцятикласників та першокласників.

Концептуальні засади реформування української школи передбачають, що випускник має володіти десятьма ключовими компетентностями, серед яких належне місце відводиться соціальній та громадянській [6]. Вони передбачають активну участь молоді людини у громадському, політичному, культурному житті, вміння критично мислити та логічно обґрунтовувати свою позицію.

**Метою цієї статті** є і привертання уваги до важливих і вагомих аспектів розвитку української літературної мови, які, на нашу думку, сьогодні варто висвітлювати у підручниках для школи: походження української мови, становлення та розвиток її літературно-писемного варіанту, адже саме ці знання є запорукою формування національної ідентичності та патріотизму; і пропозиція форм та змісту введення такої інформації у підручники української мови для школи.

**Виклад основного матеріалу.** З метою виявлення рівня сформованості культури історичної пам'яті нами було проведено експрес-анкетування

молодих людей 16 – 17-ти років. Ним було охоплено студентів-першокурсників окремих спеціальностей Інституту філології Київського університету імені Бориса Грінченка, учнів 11 класів Українського колежу імені В. О. Сухомлинського (м. Київ) і НВК «Димерська гімназія» (Вишгородський район Київської області). Респонденти вивчали українську мову в школі за різними підручниками. Анкети містили питання про час та обставини виникнення української літературної мови.

Анкетування дало змогу виявити, що переважна кількість респондентів переконана, що:

- до І. Котляревського та Т. Шевченка в Україні не існувало традиції літературної мови;
- українська мова веде свій початок від ХІХ ст.;
- до того користувалися або «церковною» мовою, або російською, або були неписьменними.

Аналіз наявних у школах підручників української мови для старших класів показав, що у них недостатньою мірою представлені (чи не представлені взагалі) матеріали, завдання, ілюстрації, які б формували в учнів уявлення тяглості історії української мови від найдавніших праслов'янських часів до сьогодення, виховували б культуру історичної пам'яті, національно орієнтовану мовну особистість і її мовну свідомість, патріота, здатного до критичного мислення.

Питання походження української мови у шкільних підручниках або оминають узагалі, або подають різні теорії водночас.

Сьогодення України переконує, що оминати цього питання неможна, адже у молодого покоління треба формувати знання про природній неперервний самостійний розвиток української мови у праслов'янському лоні серед сім'ї інших слов'янських мов. Такі знання допоможуть бути стійкими і абсолютно критично налаштованими до наявних нині, у ситуації інформаційної війни, фейкових «вкидів» про те, що української мови як такої не існує, про те, що вона – діалект російської мови, який утворився під впливом польської, про те, що вона з'явилася у ХІХ ст. завдяки Т. Шевченку.

При розкритті генези української мови варто акцентувати на двох формах існування мови – усній та писемній, які мають свої особливості розвитку.

На нашу думку, для формування об'єктивних і доволі конкретних знань з історії становлення української мови найбільш вдалою для розуміння учнями старшого шкільного віку є концепція та хронологія розвитку мови Юрія Шевельова [13] – українська мова безпосередньо виділилася з праслов'янської після її розпаду шляхом об'єднання києво-поліського та галицько-подільського діалектів східних слов'ян.

Періодизація розвитку української літературної мови представлена вченим у чотирьох основних періодах, виокремлених лише за зовнішніми загальнокультурними та історичними фактами (так званий «джерельний підхід»), що не буде важким для сприйняття, розуміння і засвоєння, – характері

писемних фіксацій [12]. «Джерельний» підхід Ю. Шевельова виділяє такі періоди:

1) протоукраїнський період VII – XI ст. (час до прийняття писемності, коли мова існувала у вигляді живомовних діалектів, а писемних джерел, написаних носіями мови, ще не було, науковці для його реконструкції використовують прийоми і методи порівняльно-історичного мовознавства);

2) давньоукраїнський період XI – XIV ст. (час прийняття писемності, появи значної кількості писемних пам'яток, які започаткували писемно-літературну традицію, пам'яток, що фіксують риси тогочасної мови);

3) староукраїнський (середньоукраїнський) період із такими підперіодами:

- ранній – XV – XVI ст. (час, коли типологічно українська мова виконувала функцію офіційної у Литовсько-Польському князівстві, коли зароджувалася так звана «актова мова»);

- середній – середина XVI – перші роки XVIII ст. (час створення Пересопницького Євангелія, переклад якого демонструє взаємодію народно-розмовних і книжних елементів української літературно-писемної мови XVI ст.; час розвитку науково-практичних жанрів у філології, філософії, гомілетичі, медицині; час розквіту «актової мови»);

- пізній – XVIII ст. (час, коли у писемних джерелах почала фіксуватися мішанина української та російської мов у різних пропорціях через перші утиски української мови з боку Російської імперії);

4) новоукраїнський період – від виходу «Енеїди» І. Котляревського (1798 р.) до нашого часу (період розвитку української літературної мови виключно на народно-розмовній основі; розвою різних жанрів функціональних стилів).

В українському мовознавстві існують і альтернативні періодизації історії мови. Вони прив'язані до конкретних змін у мовній системі. Тому видаватимуться занадто складними для розгляду та вивчення в школі. До того ж наведення кількох періодизацій водночас призведе до нечіткого усвідомлення мовної історії рідного народу, адже й учителі, й учні володіють недостатньою базою історико-лінгвістичних знань задля критичного їх осмислення.

Хронологія розвитку української мови, запропонована Ю. Шевельовим, хоч і уведена у науковий обіг майже 40 років тому, але залишається абсолютно валідною, загалом не викликає заперечень у сучасному науковому славістичному світі, лише у фаховому середовищі доповнюється конкретними мовними фактами. Для шкільного навчання є абсолютно виправданою, фіксує тривалий розвиток української мови, її усного і писемного варіантів.

При укладанні підручників української мови варто звертати увагу і на той факт, що «сучасною мовою» у лінгвістиці називається мова останніх двох поколінь, тобто мова останніх 50-ти років. Тому, розрізняючи поняття «нова українська мова» та «сучасна українська мова», можна увиразнити постійний динамічний характер системи української мови, її тривалий й безперервний розвиток.

Хибують підручники української мови і на виключне постулювання ідеї про те, що літературна українська мова почалася від «Енеїди» І. Котляревського (його називають «зачинателем») та творчості Т. Шевченка (його називають «основоположником»). У жодному разі не заперечуючи цих фактів, ми привертаємо увагу авторів підручників до того, що в Україні задовго до творчості вищезгаданих митців красного слова існувала потужна староукраїнська літературно-писемна традиція. Пам'ятки староукраїнського письма «Слово про похід Ігорів», «Повість минулих літ» та творчість староукраїнських письменників (зокрема Г. Сковороди) вивчають на уроках української літератури. Це, на нашу думку, полегшує завдання авторам підручників української мови увести матеріал, який формуватиме відповідні знання учнів про староукраїнську літературно-писемну традицію, коли типологічно українська мова обслуговувала не лише сферу красного письменства, а й сферу релігії (переклад українською мовою того часу Євангелія, що здобуло назву Пересопницьке 1556 р.; цікавинкою може стати і той факт, що на ньому сьогодні присягають на вірність народу України новообрані президенти), і сферу діловодства (українська мова XIV – початку XVI ст., близька до живої народної, була офіційною діловою мовою Великого князівства Литовського і отримала у лінгвістів назву «актова мова»), ораторські твори, у житійно-повістеву літературу, наукову сферу та ін.

Староукраїнський період у розвитку української мови не можна оминати. Це доба, «в котрій у нас народилася і почала гарно розвиватися перша всеукраїнська, дійсно національна література» і коли писали «мовою ... зрозумілою по всіх усядах Руси-України» (І. Франко) [11, с. 174]. Доба XIV – XVIII ст. позначена розбудовою літературної форми існування української мови, її нормуванням на основі не тільки книжно-писемної традиції, а й живого народного мовлення, інтенсивним жанрово-стильовим розвитком. У цей час українці усвідомлювали свою мову не тільки нормованою, стилістично розвиненою, а й мовою офіційною, державною. Поняття «мова» використовувалося як своєрідний синонім до понять «Україна», «український народ». На вагомості введення фактів про староукраїнський період у розвитку літературної мови у шкільний курс наголошувала професор кафедри української мови та прикладної лінгвістики Інституту філології Київського національного університету імені Тараса Шевченка Л. П. Гнатюк у своїй доповіді «Шляхи виховання культури історичної пам'яті українців (лінгвістичний аспект)», виголошеній на Всеукраїнській науково-практичній конференції «Лінгвістичний і лінгводидактичний дискурс ний простір: здобутки і перспективи», яка відбулася у Київському університеті імені Бориса Грінченка 12 – 13 жовтня 2017 р. [5].

Вдало підібрана у підручнику система текстів про староукраїнську літературну мову значно б увиразнила історико-лінгвістичні знання школярів.

Пропонуємо кілька таких текстів, які, доповнивши завданнями з орфографії, лексикології, граматики, синтаксису, варто би було використати.

1. «Головним репрезентантом української мови XIV – першої половини XVI ст. стають юридичні документи: дарчі і купчі грамоти, заповіти тощо. Вони продовжували традиції ділового стилю мови Київської Русі на українському (а також білоруському) ґрунті. ... У Великому князівстві Литовському ця мова в силу історичних умов стала офіційною в урядових канцеляріях. ... Литовський статут 1588 р. вимагав: «Писар земський має по руськи (*примітка автора: українські землі у складі князівства називали «руськими»*) літерами і словами руськими всі листи, виписи і позови писати, а не іншим язиком і словом». З поширенням магдебурзького права скрізь в Україні постають актові книги – городські і земські. Сюди вписувалися різні акти – судові, мирові, тестаменти (*примітка автора: архаїчна назва заповіту*), договори, дарчі, закладні, купчі і под. Зразком для урядової української мови були чеські актові книги, звідки взято й саму форму цих актів. «Руська мова», як тоді називали офіційну мову Литовського князівства, була по суті спільною мовою українців і білорусів, становлячи в цілому факт історії літературних мов обох народів» (За В. М. Русанівським).

2. «Однією з характерних ознак староукраїнського мовного бароко була мовна гра, яку Г. Сковорода опанував досконало. Кожне вживання лексеми в незвичному контексті відкривало нові відтінки – «семантичні обертони». Староукраїнська барокова поезія залишила блискучі взірці використання цього прийому, побудованого здебільшого на омонімах, паронімах та спільнокореневих словах: *лужа лжи, сія надежда есть одежда, яка же твоя природа або врода?*

До найяскравіших виражальних засобів староукраїнського барокового письменства належали і фігури мови. Теоретичним і практичним аспектам їх опанування (передусім на матеріалі латини) приділяли велику увагу в курсах поетики й риторики, які читалися в Києво-Могилянській академії, тому мовна свідомість освіченої людини містила певний набір фігур мови, який слугував базою для подальшого творчого розвитку мовної особистості. Г. Сковорода вдавався до словесної анафори, епіфори, їх поєднання, а також використовував звукові анафори та епіфори. Виняткової майстерності філософ досягнув у використанні таких фігур, як тавтологічні сполуки (*система систем, суета суєтствій, пам'ять пам'ятає*) антитези та оксиморони (*у жорсткому – ніжне, в гіркому – солодке, в лютості – милось, в яді – їда, в буйстві – тиша, в житті – смерть, в безчестії – слава*), порівняння тощо. ...

Мова мислителя не становить, як може видатися на перший погляд, хаотичної суміші різних з походження елементів. Чимало слів, які сучасною мовною свідомістю українськомовної людини сприймаються як російські, мали тривалу традицію використання на різних теренах України й у часи Г. Сковороди сприймалися як свої, українські» (За Л. П. Гнатюк).

3. «Шевченко відіграв важливу історичну роль у розвитку української літературної мови. Він установив ту структуру української літературної мови, яка збереглась у всьому істотному як основа сучасної мови, тобто розвинув і утвердив певний склад словника і граматичний лад української мови, які стали нормою і зразком для письменників, преси, театру тощо.

Норми української літературної мови, створені на народній основі, дала поезія Шевченка. Основні мовні джерела великий народний поет черпав із скарбів фольклору і живої розмовної мови. Він відібрав від загальнонародної мови все найбільш істотне і яскраве і розкрив у своїй творчості багатство, гнучкість, красу і милозвучність українського слова.

Мовне чуття, освіченість, талант допомагали Кобзареві знаходити найбільш прийнятні для масової свідомості мовні форми. Шевченко у вираженні думок, прагнень українського народу йшов попереду своєї епохи не лише в осмисленні національних, соціальних проблем, а й у доборі засобів мови, які стали справжнім естетичним, літературним зразком для всього мовного простору, для всіх поколінь українців» (За Оленою Чулаковою).

4. «Творчо використавши надбання попередніх епох, Тарас Шевченко створив свою власну стильову манеру, що поєднує романтичну на фольклорно-пісенній основі й епічно-розмовну форми, з багатством усіх виражальних (максимально доступних для сприйняття) мовних засобів. Шевченкове слово й досі залишається класичним зразком літературної мови, яка з благословення поета жила і розвивалася. Незаперечним є той факт, що поет зумів максимально відійти від книжної традиції, яка була особливо відчутною в Івана Котляревського, Григорія Квітки-Основ'яненка та інших митців нового періоду історії української літератури, і утвердити народно-розмовну стихію. Проте в живій мові того часу активно продовжували функціонувати церковнослов'янізми, книжні слова, джерелом яких була церковна сфера. Церковнослов'янізми адаптовувалися в мові, як і будь-які інші запозичення, відтворювали сакральний зміст відповідних понять, а часто вживалися і як нейтральні одиниці. Тарас Шевченко вміло поєднує їх високе звучання зі зниженою розмовною лексикою для створення контрасту. Стилістично виправданими маркерами соціального, національного і духовного життя першої половини XIX ст. можна вважати слова *писаніє, благоденствує, узрити, глаголи, беззаконіє, возвістить, смиреніє, уповати, восплач, непотребная, незряці* тощо» (За Т. А. Коць).

Детальнішої уваги авторів підручників і вчителів української мови потребують поняття «зачинатель української мови» та «основоположник української мови». І. Котляревський уперше орієнтувався на виключно живомовне тло як підґрунтя літературної мови, діалектною основою послужили середньонаддніпрянські говори української мови. Але високий рівень варіативності в мові письменника є закономірним для початкового етапу розвитку української мови на народно-розмовній основі, тому його називають «зачинателем». Провідна роль у виробленні єдиної української літературної мови належить Т. Шевченкові. На відміну від І. Котляревського, Є. Гребінки, П. Гулака-Артемівського, Г. Квітки-Основ'яненка, які у творчості орієнтувались на середньонаддніпрянські і слобожанські говори, «... феномен мови Шевченка полягає насамперед у тому, що вона ... була зорієнтована на весь україномовний територіальний та історичний обшир» [9, с.172]. Поет показав потенційну здатність української мови обслуговувати різні сфери

життя і діяльності, органічно поєднавши народно-розмовну мову з мовностилістичними засобами українського фольклору, зі старослов'янізмами як елементами урочистого стилю і біблійної тематики.

Ми свідомі того, що факти з історії мови рідного народу непросто подати у шкільному підручнику, вони можуть виявитися складними і для вчителів, і для учнів, особливо сьогодні, коли набув чинності новий Закон України «Про освіту», який вимагає спрощення навчальної програми. Спрощення, на нашу думку, має виявлятися у пошуку таких форм, методів і засобів подачі інформації та навчання, які допоможуть усвідомлювати складні наукові, суспільні, технічні факти і явища у доступній для розуміння учнем формі за принципом «просто про складне», а не у примітивізації програми.

Білоруські вчені, вивчивши результат реформ у системі освіти, окреслили конкретні ризики від максимального спрощення навчальної програми рідної мови, а саме: розмита мовна ідентичність створює умови для маніпулювання свідомістю; насильницька зміна концептуальної системи через недостатнє володіння рідною мовою і фактами її побутування і розвитку; радикальне зниження якості мовного середовища призводить до зміни і навіть втрати не тільки національних, а й загальнолюдських культурно-ціннісних орієнтирів [1, с. 372].

До того ж зауважимо, що історичним коментарям при вивченні російської мови Росія приділяє належну увагу ще з радянських часів і навіть у молодшій школі, формуючи відповідну свідомість і світогляд учнів. Необхідність вивчення елементів історії рідної мови обґрунтована російськими лінгводидактами і впроваджена у відповідний підручковий навчальний матеріал. До прикладу наведемо монографії та статті, що є у вільному доступі з мережі Інтернет: Иванов В. В., Потихина З. А. «Исторический комментарий к занятиям по русскому языку в средней школе» (1985); Шумарин С. И., Шумарина М. Р. «Вопросы исторического словообразования в школьном изучении» (2003); Лысова О. В. «Лингводидактические основы обучения орфографии методом исторического комментирования» (2005); Дмитриева Е. Г., Сафронова И. А. «Из опыта изучения истории русского языка в средних общеобразовательных заведениях» (2008); Кадыкова В. С., Курьшева М. В. «Исторический комментарий как один из приемов формирования языковой компетентности младших школьников» (2011); Перминова Е. Г. «Историко-культурологический комментарий на уроках русского языка в профильной школе» (2012); Яковлева Т. В., Демичева В. В., Еременко О. И. «Обучение русскому языку в начальной школе на основе этнокультуроведческого подхода» (2013); Лысова О. В. «Лингвометодические основы использования исторического комментирования на уроках русского языка» (2014); Берсенева Т. Ю. «Традиции истории языка в современной школе» (2014); Михайлова О. Н. «Исторический комментарий при изучении морфологии как средство привития учащимся познавательного интереса к урокам русского языка» (2015); Журавлев В. «Русский язык и русский характер» (2016) та інші.

**Висновки.** Історико-лінгвістична складова у підручниках української мови необхідна, оскільки, по-перше, вона сприяє розвитку в учнів лінгвістичної ерудиції; по-друге, дозволяє побачити рідну мову в діяхронії, з давньою історією і міцними власними традиціями; по-третє, долаючи комплекс національної меншовартості, виховує в учнів переконливе уявлення, що українці – частина слов'янського світу.

Форми і способи уведення такої інформації потребують подальшого обговорення та обґрунтування.

Врахування фактів з історії української мови, становлення її літературно-писемного варіанту, окремі історичні коментарі до орфографічних, фонетичних, лексичних, граматичних явищ у сучасних підручниках української мов є важливими, адже підручник залишається провідним джерелом знань, засобом формування мовної компетентності і виховання культури історичної пам'яті як запоруки національної свідомості та ідентичності.

#### Використані джерела

1. Безопасность Беларуси в гуманитарной сфере: социокультурные и духовно-нравственные проблемы / О.А. Павловская [и др.]; под ред. О.А. Павловской; Нац. акад. наук Беларуси, Ин-т философии. – Минск: Беларуская Навука, 2010. – 519 с.
2. Біляєв О. М., Скуратівський Л. В., Симоненкова Л. М., Г. Т. Шелехова. Концепція навчання державної мови в школах України / Олександр Біляєв та ін. // Дивослово. – 1996. – № 1. – С. 16 – 21.
3. Єрмоленко С.Я., Мацько Л.І. Навчально-виховна концепція вивчення української (державної) мови / Світлана Єрмоленко, Любов Мацько // Дивослово. – 1994. – № 7. – С. 28 – 33.
4. Іван Павло II. Пам'ять та ідентичність. – Львів : Літопис, 2005. – 167 с.
5. Лінгвістичний і лінгводидактичний дискурс ний простір: здобутки і перспективи. Програма Всеукраїнській науково-практичній конференції, Київський університет імені Бориса Грінченка, 12 – 13 жовтня 2017 р. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://if.kubg.edu.ua/images/stories/Departaments/gi/events/gi/2017\\_2018/2017\\_04\\_05\\_%D0%BF%D1%80%D0%BE%D0%B3%D1%80\\_%D0%BB%D1%96%D0%BD%D0%B2%D1%96%D1%81%D1%82%D0%B8%D0%BA%D0%B0\\_.pdf](http://if.kubg.edu.ua/images/stories/Departaments/gi/events/gi/2017_2018/2017_04_05_%D0%BF%D1%80%D0%BE%D0%B3%D1%80_%D0%BB%D1%96%D0%BD%D0%B2%D1%96%D1%81%D1%82%D0%B8%D0%BA%D0%B0_.pdf). Дата звернення 14.10.2017.
6. Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи [Електронний ресурс] / Упоряд.: Л. Гриневич та ін. – К.: МОНУ, 2016. – 40 с. – Режим доступу: <https://osvita.ua/doc/files/news/520/52062/new-school.pdf>. Дата звернення 14.10.2017.
7. Новітні міфи та фальшивки про походження українців. Зб. статей: науково-популярне видання. – К.: Темпора, 2008. – 136 с.
8. Пентиліук М.І., Нікітіна А.В., Горошкіна О.М. Концепція когнітивної методики навчання української мови / Марія Пентиліук, Алла Нікітіна, Олена Горошкіна // Дивослово : Українська мова й література в навчальних закладах. – 2004. – № 8. – С. 5 – 10
9. Русанівський В.М. Історія української літературної мови [підручник] / Віталій Русанівський. – К.: АртЕк, 2001. – 392 с.
10. Стельмахович М.Г. Етнопедагогічні основи методики української мови (перевидання) / Мирослав Стельмахович // Дивослово. – 2003. – № 5–6. – С. 19 – 23.
11. Франко І. Говоримо на вовка – скажімо і за вовка // Збір. творів. – У 50 ти т. / Іван Франко. – К.: Наук. думка, 1980. – Т. 28. – С. 134 – 175.
12. Шевельов Ю. Історична фонологія української мови / Переклад з англ. С.Вакуленка, А.Даниленка. Ред. Л.Ушкалов. – Х.: АКТА, 2002. – 1054 с.



13. Шевельов Ю. Чому общеруский язык, а не вібчоруська мова? З проблем східнослов'янської глотогонії // Історія української мови: Хрестоматія / Упор. С.Я.Єрмоленко, А.К.Мойсієнко. – К.: Либідь, 1996. – С. 191 – 205.

### References

1. Bezopasnost Belarusi v gumanitarnoj sfere: sociokulturnye i duhovno-nravstvennyye problemy / O.A. Pavlovskaja [i dr.]; pod red. O.A. Pavlovskoj; Nac. akad. nauk Belarusi, In-t filosofii. – Minsk: Belaruskaja Navuka, 2010. – 519 s.
2. Bilyayev O. M., Skurativskyy L. V., Symonenkova L. M., H. T. Shelekhova. Kontsepsiya navchannya derzhavnoyi movy v shkolakh Ukrayiny / Oleksandr Bilyayev ta in. // Dyvoslovo. – 1996. – № 1. – S. 16 – 21.
3. Yermolenko S.Ya., Matsko L.I. Navchalno-vykhovna kontsepsiya vyvchennya ukrayinskoyi (derzhavnoyi) movy / Svitlana Yermolenko, Lyubov Mats'ko // Dyvoslovo. – 1994. – № 7. – S. 28 – 33.
4. Ivan Pavlo II. Pamyat ta identychnist. – Lviv : Litopys, 2005. – 167 s.
5. Linhvistychnyy i linhvodydaktychnyy dyskurs nyy prostir: zdobutky i perspektyvy. Prohrama Vseukrayinskiy naukovopraktychniy konferentsiyi, Kyuyivskyy universytet imeni Borysa Hrinchenka, 12 – 13 zhovtnya 2017 r. [Elektronnyy resurs]. – Rezhym dostupu: [http://if.kubg.edu.ua/images/stories/Departaments/gi/events.gi/2017\\_2018/2017\\_04\\_05\\_%D0%BF%D1%80%D0%BE%D0%B3%D1%80\\_%D0%BB%D1%96%D0%BD%D0%B2%D1%96%D1%81%D1%82%D0%B8%D0%BA%D0%B0\\_.pdf](http://if.kubg.edu.ua/images/stories/Departaments/gi/events.gi/2017_2018/2017_04_05_%D0%BF%D1%80%D0%BE%D0%B3%D1%80_%D0%BB%D1%96%D0%BD%D0%B2%D1%96%D1%81%D1%82%D0%B8%D0%BA%D0%B0_.pdf). Data zvernennya 14.10.2017.
6. Nova ukrayinska shkola. Kontseptualni zasady reformuvannya serednoyi shkoly [Elektronnyy resurs] / Uporyad.: L. Hrynevych ta in. – K.: MONU, 2016. – 40 s. – Rezhym dostupu: <https://osvita.ua/doc/files/news/520/52062/new-school.pdf>. Data zvernennya 14.10.2017.
7. Novitni myfy ta falshyvky pro pokhodzhennya ukrayintsiv. Zb. statey: naukovopopulyarne vydannya. – K.: Tempora, 2008. – 136 s.
8. Pentylyuk M.I., Nikitina A.V., Horoshkina O.M. Kontsepsiya kohnityvnoyi metodyky navchannya ukrayinskoyi movy / Mariya Pentylyuk, Alla Nikitina, Olena Horoshkina // Dyvoslovo : Ukrayinska mova y literatura v navchalnykh zakladakh. – 2004. – № 8. – S. 5 – 10
9. Rusanivskyy V.M. Istoriya ukrayinskoyi literaturnoyi movy [pidruchnyk] / Vitaliy Rusanivskyy. – K.: ArtEk, 2001. – 392 s.
10. Stelmakhovych M.H. Etnopedahohichni osnovy metodyky ukrayinskoyi movy (perevydannya) / Myroslav Stelmakhovych // Dyvoslovo. – 2003. – # 5–6. – S. 19 – 23.
11. Franko I. Hovorymo na vovka – skazhimo i za vovka // Zibr. tvoriv. – U 50 ty t. / Ivan Franko. – K.: Nauk. dumka, 1980. – T. 28. – S. 134 – 175.
12. Shevelov Yu. Istorychna fonolohiya ukrayinskoyi movy / Pereklad z anhl. S.Vakulenko, A.Danylenka. Red. L.Ushkalov. – Kh.: AKTA, 2002. – 1054 s.
13. Shevelov Yu. Chomu obshcheruskyy yazyk, a ne vibchoruska mova? Z problem skhidnoslovyanskoyi hlotohoniyi // Istoriya ukrayinskoyi movy: Khrestomatiya / Upor. S.Ya.Yermolenko, A.K.Moysiyeenko. – K.: Lybid, 1996. – S. 191 – 205.

**Выдайчук Т.Л.**

### **ФОРМИРОВАНИЕ ИСТОРИЧЕСКОЙ ПАМЯТИ У УЧЕНИКОВ СТАРШИХ КЛАССОВ ПОСРЕДСТВОМ УЧЕБНИКОВ УКРАИНСКОГО ЯЗЫКА**

В статье речь идет о необходимости введения в учебники украинского языка для старших классов аспектов происхождения национального языка и учебного материала о становлении и развитии украинского литературного языка. Аргументируется введение необходимостью формировать культуру исторической памяти как фундамент национальной идентичности.

**Ключевые слова:** старшая школа; украинский язык; учебник; учебный материал; происхождение украинского языка; история литературного языка.

**Vydaichuk T.**

## **HISTORICAL-LINGUISTIC COMPONENT OF UKRAINIAN TEXTBOOKS CONTENT FOR HIGH SCHOOL**

The article proves the necessity of introducing into the Ukrainian language textbooks the aspects of the origin of the national language and educational material on the formation and development of the Ukrainian literary language in order to form historical memory - the foundation of national identity - of high school students.

Particular attention is paid to the analysis of the concepts of studying the Ukrainian language at school (from 1993), concepts that became the coordinates for creating the Ukrainian language textbooks that formed spelling, orphoepic, lexical, grammatical, stylistic, communicative competencies, but did not raise culture of historical memory, did not fully contribute to the formation of the national identity of the younger generation of Ukrainians.

The article attracts the attention of the authors of modern Ukrainian language textbooks for high school to the important issues of the history of the Ukrainian language, as today there is a necessity to form (in the aspect of socio-cultural competence) knowledge about the natural independent development of the Ukrainian language out of the Slavonic language within the Slavic language family.

The introduction in the textbooks for high school the chronology and the periodization of the development of the Ukrainian language by Yuri Sheveliov is offered. It seems expedient to clarify in the Ukrainian language textbooks the old Ukrainian period in the development of the Ukrainian literary language. The idea is upheld to examine prominent personalities in the history of the Ukrainian literary language (Hryhoriy Skovoroda, Ivan Kotliarevskyi, Taras Shevchenko) through text-based learning.

**Key words:** high school; Ukrainian language; textbook; educational material; the origin of the Ukrainian language; the history of the literary language.

**УДК 37.016:91**

## **СТАНОВЛЕННЯ КОМПЕТЕНТІСНОЇ ГЕОГРАФІЧНОЇ ОСВІТИ**

**О. М. Топузов,**

*член-кореспондент НАПН України,  
доктор педагогічних наук, професор,  
Інститут педагогіки НАПН України;*

**Л. П. Вішнікіна,**

*кандидат педагогічних наук, доцент  
ПНПУ імені В.Г. Короленка,  
e-mail: lpvishnikina@gmail.com*

У статті окреслено особливості розвитку компетентісного підходу до навчання та проблеми формування й застосування таких понять як "компетенція" й "компетентність". У роботі схарактеризовано перебіг подій, які обумовлюють становлення географічної освіти і її значення на сучасному етапі; проаналізовано зміст Хартій географічної освіти, що були прийняті у 1992 р. та 2016 р.; визначено роль компетентісного підходу до навчання географії в Україні.

**Ключові слова:** компетенції; компетентності; компетентісний підхід до навчання географії; Хартія географічної освіти; термінологічно-категоріальний апарат; нормативні документи середньої та вищої освіти України.

**Постановка проблеми.** Від початку ХХІ сторіччя освіта й наука стають основними чинниками розвитку соціально-економічного, духовного та політичного життя нашої країни. Нові цілі модернізації освітньої галузі спрямовані на розвиток національної системи освіти, що має відповідати викликам часу та потребам особистості, яка здатна реалізувати себе в суспільстві, що постійно змінюється. Перебудова сучасної географічної освіти на теренах України здійснюється відповідно до нової концептуальної основи, що ґрунтується, перш за все, на реалізації індивідуалізованого, діяльнісного та компетентнісного підходів до навчання. Компетентнісний підхід дозволяє розв'язувати проблему, яка виникла із протиріччя між потребою забезпечити якість географічної освіти й неможливістю вирішити таке завдання традиційним шляхом.

Наразі географічна освіта, що заснована на поєднанні наукових знань із світом людських потреб, покликана сприяти підготовці випускників навчальних закладів усіх рівнів до самостійної діяльності в різноманітній географічній реальності. Запровадження компетентнісного підходу до географічної освіти є кардинальним шляхом її оновлення.

**Аналіз останніх досліджень.** До розробки науково-теоретичних і науково-методичних засад компетентнісного підходу до навчання залучалися вітчизняні й зарубіжні науковці Р. Барнет, В. Болотов, В. Вестера, А. Дахін, І. Зімня, Л. Іванова, В. Краєвський, А. Маркова, О. Пометун, О. Овчарук, Б. Оскарссон, Дж. Равен, Г. Селевко, Р. Уайт, Н. Хомський, В. Хутмахер, А. Хуторський та ін. Упровадженню компетентнісного підходу до навчання саме географії присвячені роботи І. Барінової, Л. Вішнікіної, Т. Гільберг, В. Дронова, І. Душиної, Л. Зеленської, В. Максаковського, Л. Покась, В. Самойленка, В. Сухорукової, О. Тімець, О. Топузова, Г. Уварової, Д. Фінарова, О. Хлебосолової, В. Яценка та ін.

Утім, підходи до розуміння географічної компетентності як категорії дидактики географії широкого загалу науковців, методистів та вчителів доволі неоднозначні. Саме це зумовлює нагальну потребу у подальших дослідженнях витоків і запровадження компетентнісного навчання географії та його понятійно-категоріального апарату.

**Мета статті** – аналіз витоків та шляхів розв'язання проблеми масового запровадження компетентнісного підходу до реалізації завдань географічної освіти.

**Виклад основного матеріалу.** Розвиток вітчизняної географічної освіти тісно пов'язаний із світовими тенденціями, її становленням. Варто нагадати, що Міжнародний Географічний Союз (МГС), який існує з 1871 року, та Комісія із географічної освіти, що входить до його складу з 1952 р., визначили пріоритетним завданням своєї діяльності актуалізацію на всесвітньому рівні ідеї важливості географічної освіти у початковій, середній та вищій школі.

Важливим етапом у розвитку всесвітньої географічної освіти став 27-й Міжнародний географічний конгрес, який відбувся у м. Вашингтоні в 1992 р., де було прийнято Хартію географічної освіти. Зміст саме цього документу став

основою сучасної географічної освіти. У Хартії географічної освіти 1992 р. зазначалось, що Комісія з географічної освіти МГС:

1) спирається на те, що географія є необхідною умовою розвитку відповідальних й активних громадян світу сьогодення та майбутнього;

2) вважає, що географія може бути джерелом інформації, можливостей і стимулів усіх рівнів освіти;

3) розуміє, що молоді потрібно більше компетентностей задля забезпечення ефективного міжнародного співробітництва у галузях економіки, політики, культури й охорони навколишнього середовища у глобалізованому світі;

4) занепокоєна тим, що в одних країнах нехтують географічною освітою, а в інших вона погано структурована і не має внутрішньої єдності;

5) висловлює готовність допомогти колегам у боротьбі із географічною неграмотністю в усіх країнах світу;

6) підтримує принципи, проголошені Хартією Організації об'єднаних націй; Всесвітньою Декларацією прав людини; Уставом ЮНЕСКО; рекомендаціями ЮНЕСКО, що стосуються ролі освіти у розвитку взаєморозуміння, співробітництва й миру; Декларацією прав дитини; Порядком денним ООН у сфері стійкого розвитку та багатьма іншими національними програмами і документами, що дотичні до географічної освіти [7].

Видатною подією в історії розвитку географічної освіти була загальноєвропейська наукова конференція «Європейська програма змін у вищій освіті у XXI столітті», яка відбулася у 1997 році у місті Палермо. Учасники цієї конференції зазначили, що освіта ввійшла у число глобальних проблем людства, тому вона має зазнати кардинальної трансформації і орієнтуватися не на минуле, а на майбутнє людської цивілізації. Поруч з тим, важливе значення для світового освітнього процесу мало прийняття у 2000 р. на Географічному конгресі у м. Сеулі (Південна Корея) Міжнародної декларації географічної освіти у галузі культурного різноманіття.

Враховуючи важливість модернізації освітніх завдань в умовах глобальної екологічної кризи, що зумовлена стрімкою деградацією біосфери Землі, комісія МГС з географічної освіти підтримала ідею ООН щодо проведення в 2005-2014 рр. освітньої Декади.

Оскільки предметом сучасної географії є вивчення просторово-часових взаємозв'язків, що є цілісною системою «людина – природа – суспільство – довкілля» у липні 2007 р. у м. Люцерні (Швейцарія) було затверджено «Декларацію про географічну освіту для сталого розвитку». Ця декларація була спрямована на включення парадигми стійкого розвитку до навчальних програм із географії на всіх рівнях та у всіх регіонах світу [1].

Відповідно до прийнятих документів і з метою підвищення ефективності навчання географії Комісією з географічної освіти від імені Міжнародного географічного союзу було оприлюднено Міжнародну декларацію про дослідження у галузі географічної освіти (2015 р., регіональна конференція МГС у м. Москві, Росія).

Утім, світ швидкоплинно змінюється і географічна освіта теж зазнає значних змін. Тому Комісія з географічної освіти МГС розробила нову Хартію, яку було схвалено Генеральною Асамблеєю на Міжнародному географічному конгресі у м. Пекіні в серпні 2016 р. Нова Міжнародна Хартія МГС вміщує програму дій, спрямовану на подальший розвиток світової і вітчизняної географічної освіти. Основними змістовими частинами цієї програми є:

1. Звернення (The Proclamation)
2. Заява (Affirmations)
3. Внесок географії в освіту (The Contribution of Geography to Education)
4. Дослідження у галузі географічної освіти (Research in Geographical Education)
5. Міжнародне співробітництво (International Co-operation)
6. Міжнародний план дій (An International Action Plan) [12].

У Зверненні висвітлюється концептуальний зміст Хартії 1992 року та наводиться перелік додаткових декларацій, що були оприлюднені Комісією з географічної освіти від імені МГС пізніше. До того ж, надається рекомендація викладачам географії щодо обов'язкового ознайомлення із названими документами.

У Заяві стверджується, по-перше, що «географія – це наука про Землю, її природне середовище і суспільство. Географія також вивчає діяльність людини у її взаємодії із природним середовищем як на локальному, так і на глобальному рівні». По-друге, оскільки географія є ланкою, що сполучає природничі й суспільні науки, розтлумачує чинники територіальних відмінностей і просторового різноманіття, вона має бути обов'язковою складовою виховання всіх членів суспільства. По-третє, як зазначалося у Хартії 1992 року, географічною освітою нехтують в одних частинах світу, а в інших вона погано структурована та не отримує належної підтримки. Отже, «Хартія-2016 в першу чергу призначається тим особам, які визначають політику у сфері освіти: провідним спеціалістам, розробникам освітніх програм, учителям і викладачам географії всіх держав та інших юрисдикцій» [12, 7].

У частині «Внесок географії в освіту» говориться, що навчання географії сприяє тому, щоб будь-яка людина зрозуміла всю потужність природних сил, особливості формування ландшафтів, різноманітність природи й способів адаптації різних народів до навколишнього середовища та мозаїку культур і суспільств. Відповідно до такого, саме географічна освіта допомагає забезпечити стійке й гармонійне існування людини, сприяючи усвідомленню нею відповідальності перед довіллям та іншими людьми. Завдяки географії відбувається ознайомлення із ключовими для ХХІ століття вміннями, здійснюється доступ до найважливіших дослідницьких інструментів – потужних інформаційно-комукаційних технологій, у першу чергу геоінформаційних систем (ГІС).

У частині Хартії, що присвячена дослідженням у галузі географічної освіти, висловлюється занепокоєння питаннями, які стосуються ефективності навчання й викладання географії. Саме це зумовлює звернення до керівників

національних і місцевих органів освіти й викладачів географії, спрямоване на створення умов щодо проведення теоретичних і прикладних досліджень за напрямками:

- вкладати час і ресурси у проведення наукових досліджень та впровадження їхніх результатів у класну й позакласну навчальну роботу;
- на відповідному рівні цінити сучасні дослідження та їх результати у галузі географічної освіти;
- постійно намагатися визначати доцільні й релевантні пріоритетно спрямовані напрями наукових досліджень у даній галузі.

До найбільш актуальних питань, які вимагають дослідження віднесено ті, що стосуються: змісту навчання географії; компетентностей (knowledge, understanding and skills) учнів і способів їх вимірювання; визначення критеріїв ефективності навчання й викладання географії, ефективності застосування засобів і методів навчання; напрямів покращення підготовки вчителів географії та підвищення загального рівня знань з географії у школі [12, 9].

Остання частина Хартії-2016 закликає викладачів і вчителів географії до міжнародного співробітництва. У цій частині викладено Міжнародну програму дій, яка має на меті підвищення якості географічної освіти і відповідних наукових досліджень на світовому рівні. Ця програма складається із п'яти пунктів, що спрямовують національні й місцеві органи освіти, асоціації вчителів географії та професійні спілки викладачів географії на чітке й аргументоване формулювання значення географічної освіти для суспільства задля забезпечення її високого рівня, підтримки й збереження географії як пріоритетної навчальної дисципліни.

У наведеній програмі вимагається встановити мінімальні вимоги до вчителів географії щодо їх викладання й географічної грамотності; пропонується заохочувати до внутрішньодержавного та міжнародного обміну прогресивними досягненнями у навчанні географії та досвідом їхнього запровадження. Програма зобов'язує відповідні органи формувати цільові плани проведення досліджень у галузі географічної освіти та сприяти їх проведенню, створювати й підтримувати розвинуту національну й міжнародну професійну мережу контактів учителів і викладачів географії.

Аналіз витоків та сучасного стану вітчизняної компетентнісної географічної освіти варто почати з того, що на теренах пострадянського простору у період соціально-економічних змін роль географічної освіти була не виправдано занижена. До прикладу, у шкільних навчальних програмах було зменшено кількість годин, що відводилися на вивчення географічних предметів. Крім того, важливі аспекти економічної і соціальної географії почали викладатися у вишах як складники суто економічних дисциплін. Нажаль такі негативні зміни відбуваються дотепер, незважаючи на те, що значення географічних досліджень і географічної освіти у світі постійно зростає. Адже саме географія надає обґрунтовані відповіді на сучасні виклики техногенного та екологічного спрямування.

Аналізуючи проблеми розвитку компетентнісного навчання географії, варто зазначити, що вони пов'язані насамперед, з визначальною категорією такого навчання – компетентністю. Наразі поняття «компетентність» розглядається у сенсі результату навчання, який визначається не кількістю знань, умінь і навичок заучених учнями чи студентами, а їхньою здатністю застосовувати свої географічні надбання задля вирішення життєвих завдань і проблем. Проте трактування суті цього поняття змінювалось у часі, що зумовило певні протиріччя його використання на сучасному етапі розвитку компетентнісного навчання географії. З метою з'ясування сутті зазначених протиріч доцільно розглянути перебіг подій, які визначили розвиток компетентнісно орієнтованого навчання.

Компетентнісно орієнтована освіта (competence-based education) почала формуватися у 1960-ті роки в США у загальному контексті запропонованого Н. Хомським (Масачусетський університет) поняття «competence» у царині теорії мови. Н. Хомський зазначав, що потрібно розмежовувати «competence» (знання мови тим, хто говорить чи слухає) і застосування (реальним використанням мови у конкретних ситуаціях). Тобто, він використовує цей термін у сенсі «компетенція» і зазначає, що застосування компетенції не є її безпосереднім відбиттям. Р. Уайт у роботі "Motivation reconsidered: the concept competence" (1959) категорію «competence» наповнює особистісною складовою, перш за все мотиваційною [8].

Отже, в 60-70-ті роки ХХ ст. формувалося розуміння відмінностей між поняттями «компетенція» і «компетентність», причому останнє дотепер трактується врешті-решт як те, що ґрунтується на знаннях, інтелектуальному та особистісно-зумовленому досвіді соціально-професійної життєдіяльності людини.

Період 1980-1990 рр. характеризується застосуванням категорії компетенція/компетентність у теорії і практиці навчання, управлінні, керівництві, менеджменті та навчанні спілкуванню. Зокрема у роботі Джона Ровена «Компетентність у сучасному суспільстві», що вийшла друком у Лондоні в 1984 р., дається розгорнуте тлумачення компетентності як явища, що складається із великої кількості незалежних одне від одного компонентів. Деякі компоненти належать переважно до когнітивної сфери, а деякі – до емоційної [9].

У 1990-ті роки на пострадянському просторі проводилися психолого-педагогічні дослідження щодо професійної компетентності вчителя. Цей період відзначився тим, що у матеріалах і документах ЮНЕСКО було визначено перелік компетенцій/компетентностей, що мають розглядатися як бажаний результат освіти.

У доповіді міжнародної комісії з освіти ХХІ століття «Освіта: прихований скарб» (1996 р.) Жак Делор назвав основні глобальні компетентності. Провідна компетентність за Жаком Делором полягає у тому, щоб навчитись робити щось, не лише задля отримання професійної кваліфікації, а у більш широкому сенсі –

зادля компетентності, що надасть можливість здолати різноманітні чисельні перешкоди та співпрацювати у групі [2].

У цьому ж році на симпозіумі у Берні (27-30 березня 1996 р.) за програмою Ради Європи розглядалося питання визначення ключових компетенцій (key competencies). В. Хутмахер оприлюднив затвержені Радою Європи визначення п'яти груп ключових компетенцій: соціально-трудова, загальнокультурна, комунікативна, інформаційна та навчально-пізнавальна [5].

Пізніше, у 1997 році, у Лісабонській конвенції «Про визначення кваліфікацій, що належать до вищої освіти в європейському регіоні» було сформульовано концепцію міжнародного визнання результатів освіти. У цій конвенції було висунуто вимогу до академічної спільноти – виробити конвертовані загальнозрозумілі критерії загальноєвропейського визнання освітніх результатів. Надалі у ході Болонського процесу активно розроблялись різноманітні версії подібних критеріїв, що й отримало назву компетентнісного підходу. У рамках реалізації Лісабонської стратегії (саміти Ради Європи 1996 р. та 2000 р. у Лісабоні) було схвалено й затверджено 10-річну робочу програму спільноти «Освіта й підготовка-2010», у якій проблема формування ключових компетенцій/компетентностей посіла одне з центральних місць.

Окрім того, у 2001 р. було створено робочу групу «Ключові компетенції», до завдань якої входило вирішення цілої низки питань щодо розробки ключових компетенцій. Робота групи спиралася на міжнародні дослідження, а саме: результати проектів DeSeCo (визначення теоретичних і концептуальних засад поняття «компетенція»), Eurydice (аналіз європейських національних програм і реформ щодо включення у них ключових компетенцій), PISA (визначення рівнів освіченості і ключових компетенцій, розробка системи їхнього оцінювання) тощо. Результати досліджень показали, що, незважаючи на відсутність єдиної термінології і загальноприйнятої системи понять, перед усіма національними освітніми програмами постала проблема формування компетенцій [6].

Задля того, щоб внести ясність у сучасне тлумачення термінів «компетенція» і «компетентність», які є провідними категоріями компетентнісного підходу до навчання, варто розмежувати їхній зміст наступним чином. Предметні географічні *компетенції* – це окремі, щодо ключових і міжпредметних, компетенції, що можуть бути конкретно описані і мають формуватися на уроках географії. До предметних географічних компетенцій належать: специфічні для географії знання, вміння й навички та досвід їхнього застосування; досвід творчої діяльності; вміння мислити просторово й комплексно; емоційно-ціннісні установки щодо довкілля та діяльності у ньому (погляди, переконання, ціннісні орієнтації) [10].

На відміну від компетенції, компетентність означає володіння учнем географічною компетенцією, яке ґрунтується на особистісному ставленні до неї. Отже, *компетентність* – це сукупність знань, умінь, навичок, досвіду творчої діяльності, емоційно-ціннісних установок і здібностей учня, сформованих на основі його досвіду. Інакше кажучи, компетентність – це



результат досягнення (або недосягнення) компетенції як освітньої норми. Поняття компетентності передбачає сукупність інтелектуальних та фізичних якостей особистості, необхідних для самостійного та ефективного виходу з різних життєвих ситуацій, здатність приймати рішення й нести відповідальність за їхню реалізацію у різних галузях людської діяльності [10].

Компетентнісний підхід до навчання на теренах України було обрано за обов'язковий на державному рівні, про що свідчить Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти (2011 р.) та Закон «Про вищу освіту» (2014 р.). Визначальною категорією компетентнісного підходу до навчання географії, як зазначалось вище, є географічна компетентність учня чи студента, запровадження якої до нормативних, науково-методичних і прикладних складників географічної освіти надало можливість розв'язувати проблему, яка полягає у тому, що, незважаючи на засвоєння набору теоретичних знань та практичних умінь, учнівська молодь не в змозі їх застосовувати з прикладною метою.

Відповідно до Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти України, компетентнісний освітній підхід (разом із діяльнісним та особистісно зорієнтованим підходами) є однією із методологічних основ сучасної вітчизняної загальної середньої освіти. За визначенням, наведеним у зазначеному стандарті, компетентнісний підхід передбачає, що результатами освіти стануть компетентності особистості, які розглядаються як здатність ефективно діяти у відповідних сферах життєдіяльності. Крім того, у стандарті зазначено, що компетентнісний підхід спрямовує навчально-виховний процес на досягнення результатів, якими є ієрархічно підпорядковані ключова, загальнопредметна і предметна (галузева) компетентності [3].

У проекті Концепції географічної освіти в основній школі України зазначається, що до ключових компетенцій учня належать навчально-пізнавальні, здоров'язбережувальні, загальнокультурні, комунікативні, соціально-трудова та інформаційні. Крім того, у процесі навчання географії мають формуватися міжпредметні компетенції, що спрямовані на опанування учнями універсальних навчальних дій, які можуть застосовуватися при вивченні різних шкільних предметів. Наявність таких компетенцій свідчить про рівень розвитку особистості учнів, їхнє вміння вчитися, тобто здатності до саморозвитку й самовдосконалення завдяки свідомому присвоєнню соціального досвіду. Універсальні навчальні дії та пов'язані з ними навички пізнавальної діяльності забезпечують самостійне засвоєння нових знань та умінь, здатність до оперування інформацією, орієнтацію у світі професій [13].

Варто нагадати, що традиційна підготовка спеціаліста у ВНЗ тривалий час була спрямована на засвоєння студентами стандартного переліку географічних знань, умінь і навичок, а кваліфікаційні вимоги передбачали функціональну відповідність конкретних професійних вимог і завдань географічної освіти. Наразі компетентнісний підхід до вивчення географічних дисциплін передбачає обов'язкове формування загальних, міждисциплінарних та спеціальних

(предметних) компетентностей, які і є провідним критерієм підготовленості сучасного випускника вишу.

Втім, потрібно констатувати, що існує неоднозначність підходів до розуміння компетентнісного навчання географії, яка пов'язана з різним трактуванням термінологічно-категоріального апарату у нормативних документах середньої та вищої освіти України. Зокрема, у Державному стандарті базової та повної загальної середньої освіти України компетентність розглядається як «набута у процесі навчання інтегрована здатність учня, що складається зі знань, умінь, досвіду, цінностей і ставлення, що можуть цілісно реалізовуватися на практиці», а компетенція є «визнаним рівнем знань, умінь, навичок, ставлень у певній сфері діяльності людини». Таким чином, компетентнісний підхід створює можливість для надійного взаємозв'язку між результатами освіти особистості (запроектованими в компетенціях) та її практичною діяльністю, запорукою чого стають її особистісні здатності до успішної діяльності – компетентності [3].

У законі «Про вищу освіту» компетентність визначається як «динамічна комбінація знань, вмінь, і практичних навичок, способів мислення, професійних, світоглядних і громадських якостей, морально-етичних цінностей, яка визначає здатність особи успішно здійснювати професійну та подальшу навчальну діяльність і є результатом навчання на певному рівні вищої освіти». Там же зазначається, що результати навчання – це сукупність знань, умінь, навичок, інших компетентностей, набутих особою у процесі навчання за певною освітньо-професійною чи освітньо-науковою програмою, які можна ідентифікувати, кількісно оцінити та виміряти. Тобто, компетентність декларується як наперед заданий і очікуваний результат навчання [4].

Ще один державний документ, а саме: Національна рамка кваліфікацій вищої освіти, що затверджена Кабінетом Міністрів України (2011 р.), як базовий кваліфікаційний стандарт, без якого неможливо переорієнтувати освітній процес на результати навчання, визначає компетентність як сукупність знань, розумінь, умінь, цінностей та інших особистих якостей, що набуває особа після завершення навчання, тобто компетентність визначається теж як результат навчання [11].

Отже, можна зробити висновок, що у нормативних документах як середньої, так і вищої школи, термін «компетентність» однозначно розглядається як освітній результат. Проте термін «компетенція» у значенні освітньої норми використовується лише у Державному стандарті середньої освіти, а у законі «Про вищу освіту» та у Національній рамці кваліфікацій не згадуються взагалі. Саме таке призводить до певної термінологічної плутанини. Зокрема, у методичних рекомендаціях до розроблення освітніх програм (Розроблення освітніх програм. Методичні рекомендації / За ред. В. Г. Кременя. 2014 р.) та стандартів вищої освіти (Проект методичних рекомендацій щодо розроблення стандартів вищої освіти МОН, 2016 р.) компетентності декларуються як результати навчання, проте вимагається розробка інтегральних, загальних та спеціальних (предметних) компетентностей як

освітніх норм і окреме формулювання результатів навчання у когнітивній, емоційній та психомоторній сфері. Тобто, компетентність і результат навчання виступають як окремі категорії.

**Висновки.** На нашу думку, компетентнісна географічна освіта зорієнтована на отримання учнями та студентами компетентності як сукупності географічних знань, умінь і навичок, специфічного географічного мислення та ціннісних установок, сформованих на певному рівні на підґрунті здібностей та життєвого досвіду, що необхідні для їхньої оптимальної діяльності у довкіллі й передбачення наслідків такої діяльності. Компетентність є результатом навчання і формується на основі зумовлених освітніми потребами компетенцій. За своєю суттю компетенції – це виклики, зумовлені освітніми потребами суспільства, що конкретизуються у державних стандартах і навчальних програмах. Саме рівень досягнення конкретизованих компетенцій визначає результати навчання, тобто рівень сформованості географічної компетентності.

Проаналізовані невідповідності освітньо-нормативної бази середньої та вищої школи мають негативні наслідки й уповільнюють впровадження компетентнісного навчання географії. Задля подолання цього протиріччя конче потрібна узгоджена діяльність розробників нормативних документів для вишів та загальноосвітніх навчальних закладів.

#### Використані джерела

1. Гайсин Р. И. Развитие географического образования в высших учебных заведениях Республики Татарстан. // Электронная версия автореферата диссертации на получение научной степени кандидата педагогических наук <http://marsu.ru>
2. Делор Жак. Образование: сокровище / Жак Делор. – UNESCO, 1996. – 116с.
3. Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти: затв. пост. Кабінету Міністрів України від 23 листопада 2011 р. № 1392 // Урядовий кур'єр. – 2012. – № 5. – С. 9–16.
4. Закон України "Про вищу освіту" від 1.07.2014 р. / Офіційний вісник України від 15.08. 2014 р., № 63.
5. Зимняя И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата современного образования / И.А. Зимняя // Компетенции в образовании: опыт проектирования : сб. науч. тр. / под ред. А. В. Хуторского. – М. : Научно-внедренческое предприятие «ИНЭК», 2007. – С. 33-44.
6. Ломакина И. С. Ключевые компетенции в Лиссабонской программе Евросоюза / И. С. Ломакина // Интеграция образования. – 2007. – № 2. – С. 26-31.
7. Міжнародна хартія географічної освіти // Географія та основи економіки в школі. – 2000. – № 2. – С. 3 - 12.
8. Поликанова Е. Г. Исторический аспект развития компетентного подхода в образовании / Е. Г. Поликанова // Вестник ЧитГУ. – 2008. – № 4 (49). – С. 44-48.
9. Равен Джон. Компетентность в современном обществе. Выявление, развитие и реализация / Джон Равен. – М., 2002. – 400 с. (англ., 1984 р.)
10. Самойленко В. М. Навчання географії: Понятійно-термінологічний словник (з грифом МОН України) / В. М. Самойленко, Я. Б. Олійник, Л. П. Вішнікіна, І. О. Діброва. – К.: Ніка-Центр, 2014. – 352 с.
11. <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011-%D0%BF> Національна рамка кваліфікацій вищої освіти України

12. <http://www.igu-cge.org/charters.htm> 2016 International Charter on Geographical Education
13. [http://undip.org.ua/structure/laboratory/geogr\\_ekon/proekt\\_konc\\_geogr\\_osv.pdf](http://undip.org.ua/structure/laboratory/geogr_ekon/proekt_konc_geogr_osv.pdf)  
Концепція географічної освіти в основній школі

### References

1. Gajsin R. I. Razvitiye geograficheskogo obrazovaniya v vysshih uchebnyh zavedeniyah Respubliki Tatarstan. // Elektronnoyaya versiya avtoreferata disertatsii na poluchenie nauchnoy stepeni kandidata pedagogicheskikh nauk <http://marsu.ru>
2. Delor Zhak. Obrazovanie: sokrytoe sokrovishhe / Zhak Delor. – UNESCO, 1996. – 116s.
3. Derzhavnyy standart bazovoy i povnoy zahalnoy serednoy osvity: zatv. post. Kabinetu Ministriv Ukrayiny vid 23 lystopada 2011 r. № 1392 // Uryadovyy kuryer. – 2012. – № 5. – S. 9–16.
4. Zakon Ukrayiny "Pro vyshchu osvitu" vid 1.07.2014 r. / Ofitsiynyy visnyk Ukrayiny vid 15.08. 2014 r., № 63.
5. Zimnjaja I. A. Kljuchevye kompetencii – novaya paradigma rezul'tata sovremennogo obrazovaniya / I.A. Zimnjaja // Kompetencii v obrazovanii: opyt projektirovaniya : sb. nauch. tr. / pod red. A. V. Hutorskogo. – M. : Nauchno-vnedrencheskoe predpriyatie «INJeK», 2007. – S. 33-44.
6. Lomakina I. S. Kljuchevye kompetencii v Lissabonskoj programme Evrosojuza / I. S. Lomakina // Integratsiya obrazovaniya. – 2007. – # 2. – S. 26-31.
7. Mizhnarodna khartiya heohrafichnoy osvity // Heohrafiya ta osnovy ekonomiky v shkoli. – 2000. – № 2. – S. 3 - 12.
8. Polykanova E. H. Ystorycheskyy aspekt razvytyya kompetentnosnogo podkhoda v obrazovanii / E. H. Polykanova // Vestnyk ChytHU. – 2008. – № 4 (49). – S. 44-48.
9. Raven Dzhon. Kompetentnost' v sovremennom obshchestve. Vyjavlenie, razvitiye i realizatsiya / Dzhon Raven. – M., 2002. – 400 s. (angl., 1984 r.)
10. Samoilenko V. M. Navchannya heohrafiyi: Ponyatiyno-terminolohichnyy slovnyk (z hryfom MON Ukrayiny) / V. M. Samoilenko, Ya. B. Oliynyk, L. P. Vishnikina, I. O. Dibrova. – K.: Nika-Tsentr, 2014. – 352 s.
11. <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011-%D0%BF> Natsional'na ramka kvalifikatsiy vyshchoy osvity Ukrayiny
12. <http://www.igu-cge.org/charters.htm> 2016 International Charter on Geographical Education
13. [http://undip.org.ua/structure/laboratory/geogr\\_ekon/proekt\\_konc\\_geogr\\_osv.pdf](http://undip.org.ua/structure/laboratory/geogr_ekon/proekt_konc_geogr_osv.pdf)  
Kontseptsiya heohrafichnoy osvity v osnovniy shkoli

**Вишникина Л. П.**

### **СТАНОВЛЕНИЕ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ГЕОГРАФИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

В статье обозначены особенности развития компетентностного подхода к обучению и проблемы формирования и применения таких понятий как «компетенция» и «компетентность». В работе охарактеризован ход событий, обуславливающих становление географического образования и его значение на современном этапе; проанализировано содержание Хартий географического образования, которые были приняты в 1992 и 2016 г.; определена роль компетентностного подхода к обучению географии в Украине.

**Ключевые слова:** компетенции; компетентности; компетентностный подход к обучению географии; Хартия географического образования; терминологически-категориальный аппарат; нормативные документы среднего и высшего образования Украины.

**Vishnikina L.**

### **DEVELOPMENT OF COMPETENCE GEOGRAPHIC EDUCATION**

*The progress of events that stipulated the development of geographical education and its significance at present has been characterized in the article; actuality of the problem of introducing*

*the competence building approach to Geography teaching in Ukraine and ambiguity in understanding of geographical competence as a category of didactics of Geography has been determined. Describing the principal world trends in development of geographic education at the turn of XX and XXI centuries the author analyses the contents of the Charters of geographic education adopted in 1992 and 2016. Particular attention has been paid to the new Charter, as it defines present day problems and trends of development of Geography teaching in the world. The author of the article reveals the contents of the constituent parts of Charter-2016, and outlines the principal trends of the International Program of activities directed at the development of the World geographic science, that was suggested in the Charter. Current problems in domestic geographic education that originated in the nineties of XX century have been described and the particularities of development of competence building approach to the education have been specified in the article. Great attention has been paid to the retrospective analysis of interpretation of basic notions of the competence building approach to Geography teaching – «competence» and «competency», as well as to the contribution made by John Raven and Jacques Delors to the resolution of this issue; main stages of forming the content of key competence/competency in European education have been defined. Furthermore, the normative legal basis for introducing the competence building approach to teaching in Ukraine has been characterized. The ambiguity in understanding the competence building approach in Geography teaching, caused by different interpretations of terms in normative documents for secondary and higher education in Ukraine, has been stated. The author believes that coordinated efforts of the developers of normative documents for higher educational and secondary schools can remove this contradiction.*

**Key words:** *competences, competencies, competency building approach in teaching geography, Charter of geographic education, terminological-categorical apparatus, normative documents on secondary and higher education in Ukraine.*

УДК 371.671(075):81'242

## **ТЕКСТОЦЕНТРИЧНИЙ ПІДХІД ДО ФОРМУВАННЯ МОВЛЕННЄВИХ УМІНЬ І НАВИЧОК УЧНІВ ТА ЙОГО РЕАЛІЗАЦІЯ В ПІДРУЧНИКУ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ**

**Л. В. Галаєвська,**  
*молодший науковий співробітник,  
Інститут педагогіки НАПН України*

Статтю присвячено висвітленню особливостей текстоцентричного підходу до формування мовленнєвих умінь і навичок учнів у сучасному підручнику української мови. Розглянуто поняття «текст» як основну одиницю текстоцентричного підходу, його структуру, характеристики, специфіку процесу розуміння; визначено функції тексту щодо розвитку мовної особистості.

**Ключові слова:** *текстоцентричний підхід; текст; робота з текстом; навчальний текст; мовна особистість.*

**Постановка проблеми.** Основна мета сучасної мовної освіти – виховання мовної особистості, тобто людини, яка любить і плекає українську мову, володіє багатством виражальних засобів, вміло користується нею і дбає про збереження та розвиток. Ця особистість має оволодіти мовленнєвою культурою, комунікативною компетентністю, гуманістичним світоглядом,

набути високих моральних якостей, виробити свою громадянську позицію, щоб стати повноцінним членом нашого суспільства та патріотом України.

У сучасних умовах пошуку нових шляхів розвитку освіти значущості набуває практичне спрямування знань, органічне поєднання навчання української мови з життєвими ситуаціями, особистісна орієнтація, демократизація та гуманізація навчання мови, практична спрямованість знань, органічне поєднання навчання мови й мовлення, забезпечення наступності змісту освіти тощо. Адже метою змісту шкільного курсу навчання української мови є формування національно-свідомої, духовно багатой мовної особистості, яка володіє вміннями і навичками доцільно користуватися засобами мови у всіх видах мовленнєвої діяльності.

З огляду на це у лінгводидактиці закріпилися нові підходи до навчання мови (функціонально-комунікативний, особистісно зорієнтований та ін.). З-поміж пріоритетних виокремлюємо текстоцентричний підхід.

**Формулювання цілей статті.** *Мета статті* – з'ясувати актуальність текстотворчого підходу у формуванні мовленнєвих умінь та навичок.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Основним завданням вивчення української мови відповідає текстоцентричний підхід, за якого «епіцентром» уроку стає текст. Він слугує засобом виховання всебічно розвиненої, творчої, національно свідомої, духовно багатой особистості, яка комунікативно виправдано вміє користуватися мовними засобами в усіх сферах суспільної діяльності. Тому актуальним є виділення та обґрунтування ефективності застосування текстоцентричного підходу під час формування мовленнєвих умінь та навичок.

Соціальні вимоги сьогодення, нові орієнтири мовної освіти, визначені у державному стандарті та програмі, зумовили пошуки нових підходів до реалізації змісту навчання у підручниках української мови. Сучасні підручники, за визначенням О. Савченко та А. Хуторського, повинні мати виразні ознаки певної педагогічної технології [16; 22]. На думку І. Лернера та М. Скаткіна, підручник має представляти стратегічну (загальну) і методичну модель певного навчального процесу, пропонувати не лише зміст, а й методи та прийоми навчання.

Тому, враховуючи вимоги Державного стандарту, визначаємо такі підходи: компетентнісний, діяльнісний, особистісно зорієнтований, текстоцентричний (предмет розгляду в нашій статті).

Текстоцентричний підхід – це спрямованість навчально-виховного процесу на розвиток мовленнєвих умінь та навичок на текстовій основі.

Цей підхід визначає текст як комунікативну одиницю, що має власну структуру і характеризується такими основними ознаками, як зв'язність, завершеність, інформаційність тощо (К. Кожевнікова, Т. Ніколаєва, Ф. Бацевич та ін.).

Основним структурним компонентом підручника є текст. У ньому комплексно реалізується освітня, розвивальна та виховна мета навчання.

Для вчителя текст – засіб формування системи цінностей, комунікативної, мовної та соціокультурної компетентності учня, а для самого учня – джерело інформації, об'єкт розуміння та вивчення [23, с. 4].

У тлумачних, лінгвістичних, психологічних словниках текст (з латин. *textum* – тканина, поєднання, зв'язок, побудова) – це «сукупність записаних слів, що складають логічну або мистецьку цілість», «упорядкована послідовність речень, об'єднаних смисловими і граматичними зв'язками, що становить висловлювання» [8; 15; 22], «послідовність мовленнєвих одиниць висловлювань, абзаців, розділів і т. ін.» [15]. Науковці (Н. Жинкін, Т. Дрідзе, О. Пешковський, Л. Щерба, Н. Чепелева) трактують текст як систему елементів, різних за ступенем складності та значущості, об'єднаних загальною концепцією, яка разом з логікою розгортання повідомлення впливає на системи зв'язків. Це визначає інформаційне насичення кожного елемента тексту, а кожен елемент, якому властива певна інформація, інтегруючись у текст, змінює її.

У результаті аналізу наукових досліджень з проблеми виявлено різноманітність думок науковців у галузі психології, лінгвістики, лінгводидактики щодо сутності тексту, його сприймання та розуміння. Складне і багатоаспектне поняття «текст», його складники розглядають А. Брудний, Р. Гальперін, Г. Гранік, Л. Доблаєв, М. Жинкін, С. Рубінштейн; окремі науковці враховують монологічність тексту Д. Бараник, С. Єрмоленко, А. Коваль, О. Пономарів; деякі дослідники акцентують увагу на особливості діалогічного тексту (Л. Виготський, М. Жинкін, І. Зимня, Е. Палихата, Є. Пассов); Д. Баранник, Р. Барт, Л. Новіков подають чітке визначення тексту; І. Гальперін розглядає текст як об'єкт лінгвістичного дослідження; Т. Лук'янова розмежовує підходи до вивчення тексту з позицій лінгвістики тексту; А. Мамалига, Т. Радзієвська, В. Різун, М. Федлер вивчають теоретичні питання комунікації та тексту.

У сучасних психологічних теоріях одне з центральних місць посідає проблема розуміння тексту, яку висвітлювали Л. Доблаєв, А. Смирнов, Г. Гранік, С. Бондаренко, Л. Концева, Н. Чепелева, І. Гудзик та інші.

Українські дослідники, зважаючи на значення тексту як комунікативної єдності, використовують текстовий матеріал у підручнику з української мови для основної школи, причому, як зазначає Н. Бондаренко, «модель вивчення мови на основі тексту дає можливість комплексно розвивати вміння і навички учнів у всіх видах мовленнєвої діяльності, а також здійснювати функціональний підхід до подання й засвоєння мовної теорії» [2, с. 2–4].

Н. Ігнатенко виділяє чотири етапи розуміння тексту школярами [12, с. 14–16]:

1) орієнтування у фактичному змісті навчального матеріалу (розуміння та відтворення учнями фактичного змісту прочитаного);

2) смисловий аналіз тексту (розуміння істотних зв'язків, відношень, головних ознак тощо);

3) структурний аналіз тексту (структурування тексту на логічні частини; виділення у тексті його складників);

4) діалогічна взаємодія читача з текстом, узагальнення прочитаного (поглиблення розуміння тексту, виявлення особистісного ставлення читача до змісту прочитаного).

Досліджуючи проблему доступності змісту текстів, І. Гудзик звертає увагу на проблему інформаційної насиченості тексту, щільності інформації. «У тексті, – зазначає дослідниця, – мають бути не тільки речення, що несуть основне повідомлення, а й ті, які вводять, доповнюють, пояснюють основні відомості» [9, с. 44–47].

**Викладення основного матеріалу.** Текстоцентричний підхід до навчання мови є одним із «наймолодших» у лінгводидактичній науці, тому серед науковців немає одностайності і щодо його назви (як синоніми вживають «тестоцентричний», «текстоорієнтований», «текстотворчий», «текстовий»).

Текстотворчий підхід є поліфункційним і передбачає засвоєння мовних знань і формування мовленнєвих умінь та навичок на основі текстів; усвідомлення структури тексту і функцій мовних одиниць у ньому; формування вмій та навичок сприймати, аналізувати, відтворювати, створювати, редагувати власні висловлення; у кінцевому ж результаті – сприяє формуванню й розвитку комунікативної компетентності учня.

У публікаціях останніх років учені застосовують термін «тестоцентричний підхід», проте ґрунтовного визначення цього терміна не дають.

Наукові засади навчання мови на основі текстоцентричного підходу розроблено у працях І. П. Дроздової. Дослідниця трактує мовлення ширше, його розглянуто як вид діяльності, що виявляється у користуванні мовою в усній і писемній формах. Формування мовлення ґрунтується на вдосконаленні мовленнєвої діяльності, основу структури якої становить мовленнєва ситуація, а її кінцевим результатом є не тільки текст, а й дискурс.

Можна стверджувати, що текстоцентричність лінгводидактичних стратегій визначається рівнями мовної особистості, як їх розподілив Ю. Караулов [13, с. 46–48]. Реалізація текстоцентричного підходу здійснюється на рівнях:

- вербально-семантичному, одиницями якого є слова, відношення між ними, асоціативні зв'язки і граматичні схеми;
- лінгвокогнітивному, що охоплює накопичення тезаурусного фонду, узагальнення понять, термінологічно-фахові текстові структури;
- мотиваційно-комунікативному, який виражається через прагнення висловитися, заперечити, побудувати позицію в тексті, вплинути на адресата мовлення, здобути інформацію, сформувати умови комунікації.

Текстово-комунікативна діяльність задана такими характеристиками її кінцевого продукту, які зумовлюють уведення тексту в процес спілкування. Вона передбачає взаємодію синтаксичних, семантичних, прагмалінгвістичних і композиційних особливостей суб'єктів мовлення з позицій текстоцентричного підходу. Оскільки в тексті як одиниці мовлення представлена система функціонально-лінгвістичних характеристик мовленнєвої діяльності, то в ньому відображаються комунікативно значущі параметри ситуації мовленнєвого



спілкування, комунікативно-рольовий аспект статусів і програм мовленнєвої поведінки кожного з учасників спілкування.

Це дає підстави стверджувати, що саме текстоцентричний підхід є найбільш продуктивним з погляду вимог сучасного суспільства до конкретних мовленнєво-комунікативних умінь (доводити чи спростовувати окремі положення, будувати діалоги, змінювати обсяг і жанр написаного, висловлювати згоду чи незгоду, встановлювати комунікативні позиції). Формування умінь – складний процес, який потребує досконалого знання мовних особливостей і мети комунікативного акту, відповідності запиту щодо мовлення.

Формування мовної особистості неможливе без роботи з текстом. Використання тексту як основного засобу навчання сприяє тому, що школярі опановують способи розв'язання навчально-мовних, мовленнєвих і правописних завдань. Вивчення мовних одиниць здійснюється на основі аналізу тексту в єдності змісту та форми, що дає змогу тісніше поєднати засвоєння лінгвістичних знань із формуванням мовленнєвих умінь і навичок, розв'язанням різного роду завдань виховання й розвитку учнів, а також мотиваційного забезпечення навчального процесу. Тому навчання на текстовій основі є найефективнішим.

Більшість учених (Ф. С. Бацевич, Н. С. Валгіна, І. Р. Гальперін, Т. В. Радзієвська, О. О. Селіванова та ін.) розглядають текст як середню ланку акту вербального спілкування, що взаємодіє із суб'єктами текстової комунікації, а тому обов'язково має суб'єктно-особистісні маркери. З-поміж основних ознак тексту, варто виокремити такі: текст – це комунікативна одиниця, оскільки він відображає певну прагматичну настанову того, хто його створює; він може бути відтворений у різних умовах, має цілісність і змістову завершеність (текст є соціально-зумовленим або детермінованим: те саме комунікативне завдання реалізується однією і тією ж особою по-різному, але залежно від ситуації спілкування) [21, с. 89].

На основі аналізу досліджень з теорії тексту О. Селіванова вказує на брак єдиної дефініції тексту. Наочності у термінуванні понять «текст» та «дискурс» у 70-х рр. ХХ ст. стали причиною змішування та синонімізації їх значення. Спроби розвести ці поняття зробив Е. Бенвеніст у середині 80-х рр., розмежовуючи означені поняття як соціальний (дискурс) та мовленнєвий (текст).

З позицій текстоцентричного підходу текст розглядається як «результат будь-якого різновиду мовленнєвої діяльності – мовленнєвий твір у звуковій або графічній формі (говоріння або письмо), а також об'єкт розуміння (читання та аудіювання (Т. Єщенко).

Термін «текст» визначається науковими студіями як «вербально розгорнуте міркування задля встановлення істини (Н. Зборовська), «текст, що пов'язаний із життєвою практикою» (Штерн); «комунікативна ситуація, що інтегрує текст з іншими складовими» (Вам Дейк); «динамічний, характер спілкування, що розгортається в часі», «текст» є переважно статичним

об'єктом, результатом мовленнєвої діяльності, як «зразок мовної поведінки, що перебігає у певній соціальній сфері, має певний набір змінних ..., комунікативна ситуація з усіма її складовими ...» [19, с. 57–58].

У вітчизняній науці спроба детальніше пояснити термін «текст» належить А. Коваль. Поняття тлумачиться дослідницею як: 1) реально висловлене речення або сукупність речень, що можуть, зокрема, слугувати матеріалом для спостереження фактів даної мови; 2) уся сума (сукупність) актів мовлення, створених носіями цієї мови; 3) текст – водночас і процес вирішення екстралінгвістичних завдань мовними засобами, і продукт цього вирішення; 4) текст – це об'єднана смисловим зв'язком послідовність одиниць мовлення: висловлень, абзаців, розділів та ін. [17, с. 5].

Сучасні мовознавці констатують, що текст є п'ятим, найвищим основним рівнем мови. Текст самодостатній і водночас взаємопов'язаний з іншими текстами у комунікації. У ньому реалізуються всі рівні мови, функціонують всі мовні одиниці, пов'язані семантико-граматичними відношеннями. За висловленням М. Бахтіна, «текст живе лише стикаючись з іншими текстами» [1, с. 34]. П. Дудик визначає текст, як «письмовий або усний мовленнєвий масив, найчастіше багатослівна семантична і граматична єдність, утворена одним чи кількома реченнями, що виражають закінчену думку» [11, с. 278].

Є декілька функцій навчального тексту.

*Функція поповнення знань учнів про систему мови, функціонування мовних явищ, переважно лексичних.* Ця функція знаходить практичну реалізацію у завданнях до тексту, що охоплюють різні мовні рівні, спрямовані на те, щоб звернути увагу учнів на мовні елементи тексту (знайти незнайомі слова, відшукати і виписати однорідні члени речення, підкреслити дієслова тощо).

*Функція тренування.* Призначення цієї функції – формування мовних і умінь і навичок. Вона також реалізується на основі завдань до тексту, орієнтованих на часткове чи повне відтворення його змісту (відповісти на запитання вчителя, переказати текст, використавши певні граматичні явища, лексичні одиниці тощо).

*Функція розвитку смислового сприймання тексту:* розуміння прослуханого або прочитаного словесного цілого. Реалізація цієї функції залежить від характеру завдань, які насамперед мають бути спрямовані на перевірку розуміння сприйнятого тексту або на виокремлення в ньому різних смислових чи формальних елементів, що дають змогу правильно розуміти зміст тексту.

*Функція розвитку усного мовлення (формування на основі тексту навичок говоріння).* З цією метою на уроках варто використовувати різні форми відтворення змісту прослуханого чи прочитаного (переказування своїми словами, доповнення тексту деталями, побудова діалогів на базі тексту тощо).

Для відбору навчальних текстів варто застосовувати такі критерії:

- когнітивний (текст виконує свою освітню функцію і відповідає пізнавальним потребам учнів);

- дидактичний (текст має навчальний і виховний потенціал, містить необхідні для навчання мовні факти і явища)

- сенситивний (зміст тексту і його мовне оформлення відповідають віковим можливостям учнів);

- тематично-змістовий (зміст текстів, мова має бути яких цікавим і зрозумілим для учням; тематика текстів повинна узгоджуватися із соціокультурною змістовою лінією, визначеною в чинній програмі з української мови; має бути закладений значний виховний потенціал текстового матеріалу, який сприяє формуванню національно свідомої особистості, виробленню ціннісних орієнтацій, розвитку моральних якостей учнів;

- структурно-композиційним (варто добирати тексти синтетико-аналітичної будови з чіткою тематикою та структурною організацією; аналізуючи такі тексти, учні зможуть сформулювати їхню основну думку, виділити вступ, основну частину, висновок, зрозуміти механізми зв'язку слів у реченні тощо);

- інформативним (текст повинен містити актуальну навчально-пізнавальну інформацію, яка зацікавить учнів; відомості про культуру, визначні історичні постаті, природу рідного краю, норми, традиції писемного мовлення, за допомогою яких учні повинні вчитися передавати здобуту інформацію);

- мовно-функціональним (у текстах має бути матеріал для спостереження за функціонуванням мовних одиниць у тексті та моделі розв'язання комунікативних завдань);

- адаптованості (адаптувати літературні тексти-зразки варто за такими параметрами: чіткими ознаками певного типу, стилю, жанру мовлення; мовний матеріал підпорядкований навчальній меті (тексти соціокультурної тематики, яка є зрозумілою учням; наявність мовних концептів – одиниць етнокультурної інформації, що відображають світ українського національного світосприймання предметів і понять); адаптованість також передбачає опору на вміння, уже сформовані в учнів; ознайомлення з певними мовленнєвими формами, різні види роботи з текстом тощо) [25, с. 12].

Підручник реалізує вивчення мовної теорії на основі зв'язних текстів різної тематики, насичених виучуваними мовними явищами і закономірностями. Безперечні переваги такої системи у тому, що мовні одиниці різних рівнів подаються не абстраговано, ізольовано, як це було досі, а в їх природному мовному оточенні, безпосередньому функціонуванні у мовленні. Так реалізується в підручнику з української мови принцип функціональності у вивченні мови. Текст слугує природному об'єднанню на практиці граматичного і ситуативно-тематичного принципів, які лежать в основі комунікативного навчання мови. Саме текст стає відправним мотиваційним моментом для аналітичної роботи над знаходженням виучуваних мовних одиниць, явищ і закономірностей, з'ясуванням їхніх взаємозв'язків з іншими елементами мовної системи, спостереженням над функціонуванням у мовленні та подальшої конструктивної творчої роботи з відпрацюванням відповідних мовних і мовленнєвих умінь та навичок. Система комплексних завдань на основі тексту дає змогу побіжно повторювати вивчений раніше теоретичний матеріал і

вдосконалювати набуті на попередніх уроках уміння й навички у різних видах мовленнєвої діяльності [2, с. 2–5].

Сучасна методика орієнтує вчителя на формування текстотворчих умінь та навичок учнів, які розуміємо як комплексне поєднання умінь конструювати тексти різних стилів, типів, жанрів, діалогічної чи монологічної структури в усній або письмовій формі.

Структура підручника визначається насамперед закладеними у Державному стандарті та розроблених на його основі програмах змістовими лініями – мовною, мовленнєвою, соціокультурною та діяльнісною (стратегічною), а також необхідністю взаємозв'язаного навчання чотирьох видів мовленнєвої діяльності – аудіювання (слухання – розуміння), говоріння, читання і письма. Матеріал підручника містить текстовий матеріал і позатекстовий компонент.

Основним структурним компонентом підручника є текст. У ньому комплексно реалізується освітня, розвивальна і виховна мета навчання.

Для вчителя текст – засіб формування системи цінностей, комунікативної, мовної та соціокультурної компетентності учня, а для самого учня – джерело інформації, об'єкт розуміння і вивчення [23, с. 4].

На думку М. Пентилюк, основними формами роботи з текстом є: навчальне, аналітичне читання текстів з конструюванням запитань до тексту, виразне читання віршів, текстів різних жанрів; проникнення в авторський задум тексту через аналіз ключових слів, що розкривають головну ідею тексту; добір заголовка до тексту, критичне осмислення, обговорення; формування лексикографічної культури через роботу зі словниками різних типів (тлумачним, орфографічним, орфоепічним, синонімів, антонімів, паронімів, омонімів тощо); вправи з техніки мовлення, виразного читання художніх текстів, виголошення власних промов залежно від ситуації мовлення; стисле усне повідомлення про прочитаний у підручнику (газеті, журналі, методичному посібнику) матеріал з його оцінкою; розповідь про прочитану книгу, переглянутий спектакль, відвідану виставку, екскурсію, переглянуту (прослухану) передачу; повідомлення із власного життєвого досвіду відповідно до різних ситуацій (побутового, громадського) життя); написання листів, заміток до газети, на радіо, телебачення, веб-сайти з актуальних проблем життя учнів, з проблем культури, навчання, відпочинку тощо [23, с. 102].

Отже, текстоцентричний підхід дає змогу реалізувати всі цілі навчання у комплексі:

- 1) формувати мовну компетентність учнів, тобто системні знання про мову як засіб вираження думок і почуттів людини;
- 2) розвивати універсальні способи мисленнєвої діяльності;
- 3) виробляти практичні навички володіння культурою мови, додержання мовних норм, уміння користуватися словниками та іншою довідковою літературою;
- 4) прищеплювати мовний смак, розширювати кругозір;
- 5) формувати лінгвістичні компетенції учнів, поглиблювати їхні знання про українську мову як багатофункціональну знакову систему та суспільне явище,

збагачувати загальні уявлення про мовознавство і окремих вітчизняних лінгвістів, виробляти навички мовної рефлексії, що сприятиме інтелектуалізації учнів;

б) формувати загальну мовленнєву компетентність;

7) розвивати дослідницьку компетентність, удосконалювати вміння та навички самостійної роботи з навчальним текстом.

Методичний аспект використання текстів на уроках мови ґрунтується на розумінні тексту як мети, засобу оволодіння мовою і мовленням. Робота з текстом дає можливість краще розв'язувати проблеми внутрішньопредметних зв'язків, показувати функціонування у мовленні мовних одиниць усіх рівнів, проводити спостереження за відповідними мовними явищами, реалізовувати мовний, мовленнєвий, соціокультурний та діяльнісний (стратегічний) компоненти нового змісту навчання української мови.

**Висновки та перспективи подальших досліджень.** Реалізація ідеї вивчення курсу української мови на основі текстоцентричного підходу є продуктивною. Розроблена система навчання дасть можливість формувати всебічно розвинену особистість, яка вільно оперує смислами, різнорівневими й різноструктурними моделями для творчої реалізації життєвих цілей, завдань і намірів.

Подані матеріали не вичерпують проблеми. Багато аспектів її потребує ретельної уваги з боку дослідників і спеціальних досліджень.

#### **Використані джерела**

1. Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества. – М., 1979.
2. Бондаренко Н. Новий підручник як невід'ємна складова системної перебудови мовної освіти / Н. Бондаренко // Українська мова і література в школі. – 2005. – № 2. – С. 2–5.
3. Бондаренко Н. Текстоцентрична система вивчення державної мови: теоретичний і практичний аспекти / Н. Бондаренко // Державотворча й об'єднувальна функції української мови: реалії здобутки, перспективи : матеріали міжнародного науково-методичного семінару. – Ужгород, 2009. – С. 143–153.
4. Болотнова Н. С. Новые подходы к обучению русскому языку в современных условиях / Н. С. Болотнова // Коммуникативно-деятельностный и текстоориентированный подходы к преподаванию русского языка : материалы науч.-пр. конф. (12 марта 2001 г.) / под ред. проф. Н. С. Болотновой. – Томск : Изд-во Томского гос. пед. ун-та. – 2001. – С. 5–10.
5. Ворожбитова А. А. Теория текста: антропоцентрическое направление : учебн. пособ. / А. А. Ворожбитова. – М. : ВШ, 2005. – 367 с.
6. Гальперин И. Р. Текст как объект лингвистического исследования / И. Р. Гальперин. – М. : Едиториал УРСС, 2044. – 144 с.
7. Граник Г. Г. О типах учебных текстов / Г. Г. Граник, С. М. Бондаренко // Проблемы школьного учебника. – М. : Просвещение, 1975. – Вып. 3. – С. 73–85.
8. Гончаренко С. Український педагогічний словник / С. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – С. 139.
9. Гудзик И. Ф. Компетентностно ориентированное обучение русскому языку в начальных классах / И. Ф. Гудзик. – Черновцы : Букрек, 2007. – 496 с.
10. Горошкіна О. М. Формування мовної особистості учня / О. М. Горошкіна, О. С. Кузьмішина, Н. В. Мордовцева та ін. – Луганськ : СПД Резніков В. С., 2009. – 304 с.
11. Дудик П. С. Стилїстика української мови : навч. посіб. / П. С. Дудик. – К. : Академія, 2005. – 368 с.

12. Ігнатенко Н. В. Дидактичне забезпечення розуміння навчальних текстів учнями початкових класів : автореф. дис. канд. пед. наук : 13.00.09 / Н. В. Ігнатенко ; Ін-т педагогіки АПН України. – К., 2001. – 20 с.
13. Караулов Ю. Н. Русский язык и языковая личность / Ю. Н. Караулов. – М. : Издательство ЛКИ, 2010. – 264 с.
14. Формановская Н. И. Речевое взаимодействие: Коммуникация и прагматика / Н. И. Формановская. – М., 2007. – 480 с.
15. Лингвистический энциклопедический словарь. – М., 1990.
16. Любашенко О. В. Текстотцентричний підхід у побудові лінгводидактичних стратегій навчання в університеті // Нові технології навчання : наук.-метод. зб. – К., 2003. – С. 281–290.
17. Особливості мови й стилю засобів масової інформації / за ред. А. Коваль. – К. : Вища школа, 1983.
18. Савченко О. Я. Дидактика початкової освіти / О. Я. Савченко. – К. : Грамота, 2012. – 504 с.
19. Селіванова О. О. Лінгвістична енциклопедія / О. О. Селіванова. – Полтава : Довкілля – К., 2010. – 844 с.
20. Селіванова О. О. Сучасна лінгвістика: напрями та проблеми : підручник / О. О. Селіванова. – Полтава : Довкілля. – К. : 2008. – 712 с.
21. Селиванова Е. О. Основы лингвистической теории текста и коммуникации / Е. А. Селиванова // К. Брама. – Изд-во Вовчок О. Ю., 2004. – 336 с.
22. Словник-довідник з української лінгводидактики : навч. посібн. / [О. Горошкіна, Н. Єсаулова, О. Лукянченко, Н. Мордовцева та ін.] ; за ред. М. Пентилюк. – К. : Ленвіт, 2003. – 149 с.
23. Пентилюк М. І. Текстотцентричний аспект формування риторичних умінь і навичок / М. І. Пентилюк // Актуальні проблеми сучасної лінгводидактики : зб. статей. – К. : Ленвіт, 2011. – С. 96–108.
24. Хуторской А. В. Место учебника в дидактической системе / А. В. Хуторской // Педагогика. – 2005. – № 4. – С. 10–18.
25. Ярмолюк А. В. Роль навчального тексту у формуванні ціннісно-сміслових орієнтацій учнів 5-х класів / А. Ярмолюк // Українська мова і література в школі : науково-методичний журнал. – 2012. – № 8. – С. 11–15.

### References

1. Bahtin M. M. Estetika slovesnogo tvorчества. – М., 1979.
2. Bondarenko N. Novyi pidruchnyk yak nevidiemna skladova systemnoi perebudovy movnoi osvity / N. Bondarenko // Ukrainska mova i literatura v shkoli. – 2005. – N 2. – S. 2–5.
3. Bondarenko N. Tekstotsentrychna systema vyvchennia derzhavnoi movy: teoretychnyi i praktychnyi aspekty / N. Bondarenko // Derzhavotvorcha y obiednuvalna funktsii ukrainskoi movy: realii zdobutky, perspektyvy : materialy mizhnarodnoho naukovo-metodychnoho seminaru. – Uzhhorod, 2009. – S. 143–153.
4. Bolotnova N. S. Novye podhody k obucheniyu russkomu yazyku v sovremennyh usloviyah / N. S. Bolotnova // Komunikativno-deyatelnostnyj i tekstoorientirovanyj podhody k prepodavaniyu russkogo yazyka : materialy nauch.-pr. konf. (12 marta 2001 g.) / pod red. prof. N. S. Bolotnovoj. – Tomsk : Izd-vo Tomskogo gos. ped. un-ta. – 2001. – S. 5–10.
5. Vorozhbitova A. A. Teoriya teksta: antropocentricheskoe napravlenie : uchebn. posob. / A. A. Vorozhbitova. – М. : VSH, 2005. – 367 s.
6. Galperin I. R. Tekst kak obiekt linvisticheskogo issledovaniya / I. R. Galperin. – М. : Editorial URSS, 2044. – 144 s.
7. Granik G. G. O tipah uchebnyh tekstov / G. G. Granik, S. M. Bondarenko // Problemy shkol'nogo uchebnika. – М. : Prosveshchenie, 1975. – Vyp. 3. – S. 73–85.
8. Honcharenko S. Ukrainskyi pedahohichnyi slovnyk / S. Honcharenko. – К. : Lybid, 1997. – S. 139.
9. Gudzik I. F. Kompetentnostno orientirovanoe obuchenie russkomu yazyku v nachal'nyh klassah / I. F. Gudzik. – СHernovcy : Bukrek, 2007. – 496 s.

10. Horoshkina O. M. Formuvannia movnoi osobystosti uchnia / O. M. Horoshkina, O. S. Kuzmishyna, N. V. Mordovtseva ta in. – Luhansk : SPD Rieznikov V. S., 2009. – 304 s.
11. Dudyk P. S. Stylistyka ukrainskoi movy : navch. posib. / P. S. Dudyk. – K. : Akademiia, 2005. – 368 s.
12. Ihnatenko N. V. Dydaktychne zabezpechennia rozuminnia navchalnykh tekstiv uchniamy pochatkovykh klasiv : avtoref. dys. kand. ped. Nauk : 13.00.09 / N. V. Ihnatenko ; In-t pedahohiky APN Ukrainy. – K., 2001. – 20 s.
13. Karaulov Yu. N. Russkij yazyk i yazykovaya lichnost / Yu. N. Karaulov. – M. : Izdatel'stvo LKI, 2010. – 264 s.
14. Formanovskaya N. I. Rechevoe vzaimodejstvie: Komunikaciya i pragmatika / N. I. Formanovskaya. – M., 2007. – 480 s.
15. Lingvisticheskij ehnciklopedicheskij slovar. – M., 1990.
16. Liubashenko O. V. Tekstotsentrychni pidkhid u pobudovi linhvodydaktychnykh stratehii navchannia v universyteti // Novi tekhnolohii navchannia : nauk.-metod. zb. – K., 2003. – S. 281–290.
17. Osoblyvosti movy y styliu zasobiv masovoi informatsii / za red. A. Koval. – K. : Vyshcha shkola, 1983.
18. Savchenko O. Ya. Dydaktyka pochatkovoї osvity / O. Ya. Savchenko. – K. : Hramota, 2012. – 504 s.
19. Selivanova O. O. Linhvistychna entsyklopediia / O. O. Selivanova. – Poltava : Dovkillia – K., 2010. – 844 s.
20. Selivanova O. O. Suchasna linhvistyka: napriamy ta problemy : pidruchnyk / O. O. Selivanova. – Poltava : Dovkillia. – K. : 2008. – 712 s.
21. Selivanova E. O. Osnovy lingvisticheskoi teorii teksta i komunikacii / E. A. Selivanova // K. Brama. – Izd-vo Vovchok O. Yu., 2004. – 336 s.
22. Slovyk-dovidnyk z ukrainskoi linhvodydaktyky : navch. posibn. / [O. Horoshkina, N. Yesaulova, O. Lukianchenko, N. Mordovtseva ta in.]; za red. M. Pentyliuk. – K. : Lenvit, 2003. – 149 s.
23. Pentyliuk M. I. Tekstotsentrychni aspekt formuvannia rytorychnykh umin i navychok / M. I. Pentyliuk // Aktualni problemy suchasnoi linhvodydaktyky : zb. statei. – K. : Lenvit, 2011. – S. 96–108.
24. Hutorskoj A. V. Mesto uchebnika v didakticheskoi sisteme / A. V. Hutorskoj // Pedagogika. – 2005. – № 4. – S. 10–18.
25. Yarmoliuk A. V. Rol navchalnoho tekstu u formuvanni tsinnisno-smyslovykh orientatsii uchniv 5-kh klasiv / A. Yarmoliuk // Ukrainska mova i literatura v shkoli : naukovu-metodychni zhurnal. – 2012. – N 8. – S. 11–15.

**Галаевская Л. В.**

**ТЕКСТОЦЕНТРИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ФОРМИРОВАНИЮ РЕЧЕВЫХ УМЕНИЙ И НАВЫКОВ УЧАЩИХСЯ И ИХ РЕАЛИЗАЦИЯ В УЧЕБНИКЕ УКРАИНСКОГО ЯЗЫКА**

Статья посвящена рассмотрению особенностей текстоцентрического подхода к формированию речевых умений и навыков учащихся в современном учебнике украинского языка. Рассмотрены понятие «текст» как основная единица текстоцентрического подхода, его структура, характеристики, специфика процесса понимания, определены функции текста по развитию языковой личности.

**Ключевые слова:** текстоцентрический подход; текст; работа над текстом; учебный текст; языковая личность.

**Halaievska L.**

## **TEXT-CENTERED APPROACH TO THE FORMATION OF PUPIL'S SPEECH SKILLS AND ITS REALIZATION IN THE UKRAINIAN LANGUAGE TEXTBOOK**

The article is devoted to highlighting the peculiarities of the text-centered approach to the formation of pupils' speech skills in the modern Ukrainian language textbook. The concept of a "text" is considered as the basic unit of the text-centered approach, its structure, characteristics, specifics of the process of understanding; the functions of the text concerning the development of the linguistic personality are defined. The educational functions of the text are expanded; the fundamentals of selection and typology of texts in the textbook on the Ukrainian language were determined. The advantages of the text-centered approach, which will contribute to the implementation of this approach in the work with the textbook, are found out. Attention is paid to the role of texts in the formation of speech competence; the method of working with a textbook is analyzed, as it is an important source of knowledge acquisition and formation of the linguistic personality on the basis of developed linguistic and communicative competences. The author found that the text serves as a means of implementing all the content lines of the program, which requires a comprehensive work with it to form or improve small groups and pairs, the formation of general educational skills and abilities simultaneously. It is envisaged that text work will be successful in the context of the implementation of the text-centered approach. The emphasis is placed on the role of texts, in particular case-law ones, in the formation of students' linguistic competence; the text-centered approach is analyzed as the fundamentals of the formation of speech competence on the basis of developed linguistic and communicative competences.

**Keywords:** text-centered approach; text; work on text; textbook; linguistic personality.

**УДК 373.05.16**

## **ПІДРУЧНИК ЯК ПРОВІДНИЙ ЕЛЕМЕНТ ДЖЕРЕЛЬНОЇ БАЗИ ІСТОРІЇ ВІТЧИЗНЯНОЇ ДИДАКТИКИ ФІЗИКИ**

***М.В. Головко,***

*кандидат пед. наук,*

*заступник директора з наукової роботи,*

*Інститут педагогіки НАПН України*

*m.golovko@ukr.net*

У статті висвітлюється проблема формування джерельної бази історії вітчизняної дидактики фізики як важливої умови здійснення історико-методичних досліджень. Обґрунтовується положення про те, що підручник є її провідним елементом, який репрезентує не лише підходи щодо структури та змісту курсу фізики, а й методичні системи його реалізації. Підручник фізики розглядається з позицій культурологічного підходу як джерело-продукт науково-освітньої діяльності на певному етапі розвитку освітньої системи та методичної думки.

Наголошується на тому, що підручник фізики як педагогічне явище та соціокультурний феномен виходить за межі традиційного його позиціонування як засобу навчання. Введено в науковий обіг теорії та методики навчання фізики підручники-джерела, що не були вивчені та описані в історіографії окресленої проблеми. Уточнено періодизацію історії вітчизняного підручника фізики. Узагальнено та систематизовано результати підручникотворення на визначених етапах.

**Ключові слова:** джерельна база історії вітчизняної дидактики фізики; історіографія підручника фізики; культурологічний підхід.



**Постановка проблеми.** Підручник фізики традиційно є стрижневим компонентом навчально-виховного процесу в загальноосвітній школі. Змінюються його функції, технології створення та використання, але він залишається основою сучасних дидактичних систем. З одного боку, підручник фізики є носієм та засобом реалізації змісту навчання, а з іншого – може розглядатися як унікальний педагогічний феномен із глибоким культурологічним наповненням. У підручнику відбиваються складні процеси розвитку шкільного курсу фізики, теорії та методики навчання на різних етапах, педагогічних поглядів учених-методистів. З огляду на це, саме підручник виступає важливим компонентом джерельної бази історії вітчизняної дидактики фізики, а його вивчення формує основу для об'єктивної інтерпритації результатів історико-методичних досліджень та удосконалення процесу підручникотворення як пріоритетного напрямку сучасної методичної науки.

**Аналіз останніх досліджень.** Особливості підручника фізики як складника джерельної бази історико-методичного дослідження висвітлено в працях відомого вченого О.В. Сергеева [7], який вперше виокремив наукову проблему джерелознавства історії дидактики фізики. У працях Н.Л. Сосницької розглянуто генезис підручника у контексті розвитку змісту шкільного курсу фізики, обґрунтовано критеріальну базу та запропоновано періодизацію підручника [8, 9]. У роботах М.М. Дідовича та В.М. Дедовича виконано порівняльний аналіз методичних особливостей введення основних фізичних понять у вітчизняних підручниках різних поколінь [3].

**Формулювання цілей статті (постановка завдання).** У статті ставиться завдання систематизувати підручники фізики як компонент джерельної бази історії вітчизняної дидактики фізики.

**Виклад основного матеріалу.** Незалежно від підходів щодо класифікації та систематизації історико-педагогічних джерел, дослідники розглядають підручник як важливий елемент джерельної бази, який входить, наприклад, до групи дидактичних джерел (за Д.І. Раскіним), джерел-результатів педагогічної діяльності (за Н.П. Дічек), джерел підручникотворення (за Н.М. Гупаном). Роль цієї групи історико-педагогічних джерел визначається, зокрема, тим, що в підручниках відображається в історичній ретроспективі трансформація освітніх парадигм, особливості реалізації педагогічних ідей у розвитку змісту та методики навчання [2].

Важливою особливістю підручника як елементу дослідження історії дидактики фізики є те, що робота з цією групою джерел потребує від дослідника особливої ретельності та системного підходу, врахування культурологічного наповнення джерела. При поверхневому вивченні та описі підручника він стає вторинним джерелом, що сприяє метанаративу [4].

З огляду на це, потребують осучаснення підходи до визначення ролі підручника в теорії та практиці навчання фізики, особливостей генезису його

змісту, дидактичних функцій, процедур створення та соціально-культурологічного наповнення.

Традиційно підручник розглядається як масова навчальна книга, носій предметного змісту освіти, видів діяльності, визначених для обов'язкового засвоєння з урахуванням вікових та інших особливостей учнів. Його основним завданням є мотивація дітей до навчання, самостійної праці. Підручник був зорієнтований переважно на інформаційну й відтворювальну функції, що обслуговували таку модель: учитель передає знання, а учень опановує їх на рівні засвоєння-присвоєння. При цьому базовою функцією підручника була інформаційна функція [6, с. 93].

Такий підхід знайшов відображення й у формуванні висновків історико-методичних досліджень теорії та практики підручникотворення. Зокрема, в докторській дисертації Н.Л. Сосницької підручник фізики визначається найважливішим носієм змісту освіти, одним із основних засобів навчання. Тому генезис підручника розглядається переважно у контексті розвитку змісту шкільної фізичної освіти, а основними чинниками його появи та трансформації визначаються, наприклад, науково-технічна революція та регламентування вимог до змісту освіти, що відображається у підручнику як його основному носієві [8, с. 251-252].

У подальших працях автора пропонується розширена критеріальна база, що визначає зміну періодів у розвитку шкільного підручника в Україні: зв'язок підручника із соціально-економічним, науково-технічним і культурним розвитком суспільства; розвиток поліграфічних технологій, еволюція змісту шкільного підручника в контексті історичного розвитку освітніх моделей та педагогічних технологій; запровадження нових інформаційних носіїв навчального матеріалу та технологій комунікацій в шкільній освіті; еволюція підходів щодо аналізу та оцінювання підручника; історична зумовленість змісту, функцій і структури підручника; зміни парадигми фізичної освіти; зміни методології добору навчального матеріалу підручника; розвиток психолого-педагогічної науки та технологій навчання; науково-технічна революція; взаємовідповідність розвитку фізики як науки та оновлення змісту шкільної фізичної освіти; зміна організаційних форм науки [9].

Така система критеріїв періодизації є достатньо повною та обґрунтованою, але її застосування, на наш погляд, має певні труднощі, що може призвести до виокремлення нерівнозначних та недостатньо вмотивованих періодів. Наслідком цього стає неповна або поверхнева інтерпретація генезису вітчизняного підручникотворення. Так, наприклад, автори виділяють такі періоди розвитку змісту шкільного підручника фізики у другій половині ХХ – на початку ХХІ ст.: період підготовки теоретичної та емпіричної бази підручника фізики в умовах науково-технічного прогресу (1950 – 1960-ті рр. ХХ ст.); підручникотворення періоду реформування фізичної освіти (1967 – 1980-ті рр.); період розбудови національного підручникотворення (початок 90-х рр. ХХ ст. – 2007 р.) (поділяється на перехідний етап та етап розроблення державних стандартів); період запровадження державного стандарту фізичної

освіти. Системотвірним чинником кожного з періодів є відповідний критерій (для першого періоду це перехід до нового періоду розвитку наукового пізнання в умовах науково-технічного прогресу, для другого – еволюція змісту шкільного підручника фізики відповідно до історичного розвитку освітніх моделей, для третього – соціально-економічні зміни в суспільстві).

Ми підтримуємо думку науковців, які вивчають історію методики фізики, щодо тісного взаємозв'язку процесів розвитку підручника та змісту шкільного курсу фізики. Крім того, шкільна фізична освіта та теорія методики навчання фізики як педагогічна наука, що обґрунтовує процедури добору змісту та його реалізації у підручниках, реалізуються в одному історичному просторі та мають багато спільного. Але, як зауважує О.В. Сухомлинська, відображення та рефлексія цих напрямів відрізняються, оскільки освітній простір більш повно відображає соціальні, політико-правові, ідеологічні процеси. Дидактика фізики базується на науково-педагогічних знаннях та значною мірою задається педагогічною парадигмою [10, с. 47-49].

Відповідно, особливості розвитку шкільної фізичної освіти та вітчизняної дидактики фізики тісно переплітаються, але не завжди співпадають. Шкільна практика може як послуговуватися передовими досягненнями методичної думки, так і випереджати її (наприклад, для реалізації в шкільній практиці обґрунтованого ще на початку ХХ ст. в методиці експериментального методу навчання фізики знадобилося майже півстоліття). Відповідно, не завжди зміст освіти та підручник як його носій відображає новітні наукові досягнення. Яскравими прикладами цього є зміст навчальних програм та підручників, що видавалися як на початку ХХст., так і у другій його половині. У цьому контексті доцільно згадати принаймні намагання відомих вітчизняних методистів Г.Г. Де-Метца та Й.Й. Косоногова якісно змінити зміст шкільної фізичної освіти на основі сучасних досягнень експериментальної фізики, що на практиці стало можливим лише на тлі кардинальної реформи середньої освіти. У 1950-х рр. зі шкільного курсу фізики були вилучені важливі питання квантової фізики, зокрема, поняття корпускулярно-хвильового дуалізму як такі, що перевантажують курс, хоча цей період характеризується бурхливим розвитком цього напрямку фізики.

Таким чином, зміст навчання фізики та зміст підручника є і залишаються достатньо консервативними. Це видається цілком закономірно, якщо розглядати ці педагогічні явища з позицій системного підходу, який передбачає врахування соціокультурних (рівень техніко-економічного розвитку суспільства, ідейні та філософські установки), культурно-антропологічних (історико-педагогічні феномени розглядаються з позицій потенціалу людини) та суто педагогічних (інтерпретація навчальних, виховних, освітніх явищ крізь призму педагогізованих основ) домінанти [10, с. 20-21].

Найбільш поширеним підходом щодо осмислення генезису історії дидактики фізики залишається стадіально-формаційний підхід, застосування якого може бути цілком доречним у контексті окремого дослідження. При цьому варто звертати увагу, що й проблема періодизації відзначається

застосуванням індивідуального підходу, тобто, періодизаційний відлік залежить від підходів автора, авторського розуміння історико-дидактичного процесу, конкретних завдань історико-методичного дослідження та не може бути універсальним. У педагогічній науці актуалізуються дослідження на основі цивілізаційного та культурологічного підходів.

Потреба змінювати підходи в організації історико-педагогічних досліджень зумовлена необхідністю перегляду усталених поглядів, зміною наукового дискурсу, розширенням джерельної бази, непереконливістю засад періодизації.

Зокрема, сучасні дослідження проблеми підручника вказують на переосмислення ролі та функцій навчальної книги, її значення для освіти та суспільного розвитку. Так, О.Я. Савченко наголошує, що підручник не тільки реалізує основні функції (інформаційну, мотиваційну, розвивальну, виховну, прогностичну), а й має виразні ознаки певної педагогічної технології, є взречем добротної технології навчання й розвитку [6, с. 95].

Порівняльні дослідження обґрунтовують положення світової практики про те, що підручник є не тільки книгою, яка містить детальну інформацію про предмет та використовується для навчання, тобто, педагогічним інструментом. Він є певною мірою інструментом політики трансляції змісту освіти, який відображає суспільні запити. Повністю нерегульованої державою галузі підручникотворення немає в жодній країні. Суттєву роль у ефективності забезпечення реалізації функцій підручника відіграють процедури регламентування підготовки та виробництва підручників, а також їх вибору вчителями. При цьому традиційними проблемами підручникотворення залишаються його фінансування та якість змістового наповнення, що проектується на проблеми експертного середовища навчальної літератури [5].

За результатами вивчення широкого кола архівних та маловідомих опублікованих матеріалів [1] нами розширено джерельну базу вітчизняного підручникотворення з фізики. Це, у свою чергу, визначає доцільність зміни акцентів в інтерпретації цього процесу, уточнення його періодизації.

У цьому контексті ми виходили з того, що доцільно оцінювати роль підручника як провідного елемента джерельної бази історії вітчизняної дидактики фізики, з позицій саме культурологічного підходу, для якого домінантами є світоглядні позиції, що складають культурне ядро, характерне для певного періоду. Культурологічний підхід дає можливість розглядати окремі педагогічні явища як феномени, що мають соціокультурний зміст. Для історії вітчизняної дидактики фізики саме такий підхід може бути актуальним з урахуванням особливостей розвитку шкільництва та методичної думки, що визначаються тривалим впливом різних культур (зокрема, європейської, що була репрезентована польською, угорською, словацькою, російською освітньо-науковими системами).

Традиційно український підручник мав альтернативу перекладних та іншомовних видань. У таких умовах український підручник в цілому, та й фізики, зокрема, був, перш за все, транслятором української культури,

цінностей морально-естетичного виховання, патріотизму та національної свідомості, української наукової та технічної термінології.

Відповідно, ми розглядаємо вітчизняний підручник фізики в його історичному розвитку як своєрідне унікальне явище та соціокультурний феномен, вплив якого виходить за межі суто освітньої системи та методичної науки. Якщо процес формування змісту шкільної фізичної освіти є неперервним у своєму закономірному розвитку, то вітчизняне підручникотворення має специфічні особливості, які мають глибокий культурологічний смисл.

Відповідно до окресленого підходу, ми виокремлюємо в історико-методичній історіографії такі періоди еволюції вітчизняного підручника фізики: I. Друга половина XIX ст. - 1917 р.; II. 1917–1920 рр.; III. 1920-ті – 1980-ті рр.; IV. 1991 р. - донині).

Джерела підручникотворення представлені за групами: підручники для учнів українських середніх та середніх професійних шкіл, шкіл інтенсивної педагогічної корекції.

У контексті виділених періодів еволюція українського підручника фізики може бути представлена таким чином:

***I період. Підручник фізики для українських шкіл Австро-Угорської та Російської імперії (друга половина XIX ст. – 1917 р.):***

Полянській М. Фізика для низших кляс середних шкіл, Львів, 1876.

Савицькій Е.М. Учебник фізики для высших кляс гимназіяльних, Львів, 1885.

Огоновський П. Учебник фізики для низших кляс шкіл середних, Львів, 1897.

Огоновський П. Учебник фізики для низших кляс шкіл середних. 2-е видання, Львів, 1910.

Левицький В. Фізика для высших кляс середних шкіл, Львів, 1912.

Корольков А.Л. Начальный учебник фізики и химии, Київ, 1891.

Фролов П. Учебник фізики для средних учебных заведений. Выпуск I. Статика, Полтава, 1891.

Фролов П. Учебник фізики для средних учебных заведений. Выпуск II. Движение, теплота, звук, Полтава, 1892.

Фролов П. Учебник фізики для средних учебных заведений. Выпуск III. Свет, электричество, Полтава, 1893.

Косоногов И.И. Концентрический учебник фізики для средних учебных заведений, Київ (1903-1914 рр., чотири видання)

***II період. Підручник фізики Єдиної школи України (1917-1920 рр.):***

Шиндлер Ф. Фізика для высших початкових шкіл, Київ – Відень, 1918.

Баранов П. Початкова фізика: підручник для высших початкових шкіл, Київ, 1919.

Заліський А. Фізика (за А. Цінгером, В. Левицьким та ін.), Полтава, 1919.

***III період. Підручник фізики в українській школі радянської доби (1920-ті – 1980-ті рр.):***

*I. Етап експериментування та новаторства у вітчизняному підручникотворенні (1920-ті – 1932 рр.):*

Косоногов Й. Розмови з фізики, Київ, 1924.

Цінгер А.В. Початкова фізика / редагування та переклад Ф. Вишиваний, Н. Карпенко, Київ, 1924.

*Підручник фізики для початкової школи:* Вишиваний Ф. Фізика першого концентру трудшколи, Харків, 1927.

*Підручник фізики за комплексною системою навчання. Сільський варіант:*

Франковський В.А. Фізика в природі та в житті. Екскурсійно-дослідна метода вивчення явищ природи. Част. I. Фізика та хімія в сільському господарстві: ґрунт-погода-робота, Київ, 1926-1927 рр. (два видання).

Франковський В. Фізика в природі та в житті. Екскурсійно-лабораторний метод вивчення явищ природи. Частина 2-а. Фізика й боротьба людини за існування. Промисловість-цивілізація-боротьба з хворобами, Харків, 1927-1929 (три видання).

Леущенко Л.І. Фізика навколишнього життя, Харків, 1927.

*Міський варіант:*

Леущенко Л. Підручник фізики. 5-й, 6-й рік навчання, Частина 1, 2-а, Харків, 1928-1929 рр. (два видання).

*Підручники фізики для семирічної трудової школи за програмою 1929 р.:*

Леущенко Л.І., Франковський В.А. Підручник фізики: 5-й, 6-й, 7-й рік навчання, Харків-Київ, 1930-1931 рр. (два видання).

Леущенко Л.І., Франковский В. Учебник физики. 5-й, 6-й, 7-й год обучения, Харків, Київ, 1930-1931 рр. (два видання).

*Підручники для трудової політехнічної школи за програмою 1932 р.:*

Кияшко О., Леущенко Л.І., Франковський В.А. Підручник фізики для політехнічної школи. 5-й рік навчання. Випуск I – II, Харків, Київ, 1932.

Леущенко Л.І., Франковський В.А. Підручник фізики для політехнічної школи. 6-й, 7-й рік навчання. Випуск I – II, Харків, Київ, 1932.

*Підручники фізики для середньої професійної школи:*

Пономарьов Р.Д. Короткий курс фізики та хімії з основами механіки та електротехніки, Одеса, 1926.

Лінниченко М.А. Фізика з метеорологією. Частина перша, Київ, 1925.

Лінниченко М. Фізика з метеорологією для агропрофшкіл. Частина друга, Київ, 1927.

Леущенко Л.І. Фізика навколишнього життя. Вид. 2-е (для профшколи соц.-економ., мед., с.-г.), Харків, 1928.

Пономарьов Р.Д. Фізика для індустріальних профшкіл, Харків, 1930.

Пономарьов Р.Д. Фізика для індустріальних технікумів, Харків, 1931.

Оріхов Д. Фізика з початками механіки та технології, Харків, 1932.

*Підручники фізики для шкіл Східної Галичини та Буковини:*

Огоновський П. Учебник фізики для нижших клас середніх шкіл. 3-е видання, Львів, 1920.

Левицький В. Фізика для висших клас середніх шкіл. Ч. 1, Львів, 1924.

Левицький В. Фізика для висших клас середніх шкіл. Ч. 2, Львів, 1924.

Волошин А., Велигорський М. Фізика и хемія для низших клас середних шкѳл и для горожанських и народных шкѳл, Ужгород, 1932.

*II. Етап уніфікованої радянської системи шкільної фізичної освіти (середина 1930-х – 1980-ті рр.):*

*Підручники для шкіл Східної Галичини:*

Храпливий З. Нарис фізики. Підручник для ІV кляси гімназії, Львів, 1938.

*Українські підручники для основної школи, створені на хвилі демократичних перетворень (початок 1960-х рр.):*

Фізика. Підручник для VII класу /О.К.Бабенко, Я.Д.Деркач, С.В.Левандовський, П.К.Черняк /За редакцією професора О.К.Бабенка, Київ, 1960.

Фізика. Підручник для VIII класу / О.К.Бабенко, В.Т.Гороновська, Г.В.Дмитренко, М.А.Пушкарьов, М.Й.Розенберг, М.А.Чередник, П.К.Черняк / За редакцією М.Й.Розенберга, Київ, 1960-1961 рр. (два видання).

*Підручники для вечірніх шкіл:*

Фізика. Посібник для учнів вечірніх (змінних) та заочних шкіл УРСР. Ч. 1. Механіка. Молекулярна фізика (С.У. Гончаренко, Л.Г. Гречко, М.Й. Розенберг, Київ, 1969.

Пособие для учащихся вечерних (сменных) и заочных школ УССР (С.У. Гончаренко и другие (под ред. А.А. Шиловского), Київ, 1969.

**IV період. Розбудова підручникотворення незалежної української держави (1991 р. – донині):**

*I етап. Пошук моделей сучасного українського підручника фізики (1990-ті – початок 2000-х рр.):*

Гончаренко С.У. Фізика. Пробні навчальні посібники для ліцеїв та класів природничо-наукового профілю. 10, 11 класи, Київ, 1995.

Гончаренко С.У. Фізика. Пробні навчальні посібники для шкіл III ступеня, гімназій і класів гуманітарного профілю. 10, 11 класи, Київ, 1996-1998.

Гончаренко С.У. Фізика. Пробний підручник для 9 кл. середніх загальноосвітніх шкіл, гімназій та класів гуманітарного профілю, Київ, 1997.

Бугайов О.І., Смолянець В.В. Фізика 7, 8. Пробні підручники, Київ, 1999.

Коршак Є.В., Ляшенко О.І., Савченко В.Ф. Фізика. 9 кл. Пробний підручник для загальноосвіт. навч. закл., Київ, 2000.

Коршак Є.В., Ляшенко О.І., Савченко В.Ф. Фізика. 7, 8, 9, 10, 11 кл. Підручник для загальноосвіт. навч. закл., Київ, 2001-2005 рр.

Гончаренко С.У. Фізика. Підручник для 9, 10, 11 кл. загальноосв. шк., Київ, 2005-2006 рр.

*Підручники інтегрованого курсу фізика та астрономія для основної школи:*

Бугайов О.І., Мартинюк М.Т., Смолянець В.В. Фізика. Астрономія. 7, 8 класи, Київ, 1998.

Бугайов О.І., Климишин І.А., Коршак Є.В. та ін. Фізика. Астрономія. 9 клас, Київ, 1999.

*Підручники для учнів з особливими потребами:*

Сиротюк В.Д. Фізика. Підручники для 7, 8, 9 класів спеціальних загальноосвітніх шкіл-інтернатів (шкіл, класів) інтенсивної педагогічної корекції (для дітей із затримкою психічного розвитку), Київ, Харків, 2001.

Бондар В. І., Гнатюк Л. М. Фізика : підруч. для 8 кл. допоміжних шкіл, Київ, 2002.

Бондар В. І., Гнатюк Л. М. Фізика та побутова хімія : підручник для 9 кл. допоміжних шкіл, Київ, 2003.

Бондар В. І., Заяць І. В. Фізика. 7 клас : підручник для спеціальних загальноосвітніх навчальних закладів для розумово відсталих дітей, Київ, 2008.

*II етап. Підручники, створенні за Державним стандартом I покоління (2007 – 2011 рр.):*

7 клас, 2007 р. (Бугайов О.І., Мартинюк М.Т.; Божинова Ф.Я., Ненашев І.Ю., Кірюхін М.М.; Генденштейн Л.Е.; Ільченко В.Р., Куликовський С.Г., Ільченко О.Г.; Коршак Є.В., Ляшенко О.І., Савченко В.Ф.; Сиротюк В.Д.).

8 клас, 2008 р. (Божинова Ф.Я., Ненашев І.Ю., Кірюхін М.М.; Генденштейн Л.Е.; Коршак Є.В., Ляшенко О.І., Савченко В.Ф.; Сиротюк В.Д.).

9 клас, 2009 р. (Божинова Ф.Я., Кірюхіна О.О., Кірюхін М.М.; Коршак Є.В., Ляшенко О.І., Савченко В.Ф.; Сиротюк В.Д.; Шут М.І., Мартинюк М.Т., Благодаренко Л.Ю.).

10 клас (рівень стандарту), 2010 р. (Генденштейн Л. Е., Ненашев І. Ю.; Коршак Є.В., Ляшенко О.І., Савченко В.Ф.; Сиротюк В.Д., Баштовий В.І.).

10 клас (профільний рівень), 2010 р. (Бар'яхтар В.Г., Божинова Ф.Я.; Засекіна Т.М., Головка М.В.).

10 клас (академічний + профільний рівень), 2011 р. (Засекіна Т.М., Засекін Д.О.).

11 клас (рівень стандарту), 2011 р. (Коршак Є.В., Ляшенко О.І., Савченко В.Ф.; Сиротюк В.Д., Баштовий В.І.).

11 клас (академічний + профільний рівень), 2011 р. (Бар'яхтар В.Г., Божинова Ф.Я., Кірюхіна О.О., Кірюхін М.М.; Засекіна Т.М., Засекін Д.О.).

*III етап. Підручники, створенні за Державним стандартом II покоління (2015 – донині):*

7 клас, 2015 р. (Бар'яхтар В.Г., Довгий С.О., Божинова Ф.Я., Горобець Ю.І., Ненашев І.Ю., Кірюхіна О.О.; Бойко М.П., Венгер Є.Ф., Мельничук О.В.; Головка М.В., Засекін Д.О., Засекіна Т.М., Коваль В.С., Крячко І.П., Непорожня Л.В., Сіпій В.В.; Засекіна Т.М., Засекін Д.О.; Ільченко О.Г., Гуз К.Ж.; Пістун П.Ф., Добровольський В. С.; Пшенічка П.Ф., Мельничук С.В.; Сиротюк В. Д.; Шут М.І., Мартинюк М.Т., Благодаренко Л.Ю.).

8 клас, 2016 р. (Бар'яхтар В. Г., Божинова Ф. Я., Довгий С. О., Кірюхіна О.О.; Головка М.В., Непорожня Л.В.; Засекіна Т.М., Засекін Д.О.; Пістун П.Ф., Добровольський В.В., Чопик П.І.; Сиротюк В.Д.; Шут М. І., Мартинюк М.Т., Благодаренко Л.Ю.).



8 клас (поглиблене вивчення), 2016 р. (Гельфгат І.М.; Засекіна Т.М., Засекін Д.О.).

9 клас, 2017 р. (Бар'ярхтар В.Г., Довгий С.О., Божинова Ф.Я., Кірюхіна О.О.; Бойко М.П., Венгер Є.Ф., Мельничук О.В.; Головка М.В., Коваль В.С., Мельник Ю.С., Непорожня Л.В., Сіпій В.В.; Гуз К.Ж., Ільченко В.Р.; Засекіна Т.М., Засекін Д.О.; Савченко В.Ф.; Сердюченко В.Г., Бойченко А.М., Чернецький І.С.; Сиротюк В.Д.; Шут М.І, Мартинюк М.Т., Благодаренко Л.Ю.).

9 клас (поглиблене вивчення), 2017 р. (Гельфгат І.М.; Засекіна Т.М., Засекін Д.О.).

Український підручник фізики зародився на хвилі піднесення, а його створення пов'язане з діяльністю Науково-технічного товариства імені Т.Г. Шевченка як провідного культурно-освітнього центру. Реформаційні процеси середньої освіти в Австро-Угорській та Російській імперіях на початку ХХ ст. та оновлення змісту шкільної фізичної освіти сприяли створенню підручників фізики для учнів українських шкіл. Початком системного підручникотворення стали роки національно-демократичної революції (1917-1919). У період розбудови Єдиної школи України запроваджується конкурсна процедура створення українського підручника та діє державна програма підтримки цього процесу. Створені у цей час підручники, використовувалися до заборони у 1923 році.

Із 1924 року в українських школах починають використовувалися підручники фізики, перекладені з російських видань. Їх важливою особливістю було те, що здійснювався не просто літературний переклад, а й науково-методичне редагування. У 1926 році Народний комісаріат освіти України розгорнув системну роботу зі створення та налагодження виробництва українських підручників для семирічної трудової та середньої професійної школи. Упродовж 1926-1932 рр. українськими методистами були створені підручники фізики для забезпечення комплексного навчання в міських (автор Л.І. Леущенко) та сільських (автор В.А. Франковський) школах, а також три покоління підручників для трудової політехнічної школи (за навчальними програмами 1929, 1931 та 1932 рр.).

Запроваджується система унікальних підручників фізики для середніх професійних шкіл різного спрямування М.А. Лінниченка, Л.І. Леущенко, Р.Д. Пономарьова, Д. Оріхова.

Ці підручники видавалися багатотисячними тиражами та перекладалися на мови національних меншин. До створення підручників були долучені науковці Українського науково-дослідного інституту педагогіки, які здійснювали педагогічну експертизу, розробляли критерії оцінювання підручника, а також фахівці Інституту фізики Всеукраїнської академії наук, очолюваного академіком О.Г. Гольдманом, які забезпечували фахову експертизу.

Процеси вітчизняного підручникотворення були згорнуті у 1933 р., коли вийшла Постанова ЦК ВКП(б) «Про підручники для початкової і середньої школи». Незважаючи на те, що вона формально стосувалася РСФРР та

вимагала припинення видання «робочих книг», які не розроблялися українськими авторами, Постановами колегії НКО «Про затвердження стабільних підручників на 1933-34 навч. р.» та «Про підручники видання 1932 р.» підручники фізики видання 1932 року не допускалися до використання як стабільні та допоміжні.

Школам рекомендувалося терміново «утилізувати» підручники попередніх років. Учні заохочувалися здавати навчальні книги на макулатуру. Як виявилось, це мало надзвичайний ефект: на сьогодні жодна бібліотека в Україні не має в своїх фондах повного переліку вітчизняних підручників фізики, виданих у 1926 – 1932 рр., незважаючи на те, що вони виходили тиражами до 200 000 примірників та були перекладені на мови національних менших. При цьому в бібліотеках наявні практично всі підручники, які видавалися до 1917 року, а також підручники російських авторів.

Із 1933 року Народний Комісаріат Освіти УСРР та видавництво «Радянська школа» оголошували конкурс на кращий підручник лише на підручники для початкової школи та підручники з історії, арифметики, природознавства та географії для другого концентру, в якому вивчалось 17 предметів.

Упродовж 1920-х – 1930-х рр. активні процеси українського підручникотворення відбувалися у Східній Галичині та на Закарпатті. Видатними вченими та громадськими діячами А. Волошиним, В. Левицьким, З. Храпливим були створені чудові зразки навчальної книги з фізики для учнів українських шкіл.

Лише на тлі демократичних перетворень, які розгорнулися в Радянському Союзі на початку 1960-х рр., українські методисти під керівництвом О.К. Бабенка та М.Й. Розенберга здійснили вдалу спробу створити українські підручники фізики для основної школи. В них були втілені напрацювання вітчизняної дидактики фізики, яка на той час була прогресивною. На жаль вони не набули популяризації та поширення в практиці середньої школи. У подальшому вітчизняна навчальна книга з фізики була представлена лише посібником для вечірньої школи, створеним авторським колективом під керівництвом С.У. Гончаренка.

Новий період в історії вітчизняного підручника фізики розпочався у 1990-х рр. Він позиціонується із пошуками моделей сучасної української навчальної книги та створенням вітчизняними методистами О.І. Бугайовим, С.У. Гончаренком, М.Т. Мартинюком, В.В. Смолянцем перших підручників фізики незалежної української держави.

Визначну роль у формуванні сучасної шкільної фізичної освіти відіграла система підручників Є.В. Коршака, О.І. Ляшенка, В.Ф.Савченка, які витримали декілька видань.

Важливим етапом нинішнього періоду розвитку підручника фізики є забезпечення реалізації змісту освітньої галузі «Природознавство» Державного стандарту базової і повної загальної освіти першого (2004 р.) та другого (2011 р.) поколінь, які утверджують перехід до парадигми особистісно

орієнтованого, діяльнісного та компетентнісного навчання фізики в середній школі. Цей етап характеризується також запровадженням нової процедури підготовки підручників, що передбачає безпосередню участь учителя у виборі навчальної книги.

Окрему ланку в джерелознавстві підручника фізики становлять навчальні книги для учнів з особливими потребами, створені під керівництвом В.І. Бондаря та В.Д. Сиротюка.

**Висновки.** Подана в статті узагальнена та систематизована джерельна база вітчизняного підручника фізики відбиває основні періоди та етапи розвитку дидактики фізики та шкільної фізичної освіти в українській школі. Вона дає можливість комплексної оцінки процесу підручникотворення як соціокультурного явища з позицій його ролі в історичному розвитку шкільної освіти та педагогічної науки, а також, з погляду сучасних підходів до визначення дидактичних функцій підручника.

#### Використані джерела

1. Головка М. Система джерельної бази історії методики навчання фізики в Україні / М. Головка // Педагогічна освіта: теорія і практика. Збірник наукових праць / Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка; Інститут педагогіки НАПН України [гол. ред. Лабунець В.М.]. – Вип. 20 (1-2016). – Ч.2. – Кам'янець-Подільський, 2016.- С. 455 – 461.
2. Гупан Н. Джерельна база історії педагогіки: пошук підходів до систематизації / Н. Гупан // Рідна школа.- 2013.- № 8-9.- С. 67-70.
3. Дедович В.М. Температура і термометр в шкільних підручниках фізики початку ХХ століття / В.М. Дедович, М.М. Дідович // Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Серія педагогічна. Вип. 15.- К.-Подільський, 2009.- С. 281 – 284.
4. Дічек Н.П. Методологічні аспекти модернізації вітчизняних історико-педагогічних досліджень / Н.П. Дічек // Педагогіка та психологія.- 2014.- № 2.- С. 67-75.
5. Локшина О.І. Шкільний підручник зарубіжжя у контексті трансформацій змісту освіти. Презентація.- [Електронний ресурс].- Режим доступу: [http://www.undip.org.ua/files/15.10.15/Локшина\\_О.І./Шкільний\\_підручник\\_зарубіжжя\\_у\\_контексті\\_трансформацій\\_змісту\\_освіти.pdf](http://www.undip.org.ua/files/15.10.15/Локшина_О.І./Шкільний_підручник_зарубіжжя_у_контексті_трансформацій_змісту_освіти.pdf).
6. Савченко О.Я. Дидактика початкової школи: Підручник для студентів педагогічних факультетів - К.: Абрис, 1997. - 416 с.
7. Сергеев А.В. Становление и развитие истории методики преподавания физики в средней школе как научной дисциплины: Автореф. дис. ... док. пед. н.: 13.00.02 / А.В. Сергеев ; Гос. пед. университет им. А.И. Герцена.- Ленинград, 1991.- 34 с.
8. Сосницька Н.Л. Формування і розвиток змісту шкільної фізичної освіти в Україні (історико-методологічний контекст) : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.02 / Наталя Леонідівна Сосницька. – К.: НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2008.- 501 с.
9. Сосницька Н. Шкільний підручник фізики: історико-дидактичний вимір / Н. Сосницька, К. Таран // Фізика та астрономія в школі.- 2010.- № 7-8. С. 14 – 18.
10. Сухомлинська О.В. Історико-педагогічний процес: нові підходи до загальних проблем [Текст] / О.В. Сухомлинська.- К.: А.П.Н., 2003.- 68 с.

#### References

1. Holovko M. Systema dzherelnoi bazy istorii metodyky navchannia fizyky v Ukraini / M. Holovko // Pedagogichna osvita: teoriia i praktyka. Zbirnyk naukovykh prats / Kam'ianets-

Podilskyi natsionalnyi universytet imeni Ivana Ohiiienka; Instytut pedahohiky NAPN Ukrainy [hol. red. Labunets V.M.]. – Vyp. 20 (1-2016). – Ch.2. – Kam'ianets-Podilskyi, 2016.- S. 455 – 461.

2. Hupan N. Dzherelna baza istorii pedahohiky: poshuk pidkhodiv do systematyzatsii / N. Hupan // Ridna shkola.- 2013.- № 8-9.- S. 67-70.

3. Dedovych V.M. Temperatura i termometr v shkilnykh pidruchnykakh fizyky pochatku XX stolittia / V.M. Dedovych, M.M. Didovych // Zbirnyk naukovykh prats Kamianets-Podilskoho natsionalnoho universytetu imeni Ivana Ohiiienka. Seriiia pedahohichna. Vyp. 15.- K.-Podilskyi, 2009.- S. 281 – 284.

4. Dichek N.P. Metodolohichni aspekty modernizatsii vitchyznianskykh istoriko-pedahohichnykh doslidzhen / N.P. Dichek // Pedahohika ta psykholohiia.- 2014.- № 2.- S. 67-75.

5. Lokshyna O.I. Shkilnyi pidruchnyk zarubizhzhia u konteksti transformatsii zmistu osvity. Prezentatsiia.- [Elektronnyi resurs].- Rezhym dostupu: [http://www.undip.org.ua/files/15.10.15/Lokshyna O.I./Shkilnyi pidruchnyk zarubizhzhia u konteksti transformatsii zmistu osvity.pdf](http://www.undip.org.ua/files/15.10.15/Lokshyna_O.I./Shkilnyi_pidruchnyk_zarubizhzhia_u_konteksti_transformatsii_zmistu_osvity.pdf).

6. Savchenko O.Ya. Dydaktyka pochatkovoii shkoly: Pidruchnyk dlia studentiv pedahohichnykh fakultetiv - K.: Abrys, 1997. - 416 s.

7. Sergeev A.V. Stanovlenie i razvitie istorii metodiki prepodavaniia fiziki v srednej shkole kak nauchnoii discipliny: Avtoref. dis. ... dok. ped. n.: 13.00.02 / A.V. Sergeev ; Gos. ped. universitet im. A.I. Gercena.- Leningrad, 1991.- 34 s.

8. Sosnytska N.L. Formuvannia i rozvytok zmistu shkilnoi fizychnoi osvity v Ukraini (istoriko-metodolohichni kontekst) : dys. ... doktora ped. nauk : 13.00.02 / Natalia Leonidivna Sosnytska. – K.: NPU im. M.P. Drahomanova, 2008.- 501 s.

9. Sosnytska N. Shkilnyi pidruchnyk fizyky: istoriko-dydaktychnyi vymir / N. Sosnytska, K. Taran // Fizyka ta astronomiia v shkoli.- 2010.- № 7-8. S. 14 – 18.

10. Sukhomlynska O.V. Istoryko-pedahohichni protsesy: novi pidkhody do zahalnykh problem [Tekst] / O.V. Sukhomlynska.- K.: A.P.N., 2003.- 68 s.

**Головко Н.В.**

#### **УЧЕБНИК КАК ВЕДУЩИЙ ЭЛЕМЕНТ ИСТОЧНИКОВЕДЧЕСКОЙ БАЗЫ ИСТОРИИ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ДИДАКТИКИ ФИЗИКИ**

В статье освещается проблема формирования источниковедческой базы истории отечественной дидактики физики как важное условие осуществления историко-методических исследований. Обосновывается положение о том, что учебник есть ее ведущим элементом, который представляет не только подходы относительно структуры и содержания курса физики, но и методические системы его реализации. Учебник физики рассматривается с позиций культурологического подхода как источник-продукт научно-образовательной деятельности на определенном этапе развития образовательной системы и методической мысли. Отмечается, что учебник физики как педагогическое явление и социокультурный феномен выходит за пределы традиционного его позиционирования как средства обучения. Вводятся в научный оборот теории и методики обучения физики учебники-источники, которые не были изучены и описаны в историографии проблемы. Уточнена периодизация истории отечественного учебника физики. Обобщены и систематизированы результаты процесса создания учебников на определенных этапах.

**Ключевые слова:** источниковедческая база истории отечественной дидактики физики; историография учебника физики; культурологический подход.

**Holovko M.V.**

#### **A TEXTBOOK AS A LEADING SOURCE OF THE HISTORY OF NATIONAL DIDACTICS OF PHYSICS**

In the article, the problem of sources formation of the history of national didactics of physics is considered as an important condition for conducting a historical and methodological research. The statement that a textbook is its leading element that represents not only the approaches to the

structure and the content of physics course but also the methodological system of its implementation is grounded. A physics textbook is viewed from the standpoint of sociocultural approach as a source of product-research and educational activities at some stage of the education system and methodological thought. It is highlighted that the physics textbooks as a pedagogical and sociocultural phenomenon goes beyond the traditional positioning as a learning tool. Textbooks-sources were introduced in the theory and methodology of teaching physics, which were not studied and described in the historiography of the outlined problem.

Periods of the history of the national physics textbook were specified. The results of creating textbooks at certain stages were generalized and systematized. It was demonstrated that the traditions of the national physics textbook are of holistic and systemic nature. The attention was paid at the fact that the features of this process have a profound socio-cultural context. The interdependence of intensity and trends of creating textbooks and processes of reforming the national education system was represented. The perspective directions and urgent problems of creating physics textbooks in the modernization of secondary education were determined.

**Keywords:** sources of the history of national didactics of Physics; historiography of a physics textbook; socio-cultural approach.

УДК 002.8(37.0+087.5):028

## **ТРАНСФОРМАЦІЇ ПІДРУЧНИКА ЯК СУЧАСНОГО МЕДІА В АСПЕКТІ ФОРМУВАННЯ В УЧНІВ ЧИТАЦЬКИХ УМІНЬ**

***А. В. Гривко,***

*кандидат педагогічних наук,  
старший науковий співробітник,*

*Інститут педагогіки НАПН України*

***О. В. Ситник,***

*кандидат наук із соціальних комунікацій, доцент,*

*Інститут журналістики КНУ імені Тараса Шевченка*

У статті розглянуто науково обґрунтовані положення щодо очікуваних результатів навчання як чинники трансформацій сучасних шкільних підручників в аспекті репрезентації в них можливості розвитку в учнів читацьких умінь, які наразі визначають як ключові навички для здійснення успішної комунікації в сучасному інформаційному просторі.

Висвітлено загальні результати дослідження рівнів сформованості в учнів 5 і 9 класів читацьких умінь. Відповідно до цих результатів і в аспекті завдань формування в учнів читацької грамотності як одного з базових елементів ключових компетентностей запропоновано можливі шляхи удосконалення навчальної книги за напрямками: методика подавання теоретичного матеріалу, добір текстів (як теоретичних, так і текстів завдань), система завдань, композиційно-графічне моделювання, ковергенція.

**Ключові слова:** підручник; ключові навички; читацькі вміння; читацька грамотність; медіаграмотність; конвергенція; полікодовий текст.

**Постановка проблеми.** Зміни в сучасному інформаційному середовищі, пов'язані з інтенсивним і динамічним розвитком комп'ютерних та інформаційно-комунікаційних технологій, зумовлюють необхідність неперервного оновлення всіх компонентів провадження освіти – змісту, структури, форм, методів і методики навчання, принципів і критеріїв

оцінювання результатів, а також удосконалення засобів навчання. Зокрема, зростання темпів накопичення та розповсюдження наукових знань, пришвидшення процесів обміну інформацією, розширення меж її доступності й обсягів спричинюють нові вимоги до читацької грамотності як базового елемента навчання і трансформацію підручника як основного його засобу, зокрема видозмінюються його функції, виникає потреба в науково обґрунтованому оновленні й удосконаленні його змісту і композиційно-графічної моделі відповідно до змін, які відбуваються в соціальному інформаційному просторі.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Праці, пов'язані з репрезентацією в сучасних підручниках змін, зумовлених упровадженням у навчальний процес положень компетентнісного підходу, а також новими вимогами до результатів шкільного навчання відповідно до викликів сучасності, є відображенням наукових пошуків Т. Засекіної, Я. Кодлюк, О. Савченко, С. Трубачевої та багатьох інших. Читацьку грамотність як одну з базових основ розвитку ключових компетентностей досліджують М. Бріт, С. Голдман, А. Кук, К. Сноу та інші. Необхідно зауважити, що підручник як засіб формування в учнів певної компетентності розглядається науковцями здебільшого в певному предметному полі та в аспекті відображення змісту відповідної галузі шкільної освіти. Актуальними залишаються питання аналізу підручників як різновиду медіа, що є виразником змін у суспільному розвитку та культурі в аспекті реалізації в них сучасних вимог до результатів навчання – сформованих ключових компетентностей, зокрема читацької грамотності як одного з їхніх базових елементів.

**Формулювання цілей статті.** Метою статті є розгляд науково обґрунтованих положень як чинників трансформації сучасних шкільних підручників в аспекті репрезентації в них можливості розвитку в учнів ключових умінь, зокрема читацьких; висвітлення результатів дослідження рівнів сформованості в учнів читацьких умінь, а також можливих шляхів удосконалення навчальної книги в аспекті завдань формування в учнів читацької грамотності як одного з базових елементів ключових компетентностей.

**Виклад основного матеріалу.** Необхідність перегляду концепції сучасних підручників зумовлена наступними зовнішніми чинниками. Відповідно до викликів сучасності та вимог до основних компетентностей особистості (як це визначено, наприклад, у [5]), розширюється розуміння поняття традиційної грамотності (письмо й читання). «Зважаючи на те, скільки важливої інформації передається за допомогою зображень і звуків, значення слів “бути грамотним” вимагає вміння читати та комунікувати з широким спектром візуальних та аудіо інструментів, а також із друкованими медіа» [6, с. 68] (до яких сучасні науковці відносять і книги, зокрема підручники [6, с. 49–51]), що розширює вимоги до необхідних для успішної комунікації в сучасному світі умінь та навичок. Так, у Паризькій програмі ЮНЕСКО обґрунтовано, що трансформації інформаційного середовища (спричинені інтенсивним розвитком інформаційних і

комунікаційних технологій) зумовлюють необхідність умінь критичного аналізу отримуваних повідомлень (інформації) різних знакових систем і створення власних медіатекстів [4]. На думку Ф. Рогоу та С. Шейбе, аудиторія учнів в умовах надлишку інформації потребує орієнтира, має бути навчена сприймати й аналізувати різні повідомлення, повинна мати уяву про механізми й наслідки впливу медіа (як способів і засобів, каналів та інструментів подавання, зберігання й передавання інформації). Це пов'язано, насамперед, із тим, що підручник перестає бути єдиним або основним джерелом навчальної інформації, відповідальність за достовірність і надійність якої покладено на авторів. Активне використання Інтернету для пошуку певних відомостей переносить цю відповідальність на користувачів інформаційних ресурсів – учні приймають рішення щодо надійності джерел і достовірності інформації самостійно. Тому вони мають вміти розпізнавати однобічну чи перекручену інформацію, знаходити різницю між загальновідомими фактами і такими, що потребують перевірки, визначати надійність джерела інформації, різницю між головною та другорядною інформацією, недоведені аргументи, логічну несумісність тощо [6, с. 15–16]. У проекті освітньої реформи «Нова школа» та Законі України «Про освіту» (від 5 вересня 2017 р.) перелічено ключові компетентності, які мають формуватися впродовж навчання. Спільними вміннями для всіх цих компетентностей з-поміж інших визначено, наприклад, такі: вміння читати і розуміти прочитане, вміння висловлювати думку усно та письмово, критичне мислення, здатність логічно обґрунтовувати свою позицію тощо [2, с. 14]. Ці вміння корелюють із тими, які визначені ключовими в міжнародних дослідженнях. Так, провідною галуззю міжнародного дослідження PISA-2018 визначено читання (пошук, відбір, тлумачення, інтегрування і оцінювання інформації з різномірних текстових джерел, до яких зараховують як вербальну (словесну) інформацію, так і наочні зображення: діаграми, схеми, карти, таблиці, графіки тощо), оскільки, як зазначено в Рамковому документі, «здатність виявити, знайти доступ, зрозуміти та осмислити будь-які види інформації є невід'ємною, якщо йдеться про здатність людей брати повноцінну участь у житті нашого теперішнього суспільства» [7, с. 4].

Отже, читацька грамотність (сукупність читацьких умінь, до якої зараховують також і вміння оцінити й висловити своє ставлення до прочитаного) у сучасному її розумінні є однією з необхідних життєвих навичок, що лежать в основі низки ключових компетентностей особистості, необхідних для успішної навчальної та подальшої професійної діяльності (комунікативна компетентність, медіаграмотність, інформаційна компетентність, навчально-пізнавальна компетентність тощо), і є базовим елементом більшості ключових галузей, які трансформують школу та освіту.

Для з'ясування стану сформованості (на момент оцінювання) у школярів читацьких умінь, які під час навчання формуються здебільшого в процесі опрацювання теоретичних відомостей і системи завдань шкільних підручників, ми здійснили дослідження, у якому взяли участь учні 5 класів (усього 143 осіб)

та учні 9 класів шкіл із українською та російською мовами навчання (усього 140 осіб).

Завдання для оцінювання читацьких умінь учнів було розроблено відповідно до останніх досягнень у науковій концептуалізації читання й сучасних теорій розвитку й оцінювання читацької грамотності [9; 10; 8]. Використані в дослідженні тести були сконструйовані у вигляді сценаріїв [11], які поєднували сукупність тематично пов'язаних полікодових текстів (основний вербальний текст, а також діаграми, ілюстрації, графіки і схеми з елементами писемного мовлення (підписами)). Рівень складності вербальних текстів, використаних у завданнях, відповідає віковим можливостям учнів, які брали участь у дослідженні (що перевірялось за допомогою електронного ресурсу автоматизованого визначення рівнів складності текстів [3]).

У процесі дослідження учням було запропоновано тестові завдання, спрямовані на визначення рівнів сформованості в них умінь, виокремлених відповідно до сучасних підходів до читання, як ситуативної та цілеспрямованої діяльності [12], [7, с. 4]. Узагальнені результати подано у таблиці 1.

Таблиця 1

**Результати оцінювання рівнів сформованості  
в учнів 5 і 9 класів читацької грамотності**

<b>Основні результати тестування за типами завдань</b>	
<b>5 клас</b>	<b>9 клас</b>
<b>1. Пошук потрібної інформації</b> (вміння, пов'язані з необхідністю орієнтуватися у великому обсязі навчальної інформації, теоретичного матеріалу та текстових вправах і задачах із метою пошуку необхідних для виконання поставлених завдань відомостей)	
- відшукувати необхідні відомості, інтегруючи повідомлення тексту, поданого різними засобами фіксування їх (схематичні зображення, числа та вербальна інформація) – 73 % учнів впоралися з завданням	- знаходити в тексті цільову інформацію, виражену декількома словами (фразами або числами) – 58,5 % учнів знайшли в тексті 2/3 необхідних відомостей, визначених завданням, 22 % – знайшли всі необхідні відомості
<b>2. Розуміння тексту</b>	
- визначати буквальне значення тексту – 77 % визначили правильно; - визначати тематичне речення/словосполучення (використовуючи відомості з тексту, аргументувати правильність своїх висновків) – 45 % учнів впоралися; - пояснити суть схематичного зображення, спираючись на подані в	- представити інтегроване уявлення про буквальне значення тексту (із опорою на раніше засвоєні знання) – 54 % дев'ятикласників змогли правильно визначити, про що йдеться в тексті; - висловити просту з'єднувальну інференцію (аргументований висновок), сформовану в процесі



вербальному тексті відомості – 46 % учнів виконали завдання	інтерпретації отримуваних шляхом читання проілюстрованих вербальних повідомлень – лише 13 % учнів виконали завдання в повному обсязі (хоча відповідь на питання завдання містилася у вербальному тексті), 29 % дев'ятикласників не змогли виконати це завдання, інші учні виконали його лише частково
<b>3. Осмислення й оцінювання прочитаного:</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- робити висновки на підґрунті аналізу змісту декількох тематично пов'язаних полікодових текстів – виконали 50 % учнів;</li> <li>- синтезувати повідомлення з декількох полікодових текстів (ілюстрація, вербальне повідомлення, числові дані тощо) для розв'язування поставлених завдань – 46 % учнів успішно виконали завдання</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- висловити інференцію на підґрунті визначення складних когерентних зв'язків повідомлень, інтегрованих із сукупності тематично пов'язаних текстів, оцінити й обґрунтувати своє ставлення до представлених у них відомостей – 10 % учнів із завданням не впоралися, 23,6 % – виконали його на низькому рівні, 43,6 % – на середньому, 17,1 % – на достатньому і лише 5,7 % – на високому рівні</li> </ul>

Загальні результати дослідження є свідченням наявності як у 5-класників, так і в 9-класників труднощів щодо зіставлення, аналізу й інтерпретації інформації, поданої у вигляді множинного тексту різними способами її фіксування (графічним, текстовим, числовим), а також щодо визначення тематичних речень (словосполучень), які несуть смислове навантаження. Учням легше було знайти інформацію для висновків, якщо це не потребувало додаткових операцій, зокрема синтезу повідомлень із певної сукупності полікодових текстів. Було виявлено труднощі в процесі аналізу схем, діаграм, графіків, які не повторювали інформацію вербального тексту, а були лише тематично з ним пов'язані та мали самостійний характер – за допомогою них було подано додаткові відомості, аналіз яких спрямовано на формулювання правильних висновків відповідно до завдань тестів. Вміння пошуку в тексті визначених у завданні відомостей в учнів сформовані краще, ніж вміння проаналізувати їх, зробити аргументовані висновки й висловити своє ставлення до повідомлень. Такі результати є свідченням поверхневого розуміння учнями текстів під час читання й відображенням таких явищ, як «інформаційний серфінг» (від англ. *surfing* – «катання по поверхні»), «кліпове сприймання» (фрагментарне сприймання інформації).

Якою ж є роль шкільних підручників у формуванні в учнів читацької грамотності в процесі навчальної діяльності? За відомостями дослідницької організації The RAND Corporation, взаємопов'язаними елементами (або

вимірами) читацької грамотності, які водночас є предикторами формування її, є: «читач» (індивідуальні характеристики, зокрема читацький досвід, мотивація, когнітивні уміння), «текст» (складність мови, неоднорідність способів представлення повідомлень, оформлення їх тощо) і «діяльність» (зумовлена метою завдання) [12]. Зважаючи на те, що підручники є основними засобами навчання в сучасній школі, то такі елементи, як «текст» і «діяльність» запрограмовані (спроєктовані) в їхньому змісті, опрацювання якого учнями актуалізує в них когнітивні процеси, відповідні їхньому індивідуальному розвитку (вимір «читач»). З огляду на це, всі елементи змісту та композиційно-графічна модель підручника мають бути підпорядковані умовам комунікативності (для реалізації продуктивної навчальної комунікації у процесі предметно-наукового пізнання), до яких належать: візуальна привабливість, читабельність, зрозумілі навігаційні елементи, оптимальний для певної вікової категорії учнів рівень складності тексту, актуальність його змісту, технологічність, наявність комунікативно спрямованих інтерактивних завдань тощо. У цьому аспекті творці сучасних підручників (автори, видавці), як і інших медій, мають створювати продукт, здатний конкурувати з більш динамічними, інтерактивними джерелами інформації, які візуально є значно привабливішими у зв'язку з можливостями застосування мультимедійних елементів, наданням користувачу зручних інструментів оперування інформацією (пошук, сортування, збереження, оброблення тощо) завдяки можливостям таких технологій, як гіпертекстуальність, персоналізація, геолокація, трансмедіація тощо. У зв'язку з цим однією із продуктивних сучасних тенденцій трансформації підручника, що дає можливість як розширити функціональність навчальної книги, так і осучаснити її, вважаємо конвергентність – процес злиття, інтеграції інформаційних і комунікативних технологій в єдиний інформаційний засіб навчання. В аспекті формування читацьких умінь конвергентність підручника дасть змогу, з одного боку, розширити межі змісту навчальної книги, використовуючи різнобічну та різнокодову інформацію з характеристиками мультимедійності, інтерактивності, застосуванням можливості технологій доповненої реальності, наприклад для демонстрації 3D-моделей, тощо (вимір «текст»), урізноманітнити роботу учнів із полікодовими та множинними текстами (вимір «діяльність» – знайомитися з різними поглядами, досліджувати, порівнювати й зіставляти інформацію та ін.), а з іншого – контролювати, спрямовувати пізнавальну активність учнів у відповідному до навчальних завдань напрямі. Необхідно зауважити, що згадана тенденція прослідковується на українському ринку навчальної літератури в поодиноких спробах авторів і видавців відповідати на технологічні запити споживачів (учнів) шляхом упровадження в підручники завдань, для розв'язання яких необхідним є паралельне використання відеохостингів або інших Інтернет-ресурсів (див., наприклад, підручники О. Авраменка), QR-кодів для онлайн-візуалізації додаткових матеріалів, написання віртуальних диктантів тощо (навчальні посібники видавництва «КМ медіа», «Богдан»), також додаються електронні носії з

аудіовізуальною інформацією для роботи на уроках чи вдома (підручники з іноземної мови) тощо. Використання згаданих технологій дасть можливість мотивувати читацьку діяльність учнів, розвивати вміння, необхідні для набуття учнями читацької та інших критично важливих у сучасному інформаційно перенасиченому суспільстві навичок грамотності.

**Висновки та перспективи подальших досліджень.** Нові виклики сучасного інформаційного суспільства зумовлюють необхідність формування в учнів відповідних ключових навичок, з-поміж яких виокремлюємо читацьку грамотність як сукупність умінь, пов'язаних із розумінням різнокодових повідомлень, осмисленням, оцінюванням їх, а також оперуванням полікодовими текстами з метою реалізації певних цілей, набуття необхідних знань і розвитку потенціалу, а також активної участі в житті суспільства. За результатами низки проведених досліджень, визначено, що перелічені вміння в учнів 5 і 9 класів сформовані здебільшого на середньому рівні. Труднощі у процесі тестування в учнів виникали під час виконання завдань, спрямованих на вдумливе читання й аналіз різнокодових множинних текстів і формулювання логічних висновків шляхом перекодування та синтезу відповідних відомостей. Формуванню цих та інших ключових читацьких умінь сприятиме, на нашу думку, удосконалення підручників за напрямками:

- методика подавання теоретичного матеріалу: залучати учнів до самостійних висновків шляхом зіставлення повідомлень у вигляді як вербального тексту, так і схем, діаграм, графіків тощо (відповідно до вікових можливостей учнів);

- добір текстів (як теоретичних, так і текстів завдань): подавати тексти з різних можливих комунікативних ситуацій (категорії яких подано в типології Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти (CEFR), розроблених Радою Європи (Council of Europe)), тобто не лише освітніх, а й публічних, професійних, які є відображенням певної мети й контексту комунікації та спрямовані на певну аудиторію, а також такі тексти, в яких висловлюються різні погляди, написані в різний час, наприклад для відслідковування динаміки розвитку наукових знань тощо;

- система завдань: для розвитку читацької грамотності учнів необхідно використовувати більше завдань, виконання яких передбачає оперування полікодовими (з різними типами кореляції графічного і вербального способів фіксування інформації [1]) та множинними текстами (тексти різних авторів або написані в різний час, поєднані спільною або дотичною тематикою): зіставлення повідомлень, синтез відомостей із різних текстів (або частин полікодового тексту), перекодування інформації, обґрунтування висновків, висловлення свого ставлення до поданих у тексті відомостей тощо;

- композиційно-графічне моделювання: розумінню завдань за текстом сприяє включення до нього логічних схематичних ілюстрацій, що полегшує сприймання й осмислення повідомлень за умови паралельної (один і той самий зміст) або адитивної (зображення доповнює зміст вербального повідомлення)

кореляції графічного і вербального способів фіксування інформації (що стосується як класів основної, так і старшої школи);

- ковергенція: інтегрування інформаційних і комунікативних технологій у єдиний універсальний засіб навчання розширює функціональні межі підручника як платформи й інструментарію для розвитку читацької грамотності учнів.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у тому, що використання нових інформаційних комунікативно спрямованих технологій у дизайн- і контент-концептах сучасних підручників, з одного боку, зумовлює необхідність вивчення впливу їх на результати формування в учнів передбачуваних умінь, розроблення методик навчання з використанням таких сучасних засобів і обґрунтування доцільності їх застосування, а з іншого – потребує визначення стратегій переформатування організації роботи авторів і видавців над проектуванням і створенням підручника. Іншим перспективним напрямом подальших досліджень є вивчення зарубіжного досвіду інтеграції до підручників із різних предметів розробок із медіаграмотності (як корелята читацької грамотності), спрямованих на формування в учнів умінь, що забезпечують здатність діставати доступ, аналізувати, оцінювати та продукувати комунікацію в різних формах; дослідження можливості використання такого досвіду в процесі вітчизняного підручникотворення.

#### **Використані джерела**

1. Ворошилова М. Б. Креолизованный текст: аспекты изучения / М. Б. Ворошилова // Политическая лингвистика. – Вып. 20. – Екатеринбург, 2006. – С. 180–189.

2. Нова школа. Простір освітніх можливостей: Проект для обговорення [Електронний ресурс] / група упор.: Л. Гриневич, О. Елькін, С. Калашникова та ін.; за заг. ред. М. Грищенка. – К., 2016. – 34 с. // Сайт Міністерства освіти і науки України. – Режим доступу: <http://mon.gov.ua/%D0%9D%D0%BE%D0%B2%D0%B8%D0%BD%D0%B8%202016/08/21/2016-08-17-3-.pdf>

3. Оценка читабельности текста [Электронный ресурс] / И. Бегтин, НП «Информационная культура». – Режим доступа: <http://ru.readability.io/>

4. Парижская программа или 12 рекомендаций по медиаобразованию (2007) [Электронный ресурс] // Информационная грамотность и медиаобразование. – Режим доступа: [http://www.mediagram.ru/netcat\\_files/106/104/h\\_7a4b2a575064fb8b0c6e937d12d0c3c6](http://www.mediagram.ru/netcat_files/106/104/h_7a4b2a575064fb8b0c6e937d12d0c3c6)

5. Рекомендація Європейського Парламенту та Ради (ЄС) «Про основні компетенції для навчання протягом усього життя» [Електронний ресурс] / Міжнародний документ від 18 грудня 2006 р. № 2006/962/ЄС. – Режим доступу: [http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/994\\_975](http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/994_975)

6. Шейбе С. Медіаграмотність: підручник для вчителів / С. Шейбе, Ф. Рогоу; перекл. з англ. С. Дьома; за заг. ред. В. Ф. Іванова, О. В. Волошенюк. – К.: Центр Вільної Преси, Академія Української Преси, 2017. – 319 с.

7. PISA 2018. Рамковий документ з грамотності читання [Електронний ресурс] / Український центр оцінювання якості освіти. – Режим доступу: [http://pisa.testportal.gov.ua/wp-content/uploads/2016/10/READINGFRAMEWORK\\_UKR\\_2016\\_10\\_24\\_10\\_39\\_32\\_129.pdf](http://pisa.testportal.gov.ua/wp-content/uploads/2016/10/READINGFRAMEWORK_UKR_2016_10_24_10_39_32_129.pdf)

8. Inferences during Reading / Editors: Edward J. O'Brien, Anne E. Cook, Robert F. Lorch, Jr. – UK: Cambridge University Press, 2015. – 438 p.

9. Literacy Beyond Text Comprehension: A Theory of Purposeful Reading / M. Anne Britt, Jean-François Rouet, Amanda M. Durik. – NY : Routledge, 2017. – 220 p.
10. Reading – From Words to Multiple Texts / Edited by Anne Britt, Susan Goldman, Jean-François Rouet. – NY : Routledge, 2013. – 226 p.
11. Sabatini J. Broadening the scope of reading comprehension using scenario-based assessments: Preliminary findings and challenges // J. Sabatini, T. O'Reilly, L. Halderman, K. Bruce // International Journal Topics in Cognitive Psychology. – 2014. – No 114. – P. 693–723.
12. Snow C. E. Reading for understanding: toward a research and development program in reading comprehension / Catherine Snow. – Santa Monica, CA : RAND, 2002. – 174 p.

### References

1. Voroshilova M. B. Kreolizovannyi tekst: aspekty izucheniia / M. B. Voroshilova // Politicheskaya lingvistika. – Vyp. 20. – Ekaterinburg, 2006. – S. 180–189.
2. Nova shkola. Prostir osvitynikh mozhlyvostei : Proekt dlia obhovorennia [Elektronnyi resurs] / hrupa upor. : L. Hrynevych, O. Elkin, S. Kalashnykova ta in. ; za zah. red. M. Hryshchenka. – K., 2016. – 34 s. // Sait Ministerstva osvity i nauky Ukrainy. – Rezhym dostupu: <http://mon.gov.ua/%D0%9D%D0%BE%D0%B2%D0%B8%D0%BD%D0%B8%202016/08/21/2016-08-17-3-.pdf>
3. Ocenka chitabelnosti teksta [Elektronnyj resurs] / I. Begtin, NP «Informacionnaia kultura». – Rezhym dostupa: <http://ru.readability.io/>
4. Parizhskaia programma ili 12 rekomendacii po mediaobrazovaniiu (2007) [Elektronnyi resurs] // Informacionnaia gramotnost i mediaobrazovanie. – Rezhym dostupa: [http://www.mediagram.ru/netcat\\_files/106/104/h\\_7a4b2a575064fb8b0c6e937d12d0c3c6](http://www.mediagram.ru/netcat_files/106/104/h_7a4b2a575064fb8b0c6e937d12d0c3c6)
5. Rekomendatsiia Yevropeiskoho Parlamentu ta Rady (YeS) «Pro osnovni kompetentsii dlia navchannia protiahom usoho zhyttia» [Elektronnyi resurs] / Mizhnarodnyi dokument vid 18 hrudnia 2006 r. N 2006/962/YeS. – Rezhym dostupu: [http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/994\\_975](http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/994_975)
6. Sheibe S. Mediahramotnist : pidruchnyk dlia vchyteliv / S. Sheibe, F. Rohou ; perekl. z anhli. S. Doma ; za zah. red. V. F. Ivanova, O. V. Volosheniuk. – K. : Tsentr Vilnoi Presy, Akademiia Ukrainskoi Presy, 2017. – 319 s.
7. PISA 2018. Ramkovyi dokument z hramotnosti chytannia [Elektronnyi resurs] / Ukrainyskyi tsentr otsiniuvannia yakosti osvity. – Rezhym dostupu: [http://pisa.testportal.gov.ua/wp-content/uploads/2016/10/READINGFRAMEWORK\\_UKR\\_2016\\_10\\_24\\_10\\_39\\_32\\_129.pdf](http://pisa.testportal.gov.ua/wp-content/uploads/2016/10/READINGFRAMEWORK_UKR_2016_10_24_10_39_32_129.pdf)
8. Inferences during Reading / Editors: Edward J. OBrien, Anne E. Cook, Robert F. Lorch, Jr. – UK : Cambridge Univercity Press, 2015. – 438 p.
9. Literacy Beyond Text Comprehension: A Theory of Purposeful Reading / M. Anne Britt, Jean-François Rouet, Amanda M. Durik. – NY : Routledge, 2017. – 220 p.
10. Reading – From Words to Multiple Texts / Edited by Anne Britt, Susan Goldman, Jean-François Rouet. – NY : Routledge, 2013. – 226 p.
11. Sabatini J. Broadening the scope of reading comprehension using scenario-based assessments: Preliminary findings and challenges // J. Sabatini, T. O'Reilly, L. Halderman, K. Bruce // International Journal Topics in Cognitive Psychology. – 2014. – No 114. – P. 693–723.
12. Snow C. E. Reading for understanding: toward a research and development program in reading comprehension / Catherine Snow. – Santa Monica, CA : RAND, 2002. – 174 p.

**Гривко А. В., Сытник А. В.**

### **ТРАНСФОРМАЦИИ УЧЕБНИКА КАК СОВРЕМЕННОГО МЕДИА В АСПЕКТЕ ФОРМИРОВАНИЯ У УЧАЩИХСЯ КЛЮЧЕВЫХ ЧИТАТЕЛЬСКИХ УМЕНИЙ**

В статье рассмотрены научно обоснованные положения относительно ожидаемых результатов обучения как факторы трансформаций современных школьных учебников в

аспекте репрезентации в них возможности развития у учащихся ключевых умений, в частности читательских, которые определяют как ключевые навыки для осуществления успешной коммуникации в современном информационном пространстве.

Освещены общие результаты исследования уровней сформированности в учеников 5 и 9 классов читательских умений. Согласно этим результатам и в аспекте задач формирования у учащихся читательской грамотности как одного из базовых элементов ключевых компетентностей, предложены возможные пути совершенствования учебной книги по направлениям: методика подачи теоретического материала, подбор текстов (как теоретических, так и текстов задач), система задач, композиционно-графическое моделирование, конвергенция.

**Ключевые слова:** учебник; ключевые навыки; читательские умения; читательская грамотность; медиаграмотность; поликодовый текст; конвергентность.

**Hryvko A., Sytnyk O.**

### **TRANSFORMATIONS OF SCHOOL TEXTBOOKS AS A KIND OF MODERN MEDIA IN THE ASPECTS OF KEY READING SKILLS FORMATION**

The article suggests that the growth of the accumulation pace and dissemination of scientific knowledge, the acceleration of the information exchange processes, the expansion of the limits of its availability and volumes, imply new requirements for readership as a basic element of learning and the transformation of the textbook as main means of school study process.

The authors consider science-based provisions on the expected learning outcomes in terms of representing in textbooks the ability to develop key reading skills that are fundamental to a number of key competencies of the person necessary for successful academic and continuing professional activities (communicative competence, media literacy, information competence, cognitive competence, etc.).

The authors conducted investigation in which 283 students of 5 and 9 forms participated in the study, in order to find out the state of formation of readers' skills, which are formed mainly in the process of studying theoretical information and system of tasks of school textbooks during the school study process. The general results of the investigation are as follows. The difficulties in comparing, analyzing and interpreting information presented in the form of multiple text by various ways of its fixation, as well as the definition of thematic sentences bearing semantic load are revealed. It was easier for students to find information for conclusions, if it did not require additional operations, in particular the synthesis of messages from a certain set of polycodal texts. Also, difficulties were found in the process of analyzing circuits, diagrams, and graphs that did not repeat the information in the verbal text, but were only thematically associated with it and had an independent character. Students' ability to search in the text the information is formed better than the ability to analyze it, make reasoned conclusions and express their attitude to the messages. Such results testify to the students' superficial understanding of texts while reading and displaying phenomena such as «information surfing», «clapping perception».

In accordance with these results and in the aspect of the tasks of forming literacy among students as one of the basic elements of key competencies, authors propose possible ways of improving the textbooks in the areas of: the method of presentation of theoretical material, the selection of texts (both theoretical and task texts), the system of tasks, compositionally-graphical modeling, convergence.

**Keywords:** textbook; key skills; reader literacy; media literacy; polysemiotic text; convergence.

## ДИФЕРЕНЦІАЦІЯ У ЗМІСТІ ШКІЛЬНИХ ПІДРУЧНИКІВ СУСПІЛЬСТВОЗНАВЧИХ ПРЕДМЕТІВ НА ЗЛАМІ СТОЛІТЬ

*Н. М. Гупан,  
доктор педагогічних наук, професор,  
головний науковий співробітник,  
Інститут педагогіки НАПН України,*

У статті висвітлено зміни у змісті шкільних підручників із суспільствознавчих предметів, що сталися з утвердженням нової освітньої парадигми, коли підручники позбувалися політизації і набували національного змісту.

У підручниках з історії домінувала зовнішня диференціація, що проявлялася в позитивному висвітленні подій, які в радянській історіографії мали негативну оцінку. Внутрішня диференціація проявлялась у підвищенні статусу окремих явищ, рангуванні персоналій тощо.

Диференціація змісту правознавства відбувалася в акцентуванні на правових основах незалежної України. Продовженням цього стала нова модель правової освіти на основі курсу «Практичне право», що урівноважувало диференціацію державоцентризму і людиноцентризму.

Диференціація змісту проглядалася і в навчальному предметі «Людина і суспільство». У ньому містилася внутрішня диференціація, полюсами якої було суспільство і людина.

**Ключові слова:** шкільний підручник; диференціація; зміст; суспільствознавство; парадигма.

Проголошення незалежної України актуалізувало потребу суспільства у розробці нового змісту шкільних навчальних книг. Радянська освітня парадигма, що ґрунтувалася на марксистських ідеологічних засадах і мала на меті формувати колективістські цінності в учнівському середовищі, поступалася новій, в основі якої декларувався людиноцентризм. Школа зосереджувалася на особистісно орієнтованому навчанні, що сприяло підготовці її випускників до конкурентоздатності в умовах утвердження ринкових відносин.

На той час школа потребувала оновленого змісту навчальних книг, насамперед із суспільствознавчих предметів. Якщо шкільний курс середньовічної історії вчителі ще могли викладати за радянськими підручниками, то новітню історію ХХ ст. потрібно було кардинально оновлювати, так само як правознавство та інтегрований предмет – суспільствознавство.

**Мета статті** – дослідити процес диференціації змісту шкільних підручників із суспільствознавчих предметів, висвітлити його здобутки та слабкі сторони задля використання позитивного досвіду у розбудові сучасного підручникотворення.

Деякі міркування щодо трансформації змісту шкільних суспільствознавчих предметів на межі останніх століть представлено у публікаціях В. Арешонкова,

М. Арцишевської, Т. Бакки, К. Баханова, О. Дятлової, О. Пометун та інших дослідників. Проте дослідження цих авторів переважно присвячено окремим навчальним предметам, тоді як у нашій статті прослідковуються процеси диференціації у змісті, характерні для шкільних суспільствознавчих курсів через призму чинних на той час підручників.

Нагальною потребою української школи вже у перший рік незалежності нашої держави стали підручники з новітньої історії. У 1991 р. науковці Інституту історії НАН України М. Коваль, С. Кульчицький, Ю. Курносів, В. Сарбей опублікували «Історію України: [пробний навчальний посібник для 10–11 класу середньої школи]». Наступного року М. Коваль, С. Кульчицький, Ю. Курносів видали «Історію України. Матеріали до підручника 10–11 класу середньої школи». У передмові автори писали: «Діючий навчальний посібник з історії України для 10–11 класу загальноосвітньої школи вийшов у світ влітку 1991 р., вийшов і одразу застарів... Проголошення незалежності України і розпад Радянського Союзу поклали край усій попередній офіційній історії, усім стереотипам та ідеологічним штампам. Перед вченими розкрилися можливості розробити і проголосити історичну концепцію, що базується не на догмах, а на правді життя» [6, с. 3]. Цікаво, що ті ж автори видавали наукові праці та створювали шкільні підручники з історії і за радянських часів. Таким чином, їхня попередня наукова творчість базувалася на догмах далеких від життя, яке випереджало щойно створений ними шкільний посібник.

Проте водночас в Україні було опубліковано книгу О. Субтельного «Україна: Історія», що здобула неабияку популярність. О. Субтельний мав українське коріння, але сформувався як історик у закордонній школі дослідництва, що суттєво різнилася від вітчизняної насамперед методологією та концептуальним осмисленням історичного процесу. Згадана праця О. Субтельного стала для вітчизняних дослідників прикладом деполітизації та національного характеру у висвітленні історії України від найдавніших часів до ХХ ст. включно. Проте реалізовувати такі підходи українським історикам пострадянської доби було складно, адже їхнє професійне мислення формувалося на догмах марксизму-ленінізму, і вони «звикли вважати себе бійцями ідеологічного фронту, а свою науку – ідеологічною зброєю» [15, с. 6].

Тож прогнози авторів шкільних навчальних книг на швидке старіння щойно створених ними підручників робилися не на пустому місці. Та продукція рясніла рудиментами радянської історіографії і водночас пошуками шляхів задовольнити потреби оновлюваного українського суспільства в національній історії. Зокрема, у навчальній книзі авторства М. Ковалю та ін. «Історія України. Матеріали до підручника 10–11 класу середньої школи» проглядається диференціація у формуванні змісту із залишками концептуальних підходів радянської доби і спробами нового осмислення історичного процесу. Останнє здебільшого розгорталося у площині позитивного висвітлення історичних подій і явищ, які в радянській історіографії мали негативну оцінку. Зокрема, події 1917–1921 рр. в Україні пов'язані з діяльністю Центральної Ради, Гетьманату та Директорії, висвітлювалися вже не як буржуазно-націоналістичний рух, а



кваліфікувалися як національно-визвольні змагання. Текст був перенасичений політичною історією і в цьому плані нагадував радянські підручники.

Висвітлюючи перебіг політичних подій, автори зазначали імена громадських та політичних діячів (М. Грушевського, В. Винниченка, С. Петлюри та ін.), на яких давали в тексті біографічну довідку. Поверненню у шкільний курс замовчуваних за радянської доби персоналій активно сприяли й дослідники, які долучилися до «усунення білих плям у вітчизняній історії». Поширювався вихід брошур, де висвітлювалися питання, пов'язані із українською символікою, популяризувалася діяльність діячів Центральної Ради, лідерів національно-визвольних змагань.

У перших книгах з історії зберігалися радянські підходи до висвітлення вітчизняної історії. Наприклад, соціально-економічне та політичне життя в Україні кінця 20–30-х рр. розглядалося за традиційною схемою: індустріалізація, колективізація та культурна революція. У черговому підручнику С. Кульчицького, М. Ковалю, Ю. Лебедевої (1998) йшлося про сталінський «стрибок» в індустріалізацію, поворот до суцільної колективізації тощо [8, с. 154–163]. Виклад матеріалу, пов'язаного з тими подіями, супроводжувався цитатами з творів В. Леніна, постанов пленумів та з'їздів ВКП(б), що були атрибутом попередніх часів.

Рудиментом радянської історіографії у перших шкільних підручниках доби незалежності нашої держави варто вважати твердження про дружбу народів найближчих сусідніх країн з Україною. І якщо були якісь протиріччя між ними, то лише через антинародну політику правителів різних часів. Ця проблематика була ключовою темою досліджень науковців Інституту історії тривалий час і навіть ще у 2004 р. вони опублікували працю «Україна і Росія в історичній ретроспективі: Нариси» (т. 1–3, К., 2004). Тож цілком природним стало тиражування тези про значущість таких стосунків і в шкільних навчальних книгах. Зокрема, в «Історії України: Підручник для 11 класу середньої школи» (1999, авторства С. Кульчицького, М. Ковалю, Ю. Лебедевої) акцентувалася увага учнів на наступному: «31 травня **1997 р.**, сталася справді історична подія – підписання Договору про дружбу, співробітництво і партнерство між Росією та Україною. У договорі зазначалося, що сторони “визнають територіальну цілісність одна одної і підтверджують непорушність існуючих між ними кордонів”» [9, с. 321]. У 2005 р. С. Кульчицький і Ю. Шаповал у підручнику «Новітня історія України (1939–2001)» вважали за доцільне включити до змісту навчальної книги таку інформацію: «З ініціативи Президента В. Путіна 2002 рік був оголошений Роком України в Російській Федерації. У рамках цієї культурної і політичної кампанії були проведені різноманітні акції, спрямовані на відновлення втрачених зв'язків між двома країнами. Перспективу активізації економічних і культурно-політичних зв'язків з Росією урядові і громадсько-політичні кола в Україні сприймають надзвичайно позитивно» [10, с. 293].

Новим у змісті курсу історії у 10 класі стало висвітлення кризових явищ (друга половина 60-х – перша половина 80-х рр.). На тлі загальних процесів в

економічному, політичному та соціальному житті СРСР українські історики намагалися показати причини кризи в республіці, перекладаючи здебільшого відповідальність на союзне керівництво [6, с. 417–420].

У шкільних підручниках з історії з'явилися матеріали пов'язані з релігійним життям, голодомором, русифікацією тощо. Новими були й теми, що пов'язані із здобуттям Україною незалежності.

Окрім появи нових тем, у шкільних підручниках з історії здійснювалося корегування й старих тем. Наприклад, Київська Русь висвітлювалася вже не як «колиска трьох братніх народів», а як рання українська держава. Автори навчального посібника «Істрія України (з найдавніших часів до кінця XIII ст.) для 7–8 класів середньої школи» (1995) Г. Сергієнко, В. Смолій наголошували: «Головний державний і культурний осередок Київської Русі сформувався на території сучасної України... Це дало підставу багатьом ученим вважати Київську Русь, де провідне становище займала українська народність, Українською державою» [14, с. 47]. Ця думка розвивалась і в подальші роки у змісті курсу української середньовічної історії. Зокрема, І. Коляда, К. Криlach, С. Юренко в підручнику для 6–7 класу «Істрія України» (1998) оперували автентичним поняттям «Русь», яке було поширеним в літописах, а не «Київська Русь», введеним пізніше російськими істориками, аби позначити, що під владою Києва перебувала не вся Русь, а лише прилеглі до нього землі. У згаданому підручнику українознавча складова проявлялася в осмисленні історії Русі, як історії українського народу, а автори послуговувалися поняттям «Україна-Русь» [7, с. 153].

Характерною особливістю української історіографії наприкінці першого десятиріччя доби незалежності стало надання більшого статусу окремим історичним подіям. Звісно, що такі зрушення вплинули на формування змісту шкільних навчальних книг. Зокрема, у 1996 р. науковці Інституту історії України НАН України опублікували колективну працю «Історія України: нове бачення» у 2 томах. У цій книзі події визвольних змагань 1917–1921 рр. вже трактувалися як Українська революція. У 1998 р. у підручниках Ф. Турченка, С. Кульчицького «Історія України» для 10 класу було вміщено розділ «Українська революція». Водночас жовтневі події 1917 р. у Петрограді, що в радянській історіографії кваліфікувалися як Велика Жовтнева соціалістична революція, були понижені у статусі до «жовтневого більшовицького перевороту» [8, с. 4–35; 16, с. 3–67].

Було переглянуто авторами шкільних підручників і події Національно-визвольної війни українського народу під проводом Богдана Хмельницького. Таке бачення започаткували історики В. Смолій, В. Степанков у 1999 р. в опублікованій праці «Українська національна революція XVII ст. (1648–1676 рр.)», попри те, що на початку 90-х рр. ці автори писали про Національно-визвольну війну українського народу середини XVII ст. [5, с. 673, 847].

У подальші роки шкільні підручники зарясніли новими революціями. Окремі автори прагнули розгледіти їх де тільки могли. Зокрема, історик

С. Кульчицький стверджував, що розпад СРСР – теж революція. Він писав: «Події 1989-91 в СРСР слід розглядати як революцію ...» [5, с. 153].

Водночас здійснювався перегляд і подій 1917 р. у Російській імперії у складі якої перебувала на той час значна частина українських земель. Тоді С. Кульчицький описував ці події так: «Переможці поділили революцію на дві: Лютневу буржуазно-демократичну і Жовтневу соціалістичну. Насправді це була одна революція, яка змінювалася у своїх барвах. Характер її на різних етапах не можливо визначити тільки одним терміном: буржуазно-демократична, робітничо-селянська, радянська» [5, с. 152]. Тобто виходить, що на другому десятку років незалежності історик С. Кульчицький повернувся до витоків радянської історіографії і описаний ним раніше «більшовицький жовтневий переворот» 1917 р. знов набув статусу революції. Характерно, що таке бачення подій (на кшталт руху маятника) викладено не в дискусійній журнальній статті, а в солідному академічному виданні – «Енциклопедії історії України: У 10 т.» [5, с. 152].

Звісно, подальше висвітлення історичних подій в Україні більшістю дослідників та авторів шкільних підручників розглядалося вже виключно через призму революції. Боротьба політичних еліт, що переросла в «рух громадської непокори, організований прихильниками кандидата від опозиції після 2-го туру президентських виборів 2004 р. в Україні», отримала назву «Помаранчева революція». В «Енциклопедії історії України: У 10 т.» опублікували статтю «Помаранчева революція» за авторства С. Кульчицького [4, с. 412].

Тож події політичної боротьби 2004 р. в Україні стали відображатися у підручниках з історії як «Помаранчева революція». Однак, на відміну від академічного опису згаданої революції (тут йшлося про форми протестних акцій, перипетії з підрахунком голосів Центральною виборчою комісією тощо), авторам підручників доводилося самим пояснювати причини «революції» і в таким чином, щоб це було зрозуміло школярам. Наприклад, у підручнику В. Власова, О. Данилевської «Вступ до історії України» (пропедевтичний курс для учнів 5 класу) про ті події писалось так: «Зрозуміло, що сумлінний та працьовитий український народ гідний жити в добробуті та справедливості. Тож коли під час виборів Президента України восени 2004 року стали очевидними зловживання влади, що поставили під сумнів чесність виборів, українці вийшли на вулиці й майдани з вимогою покласти край брехні. Мільйони наших співвітчизників мирним протестом обстоювали справедливість, своє право жити за законами та совістю. Акції протесту, які тривали впродовж кількох місяців, відбувалися під жовтогарячими, або помаранчевими, знаменами. Саме тому ті події назвали *Помаранчевою революцією* [3, с. 191].

У підручниках для старших класів «Помаранчева революція» вивчалася в 11 класі. Однак у чинних на той час книгах політичне життя висвітлювалося лише до 2002 року. Тож, за рекомендацією Міністерства освіти і науки України у 2006 р. було надруковано брошуру, автором якої був С. Кульчицький, «Новітня історія України (2001–2006). Додаток до підручника для 11 класу

загальноосвітніх навчальних закладів». У «§ 5. Вибори Президента України 2004 р. Помаранчева революція» розлого описувався процес фальсифікації виборів командою претендента на президентство В. Януковича. Проте причини «революції» залишилися поза увагою автора брошури, що ускладнювало роботу вчителя у викладенні цього матеріалу. С. Кульчицький писав: «Помаранчеву революцію часто ототожнюють з президентськими виборами 2004 р., але вона є тільки частиною виборів ... Цілком зрозуміло, що прибічники В. Януковича розглядали Помаранчеву революцію як державний переворот, а прибічники В. Ющенко – як усвідомлений або стихійний протест виборців, волю яких влада проігнорувала. Цю другу точку зору слід вважати правильною, тому що опозиція, яка прийшла до влади, і колишня влада, яка стала опозицією, з однаковою одностайністю домагалися у виборців уваги до себе на парламентських виборах» [11, с. 26]. Отже, описано громіздко і незрозуміло, що таке «Помаранчева революція». Окрім того, у методичному апараті навіть нема запитань про причини революції. Це наводить на думку, що автор і сам не усвідомлював їх на той час.

Припускаємо, що подібні хиби можуть бути допущені й у висвітленні політичних подій в Україні 2014 р., які вже отримали у нашому суспільстві назву «Революція гідності» і будуть представлені в підручниках з вітчизняної історії для учнів 11 класу, вихід яких планується в 2019 році.

Отже, огляд підручників шкільного курсу історії перших десятиліть наводить на думку, що автори важко долали стереотипи радянської історіографії. У змісті дисонувало протиріччя нової парадигми особистісно орієнтованого навчання і державоцентризму.

Неабиякий інтерес для дослідників представляють зрушення у змісті й інших шкільних суспільствознавчих предметів та відповідної навчальної літератури. На початку 90-х рр. педагоги-науковці стверджували, «що виховання власної гідності як пріоритету демократизації та гуманізації освіти – це єдиний шлях до нового гідного життя і людини, і держави. Вони вважали, що гуманізація змісту освіти, насамперед соціогуманітарної, сприятиме формуванню в учнів цілісності, системності бачення світу і свого місця в ньому на основі єдності теорії й особистого соціального досвіду» [1, с. 260]. З цією метою було введено на той час шкільні інтегровані курси: «Людина і суспільство», «Ми – громадяни» тощо. Ці курси викладалися у школах як факультативні. Вони були забезпечені відповідними підручниками та посібниками. Зокрема, для учнів 11 класу було видано книгу Р. Арцишевського та А. Журавльова «Людина і суспільство» у двох частинах. Проте, на думку фахівців, зміст навчальної книги виявився складним для використання у загальноосвітній школі, оскільки був затеоретизованим, перевантаженим філософськими підходами до трактування питань взаємодії людини і суспільства [2, с. 21]. У подальші роки підручник удосконалювався, а в 2005 р. за новою програмою курс «Людина і суспільство» вже став обов'язковим предметом з відповідним навчально-методичним забезпеченням. Згаданий

підручник відповідав державному стандарту, де інтеграція знань переважала їх диференціацію.

У перше десятиліття незалежності України значні зрушення сталися у змісті шкільної правової освіти. Характерно, що: «З радянської доби в добу незалежної української державності зміст правознавства переніс традиційний для радянської освіти акцент на правових основах держави – але вже нової України. У першій половині 90-х рр. такий підхід був виправданий, оскільки створювалися правові засади нової державності, новий інститут громадянства, постійно оновлювалася нормативна база, відбувалася трансформація суспільної і правової свідомості» [1, с. 291]. Тож у перші роки незалежності України правознавці не змогли запропонувати нічого нового в методології шкільної правової освіти. І лише у 1992 р. юристи разом з педагогами почали розробляти нові навчальні програми з правознавства для школярів (їх було створено дві). Основним навчальним посібником для реалізації цих програм стала книга «Правознавство» (1994) за редакцією М. Настюка [13]. Послугувалися вчителі й навчальною книгою для абітурієнтів «Основи держави і права України» за редакцією І. Усенка, а також планами-конспектами уроків для вчителів та учнів «Основи держави і права України» за редакцією І. Коляди. Здебільшого зміст цих книг викладався сухою канцелярською мовою і був орієнтований на читання основних положень різних галузей законодавства, механічне запам'ятовування і переказ. Ситуація стала змінюватися на краще лише наприкінці 90-х рр., коли в Україні «почалася розробка і впровадження нової моделі правової освіти на основі курсу «Практичне право». Ученими та педагогами-практиками було розроблено і запроваджено експериментальний курс під такою ж назвою, який почали вивчати з 1998 р. у 8 класі як факультатив чи курс за вибором» [1, с. 310]. За твердженням науковців, «Практичне право» готувало учнів до вивчення систематичного курсу правознавства у 9 класі та змістовно орієнтувало школярів на формування вмінь і навичок правомірної поведінки. Зміст курсу спрямовувався на подолання в учнів правового нігілізму, прищеплення інтересу до права, забезпечення практичного розуміння права, розуміння таких принципів і цінностей, як права людини, демократія, правова держава, ринкова економіка та інших, що лежать в основі правової системи України [1, с. 310]. У 2001 р. під керівництвом О. Пометун було створено навчальний посібник «Практичне право» для учнів 8–9 класів, який швидко завоював широку популярність в школах України [12]. У ньому вдало поєднувався предмет «Основи правознавства» з реальністю життя українського суспільства. Школярі мали можливість не тільки вивчити основні правові норми, а й сформулювати навички конкретних дій (через тренінгові форми занять) – як поводитися у складних ситуаціях. У посібнику вміщено практичні поради дітям, їхнім батькам та вчителям, запропоновано зразки юридичних документів (заяви, звернення, скарги), телефони та адреси різних організацій, за допомогою яких людина може захистити свої права. У подальші роки посібник декілька разів перевидавався та доповнювався новими матеріалами.

**Висновки.** Отже, на зламі останніх століть зміст шкільних підручників із суспільствознавчих предметів зазнав суттєвих зрушень обумовлених зміною освітньої парадигми. Школа зосереджувалася на особистісно орієнтованому навчанні, що сприяло підготовці її випускників до конкурентоздатності в умовах утвердження ринкових відносин.

Ознакою зрушень у змісті навчальних книг стали диференційні процеси. Домінуючою була зовнішня диференціація, яка проявлялась в позитивному висвітленні історичних подій і явищ, що в радянські часи мали виключно негативну оцінку. У підручниках з'явилися теми, яких не було в радянській історіографії (історія церкви, голодомор та ін.), водночас здійснювалося корегування старих тем, в яких посилювався українознавчий аспект (Київська Русь тепер тлумачилась як Україна-Русь). Внутрішня диференціація проявлялась у наданні більш вагомому статусу окремим історичним подіям (Національно-визвольні змагання 1917–1921 рр. набули статусу Української революції), у рангуванні історичних персоналій, контроверсійності підходів до класифікації форм державного устрою тощо.

На виховання власної гідності людини в українському демократичному суспільстві спрямовувався курс правознавства, що зазнав чи не найбільшої трансформації. Диференціація змісту правознавства прослідковувалася у перенесенні традиційного (для радянської доби) акцентування на правових основах держави, але вже незалежної України. Продовженням цього процесу стала розробка і впровадження нової моделі правової освіти на основі курсу «Практичне право», що урівноважувало диференціацію державоцентризму і людиноцентризму, характерну й для предмета історія.

Диференціація змісту суспільствознавчих курсів проглядалася і в інтегрованому навчальному предметі «Людина і суспільство», що пом'якшував дисонанс між людиноцентризмом і державоцентризмом у шкільних підручниках. Водночас у ньому містилася внутрішня змістова диференціація, полюсами якої було суспільство і людина.

Зміст сьогоднішніх підручників теж потребує удосконалення у приведенні державотворчої домінанти до відповідності особистісно орієнтованій парадигмі навчання, і тут в нагоді стане досвід розбудови національного підручникотворення перших десятиліть незалежної України.

#### **Використані джерела**

1. Арешонков В. Ю. Зміст шкільної суспільствознавчої освіти в Україні у ХХ столітті: формування і трансформація : монографія / В. Ю. Арешонков. – Житомир : Полісся, 2014. – 380 с.
2. Бакка Т. В. Підготовка студентів до викладання суспільствознавчих дисциплін у середніх загальноосвітніх навчальних закладах : дис. канд. пед. наук : спец. 13.00.04 / Т. В. Бакка. – К., 2008. – 225 с.
3. Власов В. С. Вступ до історії України : підруч. для 5 кл. загальноосв. навч. закладів / В. С. Власов, О. М. Данилевська. – К. : Генеза, 2007. – 200 с.
4. Енциклопедія Історії України : В 10 т. / редкол. : В. А. Смолій (голова) та ін. – К. : Наук. думка, 2011. – Т. 8. – 508 с.

5. Енциклопедія Історії України : В 10 т. / редкол. : В. А. Смолій (голова) та ін. – К. : Наук. думка, 2005. – Т. 9. – 929 с.
6. Коваль М. В. Історія України. Матеріали до підручника 10–11 кл. середн. шк. / М. В. Коваль, С. В. Кульчицький, Ю. О. Курносів. – К. : «Райдуга», 1992. – 512 с.
7. Коляда І. А. Історія України : підручник для 6–7 класів / І. А. Коляда, К. І. Криlach, С. П. Юренко. – К. : Генеза, 1998. – 256 с.
8. Кульчицький С. В. Історії України : підруч. для 10 кл. серед. шк. / С. В. Кульчицький, М. В. Коваль, Ю. Г. Лебедева. – К. : Освіта, 1998. – 288 с.
9. Кульчицький С. В. Історії України : підруч. для 11 кл. серед. шк. / С. В. Кульчицький, М. В. Коваль, Ю. Г. Лебедева. – К. : Освіта, 1999. – 367 с.
10. Кульчицький С. В. Новітня історія України (1939–2001) : підруч. для 11-го кл. загальноосв. навч. закл. / С. В. Кульчицький, Ю. І. Шаповал. – К. : Генеза, 2005. – 320 с.
11. Кульчицький С. В. Новітня історія України (2001–2006). Додаток до підруч. для 11-го кл. загальноосвіт. навч. закл. / С. В. Кульчицький. – К. : Генеза, 2006. – 56 с.
12. Пометун О. І. Практичне право : навчальний посібник для 8 (9) класу середніх загальноосвітніх навчальних закладів / О. І. Пометун, Т. І. Ремех, І. М. Гейко. – К. : Генеза, 2001. – 168 с.
13. Правознавство / за ред. М. Настюка. – Львів : Світ, 1994. – 272 с.
14. Сергієнко Г. Я. Історія України (з найдавніших часів до кінця XVII ст.) : навч. посібн. для 7–8 кл. серед. шк. / Г. Я. Сергієнко, В. А. Смолій. – К. : Освіта, 1995. – 254 с.
15. Субтельний Орест. Україна: історія / пер. з англ. Ю. І. Шевчука ; вст. ст. С. В. Кульчицького. – 3-тє вид. перероб. і доп. – К. : Либідь, 1993. – 720 с.
16. Турченко Ф. Г. Новітня історія України. Частина перша. 1917–1945. 10 клас : підруч. для серед. загальноосвіт. шк. / Ф. Г. Турченко. – 2-е вид., виправ. та доп. / Ф. Г. Турченко. – К. : Генеза, 1998. – 384 с.

### References

1. Areshonkov V. Yu. Zmist shkilnoi suspilstvoznavchoi osvity v Ukraini u XX stolitti: formuvannya i transformatsiia : monohrafiia / V. Yu. Areshonkov. – Zhytomyr : Polissia, 2014. – 380 s.
2. Bakka T. V. Pidhotovka studentiv do vykladannia suspilstvoznavchykh dystsyplin u serednikh zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladakh : dys. kand. ped. nauk : spets. 13.00.04 / T. V. Bakka. – K., 2008. – 225 s.
3. Vlasov V. S. Vstup do istorii Ukrainy : pidruch. dlia 5 kl. zahalnoosv. navch. zakladiv / V. S. Vlasov, O. M. Danylevska. – K. : Heneza, 2007. – 200 s.
4. Entsyklopediia Istorii Ukrainy : V 10 t. / redkol. : V. A. Smolii (holova) ta in. – K. : Nauk. dumka, 2011. – T. 8. – 508 s.
5. Entsyklopediia Istorii Ukrainy : V 10 t. / redkol. : V. A. Smolii (holova) ta in. – K. : Nauk. dumka, 2005. – T. 9. – 929 s.
6. Koval M. V. Istoriia Ukrainy. Materialy do pidruchnyka 10–11 kl. seredn. shk. / M. V. Koval, S. V. Kulchytskyi, Yu. O. Kurnosov. – K. : «Raiduha», 1992. – 512 s.
7. Koliada I. A. Istoriia Ukrainy : pidruchnyk dlia 6–7 klasiv / I. A. Koliada, K. I. Krylach, S. P. Yurenko. – K. : Heneza, 1998. – 256 s.
8. Kulchytskyi S. V. Istorii Ukrainy : pidruch. dlia 10 kl. sered. shk. / S. V. Kulchytskyi, M. V. Koval, Yu. H. Lebedeva. – K. : Osvita, 1998. – 288 s.
9. Kulchytskyi S. V. Istorii Ukrainy : pidruch. dlia 11 kl. sered. shk. / S. V. Kulchytskyi, M. V. Koval, Yu. H. Lebedeva. – K. : Osvita, 1999. – 367 s.
10. Kulchytskyi S. V. Novitnia istoriia Ukrainy (1939–2001) : pidruch. dlia 11-ho kl. zahalnoosv. navch. zakl. / S. V. Kulchytskyi, Yu. I. Shapoval. – K. : Heneza, 2005. – 320 s.
11. Kulchytskyi S. V. Novitnia istoriia Ukrainy (2001–2006). Dodatok do pidruch. dlia 11-ho kl. zahalnoosvit. navch. zakl. / S. V. Kulchytskyi. – K. : Heneza, 2006. – 56 s.

12. Pometun O. I. *Praktychne pravo : navchalnyi posibnyk dlia 8 (9) klasu serednikh zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladiv* / O. I. Pometun, T. I. Remekh, I. M. Heiko. – K. : Heneza, 2001. – 168 s.

13. *Pravoznavstvo* / za red. M. Nastiuka. – Lviv : Svit, 1994. – 272 s.

14. Serhiienko H. Ya. *Istoriia Ukrainy (z naidavnishykh chasiv do kintsia XVII st.) : navch. posibn. dlia 7–8 kl. sered. shk.* / H. Ya. Serhiienko, V. A. Smolii. – K. : Osvita, 1995. – 254 s.

15. *Subtelnyi Orest. Ukraina: istoriia* / per. z anhl. Yu. I. Shevchuka ; vst. st. S. V. Kulchytskoho. – 3-tie vyd. pererob. i dop. – K. : Lybid, 1993. – 720 s.

16. Turchenko F. H. *Novitnia istoriia Ukrainy. Chastyna persha. 1917–1945. 10 klas : pidruch. dlia sered. zahalnoosvit. shk.* / F. H. Turchenko. – 2-e vyd., vyprav. ta dop. / F. H. Turchenko. – K. : Heneza, 1998. – 384 s.

**Гупан Н. М.**

### **ДИФФЕРЕНЦИАЦИЯ В СОДЕРЖАНИИ ШКОЛЬНЫХ УЧЕБНИКОВ ОБЩЕСТВОВЕДЧЕСКИХ ПРЕДМЕТОВ НА РУБЕЖЕ ВЕКОВ**

В статье освещены изменения в содержании школьных учебников по обществоведческим предметам, которые произошли с утверждением новой образовательной парадигмы. Учебники освобождались от политизации и приобретали национальное содержание.

В учебниках по истории доминировала внешняя дифференциация, которая проявлялась в положительном освещении событий, что в советской историографии имели отрицательную оценку. Внутренняя дифференциация проявлялась в повышении статуса отдельных явлений, ранжировании персоналий.

Дифференциация содержания правоведения происходила в акцентировании на правовых основах независимой Украины. Продолжением этого стала новая модель правового образования на основе курса «Практическое право», что уравнивали дифференциацию державоцентризма и человекоцентризма.

Дифференциация содержания просматривалась и в учебном предмете «Человек и общество». В нем проявлялась внутренняя дифференциация, полюсами которой было общество и человек.

**Ключевые слова:** школьный учебник; дифференциация; содержание; обществоведение; парадигма.

**Hupan N.**

### **DIFFERENTIATION OF THE CONTENT OF UKRAINIAN SCHOOL TEXTBOOKS ON SOCIAL SCIENCE SUBJECTS AT THE TURN OF THE CENTURY**

The article deals with changes in the content construction of school textbooks on social science subjects of the first decades of independent Ukraine that took place in the process of establishing of a new educational paradigm.

The essence of the new paradigm is characterized, which is based on human centering, that has changed the evaluative judgments in the educational books. They were deprived of ideologization and politicization (this was precisely the differentiation of the content of Ukrainian school textbooks on social science subjects) and acquired national content.

It was established that the external differentiation was dominant, that was manifested in a positive coverage of historical events, which in the Soviet times had a negative assessment. At the same time, the topics that were not in the Soviet historiography (history of church, Holodomor, etc.) appeared in the textbooks. The internal differentiation was manifested in giving a more significant status to particular historical events (National Liberation Struggle of 1917-1921 gained the status of the Ukrainian Revolution), in the ranking of historical personalities, etc.

On the education of human dignity in the Ukrainian democratic society a course of law was directed. The approaches to the content formation of these educational books were determined, which aimed at the establishment of the idea of Ukrainian statehood, national accents in the development of society, democratization of the Ukrainian state.



Differentiation of the content of the course of law was followed in accentuation on the legal basis of independent Ukraine. The continuation of this process was the development and introduction of a new model of legal education based on the course "Practical Law", which balanced the differentiation of state centering and human centering.

The differentiation of the content of social studies courses was also seen in the integrated educational subject "Man and Society," which softened the dissonance between human centering and state centering in school textbooks. At the same time, it contained an internal meaningful differentiation, the poles of which were society and a man.

The transformation of the content of school social science education, which started in the first years of Ukraine's independence, continues in today's textbook building. Therefore, the use of positive experience of past years will be helpful for the developers of textbooks of the new generation.

**Keywords:** school textbook; differentiation; content; social science; paradigm.

УДК 37.013.3

## КОНЦЕПЦІЯ ІНТЕГРОВАНОГО ПІДРУЧНИКА З ФІЗИКИ Й АСТРОНОМІЇ

*Т. М. Засєкіна*

*кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник,  
заступник директора з науково-експериментальної роботи,  
Інститут педагогіки НАПН України,  
e-mail: zasekina@ukr.net*

У статті розглянуто принципи інтеграції, дидактичні підходи формування змісту для інтегрованого предмету «Фізика й астрономія» та концептуальні засади його реалізації у підручниках профільного рівня для 10 і 11 класів загальноосвітніх навчальних закладів.

**Ключові слова:** інтегрований курс; концепція підручника; фізика й астрономія.

**Постановка проблеми.** У 2018-2019 н.р. буде здійснено перехід на профільне навчання відповідно до Державного стандарту повної загальної середньої освіти (2011 р.). В організації профільного навчання, регульованого попереднім Державним стандартом повної загальної середньої освіти (2004 р.) одним із факторів, що не сприяє успішності навчання та посилює перевантаженість учнів є нераціональне структурування передбаченого стандартом змісту освіти у системі навчальних предметів і курсів. Згідно з типовими навчальними планами 2010 року старшокласникам незалежно від обраного профілю у кожному класі доводиться вивчати понад 20 навчальних предметів, з них від 6 до 9 одногодинних (а то й півгодинних), ефективність яких дуже низька, здебільшого близька до нуля. Скорочення кількості предметів можна досягти шляхом запровадження інтегрованих і/або об'єднаних курсів (предметів), одним із яких є розроблений за нашої участі курс «Фізика й астрономія» для 10-11 класів загальноосвітніх навчальних закладів, що запроваджуватиметься з 2018-2019 н.р. Яким має бути підручник такого курсу?

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Над проблемами створення якісного підручника, який має інтегрувати навчальний матеріал з природничих предметів працювали вітчизняні (С. Гончаренко, К. Гуз, В. Ільченко, О. Ляшенко та ін.) і зарубіжні (І. Александрова, А. Гуревич, В. Разумовський)

дослідники. Теорію і практику різних структурних побудов шкільних курсів фізики й астрономії розглядали: О. Бугайов, С. Гончаренко, Ю. Дік, К. Краєвич, О. Пьоришкін, В. Разумовський, Л. Резніков, Н. Родіна (фізика); Б. Воронцов-Вельямінов, І. Климишин, І. Крячко (астрономія). Безпосередньо інтеграцію фізики й астрономії в основній школі досліджували О. Бугайов, М. Мартинюк, В. Смолянець. Ними ж розроблено й підручники такого курсу для 7-9-х класів загальноосвітніх навчальних закладів, які впроваджувалися в освітню практику в середині 90-х років минулого століття. Проте питання інтеграції фізики й астрономії для старшої профільної школи донині не досліджувалося.

**Формулювання цілей статті.** У цій статті ми розглянемо становлення і сутність інтеграції у навчанні; дидактичні засади добору й інтеграції змісту фізичного й астрономічного компонентів освітньої галузі «Природознавство» та його реалізацію в інтегрованому підручнику.

**Виклад основного матеріалу.** Важливою особливістю сучасної цивілізації є постійне та неухильне зростання обсягу інформації, необхідної для будь-якої діяльності людини. Сучасна наука охоплює величезний комплекс знань з різних наукових галузей, взаємодія між якими посилюється. У міру зростання об'єму наукового знання окремі розділи наук набули статусу наукових дисциплін зі своїм поняттєвим апаратом, специфічними методами дослідження. Наприклад, фізика містить сімейство наук: механіку, термодинаміку, електродинаміку, оптику та інші. Подібна диференціація у природничих науках є природним і неминучим наслідком розвитку спеціалізацій, які дедалі звужуються у ході наукових відкриттів і нових досягнень, що робить їх важко доступними для фахівців, що займаються іншими розділами. У той же час природним чином у розвитку науки відбуваються зустрічні процеси, складаються і формуються природничо-наукові дисципліни, так би мовити, «на стиках» наук: астрофізика, біохімія, біофізика, біогеохімія і багато інших. Ці процеси приводять, з одного боку, до подальшого зростання кількості наукових дисциплін, а з іншого — до їхнього зближення і взаємопроникнення. Це є однією із особливостей інтеграції природничих наук, що характерно для загальної тенденції в сучасній науці. Відповідно постає проблема: як досягти відповідності між науковими галузями, в яких з часом будуть задіяні майбутні випускники школи із шкільними знаннями, здобутими ними під час навчання, зокрема профільного. Вирішення зазначеної проблеми можна розглядати на змістовому рівні – шляхом розроблення інтегрованих курсів/предметів (міжпредметна інтеграція). У випадках, коли існують значні відмінності в концептуальних підходах до побудови навчальних предметів, до системи структурування в них навчального матеріалу, а також у характері їх вивчення, найбільш оптимальною формою інтеграції є наскрізні змістові модулі (метапредметна інтеграція). Вони, на відміну від предметів, курсів, менш об'ємні. Крім того, якщо для інтегративних курсів взаємозв'язок між знаннями різних наук постійний, то для наскрізних модулів інтегративного характеру він варіативний. Визначаючи в процесі навчання теми інтегративного характеру, слід брати до уваги лише суттєві зв'язки у навчальному матеріалі, об'єктивно необхідні для розкриття змісту. На

процесуальному рівні – шляхом запровадження інтегрованих технологій навчання (зокрема, навчальних проєктів) з використанням комплексних інтегрованих завдань. На рівні засобів навчання – це безперечно інтегровані підручники.

Чи існують якісь особливості, що мають відрізнити інтегровані підручники від традиційних? Чи лише те, що підручник реалізує інтегрований предмет і означає, що цей підручник є інтегрованим? Спершу з'ясуємо, що означає інтеграція змісту, якими є принципи інтеграції в освіті.

Виходячи із семантики, інтеграція (від лат. «повний, цілісний») – це створення нового цілого на основі виявлення однотипних елементів і частин із кількох раніше розрізнених одиниць. З позиції педагогічних наук інтеграція – це процес взаємопроникнення наук (навчальних предметів, видів діяльності тощо). Об'єднання в єдине ціле раніше ізольованих частин, внаслідок якого основні компоненти дисциплін синтезуються в цілісну систему. Вперше поняття «інтеграція» було використано в XVII столітті Я. Коменським у праці «Велика дидактика»: «Все, що перебуває у взаємозв'язку, повинно викладатися у такому ж взаємозв'язку». У XIX столітті К. Ушинський зробив найбільший внесок у розробку інтегрованих курсів. Він розробив модель, структуру, напрямки інтеграції. Інтеграцією письма і читання вченому вдалося створити аналітико-синтетичний метод навчання грамоти. Наступний період формування уявлень про інтеграцію змісту освіти припадає на XX століття. У 70–80-х роках XX ст. в педагогіці йшлося про інтегративний підхід в освіті на основі міжпредметних зв'язків та уточнення змісту понять «міжпредметні зв'язки» й «інтеграція», а в 90-х роках інтеграцію почали розглядати як дидактичний принцип.

У сучасних педагогічних дослідженнях принцип інтеграції розглядають як специфічну організацію навчальної інформації з метою її ущільнення, тобто трансформації певного фрагмента навчального матеріалу таким чином, щоб на засвоєння його витрачалось менше часу, але щоб він надавав еквівалентні знання та уміння []. Як засіб, що дає можливість формувати в учнів якісно нові знання, що характеризуються вищим рівнем мислення, динамічністю застосування у нових ситуаціях, підвищення їх дієвості й систематичності. Тобто, інтегрування є якісно відмінним способом структурування, презентації та засвоєння програмового змісту, що уможливорює системний виклад знань у нових органічних взаємозв'язках.

У вітчизняних методиках навчання, на відмінну від зарубіжних, інтеграція природничих предметів домінує тільки в початковій ланці освіти. В основній і старшій школі, починаючи з 6-7 класів розпочинається диференційоване вивчення природничих предметів, що супроводжується своїми частковими методиками навчання. У більшості країн світу в основній школі вивчається інтегрований курс «Science», який може бути продовженим і в старших класах. Наприклад, у Великій Британії відповідно до вимог програми «Природничі науки XXI століття» (Twenty First Century Science) природничі науки вивчаються за рівнями: загальноосвітнього базового курсу природничих наук

(GCSE Core Science) та двох додаткових курсів – додаткового поглибленого (GCSE Additional General Science) та додаткового прикладного (GCSE Additional Applied Science). У Канаді природничі науки (інтегрований курс Science: фізика, хімія, біологія) вивчаються у початковій школі, а у старшій школі в 10 класі (Grade 10) «Наука» (Science – комплексний предмет, що включає вивчення хімії, фізики, біології). Цей предмет разом із математикою та англійською мовою входить до переліку трьох обов'язкових предметів.

Спроби запровадити інтегрований курс (фізики і астрономії) в основній школі в Україні було здійснено у 90-х роках минулого століття. Це період розбудови системи загальної фізичної освіти в Україні, як суверенної держави. Він почався розробкою програми з фізики для загальноосвітньої школи, побудованої на базі традиційної (періоду 70-х – 80-х років) двоступінчатої структури шкільного курсу фізики: дворічний пропедевтичний курс (7–8 класи) та систематичний курс (9–11 класи), який охоплював останній рік (9 клас) II ступені освіти (базової школи) і два роки (10–11 класи) III ступеня (старшу школу).

Іншим (другим) варіантом методичної системи навчання фізики пропонувався цілісний завершений курс «Фізика. Астрономія» (7–9 класи), і рівневі програми вивчення фізики й астрономії у старшій школі як окремих предметів. Реалізувати на практиці цю концепцію, хоча вона і знаходила інтерес серед учителів, видалось непросто в силу «нездатності» учителів швидко відійти від звичного викладання фізики у школі. Проте ідея двоконцентричного вивчення природничих предметів (фізики, хімії, біології, географії) реалізована у теперішній практиці. В основній школі вивчаються базові (однакові для всіх учнів) курси природничих предметів і рівневі в старшій школі залежно від обраного профілю. Тим самим виникла необхідність розроблення інтегрованого курсу «Природничі науки» для учнів 10–11 класів, які не пов'язують своєї майбутньої професійної діяльності у галузі природничих наук. І в той же час приділяється посиленна увага на розкриття цілісної наукової картини світу учням, що обирають природничі предмети як профільні. Це досягається на метапредметному рівні – розробкою відповідних спецкурсів і на міжпредметному, зокрема: насиченням курсу біології старшої школи екологічними питаннями, об'єднанням в один предмет фізики й астрономії.

Щодо останнього, то це об'єднання неоднозначно сприймається учителями, науковцями, експертами. До переваг об'єднання можна віднести наступне. В сучасних умовах усі фундаментальні фізичні теорії проходять астрономічну перевірку. За роботи в області астрофізики видаються Нобелівські премії. У космічних дослідженнях, в астрономічних спостереженнях – наземних і/або позаатмосферних – беруть участь усі розвинені в технічному відношенні країни. Реалізуються міжнародні проекти створення велетенських високотехнологічних наземних інструментів, що відкривають нові можливості вивчення Всесвіту. Пояснити сучасні астрономічні відомості без розуміння їх фізичної суті неможливо. Іншими

словами якісна астрономічна освіта потребує серйозного фізико-математичного підходу і вивчення багатьох питань можливе лише за їх цілісного одночасного розгляду. Не менш важливим і для розуміння фізичної суті природних явищ є ілюстрація того, як діють закони фізики поза Землю, демонстрація універсальності фізичних законів, можливості фізичного пояснення спостережуваних явищ як на Землі, так і в космосі. Розкриття технологічного використання здобутків фізики у космічній сфері діяльності людства і, на яку витрачаються великі кошти не лише для наукових космічних досліджень, а й для космічного зв'язку, навігації, економіки, оборони, високих технологій, що швидко розвивається у наш час. І що не менш важливо – задоволення природної юнацької допитливості, формування наукового уявлення про навколишній світ, виховання інтересу до процесу пізнання природи відбувається не фрагментарно, а цілісно.

Щоб практично досягти такого результату необхідно враховувати деякі особливості інтеграції курсу фізики й астрономії для старшої школи. Як правило в старшій школі курс фізики структурується за фундаментальними теоріями, а курс астрономії – за об'єктами вивчення, які умовно можна об'єднати у групи. Перша – це інструментарій астрономії, методи спостережень і досліджень. Друга – фізичні закони, знання яких дозволяє пояснювати результати, отримані за допомогою астрономічних інструментів. Третя – власне об'єм знань про Всесвіт, накопичених в результаті численних спостережень і їх пояснення за допомогою фізичних законів. Перші дві частини легко інтегруються у розділи фізики. Наприклад, телескопи вивчати у розділі оптика, закони руху планет на основі законів механіки. А третю частину астрономічного матеріалу подавати окремими параграфами чи розділами. І обов'язково мають бути об'єднані вступні й узагальнюючі параграфи. Саме таких концептуальних засад ми дотримувались розробляючи підручники профільного рівня для учнів 10–11 класів.

Інтеграція в підручнику здійснюється на різних рівнях: інформаційному, узагальнено-понятійному, методологічному. Інформація подається не як готове й остаточне знання, а через систему відкритих запитань, гіпотез, перевірок, що сприяє розвитку критичного та самостійного мислення учнів. Відбуваються постійні порівняння і перенесення із масштабів мікро-, макро- до мегасвіту, що особливо важливо під час узагальнення. У системі завдань і задач до всіх «фізичних» розділів підручника присутні завдання із астрономічними об'єктами і явищами. На методологічному рівні підручник адаптований до застосування сучасних методів, організаційних форм та технологій навчання.

У результаті чого, дидактичними функціями інтегрованого підручника є розвиток умінь учнів формувати теоретичні узагальнення, засвоювати не лише фактологічний матеріал й емпіричні методи пізнання, але й усвідомлювати теоретичні моделі, закони й принципи; опанування учнями наукових фактів і фундаментальних ідей, усвідомлення ними суті понять і законів, принципів і теорій, які дають змогу пояснити перебіг природних явищ і процесів, з'ясувати їхні закономірності, характеризувати сучасну науково-природничу картину

світу, зрозуміти наукові основи сучасного виробництва, техніки і технологій, оволодіти основними методами наукового пізнання і використати набуті знання в практичній діяльності.

З огляду на це фізичний складник підручника структуровано за фундаментальними фізичними теоріями. Зміст астрономічного складника забезпечує опанування учнями методів вивчення законів руху, фізичної природи, еволюції небесних тіл та Всесвіту в цілому.

Загальними очікуваними результатами вивчення курсу фізики й астрономії на профільному рівні за інтегрованим підручником мають стати уміння пояснювати явища природи, розуміти принцип дії та будову засобів сучасної техніки, приладів та обладнання на основі фізичних та астрономічних знань; характеризувати роль фізичних і астрономічних знань у формуванні природничо-наукової картини світу; формулювати оціночні судження та пропонувати шляхи вирішення науково-освітніх завдань; планувати та реалізовувати фізичні та астрономічні спостереження й експерименти, фіксувати та опрацьовувати й правильно інтерпретувати та оцінювати їх результати; добирати методи та засоби дослідження природних явищ, адекватні поставленим завданням; оцінювати значення фізики й астрономії для дослідження навколишнього світу; уміння оцінювати сучасні досягнення природничих наук та перспективи їх подальшого розвитку.

**Висновки та перспективи подальших досліджень.** Під час розроблення інтегрованого курсу «Фізика й астрономія» виявлено, що традиційний зміст освіти у багатьох випадках хибує перевантаженістю навчальної інформації, її другорядністю, або дублюванням у різних предметах, що не має істотного впливу на загальноосвітній розвиток учнів і не відображає сучасного стану розвитку природничих наук, техніки і технологій. Реалізацію компетентісно орієнтованої парадигми освіти старшокласників істотно утруднюють методи навчання і контролю навчальних досягнень, які орієнтовані переважно на знаннєвий компонент компетентностей, а також інертність у переході від предметних методик навчання до інтегрованих. Інтегроване навчання фізики й астрономії сприяє формуванню в учнів цілісної природничо-наукової картини світу, але цілком не вирішує багатьох проблем, пов'язаних з його реалізацією і, взагалі, з удосконаленням профільного навчання у старшій школі. Цій проблемі має бути присвячене окреме дослідження і не лише з питань міжпредметної інтеграції природничих наук, а й у контексті суспільних, екологічних, загальнолюдських аспектів; виховання здатності критичного сприйняття, всебічної оцінки різних явищ з урахуванням їх соціальних, економічних, екологічних та інших характеристик; виховання ініціативної, творчої особистості задля розв'язання різноманітних практичних і духовних проблем.

#### **Використані джерела**

1. Мартинюк М.Т. Науково-методичні засади навчання фізики в основній школі / Михайло Тадейович Мартинюк // автореферат дисер. на здобуття наук. ступ. доктора педагогічних наук. – Київ : Інститут педагогіки АПН України, 1999. – 33 с.

2. Пахомова Н. Интеграція як провідна тенденція розвитку суспільства та освіти: історико-педагогічний аспект / Витоки педагогічної майстерності. 2013. Випуск 11. – С. 250-256.

3. Помогайбо В. М. Інноваційне суспільство: концепція інтегрованого підручника з біології / В. М. Помогайбо // Постметодика. – 2014. – 3 .. – С.

4. Про зміст загальної середньої освіти: Науково-аналітична доповідь / За заг. ред. В.Г. Кременя.– К.: НАПН України, 2015.– 118 с.

### References

1. Martyniuk M.T. Naukovo-metodychni zasady navchannia fizyky v osnovnii shkoli / Mykhailo Tadeiovych Martyniuk // avtoreferat dyser. na zdobuttja nauk. stup. doktora pedagoghichnykh nauk. – Kyiv : Instytut pedahohiky APN Ukrainy, 1999. – 33 s.

2. Pakhomova N. Integhraciiia yak providna tendenciia rozvytku suspilstva ta osvity: istoryko-pedahohichni aspekt / Vytoky pedahohichnoi maisternosti. 2013. Vypusk 11. – S. 250-256.

3. Pomohaibo V. M. Innovaciine suspilstvo: koncepciiia intehrovanoho pidruchnyka z biologhii / V. M. Pomohaibo // Postmetodyka. – 2014. – 3 .. – S.

4. Pro zmist zahalnoi serednoi osvity: Naukovo-analitychna dopovid / Za zah. red. V.H. Kremenia.– K.: NAPN Ukrainy, 2015.– 118 s.

**Засекина Т. Н.**

### КОНЦЕПЦИЯ ИНТЕГРИРОВАННОГО УЧЕБНИКА ФИЗИКИ И АСТРОНОМИИ

В статье рассмотрена идея создания учебника интегрированного курса «Физика и астрономия» для старшей ступени школьного образования. Необходимость и возможность разработки такого курса обусловлена рядом причин. Качественное профильное образование предусматривает обучение, которое проходит по разным программам (профилям) с преобладанием тех предметов, которые обеспечивают глубокие и прочные знания в области, где учащиеся предполагают реализовать себя по окончании школы. Соответственно происходит распределение количества обязательных и профильных предметов, обеспечивающих баланс между базовым и профильным образованием, что естественным образом сопровождается разработкой новых учебных предметов, специальных курсов, в том числе интегрированных. Интегрированный курс физики и астрономии раскрывает возможности целостного восприятия законов природы и формирования научной картины мира. Концепция учебника интегрированного курса физики и астрономии предусматривает пересмотр структуры учебника, сложившегося формата содержания обучения физики, написания учебных текстов, разработку вопросов и заданий для учащихся.

**Ключевые слова:** интегрированный курс; концепция ученика; физика и астрономия.

**Zasiekina T.**

### CONCEPTION OF INTEGRATED PHYSICS AND ASTRONOMY TEXTBOOK

An important feature of modern civilization is the constant and steady growth of the amount of information necessary for any human activity. Profile education in high school is appealed to solve this problem. High school pupils can differentially learn subjects and courses that will be needed for their future professional activities and for general education. It is necessary to develop integrated educational subjects that would ensure a coherent perception of the chosen industry content and the rational organization of school hours. One of them is the integrated subject "Physics and Astronomy".

The article represents the general principles of integration in education; didactic approaches to the content formation for the integrated subject "Physics and Astronomy" and the conceptual foundations for its implementation in profile-level textbooks for 10th and 11th forms of general

education institutions. The concept of the integrated textbook determines the new approaches to structuring the teaching material and methodical apparatus of the textbook.

**Keywords:** integrated course; textbook concept; physics and astronomy.

УДК 371.004.9:531.851

## **ОЦІНЮВАННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ ІНФОРМАЦІЙНОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ОРГАНІЗАЦІЙНОГО МЕХАНІЗМУ УПРАВЛІННЯ В ЗМІСТІ ПОСІБНИКА ДЛЯ КЕРІВНИКІВ СФЕРИ ОСВІТИ**

*Л. М. Калініна,  
доктор педагогічних наук, професор,  
Інститут педагогіки НАПН України*

У статті обґрунтовано необхідність модернізації програмно-методичного забезпечення підготовки та підвищення кваліфікації керівників сфери освіти шляхом включення питання комплексного оцінювання ефективності інформаційного забезпечення організаційного механізму управління у тринарній системі «управління – механізм управління – організаційний механізм управління»; розкрито сутність дефініцій, що визначають процес ефективності, результати освітньої діяльності, «ефективність інформаційного забезпечення організаційного механізму управління школою» та критеріїв її оцінювання. Наведено теоретично обґрунтовану факторно-критеріальну модель оцінювання ефективності інформаційного забезпечення організаційного механізму управління школою, що містить фактори та параметри, які характеризують процес ефективності: 1) якість систематизації змісту структурної та оперативної інформації; 2) стратегічна та цільова спрямованість інформаційного забезпечення організаційного механізму управління школою; 3) ефективність та раціональність організації інформаційного забезпечення управління; 4) достатність техніко-технологічних засобів та сформованість ІКТ-компетентності працівників школи; 5) результативність освітньої діяльності учнів у школі; критерії оцінювання ефективності процесу інформаційного забезпечення та їхні критеріальні показники. Розкрито комплексну методику оцінювання ефективності інформаційного забезпечення організаційного механізму управління школою.

**Ключові слова:** ефективність; ефективність управління; оцінювання; фактори; критерії; показники; інформаційне забезпечення організаційного механізму; факторно-критеріальна модель; результати освітньої діяльності.

**Постановка проблеми.** Інноваційний вектор розвитку інформаційного суспільства та духовної сфери спричинив серйозні кардинальні зміни відкритих освітніх систем, у яких буде трансформовано роль керівників, учителів, учнів і громади, змінено ландшафт традиційної класно-урочної та комбінованої систем навчання та управлінської дійсності; відбудеться перехід до діалогової комунікації, буде спрогнозовано нові освітні тренди та запроваджено новаційні зміни в організацію усіх процесів, які будуть характерними у процесі трансформації та розбудови нової української школи. Сучасна система державно-громадського управління не відповідає реаліям розвитку інформаційного суспільства, невчасно реагує на його виклики та на запити замовників освіти, не спрацьовує на стратегічний розвиток, як наслідок – не



сприяє підвищенню ефективності управління в сфері освіти. Причинами такої ситуації є недостатня розробленість і теоретичне обґрунтування моделей визначення ефективності управління в соціально-педагогічних системах, процесу організації управління школою у бінарному зв'язку з *організаційним механізмом управління*, неузгодженість понятійно-категоріальної визначеності окресленої проблематики, зокрема термінів «ефективність управління», «ефективність інформаційного забезпечення управління», «ефективність інформаційного забезпечення механізмів управління», «*ефективність інформаційного забезпечення організаційного механізму управління школою*». Виникають проблеми визначення рівня відповідності забезпечення інформацією усіх організаційних процесів, оцінювання ефективності реалізації організаційних механізмів управління у шкільній практиці та їх відображення у змісті професійної підготовки керівників сфери освіти та підвищення їхньої кваліфікації. Окрім того, існує також потреба в розробці методик оцінювання ефективності управління школою та *ефективності інформаційного забезпечення організаційного механізму управління школою* (далі – ІЗОМУ), що базуватимуться на кваліметричних засадах, аналітичному підґрунті оцінювання процесу ефективності та на використанні сучасного програмного забезпечення, онлайн-інструментів (online (social) tools), сервісів [2; 3; 7; 10; 13; 16].

**Аналіз останніх досліджень.** Вітчизняні та зарубіжні вчені мають вагомий доробок щодо застосування кваліметричного підходу до окремих об'єктів і процесів управління в сфері освіти, що підтверджує аналіз літератури з теорії та методики управління освітою. Це, зокрема, В. Кремінь і В. Биков (критерії модельного подання простору та середовища) [15], П. Третьяков (критерії оцінки просування школи у своєму розвитку), В. Маслов (критерії сформованості професійної компетентності керівника школи), В. Уайт (референтні критерії оцінки якості внутрішньої ефективності роботи школи), М. Вудхолл і М. Блауг (критерії оцінки вкладень в середню освіту за узагальненим індексом продукції сфери освіти), Т. Шульц (кількісні показники ефективності освіти з економічних позицій) [5, с. 305–307], Л. Калініна (критерії оцінки ефективності управління загальноосвітнім навчальним закладом і ліцеєм, методика визначення абсолютних показників ефективності управління) [4; 5, с. 307–327; 8; 9, с. 52–62; 11], Л. Калініна (критерії оцінки сформованості інформаційної культури керівника загальноосвітнього навчального закладу) [12], К. Колос (критерії оцінювання ефективності комп'ютерно-орієнтованого навчального середовища закладу післядипломної педагогічної освіти) [14] та інші. Однак аналіз змісту програмно-методичного забезпечення підготовки та підвищення кваліфікації керівників сфери освіти дає змогу зробити висновки про недостатнє врахування процесів моделювання та оцінювання ефективності процесів організації в сфері освіти та методик їх застосування у практиці.

**Формулювання цілей статті.** Мета дослідження полягає у висвітленні обґрунтованої та експериментально перевіреної факторно-критеріальної моделі *ефективності оцінювання інформаційного забезпечення організаційного*

механізму управління школою на кваліметричних засадах та методики її впровадження в управлінську практику.

**Виклад основного матеріалу.** Розпочати виклад варто з уточнення сутності понятійно-термінологічного поля з проблематики оцінювання процесу ефективності *інформаційного забезпечення організаційного механізму управління (ІЗОМУ) школою*. За терміном «ефективність» краще розуміти потрібні результати, наслідки, що надають найбільший ефект, як результативність та «кінцеві результати», як ступінь досягнення об'єктом управління кінцевих (запланованих) результатів, як міра наближення фактичних результатів до визначених суб'єктом управління цілей або завдань. Інтегративним критерієм ефективності у такому сенсі виступає суспільна значущість і корисність, що природно випливає із наведеного вище та визначається рівнем реалізації визначених цілей та завдань.

Термін «ефективності інформаційного забезпечення організаційного механізму управління школою» будемо розуміти як *оціночну категорію* забезпечення організації управління школою системою структурованої та оперативної інформації, що визначається рівнем досягнення місії, стратегічної, тактичної та оперативної цілей, завдань організації управління, підпорядкованих меті освіти в ЗСО у процесі реалізації суб'єктами управлінських функцій.

*Ефективність інформаційного забезпечення організаційного механізму управління школою* є полікомпонентним поняттям, використання якого передбачає врахування визначених змінних параметрів процесів, які характеризують організаційно-управлінську та інформаційну діяльність суб'єктів управління та освітнього процесу, окремих підрозділів і школи в цілому та є об'єктом розгляду й оцінювання. *Ефективність інформаційного забезпечення організаційного механізму управління школою* співвідноситься з внутрішнім інформаційно-освітнім середовищем школи, параметрами його розвитку та ступенем відповідності його якісних і кількісних властивостей цільовим функціям, а також має розглядатися з урахуванням досягнень запланованих результатів, окреслених у часовому вимірі на майбутнє, та які мають бути врахованими під час визначення нових цілей, завдань, «стратегічного набору» та інших перспектив інноваційно-технологічного розвитку [6]. Отже, варто говорити про *ефективність інформаційного забезпечення організаційного механізму управління школою* в ракурсі результативності організації управління з позицій заданих цільових функцій, тобто результатів досягнення чи недосягнення місії, стратегічних, тактичних, операційних цілей, реалізації стратегічного набору, програм і проектів, розв'язання визначених завдань, що мають досягатися за рахунок ефективного використання людських та інших видів ресурсів, підвищення якісних характеристик процесів організації в школі, сформованості особистісних якостей суб'єктів управління та характеристик організації освітнього процесу.

Оцінювання та вимірювання якості результатів освіти варто розглядати, як у процесі вивчення, так і на практиці з позицій системного підходу та у взаємозв'язку з процесами оцінювання ефективності *інформаційного забезпечення організаційного механізму управління школою* та оцінювання ефективності управління школою. Варто акцентувати увагу на тому, що йдеться про характеристики та якості особистості, які через свою сутнісну природу не можуть бути вираженими повністю в цифрах і формулах та бути співвідносними з фінансовими витратами на освіту, які до останнього часу не стали предметом системного та фінансового аналізу.

У процесі структурування змісту посібника для керівника сфери освіти варто акцентувати, що ефективність процесу організації управління школою залежить від багатьох зовнішніх і внутрішніх факторів, раціонального використання ресурсів, здійснення заходів, спрямованих на забезпечення можливості здійснення ефективної організації управлінської діяльності та самоорганізації різних видів діяльності задля досягнення соціально значущих та особистісних цілей всіх задіяних в освітньому та управлінському процесах.

Уточнимо сутнісне значення факторів впливу з точки зору предмета розгляду – процесу ефективності інформаційного забезпечення організаційного механізму управління школою. Латиною фактор (*factor*) – це чинник, умова, причина якого-небудь явища або процесу, а *показник* є їх ознакою. Те саме, що і показник, означає *параметр* (грец. *parametreo* – міряю, співставляю) – це величина, що характеризує будь-яку властивість явища, процесу або системи, що підлягає оцінці та яка представляє визначену характеристику генеральної сукупності.

Оскільки ключовим завданням для суб'єктів управління та освітнього процесу в школі є вироблення інформації, створення системи структурованої та оперативної інформації за певними критеріями її відбору, забезпечення усією сукупністю інформації процесу організації управління та реалізації управлінських функцій, вироблення на її основі управлінських рішень, то й вимір ефективності інформаційного забезпечення організаційного механізму управління школою має здійснюватися через оцінювання визначальних факторів і параметрів впливу на означені процеси.

Відповідно до окресленого предмета розгляду, *фактори*, як багатокомпонентні утворення, умовно поділено на п'ять груп, репрезентованих багатокритеріальними показниками. Вимір кожного *фактора* інформаційного забезпечення організаційного механізму управління школою потребував встановлення відповідних *критеріїв і параметрів* (показників) оцінювання його прояву та сутнісного визначення їх у посібнику. Поняття «*критерій*» (від грец. *kriterion* – засіб для судження) у словниках розглядається як «ознака, підстава для оцінювання, визначення або класифікації чогось, мірило оцінки» [1, с. 465], «<...> наочні дані про результати якоїсь роботи, якогось процесу; дані про досягнення в чому-небудь» [1, с. 838]. *Критерій* є основою для оцінювання та вимірювання або порівняння чого-небудь, тобто явища або процесу, що вивчається, а *показник* є ознакою явища або процесу. Те саме, що і показник,

означає категорія «параметр» (грец. *parametreo* – міряю, співставляю) – це величина, що характеризує будь-яку властивість явища, процесу або системи, що підлягає оцінці та яка представляє визначену характеристику генеральної сукупності. Отже, *критерій* розглядатимемо як ознаку, на основі якої будемо здійснювати оцінювання ефективності інформаційного забезпечення організаційного механізму управління школою, тобто засіб перевірки ефективності. Проявом кожного критерію оцінювання ефективності ІЗОМУ школою на певному етапі розвитку інформаційно-освітнього середовища школи є відповідна система критеріальних показників. Варто акцентувати увагу, що метою оцінювання є визначення рівня відповідності забезпечення інформацією організаційного механізму управління та якісної результативності освітньої діяльності учнів у школі певним вимогам, нормативам, стандартам, які мають також бути подані у тих же шкалах, що й показники, які мають бути отримані на реальних об'єктах.

Необхідність об'єктивного оцінювання ефективності процесу передбачає розробку та опис комплексної методики якісного та кількісного оцінювання ефективності управління школою та її складника оцінювання ефективності ІЗОМУ школою.

Для здійснення такого виміру автором побудовано теоретично обґрунтовану факторно-критеріальну модель оцінювання *ефективності інформаційного забезпечення організаційного механізму управління школою* (табл. 1), згідно з якою передбачено, насамперед, визначення факторів, кількісних і якісних параметрів факторів ефективності, добір шкал оцінювання, які характеризують ІЗОМУ, школою, критеріїв їх виміру, а також визначення коефіцієнтів вагомості факторів і критеріїв. Незалежною змінною визначено фактор, який безпосередньо впливає на об'єкт вивчення – процес ефективності інформаційного забезпечення організаційного механізму управління школою.

До факторів ( $F$ ) оцінювання в процесі побудови факторно-критеріальної моделі (табл. 1) за результатами емпіричних досліджень автора та теоретичного прогнозування результатів зараховано такі: 1) ( $F_1$ ) якість систематизації змісту структурної та оперативної інформації для організації управління школою; 2) ( $F_2$ ) стратегічна та цільова спрямованість інформаційного забезпечення організаційного механізму управління школою; 3) ( $F_3$ ) ефективність та раціональність організації інформаційного забезпечення управління; 4) ( $F_4$ ) достатність техніко-технологічних засобів та сформованість ІКТ-компетентності працівників школи для організації управління нею; 5) ( $F_5$ ) результативність освітньої діяльності учнів у школі.

Критерії виміру ефективності *інформаційного забезпечення організаційного механізму управління школою* визначено з урахуванням раціонально виокремлених п'яти взаємопов'язаних факторів  $F$ , які структурно представлені функціями їх компонентів і параметрів (або показників):  $F_1 = F_{11} + F_{12}$  ;  $F_2$  ;  $F_3 = F_{31} + F_{32} + F_{33}$  ;  $F_4$  ;  $F_5 = F_{51} + F_{52} + F_{53} + F_{54}$ .

Показник ефективності *інформаційного забезпечення організаційного механізму управління школою* ( $K_{eiz}$ ) визначаємо як суму п'яти факторів,

репрезентованих 11 компонентами, за значеннями багатокритеріальних показників (див. табл. 1) з урахуванням вагових коефіцієнтів  $\psi_i$  фактору – за формулою (1), яка в результаті низки перетворень (формула 2) і послідовних підстановок системи показників компонентів факторів  $F_1$  (3),  $F_2$  (4),  $F_3$  (5),  $F_4$  (6),  $F_5$  (7) набуває такого вигляду (8). Отже, кількісне обчислення коефіцієнта ефективності *інформаційного забезпечення організаційного механізму управління школою* необхідно виконувати у декілька етапів: спочатку необхідно обчислити значення п'яти факторів  $F_i$ , представлених параметричними функціями цих, а потім вже значення коефіцієнта ефективності інформаційного забезпечення  $K_{eiz}$  конкретної школи як об'єкта вивчення та оцінювання в ній ефективності протікання визначених процесів.

$$K_{eiz} = \sum_{i=1}^5 \psi_i \cdot F_i, \quad (1)$$

$$K_{eiz} = \psi_1 \cdot F_1 + \psi_2 \cdot F_2 + \psi_3 \cdot F_3 + \psi_4 \cdot F_4 + \psi_5 \cdot F_5, \quad (2)$$

$$F_1 = \sum_{j=1}^2 x_{1,j}, \quad (3)$$

$$F_2 = \sum_{j=1}^1 x_{2,j}, \quad (4)$$

$$F_3 = \sum_{j=1}^3 x_{3,j} \quad (5)$$

$$F_4 = \sum_{j=1}^1 x_{4,j} \quad (6)$$

$$F_5 = \sum_{j=1}^4 x_{5,j} \quad (7)$$

$$K_{eiz} = \sum_{j=1}^2 \psi_{1,j} \cdot x_{1,j} + \sum_{j=1}^1 \psi_{2,j} \cdot x_{2,j} + \sum_{j=1}^3 \psi_{3,j} \cdot x_{3,j} + \sum_{j=1}^1 \psi_{4,j} \cdot x_{4,j} + \sum_{j=1}^4 \psi_{5,j} \cdot x_{5,j} \quad (8)$$

**Факторно-критеріальна модель оцінювання ефективності  
інформаційного забезпечення організаційного механізму управління  
школою**

Фактори (F) / та їх компоненти	Коефі- цієнт ваго- мості факто- рів (m)	Критерії ефективності (показники)	Коефі- цієнт прояву $f_k$ за критерієм (рівень)
1	2	3	4
<b>Фактор (F<sub>1</sub>)</b>			
<i>Якість систематизації змісту структурної та оперативної інформації для організації управління школою</i>			
1	2	3	4
(F <sub>11</sub> ) Організація систематизації змісту внутрішньої та зовнішньої інформації, необхідної для організації управління школою в межах циклу «навчальний рік»		<p>1. Наявність цілеспрямовано відібраної інформації органів державної та виконавчої (центральної та місцевої) влади та її систематизованого змісту згідно з циклом управління щодо обраного об'єкта управління в школі.</p> <p>2. Наявність цілеспрямовано відібраної інформації органів місцевого самоврядування та її систематизованого змісту згідно з циклом управління.</p> <p>3. Наявність цілеспрямовано відібраної статистично-документальної звітної інформації та її систематизованого змісту згідно з циклом управління.</p> <p>4. Наявність цілеспрямовано відібраної звітної та облікової фінансово-економічної інформації та її систематизованого змісту згідно з циклом управління.</p> <p>5. Наявність цілеспрямовано відібраної організаційно-управлінської інформації та її систематизованого змісту згідно з циклом управління.</p> <p>6. Наявність цілеспрямовано відібраної законодавчо-правової інформації та її систематизованого змісту згідно з циклом управління.</p> <p>7. Наявність цілеспрямовано відібраної інформації про особу учня та її систематизованого змісту згідно з циклом управління.</p> <p>8. Наявність цілеспрямовано відібраної персональної інформації про суб'єктів управління та освітнього процесу в школі та її систематизованого змісту згідно з циклом управління.</p>	

		<p>9. Наявність цілеспрямовано відібраної соціальної інформації про надання освітніх, медичних і інших видів послуг і результативності освітньої діяльності учнів та її систематизованого змісту згідно з циклом управління.</p> <p>10. Наявність цілеспрямовано відібраної наукової інформації про теорію та практику управління освітою та її систематизованого змісту</p>	
(F <sub>12</sub> ) Відповідність та достатність змісту та обсягу організаційно-управлінської інформації потребам суб'єктів управління та освітнього процесу для досягнення результативності освітньої діяльності учнів		<p>1. Достатність обсягу структурної та оперативної інформації для здійснення суб'єктами управління та освітнього процесу управлінських циклів упродовж навчального року.</p> <p>2. Достатність обсягу структурної та оперативної інформації для розроблення та обґрунтованості стратегічно важливих рішень, проєктів, програм розвитку щодо забезпечення рівного доступу та надання якісної освіти в школі.</p> <p>3. Відповідність і достатність змісту структурної та оперативної інформації потребам замовників якісної освіти в школі.</p> <p>4. Відповідність і достатність змісту управлінської інформації інформаційним потребам суб'єктів управління та освітнього процесу.</p> <p>5. Відповідність змісту управлінської інформації організаційній структурі та запитам суб'єктів-користувачів у структурі ДГУ</p>	

<b>Фактор (F<sub>2</sub>)</b> <i>Стратегічна та цільова спрямованість інформаційного забезпечення організаційного механізму управління школою</i>			
Параметри (P) / Фактори (F)	Коефіцієнт вагомості факторів (m)	Критерії ефективності (показники)	Коефіцієнт прояву f <sub>k</sub> за критерієм (рівень)
1	2	3	4
(F <sub>2</sub> ) Відповідність та достатність		1. Відповідність змісту та достатність обсягу внутрішньої стратегічної тематичної та підсумкової інформації стратегічним цілям управління школою.	

<p>змісту управлінської інформації цілям організації управління школою</p>		<p>2. Відповідність змісту та достатність обсягу внутрішньої управлінської інформації тактичним цілям управління школою.</p> <p>3. Відповідність змісту та достатність обсягу внутрішньої управлінської інформації оперативним цілям управління школою.</p> <p>4. Відповідність змісту та достатність обсягу зовнішньої стратегічної тематичної та підсумкової інформації стратегічним цілям управління школою.</p> <p>5. Відповідність змісту та достатність обсягу зовнішньої управлінської інформації тактичним цілям управління якістю освіти в школі.</p> <p>6. Відповідність змісту та достатність обсягу зовнішньої управлінської інформації оперативним цілям управління якістю освіти в школі.</p> <p>7. Наявність чітко визначеної та концептуально обґрунтованої стратегії розвитку інформаційного забезпечення організації управління на основі дерева цілей та програми розвитку школи.</p> <p>8. Здатність суб'єктів управління сформулювати мету та структурувати завдання інформаційного забезпечення організації управління в школі.</p> <p>9. Відповідність цілей і завдань інформаційного забезпечення організації управління місії, здатність реалізувати цільовий підхід і стратегію досягнення цілей управління.</p> <p>10. Відповідність цілей і завдань інформаційного забезпечення організації управління професійним цілям і завданням суб'єктів управління та освітнього процесу в школі</p>	
--	--	---	--

<p>Фактор (F<sub>3</sub>) <i>Ефективність та раціональність організації інформаційного забезпечення управління</i></p>			
<p>Параметри (P) / Фактори (F)</p>	<p>Коефіцієнт вагомості факторів (m)</p>	<p>Критерії ефективності (показники)</p>	<p>Коефіцієнт прояву f<sub>k</sub> за критерієм (рівень)</p>
<p>1</p>	<p>2</p>	<p>3</p>	<p>4</p>
<p>(F<sub>31</sub>) Організо-</p>		<p>1. Організація процесів визначення та систематизації інформаційних потреб</p>	



<p>ваність і взаємо-узгодження дій суб'єктів управління і освітнього процесу в структурі системи інформаційного забезпечення управління якістю освіти</p>		<p>суб'єктів управління та освітнього процесу щодо організації управління та реалізації організаційних механізмів.</p> <p>2. Організація чіткого розподілу функцій суб'єктів управління та освітнього процесу в процесі реалізації інформаційних процесів: відбір, збір, аналіз, синтез, структурування, опрацювання, передача, використання, трансформація, збереження, архівування, визначення форм добору, аналізу та структурування даних у структурі системи інформаційного забезпечення управління школою.</p> <p>3. Організація систематизації змісту управлінської інформації в школі з урахуванням інформаційних потреб суб'єктів управління та ієрархічних рівнів управління.</p> <p>4. Організація систематизації джерел вироблення інформації та визначення каналів її надходження до школи.</p> <p>5. Організацію руху інформації на основі змістовно-цільового взаємозв'язку та впорядкованості, спрямованого від джерел інформації або суб'єкта-джерела інформації до суб'єктів-користувачів інформації в школі (організація диференціації інформаційних потоків у структурі інформаційної системи) відповідно до цілей та завдань суб'єктів управління.</p> <p>6. Організація своєчасного надходження структурованої та систематизованої інформації від суб'єктів управління та освітнього процесу на відповідний рівень ієрархічної системи управління.</p> <p>7. Організація раціонального використання інформації відповідно до управлінських потреб і функційно-посадових обов'язків суб'єктів управління, наскрізно узгодженого управління інформаційними та матеріальними потоками в школі.</p> <p>8. Організація раціональної інформаційної діяльності суб'єктів управління з урахуванням фактору часу.</p>	
---	--	--	--

		<p>9. Організація системи багаторангового доступу до інформації в системі інформаційного забезпечення та відкритості до інформації користувачам.</p> <p>10. Забезпечення раціональної організації електронного документообігу в школі</p>	
(F <sub>32</sub> ) Структурування IP в системі інформаційного забезпечення управління		<p>1. Наявність систематизованих тематичних ресурсів у школі.</p> <p>2. Наявність структурованого змісту тематичних IP.</p> <p>3. Наявність структурованих або класифікованих джерел вироблення інформації та каналів надходження управлінської інформації до школи.</p> <p>4. Наявність банків і баз даних (БД), автоматизованих БД, АРМ, локальних ІУС.</p> <p>5. Наявність структурованої законодавчо-правової інформації та тематичних ресурсів щодо управління освітою</p>	
(F <sub>33</sub> ) Налагодження взаємодії компонентів і елементів у архітектурі системи інформаційного забезпечення управління в школі		<p>1. Цілеспрямоване формування внутрішніх і зовнішніх інформаційних потоків та оптимізація їх циркуляції в архітектурі системи інформаційного забезпечення управління за періодичністю та термінами надходження інформації, а також іншими характеристиками.</p> <p>2. Чітке визначення об'єктів прямого та зворотного зв'язку, раціональне використання суб'єктами управління та освітнього процесу каналів прямого та зворотного зв'язку, незалежних каналів надходження інформації до школи.</p> <p>3. Наявність ефективної системи інформаційного обміну між суб'єктами управління в архітектурі системи інформаційного забезпечення управління школою.</p> <p>4. Наявність розробленої та обґрунтованої структури системи диференціації інформаційних потоків за суб'єктно-цільовою та змістовою ознаками в школі.</p> <p>5. Наявність налагодженої ієрархічної (вертикальної) та горизонтальної</p>	

		інформаційно-комунікаційної взаємодії суб'єктів управління і НВП у архітектурі системи	
--	--	--	--

Фактор (F <sub>4</sub> ) Достатність техніко-технологічних засобів та сформованість ІКТ-компетентності працівників школи для організації управління школою			
Параметри (P) / Фактори (F)	Коефіцієнт вагомості факторів (m)	Критерії ефективності (показники)	Коефіцієнт прояву f <sub>k</sub> за критерієм (рівень)
1	2	3	4
(F <sub>4</sub> ) Створення та розвиток техніко-технологічного забезпечення організації управління		<p>1. Наявність та раціональне використання засобів комунікації на основі Інтернет-технологій для пошуку та передачі інформації, IP.</p> <p>2. Наявність комп'ютерної техніки та раціональне використання суб'єктами управління засобів комп'ютерної техніки для пошуку, аналізу, опрацювання, передачі, структурування, збереження, розповсюдження, архівування інформації, даних, IP.</p> <p>3. Наявність та раціональне використання засобів організаційної техніки для реалізації технологій збереження, представлення і використання інформації даних і документів.</p> <p>4. Раціональне використання суб'єктами управління комп'ютерних інформаційних технологій і засобів ІКТ – СУБД, алгоритмічних мов, табличних процесорів (технології за видами опрацювання даних).</p> <p>5. Раціональне використання суб'єктами управління текстових процесорів і гіпертекстів, графічних процесорів, графічних пакетів, програм для роботи з електронними таблицями (засоби за видом опрацювання графіки).</p> <p>6. Раціональне використання експертних систем (за видом опрацювання знань).</p> <p>7. Наявність та використання систем і засобів мультимедіа та гіпермедіа; програмних засобів міжкомп'ютерного зв'язку, програмних засобів управлінського та навчального призначення.</p>	

		<p>8. Володіння стандартним пакетом Microsoft Office.</p> <p>9. Володіння прикладним програмним забезпеченням у сфері професійної управлінської діяльності.</p> <p>10. Користування Інтернет-ресурсами, соціальними мережами та платформами для задоволення інформаційних професійних потреб і вирішення управлінських завдань</p>	
--	--	--	--

Фактор ( $F_5$ ) <i>Результативність освітньої діяльності учнів у школі</i>			
Параметри (P) / Фактори (F)	Коефіцієнт вагомості факторів (m)	Критерії ефективності (показники)	Коефіцієнт прояву $f_k$ за критерієм (рівень)
1	2	3	4
( $F_{51}$ ) Результати навчальних досягнень учнів на рівні школи		<p>1. Частка успішності.</p> <p>2. Частка навчальних досягнень достатнього та високого рівнів</p>	
( $F_{52}$ ) Результати ЗНО		<p>1. Частка навчальних предметів, за якими результати ЗНО учнів на достатньому рівні.</p> <p>2. Частка навчальних предметів, за якими результати ЗНО учнів вищі за достатній рівень</p>	
( $F_{53}$ ) Результативність участі в роботі МАН		<p>1. Частка призерів 2-го етапу</p> <p>2. Частка призерів 3-го етапу</p> <p>3. Частка призерів 4-го етапу</p>	
( $F_{54}$ ) Результативність участі в предметних олімпіадах		<p>1. Частка призерів 2-го етапу</p> <p>1. Частка призерів 3-го етапу</p> <p>3. Частка призерів 4-го етапу</p>	

Математичний апарат оцінювання параметрів ефективності інформаційного забезпечення організаційного механізму управління школою

*представлений* обґрунтованою авторською технологією статистичного опрацювання значень коефіцієнта ефективності  $K_{eiz}$ , алгоритмом визначення цього коефіцієнта (розроблений за аналогією алгоритму оцінювання ефективності управління загальноосвітнім навчальним закладом, детальний опис якого наведено в монографії автора) [5, с. 324–337].

Для встановлення числового значення коефіцієнта вагомості  $\psi_k$  кожного критеріального фактора і показника коефіцієнта ефективності необхідно застосовувати метод експертного оцінювання та самооцінювання.

Критерії визначення рівнів ефективності *інформаційного забезпечення організаційного механізму управління школою* відповідатимуть кількісним і якісним показникам за «абсолютною шкалою» та їх відношенням: високий, достатній, задовільний, низький. Для якісних оцінок показників факторів і їхніх компонентів розроблено механізм переводу отриманих результатів у кількісні показники з метою статистичного узагальнення їх та подальшого аналізу й інтерпретації. Оцінювання стану реалізації кожного параметра здійснюється в умовних одиницях (балах). Для отримання вірогідних результатів доцільно застосовувати метод математичної обробки даних і здійснити співставлення шкали оцінювання параметрів – емпіричних показників процесу *ефективності інформаційного забезпечення організаційного механізму управління школою*, які характеризуються сукупністю значень числової системи від 0 до 2 балів, і їхньою відповідністю до відсоткових значень: 0 балів – 0 %; 0,2 бали – 10,0 %; 0,4 – 20,0 %; 0,6 – 30,0 %; 0,8 – 40,0 %; 1 бал – 50,0 %; 1,2 – 60,0 %; 1,4 – 70,0 %; 1,6 – 80,0 %; 1,8 – 90,0 %; 2 бали – 100,0 %. За аналогією, якщо значення коефіцієнта *ефективності інформаційного забезпечення організаційного механізму управління школою* ( $K_{eiz}$ ) знаходяться в інтервалі від 0 до 0,39, то рівень ефективності інформаційного забезпечення ОМУ школою відповідає низькому рівню; від 0,4 до 0,6 – задовільному; від 0,61 до 0,8 – достатньому та, відповідно, від 0,81 до 1,0 – високому рівню (табл. 2).

Таблиця 2

**Взаємозв'язок рівнів ефективності інформаційного забезпечення організаційного механізму управління школою з величиною оцінного коефіцієнта ( $K_{eiz}$ )**

Рівні інформаційного забезпечення ОМУ школою	Інтервал значень коефіцієнта ефективності інформаційного забезпечення ОМУ школою ( $K_{eiz}$ )	Межі значень коефіцієнта ( $K_{eiz}$ )
Високий	0,81–1	$0,81 \leq K \leq 1$
Достатній	0,61–0,8	$0,61 \leq K \leq 0,8$
Задовільний	0,4–0,6	$0,4 \leq K \leq 0,6$
Низький	0–0,39	$0 \leq K < 0,4$

Більш детальна інформація про оцінювання *ефективності інформаційного забезпечення організаційного механізму управління* на основі побудованої факторно-критеріальної моделі за розробленим авторським інструментарієм;

техніку встановлення рівнів прояву кожного критерію ефективності на основі обчислення значень коефіцієнтів у розрізі значень п'яти відповідних багатокомпонентних факторів, техніку встановлення статистично достовірного зв'язку між  $K_{eiz}$  і результатами освітньої діяльності  $K_{pod}$  за комплексною оцінкою, побудованою з використанням значень вагових коефіцієнтів, а також інші важливі питання щодо оцінювання ефективності організації процесу управління загалом і *результативністю освітньої діяльності учнів у школі* (фактор ( $F_5$ ) факторно-критеріальної моделі) зокрема можна знайти в монографії [6] автора статті.

**Висновки та перспективи подальших досліджень.** Ефективність інформаційного забезпечення організаційного механізму управління школою є оціночною категорією у бінарній системі «ефективність інформаційного забезпечення управління – ефективність дії організаційного механізму управління», що визначається *якістю систематизованого змісту структурної та оперативної інформації для реалізації визначених цілей і завдань організації управління школою, відповідністю достатнього обсягу організаційно-управлінської інформації різновидам організаційно-інформаційних механізмів і потребам суб'єктів управління та освітнього процесу для досягнення результативності освітньої діяльності учнів, підпорядкованих основній меті освіти, та обумовлюється ключовими характеристиками як окремих структурних компонентів системи управління (організаційної, соціотехнічної, інформаційної, аналітичної, педагогічної, дидактичної, виховної, фінансово-економічної, нормативно-правової підсистем), так і системи управління освітою в цілому.*

Необхідність об'єктивного оцінювання ефективності інформаційного забезпечення організаційного механізму управління школою і результативності освітньої діяльності учнів зумовили не лише обґрунтування та опис методології побудови, модернізації та впровадження системи науково обґрунтованих і дієвих організаційних механізмів управління загальноосвітнім навчальним закладом у загальній середній освіті [7], комплексну розробку методики кількісного та якісного оцінювання ефективності ІЗМУ школою, а й обґрунтування необхідності включення окресленої проблематики до змістового компонента програмно-методичного забезпечення підготовки та підвищення кваліфікації керівників у сфері освіти.

Подальшого розгляду потребує процес здійснення оцінювання ефективності впровадження в практику різних моделей державно-громадського управління школою з використанням сучасних інформаційних інструментів і експертних систем освітньої діяльності учнів на нових методологічних і концептуальних засадах, що дасть змогу виявити їхні переваги та недоліки в сфері освіти України та вказати на необхідні напрями його розвитку на користь особистісного розвитку усіх зацікавлених у здобутті якісної освіти.

#### **Використані джерела**

1. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і голов. ред. Т. Бусел. – К. ; Ірпінь : ВТФ «Перун», 2001. – 1426 с.

2. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України ; головний ред. В. Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
3. Калініна Л. М. Теоретичні підходи до управління навчальним закладом // Л. М. Калініна // Директор школи. – 2004. – № 10. – С. 12–14.
4. Калініна Л. М. Теорія і практика функціонування обласного ліцею інтернатного типу : наук.-метод. посіб. / Л. М. Калініна, Н. В. Кнорр, М. І. Рябуха. – Київ–Херсон : Айлант, 2004. – 304 с.
5. Калініна Л. М. Інформаційне управління загальноосвітнім навчальним закладом: системи, процеси, технології : монографія / Л. М. Калініна. – К. : Інформатор, 2008. – 472 с.
6. Калініна Л. М. Теоретико-методичні засади інформаційного забезпечення організаційного механізму управління загальноосвітнім навчальним закладом : монографія [Електронний ресурс] / Л. М. Калініна. – К., 2014. – 285 с. – Режим доступу: [http://undip.org.ua/news/library/monografii\\_detail.php?ID=5465](http://undip.org.ua/news/library/monografii_detail.php?ID=5465)
7. Калініна Л. М. Автоматизована система управління «Школа»: моделювання і технологія використання / Л. М. Калініна // Освіта і управління. – 2006. – Т. 9. – Ч. 1. – С. 61–70.
8. Калініна Л. М. Концептуальна модель системи управління ЗНЗ з позицій системно-кібернетичного підходу / Л. М. Калініна // Освіта і управління : науково-практичний журнал. – 2004. – Т. 7. – № 3–4. – С. 7–17.
9. Калініна Л. М. Факторно-критеріальна модель та технологія оцінювання ефективності діяльності загальноосвітніх навчальних закладів / Л. М. Калініна // Освіта і управління : науково-практичний журнал. – 2010. – Т. 13. – № 1. – С. 52–62.
10. Калініна Л. М. Google-сервіси для вчителя. Перші кроки новачка: навч. посібн. / Л. М. Калініна, М. В. Носкова. – Львів : ЗУКЦ, 2013. – 182 с.
11. Калініна Л. М. Сучасні функції керівника школи / Л. М. Калініна // Педагогічні інновації: ідеї, реалії, перспективи : матеріали II Всеукраїнської наук.-практ. конференції. – Суми : «Мрія-12 ЛТД», 1998. – С. 111–113.
12. Калініна Л. М. Теоретико-прикладні аспекти формування інформаційної культури керівника загальноосвітнього навчального закладу : монографія / Л. М. Калініна. – К. : Педагогічна думка, 2012. – 159 с.
13. Карташова Л. MSOUTLOOK: Засоби управління, електронна пошта, органайзер : практикум / Л. Карташова, В. Лапінський, Л. Калініна. – К. : Шк. світ, 2008. – 128 с.
14. Колос К. Р. Факторно-критеріальна модель оцінювання ефективності комп'ютерно-орієнтованого навчального середовища закладу післядипломної педагогічної освіти / К. Р. Колос // Information Technologies in Education. – 2015. – № 22. – С. 80–92.
15. Кремень В. Г. Категорії «простір» і «середовище»: особливості модельного подання та освітнього застосування / В. Г. Кремень, В. Ю. Биков // Теорія і практика управління соціальними системами. – 2013. – № 2. – С. 3–15.
16. Hart A. Top 100 Tools for Learning 2015 [Електронний ресурс] / А. Hart // Режим доступу: <http://c4lpt.co.uk/top100tools/>

### References

1. Velykyi tlumachnyi slovnyk suchasnoi ukrainskoi movy / uklad. i holov. red. T. Busel. – K. ; Irpin : VTF «Perun», 2001. – 1426 s.
2. Entsyklopediia osvity / Akad. ped. nauk Ukrainy ; holovnyi red. V. H. Kremen. – K. : Yurinkom Inter, 2008. – 1040 s.
3. Kalinina L. M. Teoretychni pidkhody do upravlinnia navchalnym zakladom // L. M. Kalinina // Dyrektor shkoly. – 2004. – N 10. – S. 12–14.
4. Kalinina L. M. Teoriia i praktyka funktsionuvannia oblasnoho litseiu internatnoho typu : nauk.-metod. posib. / L. M. Kalinina, N. V. Knorr, M. I. Riabukha. – Kyiv–Kherson : Ailant, 2004. – 304 s.

5. Kalinina L. M. Informatsiine upravlinnia zahalnoosvitnim navchalnym zakladom: systemy, protsesy, tekhnolohii : monohrafiia / L. M. Kalinina. – K. : Informatodor, 2008. – 472 s.
6. Kalinina L. M. Teoretyko-metodychni zasady informatsiinoho zabezpechennia orhanizatsiinoho mekhanizmu upravlinnia zahalnoosvitnim navchalnym zakladom : monohrafiia [Elektronnyi resurs] / L. M. Kalinina. – K., 2014. – 285 s. – Rezhym dostupu: [http://undip.org.ua/news/library/monografii\\_detail.php?ID=5465](http://undip.org.ua/news/library/monografii_detail.php?ID=5465)
7. Kalinina L. M. Avtomatyzovana systema upravlinnia «Shkola»: modeliuvannia i tekhnolohiia vykorystannia / L. M. Kalinina // Osvita i upravlinnia. – 2006. – T. 9. – Ch. 1. – S. 61–70.
8. Kalinina L. M. Kontseptualna model systemy upravlinnia ZNZ z pozytsii systemno-kibernetychnoho pidkhodu / L. M. Kalinina // Osvita i upravlinnia : naukovo-praktychnyi zhurnal. – 2004. – T. 7. – N 3–4. – S. 7–17.
9. Kalinina L. M. Faktorno-kryterialna model ta tekhnolohiia otsiniuvannia efektyvnosti diialnosti zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladiv / L. M. Kalinina // Osvita i upravlinnia : naukovo-praktychnyi zhurnal. – 2010. – T. 13. – N 1. – S. 52–62.
10. Kalinina L. M. Google-servisy dlia vchytelia. Pershi kroky novachka: navch. posibn. / L. M. Kalinina, M. V. Noskova. – Lviv : ZUKTs, 2013. – 182 s.
11. Kalinina L. M. Suchasni funktsii kerivnyka shkoly / L. M. Kalinina // Pedahohichni innovatsii: idei, realii, perspektyvy : materialy II Vseukrainskoi nauk.-prakt. konferentsii. – Sumy : «Mriia-12 LTD», 1998. – S. 111–113.
12. Kalinina L. M. Teoretyko-prykladni aspekty formuvannia informatsiinoi kultury kerivnyka zahalnoosvitnoho navchalnoho zakladu : monohrafiia / L. M. Kalinina. – K. : Pedahohichna dumka, 2012. – 159 s.
13. Kartashova L. MSOUTLOOK: Zasoby upravlinnia, elektronna poshta, orhanaizer : praktykum / L. Kartashova, V. Lapinskyi, L. Kalinina. – K. : Shk. svit, 2008. – 128 s.
14. Kolos K. R. Faktorno-kryterialna model otsiniuvannia efektyvnosti kompiuterno-orientovanoho navchalnoho seredovyscha zakladu pisliadyplomnoi pedahohichnoi osvity / K. R. Kolos // Information Technologies in Education. – 2015. – N 22. – S. 80–92.
15. Kremen V. H. Katehorii «prostir» i «seredovyshe»: osoblyvosti modelnoho podannia ta osvitnoho zastosuvannia / V. H. Kremen, V. Yu. Bykov // Teoriia i praktyka upravlinnia sotsialnyimi systemamy. – 2013. – N 2. – S. 3–15.
16. Hart A. Top 100 Tools for Learning 2015 [Elektronnyi resurs] / A. Hart // Rezhym dostupu: <http://c4lpt.co.uk/top100tools/>

**Калинина Л. М.**

**ОЦЕНИВАНИЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ ИНФОРМАЦИОННОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ  
ОРГАНИЗАЦИОННОГО МЕХАНИЗМА УПРАВЛЕНИЯ В СОДЕРЖАНИИ  
ПОСОБИЯ ДЛЯ РУКОВОДИТЕЛЕЙ СФЕРЫ ОБРАЗОВАНИЯ**

В статье обоснована необходимость модернизации программно-методического обеспечения подготовки и повышения квалификации руководителей сферы образования путем включения и изучения вопросов комплексного оценивания эффективности информационного обеспечения организационного механизма управления в системе «управление – механизм управления – организационный механизм управления»; раскрыта сущность дефиниций, которые определяют процесс эффективности, результаты образовательной деятельности, «эффективность информационного обеспечения организационного механизма управления школой» и критериев его оценивания.

Представлена теоретически обоснованная факторно-критериальная модель оценивания информационного обеспечения организационного механизма управления школой, которая содержит факторы и параметры, характеризующие процесс эффективности: 1) качество систематизированного содержания структурной и оперативной информации; 2) стратегическая и целевая направленность информационного обеспечения организационного механизма управления школой; 3) эффективность и рациональность



органиграммы информационного обеспечения управления; 4) достаточность технико-технологических средств и сформированность ИКТ-компетентности работников школы; 5) результативность образовательной деятельности учеников в школе; критерии оценивания эффективности процесса информационного обеспечения и их критериальные показатели. Раскрыта комплексная методика оценивания эффективности информационного обеспечения организационного механизма управления школой.

**Ключевые слова:** эффективность; эффективность управления; оценивание; факторы; критерии; показатели; информационное обеспечение организационного механизма; факторно-критериальная модель; результаты образовательной деятельности.

**Kalinina L.**

## **EVALUATION OF EFFICIENCY OF THE INFORMATIVE PROVIDING OF ORGANIZATIONAL MECHANISM OF MANAGEMENT IN MAINTENANCE OF MANUAL FOR THE LEADERS OF SPHERE OF EDUCATION**

**Introduction.** There is a requirement in development of methodologies of evaluation of efficiency of management and efficiency of the informative providing of organizational mechanism of school management, that will be based on kvalymetryc principles, analytical soil of evaluation of process of efficiency, use of modern software, on-lain- instruments (online (social) tools), services.

**Purpose** consists in illumination of in theory reasonable and experimentally tested factor-criterion model of efficiency of evaluation of the informative providing of organizational mechanism of school management on kvalymetryc principles, results of its implementation in administrative practice.

**Results.** The article proves the necessity of complex evaluation of efficiency of the informative providing of organizational mechanism of management that is reasonable for the system «A management – a management mechanism – an organizational mechanism of management», essence of definitions, that determine the process of efficiency, results of educational activity, is exposed, «efficiency of the informative providing of organizational mechanism of school management» and criteria of its evaluation. The theoretically reasonable factor-criterion model of evaluation of the informative providing of organizational mechanism of school management is presented, that contains factors and parameters, characterizing the process of efficiency: 1) quality of the systematized maintenance of structural and operative information; 2) strategic and having a special purpose orientation of the informative providing of organizational mechanism of school management; 3) efficiency and rationality of organygramms of the informative providing of management; 4) sufficientness of technical technological facilities and formed ICT-competence of workers of school; 5) effectiveness of educational activity of students at school; criteria of evaluation of efficiency of process of the informative providing and their criterion indexes. Complex methodology of evaluation of efficiency of the informative providing of organizational mechanism of school management is exposed.

**Conclusion.** It is offered to use the built factor-criterion model of evaluation of efficiency of the informative providing of organizational mechanism of school management that is envisage the criterion measuring of efficiency of school management after five mutual constrained factors, 11 by the experimentally tested criteria, each of that contains from 2 to 10 indexes inclusive.

**Keywords:** efficiency; management efficiency; evaluation; factors; criteria; indexes; informative providing of organizational mechanism; factor-criterion model; results of educational activity.

## СУЧАСНИЙ ПІДРУЧНИК З ГЕОГРАФІЇ ЯК ЗАСІБ ОСОБИСТІСНОГО РОЗВИТКУ УЧНІВ ОСНОВНОЇ ТА СТАРШОЇ ШКОЛИ

*Н. А. Ковчин,  
кандидат педагогічних наук,  
Інститут педагогіки НАПН України*

У статті обґрунтовано психолого-педагогічні підходи до створення підручника для основної та старшої школи як засіб особистісного розвитку учнів підліткового віку. Визначено основні вікові та психологічні особливості учнів, обґрунтовано необхідність їх врахування у процесі структурування змісту підручників. Уточнено значення психоемоційної та вольової сфери у процесі навчання.

**Ключові слова:** особистість; критичне мислення; особистісний розвиток.

**Постановка проблеми.** Проблема формування змісту підручників з географії для основної та старшої школи набуває особливого значення у зв'язку з тим, що зростають вимоги до сучасного підручника. Це обумовлюється тим, що потоки інформації, які зростають у сучасному світі, мають певним чином відтворюватись у підручниках з географії, а тому виникає проблема зміни як кількості, так і якості інформації в оновлених підручниках.

Надзвичайно важливим є питання, чи враховує автор підручника психологічні та вікові особливості формування особистості учня у молодшому та старшому підлітковому віці, пов'язані як з онтогенезом, так і з трансформаційними глобальними процесами у світі та безпосередньо у суспільстві країни. Перед новітнім підручником з географії постає завдання навчити учнів умінню швидко і легко адаптуватися та реагувати на зміни в навколишньому світі, здатності до креативного, продуктивного і системного мислення, продукування оригінальних ідей, а також формування особистісної потреби в пошуку та створенні нового, що забезпечило б у подальшому можливості і в самопізнанні, і в самоудосконаленні, і в самореалізації в житті. У сучасній педагогічній практиці існує протиріччя між сучасною потребою в забезпеченні педагогічного процесу новітніми підручниками, зокрема з географії, та реальним станом вирішення цієї проблеми відповідно до соціального запиту.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Підручники в нашій сучасній школі не завжди відповідають віковим, психологічним та інтелектуальним можливостям учнів; виклад матеріалу часто має занадто академічний характер та зорієнтований на інформаційну і відтворювальну функції, що вимагає від учнів переважно засвоєння фактів, зразків, процедурних правил [1]. Також, на нашу думку, недостатньо враховуються особливості формування особистості учнів у певні вікові періоди.

Сучасні вимоги, що постають перед шкільною освітою, потребують удосконалення й оновлення підручників для загальноосвітньої школи.

Проблеми підручникотворення для загальноосвітньої школи досліджують багато сучасних українських науковців (Т. Є. Бойченко, Н. М. Бібік, М. І. Бурда, Н. М. Буринська, Я. П. Кодлюк, О. І. Ляшенко, Н. Ю. Матяш, О. Ф. Надтока, О. Я. Савченко, О. М. Топузов та ін.).

**Виклад основного матеріалу.** Підручник – це цілісна система, що відображає певну галузь знання і слугує засобом оволодіння учнем його функціями (описовий, пояснювальний, передбачувальний). Головна специфіка підручника полягає в тому, що, крім знань, цінностей, методів, у ньому має бути подано апарат контролю, що забезпечує зворотний зв'язок у навчально-виховному процесі [3; 4; 5].

Принципова розробка концептуальних засад сучасного підручника з географії має спиратися на дві його основні функції: інформаційну – навчання, спрямоване на формування географічних знань, умінь, постійне поглиблення, уточнення, узагальнення попередньо набутих знань та подальший їх розвиток, систематизацію, конкретизацію; виховну – формування системи духовних цінностей, яка б оптимально поєднувала потреби та інтереси особистості учня із загальними потребами суспільства, тобто соціалізацію особистості. Гармонійне поєднання двох функцій формує сучасний світогляд учня як певний цілісно субординований особистісний погляд на навколишній світ, соціум і місце в них особистості самого учня. Такий підхід забезпечує вибір власного виду цілеспрямованої інтелектуальної, творчої та практичної діяльності.

Важливим для сучасного підручника є застосування активних та інтерактивних технологій навчання, зокрема географії. Перед сучасним новітнім підручником з географії постає надзвичайно важливе й актуальне завдання: формування наукової географічної картини світу, розвиток в учнів на всіх рівнях критичного, системного, інтегративного мислення, емоційного та соціального інтелекту, стресостійкості, емоційно-вольової сфери, психологічної культури і грамотності, становлення особистості, визначення громадянської позиції.

Основа виховного потенціалу сучасного підручника полягає в тому, що вона має формувати цілісну особистість на всіх етапах навчально-виховного процесу і готувати її до самостійного життя з його сучасними глобальними вимогами. Саме сучасний підручник з географії практично готує особистість учня до викликів цивілізації, а також до реалізації сучасної потреби визначити власне місце та можливості самореалізації у трансформуючому глобальному інформаційному просторі та у нових кардинально змінених соціальних, інформаційних, геополітичних умовах.

Підручник має формувати в учня комунікативний потенціал (емпатію, соціальну відповідальність); адаптаційні здібності (уміння вирішувати проблеми, долати труднощі, емоційну стійкість); здатність до самопізнання і саморозуміння (усвідомлення власних емоцій, впевненість у собі, самоповага, самоактуалізація); антистресовий потенціал (стійкість до стресів, самоконтроль).

Новітній сучасний підручник з географії для основної та старшої школи має через засвоєння географічних знань формувати в учнів:

- психологічну компетентність – самосвідомість, здатність розпізнавати свої емоційні стани, наявність конкретних знань про власні почуття, цінності, переваги, можливості та емоційну свідомість; самооцінку, самоконтроль, саморегуляцію;

- соціальну компетентність – емпатію, тобто здатність відчувати емоційні стани інших людей, розуміння почуттів, потреб і цінностей інших людей, чутливість до почуттів інших людей, стосунки, спрямовані на надання допомоги і підтримки іншим людям, здатність відчувати і розуміти соціальні відносини, їх важливість;

- впевненість у собі, здатність висловлювати власну думку та пряме, відкрите вираження емоцій, при цьому важливим є вміння виражати емоції так, щоб не порушувати права оточуючих, не зачіпати їхню честь та гідність;

- переконання, здатність індукувати в інших бажану поведінку та реакції, тобто впливати на інших людей, здатність отримувати перевагу в суперечці, пом'якшувати конфлікти тощо;

- лідерство, можливість оцінювання людської мотивації та стимулювання її реалізації; здобуття прихильності у групі;

- здатність формувати відносини і взаємодіяти в співпраці з іншими людьми, працювати з іншими для досягнення спільної мети, здатність виконувати спільні завдання і вирішувати проблеми разом;

- прагматичну компетентність – самомотивацію, емоційні тенденції, які призводять до утворення нових цілей і сприяють їх досягненню;

- можливість контролювати свої внутрішні стани, здатність справлятися зі змінами у соціальному середовищі; гнучкість в адаптації до змін у навколишньому середовищі;

- здатність діяти і приймати рішення в умовах стресу, здатність брати на себе відповідальність за завдання та виконання їх, здатність отримувати задоволення від виконання своїх обов'язків; послідовні дії згідно з прийнятими нормами.

Ефективність навчання за підручниками в основній та старшій школі забезпечує врахування вікових і психологічних особливостей учнів цього віку під час створення підручників.

Психологічний та інтелектуальний розвиток у підлітковому віці має певні особливості: продовжується розвиток розумових здібностей, і як результат – відбувається розширення певних меж уяви учнів, загалом їх свідомості, проникливості та діапазону суджень. Пізнавальні можливості, що швидко зростають, одночасно сприяють також швидкому накопиченню знань, що збагачують їхнє життя. Когнітивний розвиток у цьому віці характеризується прискореним розвитком абстрактного мислення та формуванням і використанням когнітивних навичок, що суттєво впливає на зміст і широту думок підлітка та на здатність до моральних міркувань, рефлексії. Отже, учень уже не тільки поступово узагальнює інформацію, одержану з підручників, а й

визначає місце свого «Я» у всіх сучасних світових процесах. Автор підручника має створювати можливість для такого самовизначення при структуруванні змісту. Наприклад, якщо вивчаються теми (природничо-наукового циклу), пов'язані з глобальними проблемами людства, екологічною кризою тощо, то автор підручника має включати в його зміст різні завдання, де учень має визначити власну думку щодо причин цих процесів, явищ та можливостей попередження їх негативних наслідків, власне бачення своєї позиції та можливості взяти участь у розробці та реалізації проектів, спрямованих на вирішення досліджуваних проблем.

У розвитку пізнавальних процесів учнів підліткового віку найбільш високою є третя стадія – стадія формальних операцій (абстрактне мислення): з 11–12 років і надалі впродовж юнацького періоду відбувається становлення формального мислення, формування якого характеризує зрілий, рефлексивний інтелект.

З 11–12 і до 15 років операції мислення можуть уже здійснюватися без певної конкретної опори, формується понятійне й абстрактне мислення, що функціонує за допомогою понять, гіпотез, логічних правил дедукції.

Отже, такі серйозні зміни в розвитку мислення учнів дають можливість підготувати їх до вивчення більш глибокого і серйозного матеріалу із врахуванням сучасних динамічних змін. Здатність учнів цього віку до дедукції як методу судження від загальних положень до конкретних, логічного висновку конкретних положень з певної загальної думки дають можливість оновлювати і ускладнювати зміст.

Шкільний підручник з географії має сприяти формуванню в учня цілісної географічної наукової картини світу, необхідно також враховувати, чи дотримуються автори під час структурування підручника таких принципів формування наукової картини світу:

1) послідовне використання узагальненого організовуючого ознайомлення з явищем у цілому (первинного синтезу), поступової деталізації (аналізу), узагальнення, систематизації (вторинного синтезу);

2) принцип поступового доповнення;

3) принцип концентричності;

4) принцип кумулятивності – від початкових етапів навчання картина світу радикально не змінюється, а поступово уточнюється, поглиблюється, розширюється;

5) принцип єдності різних картин світу.

Доцільність оновлення підручника з географії для основної школи обумовлюється низьким рівнем критичності та зв'язності дитячого мислення, своєчасне навчання дає змогу поєднувати дві психологічні протилежності інтелекту дитини: з одного боку, вікові труднощі у сприйнятті законів та закономірностей, а з другого – найвищу вікову потребу в систематизованих знаннях, зокрема географічних.

Визначення ролі підручника з географії у формуванні системності знань учнів має базуватися на розумінні завдань, шляхів підвищення системності

знань та на цій основі формування в учнів системного стилю мислення одночасно з формуванням цілісної географічної наукової картини світу.

У підлітка відбувається процес зміни глибинних структур самого мислення і світосприйняття в цілому. Особливою тенденцією сьогодення стало усвідомлення суспільством, що досягнуті успіхи пов'язані з тим, наскільки системно суспільство підходить до розв'язання проблем, а відступ від системності призводить до невдач, адже вона властива явищам природи, людській практиці тощо.

Наукові дані сьогодення дають змогу стверджувати, що світ – це безкінечна ієрархічна система систем, що перебуває у безперервному розвитку, а системність нашого мислення впливає із системності світу. Таким чином, підручник має сприяти формуванню системності мислення учня.

Новітній підручник з географії має розвивати критичність мислення та містити запитання, завдання, дебати тощо, спрямовані на розвиток критичності мислення учнів. Критичне мислення має пронизувати весь зміст освіти, тому підручники з географії повинні містити суперечливі та дискусійні запитання, аналіз гострих глобальних географічних проблем, а зміст підручника передбачає застосування прийомів формування і розвитку критичного мислення учнів на матеріалі курсу з географії. Критичне мислення – це особливий тип мислення, що характеризується цілеспрямованістю, самостійністю, обґрунтованістю, орієнтацією на чіткі критерії, гнучкістю та відповідальністю. Це вміння аналізувати, заперечувати і захищати ідеї, міркувати, застосовуючи індукцію та дедукцію, робити висновки, що ґрунтуються на фактах або надійних думках, чітких твердженнях щодо знань про цінності.

Учень з розвиненим критичним мисленням уміє: аналізувати інформацію, зокрема географічну, з різних джерел, оцінювати її достовірність, адекватність проблем, суперечливість даних і аргументів для доведення; оцінювати власні думки та думки інших, виявляти в них сильні та слабкі сторони, не брати на віру думку, піддавати її сумніву і перевірці; зважено розглядати різноманітні підходи до проблеми для прийняття обґрунтованих рішень та варіантів її розв'язання; формулювати самостійні судження, логічні умовиводи, будувати переконливу аргументацію; проводити рефлексію, самооцінку та коригування пізнавальної діяльності в процесі навчання географії.

Критичне мислення має втілюватися на рівні підходу в усі шкільні предмети, а отже, і в географію. Тому підручники мають містити суперечливі та дискусійні питання, аналіз гострих суспільних, географічних проблем, а організація навчання географії має передбачати застосування прийомів формування та розвитку критичного мислення школярів.

Активні та інтерактивні технології найкраще стимулюють розвиток творчості, ініціативи, самостійне і критичне мислення в процесі навчання географії. Тому дебати в процесі навчання географії можуть розглядатися як одна з ефективних педагогічних технологій формування та розвитку критичного мислення учнів.

Сучасний підручник з географії має застосовувати певні стратегії формування нових знань: інтеріоризації, екстеріоризації, проблематизації та рефлексії. Рефлексія спрямована на пошук причин утруднень, помилок, у ході чого усвідомлюється, що використані спроби інтелектуальної діяльності або відповідають, або не відповідають рівню та характеру завдання, формується критичне ставлення до власних дій, засобів. Якщо усвідомлення ситуації – це розуміння ситуації, то рефлексія, навпаки, поділяє це ціле, здійснює аналіз ситуації, інформації щодо мети інтелектуальної діяльності.

Важливо визначити, чи достатньо уміщено рефлексивних завдань у підручнику, чи відповідають вони інтелектуальним можливостям учнів підліткового віку.

Підручник з географії має містити не тільки логічно викладену наукову інформацію, спонукати до інтелектуальних дій, але і обов'язково активізувати емоційні процеси, які сприяють оптимізації процесів мислення, покращенню запам'ятовування, розвитку уваги, зростанню уваги.

Необхідно враховувати, що: а) емоційно забарвлені знання мотивують учня до подальшого пізнання, навчання, дослідження; б) підручник, який активізує емоційну сферу учня, сприяє розвитку ціннісного ставлення до знань, світу як об'єкта пізнання, до інших людей; в) емоції створюють «платформу», на якій формуються цілісні знання; г) регуляторна функція емоцій у мисленні учнів проявляється в тому, що вони здатні активізувати інтелектуально та емоційно значимі для учня ситуації, факти в підручнику, спонукають його до самовираження та самореалізації.

Навчальна інформація з географії для розвитку емоційного інтелекту має подаватись у вигляді змодельованих ситуацій, в яких враховано вікові психологічні особливості учнів. Після ознайомлення з матеріалом, де передбачено виникнення в учнів певних емоцій, доцільно включати елементи рефлексивних занять, дій, спрямованих на самоаналіз власного емоційного стану та емоцій однокласників.

Важливе значення має аналіз впливу змісту та форми подачі матеріалу підручника на загальний психологічний стан підлітків. На основі сучасних досліджень з'ясовано, що у школярів часто проявляється підвищений рівень тривожності (як ситуативної, так і особистісної), низький рівень толерантності, певний когнітивний дисонанс. Аналіз результатів опитування учителів засвідчив, що причиною цього є як геополітичні, соціальні сучасні явища, так і недостатньо правильно організований процес навчання. Інформація для учнів про геополітичні, соціальні, глобальні трансформаційні процеси в геосередовищі, суспільстві має бути позитивно спрямованою і сприяти стресостійкості підлітків.

Стиль викладу матеріалу, завдань, звернень тощо у підручнику має бути позитивним, не пригнічувати психологічно особистість учня.

Підручник з географії має формувати в учнів почуття патріотизму, громадянську позицію, соціальну зрілість, прагнення до самореалізації.

**Висновки та перспективи подальших досліджень.** Особистісний розвиток сприяє формуванню психоемоційної та вольової сфери, критичного мислення, розвитку емоційного інтелекту, громадянської позиції. Ефективності цих процесів сприяють оновлені сучасні підручники з географії.

Отже, підручники з географії мають бути розроблені з урахуванням сучасних глобальних процесів у світі, країні, а також з урахуванням особливостей психологічного інтелектуального розвитку учнів основної та старшої школи, динаміки становлення особистості у молодшому та старшому підлітковому віці.

Новітні підручники з географії мають як забезпечувати формування цілісної географічної наукової картини світу в учнів на основі системних, інтегративних знань, так і готувати особистість учня до адаптації в сучасному глобальному інформаційному і геополітичному просторі.

Досліджувана проблема потребує подальшого більш глибокого та системного вивчення.

#### **Використані джерела**

1. Бібік Н. М. Врахування пізнавальних інтересів учнів у підручникотворенні / Н. М. Бібік // Підручник XXI століття. – 2003. – № 1–4. – С. 48–52.
2. Ковчин Н. А. Психолого-педагогічні основи профільної географічної освіти / Н. А. Ковчин // Курси за вибором з географії. Зміст і методичні рекомендації. – Х. : Основа. 2011. – Вип. 8 (22). – С. 8–17.
3. Корнеєв В. П. Конструювання підручників для профільної школи / В. П. Корнеєв // Проблеми сучасного підручника : зб. наук. праць. – К. : Педагогічна думка, 2009. – Вип. 9. – С. 237–241.
4. Надтока О. Ф. Поліпшення якості підручників з географії – одна з умов розвитку освітньої системи / О. Ф. Надтока // Проблеми сучасного підручника : зб. наук. праць. – К. : Педагогічна думка, 2011. – Вип. 11. – С. 191–196.
5. Топузов О. М. Дидактична прогностика в контексті теоретико-методичного забезпечення створення сучасного підручника / О. М. Топузов. – 2014. – Вип. 14. – С. 12–21.

#### **References**

1. Bibik N. M. Vrahuvannia piznavalnykh interesiv uchniv u pidruchnykotvorenni / N. M. Bibik // Pidruchnyk XXI stolittia. – 2003. – N 1–4. – S. 48–52.
2. Kovchyn N. A. Psykholoho-pedahohichni osnovy profilnoi heohrafichnoi osvity / N. A. Kovchyn // Kursy za vyborom z heohrafii. Zmist i metodychni rekomendatsii. – Kh. : Osnova, 2011. – Vyp. 8 (22). – S. 8–17.
3. Kornieiev V. P. Konstruiuvannia pidruchnykiv dlia profilnoi shkoly / V. P. Kornieiev // Problemy suchasnoho pidruchnyka. – 2009. – Vyp. 9. – S. 237–241.
4. Nadtoka O. F. Polipshennia yakosti pidruchnykiv z heohrafii – odna z umov rozvytku osvitnoi systemy / O. F. Nadtoka // Problemy suchasnoho pidruchnyka : zb. nauk. prats. – K. : Pedahohichna dumka, 2011. – Vyp. 11. – S. 191–196.
5. Topuzov O. M. Dydaktychna prohnostyka v konteksti teoretyko metodychnoho zabezpechennia stvorennia suchasnoho pidruchnyka / O. M. Topuzov. – 2014. – Vyp. 14. – S. 12–21.

**Ковчин Н. А.**

#### **СОВРЕМЕННЫЙ УЧЕБНИК ГЕОГРАФИИ КАК СРЕДСТВО ЛИЧНОСТНОГО РАЗВИТИЯ УЧАЩИХСЯ ОСНОВНОЙ И СТАРШЕЙ ШКОЛЫ**

В статье обосновываются психолого-педагогические подходы к созданию учебника географии для основной и старшей школы как средства личностного развития учащихся



подросткового возраста. Определены основные возрастные и психологические особенности учащихся, обоснована необходимость их учета в процессе структурирования содержания учебников. Уточнено значение психоэмоциональной и волевой сферы личности в процессе обучения.

Проблема формирования содержания учебников географии для основной и старшей школы приобретает особое значение в связи с тем, что возрастают требования к современному учебнику. Это объясняется тем, что потоки информации, которые растут в современном мире, должны определенным образом воспроизводиться в учебниках, поэтому возникает проблема как изменения количества, так и качества информации в обновленных учебниках.

**Ключевые слова:** личность; критическое мышление; личностное развитие.

**Kovchyn N.**

#### **MODERN GEOGRAPHY TEXTBOOK AS A MEANS OF PERSONALITY DEVELOPMENT OF SECONDARY AND HIGH SCHOOL STUDENTS**

The article outlines and justifies psychological and pedagogical approaches to producing a textbook for secondary and high school as a means of personality development of teenage students. Thus, the article determines main age and psychological characteristics of students, emphasizes the necessity of taking the latter into account when structuring textbook content and clarifies importance of psycho emotional and volitional spheres in the learning process.

The issue of formation of textbooks content is getting more and more actual due to increasingly bigger demands placed on a modern textbook. The need for changes has been caused by the information flows growth in the modern world that must be reflected in textbooks. Therefore, we are facing a problem of present textbooks information to be changed both qualitatively and quantitatively in new textbooks.

Personality development contributes to formation of student's realistic self– concept, copy resources, internal locus of control, formation of psycho emotional and volitional spheres, critical thinking, development of emotional intellect, civic stand.

What makes these processes effective is modernized textbooks produced taking into account both current global processes in the world, in the country and specifics of students' psychological, intellectual development in the secondary and high school, dynamics of personality formation in the young and older teenage age.

New textbooks must not only contribute to the formation of holistic picture of the world based on the systematic integrative knowledge, but also to adaption of student's personality in the modern global informational and geopolitical space. The challenge of improving textbooks needs further studying.

**Keywords:** personality; critical thinking; personality development.

УДК 371.671.11+372.893:2-1

### **ПІДРУЧНИКИ З ІСТОРІЇ УКРАЇНИ ДЛЯ 8 КЛАСУ: АНАЛІЗ РЕЛІГІЄЗНАВЧОГО СКЛАДНИКА**

**В. Ю. Кришмарел,**  
кандидат філософських наук,  
старший науковий співробітник  
Інститут педагогіки НАПН України,  
e-mail: krishmarel@ukr.net

Статтю присвячено аналізу підручників з історії України для 8 класу загальноосвітніх навчальних закладів з точки зору реалізації релігійнознавчого складника, який виступає

невід'ємною частиною формування компетентності «Обізнаність та самовираження у сфері культури». Проведене дослідження засвідчило, що виклад релігієзнавчого складника є християноцентричним, але порівняно з попередніми підручниками – значно більш виваженим, насиченим термінологічно, документально, візуально. Інші релігійні течії, практично, залишаються поза увагою. Окрім того, є тенденція до формування асоціативних аксіологічних зв'язків «мусульманин – ворог», «поляк – католик – ворог», що наразі є неприйнятним. Відповідно, підручники з історії України, видані у 2016 р., мають суттєві покращення релігієзнавчого складника, проте потребують якісного методичного супроводу для нівелювання небезпечних тенденцій у викладі/ігноруванні інформації про нехристиянські релігії.

**Ключові слова:** історія України; підручник; 8 клас; загальноосвітній навчальний заклад; іслам; іудаїзм; християнство; релігієзнавство; складник; компетентність.

Наразі в Україні розроблено новий Закон «Про освіту», концепцію «Нової української школи» та оновлено конкурс підручників для загальноосвітніх навчальних закладів і навчальні програми для учнів 5–9 класів. Логічний поступ, відповіді на виклики суспільства. Проте, чи дійсно все це відображає розвиток і ефективність?

Нині актуальним є звернення до педагогіки партнерства, готовності до інновацій, нових стандартів і результатів навчання, автономії школи і вчителя, теми фінансування освіти [6, с. 2–3]. Для пересічного громадянина, що має дитину/дітей, які ходять до загальноосвітнього навчального закладу, зміни в освіті, окрім декларованих законодавчими та нормативними документами, можуть бути насправді помічені через підручники. Адже діяльність вчителя здебільшого лишається опосередкованою (тобто «зчитується» через учнів), і тим, що дійсно можна перевірити на відповідність до загальнодержавних змін у процесі розвитку, є доступний матеріальний носій, який, окрім представлення думки автора, відповідає вимогам Міністерства освіти і науки України (тобто транслює офіційну позицію), слугуючи, певною мірою, дзеркалом сучасності.

Проблемі створення навчальної літератури, підручникотворення присвячено багато розробок. Це стосується як загальнодидактичних зауважень (Н. Бібік, Г. Васьківська, О. Савченко, О. Топузов), так і наукових пошуків з проблематики окремих предметів з огляду на специфіку досліджуваної теми: формування історичної, дослідницької, інформаційної компетентностей, культурологічного, правознавчого, релігієзнавчого складників (К. Баханов, А. Булда, В. Власов, Т. Ладиченко, Ю. Малієнко, Т. Мацейків, П. Мороз, О. Пометун, Т. Ремех, І. Смагін та ін.). Проте, зважаючи на необхідність формування такої компетентності, як «Обізнаність та самовираження у сфері культури», що передбачає, серед іншого, «глибоке розуміння власної національної ідентичності як підґрунтя відкритого ставлення та поваги до розмаїття культурного вираження інших» [6, с. 12], відсутність достатньої уваги до культурологічно-релігієзнавчого у своїй суті аспекту викликає занепокоєння.

Метою цієї статті є проаналізувати рекомендовані МОН України у 2016 р. підручники з історії України для 8 класу загальноосвітніх навчальних закладів з огляду на формування культурної компетентності у її релігієзнавчому вимірі

шляхом виокремлення контексту подання інформації та оціночних суджень, які на її ґрунті формуються, а також дослідити основні тенденції, притаманні вищезазначеному матеріалу, в результаті чого окреслити ймовірні наслідки такого викладу.

Підвищеною контроверсійністю відзначається робота з програмами, підручниками, посібниками, комплектами з історії України. Окремо обґрунтовувати це не бачимо потреби, оскільки «метою шкільної історичної освіти є: а) формування вільної особистості, яка визнає загальнолюдські та національні цінності та керується морально-етичними критеріями та почуттям громадянської відповідальності у власній поведінці; б) виховання засобами історії громадянської свідомості, зорієнтованої на патріотичне почуття приналежності до власної країни та до її спільних історичних, політичних і культурних цінностей, а також на демократичні пріоритети і злагоду в суспільстві; в) прищеплення толерантності та поваги до різних поглядів, релігій, звичаїв і культур, уміння знаходити порозуміння з іншими людьми задля досягнення суспільно значущих цілей» [5], а історія України насичена великою кількістю подій, які мають багатоаспектне тлумачення.

Особливо складна ситуація, враховуючи вищевикладений компетентнісний аспект, складається з підручниками з історії України для 8 класу, які охоплюють проміжок з XVI по XVIII ст., насичений на теренах нашої держави як військово-політичними, так і соціально-культурними подіями. Зважаючи на часові рамки, у програмі і практично у всіх текстах присутні явно виділені релігієзнавчі у своїй суті знання («Криза православної церкви в XVI ст. Реформаційний та контрреформаційний рухи в Україні. Пересопницьке Євангеліє ... Полемічна література. Православні братства. Василь-Костянтин Острозький. Церковні собори в Бересті 1596 р. Розкол православної церкви. Утворення унійної (греко-католицької) церкви. Боротьба за відновлення православної ієрархії. Реформи митрополита Петра Могили», церковне життя в козацькій Україні наприкінці 50-х років XVII – на початку XVIII ст. [5]. Виходячи ж з того, що оновлену програму було затверджено практично через рік після видання підручників, які виграли конкурс, то на невідповідності у назвах тем і їх формулюваннях ми не зважатимемо.

Для зручності пронумеруємо підручники для 8 класу загальноосвітніх навчальних закладів (відповідно алфавітного порядку першої літери першого автора, вказаного на обкладинці) римськими цифрами таким чином:

I – І. О. Бурнейко, О. В. Наумчук, М. Є. Крижановська, О. Ф. Штанько «Історія України» (вид-во «Астон», 2016, 296 с.);

II – В. С. Власов «Історія України» (вид-во «Генеза», 2016, 256 с.);

III – О. В. Гісем, О. О. Мартинюк «Історія України» (вид-во «Ранок», 2016, 272 с.);

IV – Н. М. Гупан, І. І. Смагін, О. І. Пометун «Історія України» (вид-во «Освіта», 2016, 302 с.);

V – Н. М. Сорочинська, О. О. Гісем «Історія України» (Навчальна книга – Богдан, 2016, 304 с.);

VI – О. К. Струкевич «Історія України (вид-во «Грамота», 2016, 272 с.);

VII – Г. К. Швидько, Р. О. Чернобай «Історія України» (вид-во «Генеза», 2016, 352 с.).

З огляду на те, що програма передбачає увагу до кризи православ'я у XVI ст., братств, Реформації та Контрреформації, на цих темах (параграфів, розділах – залежності від структурного поділу конкретного підручника) окремо зупинятися не будемо, оскільки вони, хоча й дещо в різному вигляді й з різними акцентами, але все ж з необхідністю представлені в усіх підручниках. Більш цікавим, показовим і характерним є висвітлення тих тем (аспектів), що лише дотично стосуються релігієзнавчої проблематики. Аналіз всіх текстів проведемо за наступними критеріями:

а) висвітлення інформації про мусульман (іслам) та аксіологічна спрямованість;

б) увага до іудеїв;

в) повсякденне релігійне життя (окрім аспектів, чітко обумовлених програмою) – сакральні споруди, звичаї тощо.

На нашу думку, виділення таких критеріїв дасть змогу окреслити цілісне бачення відповідним автором/-ами релігієзнавчої за своєю суттю проблематики.

Насамперед, зупинимось на «ісламському питанні» у підручниках. Це зумовлено декількома причинами: актуальністю стереотипів про мусульман у сучасному світі поряд з потужним поширенням цієї релігії у світі та вкрай неоднорідним представленням; географічною близькістю з Кримським ханством як особливим за світоглядом та традиціями світом; складнощами асиміляції українських мусульман-переселенців (з Криму та зони проведення АТО). Серед проаналізованих нами текстів підручників, III і V відзначаються насиченістю термінологічного апарату, пов'язаного з ісламом (III – с. 68, V – с. 17), проте в обох випадках виникає питання про доречність такої деталізації. Визначення «Гарем – жіноче приміщення в будинку мусульманина, де утримувалися жінки й наложниці господаря» несе чіткі негативні конотації – «утримувалися», «жінки й наложниці», «господар» (не зрозуміло – будинку чи жінок). У цілому дефініція виглядає вкрай спрощеною (особливо враховуючи термінологічну насиченість іншого тексту). Проте у цих же підручниках (у III – на с. 64–64, у V – на с. 83) подано суспільний устрій Кримського ханства із зазначенням (побіжним) місця неісламських верств населення, є згадки про їх права і становище, що засвідчують навіть дещо більш вигідне становище порівняно з тими самими верствами на території материкової України.

Занепокоєння викликає неодноразова згадка про те, що козаки були захисниками від мусульман (напр., II – с. 81 «Чому перемога під Хотиним принесла козацтву славу «рятувальників християнської цивілізації»?», III – с. 21, VI – с. 12 «Виникнення козацтва було зумовлене тим, що через Україну проходив Великий Кордон, який розділяв християнський і мусульманський світи», V – с. 86 «козацтво стає відомим у Європі. У ньому вбачають захисника європейської християнської цивілізації від наступу ісламського світу» тощо). Звісно, що було протистояння, у тому числі за релігійною ознакою. Проте вона

не була провідною, насамперед конфлікти носили політико-економічний характер. Відповідно, наскрізне проведення лінії «козак (українець) захищає від мусульманина (ворога-загарбника)» може призвести до підсвідомого формування помилкового стереотипного асоціативного ряду «мусульманин – ворог для українців».

З огляду на це більш виваженим виглядає нейтральний зріз повсякденного життя, як це подано на двох прикладах про іудеїв (у II – на с. 14, 17, у V – на с. 26) у контексті етнічного населення території України та його місця поряд з іншими групами. Найбільш вдалим кроком формування шанобливого ставлення до культурних (відповідно, й інших, адже всі вони є нероздільно взаємопов'язаними) здобутків населення сучасної території України вважаємо приклади сакрального будівництва, наведені в VI на с. 54.

Водночас необхідно відмітити, що, окрім зазначених згадок, про іудеїв у проаналізованих підручник більше не йдеться. Ані про специфіку їх становища (у православному або католицькому оточенні), ані про їх знищення за етнічно-релігійною ознакою за Б. Хмельницького, ані в інших аспектах. Єдиним питанням є в VII на с. 207 «Чи існувала в Гетьманщині національна й релігійна дискримінація?». Проте текст параграфа не дає змоги знайти на нього відповідь, посилань до інших джерел немає, та й дискримінація, скоріше, стосується протиставлення католиків і православних (про що йшлося раніше в контексті взаємин українців і поляків). Показовою є фраза з III, с. 104: «У тогочасній Україні саме релігійне гноблення було чинником, що об'єднував представників різних верств у їхніх протестах проти польської влади», тобто, відбувається ототожнення релігійної та етнічної самоідентифікації, що прослідковується в усьому тексті (с. 19, 36 та ін.), внаслідок чого відбувається формування такого ж за суттю, як зазначалося вище, небезпечного ланцюжку «поляк – католик – ворог», що є особливо небезпечним з огляду на євроінтеграційний поступ сучасної України.

На нашу думку, така неухважність до повсякдення, особливо з огляду на вкрай заполітизований виклад історії України (зумовлений нормативними вимогами), має прямі негативні наслідки: учні не усвідомлюють, що іудеї здавна жили поряд з українцями, мали свою соціально-економічну нішу в суспільному устрої. Відповідно, наступні події масового переселення і знищення іудеїв у XX ст. виглядають несуттєвими (логічним від учнів виглядатиме питання на кшталт «Оскільки ми не знаємо про їхню роль, то чи втрачаємо щось із їх втратою?»).

На фоні незадовільної ситуації з релігієзнавчими аспектами нехристиянського характеру, висвітлення аспектів православного, католицького і протестанського життя є суттєво кращим: є словникові виноски понять, залучено велику кількість візуальних образів (зображення храмів, ікон), цитат з історичних документів (характерно в різній мірі всім підручникам, особливо ж насиченими в цьому аспекті є I, II, IV). Увага до реформаційного руху, особливо з огляду на святкування цього року 500-річчя Реформації (і перший для України приклад надзвичайно масового протестанського за основною ідеєю

відзначення дня Подяки в центрі Києва 16–17 вересня 2017 р. є показником того, що тема не побіжна, а має вагоме значення для осягнення учнями ситуації сьогодення), є виправданою та засвідчується лише декількома згадками про кальвінізм. Здебільшого, зазначена тема в підручниках розкривається контрреформаційними явищами, діяльністю ієзуїтів зокрема (що засвідчує ефективність такої діяльності). Особливо вагомою вважаємо увагу до повсякденного життя із зазначенням релігійних аспектів. Здебільшого це стосується життя козаків (напр., II, с. 88), і лише в IV є згадки про язичницькі вірування українців.

З огляду на вищезазначене, приходимо до наступних висновків. Для всіх підручників є характерним християноцентризм у викладі релігієзнавчих за своєю суттю знань, що в цілому є цілком виправданим. Проте неувага до інших релігійних течій у контексті історичних подій і явищ суспільно-культурного життя України XVI–XVIII ст. є неприпустимим спрощенням. Уваги потребує наявний виклад інформації про мусульман та католиків, адже з аксіологічної точки зору він є невиваженим, потенційно провокує формування стереотипів, що шкодять толерантному сприйняттю відповідних культурно-релігійних представників. Незадовільною є ситуація з висвітленням (*de facto* – відсутністю) іудаїзму як релігії, представники якої багато століть жили пліч-о-пліч з українцями. З огляду на поліконфесійність та мультиетнічність України подібні спрощення, навіть з огляду на обтяженість програми та, відповідно, підручників з історії, виглядають неприпустимим спрощенням. Проте необхідно відзначити значно більш високоякісне, порівняно з попередніми виданнями, з точки зору релігієзнавства включення до підручників інформації (як авторської, так і словникової, документальної, візуальної) християнського наповнення.

Виокремлені аспекти стосуються проблеми не стільки змістовного наповнення, скільки методичного обґрунтування специфіки роботи із нехристиянською складовою. Саме це наразі, поряд з необхідним доопрацюванням програми з огляду на світову тенденцію до деполітизації та девоєнізації викладу історії у загальноосвітніх навчальних закладах загалом, виступає основною темою для подальшої наукової роботи з методичної розробки релігієзнавчого складника історичної освіти.

#### **Використані джерела**

1. Бурнейко І. О. «Історія України»: підручник для 8 класу загальноосвітніх навчальних закладів / І. О. Бурнейко, О. В. Наумчук, М. Є. Крижановська, О. Ф. Штанько. – Вид-во «Астон», 2016. – 296 с.
2. Власов В. С. Історія України: підручник для 8 класу загальноосвіт. навч. закл. / В. С. Власов. – К.: Генеза, 2016. – 256 с.
3. Гісем О. В. Історія України: підручник для 8 класу загальноосвіт. навч. закладів / О. В. Гісем, О. О. Мартинюк. – Х.: Вид-во «Ранок», 2016. – 272 с.
4. Гупан Н. М. Історія України: підручник для 8 класу загальноосвіт. навч. закладів / Н. М. Гупан, І. І. Смагін, О. І. Пометун. – К.: Видавничий дім «Освіта», 2016. – 320 с.
5. Історія України. Всесвітня історія. 5–9 класи. Навчальна програма для загальноосвітніх навчальних закладів (затверджена Наказом Міністерства освіти і науки

України від 07.06.2017 № 804) [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://mon.gov.ua/activity/education/zagalna-serednya/navchalni-programi-5-9-klas-2017.html>

6. Концептуальні засади реформування середньої школи «Нова українська школа» [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://mon.gov.ua/%D0%9D%D0%BE%D0%B2%D0%B8%D0%BD%D0%B8%202016/12/05/konczepczya.pdf>

7. Сорочинська Н. М. Історія України : підручник для 8 класу загальноосвіт. навч. закл. / Н. М. Сорочинська, О. О. Гісем. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2016. – 304 с.

8. Струкевич О. К. Історія України : підручник для 8 класу загальноосвіт. навч. закл. / О. К. Струкевич. – К. : Грамота, 2016. – 272 с.

9. Швидько Г. К. Історія України : підручник для 8 класу загальноосвіт. навч. закл. / Г. К. Швидько, П. О. Чорнобай. – К. : Генеза, 2016. – 352 с.

### References

1. Burneiko I. O. «Istoriia Ukrainy» : pidruchnyk dlia 8 klasu zagalnoosvitnikh navchalnykh zakladiv / I. O. Burneiko, O. V. Naumchuk, M. Je. Kryzhanovska, O. F. Shtanko. – Vyd-vo «Aston», 2016 – 296 s.

2. Vlasov V. S. Istoriia Ukrainy : pidruchnyk dlia 8 klasu zahalnoosvit. navch. zakl. / V. S. Vlasov. – Kyiv : Gheneza, 2016. – 256 s.

3. Hisem O. V. Istoriia Ukrainy : pidruchnyk dlia 8 klasu zahalnoosvit. navch. zakladiv / O. V. Hisem, O. O. Martyniuk. – Kh. : Vyd-vo «Ranok», 2016. – 272 s.

4. Hupan N. M. Istoriia Ukrainy : pidruchnyk dlia 8 klasu zahalnoosvit. navch. zakladiv / N. M. Hupan, I. I. Smahin, O. I. Pometun. – K. : Vydavnychi dim «Osvita», 2016. – 320 s.

5. Istoriia Ukrainy. Vsesvitnia istoriia. 5-9 klasy. Navchalna prohrama dlia zagaljoosvitnikh navchalnykh zakladiv (zatverdzhena Nakazom Ministerstva osvity i nauky Ukrainy vid 07.06.2017 # 804) [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu: <http://mon.gov.ua/activity/education/zagalna-serednya/navchalni-programi-5-9-klas-2017.html>.

6. Konceptualni zasady reformuvannia serednoi shkoly «Nova ukrainska shkola» [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu: <http://mon.gov.ua/%D0%9D%D0%BE%D0%B2%D0%B8%D0%BD%D0%B8%202016/12/05/konczepczya.pdf>.

7. Sorochynska N. M., Hisem O. O. Istoriia Ukrainy : pidruchnyk dlia 8 klasu zahalnoosvit. navch. zakl. / N. M. Sorochynska, O. O. Hisem. – Ternopil : Navchalna knyha – Bohdan, 2016. – 304 s.

8. Strukevych O. K. Istoriia Ukrainy : pidruchnyk dlia 8 klasu zahalnoosvit. navch. zakl. / O. K. Strukevych. – K. : Hramota, 2016. – 272 s.

9. Shvydko H. K. Istoriia Ukrainy : pidruchnyk dlia 8 klasu zahalnoosvit. navch. zakl. / H. Shvydko, P. O. Chornobai. – Kyiv : Heneza, 2016. – 352 s.

**Кришмарел В. Ю.**

### **УЧЕБНИК ПО ИСТОРИИ УКРАИНЫ ДЛЯ 8 КЛАССА: АНАЛИТИКА РЕЛИГИОВЕДЧЕСКОЙ СОСТАВЛЯЮЩЕЙ**

Статья посвящена анализу учебников по истории Украины для 8 класса общеобразовательных учебных заведений с точки зрения реализации религиозного компонента, который выступает неотъемлемой частью формирования компетентности «Осведомленность и самовыражения в сфере культуры». Проведенное исследование показало, что изложение религиозного компонента является христианоцентричным, но по сравнению с предыдущими учебниками – значительно более взвешенным, насыщенным терминологически, документально, визуально. Другие религиозные течения практически остаются без внимания. Кроме того, имеется тенденция к формированию ассоциативных аксиологических связей «мусульманин – враг», «поляк – католик – враг», что на сегодняшний день является неприемлемым. Соответственно, учебники по истории Украины, изданные в 2016 году, имеют существенные улучшения религиозного компонента,

однако нуждаются в качественном методическом сопровождении для нивелирования опасных тенденций в изложении/игнорировании информации о нехристианских религиях.

*Ключевые слова:* история Украины; учебник; 8 класс; общеобразовательное учебное заведение; ислам; иудаизм; христианство; религиоведение; составляющая; компетентность.

**Kryshmarel V.**

### **TEXTBOOKS ON HISTORY OF UKRAINE FOR 8 FORM: ANALYTICS OF THE RELIGIOUS COMPONENT**

The article is devoted to the analysis of textbooks on the history of Ukraine for the 8th form of general education institutions from the viewpoint of implementation of the religious component, which serves as an integral part of the formation of competence "Awareness and self-expression in the field of culture". The texts are considered from the standpoint of covering issues of Islam, Judaism, everyday manifestations of religion, in those points that are not represented by exact program requirements, but are necessary in terms of the formation of a coherent historical picture of the world. Axiological load is extremely important, because it forms the attitude to the adjacent by thematic content modern events. The conducted research has shown that the exposition of the religion-related component is Christian-centric, but compared with previous textbooks - much more balanced, rich terminologically, documentary, and visually. Other religious movements are practically out of sight (several references to Muslims in the context of the Crimean Khanate population (including intellectual and cultural-artistic achievements); Jews - extremely briefly in the lists). In addition, there is a tendency towards the formation of associative axiological links "Muslim-enemy", "Pole-Catholic-enemy", which is currently unacceptable. Accordingly, textbooks on the history of Ukraine issued in 2016 have significant improvements in the religious component, but require high-quality methodological support for levelling dangerous tendencies in reporting / ignoring information about non-Christian religions.

*Key words:* history of Ukraine, textbook, 8 form, general educational institution, Islam, Judaism, Christianity, religious studies, component, competence.

УДК 53(07)

### **ОСОБЛИВОСТІ ЗМІСТОВНОГО НАПОВНЕННЯ НАВЧАЛЬНОГО ПОСІБНИКА З ФІЗИКИ ДЛЯ ВИЩИХ ТЕХНІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ В КОНТЕКСТІ ВПРОВАДЖЕННЯ STEM-ОСВІТИ (ІНТЕГРОВАНІЙ ПІДХІД)**

**О. С. Кузьменко,**

*кандидат педагогічних наук, доцент,*

*Кіровоградська льотна академія*

*Національного авіаційного університету,*

*e-mail: Kuzimenko12@gmail.com*

**Н. О. Гончарова,**

*кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник*

*Інститут педагогіки НАПН України,*

*e-mail: leobet@ukr.net*

У статті розглядається проблема інтегрованого підходу та добору навчального матеріалу до змісту навчальних посібників з фізики для вищих навчальних закладів



технічного профілю з урахуванням тенденцій розвитку STEM-освіти. Виокремлено міжпредметні зв'язки фізики з предметами професійного спрямування. Акцентовано увагу на основних принципах добору навчального матеріалу до посібників в умовах запровадження STEM-освіти в навчальний процес з фізики у вищих технічних навчальних закладах.

Перспективи подальших досліджень полягають в розробці методики навчання фізики на засадах інтегрованого підходу в контексті впровадження STEM-освіти у ВНЗ технічного профілю.

**Ключові слова:** інтегрований підхід; фізика; методика навчання; навчальний посібник; STEM-освіта.

**Постановка проблеми.** Однією з найважливіших проблем сучасної освіти, на наш погляд, є зниження зацікавленості студентів до вивчення природничо-математичних та технічних дисциплін. Оновлення змісту освіти у XXI столітті вимагає розв'язання складної проблеми – як перетворити гігантський масив знань в індивідуальне надбання особистості. Адже світ «інформаційного вибуху», який формує нові взаємовідносини між суб'єктом навчання і знаннями, стає все складнішим, тому молодь потребує оволодіння навичками, що будуть затребувані у майбутньому для оволодіння технічними спеціальностями. До таких навичок зараховуємо: вміння комплексно розв'язувати складні багаторівневі проблеми, критично мислити в процесі розв'язку проблемних задач, формувати власну думку, порівнювати альтернативні точки зору та приймати зважені рішення. Безумовно, цінними будуть креативність, гнучкість розуму та емоційний інтелект суб'єкта навчання, які розвиватимуться в них внаслідок використання STEM-технологій у навчальному процесі ВНЗ під час вивчення професійних дисциплін.

Звернемо увагу на загальні методичні проблеми викладання загального курсу фізики у вищих навчальних закладах (ВНЗ) технічного профілю в контексті впровадження STEM-освіти [4]. Це означає, що розробка перспективних методів і окремих методик ґрунтується не тільки на здобутках відповідних наук і загальних принципах дидактики, але й на досягненнях загальної методології науки, логіки наукових досліджень. Тому основним методом вивчення складних фізичних систем є методи моделювання, зокрема фізичне та комп'ютерне, а також залучення інтегрованого підходу до навчального процесу із врахуванням STEM-технологій, що дають змогу перевірити критерієм практики істинність теоретичних положень у процесі навчання загального курсу фізики.

Одним з інноваційних напрямів сучасної освіти є впровадження STEM-освіти, що передбачає об'єднання наук, спрямованих на розвиток нових технологій, інноваційне мислення та забезпечення потреби в добре підготовлених інженерних кадрах та розвиток технічних спеціальностей.

На нашу думку, варто сформувати у студентів під час вивчення загального курсу фізики цілісне уявлення про цю науку, відповідно, на основі вивчення фундаментальних понять у поєднанні з інтеграцією навчальних дисциплін у ВНЗ в умовах впровадження STEM-освіти [4]. Інтеграція сприятиме вирішенню основних суперечностей в освіті – протиріччя між безмежністю знань і обмеженими людськими ресурсами.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Інтегрованому підходу як внутрішній особливості навчального процесу приділяли увагу такі науковці, як М. Берулава, А. Беляєва, С. Гончаренко, Л. Дольнікова, С. Клепко, Я. Кміт, І. Козловська, А. Литвин, М. Махмутов, В. Семенов, Я. Собко, О. Чалий, Т. Якимович, І. Яковлєв та інші.

Основу методики навчання фізики у вищій школі досліджували у своїх працях О. Бугайов, П. Атаманчук, С. Величко, В. Вовкотруб, С. Гончаренко, І. Кучерук, М. Мартинюк, Л. Осадчук [2], М. Садовий [3], Б. Сусь, М. Шут та інші.

Різні аспекти впровадження STEM-освіти в навчальних закладах привернули увагу вітчизняних науковців (О. Барна, О. Бутурліна, Д. Васильєва, О. Воронкін, С. Кириленко, Л. Клименко, В. Мачуський, Н. Морзе, І. Пархоменко, Н. Поліхун, І. Савченко, В. Сіпій, О. Стрижак, І. Чернецький та ін.).

**Формулювання цілей статті.** Метою статті є з'ясування особливостей добору навчального матеріалу до навчального посібника з фізики з врахуванням інтегрованого підходу до навчання в умовах впровадження STEM-освіти у вищих технічних навчальних закладах.

Досліджуючи зазначену проблему, ми використовували такі теоретичні методи: аналіз підручників, навчальних посібників і наукових публікацій, які відображають проблему дослідження, з метою виявлення та узагальнення сучасних наукових положень та досягнень, тенденцій розвитку методики навчання фізики у ВНЗ технічного профілю в умовах впровадження STEM-освіти.

**Виклад основного матеріалу.** Інтеграційні процеси в освіті останніми роками посідають щораз важливіше місце, оскільки вони спрямовані на реалізацію нових освітніх ідеалів – формування цілісної системи знань та вмінь особистості, розвиток їхніх творчих здібностей і потенційних можливостей.

Ідея інтегрованого навчання є актуальною, оскільки з її успішною методичною реалізацією передбачається досягнення мети якісної освіти, тобто освіти конкурентоздатної, спроможної забезпечити кожній людині самостійно досягти тієї чи іншої життєвої цілі, творчо самостверджуватися в різних соціальних сферах.

Випускники Кіровоградської льотної академії Національного авіаційного університету, як і фахівці з різних технічних вищих навчальних закладів (ВНЗ), повинні вміти вирішувати проблеми, розуміючи й використовуючи наукові підходи, знаючи технології, за допомогою яких можна вирішити ці проблеми. Саме на досягнення такої мети і орієнтовані завдання STEM-освіти.

Завдання вивчення фізики у ВНЗ технічного профілю в межах такої концепції змінюються із засвоєнням студентами певного обсягу знань до формування творчого мислення. Для цього, на нашу думку, доцільно сформувати у студентів під час вивчення загального курсу фізики цілісне уявлення про науку на основі вивчення фундаментальних понять з поєднанням інтегрованого підходу, зокрема симетрії та розглянути основні її елементи під час вивчення фізики у ВНЗ технічного профілю.

Питання впровадження інтегрованого підходу в навчальний процес ВНЗ актуальне, тому що дає змогу:

- поєднати споріднений матеріал декількох предметів навколо однієї теми, усунути дублювання у вивченні низки питань;
- ущільнити знання, тобто реконструювати фрагмент знань таким чином, щоб на його засвоєння затраталось менше часу, а також звернути увагу на формування еквівалентних загальнонавчальних та технологічних умінь суб'єктів навчання;
- опанувати зі студентами значний за обсягом навчальний матеріал, досягти цілісності знань;
- залучати студентів до процесу здобуття знань;
- формувати творчу особистість студента та його здібності;
- дати можливість студентам застосовувати набуті знання з різних навчальних предметів у професійній діяльності.

Загальний курс фізики, який вивчається студентами Кіровоградської льотної академії Національного авіаційного університету (КЛА НАУ) на першому курсі, є базовим для підготовки операторів складних систем (ОСС), а також це основа таких дисциплін, як «Основи аеродинаміки та динаміки польоту», «Основи радіоелектроніки», «Теоретична механіка», «Основи електротехніки та електрообладнання» та ін. (рис. 1).



Рис. 1. Міждисциплінарний зв'язок фізики з дисциплінами академії

Суть інтегрованого навчання полягає в тому, що структура навчального курсу з фізики являє собою окремі розділи, що тісно поєднані, а можливості такого поєднання використовують максимально.

*Метою інтегрованого навчання є:*

- формування у студентів цілісного уявлення про навколишній світ, системи знань і вмінь;
- досягнення якісної, конкурентоздатної освіти;

- створення оптимальних умов для розвитку мислення студентів у процесі вивчення загальноосвітніх предметів і предметів професійно-теоретичного циклу;
- активізація пізнавальної діяльності студентів на заняттях;
- ефективна реалізація розвивально-виховних функцій навчання.

*Виділимо переваги інтегрованого навчання:* інтеграція поживляє навчальний процес; економить навчальний час; позбавляє від перевтоми.

Інтегровані заняття цікавіші, тому що не кожен день на занятті можуть бути присутні два викладачі одночасно, вони допомагають вирішувати більшу кількість задач, використати різні методи і форми навчання, інформаційно-комунікаційні технології, STEM-технології.

Застосування в навчальному процесі інтегрованих STEM-технологій та інтерактивних форм і методів навчання сприяє формуванню навичок і вмінь студентів, виробленню цінностей, створенню атмосфери співробітництва, активної взаємодії студентів. Це така організація навчального процесу, за якої неможлива відстороненість студента в колективному процесі пізнання, співнавчання, взаємонавчання.

У зв'язку з цим виникає потреба в забезпеченні студентів відповідними навчальними посібниками, які розкривають зміст інтегрованого навчання з поєднанням STEM-технологій, що містять новітню додаткову і довідкову інформацію з певного напрямку. Такі посібники передбачають використання дидактично, психологічно та методично доцільно дібраних методів, форм і видів навчання, що узгоджуються як із сучасними підходами до навчання з фізики, так і з профілізацією його змісту залежно від обраного профілю навчання.

Добір матеріалів до змісту навчальних посібників, які орієнтовані на STEM-навчання та розкривають його напрямки, залежить від його цілей і завдань: поглиблення або розширення профільного курсу, здійснення міждисциплінарної інтеграції, реалізація прикладної спрямованості навчання в межах профілю (тобто орієнтація навчання на засвоєння елементарних основ майбутньої професійної діяльності) тощо.

Матеріал змісту навчального посібника, зокрема методичне наповнення, потрібно висвітлювати у поєднанні зі STEM-технологіями, що потребує використання як морфологічного, так і функціонального аналізу. При морфологічному аналізі з'ясовується взаємозв'язок предметного змісту з науковим, компетентнісним та професійним напрямками.

Аналіз функцій навчального змісту свідчить, що зміст повинен відображати опис навчальних об'єктів, процесів і явищ, якісне пояснення їх, усвідомлення та розуміння як на теоретичному рівні, так і на рівні практичного перетворення дійсності. Зміст навчальних посібників має забезпечити поглиблене і професійно зорієнтоване оволодіння предметом, створити умови для врахування їхніх індивідуальних особливостей, інтересів, мотивів, здібностей, намірів для формування чіткого орієнтування на професію.

Добір навчальних матеріалів до змісту посібників з фізики із врахуванням STEM-освіти можемо здійснювати на основі наступних принципів:

- варіативності та альтернативності (освітніх програм, технологій навчання і навчально-методичного забезпечення);

- наступності та неперервності;
- гнучкості;
- діагностико-прогностичної реалізованості;
- міжпредметної інтеграції (реалізується в інтегрованому змісті навчальних предметів);
- соціокультурної/міжкультурної комунікативно-когнітивної спрямованості навчання;
- урахування та розвитку професійної орієнтації першокурсників за рахунок надання їм можливості поглибленого вивчення іноземної мови, виходячи з їхніх професійних намірів;
- опори на наявний досвід навчання;
- продуктивності, який спрямовує на вдосконалення матеріальних продуктів навчальної діяльності студентів і нематеріальних.

Відзначимо те, що на інтегрованих заняттях формуються наступні компетенції: 1) ціннісно-смыслові; 2) загальнокультурні; 3) інформаційні; 4) комунікативні.

Для ефективного проведення інтегрованих занять необхідні наступні умови:

- визначення об'єкта вивчення, ретельний відбір змісту заняття;
- високі професійні якості викладачів, що забезпечать творчу співпрацю викладачів та студентів при підготовці до заняття;
- включення самоосвіти студентів у навчальний процес;
- використання методів проблемного навчання, активізація розумової діяльності на всіх етапах заняття;
- продумане поєднання індивідуальних і групових форм роботи;
- обов'язкове врахування індивідуальних особливостей студентів.

Отже, застосовуючи в навчально-виховному процесі ВНЗ інтеграцію наукових знань можна досягти таких результатів: 1) знання студентів набувають системності; 2) уміння стають узагальнюючими, сприяючи комплексному застосуванню знань, їхньому синтезу, перенесенню ідей та методів з однієї галузі науки до іншої, що, по суті, покладено в основу творчого підходу до наукової діяльності людини в сучасних умовах; 3) посилюється світогляд на направленість пізнавальних інтересів студентів; 4) ефективніше формуються переконання, досягається всебічний розвиток особистості; 5) інтегровані заняття сприяють інтенсифікації, оптимізації навчальної та педагогічної діяльності.

На базі Кіровоградської льотної академії було апробовано систему фізичного експерименту, що представляла собою комплекс робіт фізичного практикуму з використанням сучасних інноваційних технологій навчання, а саме – комплекту «L-мікро», який можна зарахувати до STEM-технологій [1]. Цей навчальний комплект дає можливість реалізувати навчальні дослідження з поєднанням комп'ютерних технологій, що активізуватиме та стимулюватиме самостійну дослідно-експериментальну діяльність студентів.

Тому, інтеграція – необхідна умова сучасного навчального процесу, її можлива реалізація в межах будь-якого навчального закладу здійснила б перехід цього закладу на новий рівень в умовах впровадження STEM-освіти.

**Висновки та перспективи подальших досліджень.** Добір навчальних матеріалів до змісту навчальних посібників з урахуванням інтегрованого підходу у навчанні фізики має забезпечити: оволодіння студентами рівнем навчальної, інформаційної, експериментальної, дослідницької STEM-компетентностей, визначеним навчальною програмою відповідно до шкали європейських стандартів.

Подальші дослідження потребують висвітлення проблем, що стосуються розробки методики навчання фізики з урахуванням інтегрованого підходу в контексті впровадження STEM-освіти у навчальний процес, у тому числі і вищих навчальних закладів технічного спрямування.

#### **Використані джерела**

1. Борота В. Г. Механика и молекулярная физика: методические рекомендации к выполнению лабораторных работ по физике на базе комплекта «L-микро» / В. Г. Борота, О. С. Кузьменко, С. А. Остапчук. – 2-е изд., перераб. и доп. – Кировоград : КЛА НАУ, 2012. – 68 с.
2. Осадчук Л. А. Методика преподавания физики / Л. А. Осадчук. – К. : Вища школа, 1984. – 352 с.
3. Садовий М. І. Окремі питання сучасної та традиційної фізики : навч. посіб. для студ. пед. навч. закл. освіти / М. І. Садовий. – Кировоград : Видавництво ПП «Каліч О. Г.», 2007. – 138 с.
4. Наказ МОН України від 29.02.2016 № 188 «Про утворення робочої групи з питань впровадження STEM-освіти в Україні» [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://old.mon.gov.ua/ua/about-ministry/normative/5219->

#### **References**

1. Borota V. H. Mekhanika i molekulyarnaya fizika : metodicheskie rekomendacii k vypolneniyu laboratornyh rabot po fizike na baze komplekta «L-mikro» / V. G. Borota, O. S. Kuz'menko, S. A. Ostapchuk. – 2-e izd., pererab. i dop. – Kirovograd : KLA NAU, 2012. – 68 s.
2. Osadchuk L. A. Metodika prepodavaniya fiziki / L. A. Osadchuk. – K. : Vishcha shkola, 1984. – 352 s.
3. Sadovyi M. I. Okremi pytannia suchasnoi ta tradytsiinoi fizyky : navch. posib. dlia stud. ped. navch. zakl. osvity / M. I. Sadovyi. – Kirovograd : Vydavnytstvo PP «Kalich O. H.», 2007. – 138 s.
4. Nakaz MON Ukrainy vid 29.02.2016 N 188 «Pro utvorennia robochoi hrupy z pytan vprovadzhennia STEM-osvity v Ukrainy» [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu: <http://old.mon.gov.ua/ua/about-ministry/normative/5219->

**Кузьменко О. С., Гончарова Н. А.**

### **ОСОБЕННОСТИ СОДЕРЖАТЕЛЬНОГО НАПОЛНЕНИЯ УЧЕБНОГО ПОСОБИЯ ПО ФИЗИКЕ ДЛЯ ВЫСШИХ ТЕХНИЧЕСКИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ В КОНТЕКСТЕ ВНЕДРЕНИЯ STEM-ОБРАЗОВАНИЯ (ИНТЕГРИРОВАННЫЙ ПОДХОД)**

В статье рассматривается проблема интегрированного подхода и подбора учебного материала к содержанию учебных пособий по физике для высших учебных заведений технического профиля с учетом тенденций развития STEM-образования. Выделено межпредметные связи по физике с предметами профессионального направления. Акцентировано внимание на основные принципы отбора учебного материала к пособиям с учетом STEM-образования.

Перспективы дальнейших исследований заключаются в разработке методики обучения физике с учетом интегрированного подхода в условиях развития STEM-образования в вузах технического профиля.

**Ключевые слова:** интегрированный подход; физика; методика обучения; учебное пособие; STEM-образование.

**Kuzmenko O., Honcharova N.**

**FEATURES OF CONTENT FILLING OF THE PHYSICS MANUAL FOR HIGHER  
TECHNICAL EDUCATIONAL INSTITUTIONS IN THE CONTEXT OF  
IMPLEMENTATION OF STEM-EDUCATION  
(INTEGRATED APPROACH)**

The article deals with the problem of the integrated approach and selection of educational material to the content of teaching aids in physics for higher educational institutions of a technical profile, taking into account the trends of the development of STEM-education. Interdisciplinary connections in physics with subjects of professional direction are highlighted. The emphasis is on the basic principles of selecting a training material for benefits based on STEM education.

In connection with this, there is a need to provide students with appropriate teaching aids that reveal the content of integrated learning with a combination of STEM technologies, which is the latest addition and background information in a particular direction. Such aids foresee the use of didactic, psychologically and methodically appropriate methods, forms and types of learning that are consistent with both modern approaches to physics education and the profiling of its content depending on the chosen teaching profile.

Applying in the educational process of higher educational institutions the integration of scientific knowledge can achieve the following results: 1) knowledge of students become systematic; 2) skills are generalizing, promoting the integrated application of knowledge, their synthesis, the transfer of ideas and methods from one branch of science to another, which, in essence, is the basis of a creative approach to human scientific work in modern conditions; 3) the world view of the direction of cognitive interests of students is intensified; 4) convictions are formed more effectively, comprehensive development of personality is achieved; 5) integrated classes promote intensification, optimization of educational and pedagogical activity.

Prospects for further research are to develop a methodology for teaching physics, taking into account the integrated approach in the conditions of the development of STEM-education in technical universities.

**Keywords:** integrated approach; physics; teaching technique; training manual; STEM education.

УДК 371.321:801.8

**ПІДРУЧНИК УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ОЧИМА УЧНЯ,  
ВЧИТЕЛЯ Й НАУКОВЦЯ**

**К. Ю. Ладоня,**

*науковий співробітник,*

*Інститут педагогіки НАПН України;*

**Л. В. Зеленова,**

*вчитель-методист,*

*Вишнівська загальноосвітня школа I–III ступеня № 3;*

**Г. У. Синьоока,**

*вчитель-методист,*

*Вишнівська загальноосвітня школа I–III ступеня № 3*

У статті проблеми сучасного підручника української мови розглянуто з позицій учня, вчителя і науковця. З'ясовано, що саме подобається учням у підручниках, чим вони їх не задовольняють та яким бачать ідеальний сучасний підручник. Учителі висловлюють свою

оцінку підручників, надають пропозиції щодо вдосконалення основного засобу навчання. У статті висвітлено сучасні наукові підходи до створення компетентнісно орієнтованих підручників української мови, розкрито їх функції, схарактеризовано принципи конструювання, обґрунтовано вимоги до змісту і структури підручника як ефективного засобу навчання.

**Ключові слова:** компетентнісний підручник української мови; зміст; структура; вимоги.

**Постановка проблеми.** Як джерело інформації та основний засіб навчання, підручник української мови посідає важливе місце в навчально-виховному процесі. Він суттєво впливає не тільки на те, який зміст мовної освіти опановує учень, а й те, як він його засвоює, наскільки успішно вирішуються питання набуття ним ключових і предметних компетентностей з перспективою формування загальноєвропейських, закладених у Концепції Нової української школи [8]

Розуміння сучасних завдань мовної освіти, спрямованих на реалізацію концепції, потребує розроблення оновленого змісту на рівні Державного стандарту базової і повної середньої освіти, програм, втілення нового змісту в підручниках, які мають забезпечити набуття учнями основних загальноєвропейських компетентностей з проекцією на українську ментальність і самобутність.

**Формулювання цілей статті.** Мета статті – з'ясувати сильні та слабкі сторони чинних підручників української мови за версією учнів і вчителів; скласти образ досконалого підручника очима учнів; зробити науковий аналіз навчальної книжки, обґрунтувати вимоги до неї; визначити шляхи вдосконалення підручника.

**Виклад основного матеріалу.** Проблеми шкільного підручника завжди перебували в полі зору науковців (В. Біблер, О. Біляєв, В. Беспалько, Н. Бондаренко, М. Бурда, О. Горошкіна, Г. Гранік, І. Гудзик, Л. Занков, І. Зверєв, Д. Зуєв, В. Краєвський, І. Лернер, М. Пентилюк, В. Редько, О. Савченко, М. Скаткін, М. Шкільник та ін.). Частково досліджено питання теорії підручника, зокрема розроблено окремі аспекти підручникотворення, визначено і схарактеризовано функції основного засобу навчання; з'ясовано його змістові та структурні характеристики; розроблено критерії добору й принципи подання навчального матеріалу; окреслено вимоги до методичного апарату та поліграфічного оформлення, а також критерії оцінювання ефективності основного засобу навчання.

Водночас нерозв'язаними залишаються питання реалізації в підручнику української мови десяти ключових компетентностей, закладених у Концепції Нової української школи (2016), співвідношення мовної теорії та мовленнєвої практики; втілення ідеї декількарівнєвої навчальної книжки, апробації підручника тощо. Стрімкі зміни в нашому суспільстві потребують постійного перегляду освітніх концепцій, що не може не позначитися на наукових засадах створення сучасного підручника та вимогах до нього.

З появою умовно альтернативних підручників учитель здобув можливість вибору. Проте аналіз засобів навчання свідчить, що вони не відповідають



особистісним потребам учнів і вимогам сьогодення. У процесі спостережень за навчальним процесом було з'ясовано, що чинні підручники не забезпечують вирішення завдань сучасної освіти, не виконують своїх основних функцій, не сприяють формуванню в учнів достатнього рівня компетентностей для успішного подальшого навчання, життя.

Серед основних недоліків підручників учителі визначають такі, як складність (невідповідність віковим особливостям) навчальних текстів; важка для сприйняття учнями мова викладу навчального матеріалу; брак діалогічності у викладі теоретичних відомостей; недостатня кількість цікавих вправ, завдань для повторення вивченого, текстів, що містять актуальну для учнів інформацію, спонукають до розвитку критичного мислення, розширення світогляду; випадковий, безсистемний добір текстового матеріалу; невміння використати інформаційний потенціал текстів, перевищення їхнього обсягу; брак блоків мотивації та рефлексії, адекватних графічних виділень у тексті, слабка графічна структурованість; нецікавий і недоречний ілюстративний матеріал тощо. Як наслідок, ефективність роботи учнів з підручником невисока, що позначається на рівні успішності та інтересі до навчального предмета.

Наразі спостерігається зниження інтересу учнів до предмета, незнання правил, фрагментарність знань, невміння застосовувати їх на практиці, несформованість навичок, нездатність сформулювати та висловити думку, зниження грамотності тощо.

Вирішення нових завдань, що постають перед мовною освітою на сучасному етапі, потребує підручника, який ґрунтується на *компетентнісному, особистісно орієнтованому, діяльнісному* підходах. Перший забезпечує становлення в учнів комунікативної компетентності та реалізується через теоретичні відомості, правила, інструкції, зразки, комунікативно спрямовані вправи й завдання, зокрема ситуативні, творчі, пошукову, проектну діяльність тощо. Другий, враховуючи суб'єктний досвід, індивідуальні здібності, можливості та потреби кожного учня, створює умови для різних траєкторій розвитку в опануванні мови і полягає в діалогічному викладі навчального матеріалу, орієнтованому на партнерські відносини вчителя й учня, застосуванні різноманітних вправ і завдань, активних та інтерактивних форм і методів навчання. Третій підхід полягає в опануванні учнями різних видів діяльності та реалізується в підручнику через види робіт, що забезпечують розвиток загальнонавчальних умінь і навичок, оволодіння раціональними способами діяльності для засвоєння механізмів практичного вільного користування мовою.

Сучасний підручник як навчально-розвивальне середовище і сценарій навчально-виховного процесу повинен враховувати основні *принципи* розвивального навчання:

- принцип *мотивації*, що реалізується в підручнику через використання текстів на актуальні для учнів теми, різноманітних форм роботи, цікавих і посильних завдань;

- принцип *науковості* базується на коректності в доборі та трактуванні навчального матеріалу, формуванні в учнів наукового мислення шляхом засвоєння і використання оптимальної кількості узагальнених наукових понять, термінів, принципів функціонування та тенденцій розвитку мовних явищ;

- *внутрішньопродметні* та *міжпредметні зв'язки* реалізуються через системні зв'язки різних рівнів мови, галузей наук, урізноманітнення тематики текстів вправ і завдань підручника та забезпечують розширення світогляду учнів, а також формування цілісної картини світу, зокрема й мовної;

- принцип *текстоцентризму* полягає у тому, що текст є основним структурним компонентом підручника як матеріал для аналізу, основа для тренувальних вправ і зразок для висловлень учнів;

- *діалогізація навчання* реалізується через перетворення учня в активного суб'єкта навчання шляхом уведення в підручник інтерактивних методів;

- принцип *свідомої діяльності* реалізується через впровадження у практику навчальних досягнень шляхом використання методу проєктів, пошукової та дослідницької діяльності тощо;

- *проблемність* базується на розміщенні в підручнику таких текстів, ситуацій, завдань, які спонукають учнів розмірковувати з метою розв'язання проблем;

- *індивідуалізація та диференціація навчання* полягають у можливості вибору та достатній різноманітності різнорівневих вправ і завдань;

- *емоційність* реалізується через використання в підручнику емоційно забарвлених прикладів, текстів, ілюстрацій, що створюють атмосферу легкості на уроці, викликають в учнів позитивні емоції;

- *технологічність та інноваційність* навчання передбачає побудову підручника на основі сучасних технологій, а також створення електронних підручників, програм-додатків до основного підручника тощо.

Одним із важливих напрямів підручникотворення є з'ясування функцій навчальної книги. Вони визначають вимоги до її змісту, структури, впливають на вибір засобів навчання.

Дослідники розмежують універсальні дидактичні функції, властиві підручникам з усіх предметів, та часткові методичні, зумовлені особливостями вивчення конкретного предмета. У підручнику всі функції реалізуються комплексно.

До дидактичних функцій зараховують інформаційну, управлінську, стимулювальну, закріплення, координації, систематизації, контролю [5] Серед *функцій* підручника української мови доцільно виділити *інформаційну, навчальну, мотиваційну, управлінську, розвивальну, комунікативну, виховну, функцію контролю (самоконтролю)* та інші.

Перша з перелічених функцій підручника (*інформаційна*) – найбільш досліджена. Вона проявляється в інформаційності знань про систему мови, які мають засвоїти учні, та пізнавальних текстів різної тематики культурологічного й ціннісного змісту. Водночас надмір інформації перевантажує, стомлює учнів, послаблює їхню увагу, інтерес, призводить до формальності та поверховості

знань. Через переакцентування уваги зі знаннєвого компонента на компетентнісний актуальними для мовної освіти є оптимізація теорії, розвантаження змісту навчання від зайвого, другорядного матеріалу.

Реалізація *навчальної* функції передбачає розвиток стійких умінь та навичок практичного застосування здобутих знань через систему вправ і завдань.

Призначення *мотиваційної*, або *стимулювальної*, функції – зацікавити учнів предметом. Інтерес до нього забезпечують: наявність у підручнику мотиваційного компонента; доступність та цікава форма подання інформації; створення умов для стимулювання пізнавальної та розумової діяльності, спонукання до самостійного здобування знань; образне подання навчального матеріалу з використанням малюнків; посиленість і водночас ненадмірна легкість змісту [4].

Функція *координації* реалізується завдяки встановленню внутрішньопредметних та міжпредметних зв'язків у процесі опрацювання конкретного навчального матеріалу.

*Систематизація* здійснюється в підручнику через аналіз, синтез, виділення головного, порівняння за різними ознаками, узагальнення, класифікацію, роботу з таблицями, схемами, інструкціями, додатками, довідниками тощо.

*Управлінська*, на думку багатьох вчених, є основною, первинною функцією підручника. Ця думка базується на важливості не стільки надавати учням готові знання, скільки організувати діяльність, спрямовану на здобуття учнями нових знань, набуття умінь та навичок, урізноманітнювати форми й методи навчання, а також керувати процесом самонавчання.

*Розвивальна* функція проявляється в тому, що підручник забезпечує умови для формування учня як особистості, здатної до самостійної активної продуктивної діяльності в умовах сучасного світу, спонукає до критичного мислення, пошукової діяльності, розвиває його пізнавальні, інтелектуальні, творчі та інші здібності, самостійність.

Призначення *комунікативної* функції у тому, що підручник є, з одного боку, засобом передавання інформації від автора учневі, а з другого – засобом створення навчальних ситуацій спілкування, сценарієм і моделлю навчання (що повинні орієнтуватися на суб'єкт-суб'єктні відношення учителя з учнем).

*Виховна* функція ґрунтується на думці, що ціль підручника не лише вчити, а й виховувати, формувати громадянина з активною життєвою позицією. Вона послідовно реалізується через зміст підручника (соціокультурну змістову лінію), який потрібно вибудовувати, враховуючи морально-етичні норми, за якими живе українське суспільство, загальнолюдські цінності тощо.

Функція *контролю* представлена різними його формами і видами, що дає змогу робити об'єктивні висновки про поступ учнів та їх досягнення в опануванні мови і здійснювати корекцію результатів навчання.

Серед основних функцій підручника української мови деякі вчені виділяють також *етичну* й *естетичну*, реалізація яких передбачає розвиток морально-етичної та естетичної сфер особистості учня під час засвоєння матеріалу підручника, та

*самоосвітньо-дослідницьку*, за допомогою якої створюються передумови для подальшої (упродовж життя) самоосвіти та самостійної дослідницької діяльності учнів у процесі виконання завдань з підручником [9].

Відповідно до Державного стандарту базової і повної середньої освіти та чинної програми, *зміст* підручника з української мови структурується за *чотирма лініями: мовною*, що охоплює теоретичні відомості про мову як систему, про основні тенденції та принципи її функціонування; *мовленнєвою*, яка містить систему видів робіт, що забезпечують ефективне здійснення мовленнєвої діяльності у всіх її видах; *соціокультурною*, яка передбачає залучення відомостей, що формують в учнів систему загальнолюдських і національних цінностей, світоглядних уявлень, знань про історію та культуру; *діяльнісною (стратегічною)*, основою якої є різні види робіт, спрямовані на розвиток мислення учнів, здатності використовувати на практиці здобуті знання, набуті вміння, досягати мети спілкування.

Сучасне підручникотворення передбачає узгоджене поєднання усіх чотирьох структурних компонентів змісту, адже «єдність мовленнєвих, мовних і немовних знань уможлиблює мовленнєву діяльність завдяки поєднанню форми і значення, моделей світу і мови, забезпечує формування ціннісної матриці особистості, її емоційної сфери, ставлення до людей, до світу й себе самої» [1, с. 12].

Зважаючи на функції, які повинен виконувати сучасний підручник, спираючись на основні принципи і підходи до мовної освіти, науковці формулюють такі загальні *вимоги* до підручника: формулювання цілевизначення на початку кожної теми; мотивація навчання; відображення сучасного стану мовознавчої науки у викладі мовного матеріалу; побудова сценарію уроку за такою моделлю: «спостереження – теорія» – висновки – узагальнення – формування навичок – закріплення – застосування»; чіткий системний і послідовний виклад навчального матеріалу; використання наочності (схем, таблиць, ілюстрацій тощо); створення передумов для самоосвіти упродовж життя.

З огляду на сучасні тенденції діалогізації процесу навчання учителі Вишнівської загальноосвітньої школи І–ІІІ ст. № 3 Т. В. Бондаренко, Л. В. Зеленова, Т. В. Кравченко, Г. У. Синьоока, О. В. Хмарна провели серед учнів 5-х, 8-х, 9-х, 10-х, 11-х класів опитування та творчу роботу «Яким я бачу ідеальний підручник української мови», що мало на меті дослідити сприйняття чинних підручників самими учнями, сформулювати їхні основні вимоги до підручника, створити образ ідеальної навчальної книги. *Аналіз учнівських робіт* дав змогу виділити такі думки:

- у підручнику має бути чітке стисле формулювання правил, краще у вигляді таблиць, схем, прості зрозумілі приклади для пояснення правил, що легко запам'ятовуються (діти часто заучують приклади, а через них – і самі правила);

- варто подати систематизований стислий виклад основних правил (зокрема, і для попередньо вивчених тем, вправ на повторення) в одному місці (на форзаці підручника, у додатках тощо);

- необхідно розмістити матеріал (невеличкі за обсягом завдання) для повторення попередніх тем та з культури мовлення до кожного уроку, розділу;

- доречні завдання для спостережень над мовними явищами, що надають учням можливість, спостерігаючи за мовою, самостійно формулювати визначення, правила тощо;

- потрібні творчі завдання, що дають змогу учням проявити себе;

- доцільні завдання для самостійного опрацювання з використанням сучасних технічних засобів (відеоуроки, комп'ютерні вправи-програми, корисні посилання в Інтернеті тощо);

- бажані зразки робіт різного виду, зокрема творчих, що дають змогу виконувати завдання, розміщені в підручнику, писати твори;

- для вправ і завдань необхідно надати тексти сучасних авторів актуальної тематики, що відповідають віковим особливостям учнів, їхнім інтересам (але не варто захоплюватися «надсучасним» – не варто спиратися на останні новини, персонажів фільмів, мультфільмів, комп'ютерних ігор тощо, адже не всі учні переглядають ту саму інформацію в мережі Інтернет);

- домашні завдання не повинні «забирати багато часу та сил»; не варто задавати додому усні завдання, що не будуть обов'язково перевірені, учні, як правило, не виконують такі завдання;

- необхідна сучасність, «стильність» графічного оформлення підручника, яскраве графічне виділення правил, термінів, опорних фраз (але не потрібно виділяти поруч із правильним вживанням слів, наголосу неправильне, «бо запам'ятовуючи, можна переплутати правильне з неправильним»);

- підручник повинен містити достатню кількість яскравих естетично привабливих ілюстрацій позитивного змісту (вони «допомагають у написанні творчих робіт», «покращують настрій і заохочують до роботи»); беззмістовні малюнки, що не містять корисної доречної інформації, в підручнику розміщувати не варто;

- бажано зменшити розмір та вагу підручника, зокрема переносом частини завдань на електронні носії або в новостворені електронні підручники.

Для вдосконалення підручників неабияке значення мають *пропозиції вчителів*, які радять:

- забезпечити доступність для самостійного опрацювання учнями матеріалів підручника (враховуючи вікові особливості, правильно структуруючи матеріал, зменшуючи рівень абстракції викладу тощо);

- включити завдання для самоконтролю і самоперевірки знань, зокрема тестові завдання і вправи з відповідями;

- розробити додатки до підручника (робочі зошити, таблиці, схеми, словнички, ілюстративний та довідковий матеріал);

- збільшити кількість вправ, що містять матеріал для повторення, розвитку мислення, завдання з культури мовлення та вправи різного ступеня складності;

- розмістити завдання, що стимулюватимуть учнів до самостійного пошуку інформації в додаткових джерелах;

- повніше використовувати внутрішньо- та міжпредметні зв'язки;

- усунути помилки в підручниках.

**Висновки.** Підбиваючи підсумки, зазначимо, що наявні в школах підручники української мови не виконують своїх основних функцій і потребують суттєвого вдосконалення. Автори більшості з них ігнорують здобутки технічного прогресу та можливості невербальних каналів передачі інформації та впливу; недостатньо реагують на запит суспільства щодо формування свідомої особистості нової генерації, пристосованої до всіх імовірних викликів найближчого прийдешнього, не можуть виконувати своїх основних функцій і потребують суттєвого вдосконалення. Основою для створення сучасної навчальної книги має бути поєднання паперового підручника з електронним, що надасть технічних можливостей для вирішення основних проблем, що постали перед сучасною мовною освітою. Розробляючи нові підручники, необхідно враховувати не лише пропозиції вчителів та зауваження експертів, а й побажання учнів.

#### **Використані джерела**

1. Бондаренко Н. Концептуальні засади підручника «Українська мова» для 8 класу ЗНЗ з навчанням українською / Н. Бондаренко // Дивослово. – 2015. – № 10. – С. 10–14.
2. Голуб Н. Концептуальні засади підручника української мови для основної школи з українською мовою навчання / Н. Голуб, Г. Шелехова, В. Новосолова, А. Ярмолюк // Українська мова і література в школі. – 2014. – № 4. – С. 19–22.
3. Горошкіна О. Сучасний підручник української мови як освітньо розвивальне середовище / О. Горошкіна // Українська мова і література в школі. – 2016. – № 4. – С. 11–14.
4. Гранік Г. Г. О перспективах расширения функций учебника / Г. Г. Гранік, Л. А. Концевая, С. М. Бондаренко // Проблемы школьного учебника. – М. : Просвещение, 1985. – Вып. 15. – С. 102–117.
5. Зверев И. Д. Школьный учебник: Проблемы и пути их развития / И. Д. Зверев // Проблемы школьного учебника. – М. : Просвещение, 1991. – Вып. 20. – С. 3–26.
6. Курач Л. І. Проблеми конструювання підручників з мов і літератур етнічних меншин для початкової і основної школи / Л. І. Курач, В. О. Корсаков, Л. А. Сімакова, В. В. Снегірьова, Н. В. Бакуліна. – К. : Педагогічна думка, 2012. – 144 с.
7. Кучерук О. Принципи розвивального навчання і методи реалізації їх у шкільному курсі української мови / О. Кучерук // Українська мова і література в школі. – 2017. – № 1. – С. 8–13.
8. Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://mon.gov.ua/Новини% 202016/12/05/konczepczija.pdf](http://mon.gov.ua/Новини%202016/12/05/konczepczija.pdf)
9. Пентиліук М. Концептуальні засади створення підручників рідної мови / М. Пентиліук // Українська мова і література в школі. – 2016. – № 2. – С. 2–7.

#### **Reference**

1. Bondarenko N. Kontseptualni zasady pidruchnyka «Ukrainska mova» dlia 8 klasu ZNZ z navchanniam ukrainskoiu / N. Bondarenko // Dyvoslovo. – 2015. – N 10. – S. 10–14.
2. Holub N. Kontseptualni zasady pidruchnyka ukrainskoi movy dlia osnovnoi shkoly z ukrainskoiu movoiu navchannia / N. Holub, H. Shelekhova, V. Novosolova, A. Yarmoliuk // Ukrainska mova i literatura v shkoli. – 2014. – N 4. – S. 19–22.
3. Horoshkina O. Suchasnyi pidruchnyk ukrainskoi movy yak osvitno rozvyvalne seredovyshche / O. Horoshkina // Ukrainska mova i literatura v shkoli. – 2016. – N 4. – S. 11–14.
4. Granik G. G. O perspektivah rasshireniya funkciij uchebnika / G. G. Granik, L. A. Koncevaya, S. M. Bondarenko // Problemy shkol'nogo uchebnika. – M. : Prosveshchenie, 1985. – Vyp. 15. – S. 102–117.
5. Zverev I. D. SHkol'nyj uchebnik: Problemy i puti ih razvitiya / I. D. Zverev // Problemy shkol'nogo uchebnika. – M. : Prosveshchenie, 1991. – Vyp. 20. – S. 3–26.

6. Kurach L. I. Problemy konstruiuvannia pidruchnykiv z mov i literatur etnichnykh menshyn dlia pochatkovoї i osnovnoi shkoly / L. I. Kurach, V. O. Korsakov, L. A. Simakova, V. V. Sniehirova, N. V. Bakulina. – K. : Pedahohichna dumka, 2012. – 144 s.

7. Kucheruk O. Pryntsypy rozvyvalnoho navchannia i metody realizatsii yikh u shkilnomu kursi ukrainskoї movy / O. Kucheruk // Ukrainska mova i literatura v shkoli. – 2017. – N 1. – S. 8–13.

8. Nova ukrainska shkola. Kontseptualni zasady reformuvannia serednoi shkoly [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu: <http://mon.gov.ua/Novyny%202016/12/05/konczepczyia.pdf>

9. Pentyliuk M. Kontseptualni zasady stvorennia pidruchnykiv ridnoi movy / M. Pentyliuk // Ukrainska mova i literatura v shkoli. – 2016. – N 2. – S. 2–7.

**Ладоня К. Ю., Синьоока Г. У., Зеленова Л. В.**

#### **УЧЕБНИК УКРАИНСКОГО ЯЗЫКА ГЛАЗАМИ УЧЕНИКА, УЧИТЕЛЯ И УЧЕНОГО**

В статье проблемы современного учебника украинского языка рассматриваются с позиций ученика, учителя и ученого. Разъяснены предпочтения учеников, выяснено, что их не устраивает и каким они видят идеальный учебник. Учителя дают свою оценку учебникам, предлагают пути их совершенствования. В статье отображены современные научные подходы к созданию компетентностно ориентированных учебников украинского языка, раскрыты их функции, охарактеризованы принципы конструирования, обоснованы требования к содержанию и структуре учебника как эффективного средства обучения.

**Ключевые слова:** компетентностный учебник по украинскому языку; содержание; структура; требования.

**Ladonia K., Synyooka G., Zelenova L.**

#### **TEXTBOOK FROM THE POINT OF VIEW OF STUDENT, TEACHER AND SCIENTIST**

This article reviews modern ukrainian language textbooks. Outlined their shortcomings and positive traits. Analysis of textbooks is submitted from the standpoint of student, teacher and researcher. In the article it appears what students like in current classbooks and what they are not satisfied with. It is described how students see perfect modern Ukrainian language textbook. Teachers express their opinion about textbooks, give suggestions on improving the primary means of learning. The article deals with modern scientific approaches to creating competence oriented textbooks of Ukrainian language, reveals their function, principles of design. Author determined basic requirements for the content, structure and decoration of the textbook as an effective learning tool. The main ways of improving the Ukrainian language textbook are defined. The article proves expediency of considering not only offers of teachers and researchers but students'. The necessity to attract new technologies to create a new generation of textbooks is formulated.

**Keywords:** competence Ukrainian language textbook; content; structure and requirements.

УДК:378.937+378.14

### **ФОРМУВАННЯ КРЕАТИВНО-ПРОЕКТУВАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ЗАСОБАМИ МУЛЬТИМЕДІЙНОГО НАВЧАЛЬНОГО ПОСІБНИКА З ПЕДАГОГІКИ**

**І.А. Левіна,**

*кандидат педагогічних наук, доцент,*

*ПНПУ імені К.Д.Ушинського,*

*inna\_levina@ua.fm*

У статті представлені результати теоретичного аналізу креативно-проектної компетентності як складової професійної компетентності майбутнього вчителя. Автором

розкрито сутність і структуру феномена «креативно-проектна компетентність», визначено критерії та рівні її сформованості, охарактеризовано педагогічні умови та представлено модель формування креативно-проектної компетентності майбутніх учителів засобами мультимедійного навчального посібника з педагогіки. Використання мультимедійного навчального посібника з педагогіки можливе у кількох режимах, серед яких: «Лекції», «Конструктор лекцій», «Практичні та лабораторні заняття», «Конструктор практичних та лабораторних занять», «Завдання для самостійної та індивідуальної роботи», «Конструктор тестових завдань», «Довідкова інформація» тощо.

**Ключові слова:** модель; проект; проектування; креативна проектна діяльність; креативно-проектна компетентність; мультимедійний навчальний посібник

**Постановка проблеми.** Перехід до нових економічних умов в Україні змінив характер вимог до рівня підготовки випускників освітніх установ: на перший план висувається мета розвитку особистості творчої, мобільної, здатної самостійно вирішувати проблемні ситуації, застосовувати знання, що були отримані, для вирішення нових завдань, тим самим збагачуючи свій життєвий досвід. Ідея творчості пов'язується в сучасній свідомості з ідеєю прогресу, підвищенням соціального і культурного престижу продуктів творчої діяльності. У реаліях сьогодення творчість трактується як глибинний особистісний процес, що не підлягає стандартизації, коли об'єктом діяльності стає сама людина, а не тільки навколишнє середовище. У зв'язку з цим вважаємо необхідним звернутися до категорії «креативність», яка включає не тільки діяльнісний, але й особистісний аспекти творчості й усвідомлюється як творчі можливості (здібності) людини, які проявляються в мисленні, почуттях, спілкуванні, окремих видах діяльності, характеризують особистість або її окремі сторони, продукти діяльності, процес їх створення.

Зміни в шкільній освіті передбачають наявність в учителя готовності до вдосконалення методики навчання, умінь перетворювати, доповнювати, інтегрувати наявний навчальний матеріал, що, в свою чергу, неможливе без сформованості в педагога креативно-проектувальної компетентності.

Аналіз результатів педагогічної практики студентів 4 курсу показав, що у більшості майбутніх вчителів означена компетентність не сформована на достатньому рівні. Так, 52% респондентів навіть не мають уявлення про цей феномен. 37% студентів, що приймали участь в опитуванні, лише інтуїтивно розуміють сутність поняття «креативно-проектувальна компетентність». Причинами вищезазначеного вважаємо те, що в навчальному процесі ВНЗ педагогічного профілю в належній мірі не розкривається значущість креативно-проектувальної компетентності у професійній діяльності учителя; формування означеної компетентності не передбачено програмою підготовки майбутніх вчителів та вправи щодо її відпрацювання не відображено в підручниках.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій з проблеми.** Дослідженню теорії компетентнісного підходу до навчання присвячені роботи В. Байденко, Н. Бібик, В. Беспалько, Є. Зеєра, І. Зимової, Л. Петровської, Л. Пухівського, М. Розова, А. Хуторського та ін. Специфіка формування професійної компетентності у вищих навчальних закладах знайшла своє відображення в працях Н. Брюханова,



Т. Волобуєвої, А. Коваленко, В. Сластьоніна, Л. Тархан, С. Федорової і ін. Питанням удосконалення професійно-педагогічної підготовки студентів вищих педагогічних навчальних закладів присвячена значна частина досліджень, у яких вивчаються окремі групи професійних умінь: загально-педагогічні (О. Абдуліна, А. Алексюк, О. Антонова, І. Богданова, В. Вишківська, О. Дубасенюк, О. Остряньська, В. Сластьонін та ін.), дидактичні (Н. Білокур, В. Бондар, О. Бульвінська, П. Гусак, І. Іванченко, А. Кендюхова, І. Колеснікова, Г. Муравєва, О. Мороз, І. Шапошнікова та ін.), дидактико-методичні (Н. Воскресенська, Н. Максименко та ін.). Незважаючи на відсутність у дослідженнях єдиної класифікації професійних якостей майбутнього вчителя, його виробничих функцій, компонентів педагогічної діяльності, єдині педагоги в тому, що основу педагогічної діяльності вчителя становлять конструктивно-проективні вміння.

Загальну структуру діяльності вчителя щодо проектування уроків досліджували І. Лернер, М. Скаткін та М. Шахмаєв [4, 5]. Вони виділяють п'ять етапів підготовки уроку: 1) вивчення навчальної програми, що проводиться перед початком засвоєння чергової теми; 2) аналіз методичної літератури: перегляд підручника, методичного посібника, статей у педагогічних журналах, підготовка загального плану засвоєння теми (тематичне планування); 3) аналіз матеріалу конкретного уроку в підручнику, співвіднесення його з рівнем підготовки і розвитку учнів, конструювання методики викладу різних питань навчального матеріалу в класі; 4) підготовка засобів навчання відповідно до теми уроку; 5) розроблення плану уроку, в якому зазначають тему, мету й завдання уроку, його структуру (послідовність навчальних ситуацій, перелік і місце навчальних демонстрацій, час на кожен етап уроку, необхідні для проведення уроку засоби навчання).

Проблема викладання і навчання на творчому рівні також знайшла відображення у психолого-педагогічній літературі. Філософські аспекти творчості розглядали М. Каган, І. Кант, Б. Кедров, В. Шинкарук, А. Шумілін та ін. Проблему розвитку креативності особистості було досліджено вченими (Г. Алдер, Дж. Гілфорд, В. Клименко, Е. Лузік, А. Маслоу, А. Потебня, В. Роменець, К. Роджерс, П. Торренс, Л. Шелестова). Сутність педагогічної творчості розглядали В. Андрєєв, Ф. Гоноболін, В. Загвязинський, В. Сластьонін та ін. Дослідниками описано інноваційні методи щодо формування креативності особистості. До них відносяться мозковий штурм (А. Осборн), метод евристичних запитань (Д. Пойя), метод багатомірних матриць (Ф. Цвікі), метод інверсій (А. Єсаулов), метод креативного поля (Д. Богоявленська). Було визначено сутність та і розроблено класифікацію уроків творчого типу (А. Хуторської).

Аналіз психолого-педагогічної літератури дає змогу зробити висновок, що, незважаючи на наявність окремих праць, дослідження проблеми формування креативно-проектувальної компетентності у майбутніх учителів потребує більш детального розгляду.

**Формулювання цілей статті.** Мета статті – розробити та теоретично обґрунтувати модель формування креативно-проектувальної компетентності майбутніх учителів засобами мультимедійного навчального посібника з педагогіки.

Для досягнення мети було поставлено такі завдання:

- визначити сутність і структуру феномена «креативно-проектувальна компетентність»;
- розробити критерії, показники та рівні сформованості креативно-проектувальної компетентності;
- визначити педагогічні умови формування креативно-проектувальної компетентності у майбутніх вчителів.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** На сьогодні проектування в педагогіці стало співвідноситися як з процедурами нормативно-алгоритмічного характеру, так і з прийомами креативної діяльності вчителя. Конструктивно-проектувальний компонент як один із найважливіших серед компонентів професійної готовності вчителя виділяє Н. Кузьміна: «Він (цей компонент) включає дії, пов'язані із випередженням, «забіганням наперед» – передбаченням системи наслідків від вирішення системи задач протягом всього визначеного часу, на який здійснюється планування» [2, с. 37]. Конструктивно-проектувальні вміння дослідниця визначає як «систему і послідовність дій педагога, яка пов'язана із вирішенням педагогічних задач з конструюванням об'єкта навчально-пізнавальної діяльності учня, підпорядкованої цілям його виховання» [2, с. 102].

Дослідниця Н. Яковлева визначає проектну компетентність учителя як сукупність знань, умінь і якостей особистості, необхідних для підготовки та впровадження в освітній процес педагогічних проектів, що підвищують якість освіти учнів. При цьому дослідник підкреслює, що проектувальна компетентність не є природним новоутворенням, яке виникає саме по собі в процесі становлення педагога, - її необхідно спеціально формувати. Виступаючи частиною професійної компетентності педагога, проектувальна компетентність, на думку Н.О. Яковлевої, може бути успішно сформована в умовах освітнього процесу вищої школи [8].

Під проектною компетентністю вчителя С. Скворцова розуміє здатність вчителя до проектування процесу навчання предмету протягом навчального року, до проектування уроків за різними навчально-методичними комплектами відповідно до сучасних вимог, здатність до моделювання діяльності вчителя і діяльності учнів на кожному етапі уроку, спрямованої на досягнення освітніх результатів [6].

Не обійшли своєю увагою наковці і проблему теоретичного аналізу феномену «креативна компетентність». І. Брякова визначає креативну компетентність педагога як інтегративну багатофакторну якість особистості, що знаходиться в складних діалектичних зв'язках з професійною компетентністю й обумовлює на професійній основі розвиток творчих здібностей школярів і студентів [1]. А. Шумовська вважає, що креативна компетентність педагога – це «сукупність креативної, комунікативної, організаторської компетенцій і якостей особистості (мотивація досягнення успіху, допитливість, схильність до ризику, ініціативність), яка спрямована на прийняття і створення нового педагогічного продукту, генерування ідей, рішення педагогічних завдань, яка потенційно зумовлює в подальшому формування креативної компетентності вихованців» [7].

На підставі здійсненого аналізу понять «професійна компетентність», «проектна компетентність», «креативна компетентність», «проекткування»,

«проектна діяльність», «креативність», «креативна діяльність», «творча особистість», враховуючи завдання, які повинен виконувати майбутній учитель, було визначено поняття «креативно-проектувальна компетентність» майбутніх учителів, яке досліджується вперше.

Поняття «креативно-проектувальна компетентність» майбутнього вчителя розуміємо як інтегративну професійно-особистісну якість, засновану на знаннях, уміннях, особистісному досвіді й ціннісних орієнтаціях вчителя, що сприяють його ефективній підготовці до впровадження креативних освітніх проектів. У структурі креативно-проектувальної компетентності майбутніх учителів виділяємо такі компоненти: мотиваційний, когнітивний, операціональний та оцінний. Мотиваційний компонент включає позитивне ставлення до створення освітніх проектів, прагнення вирішувати педагогічні творчі завдання стимулювати активність і самостійність в проектній діяльності. До когнітивного компонента належать обізнаність із сучасними проектними технологіями креативного характеру, система знань щодо методики викладання дисциплін на основі застосування креативних технологій, розуміння специфіки застосування ІКТ в ході проектно-творчої роботи. Операціональний компонент представляють дослідні, організаторські, проектувальні вміння, що дозволяють проектувати і реалізовувати креативні освітні технології, здійснювати організацію самостійної творчої роботи, проектувати навчально-творчі заходи із застосуванням ІКТ. До оцінного компоненту належать здатність об'єктивно оцінювати досягнення щодо застосування креативних технологій у власній проектній діяльності; здатність до аналізу і рефлексії власної творчої діяльності; здатність до самовдосконалення.

Відповідно до визначеної сутності й структури креативно-проектувальної компетентності нами було розроблено критерії та показники її сформованості: мотиваційно-ціннісний (позитивне ставлення до створення освітніх проектів, прагнення вирішувати педагогічні творчі завдання, стимули, прояви активності й самостійності в проектній діяльності), когнітивно-діяльнісний (обізнаність із сучасними проектними технологіями креативного характеру, система знань щодо методики викладання дисциплін на основі застосування креативних технологій, розуміння специфіки застосування ІКТ в ході проектно-творчої роботи, вміння щодо проектування креативних освітніх технологій, організації самостійної творчої роботи, розробки навчально-творчих заходів із застосуванням ІКТ) і рефлексивно-оцінний (здатність об'єктивно оцінювати досягнення щодо застосування креативних технологій у власній проектній діяльності; здатність до аналізу і рефлексії власної творчої діяльності; здатність до самовдосконалення). Означені критерії та їх показники дали змогу виокремити такі рівні сформованості креативно-проектувальної компетентності майбутніх учителів: початковий, продуктивний і творчий.

З урахуванням вимог компетентісного підходу до освітнього процесу була розроблена модель формування креативно-проектувальної компетентності майбутніх учителів засобами мультимедійного навчального посібника (МНП) з педагогіки [3].



Рис. Модель формування креативно-проектувальної компетентності майбутніх учителів засобами МНП з педагогіки

Розроблена модель містить цільовий, змістовний, технологічний і аналітико-результативний блок. Кожний блок моделі націлено на формування відповідного компонента креативно-проектувальної компетентності. Взаємозв'язки між ними забезпечують системну цілісність креативно-проектувальної компетентності як результату функціонування моделі в системі професійної підготовки майбутніх учителів. Продуктивність функціонування моделі забезпечується дотриманням ряду умов: цілеспрямоване формування у студентів емоційно-позитивного ставлення до креативної професійної діяльності; систематичне включення їх в проектну діяльність і цілеспрямоване формування проектних умінь; занурення студентів в креативну проектну діяльність.

Цільовий блок моделі представлено метою і завданнями. Основною метою є формування креативно-проектувальної компетентності студентів засобами мультимедійного навчального посібника з педагогіки. Основна мета реалізується через методологічні підходи до організації процесу педагогічної підготовки студентів: системний, особистісно-діяльнісний, практико-орієнтований з урахуванням таких принципів навчання: доступності, зв'язку теорії з практикою, активності, систематичності й послідовності.

Змістовий блок формування креативно-проектувальної компетентності майбутніх вчителів засобами мультимедійного навчального посібника з педагогіки включає в себе знання, вміння і навички, що формуються в процесі навчання, досвід створення креативних проектів, досвід емоційно-вольового ставлення. При цьому змістовий блок передбачає ознайомлення майбутніх фахівців з теоретичними основами креативної проектної діяльності та її реалізації в освітньому процесі; розкриття теоретико-практичних засад формування різних елементів креативно-проектної компетентності за допомогою мультимедійного навчального посібника (МНП) з педагогіки. Зупинимось докладніше на описі означеного посібника. Мультимедійний навчальний посібник з педагогіки визначаємо як сучасний мультимедійний засіб навчання для вищої педагогічної школи, що містить систематизовану інформацію відповідно до навчальної програми з педагогіки з урахуванням сучасних завдань професійної підготовки вчителя та міжпредметних зв'язків з іншими дисциплінами педагогічного циклу. Посібник розроблено із застосуванням різноманітних засобів мультимедіа та побудовано у відповідності з сучасними загально-дидактичними принципами та підходами до навчання. МНП містить такі розділи: мультимедійний блок, бібліотека мультимедійних наочностей, віртуальна лабораторія та тестовий тренажер. Інтерфейс посібника не вимагає від користувача спеціальних навичок та підготовки, окрім оволодіння елементарними навичками роботи з персональним комп'ютером. Використання мультимедійного навчального посібника з педагогіки можливе у кількох режимах, серед яких: «Лекції», «Конструктор лекцій», «Практичні та лабораторні заняття», «Конструктор практичних та лабораторних занять», «Завдання для самостійної та індивідуальної роботи», «Конструктор тестових завдань», «Довідкова інформація» тощо.

До технологічного блоку формування креативно-проектної компетентності майбутніх учителів засобами мультимедійного навчального посібника з педагогіки належать: форми організації навчання (лекції, практичні заняття, виробнича

практика, конкурси, ділові ігри, дискусії); методи навчання (активні та інтерактивні (ігрові методи, моделювання ситуацій професійної діяльності в навчальному процесі)); засоби навчання (мультимедійні, аудіовізуальні, технічні); педагогічні умови (цілеспрямоване формування у студентів емоційно-позитивного ставлення до креативної професійної діяльності; систематичне включення їх в проектну діяльність і цілеспрямоване формування проектних умінь; занурення студентів в креативну проектну діяльність). Основне завдання технологічного блоку полягає в чіткій організації освітнього процесу щодо педагогічної підготовки з освоєння креативної проектно-діяльності й цілеспрямованого формування креативно-проектувальної компетентності.

Аналітично-результативний блок передбачає дослідження результативності проведених заходів у ході взаємодії суб'єктів освітнього процесу. Основним завданням блоку є виявлення рівнів сформованості креативно-проектувальної компетентності у майбутніх вчителів.

#### **Висновки та перспективи подальших досліджень.**

1. Визначено сутність та структуру феномена «креативно-проектувальна компетентність», розглянуто критерії та рівні її сформованості.

3. Виявлено педагогічні умови формування креативно-проектувальної компетентності майбутнього вчителя.

4. Розроблено модель формування креативно-проектувальної компетентності майбутніх учителів засобами мультимедійного навчального посібника з педагогіки.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо в проведенні експериментальної роботи щодо формування креативно-проектувальної компетентності майбутніх учителів відповідно до розробленої моделі.

#### **Використані джерела**

1. Брякова И.Е. Методическая система формирования креативной компетентности студентов-филологов педагогического вуза: дис. д-ра пед. наук. – СПб.: РГПУ им. А.И. Герцена, 2010. – 463 с.

2. Кузьмина Н.В. Профессионализм деятельности преподавателей и мастера производственного обучения профтехучилища / Н.В. Кузьмина. – М.: Высшая школа, 1989. – 167 с.

3. Левіна І.А. Мультимедійний навчальний посібник з педагогіки / І.А. Левіна. – О.: ПНПУ імені К.Д.Ушинського, 2013. – 215 с.

4. Скаткин М.Н. Проблемы современной дидактики / М.Н. Скаткин. – М.: Педагогика, 1984. – 95 с.

5. Скаткин М.Н., Лернер И.Я. Требования к современному уроку (Методические указания). – М., 1969. – 68 с.

6. Скворцова С.О. Проектувально-моделювальна складова методичної компетентності вчителя математики. – [Електронний ресурс] – Режим доступу: <https://skvor.info/publications/articles/view.html?id=173>

7. Шумовская А.Г. Формирование креативной компетентности будущего педагога в научном сотворчестве: автореф. дис. на соискание степени канд. пед. наук. – Чита: ЗабГУ, 2013. – 23 с.

8. Яковлева Н.О. Педагогическое проектирование инновационных систем: автореф. дис. на соискание степени д-ра пед. наук. – Челябинск, 2003. – 35 с.

## References

1. Brjakova I.E. Metodicheskaia sistema formirovaniia kreativnoi kompetentnosti studentov-filologov pedagogicheskogo vuza: dis. ... d-ra ped. nauk. – SPb.: RGPU im. A.I. Gercena, 2010. – 463 s.
2. Kuzmina N.V. Professionalizm dejatel'nosti prepodavatelej i mastera proizvodstvennogo obucheniia proftehuchilishha / N.V. Kuz'mina. – M.: Vysshaja shkola, 1989. – 167 s.
3. Levina I.A. Mul'tymedijnyj navchal'nyj posibnyk z pedagoghiki / I.A. Levina. – O.: PNPu imeni K.D.Ushynskogo, 2013. – 215 s.
4. Skatkin M.N. Problemy sovremennoj didaktiki / M.N. Skatkin. – M.: Pedagogika, 1984. – 95 s. – (Vospitanie i obuchenie. Biblioteka uchitelja).
5. Skatkin M.N., Lerner I.Ja. Trebovaniia k sovremennomu uroku (Metodicheskie ukazaniia). – M., 1969. – 68 s.
6. Skvorcova S.O. Proektual'no-modeljuval'na skladova metodychnoi kompetentnosti vchytelja matematiky. - [Elektronnyj resurs] - Rezhym dostupu: <https://skvor.info/publications/articles/view.html?id=173>
7. Shumovskaja A.G. Formirovanie kreativnoi kompetentnosti budushhego pedagoga v nauchnom sotvorchestve: avtoref. dis. na soiskanie stepeni kand. ped. nauk. – Chita: Zab-GU, 2013. – 23 s.
8. Jakovleva N.O. Pedagogicheskoe proektirovanie innovacionnyh sistem: avtoref. dis. na soiskanie stepeni d-ra ped. nauk.- Cheljabinsk, 2003.- 35 s.

**Левина И. А.**

### **ФОРМИРОВАНИЕ КРЕАТИВНО-ПРОЕКТНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ СРЕДСТВАМИ МУЛЬТИМЕДИЙНОГО УЧЕБНОГО ПОСОБИЯ ПО ПЕДАГОГИКЕ**

В статье представлены результаты теоретического анализа креативно- проектной компетентности как составляющей профессиональной компетентности будущего учителя. Автор выявляет сущность и структуру феномена «креативно-проектная компетентность», определяет критерии и уровни сформированности этой компетентности, представляет модель формирования креативно-проектной компетентности будущих учителей средствами мультимедийного учебного пособия по педагогике. Использование мультимедийного учебного пособия по педагогике возможно в нескольких режимах, среди которых: «Лекции», «Конструктор лекций», «Практические и лабораторные занятия», «Конструктор практических и лабораторных занятий», «Задания для самостоятельной и индивидуальной работы», «Конструктор тестовых задач», «Справочная информация» и др.

**Ключевые слова:** модель; проект; проектирование; креативная проектная деятельность; креативно проектная компетентность; мультимедийное учебное пособие

**Levina I.**

### **FORMATION OF FUTURE TEACHERS' CREATIVE AND PROJECTING COMPETENCE BY MEANS OF MULRIMEDIA TEXTBOOK OF PEDAGOGICS**

The article represents the results of theoretical analysis of creative and project competence as a component of the professional competence as a component of a future teacher's professional competence. The author identifies the essence and structure of the phenomenon "creative and project competence", determines the criteria and levels of this competence formation, represents the model of formation of creative and project competence of future teachers by means of multimedia textbook of Pedagogics. Creative and projecting competence of a future teacher is an integrative professional and personal quality based on knowledge, skills, personal experience and values of a teacher, which contribute to the effective preparation, and implementation of creative educational projects. The structure of future teachers' creative and projecting competence includes such

components as motivational, cognitive, operational and estimation component. In accordance with the definition and structure of creative and projecting competence, criteria (motivational and value-based, cognitive and active, reflexive and evaluative) and levels (initial, productive and creative) of its formation were revealed. Taking into account the requirements of the competence approach to the educational process, a model of future teachers' creative and projecting competence formation by means of multimedia textbook of Pedagogics was developed. The developed model is a set of components including objective, content, technological, analytical and productive blocks. Each block of the model is targeted at forming the corresponding component of projecting competence. Productivity of the model's functioning is ensured by observing a number of conditions: purposeful formation of students' emotionally positive attitude towards professional activity; systematic involvement into projecting activity and purposeful formation of projecting skills; inclusion the students into creative project activity. Multimedia textbook of Pedagogics consists of such parts: multimedia textbook, library of multimedia visibilities, virtual labs and test trainer. Interface of abovementioned textbook does not require the user to have special skills and preparations, except elementary skills of working with a personal computer. Applying of multimedia textbook of Pedagogics is possible in several regimes, among which are "Lectures", "Lectures Developer", "Practicals and Laboratorial Activities", "Developer of Practicals and Laboratorial Activities", "Tasks for Self-guided and Individual Work", "Test Developer", "Reference Information" etc.

**Keywords:** model; project; projecting; creative and projecting activity; creative and projective competence; multimedia textbook

УДК: 37.013

## **ОРГАНІЗАЦІЯ ПРОФІЛЬНОГО НАВЧАННЯ НА ЗАСАДАХ МЕРЕЖЕВОЇ ВЗАЄМОДІЇ В ОСВІТНІХ ЗАКЛАДАХ СІЛЬСЬКОЇ МІСЦЕВОСТІ В КОНТЕКСТІ СУЧАСНОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ**

***В.В. Мелешко,***  
*кандидат педагогічних наук, доцент,*  
*провідний науковий співробітник,*  
*Інститут педагогіки НАПН України*  
*vymeleshko25@gmail.com*

У статті висвітлено теоретичні та практичні аспекти впровадження ідей мережевої взаємодії як інновації, що трансформується у педагогічну практику освітніх закладів сільської місцевості.

Автором здійснено аналіз наукових досліджень у контексті зазначеної проблеми, розкрито тенденції розвитку теорії мережевої взаємодії в педагогічних системах. Обґрунтовано процес мережевої взаємодії в організації профільного навчання, що пов'язаний із раціональним використанням ресурсного потенціалу освітніх структур, рівнем взаємодії закладів, що впливають на варіативність форм організації профільного навчання в середовищі освітнього округу.

Автор розглядає мережеву взаємодію як механізм раціонального використання ресурсного потенціалу освітніх структур, їх кооперації та партнерства для спільної підтримки належного рівня якості освіти, розвитку інноваційного потенціалу засобами продукування нових зв'язків, що розширюють форми надання освітніх послуг.

Автором доведено перспективність ідей мережевої взаємодії, що підтверджується результативністю впровадження моделі мережевої організації профільного навчання на прикладі експериментальних шкіл Івано-Франківської області.



**Ключові слова:** мережева взаємодія; освітній процес; освітній округ; модель мережевої організації профільного навчання; мережева структура; профільне навчання; форми організації профільного навчання; освітній процес.

Пріоритетні напрями розвитку освіти визначено в Законі України «Про освіту», основних положеннях Концепції (Політичної пропозиції) «Нова українська школа», Національній доктрині розвитку освіти України в ХІ ст., Концепції профільного навчання в старшій школі, що актуалізують проблему партнерства та взаємодії в освітніх закладах. Стратегічні шляхи та зміни в освітній галузі пов'язані також з активними процесами децентралізації, інтеграції та посиленням вимог до якості освіти.

В новому Законі України «Про освіту» зазначається, що метою освіти є всебічний розвиток людини як особистості та найвищої цінності суспільства, її талантів, інтелектуальних, творчих і фізичних здібностей, формування цінностей і необхідних для успішної самореалізації компетентностей, виховання відповідальних громадян, які здатні до свідомого суспільного вибору та спрямування своєї діяльності на користь іншим людям і суспільству, збагачення на цій основі інтелектуального, економічного, творчого, культурного потенціалу Українського народу, підвищення освітнього рівня громадян задля забезпечення сталого розвитку України та її європейського вибору.

На етапі навчання в старшій школі освітній процес має бути спрямовано на виконання мети та завдань повної середньої освіти, реалізація яких передбачає всебічний розвиток, виховання і соціалізацію особистості, яка здатна до життя в суспільстві та цивілізованій взаємодії з природою, має прагнення до самовдосконалення і навчання впродовж життя, готова до свідомого життєвого вибору та самореалізації, відповідальності, трудової діяльності та громадянської активності [ 1].

Зазначимо, що якості учнів значною мірою формуються і розвиваються в старшій школі, у тому числі й освітніх закладах, що функціонують у сільській місцевості, умови функціонування яких значно відрізняються від міських.

Старша школа покликана забезпечити умови для здобуття повної загальної середньої освіти, що передбачає реалізацію навчальних програм профільного навчання. Проте в загальноосвітніх навчальних закладах сільської місцевості не створено належних умов, які б відповідали сучасним вимогам та сприяли б якісній освітній діяльності. Як зазначається в новому документі, якість освітньої діяльності це – рівень організації, забезпечення та реалізації освітнього процесу, що забезпечує здобуття якісної освіти та відповідає вимогам, встановленим законодавством та/або договором про надання освітніх послуг [1].

З метою створення належних умов для підвищення якості освіти у сільській місцевості на рівні органів місцевого самоврядування розробляються заходи, приймаються відповідні рішення щодо створення освітніх округів, відбувається пошук шляхів раціонального та ефективного використання

наявних ресурсів, які б найбільшою ефективністю використовувалися в освітньому процесі.

Освітній округ – це сукупність закладів освіти (їхніх філій), у тому числі закладів позашкільної освіти, закладів культури, фізичної культури і спорту, що забезпечують доступність освіти для осіб, які проживають на відповідній території[4].

Координаційний центр організації профільного навчання в сільській місцевості зосереджується частіше в опорній школі, що має зручне розташування для підвезення дітей з інших населених пунктів, забезпечений кваліфікованими педагогічними кадрами, має сучасну матеріально-технічну й навчально-методичну базу та спроможний забезпечувати на належному рівні здобуття профільної освіти. Проте освітніх закладів, що відповідають таким вимогам в сільській місцевості не значна частина.

Однією з умов підвищення якості профільного навчання є перехід від традиційного ієрархічного принципу організації на мережевий, що вважаємо інноваційним і перспективним. Узгоджене і добровільне об'єднання закладів сприяє раціональному використанню їхніх можливостей, встановленню та розширенню гнучких зв'язків із зовнішнім середовищем, що формуються на засадах педагогічного партнерства. У концепції Нової української школи в якості суб'єктів педагогічного партнерства визначено учнів, вчителів, батьків, які забезпечують освітню траєкторію учня шляхом тісної співпраці та спілкування.

В сільській місцевості педагогічне партнерство виходить за межі освітнього закладу, встановлює зв'язки з різними інституціями, формуючи відповідну мережу.

Головною перевагою мережевих структур є те, що, вступаючи у взаємодію з зовнішнім середовищем на основі добровільних відносин, кожний із учасників отримує власні вигоди. Мережеву взаємодію, як методологічний принцип, закладено в основу нової форми навчання – мережевої, що узаконена в статті 9, п. 5. Закону України «Про освіту», де зазначається, що мережева форма здобуття освіти – це спосіб організації навчання здобувачів освіти, завдяки якому оволодіння освітньою програмою відбувається за участю різних суб'єктів освітньої діяльності, що взаємодіють між собою на договірних засадах [1].

Зазначимо, що впродовж останніх років освітні заклади функціонують в умовах посиленої уваги суспільства до якості освіти, що стимулює процеси переходу від централізовано координованих, багаторівневих ієрархій до більш гнучких структур, що розвиваються в напрямі горизонтальних зв'язків.

В нашому дослідженні враховано той факт, що перенесення відповідальності щодо якості освіти безпосередньо на освітні заклади, створює певні труднощі в сільській місцевості: працюючи відокремлено, самостійно вони не можуть досягти поставленої мети, їхні результати не задовольняють сучасних вимог. Зазначені негаразди стимулювали втілення ідей мережевої взаємодії, сприяли створенню нового типу структур – мережевих організацій, в яких переважають горизонтальні зв'язки.

В освіту мережева взаємодія прийшла із галузі економіки, виробничої й господарської діяльності. Потрібно зауважити, що під мережевою структурою у сфері господарювання розуміють мережеву організацію, мережеві форми організації, організаційні мережі з динамічною структурою та гнучкими зв'язками.

Важливою ознакою, за якою визначають приналежність до мережевої структури, є **автономність** кожного учасника та його добровільна участь у взаємодії, у певних діях, водночас між ними існує взаємозалежність в отриманні власних вигод [6].

Мережеві структури в освіті – поняття не нове, а його втілення вже давно стало об'єктом вивчення для науковців і практиків. Ці дослідження також стосуються неформальних утворень, кластерних об'єднань, асоціацій закладів та організацій тощо.

Дослідженню сутності, функціонування та розвитку мережевих структур присвячені праці вітчизняних та зарубіжних вчених: В.С. Катькало, Д.А. Новикова, О.А. Третяк, А.Т.Стюарт, Р. Патюрель, Г.Ф. Ромашкіної, Р.Г.Пожидаєва, С.П.Куш, О.А. Зикова, Ю.В. Павленко та ін. До розробників теоретичних обґрунтувань мережевої міжорганізаційної взаємодії можна віднести О.А. Афанасьєва, М.Румянцеву, М.Смірнова, К.Петрова та інших.

Сутність мережі полягає у функціонуванні сукупності закладів, організацій або інших інституційних одиниць, діяльність яких координується спільним органом, що створюється відповідно до спільно узгодженої мети.

Тобто спільні дії та ділові контакти вибудовуються у відкритому освітньому співтоваристві, забезпечуються активною взаємодією різних організацій, соціальних груп, структур, що мають власні інтереси у сфері освіти.

Разом з тим ефективність мережевих організацій нерідко знижується як через недоліки в управлінському рішенні окремого керівника, так і в розробленні та узгодженні спільних стратегій, планів, дій та ін.

Незважаючи на численні дослідження різноманітних форм і функцій мережевих структур, єдиного визначення цього поняття науковцями не сформульовано. Основоположними теоріями пояснення феномену мережевих структур є теорії організацій та теорії фірм. Більшість дослідників зосереджують увагу на двох основних концепціях, що обґрунтовують модель взаємодії для обміну інформацією та модель, що передбачає обмін ресурсами між учасниками взаємодії.

У процесі дослідження з'ясовано необхідність та причини розвитку мережевого підходу в формуванні організаційних структур та розроблено модель мережевої організації профільного навчання в умовах освітнього округу сільської місцевості.

Серед причин та потреб реалізації мережевого підходу в освітній системі домінуючими виокремлено такі:

- зростання рівня вимог до якості освіти та поява нових можливостей у переході закладу в організацію відкритого типу;

- потреба в розвитку горизонтальних зв'язках між закладами існуючої соціально культурної інфраструктури;

- зростання мотивації до використання нових інноваційних технологій, сучасних засобів телекомунікації, які забезпечували б можливість ширшої координації діяльності розрізнених структур;

- бажання користувачів освітніх послуг підвищити рівень якості освіти;

- зростання рівня інтересу громадськості в посиленні зв'язків з освітніми закладами через формальні контракти, зростання довіри до учасників взаємодії;

- підвищення відповідальності кожного учасника взаємодії за умови та результати діяльності освітнього закладу.

Мережевий підхід в організації взаємодії, характерний для наукових досліджень, що вивчають, обґрунтовують організаційні структури різних галузей. У інституційній теорії мереж розглядається «горизонтальна» організація структури як особлива, що виступає альтернативою ієрархічним утворенням [5].

В досліджуваних моделях науковці вивчають систему зв'язків, стверджуючи про те, що чим більше горизонтальних зв'язків, тим більш гнучкою й адаптивною буде організація. Сучасні зарубіжні дослідження, що присвячені вивченню успішних суб'єктів господарювання, стверджують, що в сучасних умовах ієрархія все більше поступається мережній організації [2]. Для більш глибокого розуміння сутності мережевої взаємодії в освітній діяльності, наводимо порівняльну характеристику структур мережевої та ієрархічної будови (табл.1).

**Таблиця 1. Відмінні риси мережевих та ієрархічних структур**

<i><b>Критерії ознак</b></i>	<i><b>Ієрархічні</b></i>	<i><b>Мережеві</b></i>
Методологічна база (принципи, підходи)	Інституційний підхід підпорядкованість,	Мережний підхід
Координація діяльності суб'єктів спільної діяльності	Ієрархічний, адміністративний	Коллективні формальні й неформальні домовленості (взаємини), які підтримуються оперативним регулюванням
Ресурсна база (форма власності)	Обмежена автономією закладом	Коллективний розподіл та узгоджене використання
Управлінська структура	Командно - адміністративна	Міжорганізаційна, колегіальна
Стратегічна залежність від центра	Стратегічна залежність підрозділів від центру	Стратегічна взаємозалежність
Характеристика взаємозв'язків	Переважають вертикальні ієрархічні зв'язки	Горизонтальні, добровільні взаємозв'язки
Типи неформальних відносин	Ієрархічні, суворо регламентовані	Визначаються інституціями на договірних засадах

Роль лідера	Одноосібно виконує функції лідера, керівника закладу, відповідає за результати	Колективний орган і кожний суб'єкт розподіляють відповідальність за результати (відповідно до угод)
Базовий принцип управління	Поєднання централізації й децентралізації	Співуправління, колегіальності, партнерства
управлінської структури	Визначаються складом Освітнього закладу	Визначаються суб'єктами, що входять у мережу й мають спільні інтереси та вигоду з мережних ресурсів

Методологічною основою моделі мережевої організації профільного навчання, що розроблялася в процесі дослідження, слугувала сукупність принципів, закономірностей, концепцій, що визначають сутність мережевої взаємодії. Роль суб'єктів цього процесу, пояснюють зміст цільових орієнтирів, обґрунтовують розподіл основних функцій, що враховуються в організації профільного навчання в умовах освітнього округу.

При цьому профільне навчання (як вид диференціації й індивідуалізації навчання) розглядаємо як одну з багатьох інших форм організації освітнього процесу, що здійснюється на основі мережевої взаємодії, паритетної кооперації суб'єктів освітнього округу для повнішого врахування освітніх потреб учнів, створення умов для навчання старшокласників відповідно до їхніх інтересів, спрямувань та професійного самовизначення орієнтованого на подальше навчання та соціалізацію в сучасному суспільстві.

Експериментальна робота з перевірки моделі здійснювалася на базі загальноосвітніх навчальних закладів сільської місцевості та за активної участі Івано-Франківського ОШО на основі укладеної спільної угоди з Інститутом педагогіки НАПН України. У рамках науково-методичного супроводу розроблено та запроваджено науково-методичний проект за технологією професора О. Я. Мариновської «Профільна освіта» на 2015–2017 роки, розробником якої була Л. І. Келембет, старший викладач кафедри менеджменту та освітніх інновацій Івано-Франківського ОШО.

На базі цього закладу організовано обласну творчу групу директорів експериментальних навчальних закладів, які постійно отримували науково-методичну допомогу, відповідні методичні матеріали та необхідну інформацію щодо експериментального впровадження моделі мережевої організації профільного навчання в освітньому окрузі сільської місцевості. З цією метою проводилися семінари, виїзні засідання, презентації, на яких розглядалися такі питання: «Організація профільного навчання в загальноосвітніх навчальних закладах в умовах освітнього округу сільської місцевості» (Отинійська ЗОШ І-Шт. Коломийського району), «Теоретико-методичні засади організації

профільного навчання в умовах освітнього округу» (Манявський НВК Богородчанського району), «Реалізація моделі мережевої організації профільного навчання» (Чернелицька ЗОШ I-III ст. Городенківського району), «Результати реалізації моделі мережевої організації профільного навчання» (Підмихайлівський НВК Калуського району).

За темою дослідження щорічно проводилися міжрегіональні та обласні конференції, результати роботи яких висвітлювалися на шпальтах обласної газети «Освітнянське слово», в профільних журналах та інших виданнях.

Учасниками мережевої взаємодії були не лише учні, вчителі, батьки, а й громадські організації, позашкільні навчальні заклади, християнські об'єднання, фермерські підприємства та ін. Добре організована співпраця дала можливість розширити освітній простір, вийти за межі школи завдяки створеній цілісній системі злагодженої співпраці та взаємодії, що удосконалюється, змінюється у процесі практичної реалізації моделі.

Зокрема для посилення контакту усіх ланок мережевої взаємодії освітнього округу рішенням сесії Калуської районної ради було створено «Навчально-виховне об'єднання Підмихайлівський освітній округ».

Взаємодія між суб'єктами освітнього округу передбачала максимальне задоволення освітніх потреб учнів, покращення умов для одержання міцних знань, умінь та навичок, формування компетентностей. Завдяки впровадженню експериментальної моделі понад 25 % учнів відвідують «Школу мистецтв», працюють в гуртках Войнилівського ЦДЮТ, беруть участь в спортивному клубі Калуської ДЮСШ, і всі ці структури (гуртки, секції, клуби) діють на базі навчального закладу.

Заклади позашкільної освіти співпрацюючи із школою, спільно забезпечують умови для розвитку здібностей дітей та молоді у сфері освіти, науки, культури, фізичної культури і спорту, технічної та іншої творчості, здобуття ними первинних професійних знань, умінь і навичок, необхідних для їхньої соціалізації, подальшої самореалізації та професійної діяльності.

Позашкільна освіта доповнює та розширює можливості для одночасного здобуття повної загальної середньої освіти та освоєння основ професійної чи фахової передвищої освіти. Компетентності, здобуті за програмами загальної середньої освіти та позашкільної освіти, відіграють велику роль у подальшому виборі відповідного напрямку та рівня освіти випускника.

Активна участь експериментальних освітніх закладів, що здійснюють апробацію моделі, розроблену в межах нашого дослідження, вимагала реалізації комплексу заходів та дій, що конкретизувалися у процесі її адаптації в аспектах структури, форм, механізмів організації профільного навчання, змісту взаємодії з різними ланками навчання та позашкільними установами й організаціями. Все це вимагало коригування, контролю та інших управлінських дій та прийняття узгоджених відповідних рішень.

У кожному закладі експериментальна модель набувала авторського зразка (варіанту), де враховувалися особливості функціонування освітнього закладу, наявність досвіду співпраці з іншими структурами та організаціями, інші важливі

чинники. У процесі експериментальної роботи відбувався активний пошук змісту нових зв'язків між всіма учасниками, для того, щоб подальший життєвий вибір випускника був прогнозованим, комфортним і відповідав його очікуваній меті.

Проте готових рецептів жодна інноваційна модель не може запропонувати, оскільки можливості та умови функціонування кожної школи різні, як і насиченість внутрішнього та зовнішнього освітнього простору. Тільки творчий керівник зможе знаходити креативні рішення, максимально використати всі можливості зовнішнього середовища, залучаючи педагогічне співтовариство, громадськість, всіх зацікавлених осіб до нових пошуків для організації продуктивної співпраці.

Водночас результати дослідження дали підстави зробити висновки про те, що модель мережевої організації профільного навчання в освітньому окрузі сільської місцевості дозволяє:

- максимально й ефективно використовувати всю інфраструктуру соціокультурного, освітнього середовища, матеріально-технічну й методичну базу освітнього округу, освітні можливості його суб'єктів з метою ефективної організації профільного навчання;

- розширити освітній простір для реалізації профільного навчання, надаючи учням широке поле для вибору, як навчальних предметів, так і форм організації навчальної діяльності за програмами різного змісту (предметного, надпредметного, спеціального та ін.)

- оптимізувати координацію навчальних планів, що реалізуються в освітньому окрузі, а також забезпечити продуктивне використання інших закладів, що співпрацюють зі школою;

- організувати успішну реалізацію навчальних програм шляхом участі в проектній, пошуковій, дослідницькій діяльності за програмами профільного навчання, залучаючи організації виробничої сфери, заклади системи професійно-технічної освіти, що проявляють стійкий інтерес до відповідного профілю навчання;

- забезпечити широкий вибір форм додаткової освіти, використовуючи навчальні ресурси різних учасників взаємодії;

- створити мережеву структуру організації профільного навчання в освітніх закладах сільської місцевості, забезпечивши варіативність форм його реалізації.

У контексті експериментальної моделі реалізовувалися навчальні програми, розроблялися плани, спільні проекти, що надавали особливого варіанту моделі, ідентифікували її відповідно до умов функціонування закладу, що представлено: ресурсним центром, навчально-виховним комплексом, освітньо-культурним об'єднанням, опорною школою.

Теоретично обґрунтована модель мережевої організації профільного навчання в освітньому окрузі сільської місцевості перебуває у процесі широкого впровадження і надалі буде удосконалюватися, змінюватися у тому чи іншому концепті, як і основоположні методологічні складники стануть предметом перспективних досліджень, що знайдуть своє втілення у педагогічній науці і практиці.

### Використані джерела

1. Закон України «Про освіту». Електронний ресурс <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>.
2. Катенев В. И. Сетевой подход к организации взаимодействия предпринимательских структур / Владимир Иванович Катенев – СПб.: Изд-во СПбГУЭФ, 2007. – 217 с.
3. Кірдіна О.Г. Позитивні негативні аспекти фірмових відносин на ринку // Вісник ХНАУ ім. В.В.Докучаєва. Серія «Економічні науки». – 2011. – № 8 – С. 12- 15.
4. Положення про освітній округ. [Електронний ресурс] <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/777-2010-%D0%BF>
5. Радаев В. В. Основные направления развития современной экономической социологии // Экономическая социология: новые подходы к институциональному и сетевому анализу / сост. и науч. ред. В. В. Радаев, пер. М. С. Добряковой и др. – М.: РОССПЭН, 2002. – С. 3-18.
6. Шведюк О. В. Визначення мережевої структури як сучасної форми координації економічної діяльності // Актуальні проблеми економіки. – 2010. – №5 (107). – с.22-29.

### References:

1. Zakon Ukrainy «Pro osvitu». Elektronnyi resurs <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>.
2. Katenev V. I. Setevoy podhod k organizacii vzaimodejstvija predprinimatel'skih struktur / Vladimir Ivanovich Katenev – SPb.: Izd-vo SPbGUEF, 2007. – 217 s.
3. Kirdina O.H. Pozytyvni nehatyvni aspekty firmovykh vidnosyn na rynku // Visnyk KhNAU im. V.V.Dokuchaieva. Serii «Ekonomichni nauky». – 2011. – # 8 – S. 12- 15.
4. Polozhennia pro osvittii okruh. [Elektronnyi resurs] <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/777-2010-%D0%BF>
5. Radaev V. V. Osnovnye napravlenija razvitija sovremennoj jekonomicheskoy sociologii // Jekonomicheskaja sociologija: novye podhody k institucional'nomu i setevomu analizu / sost. i nauch. red. V. V. Radaev, per. M. S. Dobryakovej i dr. – M.: ROSSPJeN, 2002. – S. 3-18.
6. Shvediuk O. V. Vyznachennia merezhevoi struktury yak suchasnoi formy koordynatsii ekonomichnoi diialnosti // Aktualni problemy ekonomiky. – 2010. – #5 (107). – s.22-29.

**Мелешко В. В.**

### **ОРГАНИЗАЦИЯ ПРОФИЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ НА ПРИНЦИПАХ СЕТЕВОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ СЕЛЬСКОЙ МЕСТНОСТИ В КОНТЕКСТЕ СОВРЕМЕННОЙ УКРАИНСКОЙ ШКОЛЫ**

В статье раскрыта сущность теории сетевого взаимодействия как инновации, что трансформируется в педагогическую практику образовательных учреждений сельской местности.

Осуществлен анализ научных исследований в контексте указанной проблемы, раскрыто тенденции развития теории сетевого взаимодействия в педагогических системах. Обоснованно процесс сетевого взаимодействия в организации профильного обучения, что связано с рациональным использованием ресурсного потенциала образовательных структур, уровнем взаимодействия заведений, что влияет на вариативность форм организации профильного обучения в среде образовательного округа.

Автор рассматривает сетевое взаимодействие как основу организации профильного обучения, что способствует рациональному использованию ресурсного потенциала образовательных структур, в том числе учреждений социокультурной сферы, их кооперации для совместной поддержки надлежащего уровня образования, развития инновационного потенциала, благодаря чему устанавливаются новые связи, расширяются формы образовательных услуг.

Доказана перспективность идей сетевого взаимодействия, что подтверждено результативностью внедрения модели сетевой организации профильного обучения на примере экспериментальных школ Ивано-Франковской области. Результативность модели



підтверджується успішністю співпраці всіх учасників взаємодії і рівнем досягнення спільної мети.

**Ключевые слова:** мережеве взаємодія; освітній процес; освітній округ; модель мережевої організації профільного навчання; мережева структура; профільне навчання; форми організації профільного навчання; освітній процес.

**Meleshko V.**

### **ORGANIZATION OF PROFESSIONAL EDUCATION ON THE BASIS OF THE INTERACTION OF NETWORK EDUCATIONAL INSTITUTIONS IN THE CONTEXT OF MODERN UKRAINIAN SCHOOL**

The essence of the theory of network interaction as an innovation, which is transformed into pedagogical practice of educational institutions of the countryside, is revealed.

The analysis of scientific researches in the context of this problem was carried out, trends of the development of the theory of network interaction in pedagogical systems were revealed. The process of interaction of the network in the organization of profile education is substantiated, which is connected with the rational use of the resource potential of educational structures, the level of interaction of institutions, which affects the variability of the forms of organization of profile education in the environment of an educational district.

The perspectives of the ideas of network interaction are substantiated, which is confirmed by the results of the implementation of the model of network organization of profile education by the example of the experimental schools of Ivano-Frankivsk oblast. The effectiveness of the model is confirmed by the success of the cooperation of student groups, teachers, heads of educational institutions, employees of the institutions of social and cultural sphere, the joint actions of which are aimed at achieving the common goal - the expansion of the forms of organization of profile education and improving its quality in secondary schools in rural areas.

It is proved that the organization of profile education on the basis of network interaction between the subjects of the educational district as a perspective direction of development of the regional educational system, allows to provide conditions that meet the individual demands of high school pupils, expand the space for the implementation of the learning process on the basis of cooperation and integration with other participants in the educational process.

**Key words:** network interaction; educational process; educational district; model of network organization of profile education; network structure; profile education; forms of organization of profile education; educational process.

УДК 372.853

### **ОСОБЛИВОСТІ МЕТОДИЧНОГО АПАРАТУ КОМПЕТЕНТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО ПІДРУЧНИКА ФІЗИКИ**

**Ю. С. Мельник,**

*кандидат педагогічних наук,  
старший науковий співробітник,  
Інститут педагогіки НАПН України,  
e-mail: ysm0909@ukr.net*

У статті розкрито сутність компетентісного підходу в навчанні. Обґрунтовано структуру та виявлено особливості методичного апарату компетентісно орієнтованого підручника фізики. З'ясовано, що сучасний підручник має надавати можливість особистості здійснювати навчальну діяльність як складову соціального досвіду шляхом засвоєння фізичних та універсальних методологічних знань, реалізації евристичної та дослідницької

діяльності, емоційно-ціннісного та соціально-адаптаційного ставлення до пізнання навколишнього світу. З метою формування готовності самостійно застосовувати набуті знання у підручнику наводяться компетентнісно орієнтовані завдання і вправи, на основі яких формуються ключові та предметна компетентності учнів.

**Ключові слова:** компетентнісна орієнтація; ключові та предметні компетентності; підручник фізики; методичний апарат.

**Постановка проблеми.** Проблема підвищення якості компетентнісно орієнтованої освіти, що передбачає, з одного боку, відповідність вимогам Державного стандарту [3], а з другого – досягнення рівня готовності застосування набутих знань та вмінь, пов'язана з модернізацією змісту шкільних предметів. Домінуючим вектором навчання є підготовка учнів до використання набутих знань та вмінь, що актуалізує практичну складову педагогічного процесу, спрямовану на виконання певних видів навчальної або майбутньої професійної діяльності. Становлення та розвиток предметної компетентності з фізики як інтегрованої трикомпонентної системи (когнітивний (знання й усвідомлення теорій, законів, закономірностей і понять), діяльнісний (уміння та здатність у межах змісту курсу розв'язувати навчальні проблеми, задачі, вправи, здійснювати спостереження та досліди); особистісний (мотиви, емоції, цінності, ставлення, навички самоорганізації) компоненти) потребують створення нових концепцій, програм і підручників.

Основним засобом досягнення учнями певного рівня компетентності в галузі фізики є відповідно орієнтований підручник, який має збалансувати систему знань з функціональною діяльністю, що сприяє формуванню відповідних умінь їх застосовувати, заохочувати до самостійності та творчості, поглиблювати компетентність тощо [5, с. 63].

Оскільки переважно у підсумкову педагогічну оцінку успішності навчальної діяльності школярів потрапляє лише знаннева складова, то «... у процесі створення нових підручників особливу увагу слід звернути на забезпечення їхнього компетентнісного спрямування, використання завдань, що передбачають здійснення активної пізнавальної діяльності старшокласників, зокрема проектної та дослідницької» [7, с. 79]. Найважливішим завданням такого підручника є розвиток особистості та формування її ставлення до фізики як науки у процесі відповідно організованої діяльності.

Безсумнівно, удосконалення підручника полягає, насамперед, у поліпшенні його змісту. Однак із змістовною складовою тісно пов'язаний методичний апарат. І хоча вміння вчитися школярі набувають переважно під керівництвом учителя, значну роль у формуванні відповідних навичок відіграє підручник фізики, який є ядром системи засобів природничо-математичної освіти. Тому у сучасних підручниках має бути здійснено методичне оброблення навчального матеріалу, відображено не лише предметний зміст, а й відповідні способи діяльності.

Аналіз навчально-методичної літератури, вивчення передового педагогічного досвіду дають змогу дійти висновку про необхідність удосконалення шкільного підручника фізики, одним із напрямів якого є

розроблення ефективного методичного апарату [8]. Створення та впровадження компетентнісно орієнтованого підручника потребує всебічного та глибокого вивчення його структури, що надає можливість не лише модернізувати, а й успішно реалізувати зміст компетентнісної освіти, підвищити якість навчання.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** З метою забезпечення умов переходу сучасної школи на компетентнісно орієнтований зміст навчання за короткий період було створено дидактичну базу, зокрема удосконалено теорію сучасного підручника фізики нового покоління, який за методологічними і методичними засадами підручникотворення задовольняє сучасні вимоги до навчальної книги. У конструюванні підручників брали участь такі українські науковці, як В. Бар'яхтяр, О. Бугайов [1], О. Головка [2], Д. Засєкін, Т. Засєкіна [4], Є. Коршак, О. Ляшенко, Л. Непорожня, В. Савченко, В. Сиротюк, М. Шут та інші. У розвідках українських і зарубіжних учених значна увага надається удосконаленню методичного апарату шкільних підручників фізики (О. Бугайов, О. Головка, С. Гончаренко, О. Ляшенко, О. Савченко, М. Скаткін, І. Унт та ін.).

Проте сучасні дослідники ще не повною мірою здійснили наукове осмислення здобутків вітчизняних педагогів у розробленні теоретичних основ побудови компетентнісно орієнтованого підручника фізики і методики його використання у навчальному процесі. Тож розроблення методичного апарату сучасного шкільного підручника позиціонується нині як важлива й актуальна проблема.

**Формулювання цілей статті.** Мета статті – обґрунтувати структуру та виявити особливості методичного апарату сучасних компетентнісно орієнтованих шкільних підручників фізики.

**Виклад основного матеріалу.** Компетентнісно орієнтований підручник спрямований на реалізацію основної мети навчання – розвиток особистості, становлення її наукового світогляду та відповідного стилю мислення, формування предметної, науково-природничої та ключових компетентностей учнів.

Для того, щоб забезпечити компетентнісну орієнтацію такого підручника, потрібно передбачити в його змісті та структурі засоби організації відповідної діяльності учнів, враховуючи розвиток їхніх особистісних якостей та специфіку навчального матеріалу. З позицій компетентнісного підходу підручник як навчальний засіб має виконувати інформаційно-пізнавальну, розвивальну, синтезуючу, дослідницьку, практичну, самоосвітню та виховну функції, що спрямовані, передусім, на формування та розвиток ключових і предметної компетентності учнів. Кожна з них обумовлює відповідний набір компонентів: тексту, системи вправ, образотворчих засобів тощо [6, с. 172]. Критерієм компетентнісної орієнтації такого підручника є співвідношення інформаційного, діяльнісного, продуктивного та репродуктивного компонентів, що визначає його головну дидактичну мету – посилення практичної спрямованості навчання, зв'язок шкільної освіти з життям.

Сучасні підручники повинні мати високий науковий рівень, оригінальне структурування, сучасну конструкцію навчального тексту та якісне ілюстративне наповнення. Наукову інформацію має бути ретельно проаналізовано та відібрано, логічно побудовано і розподілено за модулями. Навчальний матеріал

адаптовано до інтелектуальних здібностей учнів, рівня їхньої підготовки з урахуванням пропедевтичних знань, текст подано у різних формах – інформативній, пояснювальній, проблемній.

Структура, зміст і методичний апарат компетентісно орієнтованого підручника забезпечують формування як базових знань про явища природи, засвоєння основних понять, термінів, законів фізики, алгоритмічних прийомів розв'язування задач, набуття експериментальних умінь та дослідницьких навичок, так і цілісних уявлень про фізичну картину світу, уміння застосувати наукові методи дослідження у вирішенні життєвих проблем, наприклад моделювати реальні об'єкти або процеси тощо.

У методичному апараті подібних підручників виокремлюють такі основні компоненти: система вправ (завдання й запитання); інструктивні матеріали (пам'ятки, вказівки, алгоритми, зразки тощо); засоби стимулювання пізнавального інтересу. Його функції спрямовані на вирішення найважливіших завдань – вчити учня навчатися й формувати готовність до застосування фізичних знань, що є провідною ключовою компетенцією.

Значні функціональні можливості у процесі формування предметних знань і відповідних способів діяльності, здатності та готовності застосовувати вивчене у різноманітних навчальних і життєвих ситуаціях, уміння висловлювати власні судження, висновки й обґрунтовувати їх, здійснювати логічні умовиводи, оцінювальні дії, на думку Т. Засекіної, належать завданням і запитанням, які утворюють цілісну дидактичну систему, що складається з різних типів компетентісно орієнтованих задач і запитань (тренувальні, обчислювальні, якісні, графічні, творчі) та розташуванню їх у підручнику з урахуванням основних етапів процесу навчання (сприйняття предметного матеріалу, його усвідомлення й осмислення: розуміння, закріплення, самоконтроль, застосування на практиці) з метою організації різних видів діяльності та комунікації між учасниками освітнього процесу (самостійної, фронтальної, групової, навчально-дослідної та проектної) тощо [4].

Структурно-методичний апарат компетентісно орієнтованого підручника фізики представлено, зазвичай, відповідною рубрикацією. Рубрики відповідають різним дидактичним цілям. Наприклад, якщо розглядати систему завдань і вправ, то у підручниках використовують як традиційні, так і оновлені назви: «Виконайте завдання», «Дайте відповіді на запитання», «Що я знаю і вмію», «Можу пояснити», «Перевір себе», «Завдання для самоперевірки», «Перевіряємо власні знання», «Виявляємо предметну компетентність з теми» тощо. Головне – щоб «нова» назва рубрики відображала оновлений компетентісно орієнтований зміст завдань.

Завдання та запитання можуть бути розмішені і в тексті окремого параграфа переважно як засіб створення проблемних ситуацій, виявлення суперечностей і шляхів вирішення проблеми, активізації мисленнєвої діяльності. Рубрики на початку параграфа на кшталт «Ви дізнаєтесь», «Повторіть», а також формулювання питань, що будуть розглянуті далі у вигляді переліку або короткого тексту, певною мірою відіграють регулятивну дію цілепокладання на основі співвіднесення засвоєного та невідомого.

Текст підручника має бути не лише описовим, а спонукати учня здійснювати окремі квазідослідження – спостереження, дослід або мисленнєвий експеримент. Відповідність підручника цілям і завданням компетентнісно орієнтованої системи освіти визначається наявністю метапредметних завдань, пов'язаних з організаційними, рефлексивно-оцінювальними, інформаційно-пізнавальними, комунікативними та емоційно-ціннісними видами діяльності. Наприклад, якщо вивчаються теми, пов'язані з глобальними проблемами людства, екологічною кризою тощо, то доцільно розв'язувати додаткові завдання, де учень має висловити власну думку щодо причин виникнення цих процесів, явищ та можливостей попередження їхніх негативних наслідків, брати участь у розробленні та реалізації проектів, спрямованих на розв'язання досліджуваних проблем.

Зміст завдань тематичного та підсумкового контролю спрямовано не лише на оцінювання предметних результатів навчання, а й виявлення сформованості ключових і предметної компетентностей учнів. За таких умов вимірюється не рівень опанування конкретним фізичним змістом, а здатність і готовність застосування загальнонавчальних і предметних знань та умінь. Такими завданнями передбачено використання наукових методів дослідження або обґрунтування певних положень на основі спостережень та експериментів. Реальні задачі ситуації мають бути пов'язані з актуальними проблемами, які виникають у житті кожної людини (наприклад, обчислення економії під час використання енергозберігаючих ламп або теплоефективних технологій обігріву квартири чи будинку, усвідомлення наслідків глобального потепління, вирубки лісів тощо) [4].

Компетентнісно орієнтовані задачі призначені для формування умінь використовувати закони фізики під час розв'язування конкретних професійних завдань. Вони потребують специфічних навичок застосування знань з механіки, молекулярної фізики, термодинаміки та інших розділів курсу фізики до аналізу роботи машин, механізмів, виробничої техніки та інших пристроїв.

Наприклад, у процесі формування предметних компетентностей під час розв'язування задач розділу «Молекулярна фізика й термодинаміка» здійснюється аналіз і розкриваються принципи роботи машин і механізмів на основі відповідних фізичних законів і закономірностей: робота гідравлічного тарану, вітродвигунів, повітряно-струминних форсунок обпилювачів, карбюраторів, обчислення в'язкості крові, різних видів мастил, величини лобового опору автомобілів – рух рідин і газів; термічне оброблення автомобільних і тракторних деталей: азотування, ціанування (цементация), дифузія як засіб переміщення поживних речовин у рослинах, осмос, тургор – основи молекулярно-кінетичної теорії; зростання тиску у циліндрах двигунів внутрішнього згорання внаслідок підвищення температури суміші – закон Шарля (ізохорний процес); у циліндрах карбюраторного або дизельного двигунів у процесі переміщення поршня від нижньої точки до верхньої об'єм зменшується в 6–7 разів, а тиск збільшується до 10 атм. – збільшення тиску газу під час зменшення об'єму; спалах палива під час стиснення повітря в циліндрах дизеля – адіабатний процес; зростання температури повітря під час стиснення суміші під поршнем дизеля, дія вакуум-насосів і вакуум-балонів доїльних установок – властивості газів; капілярність ґрунтів, мастильні речовини – властивості рідин; захист двигунів від

перегрівання та збільшення їхньої потужності завдяки використанню алюмінієвої головки блока циліндрів, що має більшу теплопровідність, ніж чавунна – явище теплопровідності; здійснення роботи поршнем двигуна – робота в термодинаміці; передача теплоти навколишньому середовищу під час згорання палива у циліндрі двигуна внутрішнього згорання – кількість теплоти; застосування води в якості охолоджувальної рідини в двигунах внутрішнього згорання – теплоємність; застосування чорних і кольорових металів та їх сплавів, розтяг стрижнів клапанів розподільного механізму, тросів, згин листів ресор, балок рами автомобіля, осей, кручення частин карданного валу (види деформацій деталей машин) – властивості твердих тіл; урахування теплового розширення поршнів двигунів внутрішнього згорання, регулювання впускних і випускних клапанів, теплові зазори, використання біметалевих пластин у покажчиках повороту автомобіля, температурних реле в інкубаторах, теплицях, індикаторах температури, тиску – розширення тіл під час нагрівання; закипання води у закритих системах охолодження двигунів внутрішнього згорання при температурі 105–107°C внаслідок підвищення тиску, передбачення заморозків за точкою роси – зміна агрегатного стану речовини.

**Висновки та перспективи подальших досліджень.** Важливою особливістю компетентісно орієнтованих підручників є поєднання їхнього високого наукового рівня із доступністю для різних категорій учнів. Основне призначення такого підручника – надати можливість особистості здійснювати навчальну діяльність як складову соціального досвіду шляхом засвоєння фізичних та універсальних методологічних знань. Запропонована структура сучасного підручника фізики сприяє: розвитку теорії навчальної книги, удосконаленню методичного апарату, визначенню оптимального обсягу текстового матеріалу, кількості ілюстрацій, рисунків, таблиць, діаграм, схем, запитань і завдань, застосуванню специфічних форм, методів і прийомів роботи.

Перспективи подальших досліджень полягають у розробленні навчальних комплектів, які містять робочі зошити, збірники задач і вправ, завдання з формування ключових і предметної компетентностей.

#### **Використані джерела**

1. Бугайов О. І. Нове покоління підручників для профільного навчання фізики у середніх загальноосвітніх навчальних закладах. Яким йому бути? / О. І. Бугайов, М. В. Головка // Уманський держ. пед. ун-т ім. Павла Тичини : зб. наук. праць / [гол. ред. М. Т. Мартинюк]. – К. : Наук. світ, 2006. – С. 28–31.

2. Головка М. В. Тенденції модернізації змісту шкільної фізичної та астрономічної освіти / М. В. Головка // Педагогічна освіта: теорія і практика : зб. наук. прац. – Кам'янець-Подільський : КПНУ, 2015. – Вип. 18. – С. 237–242.

3. Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти [Електронний ресурс] // Постанова Кабінету Міністрів України від 23 листопада 2011 р. № 1392. – Режим доступу: [http://mon.gov.ua/content/Освіта/post-derzh-stand-\(1\).pdf](http://mon.gov.ua/content/Освіта/post-derzh-stand-(1).pdf)

4. Засекіна Т. М. Підручник з фізики як засіб формування предметної компетентності учнів / Т. М. Засекіна // Проблеми сучасного підручника : зб. наук. праць / [ред. кол. ; наук. ред. – О. М. Топузов]. – К. : Педагогічна думка, 2014. – Вип. 14. – С. 197–296.

5. Ляшенко О. І. Вимоги до підручника та критерії його оцінювання. Підручник ХХІ століття / О. І. Ляшенко // Науково-педагогічний журнал. – № 1–4. – 2003. – С. 60–65.
6. Непорожня Л. В. Особливості розвитку науково-методичного забезпечення навчання фізики для основної школи з позицій компетентнісного підходу / Л. В. Непорожня // Проблеми сучасного підручника : зб. наук. праць / [ред. кол. ; наук. ред. – О. М. Топузов]. – К. : Педагогічна думка, 2013. – Вип. 13. – С. 168–176.
7. Про зміст загальної середньої освіти: Науково-аналітична доповідь / за заг. ред. В. Г. Кременя. – К. : НАПН України, 2015. – 118 с.
8. Сосницька Н. Л. Формування і розвиток змісту шкільної фізичної освіти в Україні (історико-методологічний контекст) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук : спец. 13.00.02 «Теорія та методики навчання (фізика)» / Н. Л. Сосницька. – К., 2008. – 40 с.

### References

1. Buhaiov O. I. Nove pokolinnia pidruchnykiv dlia profilnoho navchannia fizyky u serednikh zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladakh. Yakym yomu buty? / O. I. Buhaiov, M. V. Holovko // Umanskyi derzh. ped. un-t im. Pavla Tychyny : zb. nauk. prats / [hol. red. M. T. Martyniuk]. – K. : Nauk. svit, 2006. – S. 28–31.
2. Holovko M. V. Tendentsii modernizatsii zmistu shkilnoi fizychnoi ta astronomichnoi osvity / M. V. Holovko // Pedagogichna osvita: teoriia i praktyka : zb. nauk. prats. – Kamianets-Podilskyi : KPNU, 2015. – Vyp. 18. – S. 237–242.
3. Derzhavnyi standart bazovoi i povnoi zahalnoi serednoi osvity [Elektronnyi resurs] // Postanova Kabinetu Ministriv Ukrainy vid 23 lystopada 2011 r. # 1392. – Rezhym dostupu: [http://mon.gov.ua/content/Osvita/post-derzh-stan-\(1\).pdf](http://mon.gov.ua/content/Osvita/post-derzh-stan-(1).pdf)
4. Zasiakina T. M. Pidruchnyk z fizyky yak zasib formuvannia predmetnoi kompetentnosti uchniv / T. M. Zasiakina // Problemy suchasnoho pidruchnyka : zb. nauk. prats / [red. kol. ; nauk. red. – O. M. Topuzov]. – K. : Pedagogichna dumka, 2014. – Vyp. 14. – S. 197–296.
5. Liashenko O. I. Vymohy do pidruchnyka ta kryterii yoho otsiniuvannia. Pidruchnyk KhKhI stolittia / O. I. Liashenko // Naukovo-pedahohichni zhurnal. – # 1–4. – 2003. – S. 60–65.
6. Neporozhnia L. V. Osoblyvosti rozvytku naukovo-metodychnoho zabezpechennia navchannia fizyky dlia osnovnoi shkoly z pozytsii kompetentnisnoho pidkhodu / L. V. Neporozhnia // Problemy suchasnoho pidruchnyka : zb. nauk. prats / [red. kol. ; nauk. red. – O. M. Topuzov]. – K. : Pedagogichna dumka, 2013. – Vyp. 13. – S. 168–176.
7. Pro zmist zahalnoi serednoi osvity: Naukovo-analitychna dopovid / za zah. red. V. H. Kremenia. – K. : NAPN Ukrainy, 2015. – 118 s.
8. Sosnytska N. L. Formuvannia i rozvytok zmistu shkilnoi fizychnoi osvity v Ukraini (istoryko-metodolohichni kontekst) : avtoref. dys. na zdobuttia nauk. stupenia doktora ped. nauk : spets. 13.00.02 «Teoriia ta metodyky navchannia (fizyka)» / N. L. Sosnytska. – K., 2008. – 40 s.

**Мельник Ю. С.**

### **ОСОБЕННОСТИ МЕТОДИЧЕСКОГО АППАРАТА КОМПЕТЕНТНОСТИНО ОРИЕНТИРОВАННОГО УЧЕБНИКА ФИЗИКИ**

В статье раскрыта сущность компетентностного подхода в учебе. Обоснована структура и определены особенности методического аппарата компетентностно ориентированного учебника физики. Установлено, что современный учебник должен предоставлять возможность личности осуществлять учебную деятельность как составляющую социального опыта путем усвоения физических и универсальных методологических знаний, реализации эвристической и исследовательской деятельности, эмоционально-ценностного и социально-адаптационного отношения к познанию окружающего мира. С целью формирования готовности самостоятельно применять приобретенные знания в учебник следует включить компетентностно ориентированные задания и упражнения, при помощи которых формируются ключевые и предметные компетентности учеников.

**Ключевые слова:** компетентностная ориентация; ключевые и предметные компетентности; учебник физики; методический аппарат.

**Melnyk Y.**

### **FEATURES OF METHODOLOGICAL APPARATUS OF THE COMPETENCE-ORIENTED PHYSICS TEXTBOOK**

The essence of the competence approach in education is revealed in the article. The structure and features of the of methodical apparatus competence based physics textbook are substantiated. A modern textbook should provide the ability of the person to perform educational activities as a component of the social experience by learning the physical and universal methodological knowledge, implementation, heuristic and research activities, emotional value and social adaptation attitude for knowledge of the world. A textbook should provide competency focused tasks and exercises on the basis of which the key and subject competences of students are formed in order to form the readiness to independently apply the acquired knowledge. Differentiated written exercises are submitted progressively harder and indicating the level of their complexity. Didactically reasonable system of exercises, aimed at practicing the skills for solving vital tasks and formation of readiness to act with an understanding of the physical picture of the world contributes to the formation of such a domain model in the semantic space of the subject of study that more closely reflects the existing relationships between the material objects of the physical reality and allows to solve practical tasks of different level of complexity.

It is desirable to use of ICT tools in the educational process, to provide the study of individual sections using computer technology when creating textbooks. The textbook should illustrate methodologically appropriate diagrams, drawings and other graphic material aimed at the disclosure of the content of the basic material, its addition and specification. Illustrative material can be self-informative activity, reinforcing the emotional impact of the textbook and to increase efficiency of perception and assimilation of educational material.

**Keywords:** competency-based orientation; key and subject competence; physics textbook; methodical apparatus.

УДК 371.64/.69

### **ДЕЯКІ ОСОБЛИВОСТІ ПІДРУЧНИКА З ГЕОГРАФІЇ ДЛЯ ПОГЛИБЛЕНОГО ВИВЧЕННЯ У 8-ОМУ КЛАСІ ЗНЗ У РОЗРІЗІ СУЧАСНИХ ТЕНДЕНЦІЙ РОЗВИТКУ ШКІЛЬНОЇ ГЕОГРАФІЧНОЇ ОСВІТИ**

**В. О. Надтока,**  
*кандидат педагогічних наук,  
старший науковий співробітник,  
Інститут педагогіки НАПН України*

У статті акцентується увага, зважаючи на зміни у відповідних програмах та стандартах, на актуальності підручника для поглибленого вивчення з географії України для 8-го класу, виокремлено пріоритетні функції та вплив їх на структуру зазначеного підручника.

Профільний блок за напрямком географія та економіка у старшій школі потребує поглибленої підготовки учнів за відповідним вектором у восьмому та дев'ятому класах. Окрім виділеного часу та відповідних навчальних програм для поглибленого вивчення географії у 8-му та 9-му класах, для ефективної їх реалізації педагогічній громадськості потрібне методичне та дидактичне забезпечення, що насамперед повинно бути зреалізоване у підручнику з географії для поглибленого вивчення у загальноосвітніх навчальних закладах.



**Ключові слова:** поглиблене вивчення географії; підручник; функції підручника; функціональне ядро.

**Постановка проблеми.** В останні декілька років активізувалася дискусія щодо реформування та модернізації шкільної системи освіти в Україні. Обговорювалися мета та завдання шкільної освіти, різні варіанти структури (наприклад, 4-5-3, 6-4-2, 5-4-3) та основні принципи функціонування оновленої шкільної системи (ключові компетентності, дитиноцентризм у навчанні, педагогічні технології, рівень шкільної автономії, сучасне освітнє середовище та матеріально-технічне забезпечення). Внаслідок довготривалих громадських та експертних обговорень та дискусій у контексті Концепції нової української школи [6] було запропоновано формулу нової української школи, де окремим вектором є «сучасне освітнє середовище, яке забезпечить необхідні умови, засоби і технології для навчання учнів, освітян, батьків не лише в приміщенні навчального закладу». Варто зауважити, що наразі одним із важливих засобів навчання в школі залишається підручник. Така концепція взаємопов'язана із проектом оновленого закону «Про освіту» [3], інтерпретуючи його, де визначається мета повної загальної середньої освіти як різнобічний розвиток, виховання і соціалізація особистості, яка усвідомлює себе громадянином України, здатна до життя в суспільстві та цивілізованій взаємодії з природою, має прагнення до самовдосконалення і навчання впродовж життя, готова до свідомого життєвого вибору та самореалізації, трудової діяльності та громадянської активності.

В оновленому законі «Про освіту» [3] виділено десять ключових груп компетентностей, з яких, меншою мірою, чотири (компетентності природничих наук та технологій, підприємницька компетентність, екологічна грамотність та здорове життя, вміння вчитися впродовж життя) гармоніюють та опираються на географічний освітній субстрат.

Хвиля модернізаційно-реформаційних змін в освітньому середовищі України захопила та впливає, напевно, на всі процеси та явища, що пов'язані з ним. Відповідні тенденції спостерігаються і в шкільній географічній освіті: оновлюються навчальні програми, підручники, дидактичний матеріал, підходи до навчання тощо. На всіх діяльнісних рівнях освітнього середовища ініціюється його переорієнтація на формування компетентностей, і шкільна географічна освіта не є виключенням. Дослідниця О. Савченко зазначає, що це передбачає перехід від «навчання усіх усього» до оволодіння кожним учнем навчальними досягненнями на такому рівні, який дає змогу йому вчитися далі [13].

З іншого боку, встановлено, що до 1900 р. обсяг знань подвоювався за кожні 50 років, до 1950 р. – за 10 років, до 1970 р. – за 5 років, до 1990 р. – вже за кожний рік [2], а в наш час лік пішов на місяці та тижні, можливо, навіть, і на дні. До процесу створення інформації наразі долучена майже кожна людина. Під час її аналізу більшість, підсвідомо чи свідомо, спостерігали, що велика її частина має географічну та геопросторову основу. На думку В. Грицевич, в інформаційному суспільстві суттєво змінюється суспільно-географічне бачення людини. В інформаційному суспільстві, за рахунок розвинутих транспортних та інформаційних комунікацій, людина перетворюється з точково-локалізованого

об'єкта в геопросторово поширений об'єкт, який не має чіткої точкової просторової локалізації. Тому українські дослідники одні із перших у 2006 р. в Харкові на конференції «Реґіон-2006: Стратегія оптимального розвитку» висунули ідею наногеографії. Вона, як галузь географічної науки, являє собою географію окремих людей, тобто об'єктом вивчення наногеографії є геопросторова організація життєдіяльності людини або малого колективу людей [1]. Наперекір поглядам багатьох дослідників, географічна освіта не втрачає своєї актуальності, а за рахунок глибокої інтеграції геоданих в інформаційне середовище суспільства та окремої людини безпосередньо набуває, навпаки, ще більш вагомого значення. Нині кожна людина багато разів на день отримує нову інформацію, більшість якої має географічний аспект, і постійно займатися пошуком та інтерпритацією геоінформації вона, переважно, не має ні часу, ні бажання. Отже, неправильне тлумачення геоінформації може спонукати її до хибного розуміння ситуації, а в подальшому до хибних дій чи навіть світоглядної позиції. Це вказує на те, що сутність основних географічних процесів, явищ, понять, умінь та навичок повинна бути повною мірою засвоєна на ранніх етапах формування особистості, тобто в школі. Зважаючи на значну розгалуженість системи географічних наук, які є основами для багатьох напрямів людської діяльності та поширення глобалізаційних процесів, можна припустити, що знання вміння та навички географічного характеру стануть ключовим фактором у прийнятті рішень не тільки у планетарному чи регіональному масштабах, а й на індивідуальному рівні.

Зважаючи на чинні Державні стандарти базової та старшої школи та концептуальні засади профільного навчання у старшій школі [6; 7], можна виявити, що безпосередньо на вивчення профільних курсів та предметів виділяється близько 12 год – це більше 30 % від загального навантаження на учня за тиждень та 60 % від варіативного навантаження на учня за тиждень. Якщо учень обирає профільними напрямками географію та економіку, то може розраховувати на рівномірний розподіл щонайменше 10 год між обраними освітніми напрямками і 2 год на спецкурси.

Такі тенденції відкривають нові перспективи розвитку шкільної географічної освіти. Профільний блок за напрямом географія та економіка у старшій школі потребує поглибленої підготовки учнів за відповідним вектором у 8-му та 9-му класах. Окрім виділеного часу та відповідних навчальних програм для поглибленого вивчення географії у 8-му та 9-му класах, для ефективної їх реалізації педагогічній громадськості потрібне методичне та дидактичне забезпечення, що насамперед повинно бути зреалізоване у підручнику з географії для поглибленого вивчення у загальноосвітніх навчальних закладах.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Питання поглибленого вивчення окремих предметів стало наріжним каменем після орієнтації освіти на профільне навчання у старшій школі. В останній час різним аспектам профільного навчання приділяється досить багато уваги. Однак зараз з'являються дослідження різних аспектів стосовно поглибленого вивчення предметів у основній школі: В. Бондарчук, С. Капіруліної, Л. Круглик, Н. Ландушкіної, Л. Липової, П. Масляка, Ю. Мельника, О. Моріна, Н. Сидорової, В. Чубаря, А. Франчука, В. Яценка. Проблематикою

поглибленого вивчення безпосередньо географії займалися: В. Бондарчук, С. Капіруліна, Л. Круглик, П. Масляк, А. Н. Сидорова, А. Франчук, В. Яценко.

**Формулювання цілей статті.** Стаття акцентує увагу, зважаючи на зміни у відповідних програмах та стандартах, на актуальності підручника для 8-го класу з географії України для поглибленого вивчення, виокремлення пріоритетних функцій та вплив їх на структуру зазначеного підручника.

**Виклад основного матеріалу.** У світлі реформаційних і модернізаційних пертурбацій в шкільному географічному середовищі виникають деякі ситуативні неузгодженості; особливо стосовно поглибленого вивчення географії в основній школі, як підготовки до профільного навчання за відповідним вектором. З огляду на Концепцію профільної школи [7] та Концепцію нової української школи [6] у 8–9 класах повинна здійснюватися допрофільна підготовка учнів з метою їхньої професійної орієнтації та сприяння вибору напряму профільного навчання у старшій школі шляхом поглибленого вивчення окремих предметів на диференційованій основі, курсів за вибором та інформаційної роботи.

Репозитарій підручників, як одна із модернізацій освітньої системи в Україні, дає змогу ознайомитися із вибором користувачів педагогічною пресою стосовно підручників поглибленого вивчення різних предметів (рис. 1). На рішення поглиблено вивчати окремі предмети у допрофільний період у 8–9 класах впливає багато різних факторів: тенденції ринку праці, професійні орієнтації учнів, можливості педагогічного колективу, матеріально-технічне забезпечення школи та ще багато різних обставин. З іншого погляду, не останнє місце серед причин, які впливають на профільну орієнтацію учнів, займає принцип наступності в навчанні, що ілюструє рисунок 1, у розрізі даних пропозиції та замовлення підручника для поглибленого вивчення окремих предметів для 8-го класу. У 2016 р. було виставлено на репозитарій підручників даного типу із наступних предметів: українська мова, іноземні мови,

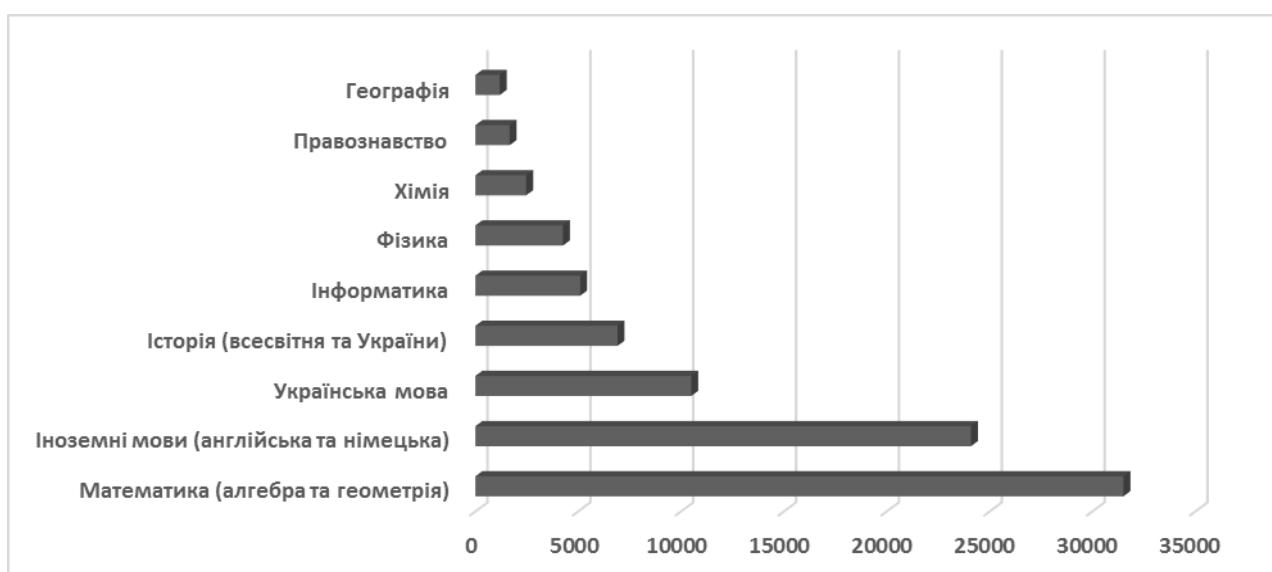


Рис. 1. Замовлення підручників для 9-го класу з поглибленим вивченням окремих предметів у 2017 р. (5).

математика, історія, фізика, хімія та інформатика. Найбільше, як можна побачити, у 2017 р. було замовлено підручників для поглибленого вивчення з тих предметів, що були представлені у зазначеному обрисі і як підручники 8-го класу у 2016 р., що підтверджує логіку послідовності та наступності в аспектах профілізації навчальних орієнтирів учнів. Тобто цей чинник профілізації хоч і не є провідним, але одним з небагатьох, що потребує систематизації в розрізі методичного та матеріально-технічного забезпечення.

Окрім загальних базових нормативних документів, регламентація діяльності класів із поглибленим вивченням окремих предметів, які створюються у загальноосвітніх навчальних закладах реалізується на основі відповідного «Положення про класи з поглибленим вивченням окремих предметів у загальноосвітніх навчальних закладах». Відповідно до нього, «навчально-виховний процес у класах із поглибленим вивченням окремих предметів здійснюється відповідно до робочих навчальних планів, складених на основі Типових навчальних планів для загальноосвітніх навчальних закладів, затверджених Міністерством освіти і науки України, а класи з поглибленим вивченням окремих предметів працюють за відповідними навчальними програмами, затвердженими Міністерством освіти і науки України» [11]. Тобто змістове та методико-дидактичне забезпечення навчально-виховного процесу в класах із поглибленим вивченням географії у загальноосвітніх закладах регламентується відповідними програмами.

У програмах для класів із поглибленим вивченням окремих предметів та примірному положенні [11] задекларовано мету як сукупність завдань: виявлення і розвиток творчих здібностей учнів з певного навчального предмета чи освітньої галузі, поглиблене оволодіння системою знань і вмінь з обраних навчальних предметів на основі академічних курсів та допрофільної підготовки учнів, а також допомога учневі в усвідомленні себе громадянином і патріотом України.

Зважаючи на узагальнену, розгалужену мету специфіка курсу безпосередньо поглибленого вивчення географії у восьмому класі повинна формуватися на особистісно орієнтованих засадах. У сучасний період модернізаційних та реформаційних змін у шкільній географічній освіті навчальні програми та підручники даного типу повинні формуватися на основі принципу цілісності, тобто орієнтуватися на взаємозалежні та взаємопов'язані географічні курси. З огляду на систему географічної освіти в основній школі можна визначити наступні географічні курси, що найбільше будуть впливати на особливості як підручника, так і навчальної програми поглибленого вивчення географії у восьмому класі: географія: материки та океани (7 клас), Україна у світі: природа, населення (8 клас), географія для поглибленого вивчення (9 клас), географія (10 клас), профільні курси географії у старшій школі. Тому, насамперед, курси поглибленого вивчення географії у 8-му та 9-му класах мають підготувати учнів для опанування географічно-економічних курсів профільного рівня у старшій школі (і в змістовому і методичному аспектах). З іншого боку, як програма, так і підручник повинні бути якісно поглиблені стосовно непоглибленого курсу у 8-му класі. Тому важливо не допустити, щоб

у підручнику для поглибленого вивчення географії у 8-му класі матеріал розкривався на одному рівні чи менш глибоко порівняно із відповідним підручником для непоглибленого курсу.

Інтегрувати зазначений підручник у систему шкільної географічної освіти можна за рахунок продовження в ньому тих наскрізних змістових ліній, що розкриваються у підручниках для географічного курсу «Природа і населення: Україна і світ» у 8-му класі. Якщо подивитися на навчальну програму з географії для 8-го класу [8], то у змісті підручника для поглибленого вивчення географії мають прослідковуватися такі наскрізні змістові лінії, як екологічна безпека та сталий розвиток, громадянська відповідальність, здоров'я і безпека, а також підприємливість та фінансова грамотність. Зважаючи на можливості курсу географії для поглибленого вивчення для 8-го класу, у відповідному підручнику є можливість більш доступної та ефективної реалізації змістових елементів, що дають змогу учням усвідомити вплив і наслідки людської діяльності на природу України, формування моделі полікультурної поведінки на основі географічного положення України в світі через призму національної гідності, вироблення здоров'язберігаючої поведінки у географічному середовищі та забезпечення розуміння ціннісно-орієнтованого використання ресурсів, враховуючи ризики альтернативних варіантів, для досягнення поставлених цілей.

Окрім інтегруючих особливостей підручника для поглибленого вивчення географії у 8-му класі у систему шкільної географічної освіти, є ще спеціалізуючі – це ті, за якими його виокремлюють, та які дають змогу виконувати покладені на нього функції.

Підручник з географії цього типу, як і будь-який інший, на нашу думку, що співзвучна із поглядами О. Стадника, повинен виконувати такі функції: «інформаційну (є засобом фіксації тієї частини соціального досвіду, яка призначена для засвоєння учнями); організаційно-координувальну (передбачає розгортання змісту навчальної програми, використовується для організації узгодженої інтелектуально-емоційної взаємодії вчителя та учнів, є засобом об'єднання різних навчальних засобів НМЗ); мотиваційну (наявність елементів, які сприяють формуванню та розвитку в учнів інтересу до предмету/курсу, розуміння важливості знань і умінь, в тому числі, з точки зору можливостей їх застосування у подальшій практичній діяльності), трансформаційну або перетворюючу (передача соціального досвіду з урахуванням принципу доступності), процесуально-діяльнісну (включення описів методів пізнання, системи запитань і завдань різного рівня складності, практичних робіт, способів засвоєння і самостійного пошуку знань, в тому числі, у вигляді інструкцій, типових планів, алгоритмів, зразків міркувань), контрольню-регулятивну (включення засобів підсумкового контролю навчальних досягнень у вигляді тестів), інтегрувальну (встановлення міжпредметних зв'язків, надання можливості використовувати інформацію з різних джерел), розвивально-виховну (сприяння розвитку інтелектуальних здібностей учнів, їхніх особистісних якостей і функцій, формуванню відношення до тих цінностей, які втілюються в навчальному матеріалі)» [16].

З іншого боку, з огляду на мету та завдання курсу поглибленого вивчення географії у 8-му класі, його роль і місце в системі шкільної географічної освіти та особливості психолого-вікового розвитку учнів, можна виокремити ті функції, що будуть найбільш важливими для підручника такого типу.

Дослідники у галузі вікової психології зазначають, що підлітки у 8-му класі визначають особисте місце власного «Я» у всіх географічних процесах та географічному середовищі, вплив зовнішніх факторів стимулює їх удосконалювати чи видозмінювати особливості пізнавальної діяльності, формується формальне та абстрактне мислення під силою протилежних процесів: з одного боку, інтравертність та підвищена чутливість, а з другого – екстравертність, енергійність та самовпевненість [4; 10; 17].

Програма курсу з поглибленого вивчення географії за своєю сутністю передбачає велику кількість навчальних засобів, що будуть використані в процесі навчання як на уроках, так і під час самостійної роботи вдома. Багато з учнів, що вивчають цей курс, мають підвищений інтерес до географії. Тому в цьому підручнику важливим має бути інструментарій для реалізації організаційно-координувальної функції. Окрім цього, курс передбачає посилення практичної складової (практичні роботи, дослідження, проекти, тощо), а підручник, зважаючи на те, що методичної літератури для курсу з поглибленим вивченням географії небагато, повинен містити методично-діяльнісний складник, що забезпечить можливість реалізувати процесуально-діялісну функцію підручника.

Мотиваційна сфера восьмикласника під час вивчення географії 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 [9]. На основі цього можна зауважити, що якість мотиваційного апарата підручника для поглибленого вивчення географії у 8-му класі, зважаючи на велику кількість інформації, буде важливіша аніж сама інформація. Як зазначалося вище, швидкі темпи зростання кількості наукової інформації наразі стимулює до збільшення кількості навчального матеріалу, який через його оновлення та модернізацію стає все складніше скомпонувати у підручнику, особливо для поглибленого вивчення географії.

Нині майже кожна людина має мінімум один універсальний гаджет із набором потужних додатків та користується ними упродовж дня. У зв'язку з цим в різних сферах сучасного інтегрованого суспільства популярності набирає явище BYOD («bring your own device» – «принеси свій власний пристрій»). Згодом, з масовим розповсюдженням смартфонів та планшетів, цю практику поступово почали упроваджувати в освіту, де, власне, вона поступово інтегрується в навчальний процес [18].

У багатьох часто виникає запитання: який же ж оптимальний час роботи з гаджетом для підлітків? Для відповіді на це запитання було проведено досить багато досліджень, наприклад: оксфордські вчені заявляють, що оптимальний час роботи з гаджетами для підлітків становить трохи більше 4 годин [12]. Цей

час складає більше шостої частини доби, однак сучасні восьмикласники можуть проводити за своїми гаджетами набагато більше часу. За даними моніторингової компанії Netcraft, у світі налічується близько 1,5 млрд різних сайтів, що містять величезні масиви різноманітної інформації [15].

Вищеперераховані функції: організаційно-координувальна, процесуально-діяльнісна та мотиваційна в підручнику для поглибленого вивчення географії у 8-му класі повинні формувати функціональне ядро (рис. 2), за рахунок виокремлення відповідного інструментарію.

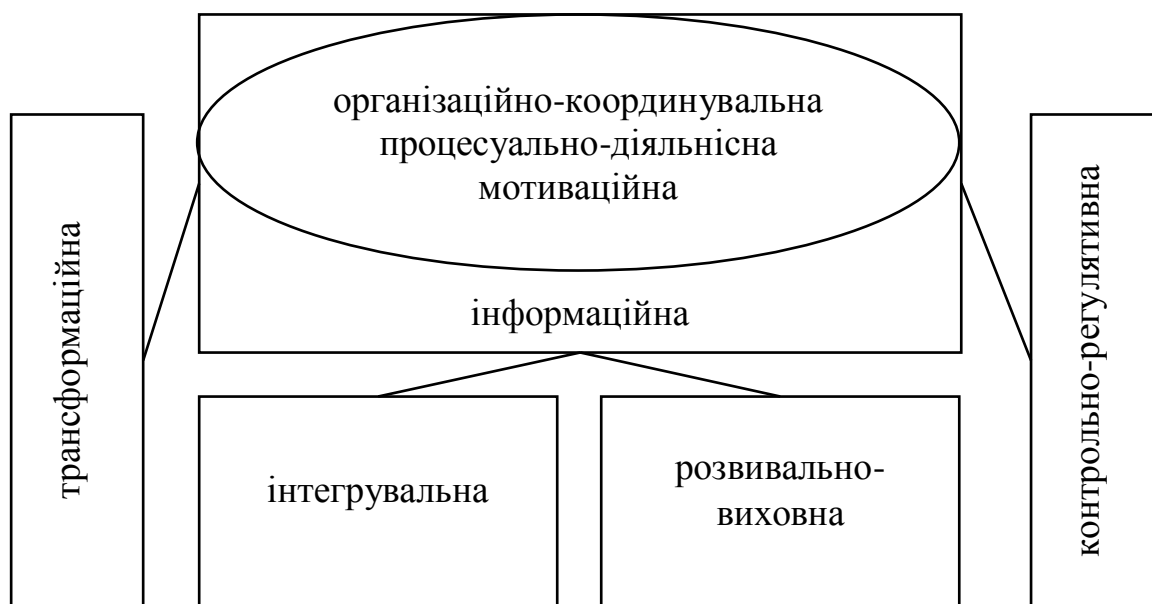


Рис. 2. Функціональна модель підручника для поглибленого вивчення географії у 8-му класі

З огляду на сучасний розвиток інформаційного середовища та кількість інформації, більшість якої має географічну прив'язку, та яку можна використати в навчальних цілях, інформаційну функцію підручника, особливо для поглибленого вивчення географії, можна реалізувати за рахунок інструментарію функціонального ядра. З іншого боку, воно не може нівелювати інші функції підручника, особливо інформаційну – вона повинна трансформуватися, видозмінитися. Тобто через зростання кількості інформації навчального характеру вже недостатньо, щоб підручник такого типу був тільки засобом фіксації частини соціального досвіду, адже він має структурувати матеріал, формуючи загальне уявлення про сутність окремих блоків, тоді як глибоке опанування певним блоком буде здійснюватися за рахунок якісно оформленого інструментарію функціонального ядра (рис. 2). Це можуть бути певні посилання, мотивуючі завдання, процесуальний супровід у проведенні досліджень тощо.

**Висновок.** Отже, тенденції розвитку географічної освіти та розвиток інформаційного середовища в Україні позначається на особливості підручника для поглибленого вивчення географії для 8-го класу. Програма цього курсу має формуватися у взаємозв'язку із дотичними географічними курсами та має

почати підготовку до вивчення профільних географічних курсів у старшій школі у методичному та процесуальному плані. Іншим важливим фактором структурування зазначеного підручника є виділення функціонального ядра, що складатиметься із організаційно-координувальної, процесуально-діяльнісної та мотиваційної функцій, а інформаційна має виконуватися за рахунок їхнього інструментарію.

Текстовий компонент (навчальний текст)			Позатекстовий компонент			
Елементи			Елементи			
Основний текст	Додатковий текст	Пояснювальний текст	Навчальні запитання й завдання	Апарат організації засвоєння	Апарат орієнтування	Ілюстративний матеріал
систематизований основний географічний навчальний матеріал	науково-популярні, художньо-літературні, документальні та хрестоматійні матеріали	основні дефініції, різноманітні роз'яснення, висновки тощо	із закріплення знань, із формування інтелектуальних умінь, практичні, проблемні, творчі, контрольні	заголовки, плани, пам'ятки, вказівки, інструкції, зразки, алгоритми тощо	вступ, передмова, зміст, рубрикації, особливі позначення в тексті тощо	образні, понятійні й комбіновані зображення

Рис. 3. Структура змісту підручника з географії [14]

Вищезазначені особливості будуть безпосередньо впливати на зміст (рис. 3) підручника з географії для поглибленого вивчення у 8-му класі. З одного боку, він залишиться незмінним, а з другого – повинен відбутися перерозподіл співвідношення між складовими компонентами. І той текст, який є основним у звичайних підручниках, у підручнику для поглибленого вивчення географії у 8-му класі буде менш поширеним, а його місце повинні зайняти ті елементи, що будуть забезпечувати реалізацію насамперед функціонального ядра (див. рис. 2).

Вивчаючи, наприклад, тему «Демографічні процеси та статево-віковий склад населення України», у підручнику для поглибленого вивчення географії у 8-му класі недостатньо і не так важливо зібрати опис цієї тематики, а довідковий матеріал у вигляді таблиць та діаграм буде завжди піддаватися критиці з приводу застарілості. З іншого боку, можна надати учням посилання та алгоритм використання ресурсів у вільному доступі Державного комітету статистики України та інших, де вони зможуть проаналізувати відповідну інформацію, структуровану систему понять із адаптованими поясненнями та завдання, яке через, наприклад, економічно зорієнтований чи культурно орієнтований складник буде показувати значимість опрацювання запропонованого матеріалу.



З огляду на окреслені фактори, деякі функції 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 дасть змогу підвищити навчальну мотивацію учня, опрацьовуючи актуальний географічний матеріал із кожної теми. Він повинен функціонувати у симбіозі із національною геоінформаційною освітньою платформою, коли вона поступово, у процесі розвитку перебирала б на себе функції підручника [9].

#### Використані джерела

1. Грицевич В. С. Географія людини в інформаційному суспільстві / В. С. Грицевич // Регіон – 2011: стратегія оптимального розвитку : матеріали наук.-практ. конф. з міжнарод. участю. – Х. : ХНУ ім. В. Н. Каразіна, 2011. – С. 21–23.
2. Гузій М. М. Інформатика : навчально-методичний посібник для слухачів Всеукраїнської заочної хімічної школи / М. М. Гузій, Г. С. Прокудін, Є. В. Шевцова ; за ред. О. В. Лісового. – К., 2012. – 90 с.
3. Закон «Про освіту» [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [mon.gov.ua/content/Діяльність/.../14-zakonoproekt-pro-osvitu-\(2\).docx](http://mon.gov.ua/content/Діяльність/.../14-zakonoproekt-pro-osvitu-(2).docx)
4. Ковчин Н. А. Психологічні основи формування цілісної наукової географічної картини світу в учнів основної школи в сучасних умовах / Н. А. Ковчин // Проблеми сучасного підручника. – 2014. – Вип. 14. – С. 277–283
5. Конкурсний відбір проектів підручників для 9 класу ЗНЗ [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://imzo.gov.ua/pidruchniki/konkursniy-vidbir-proektiv-pidruchnikiv-dlya-uchniv-9-klasu-znz/>
6. Концепція нової української школи [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://mon.gov.ua/%D0%9D%D0%BE%D0%B2%D0%B8%D0%BD%D0%B8%202016/12/05/konceptsiya.pdf>
7. Концепція профільного навчання в старшій школі // Освітній портал Педпреса [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://pedpresa.com.ua/blog/kontseptsiyaprofilnoho-navchannya-u-starshij-shkoli.html>
8. Навчальні програми з географії 5–9 клас 2017 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://mon.gov.ua/activity/education/zagalna-serednya/navchalni-programy.html>
9. Надтока В. О. Мотиваційна функція як рушійна сила модернізації підручника з географії як формату навчальної літератури / В. О. Надтока // Проблеми сучасного підручника. – 2016. – Вип. 16. – С. 237–249
10. Пиаже Ж. Избранные психологические труды / Ж. Пиаже. – М. : Междунар. пед. академия, 1994. – 680 с.
11. Примірне Положення про класи з поглибленим вивченням окремих предметів у загальноосвітніх навчальних закладах // Комп'ютер у школі та сім'ї. – 2009. – № 4. – С. 52–53.
12. Про наболіле: скільки можна підлітку сидіти за гаджетом? [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://4mama.ua/uk/kids/health/2355-pro-nabolile-skilki-mozhna-pidlitku-siditi-za-gadzhedom>
13. Савченко О. Я. Ключові компетентності – інноваційний результат шкільної освіти / О. Я. Савченко // Рідна школа. – 2011. – № 8–9. – С. 4–8.
14. Самойленко В. М. Викладання дидактики географії : навч. посіб. / В. М. Самойленко, О. М. Топузов, Л. П. Вішнікіна, І. О. Діброва. – К. : ДП «Прінт Сервіс», 2016. – 240 с.

15. Скільки сайтів в інтернеті? [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.webochka.com/glavnaja/11628-2016-01-10-20-36-53.html>
16. Стадник О. Г. Функції підручника як провідного компонента навчально-методичного забезпечення шкільного предмету (на прикладі географії) / О. Стадник // Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету. – 2014. – Ч. 2. – С. 356–362.
17. Столяренко Л. Д. Педагогическая психология / Л. Д. Столяренко. – 5-е. изд., испр. – Ростов на Дону : Феникс, 2008. – 542 с.
18. Що таке BYOD? [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://thefuture.news/byod>

### References

1. Hrytsevych V. S. Heohrafiia liudyny v informatsiinomu suspilstvi / V. S. Hrytsevych // Rehiion – 2011: stratehiia optymalnoho rozvytku : materialy nauk.-prakt. konf. z mizhnarod. uchastiu. – Kh. : KhNU im. V. N. Karazina, 2011. – S. 21–23.
2. Huzii M. M. Informatyka : navchalno-metodychnyi posibnyk dlia slukhachiv Vseukrainskoi zaochnoi khimichnoi shkoly / M. M. Huzii, H. S. Prokudin, Ye. V. Shevtsova ; za red. O. V. Lisovoho. – K., 2012. – 90 s.
3. Zakon «Pro osvitu» [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu: [mon.gov.ua/content/Diialnist/.../14-zakonoproekt-pro-osvitu-\(2\).docx](http://mon.gov.ua/content/Diialnist/.../14-zakonoproekt-pro-osvitu-(2).docx)
4. Kovchyn N. A. Psykholohichni osnovy formuvannia tsilisnoi naukovoï heohrafichnoi kartyny svitu v uchniv osnovnoi shkoly v suchasnykh umovakh / N. A. Kovchyn // Problemy suchasnoho pidruchnyka. – 2014. – Vyp. 14. – S. 277–283
5. Konkursnyi vidbir proektiv pidruchnykiv dlia 9 klasu ZNZ [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu: <https://imzo.gov.ua/pidruchniki/konkursnyi-vidbir-proektiv-pidruchnykiv-dlya-uchniv-9-klasu-znz/>
6. Kontsepsiia novoi ukrainskoi shkoly [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu: <http://mon.gov.ua/%D0%9D%D0%BE%D0%B2%D0%B8%D0%BD%D0%B8%202016/12/05/konczepczya.pdf>
7. Kontsepsiia profilnoho navchannia v starshii shkoli // Osvitnii portal Pedpresa [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu: <http://pedpresa.com.ua/blog/kontsepsiyaprofilnoho-navchannya-u-starshij-shkoli.html>
8. Navchalni prohramy z heohrafii 5–9 klas 2017 [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu: <http://mon.gov.ua/activity/education/zagalna-serednya/navchalni-prohramy.html>
9. Nadтока V. O. Motyvatsiina funktsiia yak rushiina syla modernizatsii pidruchnyka z heohrafii yak formatu navchalnoi literatury / V. O. Nadтока // Problemy suchasnoho pidruchnyka. – 2016. – Vyp. 16. – S. 237–249
10. Piazhe ZH. Izbrannye psihologicheskie trudy / Zh. Piazhe. – M. : Mezhdunar. ped. akademiya, 1994. – 680 s.
11. Prymirne Polozhennia pro klasy z pohlyblyenym vyvchenniam okremykh predmetiv u zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladakh // Kompiuter u shkoli ta simi. – 2009. – № 4. – S. 52–53.
12. Pro nabolile: skilky mozha pidlitku sydity za hadzhetom? [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu: <http://4mama.ua/uk/kids/health/2355-pro-nabolile-skilki-mozha-pidlitku-siditi-za-gadzhetom>
13. Savchenko O. Ya. Kliuchovi kompetentnosti – innovatsiinyi rezultat shkilnoi osvity / O. Ya. Savchenko // Ridna shkola. – 2011. – № 8–9. – S. 4–8.
14. Samoilenko V. M. Vykladannia dydaktyky heohrafii : navch. posib. / V. M. Samoilenko, O. M. Topuzov, L. P. Vishnikina, I. O. Dibrova. – K. : DP «Print Servis», 2016. – 240 s.
15. Skilky saitiv v interneti? [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu: <http://www.webochka.com/glavnaja/11628-2016-01-10-20-36-53.html>
16. Stadnyk O. H. Funktsii pidruchnyka yak providnoho komponenta navchalno-metodychnoho zabezpechennia shkilnoho predmetu (na prykladi heohrafii) / O. Stadnyk // Zbirnyk naukovykh prats Umanskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu. – 2014. – Ch. 2. – S. 356–362.

17. Stolyarenko L. D. Pedagogicheskaya psihologiya / L. D. Stolyarenko. – 5-e. izd., ispr. – Rostov na Donu : Feniks, 2008. – 542 s.
18. Shcho take BYOD? [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu: <http://thefuture.news/byod>

**Надтока В. А.**

**НЕКОТОРЫЕ ОСОБЕННОСТИ УЧЕБНИКА ПО ГЕОГРАФИИ ДЛЯ  
УГЛУБЛЕННОГО ИЗУЧЕНИЯ В 8-М КЛАССЕ ОУЗ В РАЗРЕЗЕ СОВРЕМЕННЫХ  
ТЕНДЕНЦИЙ РАЗВИТИЯ ШКОЛЬНОГО ГЕОГРАФИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

В статье акцентируется внимание, учитывая изменения в соответствующих программах и стандартах, на актуальности учебника для углубленного изучения географии Украины для 8-го класса, выделены приоритетные функции и влияние их на структуру данного учебника.

Профильный блок по направлению география и экономика в старшей школе требует углубленной подготовки учащихся по соответствующему вектору в восьмом и девятом классах. Кроме выделенного времени и соответствующих учебных программ для углубленного изучения географии в 8-м и 9-м классах, для эффективной их реализации педагогической общественности нужно методическое и дидактическое обеспечение, которое, в первую очередь, должно быть реализовано в учебнике по географии для углубленного изучения в общеобразовательных учебных заведениях.

**Ключевые слова:** углубленное изучение географии; учебник; функции учебника; функциональное ядро.

**Nadtoka V.**

**SOME FEATURES OF THE GEOGRAPHY TEXTBOOK FOR IN-DEPTH STUDY OF  
PHYSICS IN THE 8-TH FORM OF GENERAL EDUCATIONAL INSTITUTIONS IN THE  
LIGHT OF THE MODERN TENDENCIES FOR THE DEVELOPMENT OF SCHOOL  
GEOGRAPHICAL EDUCATION**

In the article, attention is paid to the changes in the relevant programs and standards, the relevance of the geography textbook for in-depth study for the 8th form, and highlights the priority functions and their impact on the structure of this textbook.

A profile block in the direction of geography and economics in high school requires in-depth training of students on corresponding vector in the eighth and ninth forms. In addition to the time allocated and the corresponding training programs for in-depth study of geography in the 8th and 9th forms, the pedagogical community needs methodological and didactic support for the effective implementation of them, which firstly should be implemented in a geography textbook for in-depth study in general education establishments. In the modern period of modernization and reformational changes in school geographic education, curricula and textbooks of this type must be formed on the basis of the principle of integrity, that is to orientate on interdependent and interrelated geographic courses. First of all, courses in in-depth study of geography in the 8th and 9th forms should prepare pupils for the mastering of geographic-economic courses of profile level in high school: both in the content and methodological aspects.

The modern development of the information environment, the amount of information, most of which has a geographic accent and can be used for educational purposes, functions such as: organizational, coordinating, procedural and motivational in the textbook for in-depth study of geography in the 8th form should to form a functional core, through the isolation of the appropriate toolkit. Then the informational function of the textbook, especially for in-depth study of geography, can be realized at the expense of the toolkit of the functional nucleus. On the other hand, it can not reduce the role of other functions of the textbook, especially the information one - it must be transformed, modified. Due to the growing number of educational content, it is not enough for the textbook of this type to be only a means of fixing a part of social experience - it must structure the material forming a general idea of the essence of individual units. Then the deep mastering of a particular block should be carried out at the expense of a qualitatively executed toolkit of the functional core.

**Keywords:** in-depth study of geography; textbook; textbook functions; functional core.

## РЕАЛІЗАЦІЯ АСПЕКТІВ ЕКОНОМІЧНОЇ ТА STEM-ОСВІТИ У ПІДРУЧНИКАХ ГЕОГРАФІЇ УКРАЇНИ

**О. Ф. Надтока,**  
кандидат педагогічних наук,  
старший науковий співробітник,  
Інститут педагогіки НАПН України,  
e-mail: nadtoka.ol@ukr.net

У статті розглянуто актуальні питання, що стосуються проблематики розвитку методики навчання географії та підручникотворення у цьому освітньому полі. Зачіпаються питання навчання географії України на компетентнісній основі у розрізі положень економічної та STEM-освіти. На цьому тлі пропонуються підходи, які дають змогу готувати учня/ученицю загальноосвітніх навчальних закладів до майбутньої професійної діяльності. Все зазначене вище транслюється через призму підручника географії України.

У статті констатовано, що географія завдяки її інтегративності, міжпредметності та проникненні у різні галузі знань має високий потенціал для застосування у контексті економічної та STEM-освіти. Усе це виокремлює та поглиблює її профорієнтаційну роль, як той навчальний предмет, який через компетентнісні засади навчання готує учнів до майбутнього життя та професійної діяльності.

Приклади таких підходів ілюструються через підручник географії, створений на компетентнісних засадах, – «Географія для 9-го класу» (автори – О. Ф. Надтока та О. М. Топузов, видавництво «Оріон», 2017 р.).

**Ключові слова:** навчання географії України; дитиноцентризм; економічна та STEM-освіта; компетентнісно зорієнтоване навчання; функції підручника.

**Постановка проблеми.** Підручники з географії України для загальноосвітніх навчальних закладів набувають особливого значення у контексті Нової української школи. Запровадження компетентнісного навчання створює передумови для формування через ці засоби навчання ключових, міжпредметних і предметних компетентностей. Важливими у цьому плані є підходи, які дають змогу готувати учня/ученицю ЗНЗ до майбутнього життя та професійної діяльності. На цьому тлі суттєвими є питання формування в учнів підприємливості та метапредметних навичок, отриманих через призму економічної та STEM-освіти.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Проблематику відображення у змісті географічної освіти економічного та STEM-кластерів розглядали у своїх працях М. В. Вачевський, Н. О. Гончарова, О. Ф. Надтока, А. С. Насімчук, І. Ф. Радіонова, О. М. Топузов, О. В. Часнікова та інші науковці.

**Формулювання цілей статті.** Одним з характерних напрямів розв'язання проблем теорії і практики навчання географії є вдосконалення підручників шляхом запровадження нових підходів до навчання через їх зміст і методичний апарат та визначення оптимального обсягу текстового матеріалу, кількості та якості ілюстрацій, спрямованості запитань і завдань для учнів. Тому

актуальним є відображення у підручниках географії аспектів економічної та STEM-освіти, які відіграють важливу роль у формуванні ключових та предметних компетентностей учнів ЗНЗ.

**Виклад основного матеріалу.** Спираючись на парадигму особистісно-компетентнісного навчання та стрижневі положення Нової української школи, підручник з географії України має забезпечувати створення умов для формування у учнів ЗНЗ соціально ефективної, глобалізаційно-стійкої та національно-ідентифікованої географічної картини світу.

Зазначимо, що *навчання географії України* – це спеціально організований, спланований і керований процес взаємодії між учителем і учнями з метою досягнення результатів, визначених відповідними державними нормативно-правовими документами у галузі освіти, спрямований на вивчення адміністративно-територіальних, фізико-географічних та соціально-економічних особливостей України.

Системотвірними елементами структури процесу навчання географії України є його мета, взаємопоєднана діяльність учителя й учнів і результат. До змінних складників структури цього навчального процесу належать: зміст навчального матеріалу; дидактичні інструменти навчання (методи й методичні прийоми та засоби навчання, а також форми організації процесу навчання, у т. ч. організації навчально-пізнавальної діяльності учнів і проведення навчання); контроль і корекція навчальних досягнень школярів. Графічно структуру процесу навчання географії України подано на рис. 1.

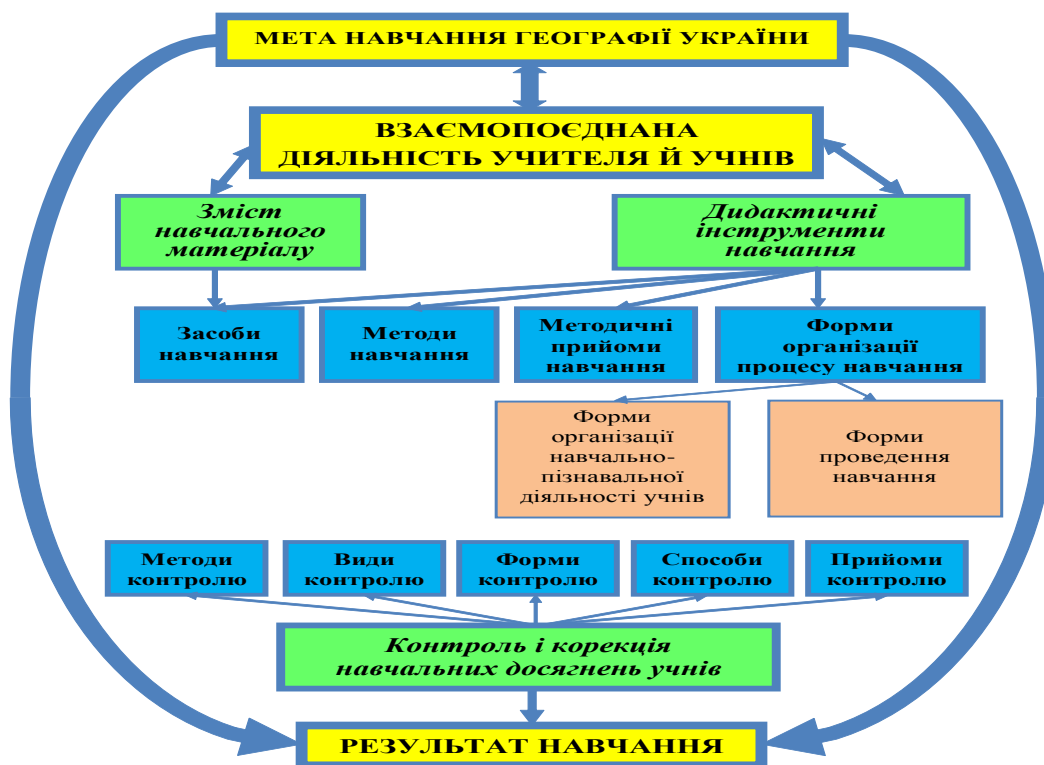


Рис. 1. Структура процесу навчання географії України

Ключова роль в оновленні системи географічної освіти належить основній школі, оскільки у ній закладаються методологічні, змістові та технологічні параметри освіти на всіх її рівнях, формується відповідне мислення. Курси географії України: «Україна у світі: природа, населення» та «Україна і світове господарство» є завершальним етапом шкільної географічної освіти для учнів основної школи. Молода людина зобов'язана знати основи інтелектуальних, наукових, духовних досягнень народу. Географія України формує не просто представника українського народу, а носія культури, транслятора українського з усіма його пріоритетами та проблемами. Процес становлення українського громадянина як сучасне соціокультурне явище нерозривно пов'язаний з географічною освітою України. Завдання формування індивідуальності вимагає нової філософії у відносинах учителя й учня [2].

Для підручників географії вищезгаданих курсів варто виокремити таку важливу та характерну особливість: допомагати учням в осмислюванні довкілля і формуванні їхньої власної географічної картини світу.

Окрім зазначеного, провідною ознакою сучасного підручника з географії є його орієнтація на формування ключових і предметної географічної компетентності учнів, розвитку пізнавальної ініціативи, критичності, здатності до самоконтролю та спроможності застосовувати свої знання в реальних ситуаціях. Усьому цьому сприяють такі функції підручника, як інформаційна (має бути узгоджена із текстом навчальної програми), пізнавальна (спрямована на організацію самостійної пізнавальної діяльності учнів), розвивальна (сприяє розвитку інтелектуальних здібностей учнів), комунікативна (сприяє передачі географічної інформації), виховна (виробляє систему ціннісних ставлень), диференційованого навчання (забезпечує ранжування знань та географічної інформації, індивідуалізації навчання (створює передумови для самостійного навчання) [1].

Враховуючи вищезазначене, варто зауважити, що освітні орієнтири ХХІ ст. спрямовані на когнітивний розвиток, науково-технологічний прогрес, становлення інформаційного суспільства, впровадження інформаційно-комунікаційних, медійних та нано-інженерних технологій. Окрім цього, випускник ЗНЗ постійно стикається з розв'язанням проблем фінансового та економічного характеру. Тому для національної системи освіти актуальною є підготовка висококваліфікованих фахівців, зокрема майбутніх фахівців у галузі економічної та STEM-освіти [3, с. 5].

Географія як шкільний предмет, якому властивий високий рівень дуалістичності, так як він містить у собі й природничу і суспільствознавчу компоненти, відіграє особливу роль у розрізі STEM-освіти та формуванні економічних навичок учнів і підприємницької компетентності як однієї із ключових. Природнича компонента географії найбільш повно інтегрує в собі елементи багатьох природничих наук, які реалізуються через курси фізичної географії. Зокрема, вони представлені в курсі «Україна та світ: природа, населення». Окрім цього, через призму економічної та соціальної географії,

зокрема в курсі «Україна і світова економіка», ретранслюються знання економічного характеру, які необхідні для фінансової грамотності, осмислення функціонування економічних систем, розвитку дослідницьких, конструкторських здібностей, інженерного та інтелектуального мислення. Вони подаються через низку технологічних процесів, просторове вираження економічної діяльності, різнопланових засад виробництва.

Значення географії України проглядається й на тлі основних напрямів модернізації національної системи освіти, зокрема інноваційного розвитку не лише географічної, а й природничо-математичної та інженерно-технічної освіти, де формується STEM-навчання (*Science – природничі науки, Technology – технології, Engineering – інженерія, Mathematics – математика*), завдяки якому в учнів розвиваються новаторські, конструкторські, винахідницькі здібності, формується технічна грамотність, вміння вирішувати складні задачі, а на основі цього підвищується загальний рівень інтелекту [3].

Економічна освіта розвиває вміння орієнтуватися в навколишньому світі, розвиває навички раціональної економічної поведінки в якості споживача, найманого працівника, платника податків, формує фінансову грамотність та підприємницьку компетентність.

Варто зазначити ключові компетентності нової української школи: уміння навчатися впродовж життя, спілкування державною та іноземною мовами, математична грамотність, наукове розуміння природи і сучасних технологій, підприємництво, інформаційно-цифрова грамотність, загальнокультурна грамотність, екологічна грамотність і здорове життя гармонійно входять в дуалістичне поєднання економічної та STEM-освіти, створюючи основу для успішної самореалізації учня – як особистості, громадянина, фахівця. Таким чином, не лише математика, а й географія, що знаходиться на перетині природничих та суспільних наук, виступає у ролі з'єднувального містка на тлі сприйняття учнями економіки, інженерії та технологій.

Впровадження напрямів економічної та STEM-освіти в навчальних закладах України сприятиме модернізації математично-природничого та гуманітарного профілів освіти, популяризації фінансово-економічних та інженерно-технічних професій серед учнів, підвищенню поінформованості про можливості їхньої кар'єри у науковій і технічній сферах, спрямування учнів ЗНЗ на свідомий вибір майбутньої професійної діяльності.

Інтегративність курсів «Україна у світі: природа, населення» та «Україна і світове господарство» набуває особливої значущості у процесі вирішення різноманітних завдань завдяки географічній науці. Відомості з інших наук переосмислюються географією, збагачуючи її, та використовуються для вирішення поставлених перед нею задач [3].

Сучасний світ базується на декількох сферах досліджень, фактично акумульованих через обставини повсякденного життя, він не розподілений на окремі предмети, дисципліни, частини знань. Таким чином констатується високий ступінь інтегративності наукових знань [4].

Враховуючи зазначений факт, можна констатувати, що географія, завдяки її інтегративності, міжпредметності та проникненні у різні галузі знань, має високий потенціал для застосування у контексті економічної та STEM-освіти. Усе це виокремлює та поглиблює її профорієнтаційну роль, як той навчальний предмет, що через компетентнісні засади навчання готує учнів до майбутнього життя та професійної діяльності.

Приклади таких підходів можна проілюструвати через підручники географії, створені на компетентнісних засадах, зокрема підручник географії для 9-го класу авторів О. Ф. Надтоки та О. М. Топузова (видавництво «Оріон», 2017 р.). У цьому підручнику широко представлено сучасні технології виробництва чавуну та сталі (с. 103–105), технологічні етапи виробництва алюмінію (с. 111), інформацію про фінансові послуги (с. 187–188,) технологічні парки світу та аутсорсинг (с. 190). Ці змістові блоки подані таким чином, щоб учень/учениця могли уявити себе дотичними до здійснення відповідної технологічної ланки або певної фінансової послуги. Це створює передумови до використання накопиченого досвіду у наступних життєвих ситуаціях та виконує певну профорієнтаційну роль [2].

**Висновки та перспективи подальших досліджень.** У контексті Нової української школи актуальним є створення підручників на компетентнісній основі. Компетентність виступає результативно-діяльнісною характеристикою шкільної географічної освіти. Тому будь-які методичні підходи на цьому тлі є важливими. Одним із цих напрямів є врахування аспектів економічної та STEM-освіти.

Для створення якісного шкільного підручника географії України 8-го та 9-го класів на засадах дитиноцентризму важливими є такі положення, як:

- структурування та відбір навчальної інформації;
- актуальність та зв'язок із сучасністю;
- врахування сучасних наукових знань;
- відображення системності науки і культури у змісті освіти;
- гуманізація та діяльнісний підхід;
- необхідність поєднання обов'язкових та додаткових компонентів у його змісті.

#### **Використані джерела**

1. Географія : методичні рекомендації МОН України щодо організації навчального процесу в 2017/2018 навчальному році; оновлені на компетентнісній основі навчальні програми для 6–9-х класів; методичні коментарі провідних науковців щодо впровадження ідей Нової української школи. – К. : УОВЦ «Оріон», 2017. – С. 3–5, 83. – 88 с.

2. Географія: Україна і світове господарство : підручник для 9 кл. загальноосвітніх навчальних закладів / О. Ф. Надтока, О. М. Топузов. – К. : УОВЦ «Оріон», 2017. – 208 с.

3. Концепція навчання географії України в основній та старшій школі / за заг. ред. О. М. Топузова та О. Ф. Надтоки. – К. : Педагогічна думка, 2017. – С. 6–9.

4. Надтока В. О. Особливості структурування змісту інтерактивних електронних підручників в процесі компетентнісного навчання географії у восьмому класі / В. О. Надтока, О. Ф. Надтока // Комп'ютер в школі та сім'ї. – К., 2016. – № 8 (136). – С. 15–21.



5. Стеценко І. Б. Обґрунтування необхідності переходу від STEM-освіти до STEM-освіти в дошкільному віці / І. Б. Стеценко // Комп'ютер в школі та сім'ї. – К., 2016. – № 8 (136). – С. 31–34.

### References

1. Neohrafiia : metodychni rekomendatsii MON Ukrainy shchodo orhanizatsii navchalnoho protsesu v 2017/2018 navchalnomu rotsi; onovleni na kompetentnisnii osnovi navchalni prohramy dlia 6–9-kh klasiv; metodychni komentari providnykh naukovtsiv shchodo vprovadzhennia idei Novoi ukrainskoi shkoly. – K. : UOVTs «Orion», 2017. – S. 3–5, 83. – 88 s.

2. Neohrafiia: Ukraina i svitove gospodarstvo : pidruchnyk dlia 9 kl. zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladiv / O. F. Nadtoka, O. M. Topuzov. – K. : UOVTs «Orion», 2017. – 208 s.

3. Kontseptsiiia navchannia heohrafii Ukrainy v osnovnii ta starshii shkoli / za zah. red. O. M. Topuzova ta O. F. Nadtoky. – K. : Pedahohichna dumka, 2017. – S. 6–9.

4. Nadtoka V. O. Osoblyvosti strukturuvannia zmistu interaktyvnykh elektronnykh pidruchnykiv v protsesi kompetentnisnoho navchannia heohrafii u vosmomu klasi / V. O. Nadtoka, O. F. Nadtoka // Kompiuter v shkoli ta simi. – K., 2016. – N 8 (136). – S. 15–21.

5. Stetsenko I. B. Obhruntuvannia neobkhidnosti perekhodu vid STEM-osvity do STEM-osvity v doshkilnomu vitsi / I. B. Stetsenko // Kompiuter v shkoli ta simi. – K., 2016. – N 8 (136). – S. 31–34.

**Надтока А. Ф.**

### ОТОБРАЖЕНИЕ АСПЕКТОВ ЭКОНОМИЧЕСКОГО И STEM-ОБРАЗОВАНИЯ В УЧЕБНИКАХ ГЕОГРАФИИ УКРАИНЫ

В статье рассматриваются актуальные вопросы, касающиеся проблематики развития методики обучения географии и учебников в этом образовательном поле. Затрагиваются вопросы обучения географии Украины на компетентностной основе в разрезе положений экономического и STEM-образования. На этом фоне предлагаются подходы, которые позволяют готовить ученика/ученицу общеобразовательных учебных заведений к будущей профессиональной деятельности. Все это транслируется через призму учебника географии Украины.

В статье констатируется, что география, благодаря ее интегративности, межпредметности и проникновению в различные области знаний, имеет высокий потенциал для применения в контексте экономического и STEM-образования. Все это выделяет и углубляет ее профориентационную роль, как тот учебный предмет, который на фоне компетентностного обучения готовит учащихся к будущей жизни и профессиональной деятельности.

Примеры таких подходов иллюстрируются на примере учебника «География для 9-го класса» авторов А. Ф. Надтока, О. М. Топузов (издательство «Орион», 2017).

**Ключевые слова:** обучение географии Украины; ребенкоцентризм; экономическое и STEM-образование; компетентностно ориентированное обучение; функции учебника.

**Nadtoka O.**

### DISPLAY OF ASPECTS OF ECONOMIC AND STEM-EDUCATION IN TEXTBOOKS OF GEOGRAPHY OF UKRAINE

The article deals with topical issues related to the development of the methodology of teaching geography and textbook creation in this educational field. The issues of studying the geography of Ukraine on a competent basis in the context of economic and STEM-education aspects are touched upon. Against this background, approaches are offered that allow to prepare pupils of general education institutions for future professional activities. Everything is transmitted through the prism of a geography of Ukraine textbook.

The key role in updating the system of geographic education belongs to the secondary school since it lays down the methodological, content and technological parameters of education at all its

levels, forming a peculiar type of thinking. The courses of geography in Ukraine: "Ukraine in the world: nature, population" and "Ukraine and the world economy" are the final stage of school geographic education for pupils of the secondary school. A young person is obligated to know the fundamentals of the intellectual, scientific, spiritual achievements of the people. The geography of Ukraine forms not only the representative of the Ukrainian people, but also the bearer of culture, the translator of the Ukrainian with all its priorities and problems. The process of becoming a Ukrainian citizen as a modern socio-cultural phenomenon is inseparably linked with the geographical education in Ukraine.

The significance of geography of Ukraine as an integrative school subject is highlighted. The significance of geography of Ukraine is also seen against the background of the main directions of modernization of the national education system, in particular the innovative development of not only geographic, but also science-mathematical and engineering education, where STEM-learning is being formed (S - Science, T - Technology, E - Engineering, M - Mathematics), through which pupils develop innovative, constructive, inventive abilities, technical literacy is formed, skills of solving complex problems, and, on the basis of this, the general level of intelligence grows.

Economic education develops the ability to orient in the world surrounding, develops the skills of rational economic behavior as a consumer, hired employee, taxpayer, forms financial literacy and entrepreneurial competence.

Examples of such approaches are illustrated through the geography textbook created on a competent basis – Geography for the 9th form of the authors O. F. Nadтока and O. M. Topuzov (UEPC "Orion", 2017).

The article remarks the actuality of textbooks creation on a competent basis. One of the directions of completing this task is to take into account aspects of economic and STEM education, structuring and selecting the educational information. For this purpose, it is important that the content part of the textbooks meets the following criteria: actuality and relevance to the present time, taking into account modern scientific knowledge, reflection of the system of science and culture in the content of education, humanization and activity approach, the need for combination of compulsory and additional components in its content.

**Keywords:** teaching of geography of Ukraine, child centering, economic and STEM-education, competence-oriented education, textbook functions.

УДК 37.026.3

## **ФОРМУВАННЯ В УЧНІВ ПРЕДМЕТНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЧЕРЕЗ ЗМІСТ СУЧАСНОГО ПІДРУЧНИКА ГЕОГРАФІЇ**

**Т. Г. Назаренко,**  
*доктор педагогічних наук,  
старший науковий співробітник,  
Інститут педагогіки НАПН України  
e-mail: geohim@ukr.net*

**Н. В. Шиліна,**  
*кандидат педагогічних наук,  
вчитель географії та економіки  
Київська гімназія № 283*

Автори статті – Назаренко Тетяна Геннадіївна – фахівець у галузі методики навчання географії та співавтор підручника географії для 10 класу, та Шиліна Наталія

Володимирівна – вчитель географії, що працює із зазначеним підручником. У статті порушено питання про структурні особливості змісту сучасного підручника з географії, що формує географічну компетентність учнів.

На основі проведених психолого-педагогічних досліджень з використання навчальної книги на уроках географії в школі авторами сформульовано визначальні вимоги до змістового наповнення підручника з географії щодо формування географічної компетентності в учнів та надано консеквентні орієнтири до діяльності вчителів.

**Ключові слова:** підручник з географії; зміст географічного курсу; старшокласники; навчальна програма; курси за вибором; географічна компетентність; методична робота з підручником.

**Постановка проблеми.** Складові змісту базової і повної загальної середньої освіти в Україні, що ґрунтуються на засадах особистісно орієнтованого, компетентнісного і діяльнісного підходів висувають нові вимоги до навчальних і методичних посібників для загальноосвітніх навчальних закладів [3].

Впровадження в освітню практику компетентнісного підходу обумовлює виникнення суперечностей між розробкою і реалізацією компетентнісно-орієнтованої системи навчання географії, з одного боку, й існування навчальних і методичних посібників для загальноосвітніх навчальних закладів, орієнтованих на знанняво-предметну систему навчання – з іншого [6, с. 53–54].

Зважаючи на викладене, вважаємо за доцільне переглянути вимоги до змістового наповнення підручника географії з погляду формування в учнів різних компетентностей, а особливо предметних. Нові вимоги до науки географії обумовлюють і нові підходи до понятійного наповнення змісту навчального матеріалу шкільного підручника.

Сучасний підручник географії забезпечує науковість змісту географічного навчального матеріалу, точність, простоту і доступність його викладу, чіткість формулювання визначень понять, законів, ідей, грамотну та доступну мову тексту, правильний розподіл навчального матеріалу за розділами і параграфами. Головне його призначення – допомогти учням самостійно закріпити і поглибити знання, здобуті на уроці географії, що даватиме змогу учневі інколи навчатися самостійно [13, с. 164].

Нині спостерігаємо тенденцію до створення інтерактивного середовища під час навчання, тому в підручнику навчальний матеріал має посилити теоретичні знання через систему практичної діяльності, коли відбувається співпраця між учасниками навчально-виховного процесу [8, с. 221]. Тому змінюються вимоги до навчально-методичного апарату підручника – він виконує функцію управління пізнавальною діяльністю учнів, містить рекомендації до способу вивчення пропонованого географічного матеріалу, сприяє розвиткові творчої активності учнів та формуванню в них умінь самостійно застосовувати здобуті знання на практиці.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** На підставі загальнотеоретичного підходу до проблеми диференціації змісту освіти, над яким працювали вчені Ю. Бабанський, Н. Бібік, О. Бугайов, М. Бурда, Н. Буринська, В. Кизенко, В. Монахов, В. Фірсов, Н. Шахмаєв та Д. Епштейн;

теорії профільної орієнтації старшокласників (Л. Виготський, І. Кон, О. Леонтьєв, С. Рубінштейн); концепції розвитку пізнавальної активності учнів під час навчання і виховання (М. Данилов, Б. Єсіпов, Я. Коменський, І. Лернер, М. Скаткін, К. Ушинський); концепції географічної освіти (Ф. Заставний, В. Корнєєв, О. Надтока, В. Обозний, А. Сиротенко, П. Шищенко, В. Яценко); та концепції навчання географії в профільній школі (Г. Ісаєва, О. Кравчук, Л. Круглик, Т. Назаренко, О. Топузов, Л. Тименко) нами робиться висновок, що автори підручника мають ретельно підійти до навчального змісту, який має сформувати географічні компетентності в учнів.

На основі наукових досліджень Л. П. Величко [1], Н. Б. Голуб [2], Т. М. Засекіної [4], О. М. Топузова [9], спрямованих на пошук інноваційних шляхів до відбору, структурування та реалізації змісту шкільної освіти в програмах, підручниках та навчально-методичних посібниках на засадах компетентнісного підходу, нами зроблено висновок, що всі вчені сходяться на розумінні того, що процес розвитку методики навчання обов'язково має результатом певні зміни у змісті, і навпаки – ідеї змісту спонукають розвиток предметної методики та формування предметної (географічної) компетентності учнів основної школи [7, с. 13].

Навчальною літературою нового покоління є підручники системорозвивального навчання. Головна пріоритетна лінія в системорозвивальних сучасних підручниках – це перевага практичних вмінь, отриманих у результаті теоретичних знань.

**Формулювання цілей статті.** Оскільки 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, у статті розкривається використання різноманітних текстових особливостей підручника для формування географічної компетентності в учнів.

**Виклад основного матеріалу.** Працюючи над створенням підручника географії для профільної школи, ми на початковому етапі визначилися щодо власної концепції навчання географії в профільній школі, спираючись на загальновідому практику створення підручників, яка розроблялася різними вченими.

Визначальною ознакою в підручнику для профільного рівня (авторів О. М. Топузова, Т. Г. Назаренко, Л. В. Тименко) є процес формування географічних понять, умінь та навичок і перетворення їх у знання. З цією метою зміст підручника передбачає діяльність учнів на різних рівнях засвоєння знань, класифікацію питань-завдань [10]. Зокрема, методичний апарат підручника націлений на реалізацію діяльнісного підходу до навчання, де учень виступає в ролі дослідника, вченого, аналітика.

Структура підручника має два розділи. У першому розділі подається інформація про основні тенденції та закономірності розвитку географічної оболонки, особливості соціально-економічного, політичного та

соціокультурного розвитку світового господарства, географія світових ресурсів і населення, міжнародний географічний розподіл праці. Належне місце відведено інформації про відомих географів і сучасні досягнення географічної науки. На закінчення першого розділу висвітлюються глобальні проблеми людства і шляхи їх вирішення.

У другому розділі підручника розглядаються регіони світу. Зберігаючи географічну складову, автори створили умовні «території» (як географічна одиниця для позначення певного простору), де учень зможе виконати практичні та творчі завдання, а також у цій рубриці поміщені тести для тренування під час тематичного оцінювання знань та зовнішнього незалежного оцінювання (ЗНО).

Окрім текстового матеріалу, в підручнику подається відеоряд (ілюстрації, картографічний матеріал, малюнки, фотографії, схеми, графіки, діаграми, портрети вчених тощо), що виступає як самостійне джерело інформації, формує географічні знання, впливає на образне сприйняття нової інформації та її систематизацію.

У процесі формування навчального матеріалу враховано вікові особливості учнів і можливості використання знань, отриманих під час вивчення попередніх географічних курсів і спрямованих на відстеження динаміки якісних змін знань та розвитку учнів. Окремо в підручнику розміщено рекомендації виконання практичних робіт і приклади розв'язання географічних практичних завдань.

Визначальне завдання сучасної прикладної освіти полягає у тому, щоб допомогти учневі застосовувати знання для того, щоб вони були корисними і ними можна було б скористатися у повсякденному житті. Тобто монетизувати знання через спеціальну компетентність (у нашому випадку географічну). Цим вимогам здебільшого відповідає і оновлений зміст навчальної програми з географії [11].

Найбільш корисний підхід до цієї проблеми дає навчальна практична робота – форма організації навчально-виховного процесу, яка потребує об'єднання аналітичного аспекту з людським сприйняттям, інтуїцію з практичними методами навчання та прикладним застосуванням.

Формування предметної компетентності пов'язане з виконанням певних видів діяльності [5, с. 31]. Варто з'ясувати, яким же чином залучити учнів до відповідного процесу.

Вивчення географії на сучасному етапі неможливе без набуття практичних умінь та навичок, які формуються під час виконання практичних робіт. Саме практичні роботи надають учням можливість активно навчатися, здійснювати пошуково-дослідницьку діяльність, творчо осмислювати процеси і явища, що відбуваються в навколишньому середовищі та суспільстві.

Наразі практична робота – один з перспективних методів пізнавальної діяльності в навчанні. Відомо, що рівень навчальної компетентності вимірюється та оцінюється здібністю учня набувати нові знання, використовувати їх у навчальній і практичній діяльності. За сенсом практичні роботи повинні окреслити учням матеріал для вивчення, формування та засвоєння географічних понять, методів і навичок через діяльність за

створенням і дослідженням географічних об'єктів, процесів і явищ. Інакше кажучи, під час виконання практичної роботи перед вчителями географії стоїть задача підбору практичних завдань, які б забезпечили реалізацію різних видів діяльності в опануванні учнями географічною термінологією [12, с. 368].

Практична робота дає можливість поєднати на уроках теоретичну та прикладну діяльність для успішного формування у школярів географічної картини світу через вироблення умінь та навичок практично застосовувати сформовані географічні поняття, користуватися різними джерелами географічної інформації, самостійно шукати, аналізувати і застосовувати їх.

Пріоритетною ознакою роботи з підручником ми вважаємо практично-дослідний зміст. Сприяти дослідницькій діяльності учнів у процесі вивчення географії в профільній школі, на нашу думку, буде система питань, вправ і завдань практично-дослідного змісту, які направлять їх на конкретне наукове дослідження.

Географічна компетентність повинна сформувати пошуковий стиль мислення, прищепити інтерес і смак до пізнання і дослідження, розвивати можливість бачити і цінувати красу доказового міркування, навчити загальним закономірностям майбутньої діяльності, озброїти методами оволодіння і синтезу нових географічних знань [8, с. 219].

Відмінності географічної компетентності проявляються через шість рівнів її сформованості: нормативний, когнітивний, емоційно-мотиваційний, практичний, компонентний, динамічний, розвиток яких фіксується на предметному (географічному), причинно-наслідковому, теоретичному й абстрактному рівнях.

Перед новою українською школою щодо формування географічної компетентності стоїть завдання в пропаганді географічного підходу до дослідницької предметно-професійної діяльності в навчанні, а також у впровадженні методів географічної освіти у викладанні географії в школі. Для цього необхідно посилити значення географічної освіти через різні факультативи, курси з поглибленого вивчення географії та курси за вибором: «Політична географія», «Конструктивна географія», «Геоінформаційні системи», «Географія природокористування», «Географія мов», «Географія культури світу», «Географія медицини, «Країнознавство».

Наведемо приклад з практики реалізації компетентного підходу на уроці географії в школі:

- використання отриманих знань: згадати елементи набутих знань з попередніх курсів географії; вивчити новий навчальний матеріал і отримати досвід набутих знань з діаграм, схем, таблиць;

- сформувати в умовах шкільного процесу навчально-пізнавальну та дослідницьку компетентність, яка допоможе учневі фіксувати своє ставлення до проблеми, яка вивчається, і її розуміння;

- компетентність необхідно формувати за умови творчого, самостійного набуття знань та одержання практичних умінь, які дадуть можливість розвивати мислення і пам'ять;

- створювати творчі, пізнавальні та проблемні завдання для визначення рівня компетентності.

**Висновки.** Компетентність ставить високі вимоги до самостійної професійної діяльності, що базується на глибоких предметних знаннях, уміннях брати на себе відповідальність, здатність діяти конструктивно, раціонально, гнучко, активно, творчо, об'єднувати свою індивідуальність та знаходити оптимальні способи реалізації свого особистісного потенціалу.

Таким чином, компетентнісний підхід у шкільній географічній освіті має супроводжуватися змінами в підходах і механізмах формування навчального географічного змісту, враховуючи при цьому концепцію і стандарти освіти. І як наслідок, впровадження компетентнісного підходу в навчанні географії вимагає перегляду змісту географічної освіти, що забезпечить можливість відібрати та структурувати його, тим самим досягти бажаного результату.

#### Використані джерела

1. Величко Л. Методична система навчання хімії: перезавантаження / Л. Величко // Біологія і хімія в сучасній школі. – 2013. – № 3. – С. 7–13.
2. Голуб Н. Б. Методичні рекомендації щодо навчання української мови в умовах компетентнісного підходу / Н. Б. Голуб // Дивослово. – 2013. – № 9. – С. 2–8.
3. Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.mon.gov.ua/>
4. Засекіна Т. М. Розробка підручників з фізики для основної школи на засадах особистісно-орієнтованого, діяльнісного та компетентнісного підходів / Т. М. Засекіна // Проблеми сучасного підручника : зб. наук. праць. – К. : Пед. думка, 2012. – Вип. 12. – С. 372–376.
5. Життєва компетентність особистості: від теорії до практики : наук.-метод. посіб. / під заг. ред. І. Г. Єрмакова. – Запоріжжя : Центріон, 2005. – 640 с.
6. 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.
7. Концепція змісту географічної освіти для профільної школи // Географія та основи економіки в школі. – 2007. – № 7–8. – С. 12–15.
8. Топузов О. М. Методичний компонент змісту нового підручника з географії для профільної школи / О. М. Топузов, Т. Г. Назаренко // Проблеми сучасного підручника : зб. наук. праць. – К. : Педагогічна думка, 2009. – Вип. 9. – С. 219–223.
9. Топузов О. М. Роль і місце підручника в реалізації компетентнісного підходу до навчання / О. М. Топузов // Проблеми сучасного підручника : зб. наук. праць. – К. : Пед. думка, 2012. – Вип. 12. – С. 241–247.
10. Підручник «Соціальна і економічна географія світу» – 10-й клас (профільний рівень) / О. М. Топузов, Т. Г. Назаренко, Л. В. Тименко. – К. : Педагогічна думка, 2010. – 372 с.
11. Навчальна програма з географії [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://old.mon.gov.ua/ua/activity/education/56/692/educational\\_programs/1349869088/](http://old.mon.gov.ua/ua/activity/education/56/692/educational_programs/1349869088/)
12. Шиліна Н. В. Проблема формування географічних понять у змісті сучасних шкільних підручників з географії / Н. В. Шиліна ; Ін-т педагогіки АПН України // Проблеми сучасного підручника : зб. наук. праць. – К. : Пед. думка, 2009. – Вип. 9. – С. 367–374.
13. Шиліна Н. В. Дидактичні засади створення підручників з географії для старшої школи: історичний екскурс / Н. В. Шиліна // Проблеми сучасного підручника : зб. наук. праць / [ред. кол. ; наук. ред. – О. М. Топузов]. – К. : Педагогічна думка, 2012. – Вип. 12. – С. 763–769.

## References

1. Velychko L. *Metodychna systema navchannia khimii: perezavantazhennia* / L. Velychko // *Biolohiia i khimii v suchasni shkoli*. – 2013. – N 3. – S. 7–13.
2. Holub N. B. *Metodychni rekomendatsii shchodo navchannia ukrainskoi movy v umovakh kompetentnisnogo pidkhodu* / N. B. Holub // *Dyvoslovo*. – 2013. – N 9. – S. 2–8.
3. *Derzhavnyi standart bazovoi i povnoi zahalnoi serednoi osvity* [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu: <http://www.mon.gov.ua/>
4. Zasiiekina T. M. *Rozrobka pidruchnykiv z fizyky dlia osnovnoi shkoly na zasadakh osobystisno-orientovanoho, diialnisnogo ta kompetentnisnogo pidkhodiv* / T. M. Zasiiekina // *Problemy suchasnoho pidruchnyka : zb. nauk. prats.* – K. : Ped. dumka, 2012. – Vyp. 12. – S. 372–376.
5. *Zhyttieva kompetentnist osobystosti: vid teorii do praktyky : nauk.-metod. posib. /pid zah. red. I. H. Yermakova.* – Zaporizhzhia : Tsentron, 2005. – 640 s.
6. *Kompetentnisnyi pidkhid u suchasni osviti: svitovi dosvid ta ukrainski perspektyvy: Biblioteka z osvithoi polityky / pid zah. red. O. V. Ovcharuk.* – K. : «K.I.S.», 2004. – 112 s.
7. *Kontsepsiia zmistu heohrafichnoi osvity dlia profilnoi shkoly // Heohrafiia ta osnovy ekonomiky v shkoli.* – 2007. – N 7–8. – S. 12–15.
8. Topuzov O. M. *Metodychni komponent zmistu novoho pidruchnyka z heohrafii dlia profilnoi shkoly* / O. M. Topuzov, T. H. Nazarenko // *Problemy suchasnoho pidruchnyka : zb. nauk. prats.* – K. : Pedagogichna dumka, 2009. – Vyp. 9. – S. 219–223.
9. Topuzov O. M. *Rol i mistse pidruchnyka v realizatsii kompetentnisnogo pidkhodu do navchannia* / O. M. Topuzov // *Problemy suchasnoho pidruchnyka : zb. nauk. prats.* – K. : Ped. dumka, 2012. – Vyp. 12. – S. 241–247.
10. *Pidruchnyk «Sotsialna i ekonomichna heohrafiia svitu» - 10-y klas (profilnyi riven)* / O. M. Topuzov, T. H. Nazarenko, L. V. Tymenko. – K. : Pedagogichna dumka, 2010. – 372 s.
11. *Navchalna prohrama z heohrafii* [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu: [http://old.mon.gov.ua/ua/activity/education/56/692/educational\\_programs/1349869088/](http://old.mon.gov.ua/ua/activity/education/56/692/educational_programs/1349869088/)
12. Shylina N. V. *Problema formuvannia heohrafichnykh poniat u zmistu suchasnykh shkilnykh pidruchnykiv z heohrafii* / N. V. Shylina ; In-t pedahohiky APN Ukrainy // *Problemy suchasnoho pidruchnyka : zb. nauk. prats.* – K. : Ped. dumka, 2009. – Vyp. 9. – S. 367–374.
13. Shylina N. V. *Dydaktychni zasady stvorennia pidruchnykiv z heohrafii dlia starshoi shkoly: istorychni ekskurs* / N. V. Shylina // *Problemy suchasnoho pidruchnyka : zb. nauk. prats.* / [red. kol. ; nauk. red. – O. M. Topuzov]. – K. : Pedagogichna dumka, 2012. – Vyp. 12. – S. 763–769.

**Назаренко Т. Г., Шилина Н. В.,**

### **ФОРМИРОВАНИЕ ПРЕДМЕТНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ С ПОМОЩЬЮ ТЕКСТОВОГО СОДЕРЖАНИЯ СОВРЕМЕННОГО УЧЕБНИКА ГЕОГРАФИИ**

Авторы статьи – Назаренко Татьяна Геннадьевна – эксперт в области методики обучения географии и соавтор учебника географии для 10 класса, и Шилина Наталья Владимировна – учитель географии, которая внедряет в учебно-воспитательный процесс этот учебник. Текст совместно созданной статьи повествует о структурных особенностях содержания современного учебника по географии для формирования географической компетентности учащихся.

На основе проведенных психолого-педагогических исследований по использованию учебной книги на уроках географии в школе, авторами статьи сформулированы определяющие требования к содержательному наполнению учебника по географии для формирования географической компетентности у школьников и представлены консеквентные ориентиры в деятельности учителей географии.

Поскольку компетентностный подход в школьном географическом образовании должен сопровождаться изменениями в подходах и механизмах формирования содержания,



авторами статті учитивались концепція і стандарти освіти. Поєднання, як наслідок, впровадження компетентного підходу в навчання географії потребує перегляду змісту географічного освіти, що дозволить вибрати і структурувати його, тим самим досягти бажаного результату.

**Ключові слова:** підручник по географії; зміст географічного курсу; старшокласники, курси по вибору; навчальна програма, географічна компетентність; методична робота з підручником.

**Nazarenko T., Shylina N.**

### **FORMING OF SUBJECT COMPETENCE IN SCHOOL WITH THE HELP TEXT CONTENT OF GEOGRAPHY TEXTBOOK**

The author of the article is Nazarenko Tetiana, a famous methodologist from the field of geography and Shylina Natalia, a teacher having significant experience, and a scientific degree. The article deals with the structural features of the contents of the modern textbook on geography, which form the geographical competence of high school pupils. On the basis of conducted psychological and pedagogical studies on the use of a textbook at the lessons of geography in school, the authors formulated the defining requirements for the content of a textbook on geography for the formation of pupils' geographical competence and presented consensus directions in the activities of teachers of geography.

The task of the school in the light of formation of geographical competence is to promote the geographic approach to research activities in education, as well as the introduction of methods of geographic education in teaching at school. To do this, it is necessary to strengthen the value of geographic education through a variety of optional courses: Political Geography, Constructive Geography, GPS, Geography of Natural Resources, Geography of Languages, and Geography of Culture of the World, Geography of Medicine, Country Studies and other.

As the competence approach in school-based geographic education should be accompanied by changes in approaches and mechanisms for the formation of content, we have taken into account the concept and standards of education. Therefore, as a consequence, the introduction of the competence approach in the geography requires a revision of the content of geographical education, which will allow to select and structure it, thereby achieving the desired result.

Authors of the article emphasize that competence imposes high requirements for independent professional activity, which is based on deep subject knowledge, ability to take responsibility, ability to act constructively, rationally, flexibly, actively, creatively, unite individuality and find the best ways for realizing personal potential.

**Keywords:** Geography textbook; content of the geographic course; high school, curriculum; geographic competence, elective courses; methodological work with the textbook.

УДК 373.3/.5.091.64:655.3.066](519.5)

### **СИСТЕМА ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПІДРУЧНИКАМИ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ РЕСПУБЛІКИ КОРЕЯ**

**О. В. Николюк,**  
*начальник відділу науково-методичного забезпечення  
видання навчальної літератури,  
Інститут модернізації змісту освіти  
e-mail: olga\_nikolyuk@ukr.net*

У статті автор розкрив деякі аспекти проблеми забезпечення підручниками закладів загальної середньої освіти. В контексті нового Закону України «Про освіту», оновлення

законодавства в усіх сферах освіти першочерговим завданням є осучаснення змісту освіти та вдосконалення засобів навчання, серед яких підручник залишається важливим носієм змісту освіти. Автор акцентує увагу на тому, що проблеми підручникотворення доцільно розв'язувати через інтеграцію кращих надбань і творче використання досвіду зарубіжних країн.

Значні досягнення в цьому відношенні має освітня система Республіки Корея. Автор аналізує деякі умови і закономірності розвитку шкільної освіти цієї країни та її складової – системи підручникотворення. Здійснений автором порівняльний аналіз систем забезпечення підручниками закладів загальної середньої освіти України та Республіки Корея засвідчує наявність відмінностей і спільних підходів. Автор доходить висновку, що виявлені в процесі дослідження здобутки та проблеми освіти Республіки Корея будуть корисними для творчого використання у вирішенні аналогічних питань в Україні.

**Ключові слова:** шкільна освіта; підручник; навчально-методичні матеріали; smart-освіта; навчальний заклад.

**Постановка проблеми.** Система забезпечення підручниками закладів загальної середньої освіти складна і багатоаспектна. Організаційно-технологічний цикл видання навчальної літератури включає розробку проектів, експертизу, видання, доставку та апробацію підручників і посібників. Щоб система ефективно функціонувала, насамперед потрібно підготувати нормативно-правову базу: прийняти такі акти, які б забезпечили контроль якості підручника з боку держави, своєчасне оновлення змісту освіти, фінансування в повному обсязі потреб закладів освіти та унеможливлення проявів корупції і порушень доброчесності. Прийняття рішень освітянським менеджментом має бути виваженим і науково обґрунтованим. У зв'язку з зазначеним виникає потреба пошуку шляхів розвитку освіти та її складової – системи навчально-методичного забезпечення. В умовах інтенсивного розвитку міжнародного освітнього простору цю проблему доцільно вирішувати через творче використання досвіду інших країн. Показовою для цього є освітня система Республіки Корея, яка в останні роки утримує лідерські позиції за результатами міжнародних досліджень (Pearson, Learning Curve).

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Заслужують на увагу дослідження вченими системи навчального книговидання в контексті розвитку демократичного суспільства в Україні, залучення громадськості до проблем реформування освіти (В. Войтов, О. Овчарук та ін.). Відзначаючи певні досягнення системи створення нових підручників, учені визнають, що вона не відповідає світовим тенденціям розвитку освіти, в змісті підручників представлений недостатньо компетентісно орієнтований підхід та розвиваючий аспект, допоміжні матеріали та приклади для самостійного навчання учнів (О. Стоцька, С. Клепко та ін.). У дослідженнях українських і міжнародних експертів неодноразово фіксувалися проблеми наявної системи навчального книговидання: низька якість навчальної літератури (Т. Лукіна та ін.), обтяжене кількістю бюрократичних процедур і дій управління системою (Г. Касьянов, С. Клепко, Т. Харламова та ін.), недоліки процесу закупівлі підручників, які уможливають постійні порушення доброчесності (дослідження Інституту розвитку освіти та ін.), надмірне зосередження функцій управління, контролю якості, розподілу ресурсів, конкурсного відбору та

постачання навчальної літератури в одній інституції (О. Афонін, Г. Касьянов, Т. Харламова та ін.). Здійснений аналіз наукової літератури засвідчив, що опис систем забезпечення підручниками в європейських країнах здійснено лише за окремими параметрами: фінансування, відбір, дозвіл, деякі аспекти розробки та впровадження цифрових підручників в контексті реалізації стратегії smart-освіти, розробленої в Південній Кореї (Л. Корсунська та ін.). Ґрунтовних досліджень з питань формування та функціонування системи навчального книговидання азійських країн, зокрема Республіки Корея, не виявлено.

**Мета статті** – з'ясувати особливості системи забезпечення підручниками закладів загальної середньої освіти Республіки Корея, їх здобутки та проблеми, порівняти з сучасним станом навчального книговидання в Україні.

**Виклад основного матеріалу.** На державному рівні в Кореї визначено строк здобуття освіти 15 років: 3 роки – виховання та розвиток в дитячих садках; обов'язкова освіта протягом 9 років (початкова школа – 6 років і середня – 3 роки); старша школа – 3 роки навчання або працевлаштування [3, с. 47]. Структура та зміст південнокорейської освітньої системи переглядаються та оновлюються кожні 5-10 років. Особливо це стосується математичної освіти, остання ревізія якої почалася в 2011 році, а прийняті нововведення були імплементовані вже в 2013 році.

Згідно з законодавством Республіки Корея (частина 1 статті 29 «Закону про загальну середню освіту») у школах мають використовуватися підручники, авторські права на які належать Міністерству освіти або підручники, ухвалені міністром освіти. В Південній Кореї підручник залишається традиційно авторитетним засобом освіти в школі, першоджерелом, в якому викладено зміст навчального предмету і основний методичний матеріал. Уроки в корейських школах ведуться з використанням цифрових, електронних та паперових підручників [6, с. 79].

В Кореї діє чітка система контролю з боку держави за змістом підручників у вигляді дозволів. Державними підручниками, що видаються за кошти держави, забезпечується вивчення загальних обов'язкових предметів початкової школи – корейська мова, суспільство, етика і мораль, математика, історія в середній та старшій школах. Для всіх інших предметів навчального плану початкової школи та шести предметів середньої і старшої школи (корейська мова, суспільство, етика і мораль, математика, наука, англійська мова) підручники ухвалює міністр освіти. Ухвалені підручники обов'язково проходять державну апробацію. Підручники для творчої дослідницької діяльності та усіх інших предметів навчального плану використовуються з дозволу голови регіонального департаменту освіти або директора школи після успішного проходження апробації на рівні місцевих органів самоврядування [8, с. 130].

Друковані підручники використовуються для всіх предметів державних освітніх програм, е-підручники як додаткові посібники у процесі вивчення англійської мови, а цифрові підручники найчастіше використовуються для проведення дослідів [8, с. 131].

В навчальних закладах Кореї з 2011 року активно впроваджується система smart-освіти, яка базується на вміннях XXI століття: 1) критичне мислення та розв'язання проблем; 2) творчість та інновації; 3) співпраця та лідерство; міжкультурне взаєморозуміння; 5) комунікація; 6) грамотність у сфері ІКТ; 7) кар'єра та життєві навички [5, с. 78]. Постійне збільшення частки використання на уроці альтернативних матеріалів призвело до того, що підручник не сприймається як єдине джерело знань. Тому серед семи основних завдань Стратегії просування smart-освіти на перше місце поставлено розробку і впровадження цифрових підручників, які є одним із вагомих чинників задоволення потреб сучасного суспільства у швидко зростаючому об'ємі знань та інформації, а також забезпечення своєчасного адаптованого до індивідуальних потреб і рівня розвитку навчання – основної мети smart-освіти [5, с. 78]. Поряд з цим набуває більшого значення роль викладачів у розробці, виборі й поданні підручників для забезпечення ефективної передачі змісту освіти. Авторами навчальної літератури є спеціалісти в галузі освіти: викладачі шкіл, вищих навчальних закладів, співробітники науково-дослідних інститутів, які отримують доручення на розроблення і поширення підручників для підтримки певної державної програми, або проводяться конкурси на кращу навчальну книгу, наприклад, для дослідницьких шкіл. Спеціалізовані видавництва, що здійснюють друк навчальної літератури, розміщують на своїх сайтах додаткові навчально-методичні матеріали для вчителів. Наразі спостерігається тенденція до урізноманітнення розробки та впровадження навчально-методичних матеріалів завдяки розвитку креативного мислення та інноваційних технологій: навчальні матеріали є на сайтах видавництв, на освітньому сайті Національного учбово-навчального центру – EDUNET, який започатковано в якості всеохоплюючої системи послуг освітньої інформації в 1996 році, на «YouTube» та освітніх телеканалах, на сайтах департаментів освіти, на приватних сайтах для викладачів.

Разом з тим корейські вчені акцентують увагу на проблемах, що існують в системі забезпечення підручниками учнів початкової і загальної середньої освіти: невпевненість щодо результатів розширення автономії у виборі підручників, визначення межі відповідальності держави за зміст підручників і межі дозволеної автономії, зміна сприйняття підручників на місцях як єдиного джерела знань, збільшення ролі викладачів у розробці, виборі і використанні цифрових та е-підручників [8, с. 132].

**Висновки.** Порівнюючи системи забезпечення підручниками закладів загальної середньої освіти України та Республіки Корея, можемо зробити такі висновки:

– структура загальної середньої освіти Південної Кореї відрізняється від української (кількість класів початкової і базової середньої освіти різна);

– на відміну від корейських підручників, авторські права на використання яких належать Міністерству освіти Республіки Корея, в Україні, як правило, виключні майнові права на друк підручників мають видавництва;

– в школах Південної Кореї забезпечено перехід на навчання за цифровими підручниками, в Україні тільки розпочато роботу в цьому напрямку.

Порівняльний аналіз систем забезпечення підручниками шкільної освіти в Україні та Республіці Корея попри відмінності засвідчує наявність спільних підходів:

– як в Україні, так і в Республіці Корея держава забезпечує учнів базової середньої освіти безоплатними підручниками;

– в обох державах існує дозвільна система, яка забезпечує державний контроль за змістом та якістю підручників, а також апробація навчальної літератури;

– обов'язковим є конкурсний відбір підручників, що видаються за кошти державного бюджету;

Таким чином, досліджуючи законодавчу базу, організаційно-технологічні аспекти системи забезпечення підручниками навчальних закладів Республіки Корея, маємо змогу використати їх позитивний досвід і реалізувати здобутки в процесі оновлення українського законодавства в галузі освіти, зокрема в системі забезпечення підручниками закладів загальної середньої освіти.

#### **Використані джерела**

1. Афонін О., Касьянов Г., Харламова Т. Навчальне книговидання в Україні: пропозиції змін. Аналітична записка [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://iro.org.ua/ua/main/research/25>.

2. Войтов В., Овчарук О. Проблеми шкільного підручника // Стратегія реформування освіти в Україні. Рекомендації з освітньої політики (за підтримки ПРООН, Міжнародного Фонду “Відродження” та Інституту відкритого суспільства) / Міністерство освіти і науки України. – Київ, 2003. – С. 169 - 205.

3. ИнфоКорея. Существенное руководство для педагогов // Центральная Академия корееведения. – Сеул: Бюро распространения объективной информации о Корее, 2016. – 81 с.

4. Касьянов Г., Клепко С., Харламова Т. Навчальне книговидання в Україні. Системні проблеми та варіанти змін. – К.: Шкільний світ, 2008

5. Корсунська Л. М. Корейська концепція smart-освіти: загальне навчання, цифрові підручники і smart-школи / Л. М. Корсунська // Освіта та розвиток обдарованої особистості. – 2013. – № 11. – С. 77-80.

6. Лі Син-Мі Освітній процес в Кореї: на прикладі оновленого плану 2009 року / Освітня програма з корейської культури для українських фахівців з підготовки підручників // Центральна Академія корезнавства. – Сеул: Бюро поширення об'єктивної інформації про Корею, 2016. – С. 76 - 94.

7. Лукіна Т. О. Якість українських підручників для середніх загальноосвітніх шкіл: проблеми оцінювання і результати моніторингу. – К.: Академія, 2004.

8. Со Джі-Йон Навчально-методичні матеріали для викладачів / Освітня програма з корейської культури для українських фахівців з підготовки підручників // Центральна Академія корезнавства. – Сеул: Бюро поширення об'єктивної інформації про Корею, 2016. – С. 129 - 142.

9. Огляди ОЕСР на тему доброчесності в освіті: Україна 2017 / Переклад з англ. – Інститут розвитку освіти, – К.: Таксон, 2017. – С. 107 - 120.

10. Стоцька О. В., Клепко С. Ф. та ін. Український шкільний підручник: перспективи діалогу громадськості і влади//Постметодика. – 2007. – № 5 (76). – С. 23-30.

#### **References**

1. Afonin O., Kasianov H., Kharlamova T. Navchalne knyhovydannia v Ukraini: propozytsii zmin. Analitychna zapyska [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu: <http://iro.org.ua/ua/main/research/25>.

2. Voitov V., Ovcharuk O. Problemy shkilnoho pidruchnyka // Stratehiiia reformuvannia osvity v Ukraini. Rekomendatsii z osvithoi polityky (za pidtrymky PROON, Mizhnarodnoho Fondu "Vidrozhennia" ta Instytutu vidkrytoho suspilstva) / Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy. – Kyiv, 2003. – S. 169 - 205.

3. InfoKoreya. Sushchestvennoye rukovodstvo dlia pedagogov // Tsentralnaya Akademiya koreyevedeniya. – Seul: Biuro rasprostraneniya obyektivnoi informatsyi o Koreye [Significant guideline for teachers // Central Academy of Korean Studies. – Seul: Division of Understanding Korea Project] 2016. – 81 p. (Rus)

4. Kasianov H., Klepko S., Kharlamova T. Navchalne knyhovydannia v Ukraini. Systemni problemy ta varianty zmin. – K.: Shkilnyi svit, 2008

5. Korsunska L. M. Koreiska kontsepsiia smart-osvity: zahalne navchannia, tsyfrovi pidruchnyky i smart-shkoly / L. M. Korsunska // Osvita ta rozvytok obdarovanoi osobystosti. – 2013. – № 11. – S. 77-80.

6. Li Syn-Mi Osvitnii protses v Korei: na prykladi onovlenoho planu 2009 roku / Osvitnia prohrama z koreiskoi kultury dlia ukrainskykh fakhivtsiv z pidhotovky pidruchnykiv // Tsentralna Akademiia koreieznavstva. – Seul: Biuro poshyrennia obyektivnoi informatsii pro Koreiu, 2016. – S. 76 - 94.

7. Lukina T. O. Yakist ukrainskykh pidruchnykiv dlia serednikh zahalnoosvitnikh shkil: problemy otsiniuvannia i rezultaty monitorynhu. – K.: Akademiia, 2004.

8. So Dzhi-Yon Navchalno-metodychni materialy dlia vykladachiv / Osvitnia prohrama z koreiskoi kultury dlia ukrainskykh fakhivtsiv z pidhotovky pidruchnykiv // Tsentralna Akademiia koreieznavstva. – Seul: Biuro poshyrennia obyektivnoi informatsii pro Koreiu, 2016. – S. 129 - 142.

9. Ohliady OESR na temu dobrochesnosti v osviti: Ukraina 2017 / Pereklad z anhl. – Instytut rozvytku osvity, – K.: Takson, 2017. – S. 107 - 120.

10. Stotska O. V., Klepko S. F. ta in. Ukrainyskyi shkilnyi pidruchnyk: perspektyvy dialohu hromadskosti i vlady//Postmetodyka. – 2007. – № 5 (76). – S. 23-30.

**Николюк О. В.**

#### **СИСТЕМА ОБЕСПЕЧЕНИЯ УЧЕБНИКАМИ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ РЕСПУБЛИКИ КОРЕЯ**

В статье рассматриваются некоторые аспекты проблемы обеспечения учебниками заведений общего среднего образования. В связи с принятием нового Закона Украины «Об образовании» происходит обновление законодательства во всех сферах образования, что является основой коренной его модернизации. Первоначальным заданием в этом процессе является осовременивание учебных программ и усовершенствование средств обучения, среди которых учебник остается важным материальным носителем содержания образования. Автор статьи обращается к положительному опыту в вопросах обеспечения учебниками заведений общего среднего образования Республики Корея, указывает на особенности этой системы, ее достижения и проблемы, а также сравнивает ее с украинской системой учебного книгоиздания.

**Ключевые слова:** ученик; учебно-методические материалы; smart-образование; учебное заведение.

**Nykoliuk O. V.**

#### **SYSTEM OF PROVIDING PRIMARY AND SECONDARY SCHOOLS OF KOREAN REPUBLIC WITH THE TEXTBOOKS**

The article considers some aspects of the problem of providing general secondary schools with the textbooks. Due to the adoption of a new law in Ukraine "About the education" there is an ongoing renovation of the legislative base in all the areas of education which is the core of its substantial modernization.

The initial goal of this process is a modernization of syllabuses and improving the means of education whereas the textbook remains an important physical media of educational content. The author of the article refers to the positive experience in the matter of providing primary and secondary schools of Korean Republic with the textbooks, points out the specifics of that system, its accomplishments and issues, and also compares it with the Ukrainian system of textbooks publishing.

**Keywords:** textbook; learning and teaching aids; smart-education; educational establishment.

УДК 373.811.161.2'35

## РОБОТА НАД ЗБАГАЧЕННЯМ СЛОВНИКОВОГО ЗАПАСУ УЧНІВ У ПІДРУЧНИКУ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ДЛЯ 8-ГО КЛАСУ

**В. І. Новосьолова,**  
кандидат педагогічних наук,  
старший науковий співробітник,  
Інститут педагогіки НАПН України

У статті висвітлюються особливості роботи над збагаченням та активізацією словникового запасу учнів за компетентнісно орієнтованим підручником української мови для 8-го класу (автори В. Новосьолова, Н. Бондаренко). Проаналізовано систему вправ і завдань, спрямовану на досягнення кінцевих результатів – розширення словника учнів й активізацію нових слів у їхньому мовленні. Зосереджено увагу на важливості урахування текстоцентричного підходу, доцільності складання текстів, речень, словосполучень із використанням нових слів. Подано методичні рекомендації щодо роботи над збагаченням словникового запасу учнів на уроках навчання синтаксису й пунктуації у 8 класі. Проілюстровано теоретичні положення зразками практичних завдань.

**Ключові слова:** збагачення словникового запасу; активізація нових слів; синтаксис і пунктуація; компетентнісно спрямований підручник; система вправ і завдань.

**Постановка проблеми.** Реформування мовної освіти відбувається в умовах становлення українського громадянського суспільства й відповідає його актуальним запитам і викликам. Нагальною потребою сьогодення є розроблення інноваційних педагогічних технологій, які спрямують навчальний процес у площину здобування учнями знань та умінь, необхідних для успішного життя в глобалізованому інформаційному суспільстві. Відповідно майбутній громадянин України набуде досвіду бути здатним розв'язувати життєві проблеми, виживати й перемагати будь-де в світі.

Модернізація основної школи – центральної ланки освітньої системи – основа успішного здобуття освіти учнями наступних її рівнів і самоосвіти особистості впродовж усього життя. Мова – духовна скарбниця народу й кожного її носія зокрема. Багатий активний словник – ознака культурної людини. Володіння лексичним багатством мови дає змогу добирати необхідні слова для висловлення думки з урахуванням правильності граматичних форм і синтаксичних конструкцій. Збагачення активного словникового запасу учнів у процесі навчання синтаксису має забезпечити якісно новий рівень оволодіння

засобами спілкування. Варто зазначити, що всі засоби мови набувають комунікативної дієвості саме на синтаксичному рівні, який функціонально об'єднує та інтегрує одиниці всіх рівнів мовної системи, встановлює об'єктивні зв'язки й відношення між явищами дійсності та їх сприйманням особистістю.

**Аналіз основних досліджень і публікацій.** Означений аспект роботи акцентується в сучасних методичних лінгводидактичних працях, присвячених розвитку мовлення учнів (Бондаренко Н., Голуб Н., Капінос В., Ладиженська Т., Мацько Л., Пентилюк М., Шелехова Г. та ін.).

Про важливість і водночас багатоаспектність і складність проблеми функціонування в мовленні учнів виражальних мовних засобів свідчать також численні лінгводидактичні розвідки вітчизняних і зарубіжних учених, у яких досліджуються питання збагачення активного словника учнів різних вікових груп (Біляев О., Гавриш Н., Голуб Н., Кожуховська Л., Лановик Т., Левченко Т., Пономарьова К. та ін.). Привертають увагу дослідження психологів із розвитку мовлення (Виготський Л., Жинкін М., Залевська О., Зимня І., Киричук О., Костюк Г., Леонт'єв О. О., Лурія О., Маркова А., Синиця І. та ін.). Час від часу оновлення зазнають мовний (Бакум З., Вашуленко М., Пентилюк М., Караман С., Плиско К., Шляхова В., Ярмолюк А. та ін.) і комунікативний (Варзацька Л., Дженджеро О., Єрмоленко С., Капінос В., Ладиженська Т., Омельчук С., Подлевська Н. та ін.) компоненти вивчення мови. Різні аспекти компетентнісного підходу відображено в публікаціях Н. Бібік, Т. Гнаткович, Н. Голуб, О. Горошкіної, І. Зимньої, В. Краєвського, Л. Мамчур, Н. Остапенко, О. Савченко, А. Хуторського, Г. Шелехової та ін.

Праці з питань збагачення активного словника й функціонування в мовленні учнів виражальних засобів, безперечно, є цінним науковим здобутком. Водночас навчально-методичних розроблень, які б реалізували основні аспекти роботи над збагаченням словникового запасу школярів у процесі навчання синтаксису української мови на компетентнісній основі, недостатньо.

**Мета статті** – полягає в теоретичному обґрунтуванні основних аспектів роботи над збагаченням словникового запасу учнів під час навчання синтаксису та особливостей впровадження системи завдань і вправ в навчальний процес за допомогою компетентнісно спрямованого підручника української мови для 8-го класу (автори В. Новосьолова, Н. Бондаренко).

**Виклад основного матеріалу.** Загальновідомо, що чим вища системна організація роботи, тим ефективнішим є результат. Система роботи над збагаченням й активізацією словника учнів на уроках навчання синтаксису й пунктуації в умовах компетентнісного навчання спрямована на розв'язання поставлених завдань перед сучасною школою, і зокрема тих, що стосуються виховання творчої особистості. Урахування компетентнісного підходу в роботі над збагаченням словникового запасу передбачає дотримання таких **вимог**:

1) знання про можливості використання лексичних засобів у різних ситуаціях спілкування; оперування способами аналізу мовленнєвої ситуації;



2) володіння прийомами аргументації, особливостями мовного вираження думки;

3) ефективне оперування в мовленні словниковим багатством, засобами аргументації й системою доказів;

4) дотримування культури мовлення, урахування національних особливостей спілкування.

Необхідність роботи над збагаченням словникового запасу учнів визначається винятково важливою роллю слова в мовленні, низьким рівнем володіння учнями живим українським словом, пріоритетністю ідей гуманізму в навчально-виховному процесі й дисгармонією у системі цінностей сучасних учнів.

У результаті багаторічного звуження етнопростору українського слова значна частина багатого лексичного запасу української мови опинилася поза межами активного вжитку. Таке звуження сфери для повноцінного функціонування загальмувало розвиток мови й водночас негативно позначилося на мовленні учнів. Чітка переконлива думка нинішніх школярів, втілена в ясну й виразну форму, на жаль, зустрічається щодалі рідше. Учень у школі має навчитися відчувати українське слово, досягти належного рівня й оригінальної й виразної форми викладу думок і почуттів.

Що більшою кількістю аналізаторів сприймається слово, то міцніше воно запам'ятовується. Тому кожне нове слово потрібно провести через свідомість учня декілька разів і в різних контекстах, щоб у засвоєнні слова активну участь брали і зір, і слух, і рука, і пам'ять, і, звичайно, свідомість.

Закріплення семантизованого слова в довготривалій пам'яті учня залежить від скорочення проміжку часу між моментом тлумачення слова й його актуалізацією, у процесі якої учні оволодіватимуть лексико-нормативними, лексико-стилістичними й комунікативними вміннями, добираючи точне слово під час власного висловлювання.

Водночас із семантизацією слова передбачається робота із запобігання помилок. Для цього учневі потрібно оволодіти «методом конструювання», який передбачає такі вміння: 1) «контролювати» добір слів, тобто використовувати слово у властивому значенні; 2) розкривати лексичну сполучуваність і сферу стилістичного використання слова; 3) знаходити лексичну (мовленнєву) помилку й усувати її; 4) використовувати семантизоване слово у власному мовленні, тому що «лексика поповнюється під час побудови зв'язного тексту [2, с. 48]».

Учням важко визначати лексичне значення слова, тому способи семантизації мають свою динаміку. Відомо, що вибір способу тлумачення залежить від факторів: типу лексичного значення (конкретна, абстрактна лексика, слова в прямому й переносному значенні, однозначні й багатозначні); вікових особливостей; у активний чи в пасивний запас воно вводиться (наша мета – активний словниковий запас).

У процесі роботи можна використовувати два основних методи засвоєння лексичного значення слів: *семантичний* (від сприймання слова до пояснення його семантики) й *оносемантичний* (від розкриття ситуації, що міститься в тексті, до назви ситуації, її опису). Оносемантичний прийом, на нашу думку, ефективніший,

тому що семантика слова розкривається через показану у висловленні ситуацію, тобто через текст, який безпосередньо впливає на уяву, бо описана ситуація – це приклад вчинку, який має бути зразком для наслідування.

Найважчим для учнів способом тлумачення слова є семантичне визначення, яке вимагає систематичної роботи. Як зазначає Д. Ельконін, учні не вміють знаходити відповідне визначення категоріального типу, розрізняти істотне й другорядне, встановлювати зв'язки між родовими й видовими ознаками. Тлумачення багатозначного слова варто починати із семантичного визначення. Необхідно регулярно вчити учнів добирати синоніми до різних значень полісемічного слова. Розмежування його різних значень відбувається через речення, добір ілюстративних текстів.

Важливою є опора на знайомі тексти, узяті зі шкільних підручників. Це пов'язано з тим, що учні швидше й краще усвідомлюють невідоме чи маловідоме значення слова в процесі зіставлення з відомим, місце запам'ятання й засвоєння семантизованого слова. У свідомості й пам'яті значення слова існує в нерозривному зв'язку зі словами звичного мовленнєвого середовища й асоціюється зі старим, відомим йому текстом, у якому вперше почув значення слова й звернув на нього увагу.

Контекст запобігає лексико-нормативним і лексико-стилістичним помилкам, тому що показує учням слово в найбільш типовому для нього лексичному оточенні, демонструє лексичну сполучуваність потрібного слова, яку учні запам'ятовують, акцентує їхню увагу на тих сполученнях, які засвоєні недостатньо.

Робота над запобіганням помилок пов'язана з порушенням лексичної сполучуваності, зорієнтована на вміння учнів будувати семантичне визначення. Учні тоді правильно розмежують відтінки значень синонімів, складуть словосполучення й будуть вживати точний синонім у процесі редагування деформованого тексту, у якому повторюються одні й ті ж слова, якщо вони оволоділи вмінням тлумачити лексичне значення слова, завчили його, запам'ятали синонімічний ряд до різних значень багатозначного слова.

Тому потребує особливої уваги робота з текстом, адже саме на основі використання в зв'язному висловлюванні утворюється множинність асоціацій, пов'язаних із конкретною лексичною одиницею. Важливо використовувати всі види аналізу, зокрема аналіз його лексичного значення й конотативних відтінків, аналіз формальної структури, лексичної й граматичної сполучуваності, синонімічної та антонімічної парадигми тощо.

Аналіз творчих робіт учнів показує, що учні зазвичай уживають найбільш звичні їм слова, ті, що «на слуху», не намагаючись урізноманітнити й увиразнити своє мовлення відтінками значень синонімів. Наприклад, описуючи вчинки, пов'язані з виявами добра, учні вживають переважно слова «доброта», «добро», «добрий», але не вживають близькі за значенням слова *доброзичливість*, *прихильність*, *тепло* тощо.

Однією із поширених помилок учнів під час виконання завдання визначення лексичного значення слова виявилася заміна його тлумачення описом ситуації, у

якій може бути використане потрібне слово, наприклад: «совість – це значить соромно», «милосердя – це коли допомагаєш грошима», «справедливість – це значить коли отримав по заслугах», «терпіння – це коли впав і болить, а ти не плачеш» тощо. Іншою типовою помилкою є нерозуміння лексичного значення слова, наприклад: совість – «бути справедливим», інтелігентність – «бути ввічливим», чуйність – «щедрість на милостиню», гідність – «патріотизм, любов до батьківщини», етичність – «любов до красивого».

Аналіз помилок учнів, допущених під час тлумачення лексичного значення слів, свідчить про те, що не здійснюється систематична робота з вивчення способів і прийомів тлумачення, а без організації такої роботи в учнів виникають значні утруднення під час пояснення й усвідомлення значень нових і відомих слів. Недостатній рівень володіння вмінням учнів давати семантичне визначення підтверджує, що стихійно в процесі навчання це вміння не може бути сформоване. Лексичні й граматичні помилки зумовлені нерозумінням значень слів, незнанням сфери уживання їх, граматичної й лексичної сполучуваності.

Отже, увага учнів до незнайомих слів – важлива умова поповнення, розширення й активізації словникового запасу, яка спонтанно, без цілеспрямованої роботи над виробленням уважного ставлення учнів до кожного незнайомого слова, розвивається дуже повільно. Необхідно сформулювати це вміння в учнів, щоб воно стало звичкою.

У процесі підготовки до написання творів, урахувавши прямий зв'язок між змістом і лексичним наповненням тексту, необхідно формувати в учнів вміння виражати той самий зміст різними словами, тобто володіти способами увиразнення тексту.

Нами складено перелік **спеціальних умінь**, які необхідно сформулювати в учнів у процесі роботи над збагаченням словника. Це такі лексико-стилістичні, лексикографічні, лексико-нормативні, комунікативні вміння:

- формулювати лексичне значення слів, з'ясовувати лексичне значення їх за контекстом, за допомогою різних типів словників (тлумачним, синонімів, антонімів, фразеологічним);
- групувати слова за семантичними ознаками (синонімічні ряди, антонімічні пари, тематичні групи слів);
- вибирати із власного словникового запасу потрібні слова;
- усвідомлено, вмотивовано правильно, точно й доцільно використовувати слова в процесі комунікації;
- орієнтуватися в мовленнєвій ситуації, характерній для певного висловлювання, відповідно до якої добирати слова;
- з'ясовувати мету автора й комунікативне завдання тексту;
- визначати стиль, тип мовлення, тему, основну думку, задум запропонованого тексту;
- знаходити композиційні й мовні засоби, характерні для певного стилю й типу мовлення, що реалізують комунікативне завдання тексту;

- переказувати (відтворювати) усно й письмово запропонований учителем текст;

- створювати письмове висловлювання певного стилю й типу мовлення з урахуванням мовленнєвої ситуації за зразком і самостійно;

- дотримуватися лексичних норм, знаходити й виправляти лексико-семантичні й лексико-стилістичні помилки.

У процесі вивчення лексикології учні вже здобули теоретичні знання про лексичні засоби мови, виражальні можливості їх. Але вчать користуватися ними залежно від сфери й ситуації, у яких відбувається комунікативний процес, протягом всього наступного шкільного й дорослого життя. Ця сукупність знань, що сприяє формуванню життєво важливих умінь і навичок, багатий словниковий запас інтегруються в комунікативну компетентність.

Досягнення оптимальних освітніх результатів реальне за умови втілення ключових компетентностей в зміст інноваційного підручника української мови. У процесі створення підручника української мови для 8 класу (автори В. Новосьолова, Н. Бондаренко) [5] враховано, що показниками рівня сформованості комунікативної компетентності учнів виступатимуть чотири фактори: *мотиваційний* (зміни в мотивах, потребах, інтересах, установках); *когнітивний* (зміни в якості знань); *поведінковий* (зміни в поведінці, стосунках); *оцінно-рефлексивний* (зміни в оцінці, самоаналізі, аргументації).

Вагомою перевагою навчання синтаксису простого речення за компетентнісно орієнтованим підручником «Українська мова» для 8-го класу є те, що *система роботи, вправи, завдання й запитання характеризуються спрямованістю на досягнення кінцевих результатів*, на формування ключових і предметної компетентностей.

Систему завдань і вправ для збагачення словникового запасу учнів побудовано в підручнику за принципом ієрархічної послідовності: *рецептивні* (аналіз мовних (лексичних, стилістичних) засобів тексту-зразка); *відтворювальні* завдання за зразком, *репродуктивні*; за поданим *алгоритмом* дій; *конструктивно-продуктивні, частково-пошукові, дослідницькі; творчі*.

Спираючись на типологію вправ в аспекті розвитку мовлення Т. Ладиженської, А. Купалової [4, с. 128], з огляду на врахування компетентнісного підходу О. Кучерук [3], запропонована нами методика базується на системі завдань, що передбачають організацію діяльності учнів за чотирма напрямками.

I. *Завдання, орієнтовані на вироблення, систематизацію, закріплення, контроль знань з лексикології, стилістики*: з'ясування лексичного значення незнайомих слів за словником і контекстом; упізнавання слова за його значенням; пояснення значення використаних слів; проведення спостереження над лексичними явищами в текстах різних стилів і типів мовлення; виявлення означених слів у тексті; розмежування стилістичних ознак слів; виконання тестових завдань;

II. *Завдання, які передбачають розвиток, контроль практичних навчально-мовних умінь*: тлумачення лексичних значень слів; складання речень із

вказаними словами; групування лексичних засобів; добір і заміна слів синонімічними; оцінювання функціональної ролі вказаних слів у тексті; аналіз лексичних засобів тексту.

III. *Завдання, які передбачають текстотворчу діяльність учнів, спрямовані на розвиток і контроль навичок текстосприймання й текстотворення, умінь письма:* читання (слухання) текстів різних стилів; формулювання теми й основної думки тексту; підготовка усних (письмових) переказів; пошук у тексті частини, яка потребує розширення; виконання стилістичного аналізу текстів-зразків; добір фактів (доказів) для твору-роздуму; складання, написання творів різних типів, стилів мовлення; підготовка й захист творчих проектів; редагування текстів.

IV. *Завдання, що орієнтовані на розвиток, контроль живого спілкування в різних ситуаціях:* складання діалогів; моделювання й аналіз мовленнєвих ситуацій; уведення в готовий текст мовленнєвої ситуації; участь у рольових іграх; участь в дискусіях різної тематики.

Важливим складником роботи над збагаченням словника учнів є мотивація, що є рушійною силою пізнавального процесу, невід'ємним чинником успішної діяльності, оскільки «мета, яка ставиться людиною самостійно, підсилює мотивацію, створює позитивний настрій і утримується довше [1, с. 17]».

Акцентовано увагу восьмикласників на тому, навіщо вивчається той чи інший теоретичний матеріал, з якою метою виконуються подані вправи, чим вони корисні й у чому полягає важливість виконання їх. Наприклад, перед вивченням розділу «Синтаксис. Пунктуація» автори мотивують пізнавальний інтерес восьмикласників, закликають відповідально ставитись до вивчення синтаксичних одиниць: *«Вивчені мовні засоби (звуки, слова та його частини, частини мови) – це матеріал, з якого будуюмо речення, щоб передати думку, інформацію. Як будувати речення і якими бувають речення? Вивчаючи синтаксичні одиниці, зрозумієте, як важливо й корисно навчитися правильно, точно, доцільно й виразно формулювати свої думки. Використовуючи у мовленнєвій практиці речення різних типів, ви збагачуватимете індивідуальний запас синтаксичних одиниць, удосконалюватимете пунктуаційну грамотність [5, с. 30]».*

Усвідомити ціль кожного уроку й засвоїти мовні факти допоможуть поставлені на початку параграфів запитання, як наприклад:

1. *Яка мета уроку? Яким повинен бути результат вивчення розділу? Складіть план повторення й узагальнення вивченого в попередніх класах з синтаксису й пунктуації. Пунктами можуть бути: «Я прагну більше дізнатися про...», «Планую повторити... й засвоїти..., тому що...», «Хочу уточнити й закріпити...», «...точніше визначити поняття..., знати всі його функції» тощо.*

Використання *рефлексії* дасть змогу восьмикласникам усвідомити свої навчальні досягнення, проаналізувати здобуті результати й визначити подальші цілі навчання. Важливо, щоб учень розумів важливість, мету, значення виконуваного завдання для подальшого навчання й життя.

Підручник дасть змогу кожному восьмикласникові зрозуміти важливість виразного правильного й точного формулювання своїх думок. Учні дізнаються, що означають нові слова й поняття, навчаться комунікативно доцільно користуватися мовними засобами в різних життєво необхідних ситуаціях.

Активізації нових слів сприяють рубрики підручника «Збагачуємо словник», «Розрізняйте значення і вживання слів». Учні дізнаються, що означають нові слова й поняття, навчатимуться правильно уживати слова відповідно до їх лексичного значення, розрізняти і вживати пароніми (*музичний* і *музикальний*, *дружний* і *дружній*, *пам'ятка* і *пам'ятник*, *письменний*, *писемний*, *письмовий*, *туристський* і *туристичний* та інші), вироблятимуть уміння знаходити, пояснювати й виправляти лексичні помилки (впр. 61) комунікативно доцільно вживати лексичні засоби в різних життєво необхідних ситуаціях, використовувати лексичні можливості мови в повсякденній мовленнєвій практиці.

Словникова робота передбачає тлумачення й аналіз лексичного значення окремих висловів, слів, (впр. 2, 67, 411, 435, 444), їх відтінків (впр. 386), фразеологічних синонімів (впр. 22, 23), фразеологічних антонімів (впр. 25, 26), добір синонімів (впр. 375, 432), утворення синонімічних рядів (впр. 19). Дотримання в підручнику балансу між завданнями репродуктивного й пошукового характеру сприяє активізації пізнавальної активності учнів. Уміння вживати означені слова, оперувати ними в необхідних ситуаціях спілкування формуються в процесі характеристики й створення мовленнєвих ситуацій (впр. 31, 381), диспутів, дискусій (впр. 27, 415, 433), залучення до діалогу (впр. 6, 17, 42, 327, 353).

Урахування означених методичних положень у процесі роботи сприятиме розумінню учнями мети збагачення словникового запасу, усвідомленню ними необхідності постійного розширення власного словника, оволодіння способами його накопичення й поглиблення, вибору необхідного слова в процесі спілкування й створення усних і письмових висловлювань.

**Висновки дослідження і перспективи подальших розвідок у цьому напрямку.** Отже, формування в учнів умінь чітко й виразно висловлювати думку, у процесі усного мовлення, ведення діалогу, створення письмових висловлювань певного стилю й типу мовлення з урахуванням мовленнєвої ситуації, дотримуватися лексичних норм, знаходити й виправляти лексико-семантичні й лексико-стилістичні помилки можливе за умови цілеспрямованої систематичної роботи, впровадженням розробленої у компетентісно спрямованому підручнику української мови для 8 класу системи завдань і вправ над збагаченням словникового запасу учнів й визначення місця цієї роботи на уроках синтаксису й пунктуації української мови. Рівень формування вмінь використовувати нові слова в процесі створення письмових висловлювань залежить від сформованості вмінь тлумачити лексичне значення слова; розвитку уваги до незнайомих слів; орієнтування в мовленнєвій ситуації; визначення сфери й функції вживання означених слів у тексті; усвідомлення їх

текстотворчих функцій; дотримання лексичних норм у процесі використання лексиксичних засобів.

Сьогоднішня реальність вимагає від людини навичок неперервного поповнення, розширення й активізації словникового запасу, тому ці вміння треба виробляти протягом навчання в ЗНЗ й самоосвіти особистості впродовж усього життя.

Перспективи подальшого дослідження методичної проблеми збагачення словникового запасу учнів вбачаються у створенні системи вправ і завдань над збагаченням мовлення учнів на уроках української мови у старшій школі. Істотні резерви подальшого розширення і вдосконалення роботи над збагаченням мовлення учнів містяться в ширшому використанні міжпредметних зв'язків, насамперед з українською і світовою літературами, а також упровадження елементів інтеграції з цими навчальними предметами в аспекті розроблення спільної системи письмових видів робіт.

#### **Використані джерела**

1. Занюк С. С. Психологія мотивації: [навч. посіб.] / Сергій Степанович Занюк. – К. : Либідь, 2002. – 304 с.
2. Жинкин Н. И. Исследования внутренней речи / Николай Иванович Жинкин // Известия АПН РСФСР. – 1960. – Вып. 113. – С. 113–118.
3. Кучерук О. А. Система методів навчання української мови в основній школі: теорія і практика: [монографія] / Оксана Анатоліївна Кучерук. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2011. – 420 с.
4. Методика развития речи на уроках русского языка : [пособие для учителей ] / [Н. Е. Богуславская, В. И. Капинос, А. Ю. Купалова и др.] ; под. ред. Т. А. Ладыженской. – М. : Просвещение, 1980. – 240 с.
5. Українська мова : підручник для 8 класу загальноосвітніх навчальних закладів / В. І. Новосолова, Н. В. Бондаренко. – К. : Педагогічна думка, 2016. – 296 с. : іл.

#### **References**

1. Zaniuk S. S. Psykholohiia motyvatsii: [navch. posib.] / Serhii Stepanovych Zaniuk. – K. : Lybid, 2002. – 304 s.
2. Zhinkin N. I. Issledovanija vnutrennej rechi / Nikolaj Ivanovich Zhinkin // Izvestija APN RSFSR. – 1960. – Vyp. 113. – S. 113–118.
3. Kucheruk O. A. Systema metodiv navchannia ukrainskoi movy v osnovnii shkoli: teoriia i praktyka: [monohrafiia] / Oksana Anatoliivna Kucheruk. – Zhytomyr: Vyd-vo ZhDU im. I. Franka, 2011. – 420 s.
4. Metodyka razvytyia rechy na urokakh russkoho yazyka : [posobyie dlia uchyteliei ] / [N. E. Bohuslavskaja, V. Y. Kapynos, A. Yu. Kupalova y dr.] ; pod. red. T. A. Ladyzhenskoj. – M. : Prosveshchenye, 1980. – 240 s.
5. Ukrainska mova : pidruchnyk dlia 8 klasu zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladiv / V. I. Novosolova, N. V. Bondarenko. – K. : Pedahohichna dumka, 2016. – 296 s. : il.

**Новосёлова В. И.**

#### **РАБОТА ПО ОБОГАЩЕНИЮ СЛОВАРНОГО ЗАПАСА УЧАЩИХСЯ В УЧЕБНИКАХ УКРАИНСКОГО ЯЗЫКА ДЛЯ 8-ГО КЛАССА**

В статье освещаются особенности работы по обогащению и активизации словарного запаса учащихся по компетентно направленному учебнику украинского языка для 8-го класса (авторы В. Новоселова, Н. Бондаренко). Проанализирована система упражнений и

заданий, направлена на достижение конечных результатов – расширение словаря и активизацию новых слов в речи учащихся. Сосредоточено внимание на важности учета текстоцентричного подхода, целесообразности составления текстов, предложений, словосочетаний с использованием новых слов. Даны методические рекомендации по работе над обогащением словарного запаса учащихся на уроках обучения синтаксиса и пунктуации в 8 классе. Теоретические положения проиллюстрированы образцами практических заданий.

**Ключевые слова:** обогащение словарного запаса; активизация новых слов; синтаксис и пунктуация; компетентно направленный учебник; система упражнений и заданий.

**Novosolova V.**

#### **WORK ON ENRICHING THE VOCABULARY OF STUDENTS IN UKRAINIAN LANGUAGE TEXTBOOKS FOR 8-TH FORM**

The article highlights the features of work on enriching and activating the vocabulary of students in a competently directed textbook on the Ukrainian language for the 8th form (authors V. Novoselova, N. Bondarenko). The system of exercises and tasks aimed at achieving the final results is analyzed: the expansion of the vocabulary of students and the activation of new words in their speech. Attention is focused on the importance of taking into account the text-centric approach, the expediency of compiling texts, sentences, word combinations using new words. Methodical recommendations on the work on enriching the vocabulary of students in the lessons of syntax and punctuation in the 8th form are given. The author emphasizes the fact that the level of formation of skills to use new words in the process of creating written statements depends on the formation of skills to interpret the lexical meaning of the word; development of attention to unfamiliar words; orientation in the speech situation; definition of the sphere and function of the use of words in the text; awareness of their text-making functions; observance of lexical norms in the process of using lexical means. The theoretical positions are illustrated by examples of practical tasks.

**Key words:** enrichment of vocabulary; activating new words; syntax and punctuation; a competently directed textbook; system of exercises and tasks.

**УДК 371.004.9:531.851**

#### **КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ ОРГАНІЗАЦІЙНИХ МЕХАНІЗМІВ ГРОМАДСЬКО-ДЕРЖАВНОГО УПРАВЛІННЯ ЗАКЛАДОМ ОСВІТИ В ПІДРУЧНИКУ ДЛЯ КЕРІВНИКА**

**О.М. Онаць,**

*кандидат педагогічних наук,*

*старший науковий співробітник,*

*Інститут педагогіки НАПН України, Президент АКШУ*

У статті висвітлено концептуальні засади розробки та конструювання організаційних механізмів громадсько-державного управління закладами освіти, які необхідні для опанування керівниками з метою їх ефективного впровадження в управлінську практику; представлено схему-модель концептуальних засад організаційних механізмів громадсько-державного управління та модель організаційного механізму громадсько-державного управління закладом освіти.

**Ключові слова:** концептуальні засади, організаційні механізми, громадсько-державне управління, заклад освіти, керівники, управлінська практика, розробка і конструювання.

**Постановка проблеми.** Нова українська школа потребує нової парадигми управління в суспільстві знань, моделювання та запровадження ефективних



організаційних механізмів демократичного керування, що передбачає реалізацію державно-громадської форми управління закладом освіти з переходом до громадсько-державної для забезпечення формування компетентностей XXI століття.

Під час запровадження у сфері освіти України державно-громадського управління спостерігається певна декларативність намірів. Організаційні механізми управління загальною середньою освітою, сформовані ще у 80–90-ті роки минулого століття, сьогодні явно вступають у суперечність із вимогами українського суспільства до рівного доступу та здобуття якісної освіти.

З метою забезпечення демократичних форм управління, актуальним для керівників закладів освіти є питання опанування концептуальними засадами організаційних механізмів і технологій їх реалізації, розроблення моделей та впровадження таких механізмів у практику. Необхідні не часткові зміни, а сутнісне вдосконалення системи управління як державно-громадської та перехід до громадсько-державної форми управління, наукове обґрунтування з узгодженим та дієвим комплексом організаційних механізмів для трансформації закладу освіти в ефективну відкриту активну соціально-педагогічну систему, привабливу для громади і соціуму.

**Аналіз останніх досліджень.** Різні аспекти державно-громадського та громадсько-державного управління розглядаються у дослідженнях вітчизняних і зарубіжних учених: О. Бочкарьова, В. Грабовського, Л. Даниленко, І. Довбиш, Н. Іщенко, Л. Калініної, О. Онаць, І. Осадчого, Н. Островерхової, О. Пастовенського; теорія адаптованого управління, моделі державного-громадського управління – Г. Єльнікової; проблеми громадсько-державного управління освітою та закладом освіти висвітлюються у наукових працях Л. Калініної, С. Королюк, А. Малицького, О. Онаць, О. Пастовенського та ін. Організаційні механізми управління у соціальній сфері висвітлено в наукових розвідках О. Амельницької, Є. Голишевої, І. Довбиша, А. Новикова, Л. Парашенко, О. Тягушевої, організаційні механізми державно-громадського та громадсько-державного управління в освіті – у працях Л. Калініної, О. Онаць, І. Осадчого, О. Пастовенського.

У цих наукових розвідках недостатньо представлено позитивний зарубіжний досвід демократизації управління, автономності закладів освіти, розподілу повноважень між органами влади, навчальними закладами та органами місцевого самоврядування, передачі функцій держави органам місцевої влади, громадськості та приватним організаціям. Управління й самоуправління, як правило, розглядалися ізольовано, а часом і протиставлялися. Немає спеціальних досліджень щодо механізмів впровадження державно-громадського чи громадсько-державного управління у середній освіті, неповною мірою розкрита логіка взаємодії адміністрації шкіл та самоврядних структур, повноваження органів громадського самоврядування в управлінні освітою по вертикалі, не висвітлені організаційні механізми управління і технології їх конструювання та реалізації.

**Метою статті** є висвітлення концептуальних засад розробки та конструювання організаційних механізмів громадсько-державного управління

зкладами освіти, які необхідні для опанування керівниками закладів освіти з метою їх ефективного впровадження в управлінську практику.

**Основна частина.** Концептуальні засади розроблення, конструювання та запровадження організаційних механізмів громадсько-державного управління у закладах освіти нами визначалися на основі аналізу наукових досліджень, власного управлінського досвіду та термінологічного аналізу дефініцій.

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 закладом освіти на засадах демократичних процедур самоуправління й співуправління [ ].

*Засада:* 1. Основа чогось; те головне, на чому ґрунтується щось. 2. Вихідне, головне положення, принцип, основа світогляду, правила поведінки. 3. Спосіб, метод здійснення чого-небудь [ 6, с. 321].

*Концепт:* 1. Формулювання, загальне поняття, думка. 2. Вигадка, фантазія [ 6, с. 275 ].

*Концепція:* 1. Система доказів певного положення, система поглядів на те чи інше явище; світогляд, світорозуміння, погляди, переконання. 2. Ідейний задум твору [6, с. 275].

*Концептуальний* – той, що стосується концепції, має власну концепцію [16, с. 556]. Отже, *концептуальні засади визначаємо як теоретичну основу організаційного механізму, головні ідеї та теорії, положення щодо розробки та конструювання (концепти, наукові підходи, принципи, умови та чинники, способи та технології впровадження).*

Сутність поняття «механізм» має багато тлумачень, зокрема, у Новому тлумачному словнику української мови подається три варіанти визначення поняття «механізм», а саме: 1) механізм – як пристрій, що передає або перетворює рух; 2) механізм – як внутрішня будова, системи чого-небудь, устрій; 3) механізм – як сукупність станів і процесів, з яких складається певне фізичне, хімічне та ін. явище [ 6].

«Механізм управління» має багато означень. Це: сукупність економічних, мотиваційних, організаційних і правових засобів цілеспрямованого впливу суб'єктів управління та впливу на їхню діяльність, що забезпечують узгодження інтересів учасників державного управління та громадського врядування, які взаємодіють; спосіб організації управління суспільним виробництвом із притаманними йому формами, методами, засобами, що відповідають кожній історичній епісі як штучно створена система управлінських засобів, за допомогою якої здійснюється прийняття науково обґрунтованого управлінського рішення і досягається ефективна його реалізація; принципи та завдання управління, методи, форми й інструменти управління, організаційна структура управління установою та його персоналом [ 6].

Концептуальні засади організаційних механізмів громадсько-державного управління побудовані на обґрунтованій Л. Калініною концепції їх розроблення та запровадження в управлінні закладом освіти. Концепція включає чотири

концепти: методологічний, онтологічний, теоретичний, технічний та класифікацію організаційних механізмів управління в діяльності закладу освіти [2].

Для практики керівництва закладом освіти вагоме значення мають обґрунтовані Л. Паращенко такі організаційні механізми: розвиток педагогічного персоналу; управління ліцеєм; управління навчальним середовищем; оцінювання розвитку освіти; освітньої політики та ін.. Науковець запропонувала структурну модель механізму державного управління ЗСО як системи-конфігуратора, що регулює потоки системи ЗСО (підготовка вчителів, розроблення контенту ЗСО, соціально-економічний статус учнів, фінансування ЗСО), зміна яких визначає рівні системи ЗСО (інтегральні характеристики людського капіталу випускників і учителів, інфраструктури й навчального середовища, якість контенту, що вноситься системою ЗСО у суспільство) і виявляється як сукупність матеріальних (організаційна система, «набір виконавців» у системі управління) й ідеальних компонентів – сервісного (цільового), нормативно-правового (регулювання взаємодії учасників), організаційного (процедури ухвалення управлінських рішень) та інформаційного і мотиваційного (засіб «перетворення руху» – управлінської енергії (енергії вищих цілей і функціонерів) в енергію керованої системи) [15].

Н. Острроверхова визначила теоретичні засади організаційних механізмів управління навчальним процесом (аналітичний аспект) та докладно представила шляхи реалізації змісту освіти в закладі освіти відповідно до державного стандарту у монографії [13].

О. Пастовенський за результатами дослідження визначив правове та наукове забезпечення, основні чинники, умови, перспективи розвитку громадсько-державного управління загальною середньою освітою в регіоні, науково обґрунтував модель системи громадсько-державного управління та зв'язок системи управління загальною середньою освітою з моделями місцевого самоврядування, фінансуванню освіти, рівнем соціального розвитку, а також розробив наукові основи громадсько-державного управління освітою в регіоні, що буде корисним для успішного здійснення управлінської діяльності керівниками закладів освіти. [14].

За результатами термінологічного аналізу авторських визначень механізмів управління та організаційних механізмів громадсько-державного управління, їх компонентного складу інтерпретуємо *організаційний механізм управління як систему, призначену для практичного здійснення керівництва закладом освіти й досягнення поставлених цілей, що має визначену структуру, методи, важелі, інструменти впливу на об'єкт управління з відповідним нормативно-правовим та інформаційним забезпеченням.* [4]

Організаційні механізми громадсько-державного управління – це також організаційна структура, що становить форму впорядкованості служб і підрозділів, забезпечує відповідність їх взаємодії; організація управління системою освіти, закладом освіти на практиці, яка охоплює об'єкт і суб'єкта управління та взаємовплив між ними; сукупність цілей, завдань, функцій, методів управління, організаційної структури та результати функціонування ЗНЗ; узгоджена взаємодія громади і влади у вирішенні різних питань освіти, прийнятті управлінських рішень,

виконанні адміністративно-управлінських функцій, створенні прозорого соціального середовища для всіх суб'єктів; опора на громадські організації та спільноти, створення «горизонтальних» управлінських структур, делегування повноважень. Механізмом громадсько-державного управління також є створення освітніх громадських організацій, агенцій, спілок тощо. За своєю сутністю є організаційним механізмом гнучкого реагування на постійні зміни параметрів зовнішнього середовища закладу освіти, організації в цих умовах діяльності та розвитку персоналу освітній менеджмент [4, 11].

Для керівників закладів освіти в нагоді може стати авторська класифікація організаційних механізмів громадсько-державного управління закладом освіти та їх структура. *Організаційні механізми охоплюють: об'єкти, суб'єктів управління; взаємовідносини між об'єктами та суб'єктами; міжособистісне професійне спілкування, практичну діяльність всіх учасників навчально-виховного та управлінського процесів; управлінську діяльність керівника закладу освіти; сукупність цілей, завдань, функцій, методів, дії тощо.*

Об'єкти і суб'єкти – це організаційно-структурна основа механізму управління закладом освіти, яка визначає його статику. Комплекс зв'язків і взаємодій між об'єктами і суб'єктами громадсько-державного управління забезпечує його мінливість і динаміку. Організаційну структуру, форму впорядкованості всіх підрозділів та їх взаємодії утворюють педагогічна та методична рада закладу, методичні об'єднання вчителів, творчі групи, учнівське самоврядування, батьківський комітет, творчі спілки, асоціації, піклувальна рада школи тощо).

Для розгляду, на підставі вивчення й аналізу наукових джерел [19], і це теж має важливе практичне значення для керівників, основними концептуальними підходами нами обрано такі: *структурно-функціональний*, який відображає організаційну основу в поєднанні з динамічністю реальних функцій керівника закладу освіти під час реалізації громадсько-державного управління; *структурно-організаційний підхід*, що характеризується сукупністю певних складових, які утворюють організаційну основу певних процесів, дій, предметів тощо. Структурно-організаційним підходом визначається сукупність певних елементів, що формують організаційну основу певних явищ, процесів, дій. Цей підхід акцентує увагу не тільки на організаційній основі його побудови, а й на динаміці, реальних функціях; *онтологічний підхід* дав змогу визначити специфіку розуміння сутності й призначення базових категорій, що сприятиме розробленню напрямів модернізації системи управління освіти загалом та закладу освіти, зокрема.

Розроблення, конструювання та запровадження організаційних механізмів починається також із визначення принципів управління, які є головною формою цілеспрямованого використання об'єктивних законів у практичній діяльності, основними правилами, нормами, яких мають дотримуватися суб'єкти управління під час прийняття об'єктивних рішень.

Для практичного впровадження мають значення класифіковані за призначенням організаційні механізми, необхідні для громадсько-державної форми управління та їх структура. За призначенням, організаційні механізми Л. М. Калініною поділяються на організаційно-структурні, організаційно-

технічні, організаційно-економічні, організаційно-адміністративні, утворюючи такі групи: механізми-системи (забезпечення навчально-виховного процесу); механізми-засоби (форми й методи, технології); механізми-процеси (навчально-виховний процес, управлінський процес, інноваційний процес тощо)[2 ].

До структури організаційних механізмів нами віднесено: мету, суб'єктів й об'єктів управління, саму структуру (побудову) механізму, методи, важелі, інструменти впливу, стимули, засоби, практичні заходи тощо.

Керівникам закладів освіти слід розрізняти і знати, що концептуальні засади розроблення, конструювання та запровадження організаційних механізмів громадсько-державного управління передбачають: усвідомлення *мети впровадження* громадсько-державного управління, розуміння *концептів* (методологічний, онтологічний, теоретичний, технічний – за Л. Калініною); дотримання *наукових підходів* (як приклад, обрані нами: структурно-організаційний, структурно-функціональний, онтологічний).

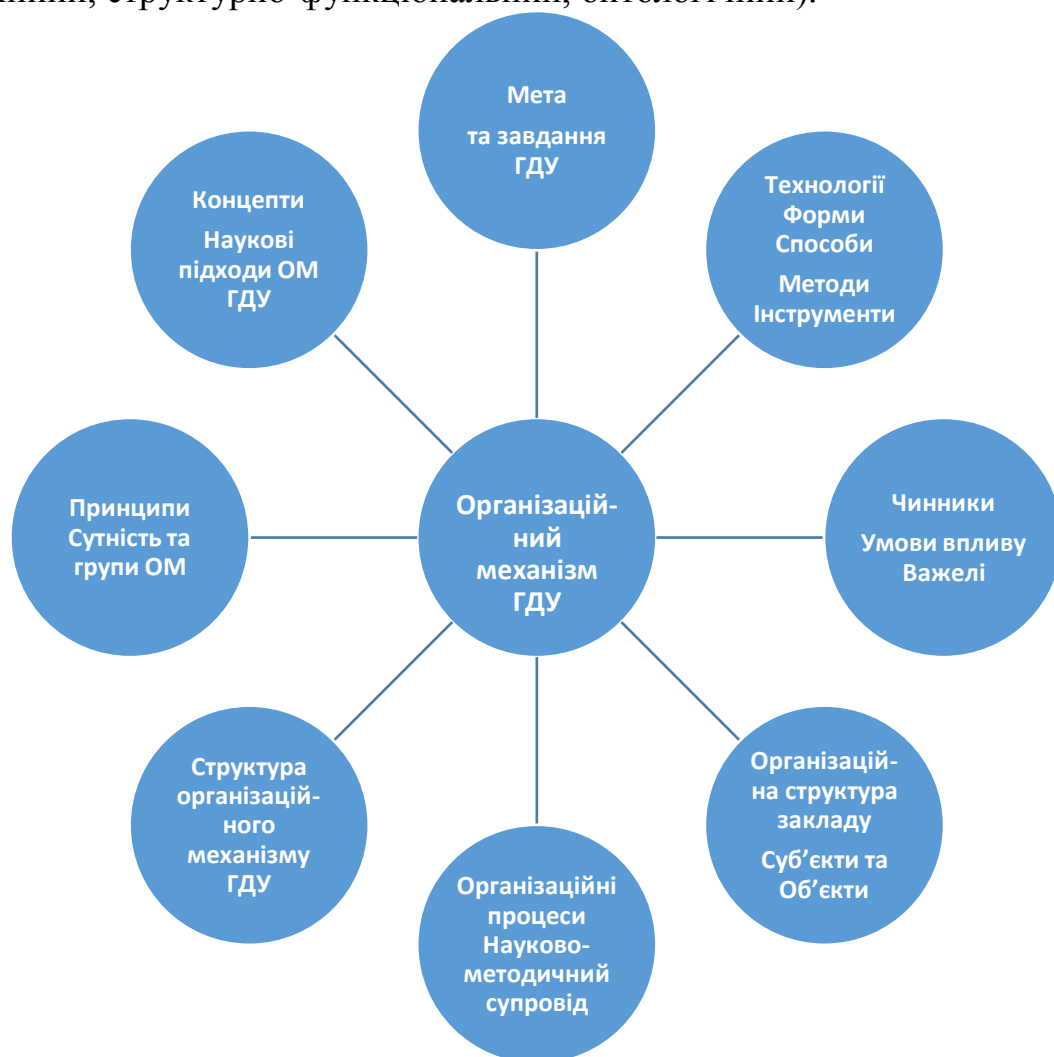


Рис. 2. Схема-модель концептуальних засад організаційних механізмів громадсько-державного управління

Щодо *принципів діяльності*, то ми вважаємо доцільним обрати такі: системність, безперервність і адаптивність, цілеспрямованість і

збалансованість, дотримання етики і педагогічної культури, проектування і прогнозування, діалогізм, інноваційність, гуманізація, демократизація, альтернативність, урахування інтересів усіх учасників освітнього процесу, адаптивність, правове врегулювання управлінських рішень, ефективність.

Щоб бути успішними, керівникам закладів освіти необхідно мати чітке уявлення про *мету діяльності очолюваного ними закладу освіти та його завдання* (стратегічні й тактичні) і вміти спільно визначати мету діяльності та завдання щодо її реалізації, бути спроможними уміти розрізняти *чинники* (зовнішні та внутрішні, сприятливі й несприятливі), виявляти та створювати *умови впливу* (об'єктивні й суб'єктивні, загальні, місцеві), враховуючи *види* організаційних механізмів за призначенням та *групи* оргмеханізмів (механізми-системи, механізми-засоби, механізми-процеси), щоб ефективно здійснювати управління і співуправління у змінюваному суспільстві, забезпечуючи соціальне партнерство [4, 7,9].

Громадсько-державне управління – рушійний елемент організаційної структури управління, те, заради чого функціонує заклад освіти; загальні напрями або сфери діяльності, які в сукупності забезпечують ефективну взаємодію й плідну співпрацю з метою забезпечення якісної освіти учнів, розвитку всіх учасників управлінського й навчально-виховного процесу, соціалізації учнів, створення співтовариства: – школа-громада. Тому так важливо володіти уміннями конструювати організаційні механізми громадсько-державного управління з метою перетворення школи в соціальний інститут, де відбуватиметься спільне планування й спільна відповідальність за прийняття управлінських рішень та отримані результати діяльності [3,11,12.].

Цілі та завдання моделювання й запровадження організаційних механізмів громадсько-державного управління визначаються залежно від стратегічної мети закладу освіти, замовлення суспільства в цілому, а також особливостей місцевої громади, освітньо-культурного середовища і його специфіки, від рівня сформованості організаційної культури закладу та педагогічної культури керівника і всіх учасників управлінського процесу, нового педагогічного та управлінського мислення, дотримання взаємозв'язку між стилем керівництва, позицією, міжособистісними стосунками, цінностями закладу, власною управлінською творчістю керівника, стимулювання й мотивації [7,8,9].

Серед багатьох методів роботи, які ми вважаємо провідними та ефективними у процесі моделювання та запровадження організаційних механізмів громадсько-державного управління, є: адміністративні, економічні, соціально-психологічні. У роботі з персоналом закладу освіти, учнівським самоврядуванням, представниками батьківської ради та інших самоврядних структур доцільними є такі методи: креативні, інтерактивні, імітаційні, рольові, рефлексивні ігри; моделювання, проектування; адміністративні впливи; формування когнітивних здатностей, дослідницько-пошукові та ін.

Ефективність організаційних механізмів громадсько-державного управління залежить, у значній мірі, від науково-методичного супроводу, а саме: від уміння керівника й управлінської команди реалізувати стратегічне бачення розвитку закладу освіти; від його спроможності керувати основними процесами з

розрахунками на майбутнє; від усвідомлення керівником, чому він діє в певному напрямку, які головні його функції і функції управлінської команди, включаючи громадські структури, як виконувати ці функції успішно. Організаційні механізми розроблення, конструювання та запровадження громадсько-державного управління як система всіх дій, технологій, методів і способів, прийомів формування та регулювання взаємовідносин між суб'єктами та об'єктами системи (ЗНЗ є системою), внутрішнім і зовнішнім середовищем будуть ефективними за таких умов: організаційна структура відповідає обраній стратегії; організаційна структура відповідає особливостям освітньо-культурного середовища функціонування й розвитку закладу освіти; керівник готовий до співпраці та упровадження моделі громадсько-державного управління [4].

Дуже важливо керівнику відстежувати та аналізувати процеси, які відбуваються у закладі освіти, і вчасно приймати управлінське рішення, щоб підсилювати дію сприятливих чинників (а це може бути мотивація та стимулювання) й ослаблювати дію негативних чинників, здійснюючи контроль за їхньою дією. Керівникам також потрібно усвідомлювати, що для конструювання та запровадження організаційних механізмів громадсько-державного управління необхідна координація та узгодження дій усіх учасників процесу управління й співуправління, створення науково-інформаційного та матеріально-технічного поля розвитку громадсько-державного управління, інноваційного культурно-освітнього середовища, забезпечення позитивного психолого-педагогічного клімату в закладі та створення науково-методичних, науково-організаційних ресурсів і поля розвитку громадсько-державного управління[9,10,12].

Конструювання й запровадження організаційних механізмів громадсько-державного управління неможливе без оволодіння ефективними технологіями їх запровадження, якими мають оволодівати керівники. Технології обиралися нами із врахуванням того, що заклад освіти працює в ринкових умовах та в час децентралізації, що значна частина ефективних технологій у сфері бізнесу та виробництва у світі сьогодні може успішно застосовуватися у сфері освіти, в управлінні закладом освіти. Враховуючи зазначене вище, нами адаптовано найефективніші технології до умов освіти. Умовно їх можна розподілити: за цілями управління й результатами на підставі потреб та інтересів учасників навчально-виховного й управлінського процесу, моніторингу і коригування; проектування та моделювання тощо. Технології представлено в посібнику «Концептуальні засади організаційних механізмів і технологій громадсько-державного управління», який розміщено в електронній бібліотеці на сайті Інституту педагогіки НАПН України [4].

На основі концептуальних засад нами розроблено модель організаційного механізму громадсько-державного управління закладом освіти. У моделі передбачено основні напрями ефективної взаємодії кожної групи учасників громадсько-державного управління за обов'язкової випереджальної ролі закладу освіти і реальній підтримці структур громадськості та владних структур (рис. 1). Сподіваємося, що це допоможе керівникам здійснювати успішно свою управлінську діяльність, використовуючи всі важелі не тільки для роботи, але і для допомоги та перемоги. Реалії життя, реформування освіти

в Україні ставлять надзвичайно високі вимоги до керівника, не надаючи йому великих повноважень і прав.



Рис. 1. Модель організаційного механізму громадсько-державного управління закладом освіти



Сьогодні в Україні директор школи – керівник закладу освіти – не професія, а посада з певними вимогами. Дослідження науковців і практична діяльність керівників багатьох закладів освіти свідчать про недостатній рівень їх професійної підготовки, спостерігається невідповідність реального рівня професійної компетентності керівників й ефективності їх управлінської діяльності. Це результат відсутності в нашій країні усталеної ефективної системи професійної підготовки керівника і відсутність стандарту професійної діяльності керівника, не тільки як засобу контролю за діяльністю керівника. Асоціація керівників шкіл України разом із науковцями-управлінцями ще у 2003 році створили Базовий стандарт професійної діяльності директора школи. Він актуальний і сьогодні, але потребує доопрацювання. Цей стандарт передбачає відповіді на питання:

- Як стати директором школи?
- Що потрібно робити, щоб стати успішним директором (керівником закладу освіти)?
- Що робить керівник? Для чого? Які його основні функції?
- Як здійснювати ці функції успішно заради дитини[5]?

**Висновки.** Громадсько-державне управління – це ключова умова якісно нового стабільного функціонування освіти та інноваційного розвитку загальноосвітнього навчального закладу, адже освіта є стратегічним ресурсом соціально-економічного та культурного розвитку держави, забезпечення її національних інтересів, особистісного розвитку кожної людини відповідно до вимог демократичного суспільства. Тому й потрібно вносити кардинальні зміни в управління освітою та діяльність закладів освіти, зокрема, надавши випереджальний характер модернізації освіти та впроваджуючи різні моделі громадсько-державного управління, готувати керівників до управлінської діяльності в нових умовах.

Керівники закладів є ключовими фігурами в освіті та представниками держави у довірених їм закладах, вони є також громадянами, які представляють суспільство і мають оволодівати новою парадигмою управління, якою є громадсько-державне управління як оптимальний варіант.

Нова парадигма характеризується змінами у змісті управлінської діяльності, технологіях управління, новому управлінському мисленні, організаційній культурі закладу, забезпеченні культурологічного підходу, демократизації шкільної життєдіяльності. Від рівня професійної компетентності керівників, сформованості педагогічної і загальної управлінської культури, володіння демократичним стилем керівництва, позиції, креативності, авторитету, готовності до інновацій в управлінні залежить запровадження реального громадсько-державного управління в закладі освіти. Для цього керівник має володіти ефективними технологіями розроблення, конструювання та запровадження організаційних механізмів громадсько-державного управління, ставати керівником-професіоналом – менеджером і лідером.

#### **Використані джерела**

1. Єльнікова Г. В. Теоретичні підходи до моделювання державно-громадського управління / Г. В. Єльнікова // Директор школи. – 2003. – № 40 – С. 10–11.

2. Калініна Л. М. Організаційні механізми управління діяльністю загальноосвітніх навчальних закладів у змісті підручника для керівника / Л. М. Калініна // Проблеми сучасного підручника : зб. наук. пр. / [ред. кол. ; наук. ред. – О. М. Топузов]. – К. : Пед. думка, 2012. – Вип. 12. – С. 408–415.

3. Калініна Л. М., Онаць О. М. Синкретизм державного та громадського компонентів у системі управління освітою в умовах розвитку демократії // 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.

4. Калініна Л. М., Онаць О. М. Концептуальні засади організаційних механізмів і технологій громадсько-державного управління: посібник / Л. М. Калініна, О. М. Онаць О. М. / за наук. ред. Л. М. Калініної, – Режим доступу: [http://www.undip.org.ua/news/library/posibniki\\_detail.php?ID=3752](http://www.undip.org.ua/news/library/posibniki_detail.php?ID=3752)

5. Калініна Л. М., Онаць О. М. Базовий стандарт професійної діяльності керівника нової української школи / Людмила Калініна, Олена Онаць // Керівник нової української школи: світоглядно-професійні орієнтири : збірник наукових праць / В. П. Андрущенко (голова), В. П. Бех (заступник голови), . – Київ : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2017. – С. 52–60.

6. Новий тлумачний словник української мови: у 4-х т. / уклад.: В. В. Яременко, О. М. Сліпушко. – К. : Аконт, 1998. – Т. 2 (Ж–ОБД). – 910 с.

7. Онаць О. М. Змістова компонента системи навчання шкільних менеджерів [Електронний ресурс] / О. М. Онаць // Електронне наукове фахове видання «Теорія та методика управління освітою». – Вип. 9. – 2012./ Режим доступу: <http://umo.edu.ua/katalog/692-elektronne-naukove-fahove-vydannja-qteorija-ta-metodyka-upravlinnja-osvitojuq-vypusk-9-2012>

8. Онаць О. М. Самореалізація інноваційного управлінського потенціалу керівника ЗНЗ / О. М. Онаць // Шлях освіти. – 2012. – № 3. – С. 24–29.

9. Онаць О. Взаємозв'язок стилю поведінки керівника і ефективності управління на громадсько-державних засадах / Олена Онаць // Рідна школа. – 2012. – № 8–9. – С. 46–51.

10. Онаць О. М. Формування педагогічної культури керівника загальноосвітнього навчального закладу в змісті сучасного підручника для менеджера освіти / Онаць Олена Миколаївна // Проблеми сучасного підручника : зб. наук. праць / [ред. кол. ; голов. ред. – В. М. Мадзігона]. – К. : 2010. – Вип. № 1 (10) – С. 689–698.

11. Онаць, О. М. Сутність і специфіка феноменів державно-громадського та громадсько-державного управління загальноосвітнім навчальним закладом в підручнику для керівника» / О. М. Онаць // Проблеми сучасного підручника: зб. наук. праць / [ред. кол.; голов. ред. – О. М. Топузов]. – К.: Педагогічна думка, 2016. – Вип. 16. – С. 277–290.

12. Онаць О. М. Ролі і стилі в управлінській діяльності директора школи в змісті підручника для менеджера освіти [Електронний ресурс] / О. М. Онаць // Університету менеджменту освіти НАПН України «Теорія та методика

управління освітою». – 2016. – № 1 (17), – Режим доступу: [http://umo.edu.ua/images/content/nashi\\_vydanya/metod\\_upr\\_osvit/v17\\_16/4\\_ona.pdf](http://umo.edu.ua/images/content/nashi_vydanya/metod_upr_osvit/v17_16/4_ona.pdf)

13. Острроверхова Н. Пріоритетні організаційні механізми впровадження змісту освіти суб'єктами навчального процесу [Електронний ресурс] / Н.Острроверхова // Теорія та методика управління освітою – 2013. – Вип. 10. – Режим доступу: [http://nbuv.gov.ua/j-pdf/ttmuo\\_2013\\_10\\_29.pdf](http://nbuv.gov.ua/j-pdf/ttmuo_2013_10_29.pdf). – Назва з екрану.

14. Пастовенський О. В. Наукові основи громадсько-державного управління загальною середньою освітою в регіоні : моногр. / О. В. Пастовенський. – Житомир : ПП. «Рута», 2014. – 385 с.

15. Паращенко Л. І. Державне управління розвитком загальної середньої освіти в Україні: методології, стратегії, механізми : моногр. / Л. І. Паращенко. – К. : Майстер книг, 2011. – 536 с.

16. Словник іншомовних слів: 23000 слів та термінологічних словосполучень / уклад. Л. О. Пустовіт [та ін.]. – К. : Довіра, 2000. – 1018 с.

### References

1. Yel'nykova H. V. Teoretychni pidkhody do modelyuvannya derzhavno-hromads'koho upravlinnya / H. V. Yel'nykova // Dyrektor shkoly. – 2003. – № 40 – S. 10–11.

2. Kalinina L. M. Orhanizatsiyni mekhanizmy upravlinnya diyal'nistyuu zahal'noosvitnikh navchal'nykh zakladiv u zmisti pidruchnyka dlya kerivnyka / L. M. Kalinina // Problemy suchasnoho pidruchnyka : zb. nauk. pr. / [red. kol. ; nauk. red. – O. M. Topuzov]. – К. : Ped. dumka, 2012. – Vyp. 12. – S. 408–415.

3. Kalinina L. M., Onats' O. M. Synkretyzm derzhavnoho ta hromads'koho komponentiv u systemi upravlinnya osvitoyu v umovakh rozvytku demokratiyi // Mekhanizmy upravlinnya rozvytkom orhanizatsiynoyi kul'tury zahal'noosvitn'oho navchal'noho zakladu : materialy Vseukr. nauk.-prakt. konf., 4–5 kvit. 2013 r. – К. : Art Ekonomi, 2013. – S. 33–43.

4. Kalinina L. M., Onats' O. M. Kontseptual'ni zasady orhanizatsiynykh mekhanizmiv i tekhnolohiy hromads'ko-derzhavnoho upravlinnya: posibnyk / L. M. Kalinina, O. M. Onats' O. M. / za nauk.red.L.M.Kalininoyi, – Rezhym dostupu: [http://www.undip.org.ua/news/library/posibniki\\_detail.php?ID=3752](http://www.undip.org.ua/news/library/posibniki_detail.php?ID=3752)

5. Kalinina L. M., Onats' O. M. Bazovyy standart profesiynoyi diyal'nosti kerivnyka novoyi ukrayins'koyi shkoly / Lyudmyla Kalinina, Olena Onats' // Kerivnyk novoyi ukrayins'koyi shkoly: svitohlyadno-profesiyni oriyentyry : zbirnyk naukovykh prats' / V. P. Andrushchenko (holova), V. P. Bekh (zastupnyk holovy), . – Kyyyiv : Vyd-vo NPU im. M. P. Drahomanova, 2017. –S. 52–60.

6. Novyy tлумachnyy slovnyk ukrayins'koyi movy: u 4-kh t. / uklad.: V. V. Yaremenko, O. M. Slipushko. – К. : Akonit, 1998. – T. 2 (Zh–OBD). – 910 s.

7. Onats' O. M. Zmistova komponenta systemy navchannya shkil'nykh menedzheriv[Elektronnyy resurs] / O. M. Onats' // Elektronne naukove fakhove vydannya «Teoriya ta metodyka upravlinnya osvitoyu». – Vyp. 9. – 2012./ Rezhym

dostupu: <http://umo.edu.ua/katalog/692-elektronne-naukove-fahove-vydannja-qteoriya-ta-metodyka-upravlinnja-osvitojuq-vypusk-9-2012>

8. Onats' O. M. Samorealizatsiya innovatsiynoho upravlins'koho potentsialu kerivnyka ZNZ / O. M. Onats' // Shlyakh osvity. – 2012. – № 3. – S. 24–29.

9. Onats' O. Vzayemozv'yazok stylu povedinky kerivnyka i efektyvnosti upravlinnya na hromads'ko-derzhavnykh zasadakh / Olena Onats' // Ridna shkola. – 2012. – № 8–9. – S. 46–51.

10. Onats' O. M. Formuvannya pedahohichnoyi kul'tury kerivnyka zahal'noosvitn'oho navchal'noho zakladu v zmisti suchasnoho pidruchnyka dlya menedzhera osvity / Onats' Olena Mykolayivna // Problemy suchasnoho pidruchnyka: zb. nauk. prats' / [red. kol. ; holov. red. – V. M. Madzihona]. – K. : 2010. – Vyp. № 1 (10) – S. 689–698.

11. Onats', O.M. Sutnist' i spetsyfika fenomeniv derzhavno-hromads'koho ta hromads'ko-derzhavnoho upravlinnya zahal'noosvitnim navchal'nym zakladom v pidruchnyku dlya kerivnyka» / O.M. Onats'// Problemy suchasnoho pidruchnyka: zb. nauk. prats' / [red. kol.; holov. red. – O.M. Topuzov]. – K.: Pedahohichna dumka, 2016. – Vyp. 16. – S. 277– 290.

12. Onats' O. M. Roli i styli v upravlins'kiy diyal'nosti dyrektora shkoly v zmisti pidruchnyka dlya menedzhera osvity [Elektronnyy resurs] / O. M. Onats' // Universytetu menedzhmentu osvity NAPN Ukrayiny «Teoriya ta metodyka upravlinnya osvitoju». – 2016. – № 1 (17), – Rezhym dostupu: [http://umo.edu.ua/images/content/nashi\\_vydanya/metod\\_upr\\_osvit/v17\\_16/4\\_ona.pdf](http://umo.edu.ua/images/content/nashi_vydanya/metod_upr_osvit/v17_16/4_ona.pdf)

13. Ostroverkhova N. Priorytetni orhanizatsiyni mekhanizmy vprovadzhennya zmistu osvity sub"yektamy navchal'noho protsesu [Elektronnyy resurs] / N.Ostroverkhova // Teoriya ta metodyka upravlinnya osvitoju – 2013. – Vyp. 10. – Rezhym dostupu: [http://nbuv.gov.ua/j-pdf/ttmuo\\_2013\\_10\\_29.pdf](http://nbuv.gov.ua/j-pdf/ttmuo_2013_10_29.pdf). – Nazva z ekranu.

14. Pastovens'kyy O. V. Naukovi osnovy hromads'ko-derzhavnoho upravlinnya zahal'noyu seredn'oyu osvitoju v rehioni : monohr. / O. V. Pastovens'kyy. – Zhytomyr: PP. «Ruta», 2014. – 385 s.

15. Parashchenko L. I. Derzhavne upravlinnya rozvytkom zahal'noyi seredn'oyi osvity v Ukrayini: metodolohiyi, stratehiyi, mekhanizmy : monohr. / L. I. Parashchenko. – K. : Mayster knyh, 2011. – 536 s.

16. Slovnyk inshomovnykh sliv: 23000 sliv ta terminolohichnykh slovospoluchen' / uklad. L. O. Pustovit [ta in.]. – K. : Dovira, 2000. – 1018 s.

**Онаць Е.**

**КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ПОЛОЖЕНИЯ ОРГАНИЗАЦИОННЫХ  
МЕХАНИЗМОВ ГРАЖДАНСКО-ГОСУДАРСТВЕННОГО УПРАВЛЕНИЯ  
ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМ ЗАВЕДЕНИЕМ В УЧЕБНИКЕ ДЛЯ  
РУКОВОДИТЕЛЯ**

В статье освещены концептуальные положения разработки и конструирования организационных механизмов общественно-государственного управления учреждениями образования, которые необходимы для овладения руководителями с целью их эффективного внедрения в управленческую

практику; представлено схему-модель концептуальних положень організаційних механізмів громадсько-державного управління і модель організаційного механізму громадсько-державного управління закладом освіти.

**Ключеві слова:** концептуальні положення; організаційні механізми; громадсько-державне управління; заклад освіти; управлінська практика; розробка і конструювання.

**Onats O.**

**CONCEPTUAL FOUNDATIONS OF ORGANIZATIONAL MECHANISMS  
OF CIVILIAN-STATE ADMINISTRATION OF EDUCATIONAL INSTITUTIONS  
IN THE TEXTBOOK FOR THE MANAGER**

The article highlights conceptual foundations of developing and constructing organizational mechanisms for public administration of educational institutions, which are necessary for manager mastering and their effective implementation in manager practice; presents a schematic model of the conceptual foundations of the organizational mechanisms of public administration and a model of the organizational mechanism of public administration of educational institutions.

**Key words:** conceptual foundations; organizational mechanisms; public-government administration; educational institution; management practice; development and design.

УДК 372.37

**НОВА УКРАЇНСЬКА ШКОЛА: АКТУАЛІТЕТИ МОДЕРНІЗАЦІЇ  
ПОЧАТКОВОЇ ЗАГАЛЬНОЇ ОСВІТИ**

**О. В. Онопрієнко,**  
кандидат педагогічних наук,  
старший науковий співробітник,  
Інститут педагогіки НАПН України,  
e-mail: oks\_on@ukr.net

У статті подано аналіз Концептуальних засад реформування середньої освіти, які позначаються на процесі модернізації початкового навчання. Визначено основні компоненти модернізації, які відобразяться на змінах у дидактико-методичному забезпеченні початкової ланки освіти в умовах реалізації ідей Нової української школи, – зміст освіти, заснований на формуванні в учнів компетентностей; педагогіка співпраці між учнем, учителем і батьками; орієнтація на потреби дитини в освітньому процесі, дитиноцентризм; наскрізний процес виховання, зосереджений на цінностях.

**Ключові слова:** Концептуальні засади реформування середньої школи; Нова українська школа; навчання молодших школярів; ключові компетентності.

**Постановка проблеми.** Необхідність реагування освітньої системи на сучасні виклики часу зумовила розроблення та реалізацію Концептуальних засад реформування середньої школи (далі – Концепція) – документа, що

проголошує збереження цінностей дитинства, необхідність гуманізації навчання, особистісного підходу, розвитку здібностей учнів, створення навчально-предметного середовища, що в сукупності забезпечує психологічний комфорт і сприяє вияву творчості дітей [1].

Підставою для прийняття нинішніх реформаторських рішень визнана низка нерозв'язаних проблем вітчизняної освіти та її основоположної ланки – початкової школи.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Про стан функціонування початкової освіти та її назрілі проблеми йдеться в дослідженні, здійсненому науковцями відділу початкової освіти Інституту педагогіки НАПН України О. Я. Савченко, Н. М. Бібік, В. О. Мартиненко, К. І. Пономарьовою та ін. [2]. Вчені визначають, зокрема, такі суттєві проблеми: великі відмінності між школами, які територіально, соціально та демографічно працюють у різних умовах, що утруднює реальний доступ учнів до здобуття якісної освіти; недостатньо розвинена мережа дошкільних закладів, що унеможливорює обов'язкову передшкільну підготовку дітей старшого дошкільного віку; нинішні умови навчання дітей, особливо 6-річних першокласників, – наповнення класів, режим навчання, обладнання навчальних приміщень, забезпечення харчуванням, матеріальна база тощо, що в більшості закладів освіти не відповідають психофізіологічним особливостям розвитку учнів; зростаючі ризики погіршення фізичного та психологічного здоров'я дітей, що вимагає перегляду режиму їхньої навчальної праці, розвантаження і переструктурування змісту навчальних предметів; збільшення кількості дітей, які потребують особливого і тривалого психолого-педагогічного супроводу, логопедичної, соціальної та медичної допомоги; значні відмінності в організації навчального середовища в сільській місцевості та міській, що позначається на результатах зовнішнього незалежного оцінювання; недостатнє навчально-методичне забезпечення, пов'язане передусім із нестачею коштів на створення і друк повноцінної сучасної продукції.

Таким чином, описані та чимало інших проблемних питань очікують на вирішення найближчим часом в умовах упровадження ідей Нової української школи (далі – НУШ).

**Формулювання цілей статті.** Мета статті полягає в аналізі змісту Концепції з огляду на процес модернізації дидактико-методичного забезпечення початкового навчання на засадах компетентнісного підходу.

**Виклад основного матеріалу.** Провідною метою кожної освітньої реформи, у тому числі нинішньої, є покращення якості освіти. Які ж чинники забезпечують якість загальної середньої освіти? О. Я. Савченко встановила найвпливовіші з них: повне та своєчасне охоплення навчанням усіх дітей шкільного віку; різнобічне використання досягнень попереднього періоду навчання; осучаснення та оздоровлення освітнього середовища; впровадження методик особистісно та компетентнісно зорієнтованого навчання, виховання і розвитку учнів; технологічність методик навчання; моніторинговий супровід освітнього процесу; адекватна підготовка педагогічних кадрів [3].

Названі чинники частково враховані в Концепції та перебувають у полі належної уваги в процесі реалізації положень цього засадничого документа. У Концепції наголошено на суб'єктності учіння, необхідності оволодіння учнями способами навчальної діяльності, досвіді взаємодії з іншими людьми. Так, згідно з новим Законом України «Про освіту», метою загальної середньої освіти є «різнобічний розвиток, виховання і соціалізація особистості, здатної жити в суспільстві та цивілізовано взаємодіяти з природою, яка має прагнення до самовдосконалення і навчання впродовж життя, готова до свідомого життєвого вибору та самореалізації, трудової діяльності та громадянської активності» [4].

Отже, місією початкової школи визнано плекання особистості дитини, побудова навчання згідно з її віковими та індивідуальними психофізіологічними особливостями, формування в неї загальнокультурних і морально-етичних цінностей, ключових і предметних компетентностей, необхідних життєвих і соціальних навичок, що забезпечують її готовність до продовження навчання в основній школі, до життя у демократичному й інформаційному суспільстві. Найціннішим результатом початкової освіти в особистісному вимірі є здорова дитина, мотивована на успішне навчання, дослідницьке ставлення до життя; це учень/учениця, які вміють здобувати навчальний досвід із різних джерел і критично оцінювати інформацію, відповідально ставитися до себе та інших людей, усвідомлювати себе громадянином/громадянкою України.

Виділимо такі найсуттєвіші для початкової школи компоненти Концепції:

1. Новий зміст освіти, заснований на формуванні компетентностей, потрібних дитині для успішної самореалізації в суспільстві.
2. Педагогіка, що ґрунтується на партнерстві між учнем, учителем і батьками.
3. Орієнтація на потреби учня/учениці в освітньому процесі, дитиноцентризм.
4. Наскрізний процес виховання, який формує цінності.

Відповідно до названих положень окреслимо деякі принципові зміни, які варто врахувати у дидактико-методичному забезпеченні впровадження Концепції. Передусім, це орієнтація освітнього процесу на досягнення результату, що відображається *ключовими компетентностями*, але не обмежується ними.

Нині у світовій практиці ефективність освіти пов'язується з реалізацією компетентнісного підходу. Компетентнісні результати навчання учнів вітчизняної початкової школи визначено у попередніх документах – Державному стандарті (2011 р.) та навчальних програмах (2012 р.), у вимогах до контролю та оцінювання навчальних досягнень учнів (2014 р.). Однак перехід на компетентнісні засади поки не належним чином відображено у дидактичному та методичному забезпеченні навчання, де все ще домінують знаннєві (інформаційні) компоненти. Зазначимо, що стандарт 2011 р. переважно орієнтував освітян на формування в учнів молодшого шкільного

віку предметних компетентностей, тоді як новостворювані нормативи націлені на досягнення і ключових.

У педагогічній теорії і практиці склалося розуміння компетентності як інтегрованого результату освіти, присвоєного особистістю. У дослідженні, присвяченому виявленню переваг і ризиків упровадження у шкільному навчанні компетентнісного підходу, Н. М. Бібік виявила суттєві ознаки компетентностей [5]. Таке досягнення, за висновком автора, передбачає зміщення акцентів з накопичення нормативно визначених знань, умінь і навичок на вироблення та розвиток умінь діяти, застосовувати досвід у проблемних умовах (коли, наприклад, неповні дані умови задачі, дефіцит інформації про щось, обмаль часу для розгорненого пошуку відповіді, коли невідомі причиново-наслідкові зв'язки, коли не спрацьовують типові варіанти рішення тощо). Саме тоді створюються умови для включення механізмів компетентності – здатності діяти в конкретних умовах і мотивів досягти результату. Компетентність часто тлумачать через усталені поняття: «здатність до ...», «комплекс умінь», «готовність до ...», «знання в дії», «спроможність», «індивідуально-особистісна рефлексивна функція» тощо. Як впливає із зазначеного вище, компетентність – цілісна, тобто ні знання, ні вміння, ні досвід діяльності самі по собі не є компетентністю.

У зазначеній роботі Н. М. Бібік окреслює очікувані позитивні наслідки впровадження компетентнісного підходу. Зокрема, компетентності дають змогу усунути суперечливості між засвоєними теоретичними відомостями та їх використанням для розв'язання таких конкретних життєвих задач:

- розрізняти об'єкти, ознаки, властивості;
- аналізувати та пояснювати причини й наслідки подій, вчинків, явищ;
- створювати тексти, вироби, проекти;
- висловлювати ставлення до подій, вчинків своїх та інших;
- брати участь у колективних справах, у розв'язанні навчальних завдань, оцінювати вчинки, різні моделі поведінки тощо;
- користуватися певними предметами тощо [5, с. 54].

У Концепції окреслено ключові компетентності, визначені «Рекомендаціями Європейського парламенту та Ради Європи щодо формування ключових компетентностей освіти впродовж життя» (18.12.2006). До них належать такі: спілкування державною мовою (і рідною у разі відмінності); спілкування іноземними мовами; математична; основні компетентності у природничих науках і технологіях; інформаційно-цифрова; уміння вчитися впродовж життя; ініціативність і підприємливість; соціальна та громадянська; обізнаність та самовираження у сфері культури; екологічна грамотність і здорове життя.

Важливий акцент новозмін пов'язаний із тим, що визнається рівнозначність усіх ключових компетентностей на всіх етапах навчання. Тобто освітні галузі (мовно-літературна, іншомовна, математична, природнича, технологічна, інформатична, громадянська, соціальна та здоров'язбережувальна, фізкультурна, мистецька) володіють потенціалом, необхідним для формування кожної ключової компетентності, і реалізують його наскрізно у процесі навчання школярів.



Наприклад, внеском математичної освітньої галузі у формування компетентності спілкування державною мовою є уміння, що виробляється в процесі навчання математики, – лаконічно та зрозуміло формулювати думку, аргументувати, доводити правильність тверджень; у компетентність спілкування іноземними мовами – зіставляти математичний термін чи буквене позначення з його походженням з іноземної мови; в основні компетентності у природничих науках і технологіях – моделювати процеси, що відбуваються в навколишньому світі; в інформаційно-цифрову компетентність – діяти за алгоритмом та складати алгоритми; у компетентність уміння вчитися – доводити правильність певного судження та власної думки; у компетентність ініціативності та підприємливості – здійснювати раціональний вибір; у соціальну та громадянську компетентності – робити висновки з отриманих результатів розв’язування задач соціального змісту; в обізнаність та самовираження у сфері культури – естетично зображувати фігури, графіки, рисунки; в екологічну грамотність і здорове життя – ощадливо користуватися природними ресурсами. Наведений приклад свідчить, що під час вивчення будь-якого предмета чи інтегрованого курсу в його змісті та відповідному дидактико-методичному забезпеченні мають бути реалізовані складники всіх ключових компетентностей.

Важливого значення у Концепції набуває аспект педагогіки партнерства між усіма учасниками освітнього процесу. Ідеї педагогіки партнерства (співробітництва) ґрунтуються на принципах гуманізму і творчого підходу до розвитку особистості. Метою такої педагогіки є створення нового гуманного суспільства, вільного від тоталітаризму й офіціозу; головним завданням – подолання інертності мислення, перехід на якісно новий рівень побудови взаємовідносин між учасниками освітнього процесу. Це завдання реалізовується у спільній діяльності учителя й учнів, учителя й батьків, що передбачає взаєморозуміння, єдність інтересів і прагнень з метою особистісного розвитку школярів.

Принципи партнерства, які беруться до уваги в побудові НУШ, засновані на таких загальнонавчальних педагогічних положеннях:

- повага до особистості;
- доброзичливість і позитивне ставлення;
- довіра у відносинах;
- діалог – взаємодія – взаємоповага;
- розподілене лідерство (проактивність, право вибору та відповідальність за нього, «горизонтальність» зв’язків);
- принципи соціального партнерства (рівність сторін, добровільність прийняття зобов’язань, обов’язковість виконання домовленостей).

В «Енциклопедії освіти» визначено основні риси педагогіки партнерства, цілком прийнятні для НУШ: навчання без примусу; висування значущих цілей; педагогіка конкретної дії; ідея переборення пізнавальних утруднень у колективній творчій діяльності; об’єднання декількох тем навчального матеріалу в окремі блоки; використання опор; методика «занурення»; спільне планування індивідуального темпу навчання; самоаналіз у процесі індивідуального та

колективного підведення результатів діяльності учнів; вільний вибір (використання вчителем на свій розсуд навчального часу для кращого засвоєння учнями матеріалу); створення інтелектуального фону навчання; методика випереджувального навчання; реалізація диференційованого навчання; колективна творча виховна діяльність (самоврядування); самовизначення; ідея життєтворчості; систематичне залучення батьків до спільної діяльності; активна участь дітей у контрольно-оцінювальній діяльності тощо [6, с. 637].

Для втілення ідей педагогіки партнерства в освітньому процесі його дидактико-методичне забезпечення має охоплювати методи та форми організації навчальної діяльності, які передбачають постійне залучення школяра до співпраці з іншими школярами, з учителем.

У Концепції окремо акцентовано увагу на упровадженні *особистісно орієнтованої моделі освіти*, заснованої на ідеології дитиноцентризму, суть якої – у максимальному наближенні навчання і виховання конкретної дитини до її сутності, здібностей і життєвих планів.

Нині особливо актуальними для НУШ є ідеї дитиноцентризму, які В. Г. Кремень узагальнив у таких формулюваннях:

- відсутність адміністративного контролю, який обмежує свободу педагогічної творчості;

- активність учнів у навчальному процесі, орієнтація на інтереси та досвід учнів, створення навчального середовища, яке б перетворило навчання на яскравий елемент життя дитини;

- практична спрямованість навчальної діяльності, взаємозв'язок особистого розвитку дитини з її практичним досвідом;

- відмова від орієнтації навчально-виховного процесу на середнього школяра і обов'язкове врахування інтересів кожної дитини;

- виховання вільної незалежної особистості;

- забезпечення свободи і права дитини в усіх проявах її діяльності, урахування її вікових та індивідуальних особливостей, забезпечення морально-психологічного комфорту дитини;

- впровадження шкільного самоврядування, яке під свободою і самостійністю дитини передбачає виховання гуманістичних та демократичних ідей і світогляду, необхідних сучасному суспільству [7].

Одним із шляхів реалізації особистісно орієнтованого підходу до навчання в Концепції визначено впровадження нової структури початкової школи. Таке рішення суголосне чинним положенням вітчизняної педагогіки про мікроперіоди психофізіологічного та пізнавального розвитку молодших школярів. Так, у межах цього ступеня освіти передбачено два цикли навчання: перший – адаптаційно-ігровий (1–2 класи); другий – основний (3–4 класи).

Метою першого циклу навчання, відповідно до його назви, має бути природне входження дитини в шкільне життя, послідовна адаптація до нового середовища. До особливостей цього циклу віднесено такі:

- створення навчальних завдань, зміст і обсяг яких визначається з урахуванням індивідуальних особливостей школярів;

- інтегрування навчального матеріалу в змісті споріднених предметів або введення його до складу предметів у вигляді модулів;
- обмеження обсягу домашніх завдань;
- організація навчання через діяльність з використанням ігрових методів як у класі, так і поза його межами;
- свобода вчителя у виборі освітніх програм та право створювати власні програми у межах стандарту освіти;
- запровадження формувального оцінювання, що дає змогу підтримувати в кожному учневі впевненість і мотивацію у навчанні.

Метою другого циклу є здійснення навчального процесу з концентрацією педагогічної уваги на формуванні в учнів відповідальності й самостійності; підготовка до успішного навчання в основній школі. До його суттєвих ознак належать такі:

- використання у процесі навчання методів, які спонукають дітей здійснювати самостійний вибір, пов'язувати вивчене з практичним життям, враховують індивідуальність учня;
- запровадження предметного навчання;
- оцінювання у балах навчальних досягнень учнів із частини предметів.

Окрему увагу привертає розділ Концепції, присвячений опису змін в організації сучасного освітнього середовища. У зв'язку з тим, що в шкільному житті зростає частка групової ігрової, проектної та дослідницької діяльності, мають бути урізноманітненими варіанти упорядкування освітнього простору. Крім класичних варіантів класних кімнат, рекомендується використовувати новітні, наприклад мобільні робочі місця, які за потреби трансформуються для роботи в групах. У плануванні та дизайні освітнього простору першорядним постає спрямування на розвиток дитини і мотивації її до навчання.

Вагомого значення в розбудові НУШ набуває завдання формувати в учнів *систему загальнолюдських цінностей* – морально-етичних (гідність, чесність, справедливість, турбота, повага до життя, повага до себе та інших людей) та соціально-політичних (свобода, демократія, культурне різноманіття, повага до рідної мови і культури, патріотизм, шанобливе ставлення до довкілля, повага до закону, солідарність, відповідальність). Концепцією проголошується, що в центрі освіти має перебувати виховання в учнів відповідальності за себе, за добробут нашої країни.

Відповідно до означених положень, в дидактико-методичному забезпеченні початкової освіти мають ураховуватися такі організаційні орієнтири: виховання не зводиться до окремих виховних занять; до створення виховного середовища залучається весь колектив школи; учитель є взірцем людини вихованої, своїм прикладом він надихає і зацікавлює дитину; у плануванні діяльності враховуються індивідуальні нахили і здібності кожної дитини, створюються належні умови для їх реалізації; співробітництво з позашкільними закладами освіти; активне залучення до співпраці психологів і соціальних педагогів; налагодження постійного діалогу з батьківською спільнотою.

**Висновки та перспективи подальших досліджень.** Отже, розбудова НУШ – це довготермінова реформа, яка розпочинається вже зараз. Шлях її

упровадження буде супроводжуватися суттєвими змінами всіх складників освіти. Наразі актуальним питанням є створення належного дидактико-методичного забезпечення, в якому втіляться означені положення Концепції.

#### Використані джерела

1. Концептуальні засади реформування середньої освіти [Електронний ресурс] // МОН України. – 2016. – Режим доступу: <http://mon.gov.ua/activity/education/zagalna-serednya/ua-sch-2016/konczepczya.html>
2. Концепція початкової освіти. Проект // Початкова школа. – 2016. – № 6. – С. 1–4.
3. Савченко О. Я. Якість початкової освіти: сутність і чинники впливу / О. Я. Савченко // Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В. О. Сухомлинського. – 2011. – Вип. 1.33. – С. 9–15. – (Серія: Педагогічні науки).
4. Закон України «Про освіту» [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>
5. Бібік Н. М. Переваги і ризики запровадження компетентнісного підходу в шкільній освіті / Н. М. Бібік // Український педагогічний журнал. – 2015. – № 1. – С. 47–58.
6. Енциклопедія / Академія пед. наук України ; головний редактор. В. Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
7. Кремень В. Г. Філософія людиноцентризму в стратегіях освітнього простору / В. Г. Кремень. – К. : Педагогічна думка. – 2008. – 424 с.
8. Нова українська школа: порадник для вчителя [Електронний ресурс] / [Н. З. Софій, О. В. Онопрієнко, Ю. М. Найда та ін.] / за заг. ред. Н. М. Бібік. – К. : Всеукраїнський фонд «Крок за кроком», 2017. – Режим доступу: <http://nus.org.ua/articles/vchyteli-ne-propustit-navchalno-metodychnyj-posibnyk-poradnyk-dlya-vchytelya/>

#### References

1. Kontseptualni zasady reformuvannia serednoi osvity [Elektronnyi resurs] // MON Ukrainy. – 2016. – Rezhym dostupu: <http://mon.gov.ua/activity/education/zagalna-serednya/ua-sch-2016/konczepczya.html>
2. Kontseptsiia pochatkovoї osvity. Proekt // Pochatkova shkola. – 2016. – N 6. – S. 1–4.
3. Savchenko O. Ya. Yakist pochatkovoї osvity: sutnist i chynnyky vplyvu / O. Ya. Savchenko // Naukovyi visnyk Mykolaiivskoho derzhavnogo universytetu imeni V. O. Sukhomlinskoho. – 2011. – Vyp. 1.33. – S. 9–15. – (Serii: Pedagogichni nauky).
4. Zakon Ukrainy «Pro osvitu» [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>
5. Bibik N. M. Perevahy i ryzyky zaprovadzhennia kompetentnisnogo pidkhodu v shkilniї osviti / N. M. Bibik // Ukrainyskyi pedagogichnyi zhurnal. – 2015. – N 1. – S. 47–58.
6. Entsyklopediia / Akademiia ped. nauk Ukrainy ; holovnyi redaktor. V. H. Kremen. – K. : Yurinkom Inter, 2008. – 1040 s.
7. Kremen V. H. Filosofiia liudynotsentryzmu v stratehiiakh osvitnoho prostoru / V. H. Kremen. – K. : Pedagogichna dumka. – 2008. – 424 s.
8. Nova ukrainska shkola: poradnyk dlia vchytelia [Elektronnyi resurs] / [N. Z. Sofii, O. V. Onopriienko, Yu. M. Naida ta in.] / za zah. red. N. M. Bibik. – K. : Vseukrainskyi fond «Krok za krokom», 2017. – Rezhym dostupu: <http://nus.org.ua/articles/vchyteli-ne-propustit-navchalno-metodychnyj-posibnyk-poradnyk-dlya-vchytelya/>

**Оноприенко О. В.**

#### **НОВАЯ УКРАИНСКАЯ ШКОЛА: АКТУАЛИТЕТЫ МОДЕРНИЗАЦИИ НАЧАЛЬНОГО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ**

В статье представлен анализ Концептуальных основ реформирования средней школы, которые отразятся на процессе модернизации начального обучения. Определены основные

компоненты реформирования, которые скажутся на дидактико-методическом обеспечении начального звена образования в условиях реализации идей Новой украинской школы, – содержание образования, основанное на формировании у учащихся компетентностей; педагогика партнерства между учеником, учителем и родителями; ориентация на потребности ребенка в образовательном процессе; целостный процесс воспитания, сосредоточенный на ценностях.

**Ключевые слова:** Концептуальные основы реформирования средней школы; Новая украинская школа; обучения младших школьников; ключевые компетентности.

**Onopriienko O.**

### **CONCEPTUAL PRINCIPLES OF SECONDARY EDUCATION REFORMATION AS AN IDEAL BASIS FOR MODERNIZATION OF DIDACTIC-METHODOLOGICAL SUPPORT FOR PRIMARY EDUCATION**

The article analyses the Conceptual Principles of Secondary School Reform, which will affect the process of modernization of primary education. The main components of modernization are determined, which will influence the changes in didactic-methodical support for the primary level of education in the conditions of implementation of the ideas of the New Ukrainian school. The analysis of the state of functioning of primary education and its actual problems, which caused the reform, is given. A description of the content of education is put, based on the formation of competencies in pupils. Essential features of competence-oriented learning are named. The way which the educational content of a particular educational field can realize its potential for the formation of key competencies is shown. The leading principles of pedagogy of partnership between a pupil, a teacher and parents are described as an important aspect of the reform; the principles of partnership are determined to take into account in the construction of the New Ukrainian School. A characteristic of the person-centered model of learning is given as an essential guideline for the New Ukrainian School. Two study cycles are described as a feature of a new structure of primary school. Its purpose and peculiarities of the organization are specified. The emphasis is placed on the cross-cutting character of the process of education at school that focuses on values. The perspective direction of research is defined as a creation of proper didactic-methodical support in which the principles of the Concept will be implemented.

**Key words:** Conceptual Principles of Secondary School Reform; New Ukrainian School; teaching of primary pupils; key competencies.

УДК 37.018.554(09)

### **ВІДОБРАЖЕННЯ КРАЄЗНАВЧОГО КОМПОНЕНТА В ЗМІСТІ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ У ЗАГАЛЬНООСВІТНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ (70 рр. XX ст. – початок XXI ст.)**

**О. С. Пасічник,**

*кандидат педагогічних наук, доцент,  
старший науковий співробітник  
Інститут педагогіки НАПН України*

У статті в історичній ретроспективі висвітлюються дидактико-методичні підходи до представлення краєзнавчих матеріалів у змісті навчальних програм та шкільних підручників з іноземних мов. Під краєзнавчим компонентом у межах предметної галузі іноземні мови автор пропонує розуміти відомості про рідну країну та культуру учнів. На думку автора, включення цих матеріалів поряд із соціокультурним компонентом, представленим у змісті підручника, є необхідною передумовою для побудови процесу іншомовної підготовки у форматі «діалог культур». На основі здійсненого аналізу автор пропонує можливі шляхи

оптимізації підходів до презентації краєзнавчих матеріалів. Зокрема, пропонується уніфікувати якісний і кількісний тематичний інформаційний матеріал краєзнавчого блоку, яким мають оволодівати учні на різних етапах навчання.

**Ключові слова:** іноземна мова; соціокультурний компонент; краєзнавчі матеріали; діалог культу; шкільний підручник; навчальна програма.

**Постановка проблеми.** Навчання іноземної мови в середній школі передбачає не лише оволодіння відповідним мовним і мовленнєвим матеріалом, але й різнобічне «занурення» учня у культуру країн, мову яких він вивчає. У зв'язку з цим у змісті сучасних підручників вивчення будь-якої теми співвідноситься з певним фрагментом соціокультурної дійсності. Так, у процесі опрацювання теми «Їжа/Харчування» учень знайомиться зі стравами та кулінарними вподобаннями людей у країні виучуваної мови; тема «Транспорт» дасть змогу дізнатися про особливості користування міським та міжміським транспортом закордоном тощо. Викликаючи зацікавлене ставлення з боку учнів, соціокультурний компонент створює додатковий мотиваційний потенціал до навчання. Тому таке взаємопов'язане навчання мови й культури сприяє більш ефективному засвоєнню учнями як самої мови, так і формуванню уявлень про іншу культуру.

Водночас маємо констатувати, що ознайомлення з іншою культурою не може і не повинно відбуватися у відриві від рідної культури учнів. Так, в умовах глобалізації іноземна мова як засіб спілкування також має стати засобом донесення відомостей про рідну країну учнів. З іншого боку, відсутність відомостей про рідний край та виключний акцент на соціокультурному компоненті може призвести до формування в учнів викривленого уявлення про оточуючий світ, що може проявлятися в подекуди ідеалізованому уявленні про іншу культуру, підкоренні цій культурі, зокрема «вестернізації» способу життя, «сліпого наслідування Заходу», що було однією з характерних особливостей пострадянського суспільства у 90-х рр. ХХ ст. Отже, у процесі навчання іноземної мови соціокультурний компонент повинен дидактично доцільно доповнюватися певним обсягом матеріалу *краєзнавчої спрямованості* та створювати передумови для ознайомлення з іншою культурою у взаємозв'язку з рідною культурою учнів.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** У лінгводидактиці включення *краєзнавчого* компонента до змісту навчання іноземних мов розглядається під кутом зору «діалогу культур» – методичного принципу, відповідно до якого учні навчаються сприймати спільне та відмінне в різних культурах (одна з яких – рідна); усвідомлюють відмінності між культурами як норму їх існування в сучасному світі; в учнів формується активна життєва позиція проти культурної нерівності та дискримінації [1, с. 60]. Засади реалізації принципу «діалогу культур» було висвітлено у працях В. С. Біблера, О. М. Верещагіна, В. Г. Костомарова, В. В. Сафонової, В. Г. Редька, Н. Д. Гез, Н. І. Гальскової, С. Г. Тер-Мінасової та ін. науковців. При цьому основним пріоритетом дослідників залишався соціокультурний компонент. Проблема ж використання краєзнавчих матеріалів у процесі навчання іноземних мов тривалий час займала

другорядне місце і розглядалася переважно на рівні узагальнення досвіду та цікавих знахідок у практиці. Проте систематичне використання краєзнавчого матеріалу як ефективного дидактичного засобу не знайшло достатнього висвітлення у науковій літературі.

У контексті нашого дослідження варто зазначити, що відносно недавно в лінгводидактиці окреслилася нова галузь – етнолінгводидактика, відповідно до положень якої «діалог культур» може бути ефективним у реальній міжкультурній комунікації, якщо учні, які вивчають іноземну мову, достатньою мірою оволоділи власною етнічною культурою (М. В. Баришніков, В. В. Лазарєв). Положення етнолінгводидактики активно використовуються для проектування процесу навчання нерідних мов в умовах полікультурних та багатоетнічних держав. Її положення можуть також бути адаптовані й ефективно використовуватися у процесі навчання іноземних мов у країнах з переважно моноетнічним складом населення, у тому числі й України.

Зміст навчальних програм з іноземних мов окреслює певний інформаційний блок, присвячений краєзнавчій тематиці. Зокрема, це такі теми: «Україна: географія, клімат, населення», «Пам'ятки та визначні місця України», «Київ – столиця України» тощо. Безперечно, краєзнавча тематика не вичерпується окресленими темами та може мати прояв у різних сферах життя країни та її народу (наука, історія, одяг, традиції тощо).

**Формулювання цілей статті.** Мета статті – проаналізувати особливості презентації краєзнавчого компонента в навчальних програмах та змісті шкільних підручників з іноземних мов для загальноосвітніх навчальних закладів у історичній ретроспективі; окреслити рекомендації щодо вдосконалення системи представлення краєзнавчої інформації у змісті шкільної навчальної літератури.

**Виклад матеріалу.** Країна та її народ розпочинаються з національної самоідентифікації. Отже, система навчання та виховання кожної країни має бути пов'язана, насамперед, із конкретними умовами історичного розвитку цього народу, будуватися відповідно до його інтересів та, як наслідок, розвивати та зміцнювати в дітей ті моральні риси, які є основою патріотизму і національної гордості. Досі актуальним є твердження К. Д. Ушинського, висловлене ним після педагогічної подорожі до Швейцарії, про те, що наш народ міг би позбутися багатьох своїх проблем, якби збільшився рівень знань про свою країну, і якби молодь знала стільки позитивних відомостей про свою країну, скільки знає про свою маленьку Швейцарію десятирічний швейцарець, який завершує курс навчання у початковій школі. Таке бачення актуалізує потребу в доповненні змісту навчання окремих шкільних предметів краєзнавчим компонентом.

У загальному розумінні термін «краєзнавство» означає різнобічне вивчення природи, географії, населення (етнографія), історії, культури й традицій певної частини країни, її адміністративного регіону або ж окремих населених пунктів з їх найближчим оточенням [2]. У такому вигляді краєзнавство традиційно є невід'ємним складником змісту навчання таких

шкільних предметів, як історія та географія, де краєзнавчий принцип сприяє усвідомленню учнями складних питань соціально-економічного, політичного та культурного розвитку країни. Як бачимо, це поняття передбачає різнобічне та ґрунтовне вивчення конкретної територіальної одиниці. Проте в межах предметної галузі «іноземні мови» для загальноосвітніх навчальних закладів реалізація *краєзнавчого* компонента матиме свої особливості. Так, неможливо перетворювати процес навчання предмета на систематичне вивчення свого краю та країни, оскільки це не є метою іноземної підготовки в школі. Натомість, доречним є ознайомлення учнів з окремими аспектами рідної культури. Термін *краєзнавство*<sup>1</sup> ми трактуємо більш широко та пов'язуємо його з представленням інформації про рідну країну учнів загалом, не обмежуючись певною територіально-адміністративною одиницею або регіоном.

Важливість уведення *краєзнавчого* компонента до змісту навчання іноземних мов зумовлено низкою чинників. Так, щоб бути цікавим співрозмовником, необхідно знати і розуміти свою культуру, вміти пояснити її особливості (як свідчить практика, обмін інформацією про звичаї, традиції тих народів, представниками яких є комуніканти, займає значне місце під час міжособистісного діалогу). З огляду на те, що Україна є об'єктом туристичних поїздок та екскурсій, уміння спілкуватися на широкий спектр тем краєзнавчої спрямованості може слугувати одним із аспектів профільної підготовки учнів старших класів.

Поряд із вирішенням завдань суто комунікативного характеру, уведення *краєзнавчого* компонента до змісту навчання іноземних мов зорієнтоване на досягнення більш глобальної цілі. Так, одним із завдань системи освіти є виховання патріотизму та формування позитивного образу власної країни в ментальній картині підростаючого покоління. Знайомлячись з інформацією про різні аспекти життя в країнах виучуваної мови та порівнюючи їх з відповідними аспектами рідної культури, учні зможуть осмислити місце своєї країни в глобальному світі, її неповторність та потенціал розвитку. Очікується, що в умовах поглиблення співпраці між країнами ці знання будуть транслюватися в процесі міжкультурного діалогу з метою формування такого ж позитивного образу рідної країни в ментальній картині світу іноземців.

За останні півстоліття в Україні відбувся перехід від одного соціально-політичного устрою до іншого. Відповідно, змін зазнала й філософія освіти, що відобразилося в підходах до добору змісту навчання різних предметів. Таким чином, педагогічно пізнавальним та дидактично доцільним буде дослідження проблеми презентації краєзнавчого компонента в ретроспективному вимірі. Це дасть змогу простежити особливості розвитку підходів щодо відображення цього компонента у взаємозв'язку з розвитком методичної науки, з одного боку, та політичного становлення держави – з другого.

---

<sup>1</sup> На противагу терміну «краєзнавство», для позначення відомостей про культуру країни виучуваної мови в лінгводидактиці послуговуються поняттям «соціокультурна інформація».



Аналіз змісту підручників з іноземних мов другої половини ХХ ст. засвідчує, що в радянський період історії нашої держави підростаюче покоління було значною мірою захищене від іншокультурних впливів. Замість формування в учнів адекватного уявлення про культуру інших країн, процес навчання іноземних мов у школі мав чітку ідеологічну спрямованість, а більшість текстів та діалогів будувалася на реаліях радянської дійсності: піонерські організації, робота на фермі, радянські свята, збір макулатури та металобрухту тощо. Так, навіть придбання речей у магазині здійснюється виключно в карбованцях [16, с. 94]. Героями підручників були радянські учні та їхні батьки (наприклад, сім'я Стогових у серії популярних на той час підручників з англійської мови А. П. Старкова), які, не виїжджаючи за межі Батьківщини, спілкувалися між собою іноземною мовою. Виховний потенціал предметної галузі «іноземні мови» значною мірою реалізовувався через контекст знайомства з позитивними та ідеалізованими образами вітчизняних героїв (Ю. Гагарін, О. Матросов, Г. Тітов, М. Фрунзе тощо), природних багатств Батьківщини, її наполегливій боротьбі за світле майбутнє, щирій допомозі братнім народам. Більшість пропонованих текстів уявляли переклад з російської, а відтак не могли претендувати на автентичність. Зрозуміло, що такий підхід не міг відтворювати «атмосферу» іншої культури. Загалом кількісний аналіз змісту тогочасних підручників засвідчив, що для деяких класів до 70 % текстового матеріалу описували відомі учням реалії. Відповідно, ілюстративний матеріал також стосувався здебільшого радянської дійсності.

Водночас знайомство з культурою інших країн – епізодичне; здебільшого воно обмежувалося повідомленням загальних відомостей енциклопедичного характеру (географія, клімат, основні міста). Більшість завдань і текстів було сконструйовано таким чином, що учні дізнавалися нейтральні факти про країни, мова яких вивчалася, та які не були цікавими для підростаючого покоління. Значна увага в підручниках приділялася ознайомленню з адаптованими творами класиків зарубіжної літератури та їхніми біографіями (Д. Дефо, Марк Твен, М. Рід, Л. Керол тощо). Більшість творів дібрані таким чином, що мають певне ідеологічне забарвлення та зображують життя в екстрапольованому вимірі «експлуататори – пригноблені». Попри цінність літературних творів, ознайомлення з їхнім змістом не могло компенсувати браку тієї соціокультурної інформації, яка висвітлювала б актуальні та нетипові для радянського учня аспекти іншої культури.

Ілюзія спілкування з представниками інших країн створюється через так зване листування із зарубіжними друзями. Наприклад, переписка з англомовною подругою Мері Сміт у підручниках А. П. Старкова. Проте зміст цих листів можемо охарактеризувати як нейтральний та такий, що майже не вміщує суттєвої соціокультурної інформації. Як зазначає М. А. Литовська, іноземна мова мала мало спільного з реаліями світу її носіїв. Вочевидь, це було продиктовано тими міркуваннями, щоб реалії іншої культури не стали спокусою для радянських людей [10, с. 233]. З цією метою все іноземне «радянїзувалося» та втрачало очевидну культурну відмінність. Якщо героями

підручників ставали іноземці, їхній побут мало чим відрізнявся від звичного для СРСР. Презентуючи переважно зразки радянської дійсності, підручники позбавляли учнів можливості дізнатися про актуальні тенденції життя закордоном.

Така «дистильована» картина світу, в якій превалюють образи радянської дійсності, була зумовлена політикою протистояння СРСР та країн Заходу та закріплена в навчальній програмі. Так, орієнтовна тематика для усного мовлення та читання пропонувала таке змістове наповнення краєзнавчого компонента для 4–7 класів: *Піонерська робота в школі; СРСР, його столиця, міста-герої; життя і діяльність В. І. Леніна; загальнонародні свята (Велика Жовтнева революція, 1 травня, День Перемоги та ін.); місто, село, рідний край; колгосп (радгосп), сільськогосподарські роботи; подорож; пам'ятки міст і сіл*. Щодо ознайомлення учнів з культурою країн, мова яких вивчалася, у програмі пропонувалося таке нечітке формулювання: *окремі відомості про країни, що вивчаються* [14]. Для 8–10 класів, так само пропонувався широкий перелік тем краєзнавчої спрямованості, деякі формулювання яких мали чітке ідеологічне забарвлення. Наприклад: *Ленінський комсомол, його історія і справи; Ленінська миролюбна політика СРСР; боротьба за мир і розрядка напруженості; поточні політичні події; промисловість і сільське господарство в ССРСР, будівництва комунізму тощо*). Більш широко для цього етапу навчання описано тематику щодо країн, мова яких вивчалася, хоча й тут для формулювань характерний не менший ідеологічний підтекст (наприклад: *Життя і діяльність В. І. Леніна в країнах, мова яких вивчається; боротьба трудящих за мир, за свої політичні й економічні права тощо*) [14].

Як бачимо, радянське керівництво сприймало навчання іноземних мов виключно як засіб пропаганди, тому не дивно, що вже з перших уроків учні навчалися описувати радянський побут, а їх лексикон збагачувався словами *collective farm, farmers, plant, factory, pioneer, drum* тощо. У сукупності реалізація такого підходу успішно виконувала функцію патріотичного виховання молоді. Якщо тогочасні підручники і могли підготувати школяра до спілкування з представниками інших культур, то лише такого, в якому він міг описувати реальність, у якій сам жив, та міг би спілкуватися лише з ідейними однодумцями. Натомість, справжній міжкультурний діалог міг стати причиною «культурного шоку» для представника радянської дійсності.

Новий період у сфері навчання іноземних мов розпочався зі здобуттям незалежності. Якщо донедавна в школах використовувалися підручники, які базувалися на єдиній офіційно прийнятній методичній концепції, то усунення цієї регламентованості у 90-х рр. ХХ ст. створювало простір для нових пошуків та експериментів. Так, набувають широкої популярності підручники, побудовані на засадах свідомо-практичного методу, запропонованого В. М. Плахотником та його науковою школою. Паралельно з цим розробляються інші комунікативно зорієнтовані методики та навчальна література: інтенсивний метод (Н. К. Склярєнко), комунікативно-функціональний (Т. А. Сірик), комунікативно-особистісний (Л. В. Биркун)

тощо. Захоплення авторів розробкою та впровадженням нових методів навчання не могло нівелювати питання про необхідність формування в учнів адекватного уявлення про країну, мова якої вивчається, та пошуку ефективних шляхів доповнення змісту навчання краєзнавчим компонентом. Нова програма включала такі теми для краєзнавчого блоку: *Київ – столиця України, моє рідне місто, село* (5–6 клас); *державний устрій, географія, економіка, історія, наука, культура, видатні люди, міста, визначні місця та пам'ятки культури* (7–9 клас); *Україна – незалежна європейська держава, вітчизняні досягнення науки і техніки, мистецтво в Україні, видатні учені та митці* (10–11 класи). Чітка соціокультурна спрямованість та знайомство з краєзнавчими матеріалами, в основному, окреслюється лише з 7-го класу (у більшості підручників для 5–6 класів, створених у 90-х рр. ХХ ст., основна увага приділяється темам побутового характеру: *«Шкільне оточення», «Сім'я»* тощо). Безперечно, соціокультурна спрямованість була одним із пріоритетів авторів, які докладали зусиль, щоб ці матеріали були інформативними, а знайомство з ними відбувалося у цікавій інтерактивній формі (зокрема, спостерігаємо це в серії підручників Н. К. Скляренко *«English through Communication»*).

Особливої уваги в контексті нашого дослідження заслуговує серія підручників, підготовлена педагогом-практиком О. І. Литвинюк, де представлення краєзнавчого блоку кількісно та якісно відрізнялося від інших підручників. Автор не лише представила власну методичну систему – багаторівневий діалог культур (БДК), але й запропонувала власне вирішення проблеми долучення учнів до культури рідної та англомовних країн, а також формування національної свідомості засобами іноземної мови. Пріоритет, який визначила для себе автор, – це, насамперед, знайомство з рідною культурою учнів. Беручи до уваги те, що процеси національного відродження спонукали в суспільстві зростання інтересу до народної історії, його духовних джерел і надбань, навчальний матеріал підручників О. І. Литвинюк орієнтований, насамперед, на ознайомлення з культурою, традиціями та побутом України, а вже потім – англомовних країн. Це, зокрема, зумовило назву підручника для 5–6-го класу – *«Україна»* (історичні та культурні аспекти розвитку рідного краю також знайшли відображення і в підручниках для старших класів цієї серії, відомих під назвою *«Яскрава англійська»*). Як зазначала автор, у її підручниках було реалізовано традиційний міжкультурний підхід, але *«навиворіт»*, оскільки переважна частина нової інформації подавалася іноземною мовою про рідну культуру, про яку учні на той час знали дуже мало [6, с. 10]. Так, у підручнику *«Україна»* для 5–6-го класів представлено такі модулі: *«Village», «Town», «Kyiv the capital of Ukraine», «How Kyiv was founded»* [7]. У межах цих модулів пропонується своя деталізація, що дає змогу опосередковано, проте у контексті певного фрагменту культурної дійсності, ознайомитися з такими темами, як *«Сім'я», «Робочий день», «Моя домівка»* тощо, які відсутні у підручнику в явному вигляді.

Аналіз змісту підручників О. І. Литвинюк засвідчує, що автор однією з перших в історії вітчизняного підручникотворення звернула увагу на ті події та

історичні постаті, які викликали неоднозначне ставлення з боку українського суспільства. Так, у її підручниках представлена інформація про Н. І. Махна, С. А. Бандеру, Г. І. Петровського [9, с. 28], згадуються солдати-учасники війни в Афганістані. Однак, як стверджувала автор, у її підручниках немає політики – є звичайна людина в різних життєвих ситуаціях і її вклад в історію Батьківщини. Основне завдання – це навчити учня бачити особистість, а вже потім давати оцінку її політичним переконанням [6, с. 22]. Відповідно до цієї концепції добираються завдання, де учні повинні висловити власну думку з приводу того чи іншого історичного аспекту.

Хоча добір краєзнавчих тем і матеріалів здійснювався автором інтуїтивно, спираючись на власний досвід та переконання, маємо відзначити не лише своєчасність запропонованого підходу, але й логічність та послідовність представлення матеріалів, їх відповідність віковим особливостям учнів, а також дидактично доцільні засоби активізації нового мовного матеріалу в мовленні, зорієнтованість змісту підручника на розвиток рефлексивних умінь учнів та їх критичного мислення. Загалом, можемо констатувати, що в основу підручників цієї серії покладено концепцію гуманістичного виховання учня засобами іноземної мови, який повинен знати і шанувати культуру і звичаї власного народу. Таким чином, автор зробила спробу вирішити одне з ключових питань, які постали перед системою освіти новоствореної держави – сприяти формуванню особистості свідомого громадянина.

Така українознавча зорієнтованість змісту підручників О. І. Литвинюк зумовила й особливості представлення інформації про країни, мова яких вивчалася. Починаючи з 7-го класу, автор пропонує паралельний підхід до розгляду подібних явищ, які мають місце в різних сферах життєдіяльності України та англomовних країн. Так, після опрацювання тексту про древню історію українських земель, учні знайомляться з основними віхами в історії Британських островів, починаючи з 25 000 р. до н. е. [5, с. 20–32]; після розгляду народних повстань в Україні і їх ватажків, учням пропонується опрацювати текст про Робіна Гуда [5, с. 80–89], українська кухня порівнюється з британською [9, с. 125–158]), демократичні традиції в Україні (період Київської русі, козацтва, конституція П. Орлика) розглядається паралельно з розвитком парламентаризму в Британії та особливостями конституції США [9, с. 10–25] тощо. Основний принцип роботи з країнознавчою інформацією – порівняння. В усіх завданнях на порівняння автор витримувала таку послідовність: пошук спільного → пошук відмінного → вказати, що можна запозичити. У процесі їх виконання учні мали висловлювати власну думку, навчатися аргументувати її, брати участь у дискусії. В якості завершального завдання – розробка проекту з використання запозиченого іноземного досвіду. Варто зазначити, що О. І. Литвинюк першою з авторів запропонувала використання методу проектних завдань у сфері вітчизняної шкільної іншомовної освіти.

Порівнюючи тогочасну навчальну літературу з підручниками О. І. Литвинюк, маємо констатувати, що в останніх представлено значно більше

завдань, де учні мають висловити власну думку, обговорити той чи інший аспект, а тому можна стверджувати, що в їх змісті більшою мірою було враховано орієнтацію на практичне використання мови як засобу спілкування, при цьому з акцентом на проблематику краєзнавчого характеру.

Як бачимо, 90-ті рр. ХХ ст. значною мірою були не лише періодом методичних пошуків та експериментів. Автори та авторські колективи отримали змогу самостійно добирати змістове наповнення своїх підручників, що особливо чітко проявилось у виборі краєзнавчих та соціокультурних матеріалів. Деякі з цих напрацювань довели свою успішність та були реалізовані у навчальній літературі наступних десятиліть.

На початку ХХІ ст. було розроблено нові навчальні програми та концепцію навчання іноземних мов; соціокультурна компетенція визначена однією зі складових іншомовної комунікативної компетентності учнів. Інструктивними матеріалами МОН зазначається, що вивчення будь-якої теми буде ефективнішим за умови, що процес навчання доповнюється соціокультурним компонентом, оскільки це сприяє вихованню активної особистості, готової до участі у «діалозі культур» [4, с. 30]. Отже, такі теми, як «*Їжа*», «*Подорожі*», «*Науково-технічних прогрес*» тощо мають вивчатися у соціокультурному контексті, й учні мають знайомитися з особливостями користування міським транспортом Лондона, тонкощами національної кухні іншої країни, постатями, які зробили внесок у її розвиток, тощо. Попри методичну та дидактичну правильність такого підходу маємо зазначити, що поняття «діалогу культур» передбачає наявність двох «контрагентів» – культури країни, мова якої вивчається, з одного боку, та рідної культури учнів, з другого. Як справедливо зазначає М. Малигіна, вивчення культурних реалій інших країн неможливе без порівняння їх з власною культурою, оскільки це створить передумови для формування власної національної ідентифікації учнів [11, с. 32]. Такий підхід реалізовано в більшості підручників вітчизняних авторів, підготовлених після 2000 року. Так, уже на початковому етапі навчання у змісті підручників поступово з'являється незначна кількість завдань на порівняння окремих аспектів життя у країнах, мова яких вивчається, з тими, що характерні для України. Так, у підручнику з іспанської мови для 4-го класу після ознайомлення з особливостями святкування нового року в Іспанії [15, с. 161], учням пропонується написати листа уявному другові з Іспанії про новорічні традиції в Україні [15, с. 157]. Порівняти українські та британські свята пропонується у підручнику для 4-го класу А. М. Несвіт [12, с. 131] тощо.

На подальших етапах навчання такі завдання на порівняння культур слугують доповненням для багатьох тем, що вивчаються засобами підручників. В окремих випадках вони представлені у форматі проектних завдань, які учні мають виконувати після опрацювання теми. При цьому маємо зазначити, що інформація про рідну країну не завжди відображена на сторінках підручника. Таким чином, виконуючи такі завдання, учні мають долучати власний досвід, спиратися на міжпредметні зв'язки або здійснювати пошукову діяльність (додаткова література, Інтернет).

Як і раніше, навчальна програма передбачає знайомство зі столицею, відомими містами, пам'ятками, кліматом, географічним розташуванням рідної країни та країни виучуваної мови. Проте одним із недоліків програми є те, що її формулювання, як і раніше, є нечіткими та подекуди мають доволі узагальнений характер. Наприклад: «Україна (Київ)» – для 6 класу; «Україна (основні пам'ятки історії та культури Києва)» – для 7 класу; «Україна (географічне положення, клімат, населення)» – для 8 класу; «Україна (великі міста, пам'ятки культури)» – для 9 класу тощо [3]. Такі формулювання не сприяють їх однозначному розумінню авторами щодо того, який саме краєзнавчий (та соціокультурний) матеріал необхідно включати до змісту навчальної книги, які об'єкти краєзнавчої та соціокультурної дійсності доцільно презентувати на тому чи іншому етапі навчання, оскільки кожен автор вкладає власне розуміння у формулювання типу «пам'ятки культури України» чи «великі міста». Проілюструємо це на прикладі підручників для 8-го класу з англійської мови. Так, презентуючи інформацію про Україну, автор А. М. Несвіт пропонує знайомство з сімома чудесами України (*Кам'янець-Подільська та Хотинська фортеці, Києво-Печерська Лавра, дендропарк Софіївка, місто Херсонес, острів Хортиця*) [13, с. 141]. Безперечною заслугою автора є те, що вона знайомить учнів зі знаковими культурними пам'ятками України. Проте ми не знаходимо аналогічних відомостей у підручниках інших авторів. Не маючи чітких рекомендацій щодо того, які саме краєзнавчі (та соціокультурні) об'єкти доцільно презентувати на різних етапах навчання, автори можуть самостійно обирати їх відповідно до власних вподобань або ж взагалі не презентувати їх на сторінках своїх підручників. Відповідно, в учнів, які навчаються за різними підручниками, уявлення про рідну країну та країну, мову якої вони вивчають, будуть формуватися нерівномірно. З іншого боку, різні автори можуть включити одні й ті ж самі об'єкти в підручники для різних років навчання. Гіпотетично, в будь-якого іншого автора інформація про згадані сім чудес України може бути представлена в підручнику для 9-го класу. Отже, у разі зміни навчальної книги учень буде повторно опрацьовувати вже відомий йому матеріал. Усунути такі розбіжності можливо лише за умови вироблення чіткої стратегії щодо представлення об'єктів соціокультурної та краєзнавчої дійсності, яка буде закріплена у навчальній програмі та інших інструктивних матеріалах для вчителів та авторів.

З метою уніфікації якісного і кількісного складу тематичного матеріалу, розробникам навчальних програм доцільно конкретизувати змістове наповнення тем та підтем, визначити перелік тих краєзнавчих об'єктів, знайомство з якими є обов'язковим або доцільним у процесі іншомовної підготовки. З цією метою необхідно провести ґрунтовне дослідження по добору тих об'єктів, які мають історичну та культурну цінність для українського народу. Вочевидь, участь у цій роботі мають взяти автори, учителі іноземних мов, а також фахівці з історії, культури та краєзнавства. У контексті висловленого, варто зазначити, що така практика вже існує в зарубіжних країнах, де в інструктивних матеріалах чітко визначено, які саме об'єкти

соціокультурної дійсності та ті, що характерні для рідної країни учнів, є обов'язковими для ознайомлення на різних етапах навчання. Таку саму конкретизацію доцільно здійснити для інших тем (музика, їжа, винаходи, життя молоді, англomовні країни тощо), виявити найбільш характерні аспекти або знакові постаті, які проявили себе в тій чи іншій галузі та потребують ознайомлення учнів з ними. Конкретизацію змістового наповнення цих тем необхідно здійснювати з урахуванням потенціалу їх соціокультурної та краєзнавчої спрямованості.

Варто зазначити, що поряд із підручниками вітчизняних авторів на початку ХХІ ст. широкої популярності набувають автентичні навчально-методичні комплекти зарубіжних видавництв (Oxford, McMillan, Cambridge тощо). Усвідомлюючи необхідність побудови процесу навчання у форматі «діалогу культур», більшість із них доповнюється посібниками, які презентують фрагменти рідної культури учнів: їх зміст зорієнтований на взаємопов'язане ознайомлення з особливостями життя в різних культурних вимірах, передбачені завдання на активізацію мовного та мовленнєвого матеріалу, осмислення спільного та відмінного в різних культурах. Ефективні стратегії поєднання краєзнавчого та соціокультурного аспектів у підручниках зарубіжних видавництв підвищує їх конкурентоздатність на ринку навчальної літератури. Відтак, актуальним є вивчення напрацювань зарубіжних видавництв та запозичення позитивного досвіду з дотриманням положень авторського права.

Узагальнення проаналізованого матеріалу, спонукає до висловлення деяких рекомендацій, які забезпечать ефективніше використання краєзнавчих матеріалів у процесі іншомовної підготовки учнів загальноосвітніх навчальних закладів:

1. Краєзнавчий компонент має бути невід'ємною складовою змісту навчання іноземних мов. Передбачаючи різноаспектне знайомство з рідною країною, він має потенціал реалізовуватися в усіх сферах (особистісній, публічній, освітній, професійній) та темах ситуативного спілкування, визначених навчальною програмою. Основним засобом повідомлення краєзнавчої інформації є текстові та ілюстративні матеріали. Вони мають слугувати основою для порівняння окремих аспектів рідної та чужої культури, виявлення спільного та відмінного між ними, імовірності міжкультурних запозичень.

2. Навчальна програма є документом, який має чітко детермінувати тематичне та змістове наповнення шкільного підручника. Проте очевидним є те, що у ній подекуди спостерігаються занадто узагальнені формулювання щодо того, який саме краєзнавчий (та соціокультурний) матеріал необхідно включати до змісту навчальної книги, які об'єкти краєзнавчої та соціокультурної дійсності доцільно презентувати на різних етапах навчання. Отже, вбачаємо за доцільне уніфікувати якісний і кількісний аспект інформаційного матеріалу краєзнавчого блоку, яким мають оволодівати учні кожного класу. Це дасть змогу впорядкувати краєзнавчі реалії у змісті

підручників різних авторів та сприятиме рівномірному формуванню уявлень про рідну країну в свідомості учнів.

3. Компетентнісна парадигма та культурологічна спрямованість змісту навчання іноземних мов передбачають побудову процесу навчання у форматі «діалогу культур». З метою реалізації цього принципу, доцільно стимулювати учнів до виконання завдань, де вони мають презентувати інформацію про рідну культуру як її носії, використовуючи відомий мовний і мовленнєвий матеріал, спираючись на особистий та навчальний досвід, а також міжпредметні зв'язки. Завдання на порівняння культур мають бути невід'ємною складовою навчально-виховного процесу на всіх етапах навчання, у тому числі й у початковій школі. Важливо, щоб ці завдання були наближеними до ситуацій реальної мовленнєвої взаємодії та виконувалися в усіх видах мовленнєвої діяльності. Доцільно використовувати завдання типу «медіація» – ситуація, у якій учень має пояснити своєму закордонному співрозмовнику певний аспект життя у власній країні. Також ці завдання можуть бути реалізовані у вигляді проектів у кінці опрацювання певної теми, які передбачають творчу, пошукову та презентаційну діяльність учнів.

4. З метою поглиблення краєзнавчої спрямованості змісту іншомовної підготовки вчитель за бажанням може використовувати самостійно підготовлені матеріали, що стосуються історії, побуту і культури рідного краю та не суперечать загальній концепції навчання.

**Висновки.** Ретроспективний аналіз змісту шкільних підручників засвідчує, що предметна галузь «Іноземні мови» має особливий потенціал не лише для знайомства з культурою країн, мова яких вивчається, але й для презентації інформації, пов'язаної з власною культурою учнів (краєзнавчий компонент). На різних історичних етапах краєзнавчий компонент у контексті шкільної іншомовної освіти виконував різні функції, зумовлені соціально-політичними чинниками та місцем держави на світовій арені. Нині він є невід'ємним складником побудови процесу навчання у форматі «діалогу культур». Через призму порівняння міжкультурних аспектів в учнів формуються основи національного самоусвідомлення та ідентичності, відбувається виховання патріотизму та поваги до рідної культури, усвідомлення її неповторності. Водночас цей аспект міжкультурної підготовки є недостатньо дослідженим педагогічною наукою та потребує більш ґрунтовного вивчення. Одним із важливих завдань нами визначено необхідність уніфікації кількісного та якісного складу інформаційного матеріалу краєзнавчого блоку, яким мають оволодівати учні на різних етапах навчання. Окрім того, завдання на порівняння культур мають стати невід'ємною складовою сучасного шкільного підручника та моделювати ситуації реальної комунікативної міжкультурної взаємодії.

#### **Використані джерела**

1. Азимов Э. Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э. Г. Азимов, А. Н. Шукин. – М. : Издательство ИКАР, 2009. – 448 с.
2. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України ; гол. ред. В. Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.



3. Іноземні мови. Програми для загальноосвітніх навчальних закладів 2–12, 5–12 класи. – К. : Перун, 2005. – 208 с.
4. Інструктивні методичні рекомендації щодо вивчення шкільних дисциплін у 2004/2005 навчальному році // Інформаційний збірник Міністерства освіти. – 2004. – № 13–14. – С. 3–64.
5. Литвинюк О. І. Яскрава англійська : підруч. для 8-х кл. сер. шк. / О. І. Литвинюк. – 3-є вид., стер. – Дніпропетровськ : Вид-во «Навчальна книга», 1999. – 464 с.
6. Литвинюк О. І. Відповіді автора на типові запитання вчителів про НМК «Україна» та «Яскрава англійська» : навч.-метод. посіб. / О. І. Литвинюк. – Дніпропетровськ : Навчальна книга, 2000. – 28 с.
7. Литвинюк О. І. Навчально-методичний комплекс «Україна» для викладання іноземних мов в 5–6 класах середньої загальноосвітньої школи: методична концепція та шляхи її реалізації: препринт / О. І. Литвинюк. – Дніпропетровськ : Вид-во ДДУ, 1992. – 13 с.
8. Литвинюк О. І. Складні питання історії на уроках іноземної мови в контексті БДК-підходу / О. І. Литвинюк // Історія в школах України. – 2001. – №3. – С. 27–31.
9. Литвинюк О. І. Яскрава англійська : підруч. для 10-х кл. сер. шк. / О. І. Литвинюк. – Дніпропетровськ : Вид-во «Навчальна книга», 1996. – 368 с.
10. Литовская М. А. Конструирование чужого в учебнике по английскому языку / М. А. Литовская // Учебный текст в советской школе. – М. ; СПб., 2008. – С. 229–247.
11. Малигіна М. Культура і мова ... співіснування чи взаємопроникнення / М. Малигіна // Іноземні мови в навчальних закладах. – 2003. – № 1. – С. 31–32.
12. Несвіт А. М. Ми вивчаємо англійську мову : підруч. для 4-го кл. загальноосвіт. навч. закл. (3-й рік навч.) / А. М. Несвіт. – К. : Генеза, 2004. – 168 с.
13. Несвіт А. М. Ми вивчаємо англійську мову : підруч. для 8-го кл. загальноосвіт. навч. закл. (7-й рік навч.) / А. М. Несвіт. – К. : Генеза, 2008. – 256 с.
14. Программа средней школы. Иностранные языки (английский, немецкий, французский, испанский) // Иностранные языки в школе. – 1980. – №1. – С. 8–18.
15. Редько В. Г. Іспанська мова : підр. для 4-го кл. загальноосвіт. навч. закл. / В. Г. Редько, О. Г. Іващенко. – К. : Генеза, 2004. – 168 с.
16. Старков А. П. Англійська мова : підруч. для 6 кл. середньої школи / А. П. Старков, Р. Р. Діксон. – К. : Радянська школа, 1985. – 288 с.

#### References:

1. Azimov E. G. Novyj slovar metodicheskikh terminov i ponjatij (teorija i praktika obuchenija jazykam) / Je. G. Azimov, A. N. Shhukin. – М. : Izdatelstvo IKAR, 2009. – 448 s.
2. Entsyklopediia osvity / Akad. ped. nauk Ukrainy ; hol. red. V. H. Kremen. – К. : Yurinkom Inter, 2008. – 1040 s.
3. Inozemni movy. Prohramy dlia zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladiv 2–12, 5–12 klasy. – К. : Perun, 2005. – 208 s.
4. Instruktyvni metodychni rekomendatsii shchodo vyvchennia shkilnykh dystsyplin u 2004/05 navchalnomu rotsi // Informatsiinyi zbirnyk Ministerstva osvity. – 2004. – N 13–14. – S. 3–64.
5. Lytvyniuk O. I. Yaskrava anhliiska : pidruch. dlia 8-kh kl. ser. shk. / O. I. Lytvyniuk. – 3-ye vyd., ster. – Dnipropetrovsk : Vyd-vo «Navchalna knyha», 1999. – 464 s.
6. Lytvyniuk O. I. Vidpovidy avtora na typovi zapytannia vchyteliv pro NMK «Ukraina» ta «Yaskrava anhliiska» : navch.-metod. posib. / O. I. Lytvyniuk. – Dnipropetrovsk: Navchalna knyha, 2000. – 28 s.
7. Lytvyniuk O. I. Navchalno-metodychnyi kompleks «Ukraina» dlia vykladannia inozemnykh mov v 5–6 klasakh serednoi zahalnoosvitnoi shkoly: metodychna kontseptsiiia ta shliakhy yii realizatsii: preprint / O. I. Lytvyniuk. – Dnipropetrovsk : Vyd-vo DDU, 1992. – 13 s.
8. Lytvyniuk O. I. Skladni pytannia istorii na urokakh inozemnoi movy v konteksti BDK-pidkghodu / O. I. Lytvyniuk // Istoriia v shkolakh Ukrainy. – 2001. – N 3. – S. 27–31.

9. Lytvyniuk O. I. Yaskrava anhliska : pidruch. dlja 10-kh kl. ser. shk. / O. I. Lytvyniuk. – Dnipropetrovsk : Vyd-vo «Navchalna knyha», 1996. – 368 s.
10. Litovskaja M. A. Konstruirovanie chuzhogo v uchebnike po anglijskomu jazyku / M. A. Litovskaja // Uchebnyj tekst v sovetskoj shkole. – M. ; SPb., 2008. – S. 229–247.
11. Malyghina M. Kuljtura i mova ... spivisnuvannja chy vzajemopronyknennja / M. Malyghina // Inozemni movy v navchalnykh zakladakh. – 2003. – N 1. – S. 31–32.
12. Nesvit A. M. My vyvchajemo anghlijsku movu : pidruch. dlja 4-gho kl. zaghaljnoosvit. navch. zakl. (3-j rik navch.) / A. M. Nesvit. – K. : Geneza, 2004. – 168 s.
13. Nesvit A. M. My vyvchajemo anghlijsku movu : pidruch. dlja 8-gho kl. zaghaljnoosvit. navch. zakl. (7-j rik navch.) / A. M. Nesvit. – K. : Geneza, 2008. – 256 s.
14. Programma srednej shkoly. Inostrannye jazyki (anglijskij, nemeckij, francuzskij, ispanskij) // Inostrannye jazyki v shkole. – 1980. – N 1. – S. 8–18.
15. Redjko V. Gh. Ispansjka mova : pidr. dlja 4-gho kl. zaghaljnoosvit. navch. zakl. / V. Gh. Redjko, O. Gh. Ivashhenko. – K. : Geneza, 2004. – 168 s.
16. Starkov A. P. Anghlijsjka mova : pidruch. dlja 6 kl. serednjoji shkoly / A. P. Starkov, R. R. Dikson. K. : Radjansjka shkola, 1985. – 288 s.

**Пасечник А. С.**

### **ОТОБРАЖЕНИЕ КРАЕВЕДЧЕСКОГО КОМПОНЕНТА В СОДЕРЖАНИИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ (70-е гг. XX в. – начало XXI в.)**

В статье в исторической ретроспективе освещаются дидактико-методические подходы к представлению краеведческих материалов в содержании учебных программ и школьных учебников по иностранным языкам. Под краеведческим компонентом в пределах предметной области иностранные языки автор предлагает понимать сведения о родной стране и культуре учеников. По мнению автора, включение этих материалов наряду с социокультурным компонентом, представленным в содержании учебника, является необходимым условием для построения процесса иноязычной подготовки в формате «диалога культур». На основе проведенного анализа автор предлагает возможные пути оптимизации подходов к презентации краеведческих материалов. В частности, предлагается унифицировать качественный и количественный тематический информационный материал краеведческого блока, которым должны овладевать учащиеся на разных этапах обучения.

**Ключевые слова:** иностранный язык; социокультурный компонент; краеведческие материалы; диалог культур; школьный учебник; учебная программа.

**Pasichnyk O.**

### **REPRESENTATION OF INFORMATION ABOUT STUDENTS' NATIVE COUNTRY IN THE PROCESS OF FOREIGN LANGUAGE LEARNING AT SECONDARY SCHOOL (1970s – beginning of the 21<sup>ST</sup> century)**

*In historical retrospective the author analyzes didactic and methodological approaches to presenting information about students' native culture and country in the process of foreign language learning at secondary school. According to the obtained data, in the Soviet period information about students' native country prevailed in the school textbooks, whereas sociocultural block was concise and had little potential to form an adequate notion of foreign countries and their cultures. After Ukraine gained its independence in the 1990s authors had more opportunity to experiment with various methods and put greater emphasis on sociocultural aspects in their textbooks. Although information about the native country was minimized in comparison with the previous period, it remained a compulsory element of foreign language learning. The author who was able to suggest new approaches to integrating information about the students' native country in educational process was O. I. Lytvyniuk.*

*At the beginning of the 21<sup>st</sup> century integration of sociocultural elements with information about students' native culture has become an indispensable component of foreign language*

*learning which helps to model educational process as the 'dialogue of cultures'. In order to provide such a dialogue students are encouraged to compare various aspects of life in a foreign and their own country. It is deemed that activities which serve this purpose best are the following: project work, communicative situations and mediation.*

*Besides, the author outlines recommendations aimed at enhancing the way of presenting information about students' native culture by defining which information is to be taught at various levels of education. These recommendations are to be incorporated in school curriculum.*

**Keywords:** *foreign language; sociocultural component; information about students' native culture and country; school textbook; curriculum.*

УДК 378.016:811.161.2'38:001.891.3

## **СУЧАСНЕ ІНФОРМАЦІЙНЕ Й НАВЧАЛЬНО-МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ДИСЦИПЛІНИ «СТИЛІСТИКА УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ»: ТЕОРЕТИЧНИЙ І ПРАКТИЧНИЙ АСПЕКТИ**

**А. С. Попович,**

*кандидат філологічних наук, доцент,*

*Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,*

*професор кафедри української мови,*

*e-mail: likalika0409@gmail.com*

У статті проаналізовано погляди дослідників на теоретичні аспекти навчального забезпечення дисципліни. Надано визначення термінів «засоби навчання», «педагогічні засоби», «інформаційне забезпечення дисципліни», «навчально-методичне забезпечення дисципліни».

Охарактеризовано стан інформаційного та навчально-методичного забезпечення дисципліни «Стилістика української мови»: підручники, монографії, курси лекцій, навчальні та навчально-методичні посібники, збірники вправ, допоміжні видання тощо. Сучасний етап розвитку мовознавчої науки вимагає нових підходів до змістового наповнення курсу, зокрема аналізу стилістичних аспектів на помежів'ї з філософією мови, культурологією, соціолінгвістикою, прагмалінгвістикою, когнітивною та комунікативною лінгвістикою, етнолінгвістикою.

**Ключові слова:** стилістика української мови; інформаційне забезпечення дисципліни; навчально-методичне забезпечення дисципліни; вища школа.

**Постановка проблеми.** Зміст навчання у вищій школі, який визначається навчальними планами підготовки фахівців, освітньо-професійними й освітньо-науковими програмами та навчальними програмами дисципліни, конкретизується в інформаційному та навчально-методичному забезпеченні дисципліни. Дотепер існує вагання у визначенні поняття «забезпечення дисципліни», отже, дослідження цих аспектів є актуальним.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Теоретичні питання навчального забезпечення дисциплін у вищих навчальних закладах студіювали А. Алексюк, С. Вітвицька, А. Кузьмінський, В. Ортинський, В. Салов, З. Слєпкань, Т. Туркот, М. Фіцула, П. Шляхтун та інші.

Засоби навчання з української мови у вищій школі спорадично віддзеркалені у працях З. Бакум, О. Горошкіної, О. Караман, С. Карамана, К. Климової, О. Копусь, О. Семенов й інших.

**Формулювання цілей статті.** Мета нашої розвідки – проаналізувати погляди дослідників на теоретичні аспекти навчального забезпечення дисципліни у вищій школі, виокремити складники інформаційного та навчально-методичного забезпечення дисципліни та охарактеризувати їх на прикладі курсу «Стилістика української мови».

**Виклад основного матеріалу.** У сучасних нормативних документах Міністерства освіти і науки України, зокрема в Ліцензійних умовах провадження освітньої діяльності закладів освіти (Постанова Кабінету Міністрів України від 30.12.2015 р. за № 1187), до інформаційного забезпечення належать підручники, навчальні посібники, довідкова та інша навчальна література, фахові періодичні видання; до навчально-методичного – навчальний контент (конспект лекцій), методичні рекомендації (вказівки) з проведення практичних, лабораторних, семінарських занять, організації самостійної роботи студентів, з виконання завдань поточного та підсумкового контролю, курсового проектування тощо.

З. Слєпкань до засобів навчання уналежнює підручники, навчальні посібники, наукову, науково-популярну, методичну, довідкову літературу, дидактичні матеріали, журнали тощо [9, с. 137].

Т. Туркот послуговується терміном «науково-методичне забезпечення» [10, с. 145]. На думку вченої, для організації освітнього процесу у вищій школі вартісними є підручники, монографії, навчальні посібники, неперіодичні (збірники наукових статей) та періодичні (серійні, газети, журнали) видання, методичні вказівки (методичні рекомендації), електронні посібники.

До педагогічних засобів зараховує методичну, навчальну та наукову літературу П. Шляхтун. Ми погоджуємося з міркуваннями науковця про необхідність використання наукової літератури (монографій, статей тощо), яку потрібно добирати до кожної окремої теми. Необхідність включення до навчальної програми наукової літератури зумовлена вже тим, що в системі вищої освіти студенти мають отримувати найновішу наукову інформацію, а не лише наявну у навчальній літературі [11, с. 82]. П. Шляхтун також зауважує щодо застосування першоджерел.

Автори «Практикуму з методики навчання мовознавчих дисциплін у вищій школі» на означення підручників, навчальних і методичних посібників, рекомендацій, конспектів лекцій, практикумів, фахової та наукової монографічної та періодичної літератури послуговуються термінами «засоби навчання» і «навчально-методичні засоби» [6, с. 72–73]. Учені-лінгводидакти звертають увагу й на засоби навчання нового покоління – електронні підручники.

Аналіз нормативних документів у галузі вищої освіти, Національного стандарту України «Інформація та документація. Видання. Основні види.

Терміни та визначення понять», наукової педагогічної та методичної літератури уможливив виокремлення в інформаційному та навчально-методичному забезпеченні дисципліни такі складники:

- 1) навчальні видання:
  - а) основні види: підручники, навчальні посібники, курси лекцій;
  - б) додаткові види: навчально-методичні посібники, методичні рекомендації (вказівки), тексти лекцій, конспекти лекцій, навчальні наочні посібники, практикуми;
  - в) допоміжні види: хрестоматії, словники, енциклопедії, енциклопедичні словники, мовні словники, термінологічні словники, довідники тощо;
- 2) наукові видання: монографії, статті в періодичних виданнях, тези доповідей, матеріали конференцій і симпозіумів, збірники наукових праць, газети, журнали (часописи), наукові журнали, науково-популярні журнали та інші.

Нині інформаційне та навчально-методичне забезпечення дисципліни «Стилістика української мови» віддзеркалює сучасні різнобічні дослідження стилістичної системи сучасної української літературної мови, зокрема особлива увага звертається на питання стильової диференціації української мови, аналізу функціональних стилів тощо.

С. Єрмоленко констатує: «В українському мовознавстві з другої половини ХХ – початку ХХІ ст. спостерігаємо зростання наукового інтересу до лінгвостилістичних досліджень. <...> Вихід стилістичних досліджень за межі художнього стилю, зосередження уваги на текстах інших суспільно-ситуативних різновидів комунікації стимулювали розвиток лінгвостилістики» [4, с. 23–24].

У навчальних виданнях зі стилістики кінця ХХ – початку ХХІ ст. переважає традиційний мовно-рівневий підхід (Н. Бабич, Г. Волкотруб, П. Дудик, М. Зарицький та ін.). Зокрема, навчальний посібник Н. Бабич «Практична стилістика і культура української мови» (Львів, 2003) – приклад вдалого поєднання викладу основного теоретичного матеріалу курсу та тренувальних вправ і завдань із практичної стилістики різних форм (усних і письмових, аудиторних і домашніх, творчих і на відтворення знань).

А. Капелюшний адресує посібник «Практична стилістика української мови» (Львів, 2007) студентам факультету журналістики. Це віддзеркалюється і в специфіці репрезентації теоретичного матеріалу, і у використанні дидактичного матеріалу із текстів різних жанрів публіцистичного стилю. Нам імпонує подання до кожного теоретичного розділу переліку типових помилок у послуговуванні мовностилістичними засобами.

Навчальний посібник М. Зарицького «Стилістика сучасної української мови» «має своїм завданням, по-перше, заповнити лакуну, яка утворилася внаслідок того, що опубліковані раніше авторитетні підручники, авторами яких є А. П. Коваль (1987), О. Д. Пономарів (1992), практично недоступні студентам, так само як і праці В. С. Ващенка, І. Г. Чередниченка, С. Я. Єрмоленко, М. М. Пилинського, Н. Д. Бабич, В. П. Ковальова, В. А. Чабаненка і багатьох

інших авторів» [5, с. 5]. Для кращого вивчення синтаксичних засобів стилістики та через вимоги, що висуваються до «редакторського опрацювання текстів», М. Зарицький вважає необхідним вивчати зі студентами моделі, «які слугують теоретичною підвалиною для поглибленого осмислення поведінки мовних знаків у мовленнєвій діяльності» [там само, с. 112]. Тут розглядаються питання стилістичних особливостей викладу (опису, оповіді, розміркування, визначення), творення і сприймання тексту як об'єкта редагування, синтаксичної синонімії та омонімії.

Г. Волкотруб («Практична стилістика української мови: Використання морфологічних засобів мови», «Практична стилістика української мови», «Стилiстика ділової мови») упевнено висловлюється щодо правомірності з'ясування в практичній стилістиці виражальних можливостей різнорівневих мовних одиниць та необхідності дослідження «вразливих місць мовної системи» [2, с. 3].

О. Пономарів і Л. Мацько у підручниках зі стилістики вдало поєднують, на нашу думку, тропейчно-фігуральний і мовно-рівневий підходи до вивчення дисципліни. О. Пономарів («Стилiстика сучасної української мови», Тернопіль, 2000) потлумачує основні поняття й категорії стилістики. Це видання прикметне введеними розділами «Норми сучасної української літературної мови» й «Етимологія. Стилiстичні можливості внутрішньої форми слова». У підручнику «Стилiстика української мови» (Київ, 2003) за редакцією Л. Мацько подано великий за обсягом теоретичний матеріал про міжрівневі стилістичні засоби, а також загальну характеристику тропіки, природу фігур і тропів та сфери їх творення, стилістичних засобів сміхової культури. Оновлення концепції підручника зі стилістики відбулося через тлумачення таких понять, як «стиль викладу», «інформація як стилістичне поняття», «текст як категорія лінгвостилістики», «орнаментика», «символи як стилістичні», «стилiстичні прийоми» тощо.

Ми погоджуємося з міркуваннями О. Семеног, яка зазначала: «Потреби вербалізації культурної свідомості в сучасному інформаційному просторі спонукають до впровадження елементів інтерактивної стилістики, спрямованої на здійснення ефективної комунікації, вибудовування оптимальної комунікативної стратегії, оптимальної взаємодії із співрозмовником [8, с. 152]. Частковий комунікативно-стилiстичний підхід до вивчення стилістики зреалізовує П. Дудик у «Стилiстиці української мови» (Київ, 2005). Він долучає матеріал про загальну характеристику комунікативно-стилiстичних якостей мовлення, мовні та позамовні основи мовленнєвої культури, етичність й естетичність мовлення, співвідношення українського менталітету і стилістики української мови, комунікативно-стилiстичні функції жестів і міміки тощо.

Зважаючи на необхідність урахування принципу науковості при вивченні стилістики у вищій школі, потреби засвоєння курсу в розвиткові, відповідності змісту навчання рівню сучасної лінгвістичної науки, передусім вагомими набутками аналізованого періоду є монографії, у яких досліджуються:

– загальні питання стилістики української мови (С. Єрмоленко, С. Биби́к, Т. Коць, Г. Сюта, С. Чемеркін, В. Чабаненко);

– мовні особливості художнього (Л. Белей, Л. Бублейник, В. Буда, Г. Вокальчук, А. Ганжа, Л. Гнатюк, М. Голянич, С. Єрмоленко, І. Качуровський, А. Коваль, В. Ковальов, В. Кононенко, А. Корольова, Л. Марчук, Н. Мех, А. Мойсієнко, А. Попович, Л. Пустовіт, О. Сербенська, Н. Сологуб, Л. Ставицька, Г. Сюта, О. Тищенко, Т. Ткаченко), наукового (Н. Непийвода, П. Селігей) і публіцистичного (К. Серажим) стилів;

– лексичні засоби стилістики (Н. Бойко, О. Волковинський, Л. Кравець, М. Лесюк), фразеологічні (Ю. Маркітантов) та синтаксичні (Г. Навчук, Н. Гуйванюк, Н. Кондратенко, Н. Ладиняк, Ю. Пацаранюк, В. Шинкарук);

– інші стилістичні аспекти (Л. Руденко, Л. Шевченко, Н. Мех, С. Биби́к) тощо.

Різномасштабність монографічних видань зі стилістики української мови дає змогу викладачам вищих навчальних закладів повсякчас стежити за новітніми дослідженнями в цій царині, ознайомлювати студентів із новими стилістичними тенденціями, а майбутнім учителям-словесникам забезпечує можливість самостійного опрацювання наукових джерел.

Надзвичайними для ґрунтовного вивчення теоретичних аспектів дисципліни є першоджерела – праці видатних дослідників мовознавчої науки, зокрема лінгвостилістики (О. Потебні, В. Домбровського, І. Огієнка, Л. Булаховського, І. Білодіда, В. Ващенко, Г. Їжакевич, М. Пилинського, Д. Баранника, В. Русанівського, А. Коваль, І. Чередниченка, Н. Сологуб, С. Єрмоленко та ін.).

Окремі прогалини щодо теоретичних понять стилістики української мови заповнюються науковими працями викладачів вищих навчальних закладів. Це навчальні посібники (В. Бадер, Н. Бойко, Н. Бондарєва, Н. Ботвина, Л. Бублейник, Г. Волкотруб, Г. Денискіна, М. Зарицький, А. Капелюшний, К. Климова, Г. Конторчук, Л. Кравець, Г. Кузнецова, С. Марич, Л. Мацько, О. Михайлова, Г. Онуфрієнко, О. Рижко, А. Сидоренко, О. Солдаткіна, В. Сухопар, О. Семенов, Л. Шевченко, Л. Шулінова), начальні-методичні посібники (Г. Гладіна, І. Голубовська, В. Коваль, І. Коломієць, Л. Марчук, А. Попович, В. Сеніна, К. Серажим, Т. Симоненко, Л. Шевченко, Л. Шулінова, Н. Шульжук), допоміжні навчальні видання – словники й довідники (С. Биби́к, С. Бук, С. Єрмоленко, А. Капелюшний, І. Коломієць, Л. Пустовіт, В. Святовець), збірники вправ (Л. Голіченко, І. Житар, Н. Кавера, Л. Кравець, І. Побідаш, Л. Погиба) та інші.

Науково-педагогічні працівники вищих навчальних закладів України пропонують блоки теоретичного матеріалу, розширені плани лекцій, курси лекцій, плани практичних занять, методичні рекомендації до проведення практичних занять, завдання самостійної та індивідуальної роботи, тестові завдання для модульного контролю знань студентів, завдання модульних контрольних робіт і взірці їх виконання, контрольні запитання з дисципліни,

завдання для підвищення рейтингу студентів, програму іспиту, критерії оцінювання знань і вмінь студентів, термінологічні словники.

Окремі посібники та методичні рекомендації розраховані лише для студентів заочної форми навчання (Г. Губарева, Р. Трифонов). Натрапляємо на навчальні видання, в яких поєднано матеріал сучасної української літературної мови та стилістики (Л. Руденко, Т. Гордієнко). Для проведення науково-дослідної роботи студентів у вищих навчальних закладах стануть в нагоді «Методичні вказівки до виконання курсової роботи із практичної стилістики української мови» А. Євграфової.

До того ж сучасні аспекти розвитку стилістичної науки віддзеркалюються у фахових періодичних часописах «Культура слова», «Українська мова», «Мовознавство», «Дивослово», «Українська мова і література в школі», «Українська мова та література», «Урок української», «Українська мова й література в школах України» тощо.

Праці з проблем стилістики української мови є складниками наукових вісників, наукових записок, збірників наукових праць, наукових журналів вищих навчальних закладів (наприклад, «Філологічні науки», «Українське мовознавство», «Актуальні проблеми філології та перекладознавства», «Лінгвістика», «Лінгвістичні студії», «Філологічні трактати» тощо). Побачили світ неперіодичні збірники наукових праць «Ну що б, здавалося, слова...», «Світ мови: поетика текстових структур», «Незгасимий словосвіт», «Лінгвостилістика: об'єкт – стиль – мета – оцінка» й інші.

Видаються друком тематичні збірники наукових праць: «Семантика мови і тексту» (Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника), «Образне слово Луганщини» (Луганський національний університет імені Тараса Шевченка), «Образ», «Стиль і текст», «Стиль і переклад» (Київський національний університет імені Тараса Шевченка), «Таїни художнього тексту» (Дніпропетровський національний університет імені Олеся Гончара) й інші.

Допомогою для студентів-філологів є також Інтернет-джерела, як-от: український лінгвістичний портал, інформаційно-довідковий портал «Слово.ua», портал української мови і культури, інформаційно-довідкова система «Культура мови на щодень», бібліографічний покажчик «Українська лінгвостилістика ХХ – початку ХХІ століття», блог професора О. Пономарева, сайт для філологів-українців Київського університету імені Бориса Грінченка, лінгвістичний портал Донецького національного університету імені Василя Стуса тощо.

**Висновки та перспективи подальших досліджень.** Незважаючи на вагомі набутки зі стилістики української мови, згадаймо, що І. Білодід зауважував: «... для побудови цієї ж дисципліни важливе значення має <...> аспект нової інформації в стилістичних явищах, що є неодмінною умовою як пізнавального, так і естетичного моменту всієї мовної комунікації» [1, с. 165].

Сучасний етап розвитку мовознавчої науки вимагає нових підходів до змістового наповнення дисципліни «Стилiстика української мови». Слушним щодо цього є висловлювання О. Семеног: «Нові антропоцентричні тенденції



детермінують їх змістову модернізацію, наповнюючи елементами сучасних наукових напрямів (психо-, соціо-, етнолінгвістики, неориторики, словесності, прагматики, лінгвістики тексту, лінгвокультурології та ін.), розширюють лінгвоісторичні, культурологічні складові; сприяють вихованню особистості вчителя-словесника як просвітителя, ритора-громадянина» [7, с. 188].

Перспективною є думка С. Єрмоленко про активні процеси взаємодії категорій лінгвостилістики з філософією мови, культурологією, соціолінгвістикою, прагмалінгвістикою, комунікативною лінгвістикою, літературознавством, етнолінгвістикою тощо [3, с. 4].

Отже, на часі видання навчальної літератури зі стилістики української мови, які б поєднували мовно-рівневий і комунікативно-прагматичний підходи. Проблема створення інформаційного і навчально-методичного забезпечення дисципліни актуальна для сучасної вищої освіти.

### Використані джерела

1. Білодід І. К. Розвиток мов соціалістичних націй СРСР / І. К. Білодід ; відп. ред. О. С. Мельничук. – К. : Наукова думка, 1967. – 288 с.
2. Волкотруб Г. Практична стилістика української мови / Г. Волкотруб. – Тернопіль : Підручники і посібники, 2004. – 256 с.
3. Єрмоленко С. Я. Сучасна лінгвостилістика в інтегративній науковій парадигмі / С. Я. Єрмоленко // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова : зб. наук. пр. / за ред. академіка Л. І. Мацько. – К. : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2014. – Вип. 5 – С. 3–8. – (Серія 8. Філологічні науки (мовознавство і літературознавство)).
4. Єрмоленко С. Я. Сучасна українська лінгвостилістика: співвідношення теорії і методів / С. Я. Єрмоленко // Стил : Міжнародний часопис. – Белград, 2012. – С. 23–32.
5. Зарицький М. С. Стилістика сучасної української мови : навчальний посібник / М. С. Зарицький. – К. : Парламентське вид-во, 2001. – 156 с.
6. Практикум з методики навчання мовознавчих дисциплін у вищій школі : навч. посіб. / [О. Горошкіна, С. Караман, З. Бакум, О. Караман, О. Копусь ; за ред. О. Горошкіної та С. Карамана]. – К. : АКМЕ ГРУП, 2015. – 250 с.
7. Семенов О. М. Професійна підготовка майбутніх учителів української мови і літератури : монографія / О. М. Семенов ; Ін-т педагогіки і психології професійної освіти АПН України. – Суми : ВВП «Мрія-1» ТОВ, 2005. – 403 с.
8. Семенов О. М. Українська культуромовна особистість учителя (шляхи її формування в системі професійної підготовки) : монографія / О. М. Семенов ; за ред. Л. І. Мацько. – К. : Педагогічна думка, 2007. – 272 с.
9. Слєпкань З. І. Наукові засади педагогічного процесу у вищій школі : навч. посіб. / З. І. Слєпкань. – К. : Вища школа, 2005. – 239 с.
10. Туркот Т. І. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / Т. І. Туркот. – К. : Кондор, 2011. – 628 с.
11. Шляхтун П. П. Методика викладання соціально-гуманітарних дисциплін : навч. посіб. / П. П. Шляхтун. – К. : ВЦ «Академія», 2011. – 224 с.

### References

1. Bilodid I. K. Rozvytok mov sotsialistychnykh natsii SRSR / I. K. Bilodid ; vidp. red. O. S. Melnychuk. – K. : Naukova dumka, 1967. – 288 s.
2. Volkotrub H. Praktychna stylistyka ukraïnskoï movy / H. Volkotrub. – Ternopil : Pidruchnyky i posibnyky, 2004. – 256 s.

3. Yermolenko S. Ya. Suchasna lnhvostylistyka v intehratyvni naukovii paradyhmi / S. Ya. Yermolenko // Naukovyi chasopys NPU imeni M. P. Drahomanova : zb. nauk. pr. / za red. akademika L. I. Matsko. – K. : Vyd-vo NPU imeni M. P. Drahomanova, 2014. – Vyp. 5 – S. 3–8. – (Serii 8. Filolohichni nauky (movoznavstvo i literaturoznavstvo)).

4. Yermolenko S. Ya. Suchasna ukrainska lnhvostylistyka: spivvidnoshennia teorii i metodiv / S. Ya. Yermolenko // Styl : Mezhnaryodny chasopys. – Belhrad, 2012. – S. 23–32.

5. Zarytskyi M. S. Stylistyka suchasnoi ukrainskoi movy : navchalnyi posibnyk / M. S. Zarytskyi. – K. : Parlamentske vyd-vo, 2001. – 156 s.

6. Praktykum z metodyky navchannia movoznavchych dystsyplin u vyshchii shkoli : navch. posib. / [O. Horoshkina, S. Karaman, Z. Bakum, O. Karaman, O. Kopus ; za red. O. Horoshkinoi ta S. Karamana]. – K. : AKME HRUP, 2015. – 250 s.

7. Semenoh O.M. Profesiina pidhotovka maibutnikh uchyteliv ukrainskoi movy i literatury : monohrafiia / O. M. Semenoh ; In-t pedahohiky i psykholohii profesiinoi osvity APN Ukrainy. – Sumy : VVP «Mriia-1» TOV, 2005. – 403 s.

8. Semenoh O. M. Ukrainska kulturomovna osobystist uchytelia (shliakhy yii formuvannia v systemi profesiinoi pidhotovky) : monohrafiia / O. M. Semenoh ; za red. L. I. Matsko. – K. : Pedahohichna dumka, 2007. – 272 s.

9. Sliepan Z. I. Naukovi zasady pedahohichnoho protsesu u vyshchii shkoli : navch. posib. / Z. I. Sliepan. – K. : Vyshcha shkola, 2005. – 239 s.

10. Turkot T. I. Pedahohika vyshchoi shkoly : navch. posib. dlia stud. vyshch. navch. zakl. / T. I. Turkot. – K. : Kondor, 2011. – 628 s.

11. Shliakhtun P. P. Metodyka vykladannia sotsialno-humanitarnych dystsyplin : navch. posib. / P. P. Shliakhtun. – K. : VTs «Akademii», 2011. – 224 s.

**Попович А. С.**

**СОВРЕМЕННОЕ ИНФОРМАЦИОННОЕ И УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОЕ  
ОБЕСПЕЧЕНИЕ ДИСЦИПЛИНЫ «СТИЛИСТИКА УКРАИНСКОГО ЯЗЫКА»:  
ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРАКТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ**

В статье проанализированы взгляды исследователей на теоретические аспекты учебного обеспечения дисциплины. Рассматриваются термины «средства обучения», «педагогические средства», «информационное обеспечение дисциплины», «учебно-методическое обеспечение дисциплины». Анализируется состояние информационного и учебно-методического обеспечения дисциплины «Стилистика украинского языка»: учебники, монографии, курсы лекций, учебные и учебно-методические пособия, сборники упражнений, вспомогательные издания и тому подобное. Современный этап развития языковедческой науки требует новых подходов к содержательному наполнению курса, в частности анализ стилистических аспектов в связи с философией языка, культурологией, социолингвистикой, прагматингвистикой, когнитивной и коммуникативной лингвистикой, этнолингвистикой.

**Ключевые слова:** стилистика украинского языка; информационное обеспечение дисциплины; учебно-методическое обеспечение дисциплины; высшая школа.

**Popovych A.**

**MODERN INFORMATIONAL AND EDUCATIONALLY-METHODICAL PROVIDING  
FOR THE DISCIPLINE STYLISTICS OF UKRAINIAN LANGUAGE: THEORETICAL  
AND PRACTICAL ASPECTS**

In the informational and educationally-methodical providing for the discipline the following elements are marked out: educational editions (basic, additional, auxiliary) and scientific publications.

The paper deals with the analysis of the state of providing of the discipline “Stylistics of the Ukrainian language”: textbooks and manuals (N. Babych, H. Volkotrub, P. Dudyk, M. Zarytskyi, A. Kapelushnyi, L. Matsko, O. Ponomariv and others), monographs (S. Bybyk, N. Boiko,

S. Yermolenko, A. Koval, A. Moisiienko, N. Solohub, L. Stavytska), educationally-methodical manuals (B. Koval, I. Kolomiets, K. Serazhym, T. Symonenko, L. Shevchenko, L. Shulinova, N. Shulzhuk), collections of exercises (L. Kravets, I. Pobidash, L. Pohyba), auxiliary editions (S. Bybyk, S. Yermolenko, A. Kapelushnyi, I. Kolomiets, L. Pustovit, V. Sviatovets), Internet websites and internet sources etc.

The current stage of development of linguistic science requires new approaches to the content of the course, including analysis of the stylistic aspects on the borders with philosophy of language, culture, sociolinguistics, pragmalinguistics, communicative and cognitive linguistics, ethnolinguistics.

It is time now for the publication of textbooks on Stylistics of Ukrainian language that would combine language-levelled and communicatively-pragmatic approaches. The problem of creating of informational and educational providing of the discipline of the new type – by content, functions, principles of material presentation – the problem of modern education, without which any conception of studying would not be implemented.

**Keywords:** Stylistics of Ukrainian language; informational providing of the discipline; educationally-methodical providing of the discipline; higher school.

УДК: 37.026+371.671.11

## МОДЕЛЬ ПРОГНОЗУВАННЯ ПІДРУЧНИКА ДЛЯ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ: ДИДАКТИЧНИЙ АСПЕКТ

*Д. О. Пузіков*

*кандидат педагогічних наук, доцент,  
завідувач відділу інновацій та стратегій розвитку освіти,  
Інститут педагогіки НАПН України.  
e-mail: dmitp@ukr.net*

У статті подано розроблену й обґрунтовану автором модель прогнозування підручника для Нової української школи. Обґрунтовано актуальність розроблення методологічного інструментарію прогнозування підручника в контексті реформування системи загальної середньої освіти. Визначено компонентний склад моделі прогнозування підручника для Нової української школи (управлінський, інформаційний, ресурсний, процесуально-діяльнісний, методичний, результативний) і послідовність етапів означеної прогностичної діяльності (підготовчо-програмний, аналітико-діагностувальний, прогнозного фону, базової моделі, пошукового прогнозу, нормативного прогнозу, верифікації та обговорення, результативний, коригувальний).

**Ключові слова:** Нова українська школа; зміст освіти; підручник; освітньо-педагогічне прогнозування; модель прогнозування.

**Постановка проблеми.** Успішна розбудова Нової української школи передбачатиме розв'язання комплексу складних управлінських, організаційних, науково-теоретичних, методичних та інформаційних завдань. Одним з найвагоміших серед них є створення наступного покоління українських шкільних підручників, які відповідатимуть вимогам нового покоління Державним стандартам загальної середньої освіти, стануть надійним засобом реалізації оновленого змісту освіти й навчання.

Сучасний шкільний підручник, безумовно, має відповідати державним вимогам до змісту освіти й рівня загальноосвітньої підготовки учнів, встановлених Державними стандартами, вимогам до змісту навчального матеріалу й навчальних досягнень учнів, які визначають навчальні програми. Проте варто зазначити, що Державні стандарти загальної середньої освіти, відповідні навчальні програми не повинні (і не можуть) детально обумовлювати наповнення текстового та позатекстового компонентів структури підручника. Таким чином, автор підручника отримує певну свободу творчості, за якою, однак, постає відповідальність (передусім – моральна) за її результати.

На жаль, не всі прагнуть продуктивно скористатися нею. В авторів, які створюють підручник, може виникнути прагнення позбутися як цієї свободи, так і відповідальності, що, на нашу думку, породжує три основні негативні тенденції сучасного підручникотворення.

По-перше, це «свобода від свободи», намагання свідомо зберігати традицію, повторювати канон, сподіваючись, що навчальний матеріал, оптимальний у минулому, залишатиметься таким завжди (або, принаймні, у найближчій перспективі). Таке намагання не є неприродним, особливо стосовно вирішення дидактичних проблем. Так, І. Я. Лернер застерігав, що «зміст освіти визначається не логічно, а історично», тобто вказував на освітньо-педагогічну традицію, як латентне джерело змісту освіти для нових поколінь. Щодо підручникотворення, то така стратегія зумовлює накопичення елементів текстового та позатекстового матеріалів (передусім – описів фактів, ілюстрацій, питань і завдань, схем, таблиць тощо), які, певною мірою видозмінюючись, повторюються різними авторами, мандрують із одного підручника до іншого. Зрозуміло, що виклад наукового знання (аксіоми, закони, закономірності тощо), засвоєння якого передбачено навчальною програмою, може бути тотожним у підручниках різних часів і авторів. Однак ніхто не забороняє автору пояснювати, ілюструвати, забезпечувати закріплення, відтворення та застосування учнем цього знання за допомогою оригінального текстового й позатекстового матеріалу підручника.

По-друге, це «свобода від відповідальності», прагнення до новаторства в підручникотворенні, яке не спирається ні на необхідну методологічну, дидактичну та методичну підготовку автора, ні на результати експериментальної апробації створених «новацій».

У цьому контексті освітньо-педагогічне прогнозування структури сучасного шкільного підручника, створення моделі прогнозування підручника для Нової української школи є одним із засобів подолання цих негативних тенденцій, випереджального розвитку практики вітчизняного підручникотворення.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Теоретико-методологічні та методичні засади розвитку загальної середньої освіти, компонентів її системи, освітньо-педагогічного прогнозування, прогнозування розвитку загальної середньої освіти стали предметом досліджень українських і зарубіжних учених: М. І. Бурди, Ю. К. Бабанського, Н. М. Бібік, Б. С. Гершунського,

В. І. Загвязінського, О. І. Ляшенка, Е. Г. Костяшкіна, В. Г. Кременя, Л. А. Онищук, І. П. Підласого, О. Я. Савченко, С. О. Сисоєвої, М. С. Севастюк, О. В. Сухомлинської, М. М. Скаткіна, О. М. Топузова, Е. Тоффлера, Т. Х'юсена та інших.

Роль підручника в освіті та процесі навчання, історію, теорію і практику підручникотворення, конструювання сучасного підручника досліджували: Ю. К. Бабанський, М. І. Бурда, В. П. Беспалько, Н. М. Бібік, Н. П. Дічек, Д. Д. Зуєв, Т. М. Засєкіна, І. Я. Лернер, О. І. Ляшенко, В. Г. Редько, О. Я. Савченко, М. М. Скаткін, Н. Ф. Тализіна, О. М. Топузов та інші науковці.

Вагоме значення для теоретичного обґрунтування моделі прогнозування підручника для Нової української школи мають наукові ідеї, які висловив у своїх працях О. М. Топузов [7; 8].

Однак проблему розроблення й обґрунтування моделі прогнозування підручника для Нової української школи ще не висвітлено в означеному науковому доробку, що й зумовлює актуальність цього дослідження.

**Формулювання цілей статті.** Метою статті є розроблення й обґрунтування моделі прогнозування структури та змісту підручника для Нової української школи.

**Виклад основного матеріалу.** Освітньо-педагогічне прогнозування розвитку теорії й практики підручникотворення, дидактичне прогнозування підручників тісно пов'язані на сучасному етапі з пошуком і передбаченням оптимальних шляхів розв'язання комплексу складних освітньо-педагогічних і управлінських завдань. Вказані вище завдання постали в контексті реформування вітчизняної системи освіти, розбудови Нової української школи. Серед найважливіших для реформування вітчизняних шкіл можна виділити такі завдання:

- модернізація освітніх (педагогічних) систем загальноосвітніх навчальних закладів різних типів;
- удосконалення систем управління та внутрішньошкільної методичної роботи відповідно до вимог автономізації загальноосвітніх навчальних закладів;
- оновлення змісту загальної середньої освіти;
- модернізація (створення та впровадження інноваційних) освітніх технологій, методів і засобів, організаційних форм навчання і виховання;
- розроблення та впровадження ефективних технологій активізації самостійної роботи учнів, теоретико-методичне забезпечення їхньої самоосвітньої діяльності;
- удосконалення системи дидактичного контролю тощо.

У процесі реформування загальної середньої освіти не зменшується роль підручника, іншої навчальної й навчально-методичної літератури в організації та здійсненні процесу навчання. Однак означені завдання визначають головні вимоги до підручника для Нової української школи. Такий підручник має відповідати новому баченню педагогічної системи загальноосвітнього навчального закладу, ґрунтуватися на компетентнісному (ключові

компетентності Нової української школи), діяльнісному й особистісно орієнтованому освітніх підходах, забезпечувати автономію вчителя щодо визначення навчального матеріалу в межах навчальної програми предмета (курсу), створювати можливість для оптимального вибору вчителем і учнем текстового та позатекстового матеріалу, забезпечувати його варіативність, необхідну для застосування різних видів, організаційних форм, методів і засобів навчання, сприяти організації оптимальної самостійної та самоосвітньої діяльності учня тощо.

Окрім цього, підручник для Нової української школи повинен відповідати сучасним науковим і психодидактичним досягненням, перебувати у контексті інформатизації навчання (створювати можливості для цільовідповідного застосування сучасних інформаційно-комунікаційних технологій), не суперечити санітарно-гігієнічним нормам.

Як бачимо, ці вимоги ставлять досить складні теоретичні й прикладні завдання перед творцями сучасних вітчизняних підручників (щодо розроблення концепції та моделі новітньої навчальної книги, її змісту, структури, оформлення тощо). На нашу думку, одним із продуктивних засобів розв'язання цього завдання є освітньо-педагогічне прогнозування, розроблення і впровадження моделі прогнозування підручника для Нової української школи.

Модель прогнозування підручника для Нової української школи є схематичним образом системи прогностичної діяльності, що встановлює її компонентний склад, взаємозв'язки між її складниками. Виходячи із запропонованого нами компонентного складу моделі прогнозування розвитку освітньої системи [3], можна виділити такі основні компоненти моделі прогнозування підручника для Нової української школи: управлінський, інформаційний, ресурсний, процесуально-діяльнісний, методичний, результативний. Охарактеризуємо кожен з цих компонентів детальніше.

Системоутворювальним компонентом моделі прогнозування підручника для Нової української школи є управлінський. Адже підготовка та здійснення освітньо-педагогічного прогнозування розвитку навчальної книги, прогнозування підручника для Нової української школи є не лише дидактичною, але й управлінською проблемою.

*Управлінський компонент* моделі охоплює «сукупність управлінських рішень, які утворюють правове поле прогностичної діяльності (нормативні та локальні правові акти), кадрове (суб'єкти) й організаційне (організаційна структура) забезпечення», «визначають цілі й завдання» прогнозування підручника для Нової української школи [3, с. 88]. Він також включає засоби цільовизначення, планування, організації, координації, контролю й оцінювання вказаної вище прогностичної діяльності.

До складу *інформаційного компонента* моделі прогнозування підручника для Нової української школи зараховуємо сукупність прогностичної інформації, створеної, накопиченої, збереженої, застосованої, розповсюдженої суб'єктами вказаної вище прогностичної діяльності задля реалізації її мети й завдань. Серед конкретних форм цієї інформації можна виділити такі: освітні прогнози

щодо структури, змісту, оформлення підручника, прогностичні моделі підручника, рекомендації, інша освітня документація, створена на основі їх, інструментарій прогностичної діяльності тощо.

*Процесуально-діяльнісний компонент* охоплює інваріантний цикл етапів діяльності щодо прогнозування підручника для Нової української школи, тобто її алгоритм.

У науковій літературі, присвяченій проблематиці прогнозування розвитку соціальних процесів і явищ, виділяють декілька основних етапів означеної діяльності; їх послідовність, на думку дослідників, і становить її загальну методику [6, с. 77–80]. На думку І. В. Бестужева-Лади, логічну послідовність розроблення прогнозу (прогнозування) можна відобразити як низку основних етапів, а саме: передпрогнозна орієнтація; побудова вихідної (базової) моделі об'єкта, який прогнозують; збирання даних про прогнозний фон; побудова динамічних рядів показників об'єкта прогнозування з подальшим створенням прогнозних сценаріїв його розвитку; побудова пошукових моделей об'єкта, який прогнозують; побудова нормативних моделей об'єкта прогнозування; оцінка достовірності й точності, верифікація прогнозу; вироблення рекомендацій щодо врахування прогнозу в управлінських рішеннях і практичній діяльності; експертне обговорення прогнозу та рекомендацій з подальшим доопрацюванням їх відповідно до зауважень експертів; нова передпрогнозна орієнтація [4, с. 22–23]. З І. В. Бестужевим-Ладом погоджується Ю. В. Салюк, який виділив такі етапи прогнозування: передпрогнозна орієнтація; прогнозний фон; вихідна модель; пошуковий прогноз; нормативний прогноз; верифікація й уточнення прогностичної моделі; вироблення рекомендацій [6, с. 80]. Український учений Л. А. Онищук виділяє такі етапи процесу розроблення педагогічних прогнозів: передпрогнозна орієнтація; побудова (вихідної) базової моделі об'єкта прогнозування засобами системного аналізу; збір даних прогнозного тла (сукупності зовнішніх щодо об'єкта прогнозування умов); побудова динамічних рядів показників; побудова серії гіпотетичних пошукових моделей; побудова гіпотетичних нормативних моделей об'єкта прогнозування; оцінювання вірогідності, точності, обґрунтованості (верифікації) прогнозу; вироблення рекомендацій щодо прийняття управлінських рішень; аналіз, перевірка підготовленого прогнозу й рекомендацій; наступна передпрогнозна орієнтація [1, с. 26–27].

Аналіз наукової літератури, наведених вище наукових уявлень про черговість здійснення освітньо-педагогічного прогнозування дає нам змогу виділити послідовні етапи (алгоритм) означеного процесу щодо передбачення структури та змісту підручника, а саме: підготовчо-програмний, аналітико-діагностувальний, прогнозного фону, базової моделі, пошукового прогнозу, нормативного прогнозу, верифікації та обговорення, результативний, коригувальний. Сукупність означених вище етапів становить процесуально-діяльнісний компонент розробленої моделі прогнозування підручника для Нової української школи, тому розглянемо їх докладніше.

Упродовж *підготовчо-програмного етапу* відбувається розроблення програми прогнозування підручника, визначається його об'єкт і масштаб (підручник з окремого навчального предмета або курсу, інтегрованого курсу тощо), часові межі минулого (період підстави прогнозу, тобто дані за проміжок часу (роки), на які він спирається) і майбутнього (період випередження, проміжок часу, на який він розрахований), які визначатимуть характер прогнозу. У програмі прогнозування також зазначаються «цілі й завдання, предмет, проблеми й робочі гіпотези, методи» [4, с. 22], його організаційна структура, етапи.

Другий, *аналітико-діагностувальний, етап* прогнозування дає змогу визначити (як правило, шляхом аналізу літературних джерел, методами експертного опитування) основні проблемні питання, уточнити (обґрунтувати) завдання прогнозування підручника для Нової української школи, передбачені його програмою. На цьому етапі варто визначити та проаналізувати тенденції розвитку початкової програми предмета (курсу), встановити основні тенденції розвитку концепції відповідного підручника.

Упродовж *етапу збору даних прогнозного фону* необхідно виділити й описати найсуттєвіші зовнішні чинники, які впливатимуть на підручник, визначатимуть вимоги до його змісту, структури й оформлення (важливо квантифікувати показники цього впливу). До найважливіших чинників, які впливають на розвиток підручника, на нашу думку, можна зарахувати такі: розвиток наук (і сфер суспільної практики), основи яких відображено в навчальній книзі; розвиток педагогічної теорії, дидактики й теорії підручникотворення, методики навчання відповідного предмета; розвиток книгодрукування; економічний стан суспільства, дохід держави (батьків учня), які визначають їхні вимоги до вартості підручника; сучасні соціокультурні вимоги, які проявляються, наприклад, у виборі електронного або друкованого носія; організаційно-політичні (правові) вимоги до змісту (обумовлені чинною навчальною програмою), санітарно-гігієнічні вимоги до оформлення тощо.

*Етап базової моделі* передбачає представлення відповідного підручника як системи, яка має відповідну структуру, компонентний склад. У теорії підручникотворення існують різні підходи до визначення його компонентного складу. У наукових працях різних учених наголошено на дидактичному та методичному, текстовому й позатекстовому компонентах структури підручника. На нашу думку, побудова базової моделі підручника можлива з урахуванням загальної структури шкільних підручників з іноземних мов, розробленої В. Г. Редьком [5, с. 378–379]. Учений виділяє: 1) макроструктуру підручника (зовнішню дидактичну структуру), до якої зараховує вступну частину (звернення до учнів), основну частину (тематичні розділи й підрозділи), довідкові матеріали (довідник, глосарій, словник) та мікроструктуру (внутрішню методичну структуру підручника).

Виділення структурних складників підручника дає змогу перейти до побудови динамічних рядів показників (якщо є дані за відповідними компонентами підручників попередніх років). Якщо ж вони відсутні (або дані



екстраполяції не є інформативними), то можна застосувати сценарний підхід (визначити мінімальне, максимальне й найвірогідніше значення).

На *етапі пошукового прогнозу підручника* здійснюється пошуковий аналіз базових і фонових показників, що передбачає конкретизацію мінімального, максимального та найвірогіднішого значення (наприклад, мінімально необхідного, максимального бажаного і найвірогіднішого обсягу текстових або позатекстових складників структури підручника (текстів, термінів у словнику, ілюстрацій, запитань, завдань тощо). До таких пошукових прогнозів можна також зарахувати передбачення щодо реалізації певних змістових елементів за допомогою відповідного апарату засвоєння тощо.

У підсумку отримуємо пошукову модель підручника, яка може охоплювати передбачення як кількісних, так і якісних характеристик підручника.

*Етап нормативного прогнозу* передбачає визначення шляхів, за допомогою яких можна реалізувати передбачені оптимальні характеристики в процесі підручникотворення з урахуванням вимог прогнозного фону.

На *етапі верифікації та обговорення* передбачається уточнення прогностичних моделей шляхом ознайомлення з ними представників експертного співтовариства. Зауваження експертів дають змогу доопрацювати створені моделі щодо розроблення підручника для Нової української школи.

Упродовж *результативного етапу* виробляються рекомендації щодо реалізації розроблених прогнозів, означені прогнози та рекомендації оприлюднюються та впроваджуються.

Упродовж *коригувального етапу* на основі співставлення мети (завдань) і результатів прогнозування підручника, вносяться зміни до його програми. Далі цикл етапів прогнозування, які утворюють процесуально-діяльнісний компонент моделі, повторюється.

*Методичний компонент* моделі прогнозування підручника для Нової української школи складає сукупність методів і засобів (інструментарій) відповідної прогностичної діяльності. У наукових працях учених виділено найважливіші групи методів наукового передбачення, які, на нашу думку, можна застосовувати задля прогнозування підручника для Нової української школи: загальнонаукові (теоретичні, емпіричні), інтернаукові, методи окремих наук (соціології, психології тощо) (Б. С. Гершунський); методи експертного опитування, методи екстраполявання, методи моделювання (І. В. Бестужев-Лада та ін.) [4, с. 20–21]. Класифікація цих методів і засобів може також здійснюватися за етапами процесу прогнозування розвитку загальної середньої освіти, кожен з яких зумовлює «необхідність застосування відповідних, якнайефективніших» [3, с. 91].

*Ресурсний компонент* складається із сукупності ресурсів, які суб'єктам необхідно залучити або створити задля здійснення прогнозування підручника для Нової української школи. Указані ресурси можна класифікувати за декількома підставами, а саме: *за джерелами походження* (внутрішні, зовнішні, міжнародні); *за змістом* (трудові, фінансові, матеріально-технічні, інформаційні, науково-методичні тощо). Зауважимо, що визначення переліку, організація пошуку або створення ресурсів пов'язані з реалізацією

управлінського компонента моделі, а необхідність певних ресурсів спричинюється завданнями конкретного етапу прогнозування, які виділено в її процесуально-діяльнісному компоненті.

*Результативний компонент* охоплює результати прогнозування підручника для Нової української школи. До них варто зарахувати такі:

- актуалізація й обговорення педагогічною спільнотою проблематики підручника для Нової української школи загалом, підручника для конкретного навчального предмета (курсу) зокрема;

- розроблення освітніх прогнозів щодо оптимального змісту, структури, оформлення підручника;

- створення прогностичних моделей підручника, які стануть основою для подальших циклів прогностичної діяльності щодо передбачення його характеристик у майбутньому, сприятимуть створенню відповідного навчально-методичного комплексу;

- створення рекомендацій авторам щодо оптимального підручникотворення, створення навчально-методичного комплексу предмета (курсу);

- розвиток теорії і практики вітчизняного підручникотворення засобами інтегрування до них теоретичних ідей і методологічних розробок з освітньо-педагогічної та дидактичної прогностик;

- розвиток означених вище прогностичних наук, їхнього методологічного інструментарію завдяки залученню до розв'язання нагальних завдань сучасного підручникотворення.

Як бачимо, сукупні результати застосування моделі прогнозування підручника для Нової української школи можуть значно перевершувати їх традиційне бачення (прийняття до уваги суб'єктами підручникотворення оцінних суджень про стан об'єкта прогнозування (підручник)) у майбутньому.

Зауважимо, що підручник розглядається нами як стрижень, осердя системи навчального і навчально-методичного забезпечення навчання відповідного предмета (курсу). Здобуття та впровадження результатів прогнозування підручника з певного навчального предмета (курсу) для Нової української школи дає змогу перейти до розв'язання наступних прогностичних завдань, а саме: прогнозування і створення відповідного навчального (навчально-методичного) комплексу предмета (курсу), який обов'язково включатиме електронні посібники як для вчителя, так і для учнів [2], передбачатиме застосування відповідних програмних засобів, інформаційно-комунікаційних технологій.

**Висновки та перспективи подальших досліджень.** Реформування вітчизняної системи загальної середньої освіти, пов'язана з ним реалізація концептуальних засад Нової української школи актуалізують проблему створення новітнього шкільного підручника. Одним з оптимальних шляхів її вирішення є застосування наукових здобутків освітньо-педагогічної прогностики, створення та впровадження моделі прогнозування підручника для Нової української школи.

Модель прогнозування підручника для Нової української школи є схематичним образом відповідної системи прогностичної діяльності,

встановлює її (діяльності) компонентний склад, взаємозв'язки між її складниками. Виділяємо такі основні компоненти моделі прогнозування підручника для Нової української школи: управлінський, інформаційний, ресурсний, процесуально-діяльнісний, методичний, результативний.

Процесуально-діяльнісний компонент моделі охоплює послідовні етапи (алгоритм) процесу передбачення структури та змісту зазначеного вище підручника, а саме: підготовчо-програмний, аналітико-діагностувальний, прогнозного фону, базової моделі, пошукового прогнозу, нормативного прогнозу, верифікації та обговорення, результативний, коригувальний.

Перспективи подальших досліджень презентованої в статті проблематики прогнозування пов'язуємо із виділенням і обґрунтуванням методичних особливостей прогнозування підручника, розробленням відповідного методологічного інструментарію, а також зі створенням методик прогнозування навчально-методичного комплексу предмета (курсу).

#### **Використані джерела**

1. Онищук Л. А. Концепція прогнозування розвитку загальної середньої освіти / Л. А. Онищук. – К. : Інститут педагогіки НАПН України, Педагогічна думка, 2016. – 32 с.
2. Пузіков Д. О. Електронний методичний посібник у контексті організаційно-методичного забезпечення інноваційного розвитку загальноосвітнього навчального закладу / Д. О. Пузіков // Проблеми сучасного підручника : зб. наук. праць / [ред. кол.]. – К. : Педагогічна думка, 2010. – Вип. 10. – С. 151–158.
3. Пузіков Д. О. Модель прогнозування розвитку загальноосвітнього навчального закладу в системі внутрішньошкільної методичної роботи / Д. О. Пузіков // Український педагогічний журнал. – 2016. – № 4. – С. 86–93.
4. Рабочая книга по прогнозированию / редкол. : И. В. Бестужев-Лада (отв. ред.). – М. : Мысль, 1982. – 430 с.
5. Редько В. Г. Конструювання змісту шкільних підручників з іноземних мов: теорія і практика : монографія / В. Г. Редько. – К. : Педагогічна думка, 2017. – 628 с.
6. Социологический справочник / под общ. ред. В. И. Воловича. – К. : Политиздат Украины, 1990. – 382 с.
7. Топузов О. М. Дидактична прогностика в контексті теоретико-методичного забезпечення створення сучасного підручника / О. М. Топузов // Проблеми сучасного підручника : зб. наук. праць / [ред. кол. ; голов. ред. – О. М. Топузов]. – К. : Педагогічна думка, 2014. – Вип. 14. – С. 12–20.
8. Топузов О. М. Педагогічна прогностика: теоретико-методична основа прогнозування розвитку педагогічних наук і педагогічної практики / О. М. Топузов // Рідна школа. – 2014. – № 7. – С. 32–38.

#### **References**

1. Onyshchuk L. A. Kontseptsiiia prohnozuvannia rozvytku zahalnoi serednoi osvity / L. A. Onyshchuk. – K. : Instytut pedahohiky NAPN Ukrainy, Pedahohichna dumka, 2016. – 32 s.
2. Puzikov D.O. Elektronnyj metodychnyj posibnyk u konteksti orghanizacijno-metodychnogho zabezpechennja innovacijnogho rozvytku zahaljnoosvitnjogho navchalnogho zakladu / D. O. Puzikov // Problemy suchasnogho pidruchnyka : zb. nauk. prac. – K. : Pedagoghichna dumka, 2010. – Vyp. 10. – S. 151–158.
3. Puzikov D. O. Model prohnozuvannia rozvytku zahalnoosvitnoho navchalnoho zakladu v systemi vnutrishnoshkilnoi metodychnoi roboty / D. O. Puzikov // Ukrainyskyi pedahohichnyi zhurnal. – 2016. – N 4. – S. 86–93.

4. Rabochaja kniga po prognozirovaniju / Redkol. : I. V. Bestuzhev-Lada (otv. red.). – M. : Mysl', 1982. – 430 s.
5. Redko V. H. Konstruiuvannia zmistu shkilnykh pidruchnykiv z inozemnykh mov: teoriia i praktyka : monohrafiia / V. H. Redko. – K. : Pedahohichna dumka, 2017. – 628 s.
6. Sociologicheskij spravocnik / pod obshh. red. V. I. Volovicha. – K. : Politizdat Ukrainy, 1990. – 382 s.
7. Topuzov O. M. Dydaktychna prohnostyka v konteksti teoretyko-metodychnoho zabezpechennia stvorennia suchasnoho pidruchnyka / O. M. Topuzov // Problemy suchasnoho pidruchnyka : zb. nauk. prats / [red. kol. ; holov. red. – O. M. Topuzov]. – K. : Pedahohichna dumka, 2014. – Vyp. 14. – S. 12–20.
8. Topuzov O. M. Pedahohichna prohnostyka: teoretyko-metodychna osnova prohnovuvannia rozvytku pedahohichnykh nauk i pedahohichnoi praktyky / O. M. Topuzov // Ridna shkola. – 2014. – N 7. – S. 32–38.

**Пузиков Д. О.**

### **МОДЕЛЬ ПРОГНОЗИРОВАНИЯ УЧЕБНИКА ДЛЯ НОВОЙ УКРАИНСКОЙ ШКОЛЫ: ДИДАКТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ**

В статье представлена разработанная и обоснованная автором модель прогнозирования учебника для Новой украинской школы. Обоснована актуальность разработки методологического инструментария прогнозирования учебника в контексте реформирования системы общего среднего образования. Определен компонентный состав модели прогнозирования учебника для Новой украинской школы (управленческий, информационный, ресурсный, процессуально-деятельностный, методический, результативный), а также последовательность этапов обозначенной прогностической деятельности (подготовительно-программный, аналитико-диагностический, прогнозного фона, базовой модели, поискового прогноза, нормативного прогноза, верификации и обсуждение, результативный, корректирующий).

**Ключевые слова:** Новая украинская школа; содержание образования; учебник; образовательно-педагогическое прогнозирование; модель прогнозирования.

**Puzikov D.**

### **PREDICTIVE MODEL OF A TEXTBOOK FOR THE NEW UKRAINIAN SCHOOL: DIDACTIC ASPECT**

The article presents a predictive model of a textbook for the New Ukrainian School developed and substantiated by the author. The importance of developing a methodological tool for predicting a textbook is proved in the context of formation of the New Ukrainian School. The reform of the domestic system of general secondary education and connected with it implementation of the conceptual basis of the New Ukrainian school, actualizes the problem of creating the newest school textbook. One of the best ways to solve it is to apply the scientific achievements of educational and pedagogical prognosis, to create and implement a predictive model of a textbook for the New Ukrainian school.

The predictive model of a textbook for the New Ukrainian School is a schematic image of the corresponding system of predictive activity, establishes its (activity`s) component structure, interrelations between its components. We distinguish the following main components of the predictive model of a textbook for the New Ukrainian school: administrative, informational, resourceful, procedural-active, methodical, and effective.

The process-active component of the model covers the consecutive stages (algorithm) of the process of predicting the structure and content of the above mentioned textbook, namely: preparatory-programmatic, analytical-diagnostic, prediction background, basic model, search prediction, normative prediction, verification and discussion, effective, corrective.

The prospects for further research of the problem presented in the following article are connected with the highlighting and proving the methodical peculiarities of the predicting a

textbook, the development of the corresponding methodological toolkit, as well as the creation of methods for predicting the teaching-methodical complex for the subject (course).

**Keywords:** New Ukrainian school, content of education, textbook, educational and pedagogical predicting, model.

УДК 373.3.016:81'243

## **ГОТОВНІСТЬ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО КОМПЕТЕНТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ: АВТОРСЬКА ІНТЕРПРЕТАЦІЯ РЕЗУЛЬТАТІВ АНКЕТУВАННЯ ВЧИТЕЛІВ**

***В. Г. Редько,***

*доктор педагогічних наук, доцент,  
завідувач відділу навчання іноземних мов  
Інститут педагогіки НАПН України*

***Т. К. Полонська,***

*кандидат педагогічних наук,  
старший науковий співробітник,  
Інститут педагогіки НАПН України  
e-mail: labredko@ukr.net*

У статті аналізуються результати проведеного науковими співробітниками відділу навчання іноземних мов Інституту педагогіки НАПН України анкетування вчителів з метою з'ясування їхнього ставлення до окремих питань навчання іноземних мов учнів 1–4-х класів загальноосвітніх навчальних закладів на засадах компетентнісного підходу. Анкетування було проведено у восьми областях України, у ньому взяло участь понад 200 учителів іноземних мов, які працюють у молодших класах різних типів навчальних закладів. Результати відповідей педагогів дали змогу виявити найсуттєвіші потенційні можливості учнів до засвоєння компетентнісно орієнтованого змісту навчання іноземних мов, а також вказали на окремі розбіжності між учителями та авторами підручників щодо різних дидактичних і методичних підходів до визначення змісту компетентнісно орієнтованого навчання іноземних мов у початковій школі. Основні положення статті можуть використовувати як учителі, так і автори шкільних підручників.

**Ключові слова:** іноземна мова; початкова школа; компетентнісно орієнтоване навчання; анкетування вчителів.

**Постановка проблеми.** Початковий етап навчання іноземної мови в сучасному загальноосвітньому навчальному закладі надзвичайно важливий, оскільки у цей період закладаються основи іншомовної комунікативної компетентності, потрібні та достатні для подальшого їх розвитку й удосконалення. Тут відбувається становлення початків іншомовних фонетичних, лексичних, граматичних та орфографічних навичок, а також і вмінь в аудіюванні, говорінні, читанні та письмі в межах програмних вимог. Найголовніший пріоритет початкового етапу – врахування вікових особливостей учнів. Саме в початкових класах, де діти вперше знайомляться з

культурою і мовою іншого народу, формується їхнє ставлення до навчального предмета «іноземна мова», закладаються психолінгвістичні основи іншомовної комунікативної компетентності, необхідні та достатні для подальшого її розвитку й удосконалення. Компетентнісно орієнтоване навчання іноземної мови молодших школярів, яке є максимально наближеним до реальних умов іншомовного середовища, спрямоване передусім на формування в учнів іншомовної комунікативної компетентності, що сприятиме вдосконаленню їхнього іншомовного комунікативного досвіду та формуванню компетентної особистості сучасного школяра.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Базові положення компетентнісного підходу до навчання і проблеми формування ключових компетентностей аналізуються у працях таких дослідників, як Н. М. Бібік, І. О. Зимня, В. В. Краєвський, Н. В. Кузьміна, О. І. Локшина, О. В. Овчарук, О. І. Пометун, О. Я. Савченко, А. В. Хуторський, R. Barnett, M. Eraut, T. Hyland, R. Mendenhall, J. Raven, D. Shandler, J. Stephenson та інших науковців.

Певне відображення ця проблема знайшла у сфері іншомовної освіти (Н. П. Басай, О. Б. Бігич, І. Л. Бім, Н. Ф. Бориско, Л. Я. Зеня, І. О. Зимня, Р. П. Мільруд, С. Ю. Ніколаєва, Ю. І. Пассов, Т. К. Полонська, В. Г. Редько, Ch. Brumfit, W. Littlewood, R. Mirabile, S. Parry, S. Savignon та ін.). Учені досліджують питання особливостей організації навчання на компетентнісних засадах, висвітлюють свої погляди на побудову компетентнісно орієнтованого навчання іноземних мов, описують фрагменти змісту шкільних підручників з іноземних мов, діляться досвідом проведення уроків відповідно до компетентнісного підходу тощо. Утім проблему компетентнісно орієнтованого навчання іноземних мов у сучасній початковій школі України вивчено й висвітлено недостатньо.

**Формулювання мети статті.** Мета статті – з'ясувати ставлення вчителів іноземних мов щодо готовності молодших школярів до компетентнісно орієнтованого навчання іноземної мови та виявити найбільш суттєві потенційні можливості учнів початкової школи до засвоєння змісту навчання іншомовного спілкування на засадах компетентнісного підходу; надати відповідні рекомендації як учителям, так і авторам шкільних підручників.

**Виклад основного матеріалу.** Державний стандарт початкової загальної освіти, що ґрунтується на засадах особистісно орієнтованого та компетентнісного підходів, передбачає оволодіння учнями упродовж навчання в початковій школі ключовими компетентностями, які спрямовані на їхній особистісно-соціальний та інтелектуальний розвиток, формуються на міжпредметній основі та є інтегрованим результатом предметних і міжпредметних компетентностей [1]. Компетентнісний підхід передбачає спрямованість освітнього процесу на формування та розвиток в учнів іншомовної комунікативної компетентності та ключових компетентностей: мовленнєвої, лінгвістичної (мовної), соціокультурної, загальнонавчальної.

Проведене науковими співробітниками відділу навчання іноземних мов Інституту педагогіки НАПН України анкетування вчителів мало на меті

з'ясувати їхнє ставлення до окремих питань навчання іноземних мов учнів 1–4-х класів загальноосвітніх навчальних закладів та сформуванню думку щодо потенційних можливостей молодших школярів до засвоєння компетентісно орієнтованого змісту навчання іншомовного спілкування.

Загалом в опитуванні взяло участь 207 респондентів, переважну більшість з яких (82,1 %) становлять учителі англійської мови, 10,6 % – німецької мови і 7,3 % – іспанської мови. Анкетування було проведено у восьми областях України (Волинська, Житомирська, Закарпатська, Київська, Львівська, Черкаська, Чернігівська, Хмельницька). За його результатами здійснено розподіл педагогів за стажем роботи, типом навчального закладу, де вони працюють, і місцем розташування ЗНЗ (табл. 1).

Як свідчать дані, більшість опитаних педагогів є досвідченими фахівцями своєї справи. Найбільший робочий стаж учителем іноземної мови в початковій школі становить «від 10 до 20 років» (36,7 %), а найменший – «до 5 років» (15,4 %). Що стосується місця роботи вчителів, то більше половини з них (58,9 %) працює в загальноосвітній школі. Зовсім незначна частка припадає на навчальні заклади нового типу, зокрема ліцеї (2,4 %) і колегіуми (0,5 %). Найбільше навчальних закладів, де працюють респонденти, розташовано в обласних центрах (41,5 %), а найменше – у селищах міського типу (3,4 %).

Таблиця 1

### Розподіл учителів іноземних мов

<b>За стажем роботи</b>	<i>до 5 років</i>	<i>від 5 до 10 років</i>	<i>від 10 до 20 років</i>	<i>понад 20 років</i>	
	15,4 %	26,6 %	36,7 %	21,3 %	
<b>За типом ЗНЗ (місцем роботи вчителя)</b>	<i>загальноосвітня школа</i>	<i>спеціалізована школа (із поглибленим вивченням ін. мови)</i>	<i>гімназія</i>	<i>ліцей</i>	<i>колегіум</i>
	58,9 %	18,8 %	19,4 %	2,4 %	0,5 %
<b>За місцем розташування ЗНЗ</b>	<i>обласний центр</i>	<i>районний центр</i>	<i>невелике місто</i>	<i>село</i>	<i>сmt</i>
	41,5 %	16,9 %	14,9 %	23,3 %	3,4 %

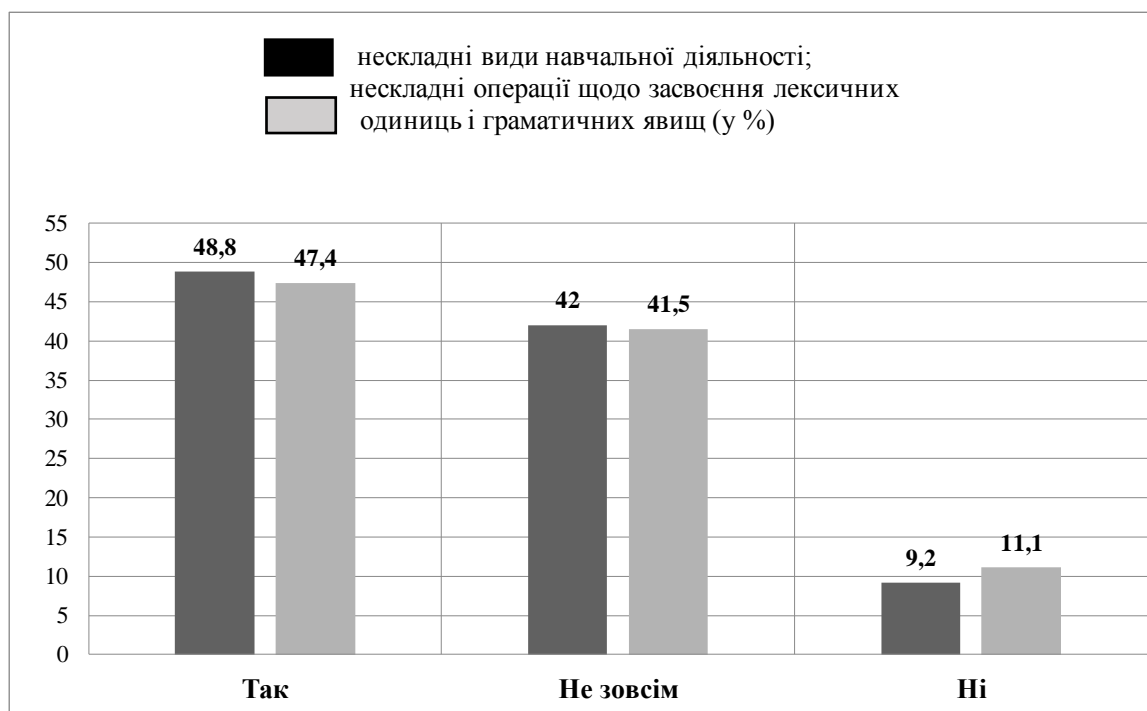
Загалом педагоги відповіли на 14 поставлених запитань, кожне з яких передбачало на вибір декілька варіантів відповіді або можливість висловити свою власну думку з того чи іншого питання.

За результатами аналізу відповідей учителів на *перше запитання* щодо готовності учнів молодшого віку виконувати нескладні види навчальної діяльності: порівняння, узагальнення, систематизацію у процесі оволодіння іноземною мовою, майже половина з них (48,8 %) дала позитивну відповідь

«так» і лише 9,2 % – «ні». Проте значна кількість педагогів (42,0 %) обрала відповідь «не зовсім».

Подібні результати було отримано й у відповідях педагогів на *друге запитання* щодо готовності молодших школярів усвідомлено виконувати нескладні операції, спрямовані на засвоєння формоутворення лексичних одиниць і граматичних явищ, а саме: «так» – 47,4 %, «ні» – 11,1 %, «не зовсім» – 41,5 %.

Зображена нижче діаграма свідчить про практично однакові відповіді респондентів на перше і друге запитання. Якщо в перших двох стовпчиках несуттєво переважають відповіді педагогів «так» (на 1,4 %) і «не зовсім» (на 0,5 %) щодо готовності учнів виконувати нескладні види навчальної діяльності, то третій стовпчик із відповіддю «ні» засвідчує дещо гірші результати щодо їхньої готовності усвідомлено виконувати нескладні операції, спрямовані на засвоєння формоутворення лексичних одиниць і граматичних явищ, порівняно з виконанням ними таких нескладних видів навчальної діяльності, як порівняння, узагальнення, систематизація (на 1,9 %) (*рис. 1*).



*Рис. 1.* Готовність учнів виконувати нескладні види навчальної діяльності та нескладні мовні операції

Цікавими, на нашу думку, виявилися результати відповідей учителів на *третьє запитання* щодо можливостей учнів початкових класів самостійно виконувати види діяльності без допомоги вчителя і без опори на зразок.

Як свідчать зазначені в таблиці дані, переважна більшість першокласників (77,8 %) і значна кількість другокласників (56,0 %) взагалі не спроможна самостійно виконувати види діяльності на уроках іноземної мови. Позитивні зрушення спостерігаються на третьому і четвертому роках навчання, коли помітно збільшується кількість молодших школярів, які без допомоги вчителя і



без опори на зразок самостійно виконують різні види навчальної діяльності. Якщо в третьому класі цей показник становить 26,6 %, то в четвертому він збільшується до 41,1 % (табл. 2).

Таблиця 2

**Можливість учнів самостійно виконувати різні види діяльності**

Клас / Відповідь	1-й клас	2-й клас	3-й клас	4-й клас
Так	1,4 %	3,4 %	26,6 %	41,1 %
Ні	77,8 %	56,0 %	29,9 %	11,6 %
Не зовсім	20,8 %	40,6 %	43,5 %	47,3 %

Привертають також увагу результати відповідей педагогів на *четверте запитання* про можливість молодших школярів без сторонньої допомоги засвоювати зміст чинників підручників з іноземних мов.

Зважаючи на попередні відповіді, логічно буде висловити припущення, що низькі показники спостерігатимуться в учнів 1–2-х класів, а вищі – в учнів 3–4-х класів. Однак одержані дані хоч і підтверджують це припущення, проте потребують деяких коментарів.

Як видно з діаграми, результати дійсно набагато гірші в 1–2-му класах (відповідно, лише 2,9 % і 5,8 % школярів можуть самостійно засвоювати зміст підручника), але вони є також дуже низькими у 3-му (15,4 %) і 4-му (19,8 %) класах (рис. 2).

Зважаючи на попередні відповіді, логічно висловити припущення, що низькі показники спостерігатимуться в учнів 1–2-х класів, а вищі – в учнів 3–4-х класів. Однак дані діаграми хоч і підтверджують це припущення, проте потребують деяких коментарів. Отже, як видно з діаграми, результати дійсно набагато гірші в 1–2-му класах (відповідно, лише 2,9 % і 5,8 % школярів можуть самостійно засвоювати зміст підручника), але вони є також дуже низькими у 3-му (15,4 %) і 4-му (19,8 %) класах.

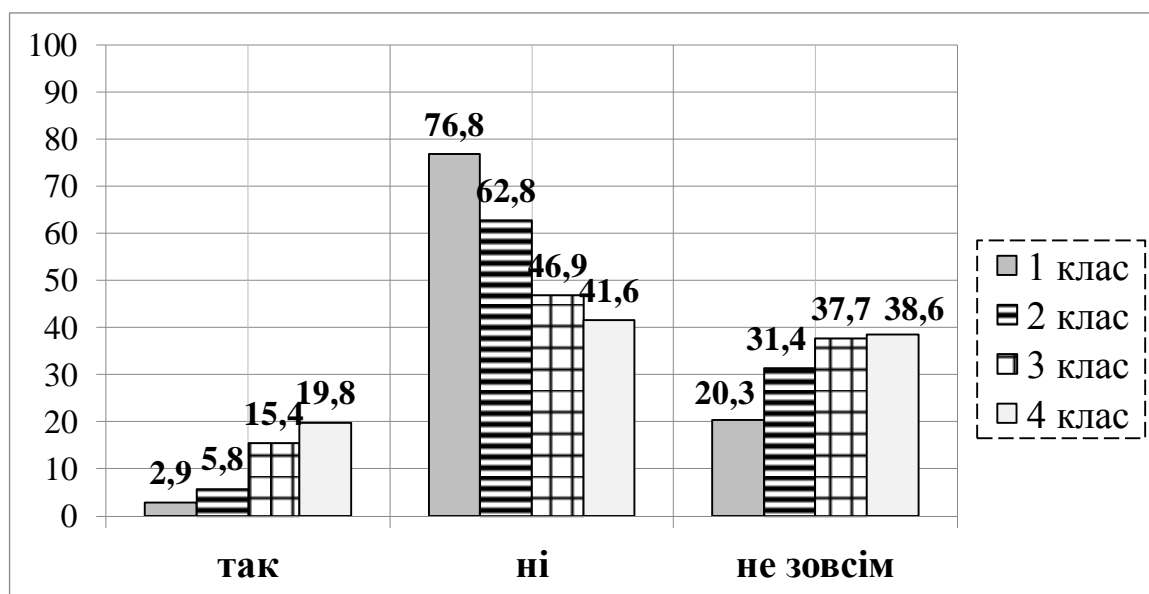


Рис. 2. Можливість учнів самостійно засвоювати зміст підручника

Якщо порівняти ці дані з показниками самостійного виконання учнями різних видів навчальної діяльності з іноземної мови, то вони значно поступаються попереднім у 3-му (на 11,2 %) і 4-му (на 21,3 %) класах. Менше п'ятої частини учнів 4-го класу (19,8 %) здатні самостійно засвоювати зміст підручника іноземної мови. Показник «ні» хоч і зменшується з року в рік, але якщо 41,6 % четвертокласників – випускників початкової школи – не можуть без сторонньої допомоги справитися із засвоєнням змісту підручника, то це викликає неабияке занепокоєння щодо успішного оволодіння іноземною мовою в основній і старшій школі.

Аналіз цих показників за конкретними підручниками засвідчив досить високий відсоток відповідей педагогів «ні» щодо можливостей учнів самостійно засвоювати зміст того чи іншого підручника. Зокрема, стосовно серії підручників з англійської мови О. Д. Карп'юк ці показники становлять 88,8 % (1-й клас), 81,3 % (2-й клас), 63,8 % (3-й клас), 58,8 % (4-й клас). Приблизно аналогічні результати отримано і щодо підручників А. М. Несвіт (відповідно за класами: 80,0 %, 80,0 %, 60,0 %, 56,7 %). Що стосується підручників зарубіжних авторів, то тут ситуація дещо інша: після завершення четвертого класу кількість учнів, які не можуть самостійно засвоїти зміст підручника, значно зменшується порівняно з підручниками вітчизняних авторів. Наприклад, якщо за підручниками «Welcome» відповіді респондентів «ні» від 1-го і до 4-го класу, відповідно, розподілено так: 77,8 %, 66,7 %, 33,3 % і 33,3 %, то за підручниками «Family and Friends» показники «ні» мають такий вигляд: 92,9 %, 64,3 %, 39,3 %, 25,0 %.

Дещо іншими є показники за підручниками з німецької мови. Так, зокрема, показник «ні» становить 72,7 % у 1-му класі, 59,1 % – у 2-му класі, 36,4 % – у 3-му класі, 18,2 % – у 4-му класі. Показник «так» із класу в клас зростає надто повільно: 4,5 % (1-й клас), 18,2 % (2-й клас), 31,8 % (3-й клас), 36,4 % (4-й клас).

Що стосується іспанської мови (автори В. Г. Редько та ін.), то показник «ні» становить у 1-му класі 46,7 %, у другому – 26,7 %, у 3-му і 4-му класах зафіксовано лише показник «так»: 6,7 % (2-й клас), 66,7 % (3-й клас), 80,0 % (4-й клас) і показник «не зовсім»: 46,7 % (1-й клас), 66,7 % (2-й клас), 33,3 % (3-й клас), 20,0 % (4-й клас).

На п'яте запитання анкети «Чи викликає у Вас труднощі організація самостійної роботи учнів?», яке тісно пов'язано із 3-м і 4-м запитаннями, домінує з незначною перевагою позитивна відповідь педагогів – 51,2 % («швидше ні, ніж так» – 34,3 % і «ні» – 16,9%). У той же час для значної кількості вчителів (48,8 %) організація самостійної роботи учнів з іноземної мови викликає певні труднощі. Такий доволі значний показник серед педагогів може бути й однією з причин неспроможності молодших школярів без зовнішньої допомоги до самостійної роботи щодо виконання видів навчальної діяльності та засвоєння змісту підручника.

Передбачуваними, на наш погляд, є відповіді вчителів на шосте запитання щодо необхідності індивідуального підходу до учнів в організації їхньої самостійної роботи. Позитивно відповіли на нього 91,3 % опитуваних («так» –

68,1 % і «швидше так, ніж ні» – 23,2 %). Проте є й такі педагоги, які не вважають індивідуальний підхід необхідним в організації самостійної роботи молодших школярів. Частка таких респондентів становить 8,7 % («ні» – 2,4% і «швидше ні, ніж так» – 6,3 %). Цілком ймовірно, що і цей показник може бути причиною неспроможності учнів самостійно виконувати різні види навчальної діяльності.

Цікавими і не зовсім передбачуваними є відповіді педагогів на *сьоме запитання* щодо тривалості усного вступного курсу в першому класі. Чинною навчальною програмою з іноземних мов для засвоєння усного вступного (пропедевтичного) курсу відведено 16 год (перше півріччя). Що стосується відповідей учителів, то вони розподілилися так: «перша чверть» – 42,0 %; «перше півріччя» – 31,4 %; «три чверті» – 10,6 %; «перший рік» – 16,0 % (рис. 3). Отже, лише 31,4 % респондентів підтримують вимоги нормативного документа МОН України. Значна кількість педагогів (42,0 %) вважає, що для оволодіння усним вступним курсом достатньо першої чверті. Проте, на думку 26,6 % учителів (здебільшого англійської мови), для успішного засвоєння фонологічного аспекту цей курс має тривати довше – три чверті (10,6 %) або перший навчальний рік (16,0 %).

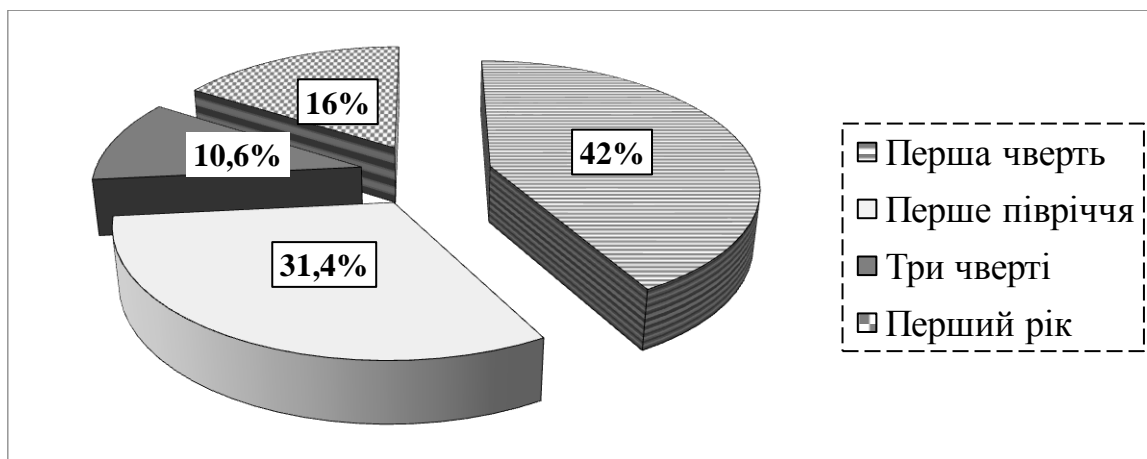


Рис. 3. Тривалість усного вступного курсу в першому класі

По-різному трактується вступний (пропедевтичний, увідний) курс вітчизняними методистами й педагогами. Так, у 1984 р. було опубліковано навчальний посібник «English 1» для першого класу шкіл із викладанням низки предметів англійською мовою (автори: В. М. Плахотник, Т. Л. Сірик). Відповідно до концепції цих авторів, перший рік навчання розглядався як усний вступний курс. Усне сприймання навчального матеріалу школярами упродовж року було зумовлено недостатньою сформованістю в них техніки читання рідною мовою [8]. Пізніше В. М. Плахотник змінив свої погляди, і в підручнику для 1-го класу 1997 р. (автори В. М. Плахотник, Т. К. Полонська) усний вступний курс тривав лише першу чверть [9].

У 1994 р. МОН України також рекомендувало перший рік навчання розглядати як спеціальний пропедевтичний курс, головною метою якого було підготувати учнів до засвоєння основного курсу та сформувані необхідні навички й уміння в усіх видах мовленнєвої діяльності (аудіюванні, говорінні, читанні, письмі) [10, с. 14].

На думку В. Г. Редька, для пропедевтичного курсу, пов'язаного з усним мовленням, достатньо 10 уроків, після чого необхідно залучати учнів до написання й озвучування літер. Як аргументує автор, наявність на першому році навчання іноземної мови вступного курсу дає змогу розв'язати декілька психологічних і методичних проблем. Зокрема, цей курс «поступово психологічно готує учнів до засвоєння нового і не простого шкільного предмета, спрямовує їх на сприймання чужого, не властивого їм мовлення, на підсвідомому рівні налаштовує їхній мовленнєвий код, сформований у рідній мові, на код іншої мови». Дослідник рекомендує проводити курс упродовж одного-двох місяців, позаяк перевищення цього терміну може призвести до втрати інтересу до вивчення іноземної мови тими учнями, у яких превалюють зорові (для читання) і рухові (для письма) аналізатори [12, с. 48].

Результати дослідження З. М. Никитенко, відомого фахівця в галузі навчання іноземних мов учнів початкової школи, довели, що для пропедевтичного курсу, який вона назвала *усним курсом іншомовного спілкування*, достатньо однієї (першої) чверті. Цей курс дає змогу дітям орієнтуватися у фонемній системі іноземної мови, що вивчається, і взаємопов'язано розвивати мовні та мовленнєві здібності, а також створювати комунікативне ядро усного іншомовного мовлення [6].

Анкетування дало змогу з'ясувати деякі питання, що стосуються навчання читанню іноземною мовою молодших школярів. Так, зокрема, відповідаючи на *восьме запитання* про найдоцільніший метод навчання техніки читання, перевагу вчителі надали *«методу цілих слів»* (43,0 %). Цей показник є співзвучним із застосуванням методів навчання техніки читання у вітчизняній навчальній літературі. Наприклад, у двох сучасних підручниках з англійської мови для 1-го класу (О. Д. Карп'юк і А. М. Несвіт) навчання техніки читання здійснюється за методом цілих слів, хоча перевага надається навчанням говоріння й аудіювання.

Значна кількість учителів надає пріоритети *«звуковому методу»* навчання техніки читання (29,9 %). Серед інших методів респонденти назвали також *«метод аналогії»* (16,0 %) і *«метод цілих речень»* (11,1 %) (рис. 4).

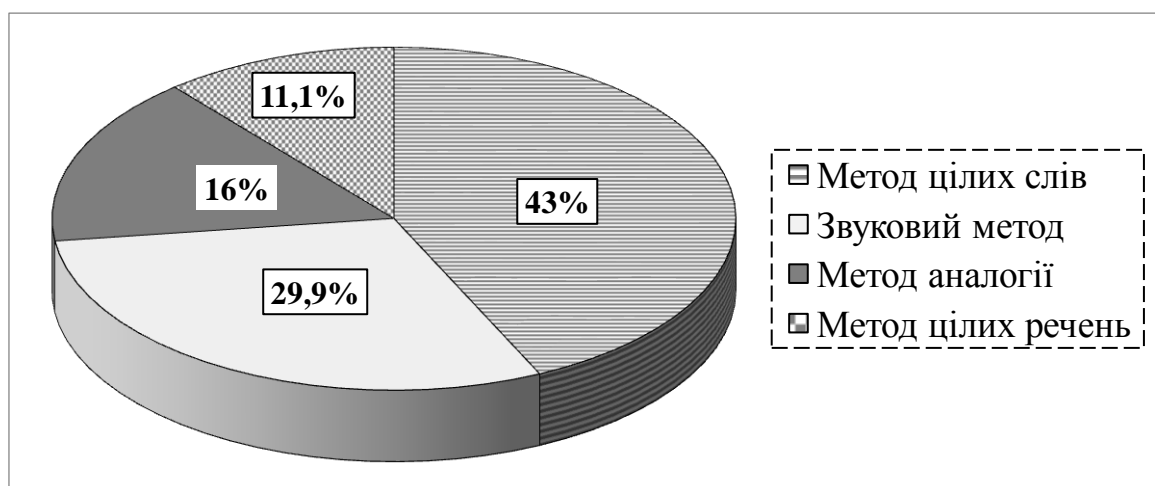


Рис. 4. Методи навчання техніки іншомовного читання

Варто зазначити, що нині в теорії та практиці навчання техніки іншомовного читання домінують два методи – «метод цілих слів» і «звуковий метод». Так, *метод цілих слів* отримав свій подальший розвиток у працях І. М. Верещагіної, О. А. Ленської, М. З. Біболетової, К. І. Онищенко та інших. Навчання техніки читання іноземною мовою молодших школярів за цим методом здійснюється відповідно до двох способів: 1) через пред'явлення образу цілого слова із графічним виділенням у ньому літери або буквосполучення, прочитання слова, його аналіз і визначення правила читання; пред'явлення правила-інструкції до знайомства зі словами; читання однотипних слів за аналогією з опорою на ключове слово; 2) через читання окремих слів за правилами читання, де ключовим словом є графічний образ слова і малюнок; читання слів не за правилами на основі слів з аналогічним звуком, які читаються за правилами.

*Звуковий метод*, представлений у дослідженнях З. М. Никитенко, О. І. Негневицької, Н. М. Кравченко та ін., може також здійснюватися двома способами: 1) оволодіння звуковою формою слів і транскрипцією як зоровою опорою для засвоєння алфавіту і правил читання; 2) фонемно-графемний метод читання цілих слів – вивчення низки слів за ключовим словом лише після того, як засвоюються всі його графеми.

Досить різноманітними є відповіді на *дев'яте запитання* анкети щодо вибору ефективного способу засвоєння учнями літер алфавіту, що свідчить про неоднозначність думок щодо цієї проблеми. Найбільша кількість учителів віддала перевагу засвоєнню літер «в алфавітному порядку», зокрема німецької мови – 63,6 %, англійської – 50,0 %; в іспанській мові – способу «спочатку голосні» (66,7 %). До інших способів засвоєння віднесено такі: «за схожістю з літерами рідної абетки» – 23,7 %; «спочатку голосні» – 11,6 %; «спочатку приголосні» – 4,4 %.

Варто зазначити, що автор підручника з англійської мови для першого класу О. Д. Карп'юк пропонує засвоювати літери чітко в алфавітному порядку (Aa, Bb, Cc, Dd, Ee, Ff, Gg, Hh і т. д.) [3]. Інший автор А. М. Несвіт не дотримується жодного із зазначених вище способів. Засвоєння англійських літер запропоновано здійснювати учням у порядку, визначеному нею, зокрема: Aa, Bb, Cc, Dd, Pp, Oo, Ee, Ff, Gg, Hh, Ii, Kk, Ss, Tt, Nn, Uu, Qq, Jj, Ll, Mm, Zz, Vv, Ww, Xx, Rr, Yy [5]. В обох випадках учні знайомляться з літерами і читають слова, словосполучення та речення не самостійно, а механічно повторюючи їх за вчителем. Навчання читанню літер здійснюється паралельно з їх написанням.

Автори підручника з іспанської мови для першого класу В. Г. Редько і В. І. Береславська пропонують вивчати літери в такому порядку: Dd, Oo, Tt, Mm, Pp, Aa, Ee, Ll, Bb, Nn, Gg, Ii, Ff, Jj, Cc, Ss, Uu, Rr, Zz, Qq, Kk, Hh, Xx, Yy, Vv, Ww. Із літерами Ch ch, Ll ll, Cc учні знайомляться пізніше у процесі навчання читанню [11]. Отже, у цьому випадку засвоєння іспанських літер відбувається не в алфавітному порядку, а за схожістю їх звучання з літерами рідної абетки. Навчання писання літер здійснюється після їх засвоєння в усному мовленні.

Також не в алфавітному порядку знайомляться учні першого класу з літерами німецького алфавіту за підручником для ЗНЗ (колектив авторів: О. О. Паршикова, Г. М. Мельничук, Л. П. Савченко, М. М. Сидоренко, Л. В. Горбач). Засвоєння літер здійснюється у такій послідовності: Аа, Мм, Оо, Рр, Uu, Tt, Jj, Іі, Kk, Nn, Ee, Dd, Ss, Hh, Rr, Ff, Gg, Ll, Bb, Ww, Zz, Cc, Xx, Vv, Qq, Yy. Такий порядок дає змогу учням із введенням перших літер спочатку слухати та повторювати за вчителем короткі склади, потім шукати літеру на малюнку і читати вголос слова [7].

Цілковито прогнозованими були відповіді вчителів на *десяте запитання* щодо текстів для читання, які найбільше подобаються молодшим школярам. Переважна більшість опитаних (91,3 %) підтвердила наші припущення про вподобання учнів – *художні тексти* (казки, вірші, п'єси, комікси, розповіді тощо). І все ж 8,7 % педагогів вважають, що діти більше схильні до читання *прагматичних текстів* (листів, SMS-повідомлень, коротких біографій, оголошень тощо).

Проте, незважаючи на інтереси та вподобання учнів початкової школи до текстів для читання, на кінець 4-го класу вони повинні читати вголос і про себе з повним розумінням короткі тексти, що містять мовний матеріал, засвоєний в усному мовленні; розуміти основний зміст різножанрових текстів, пов'язаних із повсякденним життям; читати і розуміти нескладні короткі тексти, де значення незнайомих слів розкривається на основі здогадки. Обсяг текстового матеріалу для ЗНЗ становить 200–250 друкованих знаків, для спеціалізованих шкіл із поглибленим вивченням іноземної мови – 250–350 [2, с. 29, 50].

Що стосується *одинадцятого запитання* анкети про оптимальну кількість введення нових слів на одному уроці, то відповіді педагогів розподілилися так: «від 1 до 3 слів» – 5,3 %; «від 3 до 5 слів» – 38,6 %; «від 5 до 7 слів» – 40,1 %; «до 10 слів» – 15,0 %; «не має значення» – 1,0 %. Варто зазначити, що серед учителів загальноосвітніх шкіл переважає відповідь – «від 3 до 5 слів», а серед педагогів спеціалізованих шкіл з поглибленим вивченням іноземних мов, гімназій, ліцеїв – «від 5 до 7 слів» (рис. 5).

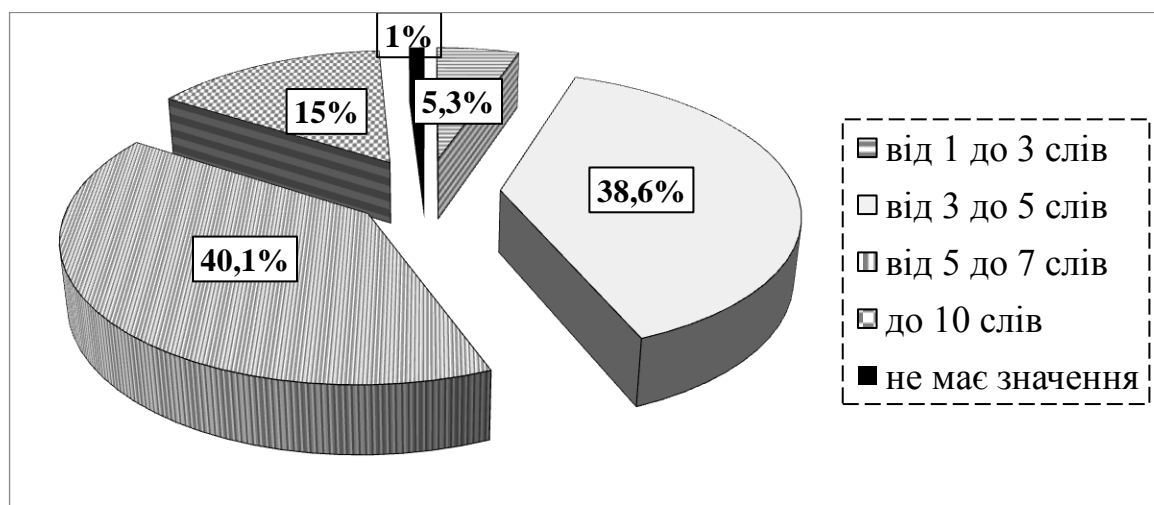


Рис. 5. Оптимальна кількість введення нових слів на уроці

Окремі вчителі запропонували свої варіанти, зокрема: 1) у 1-му класі – не більше 5 слів, із поступовим збільшенням їх кількості до 10 у 4-му класі; 2) у 1–2-му класах – 5–7 слів, у 3–4-му – до 10; 3) відповідно до теми і мети уроку.

Зазначені вище відповіді респондентів фактично збігаються із твердженнями В. Г. Редька, який, посилаючись на фундаментальний психологічний закон Джорджа Міллера (за яким обсяг уваги визначається кількістю елементів для вивчення в межах чисел  $7 \pm 2$ , тобто від 5 до 9), вважає за доцільне варіювати цією кількістю відповідно до одного із трьох видів диференціації лексичних одиниць: 1) слова, про значення яких можна здогадатися за контекстом або за словотворчими елементами, спільними з раніше вивченими одиницями: *исп.*: libro – librer; *анг.*: read – reader; *нім.*: lehren – Lehrer; *франц.*: football – footballeur; 2) слова-інтернаціоналізми: *исп.*: teatro, tenis; *англ.*: park, museum; *нім.*: sport, bibliothek; *франц.*: café, métro; 3) слова, що потребують пояснення їх значення: а) шляхом застосування методу безперекладної семантизації – за допомогою малюнків/фотографій, рухів, жестів, а також за допомогою вербального пояснення іноземною мовою; б) шляхом розкриття значення лексичної одиниці через переклад на рідну мову. Якщо ж у межах одного уроку передбачається оволодіння словами, які віднесено до третього типу, то, на думку вченого, кількість їх доцільно зменшити до мінімальної [13, с. 394–396].

Цікавими виявилися відповіді респондентів на *дванадцятье запитання* щодо труднощів, які виникають у процесі навчання читанню іноземною мовою. Нами було запропоновано чотири варіанти можливих відповідей: «співвіднесення звуку з літерою», «оволодіння транскрипцією», «озвучування слів не за правилами», «вивчення граматичних явищ».

Усі зазначені фактори, на думку педагогів, виявилися складними для засвоєння школярами, а саме: «читання слів не за правилами» – 37,2 %; «вивчення граматичних явищ» – 22,2 %; «оволодіння транскрипцією» (для англійської мови) – 20,8 %; «співвіднесення звуку з літерою» – 19,8 % (рис. 6).

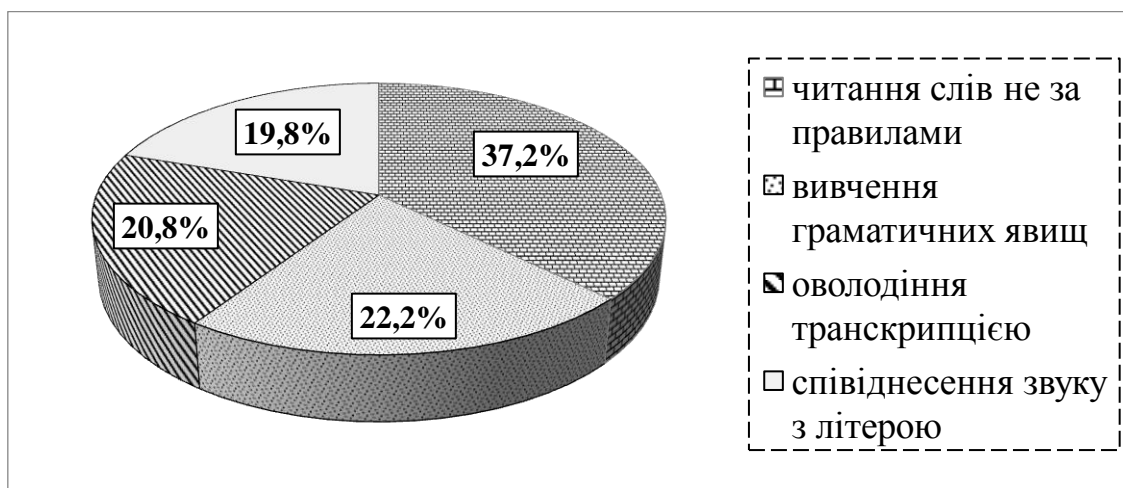


Рис. 6. Труднощі, що виникають у процесі навчання читанню іноземною мовою молодших школярів

Проте якщо проаналізувати зазначені показники за окремими мовами, то виявиться, що найскладнішими для учнів в англійській мові є «озвучування слів

не за правилами» (37,1 %) і «оволодіння транскрипцією» (24,7%); у німецькій мові – «співвіднесення звуку з літерою» і «вивчення граматичних явищ» (по 36,4 %); в іспанській мові – «озвучування слів не за правилами» (60,0 %) і «вивчення граматичних явищ» (26,7 %). Педагоги назвали також інші варіанти, які вважаються найскладнішими для учнів у процесі навчання читання іноземною мовою, а саме: 1) сприймання тексту, начитаного носієм мови; 2) читання фоніксів і за аналогією; 3) усі перераховані в анкеті критерії.

Серед вітчизняних і зарубіжних дослідників існують також різні точки зору із цього питання. Так, звуковий метод, представлено в дослідженнях О. І. Негневицької, З. М. Никитенко, Н. М. Кравченко та інших науковців. Метод цілих слів став об'єктом уваги у працях М. З. Біболетової, І. М. Верещагіної, О. А. Ленської, К. І. Онищенко, Г. В. Рогової та інших дослідників. Український учений-методист Р. Ю. Мартинова запропонувала цілісну загальнодидактичну модель змісту навчання іноземних мов, одним із компонентів якої є дидактична модель змісту взаємопов'язаного навчання іноземної *техніки читання і письма* [4, с. 28].

На думку іншого вченого-методиста З. М. Никитенко, у сучасній школі найбільш доцільним способом оволодіння дітьми технікою читання іноземною мовою є шлях від звуку і звукового аналізу (без опори на друкований текст) через матеріальну опору до буквено-звукових відповідностей, тобто від звукової форми слова до його графічної форми (звуковий аналіз → буквено-звукові співвідношення) [5, с. 208–210].

За результатами аналізу відповідей учителів на *тринадцяте запитання* щодо їхньої практики перекладу текстів і речень, з'ясувалося, що більшість із них (66,2 %) практикує переклад з іноземної мови на рідну «часто»; 30,4 % – «рідко» і 3,4 % – «взагалі не практикую». У той же час показники перекладу текстів і речень з рідної мови на іноземну виявилися дещо іншими. Практично однакова частка припадає на відповіді «часто» практикую (47,8 %) і «рідко» (47,4 %). Взагалі не практикують такого перекладу лише 10 педагогів із 207 опитаних, що становить 4,8 %.

Що стосується використання перекладу у вітчизняній навчальній літературі з іноземних мов для початкової школи, то, наприклад, у сучасних підручниках з німецької (Н. П. Басай), іспанської (В. Г. Редько, В. І. Береславська, О. Г. Іващенко) і французької (Н. П. Чумак, Н. В. Кривошеєва) мов пропонується частковий переклад слів і речень, тобто учням потрібно замінити в реченнях окремі слова або вирази рідною мовою відповідними іноземними еквівалентами. У чинних підручниках з англійської мови О. Д. Карп'юк і А. М. Несвіт рідна мова взагалі не використовується як засіб навчання.

Зважаючи на використання різних підручників у ЗНЗ як вітчизняних, так і зарубіжних авторів, досить важко спрогнозувати відповіді педагогів на *чотирнадцяте запитання* «Чи достатньо інформації вміщено в підручнику для ознайомлення учнів початкової школи з культурою країни, мова якої вивчається, і з культурою України?». Опитування здійснювалося окремо за інформацією про культуру країни, мова якої вивчається, та України.

Порівняння показника «достатньо» демонструє домінування інформації про культуру країни, мова якої вивчається, у підручниках для всіх класів



початкової школи (табл. 3). Результати аналізу вміщеної в підручниках інформації про культуру України свідчать, що цей показник зростає із класу в клас, проте він значно нижчий, ніж у першій частині таблиці. Що стосується показника «недостатньо», то він є значним в обох випадках, але разючим виявився щодо недостатньої інформації про культуру України.

Таблиця 3

### Наявність у підручнику інформації про культуру

Клас \ Відповідь	1-й клас	2-й клас	3-й клас	4-й клас
<b>Країна, мова якої вивчається</b>				
Достатньо	51,7 %	47,8 %	58,0 %	68,1 %
Не достатньо	48,3 %	52,2 %	42,0 %	31,9 %
<b>України</b>				
Достатньо	32,9 %	34,3%	42,2%	54,1 %
Не достатньо	67,1 %	65,7%	57,8%	45,9 %

Турбує той факт, що в усіх випадках наявність у підручниках інформації про культуру України значно поступається перед інформацією про культуру країни, мова якої вивчається, хоч її також недостатньо. Якщо звернутися до аналізу цих показників за зарубіжними підручниками, допущеними МОН України до використання у вітчизняних ЗНЗ, то ситуація з інформацією про культуру України виглядає ще гірше.

Не менш вражаючими є результати відповідей учителів на *п'ятнадцяте* запитання анкети «Чи достатньо в підручнику завдань для порівняння культури своєї країни з культурою країн, мова яких вивчається?».

Ознайомившись із відповідями вчителів на попереднє запитання, логічно було б припустити, що таких завдань у підручниках бракує, що й підтвердили відповіді наших респондентів. У підручниках для всіх класів значно переважає показник «недостатньо». Якщо порівняти 1-й і 4-й класи, то він знизився всього на 16,4%. На стільки ж (16,4 %) зросла кількість завдань у 4-му класі порівняно з 1-м у зіставленні обсягу інформації про свою культуру з культурою країни, мова якої вивчається (рис. 7).

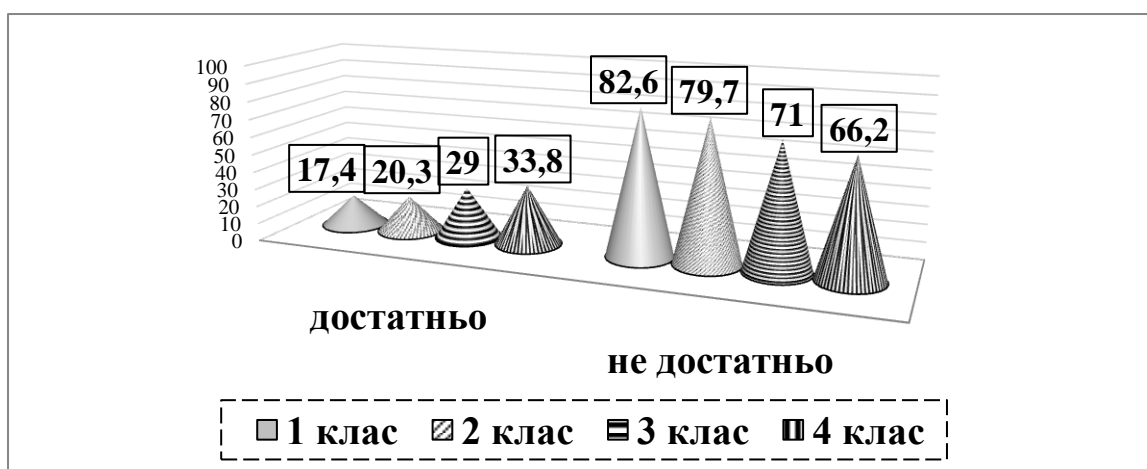


Рис. 7. Наявність у підручнику завдань для порівняння культур

А якщо зіставити різні підручники, то виявляється, що відповіді на це запитання безпосередньо пов'язані з відповідями на попереднє 14-е запитання. У зв'язку з цим можна зробити цілком логічний висновок: мало інформації в підручнику – мало вправ і завдань. Стан проблеми в усіх підручниках майже аналогічний і відповідає показникам попередніх відповідей.

Відповідаючи на останнє *шістнадцяте запитання* анкети «З яким краєзнавчим матеріалом доцільно ознайомлювати учнів у процесі навчання іноземної мови в початковій школі?», педагоги самостійно визначили об'єкти вивчення культурної спадщини України; свята і традиції рідного краю.

Насамкінець, респонденти висловили деякі побажання авторам підручників з іноземних мов для початкової школи щодо удосконалення їх змісту.

**Висновки.** Проведене дослідження дало змогу виявити й уточнити найбільш суттєві, з нашої точки зору, потенційні можливості учнів початкової школи до засвоєння компетентісно орієнтованого змісту навчання іноземних мов. Отримані результати переконливо свідчать про відсутність цілісної системної навчальної діяльності з цих питань як у діях учителів, так і авторів шкільних підручників як основних засобів навчання, зокрема щодо різних (деколи цілком протилежних і науково необґрунтованих) дидактичних і методичних підходів до визначення змісту навчання іншомовного спілкування відповідно до компетентісного підходу. Проаналізовані та методично інтерпретовані результати анкетувань можуть слугувати підґрунтям для проектування моделі компетентісно орієнтованого навчання іноземних мов учнів початкової школи та стануть у нагоді вчителям і авторам шкільних підручників.

#### **Використані джерела**

1. Державний стандарт початкової загальної освіти / Практика управління закладом освіти : спецвипуск. – К., 2012. – С. 2–33.
2. Іноземні мови. Навчальні програми для загальноосвітніх та спеціалізованих навчальних закладів. 1–4 класи. – Режим доступу: <http://mon.gov.ua/2016/08/16/inozemna-mova-rozasnyuvalna-znz-sznz-1-4-klas-belyaeva-xarchenko-finalna-zv.pdf>
3. Карп'юк О. Д. Англійська мова : підруч. для 1 кл. загальноосвіт. навч. закл. / О. Д. Карп'юк. – Тернопіль : Астон, 2012. – 104 с.
4. Мартинова Р. Ю. Цілісна загальнодидактична модель змісту навчання іноземних мов : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня докт. пед. наук : спец. 13.00.09 / Р. Ю. Мартинова. – К., 2007. – 51 с.
5. Несвіт А. М. Англійська мова : підруч. для 1 кл. загальноосвіт. навч. закл. / А. М. Несвіт. – К. : Генеза, 2012. – 127 с.
6. Никитенко З. Н. Методика овладения иностранным языком на начальной ступени школьного образования : учеб. пособ. / З. Н. Никитенко. – М. : Прометей, 2013. – 288 с.
7. Паршикова О. О. Німецька мова : підруч. для 1 кл. загальноосвіт. навч. закл. / О. О. Паршикова, Г. М. Мельничук, Л. П. Савченко, М. М. Сидоренко, Л. В. Горбач. – К. : Грамота, 2012. – 120 с.
8. Плахотник В. М. Англійська мова : навч. посіб. для 1 кл. шкіл з викладанням ряду предметів англ. мовою / В. М. Плахотник, Т. Л. Сірик. – К. : Радянська школа, 1984. – 128 с.

9. Плахотник В. М. Англійська мова. 1 клас : пробний підручник для загальноосвітніх шкіл, ліцеїв і гімназій / В. М. Плахотник, Т. К. Полонська. – К. ; Ірпінь : ВТФ «Перун», 1997. – 270 с.

10. Про поступове запровадження вивчення іноземних мов у початкових класах загальноосвітніх шкіл // Інформаційний збірник Міністерства освіти України. – 1994. – № 22. – С. 13–32.

11. Редько В. Г. Іспанська мова : підруч. для 1 кл. загальноосвіт. навч. закл. / В. Г. Редько, В. І. Береславська. – К. : Генеза, 2012. – 103 с.

12. Редько В. Г. Конструювання змісту шкільних підручників з іноземних мов: теорія і практика : монографія / В. Г. Редько. – К. : Педагогічна думка, 2017. – 628 с.

13. Редько В. Г. Лінгводидактичні засади навчання іноземної мови учнів початкової школи : метод. посіб. для вчителів ін. мов / В. Г. Редько. – К. : Генеза, 2007. – 136 с.

### References

1. Derzhavnyi standart pochatkovoї zahalnoi osvity / Praktyka upravlinnia zakladom osvity : spetsvyпуск. – К., 2012. – S. 2–33.

2. Inozemni movy. Navchalni prohramy dlia zahalnoosvitnikh ta spetsializovanykh navchalnykh zakladiv. 1–4 klasy. – Rezhym dostupu: <http://mon.gov.ua/2016/08/16/inozemna-mova-poyasnyuvalna-znz-sznz-1-4-klas-belyaeva-xarchenko-finalna-zv.pdf>

3. Karpiuk O. D. Anhliiska mova : pidruch. dlia 1 kl. zahalnoosvit. navch. zakl. / O. D. Karpiuk. – Ternopil : Aston, 2012. – 104 s.

4. Martynova R. Yu. Tsilisna zahalnodydaktychna model zmistu navchannia inozemnykh mov : avtoref. dys. na zdobuttia nauk. stupenia dokt. ped. nauk : spets. 13.00.09 / R. Yu. Martynova. – К., 2007. – 51 s.

5. Nesvit A. M. Anhliiska mova : pidruch. dlia 1 kl. zahalnoosvit. navch. zakl. / A. M. Nesvit. – К. : Heneza, 2012. – 127 s.

6. Nikitenko Z. N. Metodika ovladeniya inostrannyim yazyikom na nachalnoy stupeni shkoloного obrazovaniya : uchebnoe posobie / Z. N. Nikitenko. – М. : Prometey, 2013. – 288 s.

7. Parshykova O. O. Nimetska mova : pidruch. dlia 1 kl. zahalnoosvit. navch. zakl. / O. O. Parshykova, H. M. Melnychuk, L. P. Savchenko, M. M. Sydorenko, L. V. Horbach. – К. : Hramota, 2012. – 120 s.

8. Plakhotnyk V. M. Anhliiska mova : navch. posib. dlia 1 kl. Shkil z vykladanniam riadu predmetiv anhl. movoiu / V. M. Plakhotnyk, T. L. Siryk. – К. : Radianska shkola, 1984. – 128 s.

9. Plakhotnyk V. M. Anhliiska mova. 1 klas : probnyi pidruchnyk dlia zahalnoosvitnikh shkil, litseiv i himnazii / V. M. Plakhotnyk, T. K. Polonska. – К. ; Irpin : VTF «Perun», 1997. – 270 s.

10. Pro postupove zaprovadzhennia vyvchennia inozemnykh mov u pochatkovykh klasakh zahalnoosvitnikh shkil // Informatsiyni zbirnyk Ministerstva osvity Ukrainy. – 1994. – № 22. – S. 13–32.

11. Redko V. H. Ispanska mova : pidruch. dlia 1 kl. zahalnoosvit. navch. zakl. / V. H. Redko, V. I. Bereslavska. – К. : Heneza, 2012. – 103 s.

12. Redko V. H. Konstruiuvannia zmistu shkilnykh pidruchnykiv z inozemnykh mov: teoriia i praktyka : monohrafiia / V. H. Redko. – К. : Pedagogichna dumka, 2017. – 628 s.

13. Redko V. H. Lihvodydaktychni zasady navchannia inozemnoi movy uchniv pochatkovoї shkoly : metod. posib. dlia vchyteliv in. mov / V. H. Redko. – К. : Heneza, 2007. – 136 s.

**Редько В. Г., Полонская Т. К.**

### **ГОТОВНОСТЬ УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ К КОМПЕТЕНТНОСНО-ОРИЕНТИРОВАННОМУ ОБУЧЕНИЮ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ: АВТОРСКАЯ ИНТЕРПРЕТАЦИЯ РЕЗУЛЬТАТОВ АНКЕТИРОВАНИЯ УЧИТЕЛЕЙ**

В статье анализируются результаты проведенного научными сотрудниками отдела обучения иностранным языкам Института педагогики НАПН Украины анкетирования учителей с целью выяснения их отношения к отдельным вопросам обучения иностранным

языкам учащихся 1–4-х классов общеобразовательных учебных заведений на основе компетентного подхода. Анкетированием было охвачено восемь областей Украины, в нем приняли участие более 200 учителей иностранных языков, работающих в младших классах различных типов учебных заведений. Результаты ответов педагогов позволили выявить существенные потенциальные возможности учащихся к усвоению компетентно-ориентированного содержания обучения иностранным языкам, а также указали на отдельные разногласия между учителями и авторами учебников по различным дидактическим и методическим подходам к определению содержания компетентно-ориентированного обучения иностранным языкам в начальной школе.

**Ключевые слова:** иностранный язык; начальная школа; компетентно-ориентированное обучение; анкетирование учителей.

**Redko V., Polonska T.**

### **READINESS OF PRIMARY SCHOOLCHILDREN TO COMPETENCE-ORIENTED FOREIGN LANGUAGE TEACHING: AUTHOR'S INTERPRETATION FOR THE RESULTS OF TEACHERS' QUESTIONNAIRE SURVEY**

The article analyzes the results of teachers' questionnaire survey, conducted by the scientific researchers of the Department Foreign Languages Teaching in the Institute of Pedagogy of NAES of Ukraine, for the purpose of ascertaining their attitude to certain issues on teaching foreign languages among pupils of 1-4 forms in general education institutions on the basis of a competence-based approach. The questionnaire survey covered eight areas of Ukraine, with more than 200 foreign language teachers working in primary schools of educational institutions. In particular, the teachers responded to the questions of pupils' readiness to perform simple educational activities without the teacher's or parent's help, of their possibility to learn the textbook's content in foreign languages without any help, etc. In addition, the teachers themselves identified the topics of ethnographic material, which, in their opinion, is advisable to familiarize pupils in the process of teaching a foreign language in primary school. Besides, the respondents expressed some wishes to the authors of foreign languages textbooks for primary school to improve their content.

The results of the teachers' survey made it possible to identify the most significant potentialities of schoolchildren on the acquisition of competence-oriented content for teaching foreign languages, and also pointed to separate differences between teachers and authors of textbooks on various didactic and methodological approaches to determining the content of competence-oriented foreign language teaching at primary school. These results can serve as the basis for constructing a model of competence-based foreign language teaching for pupils of primary schools.

**Keywords:** foreign language; primary school; competence-oriented teaching; questionnaire survey of teachers.

**УДК 372.832**

### **КОМПЕТЕНТІСНО ОРІЄНТОВАНИЙ ПІДРУЧНИК ІЗ ОСНОВ ПРАВОЗНАВСТВА**

***T. O. Remex,***

*кандидат педагогічних наук,  
Інститут педагогіки НАПН України,  
e-mail: remehtatyana@gmail.com*

У статті розкриваються завдання та будова сучасного підручника з основ правознавства для учнів основної школи. Наголошено на концептуальних підходах до конструювання компетентісно орієнтованого підручника як основного засобу навчання учнів 9 класу основ

правознавства. Зазначено, що такий підручник має забезпечувати формування в учнів основної школи ключових та правової предметної компетентностей. Детально описано особливості підручника, заснованого на компетентнісному підході, вимоги до його структури та системи пізнавальних завдань. Окремі положення статті проілюстровано прикладами.

**Ключові слова:** основи правознавства; підручник; компетентнісний підхід; правова предметна компетентність.

**Постановка проблеми.** Нині в Україні розпочато масштабне реформування загальної середньої освіти: ухвалено новий Закон України «Про освіту», затверджено Концепцію Нової української школи, перебудовується структура середньої школи, розробляються нові освітні стандарти, трансформуються навчальні програми, модернізується відповідний їм зміст та форми й методи навчання, ґрунтовані на компетентнісному підході. Стрімкі зміни в освітньому житті висувають перед українською школою нові вимоги. Принципово змінюється соціальне замовлення – освіта має орієнтуватися на формування ключових і предметних компетентностей школярів, забезпечуючи підготовку інноваційної, адаптивної особистості, здатної до ефективної життєдіяльності в поліваріантному суспільстві.

Вплив цих чинників на шкільну правову освіту опосередковується у вимогах щодо принципової перебудови всіх її компонентів, що відтепер мають засновуватися на компетентнісній освітній парадигмі [10, с. 374].

З огляду на зміни в підходах до змісту, структури та організаційно-методичних засад навчання учнів основ правознавства, шкільний підручник має акумулювати в собі їхні найголовніші тенденції. Це потребує визначення та впровадження нових концептуальних підходів до його конструювання.

**Формулювання цілей статті.** Метою статті є визначення концептуальних підходів до конструювання сучасного підручника з основ правознавства як основного засобу навчання учнів 9 класу.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Питанням розробки й удосконалення підручника присвячено низку педагогічних праць українських та зарубіжних дослідників. Окремі теоретичні аспекти підручникотворення стали предметом дослідження Н. Бібік, М. Бурди, С. Гончаренка, О. Топузова та інших. У дослідженнях Р. Арцишевського, Т. Засекіної, О. Ляшенка, І. Смагіна та ін. обґрунтовано систему оцінювання/моніторингу шкільних підручників. Проблемам творення навчальних книг із суспільствознавчих предметів присвячені праці Р. Арцишевського, К. Баханова, В. Власова, Н. Гупана, Т. Ладиченко, Ю. Малієнко, Т. Мелещенко, П. Мороза, О. Пометун, Г. Фреймана та інших. Концептуальні підходи до змісту та структури шкільних підручників із правознавства розглянуто такими дослідниками, як Б. Андрусин, А. Булда, А. Гуз, Н. Жидкова, О. Наровлянський, О. Пишко, О. Пометун, Т. Ремех, Л. Рябовол та інші. Однак в умовах перебудови української школи й активного впровадження в освітній процес компетентнісного підходу до навчання постає завдання створення підручника з основ правознавства, заснованого на такому підході.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Із 2017/2018 н.р. в 9 класах загальноосвітніх навчальних закладів викладається новий предмет – «Основи правознавства». Відповідно до його специфіки підручник з основ правознавства залишається основним засобом навчання учнів. Відтак конструюванню його як навчальної книги має бути приділена особлива увага.

Загальновідомо, що підручник є особливою дидактичною системою, яка не тільки розкриває зміст навчання, а й виступає специфічною моделлю освітнього процесу. Для учнів підручник із основ правознавства – це джерело знань, носій змісту предмета. Як засіб навчання, він має матеріальну форму, пов'язану зі змістом навчання предмета та процесом його засвоєння.

Сформулюємо загальні вимоги, які варто враховувати під час створення підручника з основ правознавства.

*По-перше.* Обов'язковими орієнтирами у процесі конструювання підручника з основ правознавства мають бути сформульовані в чинних освітніх документах вимоги до навчання цього предмета [1; 3; 6]. Погодимось з думкою І. Смагіна, що загальними вимогами до сучасного підручника є такі: *відповідність змісту та виховної спрямованості* підручника державним вимогам до освітньої системи навчального предмета; *наукова відповідність змісту* підручника вимогам освітньої системи навчального предмета; *психолого-дидактична відповідність* підручника вимогам освітньої системи навчального предмета; *методична відповідність* підручника вимогам освітньої системи навчального предмета; *поліграфічна та гігієнічна відповідність* підручника вимогам освітньої системи навчального предмета [11, с. 88].

*По-друге.* Підручник повинен відповідати державній програмі за кількістю годин, відведених на вивчення основ правознавства відповідним навчальним планом. Це означає, що кількість інформаційних блоків та наповнення їх не повинні виходити за межі програми, мають передбачати опанування учнями знаннями, уміннями й навичками, визначеними навчальною програмою та забезпечувати засвоєння кожним учнем змісту вказаного предмета.

Оскільки структура змісту підручника задається навчальною програмою, підручник покликаний зберігати структуру і послідовність її змісту. Він має будуватися на основі сучасних підходів до викладення матеріалу, оригінального поєднання основного, додаткового текстів та позатекстових компонентів. Також така навчальна книга має бути призначена як для самостійного засвоєння навчального матеріалу учнями на уроці, так і для самостійної роботи вдома.

*По-третьє.* Підручник має реалізовувати мету і завдання предмета «Основи правознавства», а саме: «надання учням основ правових знань, виховання поваги й любові до своєї держави та державотворчих і правотворчих традицій, забезпечення умов для формування елементів правової культури, правових орієнтирів і правомірної поведінки школярів» [6, с. 88], що досягається змістом основного і додаткових текстів, ретельним добром позатекстових компонентів, системою різнорівневих пізнавальних завдань різного типу.

*По-четверте.* Враховуючи те, що підручник – це насамперед навчальний текст, він має містити засоби, завдяки яким стимулюється, мотивується, програмується, реалізується діяльність учнів і досягаються поставлені цілі [5, с. 3–4]. Отже, обсяг текстів, представлених у підручнику, повинен бути педагогічно доцільним, чітко побудованим, послідовно, логічно, лаконічно викладеним. Для того, щоб навчальна інформація засвоювалась усіма учнями, структура тексту має будуватися як комбінація невеликих за обсягом смислових частин.

*По-п'яте.* Авторський і додаткові тексти підручника з основ правознавства мають відображати уявлення про право як мистецтво добра і справедливості, а їх зміст повинен ґрунтуватися на розумінні загальнолюдських цінностей, позитивному сприйнятті світу й оточення, представленні права ефективним регулятором суспільних відносин, що уможливорює безпечну, комфортну, результативну життєдіяльність членів суспільства, обґрунтуванні потреби людей діяти відповідно до його норм.

З огляду на завдання предмета «Основи правознавства», підручник через зміст, структурування тексту, систему завдань має орієнтуватися також на виховання активної громадянської позиції учнів, їхньої соціальної активності та навиків життя в демократичному поліваріантному суспільстві.

*По-шосте.* Підручник як такий, що реалізує зміст шкільної правової освіти, має відображати новітні досягнення української правничої науки і висвітлювати їх з урахуванням дидактичних принципів доступності, наступності, системності та послідовності [10, с. 382]. У процесі його укладання варто також враховувати плинність національного законодавства та результати нормотворчої діяльності відповідних державних органів.

*По-сьоме.* Зміст підручника з основ правознавства має відображати зв'язки між темами предмета, міжпредметні зв'язки з іншими навчальними предметами й курсами (історією, географією, українською літературою тощо), а також проектувати міжкурсові зв'язки з предметом «Правознавство» (10 клас, рівень стандарту).

*По-восьме.* Представлений у підручнику матеріал, запитання і завдання для учнів мають відповідати віковим особливостям дев'ятикласників, враховувати наявні у них знання й уявлення та ґрунтуватися на їхньому життєвому досвіді. Таким чином, розмова в підручнику має розгортатися навколо правових питань і проблем, що стосуються неповнолітніх осіб, а його зміст (текст і завдання) висвітлювати правовідносини, учасниками яких є такі особи.

Тепер сформулюємо підходи до конструювання компетентнісного орієнтованого підручника з основ правознавства. Це потребує передусім визначення поняття *правової предметної компетентності*. Укажемо, що в загальному значенні *компетентність* розуміють як поєднання знань, умінь, навичок, способів мислення, поглядів, цінностей, особистих якостей, що визначає здатність особи успішно провадити діяльність у нових непередбачуваних умовах [4, с. 10]. *Правову предметну компетентність*

уявляють як інтегровану характеристику особистості, структура якої уналежнює когнітивний (правові знання), діяльнісно-процесуальний (правові вміння й позитивний соціально-правовий досвід у правовій сфері) та аксіологічний (особистісно-ціннісне ставлення до правових явищ, процесів, подій) компоненти. Виходячи з результативно-цільової спрямованості підручника з основ правознавства, він має забезпечувати формування названої компетентності та поступовий її розвиток.

Підручник з основ правознавства, заснований на компетентнісному підході, має забезпечувати засвоєння учнями необхідного та достатнього обсягу правових знань, формування вмінь їх застосування для виконання практичних завдань та розв'язання проблем, діяти на основі сформованих у навчанні предмета ціннісних орієнтацій [10, с. 377]. Він має сприяти формуванню, прояву, підтриманню та підвищенню пізнавального інтересу учнів до правознавства, формуванню в учнів правової позиції щодо правових явищ і процесів, визначенню власної оцінки й ставлення до них.

Під час відбору змісту підручника з основ правознавства варто відійти від усталеного підходу, коли така шкільна навчальна книга укладається за зразком підручника для студентів юридичного факультету університету та в силу цього переобтяжена теоретичним матеріалом і складними для сприйняття дев'ятикласниками дефініціями. Компетентнісний підручник має бути практико-зорієнтованим і будуватися на основі проблемного викладу, забезпечуючи учням можливість розмірковувати, формулювати та висловлювати власне ставлення до правових явищ, процесів, дій учасників правовідносин. Адже наразі центр ваги зміщується від нагромадження фактів до розвитку вмінь, що досягається зменшенням обсягу фактологічного матеріалу на користь практичної діяльності [4, с. 11]. Тому сучасний підручник має акцентуватися на практичній значущості набутих знань та продуктивності освітнього результату [12, с. 426].

Виклад матеріалу в підручнику з основ правознавства повинен бути діалогічним: діалог має розгортатися між авторами і учнями, ініціювати діалог між учителем і учнями та учнями між собою. Це є важливим з огляду як на функціональність підручника, так і розвиток пізнавального інтересу школярів до правознавства.

Підручник повинен містити доцільно відібрані основний та додаткові тексти, позатекстовий компонент, систему компетентнісно орієнтованих пізнавальних завдань для учнів, яка має бути розрахована на різні рівні навчальних досягнень учнів, що забезпечить можливість врахувати індивідуальні особливості учнів та рівень навченості всього класу.

Компетентнісний підхід потребує відведення достатнього часу в навчанні на формування вмінь та відповідних ставлень учнів, їхньої готовності, належної мотивації та самооцінки. Тому під час конструювання підручника особливу увагу, на нашу думку, варто приділяти його ролі у формуванні аксіологічного складника правової предметної компетентності, яку розуміють як спроможність учнів формулювати власні оцінки правових подій, явищ і процесів,



висловлювати емоційно-ціннісні ставлення до них, шукати й знаходити особисті смисли. Критеріями сформованості цього складника правової предметної компетентності виступають вміння учнів оцінювати правові явища з позиції загальнолюдських цінностей, визначати власну позицію щодо суперечливих питань суспільної політики; виявляти тенденції та напрями поступу української держави та її правової системи; оцінювати власні вчинки й вчинки інших з позицій права. Це потребує введення у зміст підручника текстових фрагментів, що розкривають такі загальнолюдські цінності, як права людини, демократія, справедливість, гуманізм, наголошують на значенні права як ефективного регулятора суспільних відносин, важливості прояву ініціативи людини у реалізації та обстоюванні своїх прав і законних інтересів.

Одним із важливих елементів методичного апарату підручника з основ правознавства є система запитань і пізнавальних завдань (репродуктивних, проблемних, дослідницьких, творчих), що супроводжують всі інші елементи підручника. Вони, на нашу думку, можуть бути таких видів: 1) за місцем на уроці: а) із розвитку пізнавального інтересу та мотивації учнів (приміром, завдання, що виявляють наявні в учнів знання стосовно теми з інших предметів чи оточення, наприклад: *Що вам відомо про причини виникнення держави зі шкільних курсів історії?*); б) з осмислення нового матеріалу (*Чим, на вашу думку, норми права відрізняються від інших соціальних норм?*; *Які питання ви задали б автору, вченому з цієї теми?*); в) рефлексивними: щодо змісту теми (*Які знання з теми будуть корисними вам у житті? Що ви дізналися сьогодні такого, чого не знали раніше?*); щодо способів діяльності на уроці (*Чи активно ви працювали в групі під час виконання завдання?, Чого ви навчилися такого, чого не вміли раніше?*); щодо емоційного стану учнів наприкінці уроку (*Що вас здивувало, порадувало на уроці?*); г) узагальнюючими (*Чому право є надбанням людської цивілізації?*); 2) за видами розумової діяльності учнів: а) проблемними, що спонукають учнів розмірковувати, дискутувати (*У чому полягає цінність права для вас особисто?*); б) із розвитку критичного мислення учнів, що передбачають здійснення ними аналізу, синтезу, доведення, порівняння та висловлення власної думки (*Чому права людини є загальною цінністю?*); в) із встановлення причиново-наслідкових зв'язків; г) для розвитку юридичної логіки; 3) завдання для самоконтролю і самооцінки; 4) спеціальні завдання, які стимулюють обдумування учнями моделей власної поведінки та поведінки інших осіб; обговорення зі своїм найближчим оточенням (батьками, дорослими членами родини, друзями) важливих питань цінності права, його ролі в житті людини, суспільства, держави.

Різні типи завдань у підручнику з основ правознавства мають навчати учнів різних способів пізнання – від оволодіння ними аналізом, порівнянням, узагальненням, доведенням до перенесення знань і способів діяльності в нові навчальні, а далі – у життєві ситуації.

Зміна фокусу навчання у бік практики, інтерактивності та функціональності, коли учні, вільно висловлюють свою позицію на уроці, вирішують завдання, співпрацюючи з однокласниками [4, с. 12], потребують

наявності в підручнику з основ правознавства пізнавальних завдань, спрямованих на оптимальне поєднання різних форм навчання дев'ятикласників: індивідуальної (наприклад, самостійне опрацювання тексту пункту параграфу за завданнями до нього), кооперативної (парної чи групової) та колективної (обговорення в загальному колі, проведення міні-дискусій тощо). При цьому обов'язковим елементом підручника мають бути детальні інструкції для учнів щодо виконання тих чи тих завдань, які можуть передувати тексту завдання або бути зібрані в окремому додатку.

Відповідно до специфіки права як галузі знання та особливостей предмета «Основи правознавства», обов'язковим елементом підручника мають бути правові ситуації та юридичні задачі. Працюючи з ними, учні вчаться оцінювати факти, процеси, дії осіб з позицій права; регулювати свої взаємини з іншими; обирати моделі поведінки у життєвих ситуаціях відповідно до норм права; використовувати правові знання для реалізації та захисту своїх прав, свобод і законних інтересів. Аналізуючи правову ситуацію з різних позицій, учні оцінюють дії її фігурантів, прогнозують наслідки розв'язання конфлікту, осмислюють своє правове становище та способи співбуття з іншими [2, с. 71].

Формування діяльнісного складника правової предметної компетентності передбачає також роботу учнів із фрагментами правових актів та складання юридичних документів. Це означає, що підручник із основ правознавства має вмещувати доцільно підібрані (відповідно до тексту чи правової ситуації) статті законів, підзаконних актів, окремі положення міжнародних декларацій, пактів, конвенцій, а також зразки юридичних документів. При цьому варто уникати переобтяження підручника – натомість в ньому потрібно пропонувати учням завдання з пошуку в тих чи інших правничих документах на відповідних сайтах.

Підручник із основ правознавства має бути укладений таким чином, щоб, враховуючи методологічні етапи навчання, допомогти вчителю послідовно організувати різні види пізнавальної діяльності учнів на уроці: актуалізацію знань і мотивацію учнів; засвоєння і осмислення ними нових знань; відпрацювання і вдосконалення предметних і операційних пізнавальних умінь та навичок; узагальнення та рефлексію засвоєного змісту та приведення його у систему з уже відомою інформацією; повторення та закріплення вивченого; подальше осмислення засвоєного змісту теми у процесі виконання учнями домашніх завдань [8, с. 203].

За будовою та змістовим наповненням підручник повинен передбачати можливість проведення вчителем уроків різного типу, серед яких: *вступний урок*, де вчитель знайомить учнів з метою й завданнями предмета, структурою підручника, правилами роботи на уроках, організовує вхідне анкетування учнів, узгоджує з учнівським колективом правила роботи на уроках тощо; *уроки засвоєння нового змісту, формування умінь та навичок*, на яких діяльність учнів спрямована на опрацювання текстів, що несуть нову для них інформацію, та виконання вправ із засвоєння й застосування цієї інформації; *уроки рефлексії та узагальнення засвоєного матеріалу*, для проведення яких у підручнику

мають вміщуватися тестові завдання, правові ситуації, творчі завдання; *практичні заняття*, що є уроками розвитку й вдосконалення вмінь учнів, які мають конкретну тему (наприклад, «Звернення громадян», «Власність неповнолітніх» тощо), а тому для їх проведення підручник має містити правові ситуації, запитання і завдання, фрагменти нормативно-правових актів тощо.

Побудова параграфів компетентісно орієнтованого підручника з основ правознавства має відтворювати триелементну структуру уроку, яка уналежнює: 1) *вступну* частину, в якій за допомогою системи завдань і серії запитань здійснюється актуалізація та мотивація навчання учнів: пропонувані учням завдання спрямовані на те, щоб освіжити наявні в них знання, уявлення, вміння, пов'язані з опрацьовуваною темою, провести інвентаризацію цих знань і уявлень та створити контекст для сприйняття нових ідей; 2) *основну* частину уроку, де учні за допомогою пізнавальних завдань і вправ, виконуваних індивідуально та в співпраці з іншими, конструюють знання, вміння, навички та ставлення – осмислюють теоретичні ідеї, концепції, відстежують хід власних думок, формулюють висновки, встановлюють зв'язок нового змісту з особистим досвідом, відпрацьовують предметні й операційні вміння; 3) *підсумкову (заключну)* частину – етап рефлексії та узагальнення, на якому учні, виконуючи відповідні завдання, узагальнюють та інтерпретують основні ідеї теми, обмінюються думками, висловлюють особисте ставлення до правових явищ, оцінюють набуті знання, застосовують процедури само- та взаємооцінювання.

**Висновки дослідження і перспективи подальших розвідок.** За Законом України «Про освіту», компетентність – динамічна комбінація знань, умінь, навичок, способів мислення, поглядів, цінностей, інших особистих якостей, що визначає здатність особи успішно соціалізуватися, провадити професійну та подальшу навчальну діяльність.

Навчання учнів основ правознавства спрямоване на формування ключових, зокрема громадянських та соціальних компетентностей (пов'язаних із ідеями демократії, справедливості, рівності, прав людини, добробуту та здорового способу життя, з усвідомленням рівних прав і можливостей), а також правової предметної компетентності в сукупності когнітивного, діяльнісного та аксіологічного її складників. Надважлива роль у цьому належить підручнику з основ правознавства, який залишається основним засобом навчання учнів цього предмета. Тому нагальним завданням є створення компетентісно орієнтованого підручника, що ґрунтується на нових концептуальних підходах.

У подальших дослідженнях наукового розгляду заслуговують такі питання, як визначення підходів до створення електронного підручника з основ правознавства; забезпечення наступності в формуванні правової предметної компетентності учнів між основною та старшою школою; підготовка вчителів правознавства до застосування в навчальному процесі компетентісно орієнтованого підручника з основ правознавства.

#### **Використані джерела**

1. Державний стандарт базової та повної загальної середньої освіти [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://mon.gov.ua/content/post-derzh-stan-\(1\).pdf](http://mon.gov.ua/content/post-derzh-stan-(1).pdf)

2. Жидкова Н. Проблемна правова ситуація як компонент проблемного навчання / Н. Жидкова // Молодь і ринок. – 2016. – № 8. – С. 65–72.
3. Закон України «Про освіту» [Електронний ресурс]. – Режим доступу: zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2145-19http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2145-19
4. Нова українська школа: основи Стандарту освіти. – Львів, 2016. – 64 с.
5. Огурцов А. П. Підручник як технологія процесу оволодіння необхідною системою знань, умінь і навичок / А. П. Огурцов, Л. М. Мамаєв, В. В. Заліщук // Нові технології та навчання : наук.-метод. зб. – К. : Наук.-метод. Центр вищої освіти, 2004. – Вип. 36. – С. 3–9.
6. Основи правознавства. 9 клас : Програми для загальноосвітніх навчальних закладів / Т. О. Ремех, О. Муза, Р. Євтушенко, В. Сутковий, Т. Зорнік, Л. Лоха, В. Силенко // Історія. Правознавство : методичні рекомендації МОН України щодо організації навчального процесу в 2017/2018 навчальному році; оновлені на компетентнісній основі навчальні програми для 5-9 класів ЗНЗ; методичні коментарі провідних науковців щодо впровадження ідей Нової української школи. – К. : УОВЦ «Оріон», 2017. – С. 88–94.
7. Пишко О. Л. Роль шкільного підручника з правознавства у формуванні правової компетентності дев'ятикласників / О. Л. Пишко // Проблеми сучасного підручника : зб. наук. праць / [ред. кол. ; наук. ред. – О. М. Топузов]. – К. : Педагогічна думка, 2012. – Вип. 12. – С. 630–636.
8. Ремех Т. О. Концептуальні підходи до шкільного підручника з правознавства / Т. О. Ремех // Проблеми сучасного підручника : зб. наук. праць / [ред. кол. ; наук. ред. – О. М. Топузов]. – К. : Педагогічна думка, 2012. – Вип. 12. – С. 199–206.
9. Ремех Т. О. Основи правознавства : підручник для 9 класу загальноосвітніх навчальних закладів / Т. О. Ремех, О. І. Пометун. – К. : Літера ЛТД, 2017. – 224 с.
10. Рябовол Л. Т. Концептуальні основи побудови підручника з правознавства для профільного навчання / Л. Т. Рябовол // Проблеми сучасного підручника : зб. наук. праць / [ред. кол. ; наук. ред. – О. М. Топузов]. – К. : Педагогічна думка, 2016. – Вип. 16. – С. 373–383.
11. Смагін І. І. Методичні рекомендації до експертного оцінювання підручників із правознавства для 9 класу загальноосвітніх навчальних закладів / І. І. Смагін // Житомирський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти. – Житомир, 2010. – 33 с.
12. Трубачева С. Е. Дидактичні особливості компетентнісно орієнтованого підручника для основної школи / С. Е. Трубачева // Проблеми сучасного підручника : зб. наук. праць / [ред. кол. ; наук. ред. – О. М. Топузов]. – К. : Педагогічна думка, 2016. – Вип. 16. – С. 424–432.

### References

1. Derzhavnyi standart bazovoi ta povnoi zahalnoi serednoi osvity [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu: [http://mon.gov.ua/content/post-derzh-stan-\(1\).pdf](http://mon.gov.ua/content/post-derzh-stan-(1).pdf)
2. Zhydkova N. Problemna pravova sytuatsiia yak komponent problemnoho navchannia / N. Zhydkova // Molod i rynek. – 2016. – N 8. – S. 65–72.
3. Zakon Ukrainy «Pro osvitu» [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu: zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2145-19http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2145-19
4. Nova ukrainska shkola: osnovy Standartu osvity. – Lviv, 2016. – 64 s.
5. Ohurtsov A. P. Pidruchnyk yak tekhnolohiia protsesu ovolodinnia neobkhdnoiu systemoiu znan, umin i navychok / A. P. Ohurtsov, L. M. Mamaiev, V. V. Zalishchuk // Novi tekhnolohii ta navchannia : nauk.-metod. zb. – K. : Nauk.-metod. Tsentrvyshchoi osvity, 2004. – Vyp. 36. – S. 3–9.
6. Osnovy pravoznavstva. 9 klas : Prohramy dlia zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladiv / T. O. Remekh, O. Muza, R. Yevtushenko, V. Sutkovyi, T. Zornik, L. Lokha, V. Sylenko // Istoriia. Pravoznavstvo : metodychni rekomendatsii MON Ukrainy shchodo orhanizatsii navchalnoho protsesu v 2017/2018 navchalnomu rotsi; onovleni na kompetentnisnii osnovi navchalni prohramy dlia 5–9 klasiv ZNZ; metodychni komentari providnykh naukovtsiv shchodo vprovadzhennia idei Novoi ukrainskoi shkoly. – K. : UOVTs «Orion», 2017. – С. 88–94.
7. Pyshko O. L. Rol shkilnoho pidruchnyka z pravoznavstva u formuvanni pravovoi kompetentnosti deviatyklasnykiv / O. L. Pyshko // Problemy suchasnoho pidruchnyka : zb. nauk.

prats / [red. kol. ; nauk. red. – O. M. Topuzov]. – K. : Pedahohichna dumka, 2012. – Vyp. 12. – S. 630–636.

8. Remekh T. O. Kontseptualni pidkhody do shkilnoho pidruchnyka z pravoznavstva / T. O. Remekh // Problemy suchasnoho pidruchnyka : zb. nauk. prats / [red. kol. ; nauk. red. – O. M. Topuzov]. – K. : Pedahohichna dumka, 2012. – Vyp. 12. – S. 199–206.

9. Remekh T. O. Osnovy pravoznavstva : pidruchnyk dlia 9 klasu zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladiv / T. O. Remekh, O. I. Pometun. – K. : Litera LTD, 2017. – 224 s.

10. Riabovol L. T. Kontseptualni osnovy pobudovy pidruchnyka z pravoznavstva dlia profilnoho navchannia / L. T. Riabovol // Problemy suchasnoho pidruchnyka : zb. nauk. prats / [red. kol. ; nauk. red. – O. M. Topuzov]. – K. : Pedahohichna dumka, 2016. – Vyp. 16. – S. 373–383.

11. Smahin I. I. Metodychni rekomendatsii do ekspertnoho otsiniuvannia pidruchnykiv iz pravoznavstva dlia 9 klasu zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladiv / I. I. Smahin // Zhytomyrskyi oblasnyi instytut pisladyplomnoi pedahohichnoi osvity. – Zhytomyr, 2010. – 33 s.

12. Trubacheva S. E. Dydaktychni osoblyvosti kompetentnisno oriientovanoho pidruchnyka dlia osnovnoi shkoly / S. E. Trubacheva // Problemy suchasnoho pidruchnyka : zb. nauk. prats / [red. kol. ; nauk. red. – O. M. Topuzov]. – K. : Pedahohichna dumka, 2016. – Vyp. 16. – S. 424–432.

**Ремех Т. А.**

### **КОМПЕТЕНТНОСТИ ОРИЕНТИРОВАННЫЙ УЧЕБНИК ПО ОСНОВАМ ПРАВОВЕДЕНИЯ**

В статье раскрываются задачи и построение современного учебника по основам правоведения для учащихся основной школы. Акцентировано внимание на концептуальных подходах к конструированию компетентно ориентированного учебника как основного средства обучения учащихся 9 класса основам правоведения. Указано, что такой учебник должен обеспечивать формирование у учащихся основной школы ключевых и правовой предметной компетентностей. Подробно описаны особенности учебника, основанного на компетентностном подходе, требования к его структуре и системе познавательных заданий. Отдельные положения статьи иллюстрируются примерами.

**Ключевые слова:** основы правоведения; учебник; компетентностный подход; правовая предметная компетентность.

**Remekh T.**

### **A COMPETENCE ORIENTED TEXTBOOK ON FUNDAMENTALS OF LAW**

The article considers the tasks, functions and structure of a modern textbook on the law fundamentals for the secondary school students. The conceptual (methodological, educational, methodical) bases of the textbook are defined. The conceptual approaches to the design of a competence oriented textbook as the main means of teaching the main issues of jurisprudence for students are underscored. Due to the peculiarities of school law, a textbook on the fundamentals of law is the main means of teaching students. The modern textbook should focus on the practical significance of the acquired knowledge and the efficiency of educational outcomes. The competence oriented textbook on Fundamentals of Law should ensure that students acquire the necessary and sufficient amount of legal knowledge, the formation of skills for their application in practical tasks and problem solving, and act on the basis of value orientations developed in the course of law studies. The main (textual, non-textual) content components of the textbook on Fundamentals of Law are described. The modern requirements for the structure and presentation of the text in the textbook on Fundamentals of Law as well as the opportunities that are provided by a textbook for the organization of students' training in law fundamentals by a teacher are defined. It was 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. The features of the textbook, its structure, the system of cognitive tasks that ensure

the formation of the key and legal core competences of the 9th form students are described in detail. The thesis of the article are illustrated by examples.

**Keywords:** fundamentals of law; textbook; competence approach; legal core competence.

УДК 371.3:371.1

## **SOCIAL COMPETENCE AS OBJECT OF COGNITION AND CONTENT COMPONENT OF TRAINING METHODOLOGICAL SUPPORT IN THE FIELD OF EDUCATION**

**Ivan Riabukha,**

*Candidate of Pedagogical Sciences Kherson State Maritime Academy,  
docent of Department of English in Marine Engineering*

У статті обґрунтовано необхідність пізнання та вивчення соціальної компетентності в сфері освіти як пріоритетного фактору розвитку людського капіталу в громадянському суспільстві. Наведено різновиди соціальної компетентності, їх взаємозв'язок і роль у структурі ключових компетентностей особистості. За результатами наукового доробку вітчизняних і зарубіжних учених представлено схему взаємозв'язку базових понять, матриця структури поняття «соціальна компетентність», теоретично обґрунтовану параметричну субмодель соціальної компетентності особистості, що дає змогу реалізувати діяльнісний, особистісний, технологічний та компетентнісний наукові підходи в різних видах діяльності, забезпечити ефективність процесів формування, розвитку й саморозвитку цього феномена.

**Ключові слова:** компетентність; соціальна компетентність; ключові компетентності; субмодель; науковий підходи; модернізація змісту освіти.

**Problem statement.** Under the conditions of the process of civil society and competitive economy of knowledge development in Ukraine there emerges urgent problem of human capital formation as a strategic resource and productive factor for socio-economic development of the country, able to guarantee its future. Human capital as the first priority factor includes education of labour resources, knowledge, toolset of intellectual and managerial work, “metacompetencies” providing the development of the state, society, all spheres of social and cultural life of the country. One of the most important components is social competence. That is why stability and prosperity of the state and social and cultural development of every citizen depends on understanding of its importance, its cognition and mastering, forming and development in the field of education. It is the reason for including social competency as a phenomenon of cognition and mastering in the field of education into curriculum, textbooks, training and methodological literature of the subjects of humanities cycle in higher and vocational educational establishments.

**Analysis of recent researches.** Theoretical approaches to this problem solving found the reflection in the works of native and foreign researchers. Ideas, models and basic thoughts of competence approach, methods of its implementation into secondary education practice, theoretical comprehension of different approaches to analysis and understanding of essence of competence as to the didactics category of competence based education is reflected in works of the modern Ukrainian and foreign scientists:

I. Bekh, N. Bibik, V. Bondar, I. Zimniaya, M. Yevtukh, L. Kalinina, V. Krayevskiy, G. Callahan, V. Lednirov, O. Liashenko, N. Nichkalo, B. Oscarsson, M. Sadker, O. Savchenko, O. Sukhomlynska, O. Pometun, O. Topuzov, G. Halazh, N. Khomskiy, A. Khutorskoy, V. Hutmacher, S. Shishov, S. Shoh and others [6; 7; 78; 9; 13; 14]. However there were not found publications of summative character systematically reflecting successiveness and continuity of social competence formation and development in the field of education in terms of civil society. According to the conclusions of home and foreign experts, content and technologies of teaching not to a full degree «take into account the change of procedural educational paradigm into result-aimed and competency-based» [4] and not enough oriented onto development of students' social competence. Taking into account aforesaid, it is necessary to correct modern content of education and create conditions for cognition, mastering, development and self-development of this important phenomenon.

**Research objective (idea).** To highlight the specific character of the phenomenon of social competence; to underline importance of its cognition and development in the field of education as the component of the first priority of the human capital and prosperity of the country in the conditions of civil society formation.

**Main body.** In the process of research it is found out that native and European scientists and practices distinguish different groups of key competencies, that are «interdisciplinary, supersubject, multicomponent» (G. Levitas, O. Pometun, O. Ovcharuk) and «link together personal and social in education, represent a complex mastering the aggregate of activity methods» (H. Bibik) and must provide graduating student with successful vital functions and professional productivity, namely: competence in the spheres of activity – educational-cognitive, motivational, civilly-public, social-labour, domestic, cultural; competence, related to the profession; political and social competence, related to life of a person in multicultural society, to oral and writing communication, informatization of society. Modern scientists give definition of a social competence that inherent characteristic signs of social context belonging to the structure of key competencies of a person, and examine in three foreshortening: as a common collapsible concept that testifies to the level of person's socialization, as a key competence of a person and as personal integrative property of individual.

Social competence has different types: social-psychological, sociocultural, social-professional, social-labour, social-linguistic, social-communicative. Some scientists identify social competence according to its essence with existential and civil – representing a forming sphere, providing realization of social and socially-public activity; and they are just in aspect reflected in philosophy, social philosophy, sociology, pedagogics, linguistics, sociolinguistics, linguodidactics in the context of our research subject. Thus, grounding on the analysis of essence and concepts of the social competence types we can understand them substantially and structurally interconnected. Considering them to be the «cells of the coordinate directed space of social reality», we shall designate schematically their connection as the centred circle with basic research concept «social competence» in the centre.

Sharing the point of view of the most Ukrainian educationalists, we examine the social competence as the characteristics of the process result, difficult integral formation of personality; holistic and dynamic system of cognitive, activity and personality features. *Social competence* we shall understand as *integral virtue of personality, represented by the system of personal traits and features, capabilities and socially meaningful faculties providing accordance of individual to his social group and determines the achievement of successful realization of own and publicly meaningful aims in heterogeneous society.*

Keeping to logic of scientific search we shall find out the structure of the concept «social competence» in the marked context. Application of competence approach made it possible not only to consider concept «social competence» in the procedure-personal field but also provided taking into account of most parameters of education results and their general development. Such approach allows us viewing social competence as a constituent of educational process and as integral result of such processes as education, development, self-development, communication and self-actualization. The structure of the phenomenon of indicated concept can be designated schematically as a two-dimensional matrix (Table 1).

Table 1

**Matrix of structure of concept «social competence»**

<b>Procedural plane</b>	<b>Effective plane</b>
Cognition of Universe and self-cognition	Knowledge, abilities, skills
Activity in all of its kinds	Experience
Communication, co-operation with surroundings	Values, relations

Adhering to the views of J. Raven [5, p. 157] that competence consists of cognitive and highly emotional components, experience and habits, we shall distinguish such components in the content of social competence:

- cognitive, related to self-*cognition* and cognition of other people, ability to understand features, interests, necessities, notice the changes of mood, emotional condition;

- motivational that includes reasoned and understood *attitude* to another human being as to the greatest value, display of kindness, attention, help, caring, mercy;

- activity, related to *the choice* of activity, communication methods, scenarios of co-operation and standards of behaviour adequate to the situation.

Summarizing scientific work of native and foreign scientists, and also points that a person is the subject of communication, cognition and labour (according to the theory of B. Ananyev), and personality appears in the relation system toward himself, other people, society, labour (according to the theory V. Miasishchev) [3], we shall determine that three constituents are included in the structure of social competence containing, in their turn, such elements: 1) personal – traits and qualities of an individual; 2) activity – capabilities, potential readiness of personality; 3) cognitive –



socially necessary knowledge, abilities and skills. Obviously these approaches to the structuring of the notion «social competence» almost agree with each other. We shall recreate the components' generalized combination in the content-structural submodel of social competence, and interconnections of all parameters we shall represent in such a way (Table 2) [10; 11; 12].

The model symbolically represents actions, operations and features of behaviour of student; development of that takes place in the process of transition from the potential stage «capacity» to the converting stage «readiness», determined by O.Pometun as «readiness to aim forming, to the action, to the evaluation, to the reflection» id est capability for social activity that gives an opportunity to be successfully integrated in society.

Table 2

**Flow-chart of content-structural submodel of social competence**

<i>Social competence</i>						
<i>Cognitive constituent</i>			<i>Activity constituent</i>		<i>Personal constituent</i>	
<i>Knowledge</i>	<i>Ability</i>	<i>Skills</i>	<i>Exper ience</i>	<i>Capabili ties</i>	<i>Psychoph ysio- logical qualities</i>	<i>Traits</i>
1) About yourself: character traits, state of health, features of development	To understand the world and place in it, to analyse, to do estimations	Pan- educational	To develop and realize the personal plans (projects) for the future		Social intellect	World view position
	To formulate	Communica tion	To protect own interests		Mental abilities	Flexibility
	Determine the personal roles in society, to design, to forsee	Keeping of capacity for work	To undertake responsibility		Value orientations	Social status, social activity
	To work out problems and tasks		To apply knowledge			Insistence
2) About other people and methods of their co-operation	To work in a team, cooperate	Mutual under- standing	To cooperate, to carry out different social roles		Persuasion and relation	Empathive- ness
	to communicate		To care of rights, interests and necessities of others			Communica- bility
3) About the surrounding world: methods of activity and methods of correction of errors	To do choice		To act in accordance with a situation		Motivation of activity	Mobility
	To take decision and be responsible for them	To operate auto- nomically	To design strategies of development of own life			Responsibility (for yourself and for others)
	To be responsible for yourself	Reflections				Openness to the world

We shall make more detailed consideration of the parameters of social competence indicated in the submodel.

1. In the concept «knowledge» we have distinguished fundamental information that gives an opportunity to understand during cognition basic conformities to law of the social mode, co-operation of society members and different public structures in standard and non-standard situations. Leaning on the «four posts» defined by Jacques Delors in the lecture of international commission on education for XXI century «Education: the hidden treasure» (in 1996): to learn to cognize, to learn to do, to learn to live together, to learn to live [2, p. 37], we shall distinguish such positions: knowledge about yourself, other people and surrounding world as the basis of what an individual must «learn to do in order to get not only professional qualification, but, in more wide context, – a competence that gives an opportunity to get along at different numerous situations and work in a group» [2, p. 37].

It should be noticed that synthesis of the given individually-personal qualities and socially meaningful features of an individual, to our mind, presents basis of experience of the special type, necessary for successful realization of a person in different types of life activities and in society. It is experience of vision of the world and yourself in the world, experience allowing not only to carry out personal functions, to master norms and rules of social co-operation but also to perform self-development being in harmony and dialogic connection with the world, to perform self-realization successfully. Besides, information society, developing as a multiple-vector (namely free, democratic, technogenetics, innovative) and civil one, needs people capable to creative self-realization and co-operation in society; individuals able to productive cooperation in different social groups and teams. Therefore educational establishments, as open social systems and as components of society, are responsible for socialization of students and life-long social development of an individual on the basis of socially meaningful norms, national and universal moral standards, values and traditions.

2. In the concept «ability» such socially meaningful personal qualities are distinguished:

- understanding of activity aim (in the first turn – educational-cognitive), values and convictions of others;
- the independent founding of information in any situation;
- analysis of objects, relations and phenomena, selection of the main one (characteristic signs), establishing of cause-and-effect connections;
- formulation of problems and prognoses (in particular in relation to the results of own activity), conclusions;
- estimation of situations (educational in particular), accordance of selected facilities and methods to the aims and results of activity;
- choice of the variant adequate to the situation (to the problem);
- determination of limits of action of subjects and social structures (estimation of competence sphere);
- autonomous action in different life situations;
- individual decision-making and responsibility for it;

– planning of activity, prognostication of its results and foresight of consequences;

– satisfaction of own necessities and desires, necessities of others leaning on public norms (the use of different facilities for solving of life situations).

3. In the concept «skills» we shall pay attention to such elements of cognitive and practical character: pan-educational – those that are the basis of many types of educational-cognitive and practically oriented activity (writing, calculating, reading, listening); interpersonal communication (manner of speaking, listening, understanding); maintenance of the health and keeping of level of capacity; reflections.

4. To the group of concepts of «capability» and «experience» such positions are included:

– implementation of functions of state citizen, realization of different social roles (family and society member, student, consumer and others like that);

– perception of oneself as a part of general society and a certain social group with all privileges and duties (to function in socially heterogeneous society);

– application of knowledge – subject (academic and profile) and pan-subject, languages and symbols;

– successful co-operation with others – an adequate estimation of reality, comparison of yourself with others, collaboration, conflicts solving;

– realization of own plans – an action in a definite situations and general context.

5. To the concept «psychophysiological qualities» of personal component of social competence we have taken: mental abilities; social intellect; value orientations – for oneself (sense and way of life), for society; attitude toward subjects and objects of surroundings, public activity and social development; convictions as display of emotionally-volitional sphere of personality; motivation to socially meaningful activity.

6. In concept «personality traits» we have distinguished:

– initiativeness (public activity), social flexibility and mobility, empathiveness (tolerance), communicability, responsibility.

It should be marked that such structure of social competence includes psychophysiological and activity descriptions of a person, development and actualization of that – transfer from the potential stage «capacity» to the actual stage «readiness» – will allow to be successfully realized in society (the nearest and remote ones). To our mind, following such chart it is comfortably to carry out monitoring of educational-cognitive, publicly-active, creative activity of a student as a full-fledged member of society, that attained the sufficient level of realization of mechanisms of own behavior management and worked out the own methods of co-operating with society for the achievement of balance between the necessities and requirements of social reality and norms of society.

Thus, social competence, presented in the given method, shows itself in adequacy of co-operating with age-mates, adults, in groups, collective, society; it is based on knowledge of general sociocultural norms and rules and knowledge about

how these rules can be used in definite situation of co-operating with surroundings; it is reflected in possessing abilities and skills of integration in society through the mechanisms of self-regulation (state of capacity); it can be seen in capabilities to control behaviour and be responsible for it; it is exhibited through the willingness to search the ways of safe solving of temporal problems through actualization of personal resources. As the basic substrate of social competence we shall distinguish concept «social intellect», as it, in aggregate with mental intellect, provides realization of natural capabilities of a person, success of their educational-cognitive activity and social integration.

In the most generalized kind social intellect is understood as integral intellectual ability of personality, that determines success of its communication and social adaptation, that combines and regulates the cognitive processes related to the reflection of social objects (a person as a partner for communication or group of people) [1]. To the processes characterizing this phenomenon social sensitiveness, social perception, social memory and social thinking are taken.

Social intellect is cognitive basis of social competence, as it assumes ability of a person to forecast the actions of other people in different life situations taking into account their verbal and nonverbal displays, to understand and adequately estimate yourself and your actions, actions in relation to surrounding. It provides understanding of acts and actions, use of language, and also nonverbal behaviour (gestures, mimicry) of people, adequacy and efficiency of interpersonal co-operation, combining and regulating the cognitive processes related to the reflection of social objects. Social intellect determines apparent for this very time, neuropsychic state and social environment factors, level of adequacy and success of social co-operation, and also allows to save it in the conditions that require concentration of energy and resistance to emotional forces, to psychological discomfort in stress, emergencies, crises of personality [1].

**Conclusions.** It is found out, that native and world science does not have yet common point of view in relation to essence of the phenomenon «social competence» and only in some cases there takes place search of methods of development of the social thinking and social maturity of teen-students.

Applying four-level analysis after I. Blowbergh and E. Yudin for categories «social competence» and «key competence» we did such conclusions:

- all the competences are social (in wide sense of this word), because they are produced, formed and function in society, their substance is social as well;
- social competence is a key one, as it is generalized complex of the obtained knowledge, abilities and relations that is set in the process of mastering of all content of education and provides the normal vital functions of a person in society;
- social competence is formed and appears in social, educational, civil and public activity;
- social competence (in the narrow understanding of word) characterizes a person as a social creature, as a subject of vital functions, having mutual relations with society, relationships with other people.

– Social competence is integral characteristic of personality, aggregate of personality traits and qualities, abilities and capabilities that provide accordance of individual to his social category, determines personal achievements, achievements of socially meaningful aims (chosen independently or determined outwardly), successful self-realization in heterogeneous society. The notion «social competence» is complicated, multi-layered and multicomponent, dynamic; in time, under the action of different factors its content and structure change.

### Literature

1. Аминов Н. А. Социальный интеллект и социальная компетенция в подготовке социальных работников (факторные модели Дж. Гилфорда и Г. Марлоу) / Николай Александрович Аминов // Социальная работа / Под ред. И. А. Зимней. – М., 1992. – Вып. 5. – С. 37–46.
2. Делор Ж. Образование : сокровище / Жак Делор. – М. : UNESCO, 1996. – 53 с.
3. Зимняя И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата современного образования [Электронный ресурс] / Ирина Александровна Зимняя // Режим доступа : Интернет-журнал «Эйдос». – 2006. – 5 мая. <http://www.eidos.ru/journal/2006/0505.htm>. – Назва з екрана.
4. Компетентностный подход в педагогическом образовании : коллект. моногр. / под ред. В. А. Козырева, Н. Ф. Родионовой, А. П. Тряпициной. – СПб. : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2005. – С. 77–392 с.
5. Равен Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация / Джон Равен; пер. с англ. – М. : Когнито-Центр, 2002. – 396 с.
6. Калініна Л. М. Наукові підходи і методи вивчення особистості учня: аспекти розкриття теми у підручнику менеджера // Проблеми сучасного підручника: Зб. наук. праць / Ін-т педагогіки АПН України. – К.: Педагогічна думка, 2006. – Вип. 6. – С.250–258.
7. Калініна Л.М., Кнорр Н.В., Рябуха М.І. Теорія і практика функціонування обласного ліцею інтернатного типу: Наук.-метод. посібн. – Київ – Херсон: Айлант, 2004. – 304 с.
8. Калініна Л.М., Рябуха І.М. Моделі компетентнісного підходу в управлінні загальною середньою освітою у змісті підручника для менеджера освіти / Л. М. Калініна, І.М.Рябуха // Проблеми сучасного підручника: зб. наук. праць / Ін-т педагогіки АПН України. – К.: «Педагогічна думка», 2010. – Вип. 1 (10). – С. 642 – 652.
9. Калініна Л. М. Учніське самоврядування: від теорії до практики : наук.-метод. посіб. /Л.М. Калініна, А.Ф. Остапенко, С.В. Переходько, Н.Ф. Юсин. – Володимирець: Видавничий центр журналу «Вулик-ВРК», 2011.– 170 с.
10. Рябуха І.М. Розвиток соціальної компетентності ліцеїстів у навчальному процесі: автореф. дис. канд. пед. наук : [спец.] 13.00.09 – теорія навчання / І.М.Рябуха.- К., 2012.– 23 с.
11. Рябуха І. М. Визначення рівня соціального інтелекту ліцеїстів як визначальний фактор вибору напрямку майбутнього навчання / Рябуха І. М. // Пед. альманах : зб. наук. пр. / редкол.: В. В. Кузьменко (голова) та ін. – Херсон, 2010. – Вип. 6. – С. 212–218.
12. Рябуха І. М. Питання соціально-психологічної зрілості студентів як основного показника компетентної особистості / І. М. Рябуха // Зб. тез наук.-практ. конф. «Інноваційні технології навчання у вищій шк.». – Херсон, 2008. – С. 105–109.
13. Пометун О.І. Теорія і практика послідовної реалізації компетентнісного підходу в досвіді зарубіжних країн / О.Пометун // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи : колект. моногр. / під заг. ред. О.В.Овчарук. – К. : К.І.С., 2004. – С.17.
14. Психология человека от рождения до смерти / под ред. А. А. Реана. – СПб. : Прайм-Евзнак, 2002. – 656 с.

## References

1. Aminov N. A. Social'nyj intellekt i social'naja kompetencija v podgotovke social'nyh rabotnikov (faktornye modeli Dzh. Gilforda i G. Marlou) / Nikolaj Aleksandrovich Aminov // Social'naja rabota / Pod red. I. A. Zimnej. – M., 1992. – Vyp. 5. – S. 37–46.
2. Delor Zh. Obrazovanie : sokrytoe sokrovishhe / Zhak Delor. – M. : UNESCO, 1996. – 53 s.
3. Zimnjaja I. A. Kljuchevye kompetencii – novaja paradigma rezul'tata sovremennogo obrazovaniya [Elektronnij resurs] / Irina Aleksandrovna Zimnjaja // Rezhim dostupu : Internet-zhurnal «Jejdos». – 2006. – 5 maja. <http://www.eidos.ru/journal/2006/0505.htm>. – Nazva z ekrana.
4. Kompetentnostnyj podhod v pedagogicheskom obrazovanii : kollekt. monogr. / pod red. V. A. Kozyreva, N. F. Rodionovoj, A. P. Trjapicinoj. – SPb. : Izd-vo RGPU im. A. I. Gercena, 2005. – S. – 77.– 392 s.
5. Raven Dzh. Kompetentnost' v sovremennom obshhestve: vyjavlenie, razvitie i realizacija / Dzhon Raven; per. s angl. – M. : Kognito-Centr, 2002. – 396 s.
6. Kalinina L. M. Naukovi pidkhody i metody vyvchennia osobystosti uchnia: aspekty rozkryttia temy u pidruchnyku menedzhera // Problemy suchasnoho pidruchnyka: Zb. nauk. prats / In-t pedahohiky APN Ukrainy. – K.: Pedahohichna dumka, 2006. – Vyp. 6. – S.250–258.
7. Kalinina L.M., Knorr N.V., Riabukha M.I. Teoriia i praktyka funktsionuvannia oblasnoho litseiu internatnoho typu: Nauk.-metod. posibn. – Kyiv – Kherson: Ailant, 2004. – 304 s.
7. Kalinina L.M., Knorr N.V., Riabukha M.I. Teoriia i praktyka funktsionuvannia oblasnoho litseiu internatnoho typu: Nauk.-metod. posibn. – Kyiv – Kherson: Ailant, 2004. – 304 s.
8. Kalinina L.M., Riabukha I.M. Modeli kompetentnisnoho pidkhodu v upravlinni zahalnoiu serednoiu osvitoiu u zmisti pidruchnyka dlia menedzhera osvity / L. M. Kalinina, I.M.Riabukha // Problemy suchasnoho pidruchnyka: zb. nauk. prats / In-t pedahohiky APN Ukrainy. – K.: «Pedahohichna dumka», 2010. – Vyp. 1 (10). – S. 642 – 652.
9. Kalinina L. M. Uchnivske samovriaduvannia: vid teorii do praktyky : nauk.-metod. posib./L.M. Kalinina, A.F. Ostapenko, S.V. Perekhodko, N.F. Yusyn. – Volodymyrets: Vydavnychy tsestr zhurnalu «Vulyk-VRK», 2011.– 170 s.
10. Riabukha I.M. Rozvytok sotsialnoi kompetentnosti litseistiv u navchalnomu protsesi: avtoref. dys. ... kand. ped. nauk : [spets.] 13.00.09 – teoriia navchannia / I.M.Riabukha.- K., 2012.– 23 s.
11. Riabukha I. M. Vyznachennia rivnia sotsialnoho intelektu litseistiv yak vyznachalny faktor vyboru napriamku maibutnoho navchannia / Riabukha I. M. // Ped. almanakh : zb. nauk. pr. / redkol.: V. V. Kuzmenko (holova) ta in. – Kherson, 2010. – Vyp. 6. – S. 212–218.
12. Riabukha I. M. Pytannia sotsialno-psykholohichnoi zrilosti studentiv yak osnovnoho pokaznyka kompetentnoi osobystosti / I. M. Riabukha // Zb. tez nauk.-prakt. konf. «Innovatsiini tekhnolohii navchannia u vyshchii shk.». – Kherson, 2008. – S. 105–109.
13. Pometun O.I. Teoriia i praktyka poslidovnoi realizatsii kompetentnisnoho pidkhodu v dosvidi zarubizhnykh krain / O.Pometun // Kompetentnisnyi pidkhid u suchasni osviti: svitovy dosvid ta ukrainski perspektyvy : kolekt. monohrafiia / pid zah. red. O.V.Ovcharuk. – K. : K.I.S., 2004. – S.17.
14. Psihologija cheloveka ot rozhdenija do smerti / pod red. A. A. Reana. – SPb. : Prajm-Evroznak, 2002. – 656 s.

**Рябуха И.М.**

### **СОЦИАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ КАК ОБЪЕКТ ПОЗНАНИЯ И СМЫСЛОВАЯ КОМПОНЕНТА УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ В СФЕРЕ ОБРАЗОВАНИЯ**

Обоснована необходимость познания и изучения социальной компетентности в сфере образования как приоритетного фактора развития человеческого капитала в гражданском обществе. Приведены разновидности социальной компетентности, их взаимосвязь и роль в структуре ключевых компетентностей личности. На основе анализа научных результатов отечественных и зарубежных ученых представлена схема взаимосвязи базовых понятий,

матрица структуры понятия "социальная компетентность", теоретически обоснованная параметрическая субмодель социальной компетентности личности, которая дает возможность реализовать деятельностный, личностный, технологический и компетентностный научные подходы в разных видах деятельности, обеспечить эффективность процессов формирования, развития и саморазвития этого феномена.

**Ключевые слова:** компетентность, социальная компетентность, ключевые компетентности, субмодель, научный подходы, модернизация содержания образования.

**Riabukha I.**

### **SOCIAL COMPETENCE AS OBJECT OF COGNITION AND CONTENT COMPONENT OF TRAINING METHODOLOGICAL SUPPORT IN THE FIELD OF EDUCATION**

The necessity of examination and cognition of social competence in the area of education was defined to be the factor of the first priority for the development of human capital in civil society. Varieties of social competence are given and their interconnection and role in the structure of key competencies of a personality are pointed out. According to the results of analysis of native and foreign researchers' works there was produced the chart of connection of basic concepts, matrix of structure of concept «social competence», theoretically grounded parametric submodel of social competence of a personality. It gives the possibility to implement activity, personality, technology and competence based scientific approaches in different kinds of activities, to ensure effectiveness of the processes of formation, development and self-development of this phenomenon.

**Keywords:** competence social competence, key to the competence, submodel, scientific approaches, modernisation of maintenance of education.

УДК 373.3016:51

### **МІЖПРЕДМЕТНІ ЗАВДАННЯ ДІЯЛЬНІСНОГО ТИПУ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ УМІННЯ ПРАЦЮВАТИ З ПІДРУЧНИКОМ**

**О. Я. Савченко,**

*доктор педагогічних наук,  
професор, головний науковий співробітник,  
Інститут педагогіки НАПН України,  
e-mail: poth\_osvit@ukr.net*

У статті обґрунтовано необхідність використання міжпредметних завдань як засобу формування в учнів уміння працювати з підручником, яке є складником ключової компетентності уміння вчитися.

Охарактеризовано сутність діяльнісних міжпредметних завдань.

На засадах компетентнісного підходу визначено систему міжпредметних завдань, що охоплює мотиваційний, інформаційний і діяльнісний блоки. Розкрито зміст і функції міжпредметних завдань у методичному апараті підручників з літературного читання для 2–4 класів; можливі способи їх використання на інших уроках.

Висловлено міркування щодо удосконалення підручників з літературного читання у контексті оновлення державного стандарту початкової загальної освіти.

**Ключові слова:** міжпредметні зв'язки; міжпредметні завдання діяльнісного типу; компетентнісний підхід; ключова компетентність уміння вчитися; зміст підручників «Літературне читання».

**Постановка проблеми.** Упровадження компетентнісного підходу передбачає оволодіння учнями досвідом використання способів навчальної діяльності, які необхідні для самонавчання і є універсальними. В їх формуванні та розвитку важлива роль належить міжпредметним зв'язкам, що в умовах багатопредметності початкової школи є особливо необхідним.

У дітей досить рано з'являється свій «образ світу». Попри його недосконалість, він має істотну особливість – цілісність сприймання навколишнього і вибірковість розуміння сприйнятих об'єктів. Із вступом до школи ця цілісність може руйнуватися через жорсткі кордони вивчення окремих предметів, якщо міжпредметні зв'язки знання, способи дій, які здобувають діти, формуються в їхній свідомості як малопов'язані між собою.

У розробленні шкільного змісту впродовж тривалого часу досліджуються дидактичні та методичні ідеї, що сприяють цілісності представлення навчального змісту (Я. П. Кодлюк, Н. М. Бібік, О. І. Пометун, О. Я. Савченко та ін.). Зокрема, у процесі стандартизації відбувається конструювання шкільного змісту через освітні галузі, а у програмному і підручниковому забезпеченні через інтегровані курси, а також наскрізні міжпредметні зв'язки, які об'єднують навколо базових тем різнорідні знання або однакові, схожі чи аналогічні мислительні дії, навчальні процедури тощо [1, с. 2]. Синтез подібного навчального матеріалу допомагає учням пізнати об'єкт різнобічно, усвідомити взаємозв'язок явищ, подій, процесів, станів, створює передумови для розвитку творчого та критичного мислення. Особливо це важливо для формування у молодших учнів ключових компетентностей, які є інтегрованим результатом, що здобувається у навчальній діяльності різного змісту.

У процесі літературного читання, окрім читацької компетентності, цілеспрямовано формується низка ключових, з-поміж них – уміння вчитися, найважливішим складником якого є уміння працювати з підручником.

**Формулювання цілей статті.** Мета статті: зважаючи на універсальність уміння учнів працювати з підручником, розкриємо його сутність і види міжпредметних завдань діяльнісного типу на матеріалі методичного апарату підручників «Літературне читання», які містять значний формувальний потенціал.

**Виклад основного матеріалу.** У сучасних підручниках, навіть для молодших учнів, мають бути передумови для їх системної підготовки до самонавчання, обов'язковим інструментом якого є уміння працювати з навчальною книгою. Для цього віку оволодіння зазначеним умінням є особливо важливим, адже навчальна діяльність вперше стає провідною. У підручниках з літературного читання основним об'єктом вивчення є тексти: різні за жанрами, темами, обсягом, метою опрацювання. З огляду на зазначене, ми припускаємо, що саме підручники з цього предмета мають значний потенціал для формування в учнів основних компонентів роботи з навчальною книгою.

Уміння працювати з підручником є багатокомпонентним, воно формується впродовж усієї початкової школи на різних уроках і розвивається далі на



наступних етапах навчання. У його формуванні пропонуємо такі види міжпредметних завдань діяльнісного типу:

- дослідження учнями підручника як різновиду навчальної книги;
- уміння користуватися позатекстовими символами, знаками;
- оволодіння прийомами роботи з текстом.

Зазначені види завдань доцільні й на інших уроках, тому необхідно, щоб діти усвідомлювали між ними взаємозв'язок і переносили засвоєні знання і способи дій у ситуацію їх використання на новому змісті. Достатня частотність виконання учнями *міжпредметних завдань діяльнісного типу* учнями сприяє формуванню способів роботи з будь-якими підручниками і навчальними текстами.

Уміння учнів працювати з підручником передбачає: *мотиваційний, ціннісний і діяльнісний компоненти*.

Введення другокласників у підручник «Літературне читання» [4] розпочинається із ознайомлення із *зовнішнім виглядом книги*. Вчитель розповідає і показує, що таке обкладинка книжки, з чого вона зроблена, чому вона міцна. Кожен учень досліджує свій підручник. Під час бесіди уточнюються *назви і призначення основних елементів книги: обкладинка, титульна сторінка, корінець*. Відомості про *умовні позначення, сигнали-символи, шрифтові та кольорові виділення* у тексті діти починають засвоювати відповідно до того, як вони з'являються на сторінках підручника. На цей час вони вже вміють стежити за текстом, користуватися закладкою як засобом знаходження потрібної сторінки.

Надалі учні ознайомляться з іншими структурними елементами підручника, його методичним апаратом. Послідовність завдань, їхня частотність залежать як від рівня підготовки дітей, так і від особливостей побудови підручника. Вільна орієнтація в елементах книги належить до міжпредметних умінь, вона потрібна для розуміння учнями мети і змісту навчального завдання, виконання самостійної роботи.

Обов'язковим структурним елементом апарату орієнтування у кожному підручнику є «*Зміст*», у якому структурно і тематично відображено послідовність вивчення навчального матеріалу. Переглядаючи вперше підручник, діти дізнаються, що у змісті вказано назви розділів та сторінки, з яких вони розпочинаються. *Діти досліджують*: Скільки всього розділів у підручнику? Який найбільший? Який найменший? Як називається перший розділ? Якою сторінкою розпочинається останній розділ? та інше.

Мотиваційним і змістовим «входом» у підручник є *форзаці*. Їх розгляд привчає учнів передбачати зміст книги, розвиває уміння узагальнювати, зіставляти малюнки з текстами. У підручниках «Літературне читання» на форзацах є умовна карта «*Подорожуймо Читай-містом!*», на якій відображено всі розділи книги.

На першій сторінці підручника діти знайомляться із мотиваційно-смісловим орієнтиром:

**Подружися з підручником!**

- Розглянь уважно обкладинку. Що на ній зображено?
- Які мандрівки по «Читай-місту» чекають на тебе?
- Із чого починається книжка?
- Чим вона закінчується?
- Погортай сторінки підручника. Що привернуло твою увагу?

Наступні кроки оволодіння умінням працювати з підручником мають алгоритмічну підтримку. Наприклад, на початку опрацювання розділу «У рідній школі – рідне слово» вміщено алгоритм дій учнів щодо аналізу змісту книги.

**Вчися працювати з підручником:**

- Знайди на с. 155 зміст підручника. У ньому вміщено назви всіх творів у тому порядку, як вони розміщені у книзі.
- Зміст розділено на частини – розділи. Їх назви виділено великими синіми літерами.
- Скільки у книзі розділів? Прочитай угорос їх назви. Що означають цифри праворуч?
- Назви тему, яку почали вивчати. Яким твором вона розпочинається, а яким – завершується?

За цією опорою вчитель може скерувати дії учнів так, щоб спершу вони цілісно сприйняли книжку, її зовнішній вигляд, зрозуміли з яких частин вона складається. Подальші дії варто зосередити на засвоєнні учнями смислу умовних позначень. Цьому слугує таке звернення до читачів:

**Вчися працювати з підручником:**

- Зверни увагу: завдання, подані до текстів, мають умовні позначення.
- Прочитай на с. 2, що вони означають.
- Які умовні позначення є на сторінках цієї теми?
- Які з них тобі незрозумілі? Запитай про це вчителя.

Орієнтування учнів у змісті книги і правильне використання умовних позначень розвиваються впродовж навчального року. Наприклад, наприкінці першого семестру, розпочинаючи читати розділ «Зимонько-снігурочко, наша білогрудочко ...», другокласники мають опрацювати іншу інструкцію, яка передбачає більш самостійні дії за змістом книги.

**Вчися працювати з підручником:**

- Знайди у змісті підручника цей розділ.
- Прочитай назви творів. Автори яких творів тобі вже відомі?
- Чи є у розділі твори про Новий рік? Хто їх написав?
- Який твір найбільший за обсягом? Як ти про це дізнався?

Дії учнів за аналогічними інструкціями на іншому змісті створюють умови для поступового оволодіння досвідом самостійного орієнтування у змісті і структурі книги. Отже, у другокласників з опорою на ілюстрації, схеми спочатку створюється уявлення про зовнішні елементи книги: обкладинка, титульна сторінка, форзац, зміст; потім відбувається практичне засвоєння умовних позначень – загальне ознайомлення та їх розпізнавання у змісті розділів.

Уміння працювати з підручником має розвиватися як міжпредметне. Тому вчителю варто актуалізувати і розвивати знання і способи дій, засвоєні учнями на уроках літературного читання та на інших уроках. Наприклад, на уроці української мови доцільно використати попередній досвід для удосконалення уміння досліджувати книжку індивідуально, у парі чи групі. Наведемо фрагмент уроку.

– Діти, у третьому класі ми продовжимо вивчати українську мову. Сьогодні перша зустріч з новим підручником. Ви вже знаєте як досліджувати нову книгу. Пригадайте, про що можна дізнатися з обкладинки книги? (Автор, назва книжки, клас, малюнки). Які ще дані є на цій обкладинці?

– Чи сподобався вам малюнок? Як ви вважаєте, чому саме це намалював художник на обкладинці?

– Відкрийте підручник. Пригадайте, що далі є у підручнику. Як називаються ці сторінки? (*Форзаци*). Розглянемо спочатку перший форзац. Що на ньому зображено? Знайдіть другий форзац. Як він називається? Що на ньому зображено?

– Подивіться, чи схожі форзаци, що є у цьому підручнику, на ті, що у підручнику «Літературне читання»?

– *Робота в парах*. Знайдіть зміст книги. Прочитайте назви розділів, які будете вивчати у 3 класі. Чи вивчали такі розділи у 2 класі? Хто помітив, які теми є для вас новими? Назвіть їх.

#### **Бесіда за змістом титульної сторінки.**

○ Які умовні позначення є на цій сторінці підручника? Що означає кожне? Які з них були в інших підручниках? А які нові?

*Робота в парах*. Виберіть разом якийсь умовне позначення, простежте його використання у першому розділі підручника. Підготуйтеся розповісти про це однокласникам. (На дошці (або екрані) доцільно записати умовні позначення). Вчитель пропонує учням закрити підручники і пояснити смисл умовних позначень, які використовуються у цьому розділі.

#### **Загальне ознайомлення із змістом і структурою підручника (3 клас)**

– Прочитайте уважно назви розділів. Скільки їх? Який з розділів найбільший? А – найменший? Скільки всього у книзі сторінок? Що ще привернуло вашу увагу в змісті підручника? Які автори творів вам знайомі?

– Яким малюнком розпочинається кожен розділ? Як ви вважаєте, чому саме такі образи книги намалював художник? Хто «виглядає» з-поміж її сторінок? Що підказують читачам ці малюнки?

– Чим закінчується вивчення кожного розділу підручника?

На початку книги вміщено звернення автора до нас, читачів. Прочитаємо його вголос «ланцюжком». Що нас очікує у підручнику? До чого закликає автор підручника? [5].

У кожному підручнику є ілюстрації. Оволодінню способами їх сприймання і усвідомлення допомагають такі запитання:

– Який малюнок відкриває кожен розділ книги?

– Які враження у вас склалися від час першої зустрічі з новим підручником? Що ви очікуєте від вивчення цієї книжки?

– Як треба користуватися нею, щоб зберегти у гарному вигляді?

Основою підручника «Літературне читання» є тексти. Система текстів охоплює такі види: *основні, додаткові, пояснювальні, а також позатекстовий компонент*. Специфіку кожного виду тексту враховано у навчанні учнів самостійно працювати з підручником.

Досвід самостійного опрацювання *художніх і науково-художніх текстів* набувається у процесі виконання системи завдань, які є наскрізними для всіх класів. Для того, щоб сформувати у дітей уміння самостійно працювати з текстом, необхідно пропонувати з поступовим нарощуванням самостійності продуктивні завдання. У методичному апараті підручників є низка міжпредметних завдань діяльнісного типу, які спрямовані на оволодіння учнями такими способами опрацювання текстів:

- аналізувати зміст і структуру тексту;
- ставити запитання до частини тексту і тексту в цілому;
- прогнозувати зміст твору за заголовком та ілюстраціями;
- порівнювати твори, настрої дійових осіб, образні засоби;
- знаходити зв'язки: причинно-наслідкові, між частинами твору, між змістом твору і прислів'ям, між змістом прочитаного і життєвим досвідом учнів; між темою твору і особистістю автора, між змістом і ілюстрацією;
- визначати головну думку прочитаного;
- доводити свою думку;
- узагальнювати в межах змісту прочитаного і за результатами зіставлення різних об'єктів, схожих за певними ознаками;
- здійснювати самоконтроль, самооцінку; висловлювати рефлексивні судження.

Інноваційним видом текстів у підручниках є *настанови на початку кожного розділу і мікротексти* у середині теми, розділу. Їхня мета – зв'язок нового з раніше вивченим матеріалом, визначення орієнтирів для учнів щодо мети і очікуваних результатів опрацювання творів. Наприклад, учням пропонується текст-настанова щодо загального сприймання розділу «*Цікава книга природи*» (3 кл.):

**Читаючи твори,**

- *звертай увагу, як по-різному описано осінь, ліс, вітер;*
- *які слова вжито, щоб передати різні стани природи, настрої людей.*

Інший приклад настановчого мікротексту до теми «Прозові твори», який орієнтує учнів на вдумливе читання.

**Читаючи оповідання:**

- *визначай дійових осіб твору; час і місце подій;*
- *простежуй послідовність перебігу подій;*
- *знаходь причину і наслідок;*

○ звертай увагу, які почуття переживають дійові особи; як і чому змінюється їхній настрій.

Працюючи з підручником, школярі засвоюють відповідні способи діяльності, тобто вчаться застосовувати набуті знання на практиці, що є обов'язковою характеристикою читацької компетентності. Основні відомості щодо цього пропонуються у структурному компоненті підручника – *апараті організації засвоєння*. Його призначення полягає в тому, щоб навчити дитину вчитися, сформувати в неї уміння, за допомогою яких набувається досвід самостійної навчальної діяльності.

З цією метою у підручниках пропонуються різні за функціями і змістом прийоми управління читацькою діяльністю (*алгоритми, пам'ятки, інструкції, поради*), які допомагають успішно працювати на інших уроках з текстами, тобто дії набувають міжпредметного характеру.

*Алгоритм* у навчальній діяльності психологи трактують як чіткий опис прийомів мислення або послідовності розумових операцій, спрямованих на розв'язання однотипних завдань. Зразки, що є у підручниках, конкретизують алгоритм, формують в учнів уміння логічно мислити, міркувати. Визначаючи найдоцільнішу послідовність розумових і практичних дій, такі засоби організації засвоєння привчають школяра використовувати підручник *як книгу, за якою можна самостійно засвоїти навчальний матеріал*.

Алгоритми, пам'ятки дітям не потрібно заучувати. Вони мають оволодівати ними шляхом практичних вправлянь. Наприклад, у підручниках ми пропонуємо учням різні види підтримки практичним діям: пам'ятки щодо виразного читання, рекомендацію «Вчися складати казки», інструкції «Як працювати над проектом», «Як працювати в групі», «Як підготувати інсценізацію» та ін. Такі завдання мають міжпредметний характер, навчають школярів діяти спочатку у співпраці з вчителем, а згодом – самостійно у нових ситуаціях [4, с. 5]. Наприклад: **Щоб порівняти твори, необхідно:**

- визначити, про що основне йдеться у кожному;
- який за жанром перший твір і другий;
- чи є в них схожі описи, дійові особи;
- чи є в них однакові, подібні та відмінні ознаки;
- зробити висновок:

Ці твори схожі тим, що ..., а відрізняються тим, що ...

Для оволодіння умінням самостійно працювати з текстом учням *необхідно орієнтуватися у його структурі*. У формуванні цього уміння доцільно використовувати схеми-опори, які унаочнюють міжпредметні зв'язки. Так, у 2 класі вчитель пропонує дітям пригадати знання з уроків української мови про абзац, а потім прочитати оповідання Надії Кулик «Ромасеве яблуко і Петрикова груша», у якому схематично відображено його структуру [4, с. 13]. Зокрема, до тексту схематично показано такі елементи: *заголовок, 1 абзац, 2 абзац, 3 абзац, 4 абзац*. За прочитаним учні виконують завдання такого змісту: «Розгляньте, як

побудовано текст. Назвіть його заголовок. Скільки в тексті абзаців? Який з них найбільший? Який абзац складається з одного речення?

Для формування умінь визначати структуру тексту доцільно неодноразово використовувати її схематичне уявлення. Наприклад, до тексту оповідання «Молодець проти овець» А. Григорука подано схему, за якою діти легко визначають його структурні елементи (заголовок, основна частина, кінцівка).

Умінь працювати з підручником передбачає аналіз і осмислення *ілюстративного матеріалу*, який виконує функції доповнення тексту, а також виступає самостійним носієм інформації у кожній навчальній книзі.

Ілюстрації у підручниках «Літературне читання» досить різноманітні за тематикою, розташуванням і стилем. Одні відображають конкретний епізод тексту; інші – є загальними малюнками; треті – зображують події, які відбуваються «поза текстом», тобто після завершення опису подій тощо. Усвідомивши взаємозв'язок ілюстрації з текстом, можна методично правильно керувати сприйманням учнями наочності, передбачити питому вагу різних завдань, звернених до логічного і образного мислення дітей, різне співвідношення текстової та ілюстративної частин.

У навчанні учнів сприймати й усвідомлювати ілюстративне зображення в підручниках рекомендуємо використовувати такі маршрути:

- від розгляду ілюстрації до читання тексту: визначати, якої частини твору стосується малюнок; яку додаткову інформацію можна почерпнути з нього;
- від прочитаного тексту до ілюстрації: пошук слів, які розкривають зміст ілюстрації; знаходження випадків невідповідності змісту прочитаного з малюнком;
- від розгляду однієї ілюстрації до іншої (з метою їх порівняння);
- всебічний розгляд однієї ілюстрації, репродукції картини (композиція, кольори та їх відтінки, центр малюнка, картини, дійові особи, пейзаж, настрій тощо);
- розгляд предметних малюнків, фотоілюстрацій як засіб реального відображення дійсності, як матеріал для опрацювання науково-художніх і науково-популярних текстів).

Розглядаючи цікаву ілюстрацію, або їх низку, діти активно набувають досвід читацької діяльності: відповідають на запитання вчителя; самостійно формулюють запитання до зображеного; розвивають мовлення (описують об'єкт, готують переказ за серією малюнків тощо); вибірково читають текст, вишукуючи рядки, які розкривають зміст ілюстрації; характеризують персонажів твору (зовнішній вигляд, риси характеру); придумують свій словесний малюнок.

*Самостійна робота учнів за змістом підручників* може застосовуватися на різних етапах уроку. Однак самостійне ознайомлення дітей з новими текстами недостатньо практикується на уроках літературного читання. Мотивується це тим, що у молодших школярів ще недостатньо сформовані навички самостійного учіння, різний рівень швидкості читання. Не заперечуючи сказаного, вважаємо, що вчитель, знаючи рівень розвитку свого класу, може досить точно зробити

прогноз, коли така робота доцільна і в якому обсязі. Корисною у зазначеному аспекті є настанова учнів на вдумливе сприймання і читання тексту, який пропонується для самостійної роботи. Наприклад, завдання у підручнику: «Прочитайте і подумайте, чому...»; «Прочитайте і підготуйте відповідь...»; «Прочитайте і порівняйте...», «Поміркуйте, чи подібний цей твір на прочитаний раніше на уроці “Я у світі”?»). Принагідно нагадаємо *прийом зіставлення розповіді вчителя зі змістом підручника*, описаний К. Д. Ушинським. Його можна застосовувати у 4 класі. Суть прийому: прослухавши розповідь педагога і прочитавши матеріал підручника, діти порівнюють відомості, отримані з двох джерел: виділяють той матеріал з тексту, про який не згадував під час пояснення вчитель, і навпаки – вказують, які нові відомості, що відсутні у книзі, вони почерпнули з розповіді класовода. Цей прийом, спонукає дітей до вдумливого читання, яке належить до наскрізних компетентностей.

Оновлення змісту початкової світи зумовлює створення нового покоління підручників за ідеями Нової української школи. Це вимагає *переосмислення і розширення їх функцій на засадах дитиноцентризму і компетентнісного підходу*. Пріоритетності, з нашого погляду, набувають *мотиваційна, ціннісна і технологічна функції*, які мають концентрувати зусилля укладачів підручників на потребах і можливостях дитини у досягненні конкретних очікуваних результатів, а не прагненні відображати на сторінках книги майже сценарій уроку, зручний для вчителя, немотивовано збільшувати обсяг книги.

Ознаками дитиноцентрованого підходу у підручнику є: персоніфікована форма звертання до дитини, гендерний підхід, врахування у завданнях різних стилів сприймання і мислення школярів; різні прийоми мотивації, закладені як у текстах, так і в методичному апараті, сучасний дизайн книги тощо.

У підручнику має бути потенціал для досягнення учнями очікуваних результатів як щодо предметної, так і ключових компетентностей. Тому цілеспрямовано створюються передумови для засвоєння соціальних і особистісних цінностей, значущих саме для даного віку. Досягнення очікуваних результатів зобов'язує ретельно продумати технологічність методичного апарату, що є особливо складним для підручників з гуманітарних предметів. У цьому разі процесуальний аспект навчальної діяльності постає на сторінках книги як розгорнутий процес самоучіння читачів, який передбачає оволодіння загальнопізнавальними, дослідницькими і предметними діями. У контексті сказаного необхідно втілити у методичному апараті систему завдань на *цілепокладання прогнозування діяльності, мотивацію рефлексивних і критичних суджень*. Необхідним є залучення учнів до *формуального оцінювання*, яке передбачає пріоритет самоконтролю і самооцінки саме у процесі засвоєння способів дій. У нових підручниках доцільно системно відобразити внутрішньопредметні та міжпредметні зв'язки як передумову формування ключових компетентностей.

**Висновки.** У реалізації компетентнісного підходу важлива роль належить міжпредметним зв'язкам, які реалізуються через міжпредметні завдання. Міжпредметні завдання діяльнісного характеру на матеріалі літературного

читання сприяють засвоєнню учнями розумових дій і способів навчальної діяльності, які забезпечують здатність учня самостійно діяти. Уміння працювати з підручником належить до універсальних, оскільки зміст, структура, методичний апарат до текстів, ілюстративний компонент передбачають застосування усталених способів дій, які потрібні для роботи з будь-яким підручником як різновидом навчальної книги. Включення до підручників «Літературне читання» міжпредметних завдань діяльнісного типу сприяє перенесенню засвоєних способів дій у нові ситуації їх використання на інших уроках, підвищує готовність учнів до самонавчання.

#### **Використані джерела**

1. Кодлюк Я. П. Підручник для початкової школи: дидактико-методичний аспект / Я. П. Кодлюк. – Тернопіль : ТНУ ім. В. Гнатюка, 2009. – 100 с.
2. Пометун О. І. Міжпредметний підхід до формування громадянської компетентності старшокласників. Педагогічна і психологічна науки в Україні : зб. наук. праць до 15-річчя АПН України у 5 т. – К. : «Педагогічна думка», 2007. – Т. 2. – С. 107–118. – 368 с.
3. Головка М. В., Науменко С. О. Pisa – 2018 як індикатор стану загальної середньої освіти в Україні // Український педагогічний журнал. – 2017. – № 2. – С. 8–21.
4. Савченко О. Я. Літературне читання : підруч. для 2 класу / О. Я. Савченко. – К. : Вид. дім «Освіта», 2012. – 160 с.
5. Савченко О. Я. Літературне читання. Українська мова 3 клас : підруч. для загальноосвітніх навч. закл. / О. Я. Савченко. – К. : Вид. дім «Освіта», 2014. – 192 с.

#### **References**

1. Kodliuk Ya. P. Pidruchnyk dlia pochatkovoї shkoly: dydaktyko-metodychnyi aspekt / Ya. P. Kodliuk. – Ternopil : TNU im. V. Hnatiuka, 2009. – 100 s.
2. Pometun O. I. Mizhpredmetnyi pidkhid do formuvannia hromadianskoi kompetentnosti starshoklasnykiv. Pedahohichna i psykholohichna nauky v Ukraini : zb. nauk. prats do 15-richchia APN Ukrainy u 5 t. – K. : «Pedahohichna dumka», 2007. – T. 2. – S. 107–118. – 368 s.
3. Holovko M. V., Naumenko S. O. Risa – 2018 yak indykator stanu zahalnoi serednoi osvity v Ukraini // Ukrainyskyi pedahohichnyi zhurnal. – 2017. – № 2. – S. 8–21.
4. Savchenko O. Ya. Literaturne chytannia : pidruch. dlia 2 klasu / O. Ya. Savchenko. – K. : Vyd. dim «Osvita», 2012. – 160 s.
5. Savchenko O. Ya. Literaturne chytannia. Ukrainska mova 3 klas : pidruch. dlia zahalnoosvitnikh navch. zakl. / O. Ya. Savchenko. – K. : Vyd. dim «Osvita», 2014. – 192 s.

**Савченко А. Я.**

#### **МЕЖПРЕДМЕТНЫЕ ЗАДАНИЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО ТИПА КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ УМЕНИЯ РАБОТАТЬ С УЧЕБНИКОМ**

В статье обоснована необходимость использования межпредметных заданий для формирования у младших школьников умения работать с учебником. Это сложное умение является важнейшим компонентом интегрированного умения учиться, которое принадлежит к ключевым компетентностям, в его структуре выделены мотивационный, ценностной и деятельностный компоненты.

Обоснованы межпредметные задания деятельного типа: исследование внешней структуры учебника как учебной книги; умение пользоваться дополнительными текстами и внетекстовыми символами, знаками; овладение приемами работы с текстом. Описаны разные по функциям и содержанию приемы управления читательской деятельностью школьников: алгоритмы, памятки, инструкции, схемы.



Раскрыта роль иллюстративного материала в учебнике как дополнительного и самостоятельного источника информации; приведены варианты маршрутов использования иллюстраций во взаимосвязи с текстом.

В контексте идей новой украинской школы рекомендовано переосмыслить и расширить функции учебников на основе природосообразного и компетентностного подходов; подчеркнута необходимость заданий на целеобразование, прогнозирование, критическое мышление.

**Ключевые слова:** межпредметные связи; межпредметные задания деятельностного типа; компетентностный подход; ключевая компетентность умение учиться; содержание учебников «Литературное чтение».

**Savchenko O.**

### **INTERDISCIPLINARY TASKS WITHIN ACTIVITY APPROACH AS MEANS OF FORMING THE ABILITY OF PRIMARY PUPILS TO WORK WITH A TEXTBOOK.**

The article proves the necessity of using interdisciplinary tasks for forming the ability of primary pupils to work with a textbook. This complex skill is the most important component of the integrated learning ability, which belongs to the key competencies, its structure is identified to have motivational, value and activity components.

The interdisciplinary tasks within activity approach are substantiated: the study of the external structure of the textbook as a school book; the ability to use additional texts and outside text symbols, signs; mastering the methods of working with text. Different ways of managing the readers' activity of pupils are described in terms of functions and content: algorithms, memos, instructions, schemes.

The role of the illustrative material in the textbook as an additional and independent source of information is disclosed; the ways of using illustrations in connection with the text are given.

In the context of the ideas of the New Ukrainian School, it is recommended to rethink and expand the functions of textbooks on the basis of nature aligned and competency-based approaches; the importance of tasks on goal-setting, predicting, critical thinking is stressed.

**Key words:** interdisciplinary connections; interdisciplinary tasks within activity approach; competence approach, key competence learning to learn; content of textbooks on Literary reading.

УДК 37.035.3–057.874

### **ПРОФІЛЬНЕ НАВЧАННЯ ТЕХНОЛОГІЙ ЗА СПЕЦІАЛІЗАЦІЄЮ «НАУКОВО-ТЕХНІЧНА ТВОРЧІСТЬ»: МЕТОДИ РЕАЛІЗАЦІЇ ЗМІСТУ**

**A. M. Tarara,**

*кандидат фізико-математичних наук,  
старший науковий співробітник, доцент,  
Інститут педагогіки НАПН України,  
e-mail: lab301@ukr.net*

**I. A. Suшко,**

*викладач,  
Київський національний  
торгово-економічний університет*

У статті визначено ефективні методи реалізації змісту спеціалізації технологічного профілю навчання старшокласників «Науково-технічна творчість», обґрунтовано доцільність

їх використання для профільного навчання старшокласників. Розглянуто специфіку методів навчання, їх класифікацію, обґрунтовано доцільність використання тих чи інших методів у конкретних ситуаціях науково-технічної творчості старшокласників. Доведено, що ефективність формування проектно-технологічної компетентності та компетентності старшокласників у науково-технічній творчості значною мірою залежатиме не лише від того, які методи реалізації змісту вибираються, а й від правильного вибору вчителем комплексу методів, їх доцільного поєднання і використання як системи. Розглянуто основні загальнодидактичні, спеціальні та специфічні методи реалізації змісту за спеціалізацією «Науково-технічна творчість».

Зроблено висновок, що у процесі профільного навчання технологій у старшій школі варто використовувати у комплексі як загальнодидактичні, так і новітні методи реалізації змісту профільного навчання технологій у старшій школі.

**Ключові слова:** профільне навчання; технологічна освіта; методи реалізації змісту; науково-технічна творчість; компетентність; професійна орієнтація.

**Постановка проблеми.** В умовах сучасної економіки профільне навчання технологій в старшій школі є однією з найбільш актуальних проблем теорії і практики сучасної шкільної технологічної освіти в Україні. Її методологічним підґрунтям стали цілі та цінності освіти, визначені в «Концепції профільного навчання в старшій школі», «Стратегії розвитку освіти в Україні до 2025 року» та інших документах.

Інтенсивне впровадження прогресивних технологій, глобальні зміни, які відбулися останнім часом у сфері виробничої діяльності людини, інтеграція України в освітній, економічний та культурний європейський простір вимагає значного реформування змісту технологічної освіти, насамперед профільної технологічної освіти старшокласників. Відповідно до нових завдань освітньої галузі «Технології», вона має забезпечувати не лише технологічну компетентність сучасних випускників школи, а й формування в них умінь аналізувати процес і результати своєї діяльності, приймати відповідальні рішення з урахуванням своїх інтересів, інтересів інших людей і суспільства в цілому. Сучасний ринок праці потребує фахівців, знання яких відповідають вимогам роботи з високими технологіями. Тому профільне навчання технологій у старшій школі має бути спрямоване на навчання, в якому враховуються основні запити, інтереси, здібності та професійні плани учнів у реальних регіональних умовах, бути прогнозованим з точки зору урахування структури ринку праці та зайнятості молоді. Профільне навчання технологій має найповніше реалізовувати принципи компетентнісного, діяльнісного й особистісно зорієнтованого підходів, значно розширювати можливості учня у свідомому виборі власної професійної діяльності чи напряму подальшого навчання, сприяти підготовці конкурентоздатного креативного майбутнього фахівця у сфері проектування, техніки й технологій, які нині є наукомісткими, інноваційними, автоматизованими і комп'ютеризованими. *За таких умов особливого значення набуває зміст профільного навчання технологій і засоби його реалізації.*

Нами розроблено методологічні засади й наукову основу проектування змісту профільного навчання технологій у старшій школі, зокрема змісту

спеціалізації технологічного профілю навчання «Науково-технічна творчість» [9; 11]. Однак для ефективного функціонування та розвитку системи профільної науково-технічної творчості, технологічної освіти старшокласників потребує наукового обґрунтування й низка інших проблем. Зокрема, важливим є визначення ефективних методів реалізації змісту профільного навчання старшокласників за спеціалізацією «Науково-технічна творчість» на засадах *компетентнісного* підходу. Практика свідчить, що формування предметної *компетентності* старшокласників, їхня профорієнтаційна підготовка буде здійснюватись ефективно лише за умови правильного та якісного вибору вчителем ефективних методів реалізації змісту профільного навчання технологій, що зумовлює *актуальність* дослідження проблеми.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Науковцями відділу технологічної освіти розроблено наукові засади проектування змісту профільного навчання технологій у старшій школі, розглянуто проблеми профільного навчання технологій [2; 4; 9; 10; 11]. У різні роки науковцями розроблено низку класифікацій методів технічної творчості учнів основної школи. Їх класифікують за: джерелом пізнавальної інформації (Є. Я. Галант); характером пізнавальної діяльності учнів (М. М. Скаткін); ступенем активності учнів та етапом проектування певного виробу (Р. П. Скульський); видом діяльності учнів (В. І. Качнев); типом формування знань, вмінь, компетентностей (П. М. Андріанов, В. В. Колотілов) тощо.

У своєму дисертаційному дослідженні В. П. Мельничук розглядає класифікацію методів формування техніко-конструкторських знань та вмінь учнів сільської школи у позаурочний час [5].

З метою оволодіння учнями способами творчої результативної діяльності, подолання інертності мислення у творчому процесі розроблено низку відповідних методів А. Осборном, Д. Гордоном, Г. Альшуллером, Г. Бушом, В. Моляко (див. нижче).

Науковцями П. Андріановим та В. Колотіловим розроблено методи конструювання виробів учнями основної школи, а О. Пометун і Л. Пироженко у своїх працях наголошують на важливості організації інтерактивного навчання, яке має свої закономірності та особливості [4]. Визначаючи його сутність, автори акцентують на важливості перебування учнів у процесі навчання в умовах постійної, активної взаємодії (інтерактивні методи розглядаються нижче).

Для розвитку науково-технічної творчості учнів, підготовки їх до діяльності на виробництві, свідомого вибору своєї майбутньої професії В. О. Моляко особливого значення надає методам навчання у вигляді рольових творчих ігор. Ним запропоновано і детально розглянуто гру «Конструкторське бюро» [6].

Методи навчання у профільній школі розглядає С. Бондар [1]. Дослідник О. Морев наголошує на важливості дискусії як методі навчання у профільній підготовці молоді [7; 8].

Аналіз літературних джерел свідчить, що відсутні результати дослідження методів реалізації змісту профільного навчання технологій у старшій школі, зокрема змісту спеціалізації «Науково-технічна творчість».

**Формування цілей статті.** Мета статті – визначити й обґрунтувати методи реалізації змісту профільного навчання технологій у старшій школі, зокрема змісту спеціалізації технологій профільного навчання старшокласників «Науково-технічна творчість».

**Виклад основного матеріалу.** Високий рівень технічного оснащення в різних галузях сучасного промислового виробництва вимагає не тільки вдосконалення професійної підготовки фахівців, а й їхнього творчого підходу до вирішення виробничо-технічних проблем, систематичної участі у раціоналізаторській та винахідницькій діяльності. Науково-технічний прогрес неможливий без науково-технічної творчості, яка забезпечує основу для створення нової техніки, технологій, засвоєння і використання наукових досягнень. У зв'язку з цим підготовка старшокласників до творчої праці, їхньої активної участі в науково-технічній творчості, формування їхньої творчої особистості є соціальним замовленням середньої загальноосвітньої школи і має значення державного рівня.

У наукових працях із психології та педагогіки зазначається, що творча особистість вирізняється здатністю: створювати оригінальне, нове, висувати ідеї, нестандартно розв'язувати завдання різної складності; сміливо мислити, відкидаючи звичайне, шаблонне; бути мужньою, аби іти далі того, що є загальноприйнятим, тощо. Головний показник творчої особистості – її творчі здібності, під якими розуміють індивідуально-психологічні дані людини, що задовольняють вимоги творчої діяльності. Саме вони разом з уміннями, розвинутим технічним мисленням, здатністю до творчих дій і визначають творчий потенціал фахівця (у нашому випадку – старшокласника). Тому творчість і підготовка до творчої діяльності старшокласників стає однією із вузлових проблем в житті сучасного суспільства. На цьому наголошується у «Національній доктрині розвитку освіти в Україні у XXI столітті»: «Держава має забезпечувати розвиток творчих здібностей молоді, ... підготовку кваліфікованих кадрів, здатних до творчої праці ...».

Підготовці старшокласників до творчої діяльності, формуванню їх творчої особистості та компетентності у науково-технічній творчості сприятиме новий зміст профільного навчання старшокласників за спеціалізацією технологічного профілю навчання «Науково-технічна творчість». Нами розроблено структуру та зміст зазначеної спеціалізації як профільного предмета освітньої галузі «Технології», визначено особливості профільного навчання старшокласників за її змістом [9; 11].

Важливого значення для профільного навчання старшокласників за спеціалізацією «Науково-технічна творчість», ефективної реалізації її змісту у навчальному процесі старшої школи набувають методи навчання.

Метод навчання являє собою систему цілеспрямованих дій вчителя, який організовує пізнавальну та практичну діяльність учня, що забезпечує засвоєння

ним змісту освіти, формування відповідних компетентностей, досягнення мети навчання. Тому метод є одним з найважливіших структурних компонентів навчального процесу. Специфіка профільної науково-технічної творчої діяльності старшокласників, її багатогранність і різноплановість, специфіка формування понять, необхідність здійснення професійної орієнтації старшокласників у процесі профільного навчання вимагає застосування широкого спектру методів навчання. Це зумовлює розгляд специфіки методів навчання, їхньої класифікації, формування висновків щодо доцільності використання тих чи інших методів у конкретних ситуаціях науково-технічної творчості старшокласників, що допоможе вчителю зорієнтуватися у правильному їх виборі.

У загальному випадку науково-технічна творчість старшокласників – це педагогічно організований навчально-виховний процес, а тому він підпорядковується загальнодидактичним принципам і вимагає використання, насамперед, загальнодидактичних методів навчання.

Завдання навчально-виховного процесу з оволодіння старшокласниками змістом спеціалізації «Науково-технічна творчість» полягає не лише у формуванні знань, вмінь, проектно-технологічної компетентності, компетентності з науково-технічної творчості, а й у оволодінні ними способами творчої результативної діяльності. Зокрема, випускники школи мають навчитися користуватися важливими спеціальними та специфічними методами вирішення раціоналізаторських і винахідницьких завдань, проектування нових виробів тощо, що має велике значення для розвитку творчих здібностей, формування творчої особистості старшокласників, свідомого вибору ними своєї майбутньої професії. Такими методами є: «мозковий штурм», «синектика», методики (прийоми) усунення технічних суперечностей, «метод аналогій», контрольні запитання за методикою семикратного пошуку Буша «Гірлянда асоціацій», методи тренінгової системи КАРУС та ін., що розроблені А. Осборном, Д. Гордоном, Г. С. Альтшуллером, Г. Я. Бушем, В. О. Моляко; методи навчання учнів проектуванню та конструюванню (П. М. Андріанов, В. В. Колотілов); методи подолання інертності мислення (В. О. Моляко) тощо (більшість із зазначеного розглядається нижче).

Велике значення має й стимулювання творчої діяльності старшокласників, що потребує відповідних методів навчання.

Важливою особливістю профільного навчання старшокласників є створення проблемних ситуацій виробничо-технічного типу як умови здійснення творчої технічної діяльності. Проблемну ситуацію варто розуміти як явно або неявно усвідомлене технічне протиріччя (суперечність), подолання якого потребує творчого пошуку, нових знань, нових способів дії конкретно до виробничих ситуацій.

Підсумовуючи зазначене вище, можна зробити наступний висновок. Профільну науково-технічну творчість старшокласників необхідно розглядати як педагогічно організований процес, під час якого варто використовувати

загальнодидактичні, спеціальні, специфічні та стимулюючі методи навчання. Коротко охарактеризуємо їх.

*Загальнодидактичні методи* навчання, як уже зазначалося, класифікуються вченими-педагогами за різними ознаками. У науково-технічній творчості найбільш прийнятною є класифікація, в основу якої покладено рівень засвоєння знань (розроблена І. Я. Лернером): пояснювально-ілюстративні, репродуктивні, проблемного викладу, частково-пошукові, дослідницькі. Зокрема, для розвитку творчих здібностей старшокласників велике значення мають проблемні методи навчання та пошуково-дослідницькі.

*Спеціальні методи* відображені в загальнодидактичних методах і виділяються лише формою прояву, своїм спеціальним призначенням тільки для застосування їх у науково-технічній творчості учнів. Окремі групи методів можна використовувати на різних рівнях творчої активності учнів. Така класифікація відома з методичної літератури та дисертаційних досліджень [5].

*Специфічні методи.* Науково-технічна творчість старшокласників має свою специфіку. Тому, відповідно до поставленої мети (у тому числі і профорієнтаційної), вибраного змісту діяльності та інших факторів, у науково-технічній творчості використовують і *специфічні методи*. Вони застосовуються в різних сферах технічної творчої діяльності старшокласників і спрямовані на розвиток інтелектуальних здібностей учнів старшої школи. Специфічні методи навчання забезпечують ефективне розв'язування низки важливих завдань у галузі науково-технічної творчості: навчання старшокласників проектно-конструкторській справі, розвиток творчого мислення, інтуїції учнів; навчають долати психологічний бар'єр у процесі розв'язування творчих технічних задач тощо. Окрім того, саме у процесі використання специфічних методів вчителю досить легко проводити серед старшокласників профорієнтаційну роботу.

Специфічними, зокрема, є методи навчання старшокласників творчості, які подані в системі «КАРУС» (перші букви від методик (стратегій) творчого пошуку в техніці: комбінування, аналогія, реконструювання, універсалізація, випадкові (рос. – «случайные») підстановки). Використовуючи низку відповідних методів, можна створювати такі умови для учнів, які сприятимуть формуванню вмінь та навичок творчо мислити, долати психологічний бар'єр стереотипного мислення тощо. Такими методами є: обмеження у часі, раптової заборони, швидкісного ескізування, нових варіантів, недостатньої інформації, надлишкової інформації (інформаційного перенасичення), абсурду, ситуаційної драматизації. Детальніше про ці та інші методи йтиметься нижче як про інтерактивні методи.

Належне місце у науково-технічній творчості старшокласників варто відвести й методам стимулювання їхньої творчої діяльності у галузі техніки: створення ситуації змагань, створення ситуації успіху в праці, пізнавальні та комп'ютерні ігри та багато інших.

Класифікацію методів реалізації змісту профільного навчання старшокласників за спеціалізацією «Науково-технічна творчість» подаємо у таблиці 1.

**Класифікація методів науково-технічної творчості старшокласників**

Загальнодидактичні	<ul style="list-style-type: none"> <li>– пояснювально-ілюстративні;</li> <li>– репродуктивні;</li> <li>– проблемного викладу;</li> <li>– частково-пошукові;</li> <li>– дослідницькі</li> </ul>
Специфічні	<ul style="list-style-type: none"> <li>– методи навчання проектуванню та конструюванню;</li> <li>– методи й методики системи «КАРУС»;</li> <li>– прийом вирішення технічних суперечностей;</li> <li>– метод спонукальних запитань;</li> <li>– метод аналогії та ін.</li> </ul>
Стимулюючі	<ul style="list-style-type: none"> <li>– створення ситуації змагань;</li> <li>– створення ситуації успіху;</li> <li>– пізнавальні та комп'ютерні ігри тощо</li> </ul>

Ця класифікація дає змогу орієнтуватися викладачу (вчителю) спеціалізації «Науково-технічна творчість» у виборі тих чи інших методів у певних педагогічних ситуаціях, залежно від поставленої мети та завдань, принципу та змісту навчального процесу, для профорієнтаційної роботи тощо.

До розглянутих вище методів технічної творчості учнів В. П. Мельничук пропонує додати інтегрований метод, який дає змогу розширити та поглибити зміст навчання учнів технічній творчості шляхом залучення низки навчальних дисциплін до розроблення технічної ідеї [5].

**Методи інтерактивного навчання**

Важливе значення у процесі профільного навчання старшокласників за спеціалізацією «Науково-технічна творчість» має використання вчителем інтерактивних методів. Вони є найбільш ефективним як для оволодіння ними знаннями, уміннями, компетентностями, так і підготовки їх до свідомого вибору своєї майбутньої професії.

Термін «інтерактивний» означає властивість взаємодіяти або перебувати в режимі бесіди. Інтерактивна діяльність передбачає організацію та розвиток діалогового спілкування, яке веде до взаєморозуміння, взаємних дій, до самостійного вирішення зазначених для кожного учасника завдань. Інтерактив виключає як домінування того, хто виступає, так і однієї думки над іншою.

У процесі діалогового навчання здійснюється взаємодія як учнів між собою, так і вчителя з учнями. Характерною рисою інтерактивного навчання є природна активність учнів: фізична, соціальна (що важливо для профільного навчання), пізнавальна [6; 7]. У старшокласників створюється установка на творчу діяльність, на постійній пошук, що важливо в умовах проектно-технологічної системи навчального процесу.

Важливими методами інтерактивного навчання у профільному навчанні старшокласників за змістом спеціалізації «Науково-технічна творчість» є: «мозкова атака» («мозковий штурм»), сутність та технологією якого розробив в 60-х рр. ХХ ст. американський психолог А. Осборн; «синектика», автором якого є американський винахідник У. Городон; метод аналогії; навчально-тренінгова система «КАРУС»; дискусія; метод аналогії, метод проектів тощо.

**Висновки та перспективи подальших досліджень.** Формування проектно-технологічної компетентності та компетентності старшокласників у науково-технічній творчості буде здійснюватись ефективно лише за умови правильного та якісного вибору вчителем методів реалізації змісту профільного навчання старшокласників.

Доведено, що ефективність формування проектно-технологічної компетентності та компетентності старшокласників у науково-технічній творчості значною мірою залежатиме не лише від того, які методи реалізації змісту вибираються, а й від правильного вибору комплексу методів, їх доцільного поєднання та використання як системи.

Реалізація змісту профільного навчання за спеціалізацією «Науково-технічна творчість» з використанням інноваційних методів (інтерактивне навчання) передбачає моделювання виробничих умов, життєвих ситуацій, спільне розв'язання проблем, використання рольових ігор з таким визначенням ролей, які відповідають обраній майбутній професійній діяльності старшокласників чи сприяють її вибору.

Специфіка науково-технічної творчості старшокласників, її багатогранність і різноплановість, специфіка формування понять, необхідність здійснення професійної орієнтації старшокласників у процесі профільного навчання вимагає застосування широкого спектру методів навчання – як загальнодидактичних, так й інтерактивних (спеціальних, специфічних, стимулюючих методів навчання).

#### **Використані джерела**

1. Бондар С. П. Методи навчання у профільній школі / С. П. Бондар // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова / М-во освіти і науки України, Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. – К. : МПУ, 2008. – Вип. 8. – С. 12–17. – (Серія 17: Теорія і практика навчання та виховання: навчальне видання).
2. Вдовченко В. В. Теоретико-методичні підходи до розроблення змісту спеціалізацій «Художньо-проектна творчість», «Декоративно-прикладне мистецтво», «Основи дизайну» на профільному рівні підготовки учнів 10–11 класів у системі неперервної художньо-проектної освіти / В. В. Вдовченко // Освітній простір України : науковий журнал ДВНЗ «Прикарпатський національний університет ім. Василя Стефаника». – Івано-Франківськ : ДВНЗ «Прикарпатський національний університет ім. Василя Стефаника», 2015. – Вип. 5. – С. 134–141. – 188 с.
3. Інтерактивні технології навчання: теорія, практика, досвід : метод. посіб. / авт.-уклад. : О. Пометун, Л. Пироженко. – К. : А.П.Н., 2002. – 136 с.
4. Мачача Т. С. Теоретико-методологічні засади проектування змісту технологічної освіти / Т. С. Мачача // Український педагогічний журнал. – 2016. – № 4.
5. Мельничук В. П. Формування техніко-конструкторських знань і вмінь учнів сільської школи в позаурочний час : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / В. П. Мельничук ; Вінницький держ. педагогічний ун-т ім. Михайла Коцюбинського. – Вінниця, 2004. – 218 с.



6. Моляко В. А. Творческая конструкторология (пролегомены) / В. А. Моляко. – К. : Освіта України, 2007. – 388 с.
7. Морев О. О. Дискусія як метод навчання в професійній підготовці молоді / О. О. Морев // Молодь і ринок : науково-педагогічний та економічний журнал Дрогобицького ДПУ ім. І. Франка. – 2004. – № 3. – С. 36–40.
8. Морев О. О. Формування творчої особистості в умовах сучасної загальної школи / О. О. Морев // Таврійський вісник освіти. – 2003. – № 2. – С. 102–106.
9. Тарара А. М. Методологічні аспекти проектування змісту профільного навчання технологій у старшій школі / А. М. Тарара // Проблеми сучасного підручника : зб. наук. праць / [ред. кол. ; голов. ред. – О. М. Топузов]. – К. : Педагогічна думка, 2016. – Вип. 16. – С. 403–414
10. Тарара А. М. Особливості проектування змісту профільного навчання технологій у старшій школі / А. М. Тарара, М. К. Самохін // Проблеми сучасного підручника : зб. наук. праць / [ред. кол. ; голов. ред. – О. М. Топузов]. – К. : Педагогічна думка, 2015. – Вип. 15. – Ч. 2. – 378 с. – С. 277–283.
11. Тарара А. М. Проектування змісту предмета «Науково-технічна творчість» для профільного навчання технологій у старшій школі / А. М. Тарара // Український педагогічний журнал / [ред. кол. ; голов. ред. – О. М. Топузов]. – К. : ТОВ «Центродрук», 2016. – Вип. 2. – С. 104–111.

### References

1. Bondar S. P. Metody navchannia u profilnii shkoli / S. P. Bondar // Naukovyi chasopys Natsionalnogo pedahohichnogo universytetu imeni M. P. Drahomanova / M-vo osvity i nauky Ukrainy, Nats. ped. un-t im. M. P. Drahomanova. – K. : MPU, 2008. – Vyp. 8. – S. 12–17. – (Seriia 17: Teoriia i praktyka navchannia ta vykhovannia: navchalne vydannia).
2. Vdovchenko V. V. Teoretyko-metodychni pidkhody do rozroblennia zmistu spetsializatsii «Khudozhno-proektna tvorchist», «Dekoratyvno-prykladne mystetstvo», «Osnovy dyzainu» na profilnomu rivni pidhotovky uchniv 10–11 klasiv u systemi nepererвної khudozhno-proektnoi osvity / V. V. Vdovchenko // Osvitnii prostir Ukrainy : naukovyi zhurnal DVNZ «Prykarpatskyi natsionalnyi universytet im. Vasylia Stefanyka». – Ivano-Frankivsk : DVNZ «Prykarpatskyi natsionalnyi universytet im. Vasylia Stefanyka», 2015. – Vyp. 5. – S. 134–141. – 188 s.
3. Interaktyvni tekhnolohii navchannia: teoriia, praktyka, dosvid : metod. posib. / avt.-uklad. : O. Pometun, L. Pyrozhenko. – K. : A.P.N., 2002. – 136 s.
4. Machacha T. S. Teoretyko-metodolohichni zasady proektuvannia zmistu tekhnolohichnoi osvity / T. S. Machacha // Ukrainykyi pedahohichnyi zhurnal. – 2016. – N 4.
5. Melnychuk V. P. Formuvannia tekhniko-konstruktorskykh znan i vmin uchniv silskoi shkoly v pozaurochnyi chas : dys. ... kand. ped. nauk : 13.00.02 / V. P. Melnychuk ; Vinnytskyi derzh. pedahohichnyi un-t im. Mykhaila Kotsiubynskoho. – Vinnytsia, 2004. – 218 s.
6. Molyako V. A. Tvorcheskaya konstruktologiya (prolegomeny) / V. A. Molyako. – K. : Osvita Ukrainy, 2007. – 388 s.
7. Morev O. O. Dyskusiia yak metod navchannia v profesiinii pidhotovtsi molodi / O. O. Morev // Molod i rynek : nauково-pedahohichnyi ta ekonomichnyi zhurnal Drohobytskoho DPU im. I. Franka. – 2004. – N 3. – S. 36–40.
8. Morev O. O. Formuvannia tvorchoi osobystosti v umovakh suchasnoi zahalnoi shkoly / O. O. Morev // Tavriiskyi visnyk osvity. – 2003. – N 2. – S. 102–106.
9. Tarara A. M. Metodolohichni aspekty proektuvannia zmistu profilnogo navchannia tekhnolohii u starshii shkoli / A. M. Tarara // Problemy suchasnoho pidruchnyka : zb. nauk. prats / [red. kol. ; holov. red. – O. M. Topuzov]. – K. : Pedahohichna dumka, 2016. – Vyp. 16. – S. 403–414
10. Tarara A. M. Osoblyvosti proektuvannia zmistu profilnogo navchannia tekhnolohii u starshii shkoli / A. M. Tarara, M. K. Samokhin // Problemy suchasnoho pidruchnyka : zb. nauk. prats / [red. kol. ; holov. red. – O. M. Topuzov]. – K. : Pedahohichna dumka, 2015. – Vyp. 15. – Ch. 2. – 378 s. – S. 277–283.
11. Tarara A. M. Proektuvannia zmistu predmeta «Naukovo-tekhnichna tvorchist» dlia profilnogo navchannia tekhnolohii u starshii shkoli / A. M. Tarara // Ukrainykyi pedahohichnyi

**Тарара А. М., Сушко И. А.**

**ПРОФИЛЬНОЕ ОБУЧЕНИЕ ТЕХНОЛОГИЙ ПО СПЕЦИАЛИЗАЦИИ «НАУЧНО-ТЕХНИЧЕСКОЕ ТВОРЧЕСТВО»: СОДЕРЖАНИЕ И МЕТОДЫ ЕГО РЕАЛИЗАЦИИ**

Определены методы реализации содержания специализации технологического профиля обучения старшеклассников «Научно-техническое творчество», обоснована целесообразность их использования для профильного обучения старшеклассников. Рассмотрена специфика методов обучения, их классификация, обоснована целесообразность использования тех или иных методов в конкретных ситуациях научно-технического творчества старшеклассников. Доказано, что эффективность формирования проектно-технологической компетентности и компетентности старшеклассников в научно-техническом творчестве в значительной степени будет зависеть не только от того, какие методы реализации содержания выбираются, но и от правильного выбора учителем комплекса методов, их целесообразного сочетания и использования в качестве системы. Рассмотрены основные общедидактические, специальные и специфические методы реализации содержания по специальности «Научно-техническое творчество».

Сделан вывод, что в процессе профильного обучения технологий в старшей школе следует использовать в комплексе как общедидактические, так и новейшие методы реализации содержания профильного обучения технологий в старшей школе.

**Ключевые слова:** профильное обучение; технологическое образование; методы реализации содержания; научно-техническое творчество; компетентность; профессиональная ориентация.

**Tarara A., Sushko I.**

**PROFESSIONALIZED EDUCATION OF TECHNOLOGIES FOR SPECIALIZATION OF SCIENTIFIC-TECHNICAL CREATIVITY: CONTENT AND METHODS OF ITS REALIZATION**

The effective methods of realization of the content of specialization of Scientific-technical creativity of technological professionalized education for high school students are determined, the expediency of their use for professionalized education of high school students is substantiated.

The specificity of teaching methods is considered, their classification, the expediency of usage of the methods in specific situations of scientific-technical creativity of high school students is substantiated, which will help the teacher to make a correct choice.

It is proved that the effectiveness of forming the design-technological competence and competence in scientific-technical creativity of high school students will to a large extent depend not only on the methods of implementing the content chosen, but also on the correct choice of a set of methods, their expedient combination and use as a system.

The basic general-didactic methods of technical creativity of students are considered. The logical conclusion is made that the professional scientific-technical creativity of high school students is a pedagogically organized educational process, which subordinates to the general-didactic principles, and therefore involves the use of general-didactic teaching methods.

Special and specific methods of the content realization on the specialization "Scientific-technical creativity" are determined and substantiated, which ensure and effectively provide modeling of the production conditions and collective solution of problems (which is important for graduates of the school), life situations, use of the role games with defined roles that are relevant to the future career or contribute to the future career choice of high school students, etc.

It is concluded that in the process of professionalized education of technologies in high school one should use in complex both the general-didactic and the newest methods of implementing the content of the professionalized teaching of technologies in high school.

**Key words:** professionalized education, technological education, methods of content implementation, scientific-technical creativity, competence, professional orientation.

## ОРГАНІЗАЦІЙНО-ЕКОНОМІЧНІ МЕХАНІЗМИ ІНФОРМАТИЗАЦІЇ ЯК ЗМІСТОВА КОМПОНЕНТА МЕТОДИЧНОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПІДГОТОВКИ СУЧАСНИХ ФАХІВЦІВ

*М. О. Топузов,  
кандидат економічних наук,  
старший науковий співробітник,  
Інститут педагогіки НАПН України*

У статті розкривається роль науки у змісті організаційно-економічного механізму інформатизації вищої освіти через систему науково-суспільних відносин, теоретико-методологічні підходи до сутності феномена організаційно-економічного механізму інформатизації вищої освіти як економічної категорії; наведено концептуальні підходи до його класифікації та розвитку, специфіка реалізації організаційно-економічного механізму інформатизації вищої освіти. Доведено, що затверджена в Конституції України державна науково-технічна політика (ДНТП), як об'єктивно-інституціональна форма здійснення державного регулювання науки, уможливорює вияв особливостей реалізації організаційно-економічного механізму інформатизації вищої освіти та спричинює умови накопичення і розвитку сукупного людського капіталу.

**Ключові слова:** інформатизація; організаційно-економічний механізм; наука; науково-організаційні відносини; людський капітал.

**Постановка проблеми.** Глобальна інформатизація визначає головним фактором суспільного розвитку і засобом підвищення результативності всіх галузей життєдіяльності людей сучасні інформаційні та комунікаційні технології, спрямовані на створення, збереження й забезпечення оптимальних способів подання та подальше розгортання інформації. Зростання значущості інформатизації для поступу сучасного інформаційного суспільства та забезпечення фінансово-економічної діяльності в сфері освіти детермінує пошуки нових підходів до підготовки фахівців з вищою освітою усіх ступенів з 2016 р., максимально наблизивши його до Міжнародної стандартної класифікації освіти у контексті ефективно діючих організаційно-економічних механізмів інформатизації освіти, розробку стратегем інформатизації та стратегій їх реалізації, шляхів для досягнення місії, освітніх, виховних і розвивальних цілей та якості результатів. У зв'язку з цим особливого значення набувають питання побудови та реалізації організаційно-економічних механізмів, зокрема й організаційно-економічних механізмів інформатизації вищої освіти, визначення умов і специфіки цієї реалізації, питання модернізації системи підготовки висококваліфікованих фахівців у вищій школі, здатних ефективно розв'язувати професійні завдання в сучасному інформаційному просторі та забезпечувати інноваційний розвиток вітчизняної освіти та науки.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій з проблеми.** Численні розвідки щодо вдосконалення системи стратегічного управління вищою освітою шляхом сучасних інформаційних технологій, управління інноваційним потенціалом (А. Андрощук, Л. Гайдук, В. Грига, О. Косенко, Б. Одягайло); забезпечення інформатизації у сфері освіти (В. Биков, Л. Зайнутдінова, І. Захарова, А. Гуржій, В. Кремень, Л. Калініна, Є. Полат, І. Роберт); розкриття організаційних аспектів упровадження в навчальний процес нових інформаційних технологій (С. Бондарева, В. Биков, Т. Габай, М. Жалдак, П. Корчемний, В. Лапінський, Ю. Машбіц, В. Сідак) [3; 7; 12; 13; 14; 15], а також концептуальні засади загальнодержавних нормативних документів, які відображають основні ідеї та засади здійснення підготовки фахівців у вищій школі (Закони України «Про освіту», «Про вищу освіту», Національна доктрина розвитку освіти, Державна національна програма «Освіта. Україна XXI століття»), склали підґрунтя для розв'язання проблеми інформатизації вищої освіти як складного організаційного, технічного і технологічного процесу розроблення й упровадження інформаційної системи вищої школи, здійснення перманентного моніторингу якості освіти, забезпечення його прозорості, сприяння розвитку громадського контролю.

**Формулювання цілей статті.** Мета статті – висвітлення сутності та специфіки організаційно-економічних механізмів інформатизації, провідної ролі освіти на всіх рівнях формування людського капіталу як змістової компоненти методичного забезпечення підготовки сучасних фахівців.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Інформатизація, по суті, є показником якості надаваних освітніх послуг, соціально зумовленою сферою, що зумовлює необхідність активного розроблення стратегем і механізмів ефективного запровадження інформатизації вищої освіти, та враховує здобутки науки. Трансформаційні процеси в науці уможливають реалізацію відповідних результатів на практиці як безпосередню продуктивну силу матеріального та духовного виробництва. Наука у змісті організаційно-економічного механізму інформатизації вищої освіти як певна система науково-суспільних відносин охоплює: підсистему науково-організаційних відносин (НТРівський поділ праці); підсистему науково-соціальних (господарських) відносин (форми власності в науці), як це показано у табл. 1.

Галузь науки детермінує перетворення традиційного суспільного поділу праці у НТРівський; відокремлення державного регулювання й науки у самостійні великі та ефективні галузі (макроуправління, інноваційна сфера) суспільного виробництва; формування прогресивної структури, ефективних зв'язків як між ними та всіма великими галузями, так і всередині їх завдяки опосередкованості наукою; формування сукупного працівника НТРівського типу, продуктивність праці якого якісно вища, ніж сукупного працівника за традиційного поділу праці.

Таблиця 1

**Наука в суспільному поділі праці за класифікацією автора на основі аналізу результатів дослідження [1; 2; 3].**

Традиційний поділ праці (загальний поділ праці)	НТРівський поділ праці (загальний поділ праці)
Промисловість Сільське господарство Комунікації Будівництво <b>Сфера послуг</b> (у т. ч. управління та наука)	Державне регулювання <b>Наука</b> Промисловість Сільське господарство Комунікації Будівництво Сфера послуг

Визначивши нову роль і місце науки в загальному поділі праці, звернемося до аналізу внутрішніх зв'язків у науці, тобто до часткового й особливого (внутрішньовиробничого) поділу наукової праці, що означатиме розгляд її внутрішньої структури (табл. 2).

Таблиця 2

**Співвідношення форм поділу наукової праці та часткового поділу праці в науці за класифікацією автора на основі аналізу результатів дослідження [6; 8; 9; 16;20]**

<b>Форми поділу наукової праці</b>	<b>Частковий поділ праці в науці</b>
Наука як галузь інноваційного творення (у загальному поділі праці)	Фундаментальні дослідження
Частковий поділ праці (в науці)	НДДКР (науково-дослідні та дослідно-конструкторські роботи)
Особливий поділ праці (у науково-дослідній установі)	Пошукові та піонерні дослідження Експериментальні роботи, дослідне виробництво, дослідні зразки

Отже, наведене співвідношення зумовлює внутрішній поділ наукової праці, який відображає її внутрішню структуру, що становить об'єктивну основу її першої підсистеми – науково-організаційних відносин, на основі яких формуються і функціонують безпосередні науково-організаційні відносини (табл. 3).

**Систематизація безпосередніх науково-організаційних відносин за класифікацією автора на основі дослідження [15; 17; 21]**

<b>Дисциплінарний поділ науки</b>	<b>Організаційно-управлінський поділ науки</b>
Природничі науки	Академічні установи, вищі навчальні заклади
Технічні науки	Академічні та галузеві установи, наукові підрозділи підприємств, підприємницькі наукові центри, приватні фірми, вищі навчальні заклади, заклади освіти
Соціальні науки	Академічні установи, центральні, відомчі та місцеві науково-дослідні інститути, центри соціологічних досліджень, вищі учбові заклади, приватні консультаційні осередки

Наведена систематизація засвідчує, що комплексу груп наукових дисциплін відповідає комплекс наукових установ, їх організація та управління. Прискорений розвиток науки як індустрії інноваціотворення зумовлює зміни у змісті кожної дисциплінарної групи наук, зміни у зміцненні зв'язків між цими групами й особливо між їх галузями та, звичайно, зміни в управлінні науково-організаційними відносинами в наведених вище установах і закладах.

Науково-соціальні (господарські) відносини (сектори науки та форми власності) – друга підсистема науково-суспільних відносин, що складається з двох елементів: секторів науки і форм власності (табл. 4).

**Сектори науки та форми власності за класифікацією автора на основі дослідження [11; 15; 22]**

<b>Сектори науки</b>	<b>Форми власності</b>
<i>Державний</i> академічні установи, вищі навчальні заклади, центральні, відомчі та місцеві науково-дослідні інститути	Державна, комунальна, муніципальна, інтелектуальна
<i>Галузевий</i> науково-дослідні інститути, лабораторії	Державна, акціонерна, інтелектуальна
<i>Підприємницький</i> наукові підрозділи підприємств, приватні консультаційні осередки, венчурні фірми, недержавні вищі навчальні заклади	Приватна, акціонерна, корпоративна, муніципальна, інтелектуальна

Затверджена в Конституції України державна науково-технічна політика (ДНТП) як об'єктивно-інституціональна форма здійснення державного регулювання науки уможливорює вияв особливостей реалізації *організаційно-економічного механізму інформатизації* вищої освіти [15, с. 7].

*Перша* особливість реалізації *організаційно-економічного механізму інформатизації* вищої освіти – це основні принципи її проведення: загальнодержавний масштаб здійснення; допомога держави науковим установам, вищим навчальним закладам та підприємствам у запровадженні інноваційно-інформаційних технологій; сприяння поєднанню фундаментальних та прикладних досліджень задля найшвидшого впровадження їхніх результатів у виробництво. Ці особливості доводять вектор залучення науки до прискорення суспільних перетворень. *Друга* особливість – системний розвиток науково-технічних технологій (hi-tech) і науково-соціальних технологій (hi-hijm); створення інноваційної сфери як частини світового інноваціотворення; формування національного ринку інновацій; підвищення наукомісткості освіти, виробництва та ресурсозбереження; використання ринкових відносин у практичному запровадженні досягнень науки.

Реалізація *організаційно-економічного механізму інформатизації вищої освіти* уможливорює залучення науки та збільшення її внеску в прискорення демократизації суспільства і трансформації економіки. *Третя* особливість – інституціональний підхід до державної науково-технічної політики щодо досягнення зазначених цілей за допомогою певних механізмів залучення науки до перехідних процесів [1, с. 3]. Домінуюча тенденція світового розвитку вимагає з об'єктивною необхідністю забезпечення провідної ролі науки як вирішального чинника прогресу [1, с. 4].

Окреслена об'єктивна необхідність в Україні виявляється у виникненні та функціонуванні певних *механізмів залучення науки* в рамках реалізації *організаційно-економічного механізму інформатизації вищої освіти* до них. Виходячи з методологічних позицій неінституціоналізму і його найновіших соціально-гуманістичних модифікацій і враховуючи необхідність заповнити певний вакуум інституціонального забезпечення перехідних процесів в Україні, можна звернутися до розроблених *механізмів залучення науки*. Практика останніх років свідчить, що об'єктивно, виходячи з наявних форм власності та необхідності ефективної реалізації їх, зумовлюються два *інституціональні механізми залучення науки* до перехідних процесів [6, с. 90].

*Перший* – державно-ринковий, що за допомогою цільового державного фінансування та ринку залучає до перехідних процесів наукові установи і науковців, які виконують *фундаментальні* дослідження. *Другий* – ринково-державний, який фінансує НДДКР за рахунок підприємств усіх форм власності, систематично отримує науково-економічні інновації, нові знання та комерційні вигоди від запровадження їх у виробництво, практичного застосування під час створення нового виробу або технології та від їх ринкової реалізації. Незважаючи на принципові особливості щодо економічної основи та специфіки

функціонування, вони виступають як суб'єкти ринку і тому орієнтуються на ринок інновацій (попит) і на ринок інвестицій (пропозиція) [18, с. 37].

*Механізми залучення науки* можна розмежувати на загальні та специфічні, що зумовлено поділом наукової праці, формами власності й правовими інститутами. До загальних функцій варто зарахувати: інтеграцію науки до структури ринкової економіки як самостійної великої галузі шляхом розв'язання суперечності між нею та відсутністю її всебічної інституціоналізації, що заважає використанню її продукції; ефективне використання інтелектуально-економічного потенціалу науки у перехідних процесах; поступове зближення і спільне функціонування на ринковій основі перехідної господарської системи науки з перехідним до ринку господарюванням суспільства; переконання суб'єктів реального сектору в очевидних перевагах науки, яка сприяє зменшенню витрат і збільшенню прибутку завдяки балансовому методу.

Специфічні функції *державно-ринкових механізмів* залучення до перехідних процесів передбачають:

- інституціоналізацію фундаментальної науки в перехідному суспільстві методами законодавства, виконавчої, судової та науково-технічної політики, загальнодержавного прогнозування та моделювання, науково-технічного програмування та інформатизації щодо фундаментальних досліджень з метою розв'язання питань інноваційно-інвестиційних зрушень і реструктуризації економіки індустріального типу на основі підвищення рівня фінансування фундаментальної науки як за рахунок бюджетних видатків, які мають зрости найближчими роками з 0,5 до 1,5–1,7 % ВВП, так і за рахунок залучення небюджетних асигнувань;

- реалізацію інституціональної функції розширення державної підтримки НДДКР як магістрального шляху запровадження високих технологій, методами адміністративного та комерційного поєднання державних, акціонерних і приватних наукових установ з підприємствами усіх форм власності з метою підвищення їх конкурентоспроможності [18, с. 39];

- реалізацію інституціональної функції організації становлення та інноваціотворення в процесі творчого співробітництва академічних, галузевих, освітянських та підприємницьких науково-дослідних структур з підприємствами різних галузей завдяки використанню нових форм спеціальних інвестиційних зон, технополісів і технопарків методами, прийнятими у чинному законодавстві, державній науково-технічній і зовнішньоекономічній політиці, з метою отримання нових наукових результатів та їх запровадження в освітню галузь і виробництво [18, с. 38].

Реалізація інституціональних функцій *державно-ринкового механізму* залучення науки до перехідних процесів здійснюється на основі Закону України «Про наукову і науково-технічну діяльність» за участю певних державних і ринкових інститутів, які відрізняються універсальним і демократичним характером; їх сукупність становить апарат дієздатного державно-ринкового регулювання науки [20, с. 102].



Інституціональне походження та дійовий характер *державно-ринкових і ринково-державних механізмів залучення науки в рамках реалізації організаційно-економічного механізму інформатизації вищої освіти* до ринкової трансформації визначають, з одного боку, ринковий спосіб розв'язання науково-виробничої суперечності, що, з другого боку, сприятиме масовому розвитку інтелектуальної власності, її зближенню з іншими формами власності у процесі ефективного державного регулювання та реалізації їх на користь прискорення перехідних процесів.

Викладене вище підвищує можливості державного регулювання науки у формі науково-технічної політики. Вони реалізовуватимуться за допомогою розроблених *механізмів залучення інноваційно-інформаційних технологій* до перехідних процесів у напрямках надання послідовних стадій інноваційному циклу, розробки поліваріантних моделей функціонування підгалузі науки із запровадження наукових розробок в освітню галузь, прискореного становлення ринку інновацій у транзитивній економіці індустріального типу.

У прийнятій Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті та Законі України «Про вищу освіту» значний наголос зроблено саме на економіці освіти, піднятті її ролі й удосконаленні усіх напрямів ефективного функціонування вищої школи [7, с. 34; 8, с. 14]. Оскільки економіка освіти становить систему відносин з організації, планування та управління діяльністю закладів освіти з метою досягнення суспільно важливих результатів у підготовці фахівців із сучасними економічними знаннями, теоретико-методологічні дослідження цієї проблеми мають перебувати у полі посиленої уваги науковців.

Іманентним складником сучасного інноваційного процесу є інтеграція освіти, науки і виробництва. Активна взаємодія всіх суб'єктів господарювання з науково-дослідними організаціями різного типу створює умови задля ефективної реалізації досягнень науково-технічного прогресу та забезпечення конкурентоспроможності економіки.

На принципах інтеграції розвивається науково-технічне співробітництво з науковими установами, центрами, університетами, інститутами, унаслідок чого набувають чинності нові організаційні форми взаємодії (технопарки, технополіси, науково-промислові комплекси різних видів, підприємницькі асоціації), що розв'язують проблеми принципово нового інноваційного розвитку, пов'язаного з формуванням нових технологічних укладів і створенням науково обґрунтованих організаційно-економічних механізмів.

*Наукові парки* (а також близькі до них регіональні структури технополіси та бізнес-інкубатори нині є головною організаційною формою симбіозу підприємства з наукою) [25, с. 98].

У світовій практиці набула розвитку особлива форма організації процесу «освіта – наука – виробництво – споживання» – науково-технічні парки.

*Технопарк* становить науково-виробничий територіальний комплекс, до якого входять науково-дослідні інститути, лабораторії, експериментальні заводи з передовою технологією, створювані на заздалегідь підготовлених територіях навколо великих університетів з розвиненою інфраструктурою, до якої належать:

лабораторні корпуси, виробничі приміщення багатоцільового призначення, інформаційно-обчислювальні центри, системи транспортних та інших комунікацій, магазини, житлові приміщення, сервісні на виставкові комплекси.

Важливим показником, що об'єктивно характеризує рівень суспільних витрат на науково-технічну інноваційну діяльність у загальному балансі національного господарства, є наукомісткість валового внутрішнього продукту та, зокрема, витрати на дослідження і розробки у відсотковому відношенні до ВВП. Для порівняльного аналізу простежимо динаміку цього показника у розвинених країнах світу (табл. 5) [4, с. 22–24].

Таблиця 5

**Фінансове забезпечення науки, у тому числі інновацій у галузі інформатизації розвинутих країн (частка витрат на НДДКР у ВВП, %)**

Роки	США	Японія	Німеччина	Франція	Велика Британія	Італія	Канада
1985	2,8	2,6	2,7	2,3	2,3	1,1	1,4
1990	2,7	2,9	2,8	2,4	2,2	1,3	1,5
1995	2,6	2,7	2,5	2,4	2,2	1,3	1,5
2000	2,8	2,9	2,7	2,4	2,3	1,7	1,6
2015•	3,0	3,0	2,9	2,6	2,5	2,3	1,9

• Прогнозована величина.

\*Джерело: складено на основі аналізу матеріалів [24; 25; 26].

Об'єктивними чинниками, які вимагають якісної зміни технології оброблення інформації в системі вищої освіти, є необхідність створення інформаційно-аналітичної бази, що дає змогу розробляти науково-методичне забезпечення, вести облік і моніторинг освітніх послуг, соціальних потреб, навчальних досягнень студентів тощо. Розв'язання питання інформатизації передбачає висвітлення низки важливих для теорії і практики аспектів: структурування знань та вмінь, якими повинен володіти майбутній фахівець із певним рівнем інформаційної культури; виокремити шляхи формування інформаційної культури майбутнього фахівця, забезпечуючи можливість усунути суперечності між: потребою суспільства у висококваліфікованих фахівцях та рівнем їх підготовки у вищих навчальних закладах; реальним і необхідним рівнем їхньої інформаційної культури. Досить важливими характеристиками, що ілюструють роль держави у фінансуванні наукової сфери, є показники питомої ваги державних витрат на науку у загальній видатковій частині зведеного бюджету та у ВВП (табл. 6) [5, с. 68].

Таблиця 6

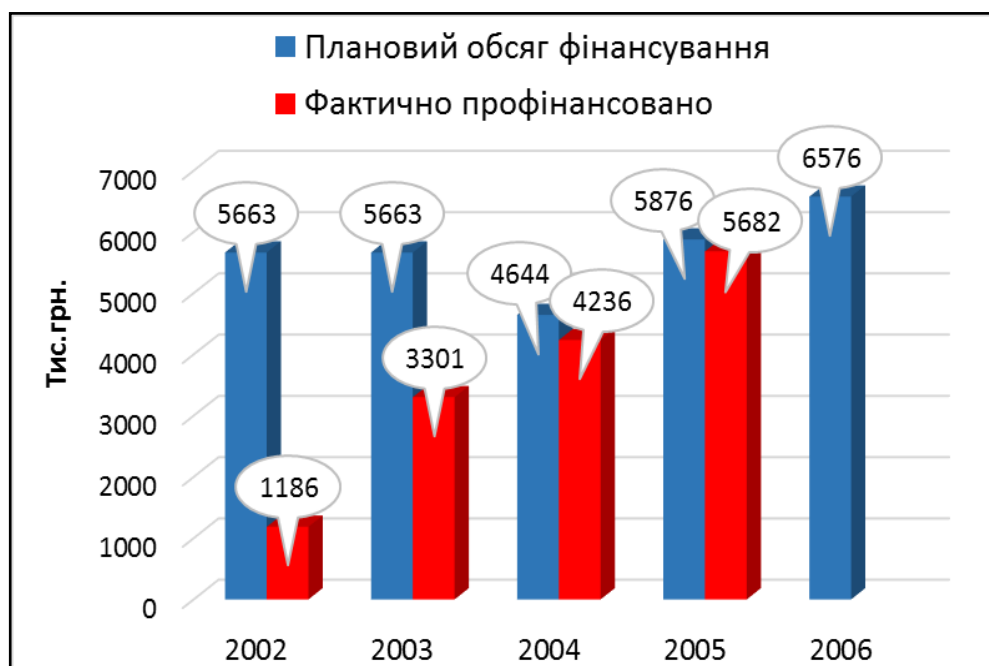
**Асигнування на інноваційні дослідження і розроблення з коштів зведеного бюджету у % до загальних витрат зведеного бюджету і до ВВП (у фактичних цінах) [23]**

	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2011
Видатки зведеного бюджету на фундаментальні дослідження, сприяння науково-технічному прогресу, млн грн	319,72	294,93	713,31	786,31	998,72	1 002,61	2 063,81
Загальні видатки бюджету (млн грн) до загальних видатків	614,5	751,6	733,3	702,6	716,4	836,8	1 015,4
% до загальних видатків	1,08	0,81	1,44	1,42	1,66	1,18	0,73
ВВП, млн грн	170 070	204 190	225 810	267 344	345 113	424 741	1 440 000
% до ВВП	0,31	0,22	0,41	0,38	0,45	0,36	0,33

\*Джерело: дані Міністерства фінансів України.

Як видно з таблиці 6, питома вага бюджетних асигнувань на наукові дослідження і розробки у загальних витратах бюджету та у ВВП за весь період (2001–2013 рр.) залишається низькою. Водночас не виконуються вимоги Закону України «Про наукову та науково-технічну діяльність» щодо обсягів бюджетного фінансування науки, які повинні становити не менше, ніж 1,7 % ВВП [9]. Прискорення процесу розроблення і впровадження нових прогресивних технологій та забезпечення ефективного використання коштів, отриманих від приватизації

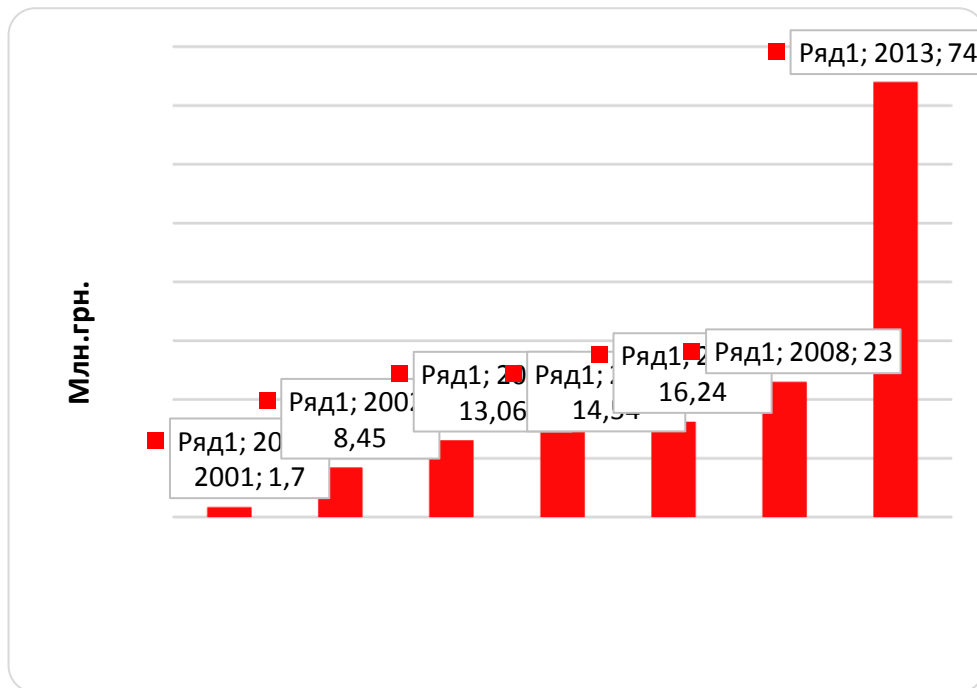
державного майна, координуються відповідно до Указу Президента України № 454 від 20 квітня 2004 р. «Про фінансову підтримку інноваційної діяльності підприємств, що мають стратегічне значення для економіки та безпеки держави», яким передбачено під час розроблення проектів законів про державний бюджет України на 2005 р. і наступні роки спрямувати не менш як 10 % коштів, отриманих від приватизації державного майна, на фінансову підтримку інноваційної діяльності підприємств і закладів освіти, що мають стратегічне значення для економіки та безпеки.



\* Джерело: Статистичний звіт Міністерства освіти і науки України за 2002–2006 рр.

*Рис. 1.* Порівняння планового та фактичного фінансування державного замовлення на розроблення найважливіших новітніх (у тому числі інноваційно-інформаційних) технологій у Міністерстві освіти і науки України

Реалізація *організаційно-економічного механізму інформатизації* вищої освіти дає змогу суттєво підвищити рівень наукового забезпечення галузей вітчизняного виробництва й освіти. Наголосимо, що у провідних галузях промисловості, які виробляють три чверті товарної продукції, відношення витрат на НДДКР до вартості товарної продукції складає менш ніж 0,4 %, а у деяких галузях воно є меншим за 0,05 %. При цьому понад 60 % коштів, що витрачаються на інноваційну діяльність, припадає на закупівлю нового обладнання, тоді як на закупівлю прав на той чи інший вид інтелектуальної власності було витрачено менше 5 % відповідних асигнувань, а на виконання НДДКР кошти витрачало лише кожне четверте з інноваційних підприємств. Звідси випливає завдання створення умов для органічного поєднання науково-технологічного та підприємницького й освітнього середовища.



\* Джерело: Статистичний звіт Міністерства освіти і науки України за 2002–2013 рр.

Рис. 2. Витрати НДДКР та виробництво зразків технопарками України (2000–2013 рр.)

Як свідчать дані рис. 2, витрати НДДКР на виробництво зразків технопарками України зросли в період 2000–2013 рр. з 1,7 млн грн до 16,24 млн грн. Позитивна тенденція значною мірою сприятиме задоволенню потреб.

Вихідною передумовою *аналізу механізму*, який пов’язує освіту й економічне зростання, є положення про те, що підвищення рівня освітньої підготовки фахівців детермінує зростання продуктивності праці. Внесок освіти в економічне зростання здійснюється за такими напрямками: вона наділяє робочу силу продуктивними знаннями, сприяє нарощенню нових знань людини, стимулює процес продукування нових ідей. Однак пряме вивчення дії освіти на продуктивність праці ускладнене низкою об’єктивних причин: результати розумової праці не обов’язково і не одразу набувають матеріального вираження; надзвичайно утруднений порівняльний аналіз ефективності праці працівників різних професійно-кваліфікаційних груп. Безпосередній вплив освіти на продуктивність можна простежити лише в межах окремих вузьких груп робочої сили за умови порівняння результатів їхньої праці, що детермінує застосування різноманітних опосередкованих методів й оцінок [10, с. 37].

*Інвестування освіти та професійної підготовки* є важливою передумовою й умовою формування людського капіталу, що передбачає активну діяльність майбутнього власника людського капіталу. Майбутній людський капітал – це не просто вкладення коштів, а цілеспрямована діяльність людини, навчального закладу, підприємства, держави [19, с. 80].

Для України на нинішньому перехідному етапі трансформації суспільства й економіки принципово важливим є визнання провідної ролі освіти на всіх рівнях формування людського капіталу, серед яких: особистісний (сімейний) рівень (виробництво індивідуального людського капіталу); мікроекономічний рівень (виробництво людського капіталу на рівні господарюючих суб'єктів); регіональний (мезоекономічний) рівень створення та розвитку сукупного людського капіталу; макроекономічний рівень (сукупний людський капітал нації). Такий підхід надає змогу глибше вивчити можливості кожного з рівнів у формуванні та накопиченні людського капіталу, окреслити межі дії та завдання кожного з них, обґрунтувати економічну об'єктивність поведінки щодо інвестицій в освіту суб'єктів кожного рівня.

Аналізуючи дослідження, присвячені вимірюванню впливу освіти на економічне зростання (як на макро-, так і на мікрорівні), варто наголосити на такому: по-перше, консолідації думок вчених щодо оцінки ролі освіти в економічному розвитку; по-друге, великій різниці в отриманих даних про розмір внеску освіти в економічне зростання (в часі та просторі). Інформатизація вищої освіти дає нам змогу інтерпретувати її як чинник економічного і соціального розвитку на всіх рівнях. Отже, розвиток освіти і професійної підготовки для розв'язання багатьох економічних і соціальних проблем стає абсолютно необхідною умовою. Нині освіта перетворилася і для індивіда і для держави не просто на перспективний напрям розвитку, а в реальну економічну необхідність. Не маючи належної підготовки, людина може взагалі не реалізуватися у трудовій сфері, не знайти ніякої роботи, і це не лише негативно позначиться на її способі життя, а й завдасть економічних та соціальних втрат суспільству.

На наше переконання, інформатизація вищої освіти має забезпечити людині такий фундаментальний фон, базу і підготовку, які забезпечать їй можливість на високому рівні опанувати необхідний набір спеціальних професійних навичок і знань. Відповідно, метою інформатизації вищої освіти є забезпечення майбутніх фахівців такими загальними інтелектуальними інструментами, які надають їм можливість швидко здобути необхідні професійні знання й адаптуватися до змінних вимог трудового, професійного та суспільного життя.

У зв'язку з цим набуває першочерговості завдання теоретичного та концептуального переосмислення ролі й місця освітньої галузі та професійної підготовки у перехідній та вітчизняній економіці. Діяльність у цій галузі є головною ланкою системи відтворення нових знань. Тому систему освіти в умовах інформатизації та професійної підготовки варто розглядати у різних аспектах, зокрема як: суб'єкт і об'єкт суспільства, держави й економіки країни та регіону – активний чинник людського розвитку; центр зосередження особистостей і колективів; складну інтелектуальну сферу управління.

Будучи суб'єктом суспільства, сфера освіти і професійної підготовки становить активний чинник людського розвитку – центру науки, культури, що задовольняє інтелектуальні потреби населення; уможливорює підготовку

кваліфікованої робочої сили, сприяє проведенню наукових досліджень та впровадженню нових знань і здобутків наукових шкіл.

Освітня сфера становить суб'єкт державної економіки професійної підготовки, тому є споживачем економічних ресурсів, сферою прикладання праці співробітників цієї галузі, виконавцем державних замовлень на підготовку кадрів. Як суб'єкт ринкової економіки сфера освіти та професійної підготовки є товаровиробником переважно людського капіталу, інтелектуаломісткої продукції та послуг, у зв'язку з цим реалізація організаційно-економічного механізму інформатизації вищої освіти передбачає насамперед активне впровадження інноваційно-інформаційних технологій у навчальний процес.

Як суб'єкт регіону сфера освіти та професійної підготовки є центром, що акумулює в собі та навколо себе інтелектуальні, культурні, наукові, комерційні, благодійні й інші суб'єкти та ресурси, комплексна діяльність і використання яких забезпечують інтелектуальне відтворення регіону. Складна інтелектуальна сфера управління освітою та професійною підготовкою є тією рушійною силою, яка за належної організації має стати визначальним чинником економічного та соціального розвитку на всіх рівнях.

**Висновки дослідження та перспективи подальших розвідок.** Організаційно-економічний механізм інформатизації освіти повинен охоплювати всі ланки навчання: 1) розробку напрямів удосконалення організації навчання та викладацької праці; 2) вибір найбільш досконалих речових елементів процесу інформатизації вищої школи; 3) забезпечення повного завантаження і використання елементів інформаційної системи; 4) раціональне просторове і часове сполучення елементів процесу інформатизації. Основними його ознаками є: ритмічність, безперервність, паралельність (одночасність декількох стадій), пропорційність, послідовність.

Вища освіта і професійна підготовка в умовах інформатизації створюють умови накопичення та розвитку сукупного людського капіталу, який є не просто джерелом економічних можливостей, але й характеризує дієздатність професійної підготовки, сприяє забезпеченню вищого рівня людського розвитку, а також соціальних гарантій особи, що опосередковано теж сприяє економічному розвитку. Інформатизація вищої освіти і професійної підготовки фахівців уможлиблює прогресивні процеси, що сприяють економічному зростанню та інноваційному розвитку людського капіталу.

#### **Використані джерела**

1. Аналітичні матеріали за результатами моніторингу законодавства у науково-технічній сфері економічно розвинутих країн світу. – К., ЦДПІН ім. Г. М. Доброва НАН України, 2003. – 10 с.
2. Бердник Л. Розвиток ринкових відносин у системі «наука – виробництво» / Л. Бердник, С. Гордівська, Б. Марченко, Г. Белянський // Економіка України. – 1993. – №8. – С. 65–69.
3. Буковинський В. С. Шляхи удосконалення планування витрат на освіту / В. С. Буковинський // Фінанси України. – 2004. – № 9. – С. 74–84.

4. Высшее образование в XXI веке. Всемирный статистический обзор по высшему образованию 1980–1995 гг. ЮНЕСКО, Париж, 5–9 октября 1998 г. – 71 с.
5. Гайсина Г. И. Образование как социокультурный феномен / Г. И. Гайсина. – М. : МПГУ, Уфа : БГПУ, 2000. – 147 с.
6. Дайновский А. В. Экономика высшего образования: планирование, кадры, эффективность / А. В. Дайновский. – М. : Экономика, 1976. – 324 с.
7. Дистанційний навчальний процес / В. М. Кухаренко, Н. Г. Сиротенко, Г. С. Молодих, Н. Є. Твердохлебова ; за ред. В. Ю. Бикова та В. М. Кухаренка. – К. : Міленіум, 2005. – 292 с.
8. Закон України від 27 березня 1991 р. № 887-ХН «Про підприємства в Україні» із змінами та доповненнями. – К. : Атіка, 2004. – 28 с.
9. Зарецкая С. Л. Образование в контексте глобализации / С. Л. Зарецкая // Экономика образования. – 2001. – № 4. – С. 34–45.
10. Зубко В. Сучасні системи вищої освіти: порівняння для України / В. Зубко. – К., 1997. – 290 с.
11. Информатика : учебник / под ред. проф. Н. В. Макаровой. – 3-е перераб. изд. – М. : Финансы и статистика, 2000. – 768 с.
12. Калініна Л. М. Генезис інформаційного менеджменту як галузі наукового знання / Л. М. Калініна // Стратегічні пріоритети. – 2009. – № 4 (13). – С. 71–76.
13. Калініна Л. М. Специфіка інформаційного управління закладами освіти / Л. М. Калініна // Освіта і управління. – 2003. – Т. 6. – № 1. – С. 47–66.
14. Калініна Л. М. Теоретичні підходи до управління навчальним закладом / Л. М. Калініна // Директор школи. – 2004. – С. 6–10.
15. Койчева Т. І. Підготовка майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей як тьюторів для системи дистанційної освіти : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Південноукраїнський державний педагогічний університет ім. К. Д. Ушинського / Т. І. Койчева. – Одеса, 2003. – 213 с.
16. Колот А. Реалізація засад Болонської декларації при підготовці фахівців економічного профілю / А. Колот // Маркетинг в Україні. – № 3 (25). – 2004. – С. 17–28.
17. Кудряшов В. П. Фінанси. – К., 2006. – 352 с.
18. Ломакина О. Этапы проектирования деятельности / О. Ломакина // Высшее образование в России. – 2003. – № 3. – С. 127–130.
19. Машбиц Е. И. Диалог в обучающей системе / Е. И. Машбиц, В. В. Андриевская, Е. Ю. Комиссарова. – К. : Выща школа, 1989. – 184 с.
20. Топузов М. О. Соціально-економічна зумовленість інформатизації ВНЗ // Science and Educationa New Dimension. – Vol. 2. – March, 2013. – С. 42–44.
21. Топузов М. О. Соціально-економічні чинники процесу інформатизації вищої освіти / М. О. Топузов // Вісник Київського національного університету технологій та дизайну. – К., 2012. – № 2 (64). – С. 157–163.
22. Топузов М. О. Соціально-технологічний напрям у процесі реалізації економічного механізму інформатизації вищої освіти / М. О. Топузов // Розвиток науки на сучасному етапі. – Ч. 3 (Економічні науки): міжнародна заочна конференція (м. Київ, 22 грудня 2012 р.). – К. : Центр наукових публікацій. – С. 116–120.
23. Шуневич Б. І. Розвиток дистанційного навчання у вищій школі країн Європи та Північної Америки : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / Б. І. Шуневич ; Ін-т вищ. освіти АПН України. – К., 2008. – 36 с.
24. Gasskov V. Managing vocational training system. ILO, Geneva, 2000. – 278 p.
25. Gaudin T. (ed.) 2100: recitdutravail. Paris, EditionsPayot, 1990. – 214 p.
26. Gorz A. Metamorphos edutravail. Paris, Editions Galilee, 1988. – 174 p.



## References

1. Analitychni materialy za rezultatamy monitorynhu zakonodavstva u naukovo-tekhnichnii sferi ekonomichno rozvynutykh krain svitu. – K., TsDPIN im. H. M. Dobrova NAN Ukrainy, 2003. – 10 s.
2. Berdnyk L. Rozvytok rynkovykh vidnosyn u systemi «nauka – vyrobnytstvo» / L. Berdnyk, S. Hordivska, B. Marchenko, H. Belianskyi // *Ekonomika Ukrainy*. – 1993. – N 8. – S. 65–69.
3. Bukovynskyi V. S. Shliakhy udoskonalennia planuvannia vytrat na osvitu / V. S. Bukovynskyi // *Finansy Ukrainy*. – 2004. – N 9. – S. 74–84.
4. Vysshee obrazovanie v XXI veke. Vsemirnyj statisticheskij obzor po vysshemu obrazovaniyu 1980–1995 gg. YUNESKO, Parizh, 5–9 oktyabrya 1998 g. – 71 s.
5. Gajsina G. I. Obrazovanie kak sociokul'turnyj fenomen / G. I. Gajsina. – M. : MPGU, Ufa : BGPU, 2000. – 147 s.
6. Dajnovskij A. V. EHkonomika vysshego obrazovaniya: planirovanie, kadry, ehffektivnost' / A. V. Dajnovskij. – M. : Ekonomika, 1976. – 324 s.
7. Dystantsiinyi navchalnyi protses / V. M. Kukharenko, N. H. Syrotenko, H. S. Molodykh, N. Ye. Tverdokhliebova ; za red. V. Yu. Bykova ta V. M. Kukharenka. – K. : Milenium, 2005. – 292 s.
8. Zakon Ukrainy vid 27 bereznia 1991 r. N 887-KhN «Pro pidprijemstva v Ukraini» iz zminamy ta dopovnenniamy. – K. : Atika, 2004. – 28 s.
9. Zareckaya S. L. Obrazovanie v kontekste globalizacii / S. L. Zareckaya // *Ekonomika obrazovaniya*. – 2001. – N 4. – S. 34–45.
10. Zubko V. Suchasni systemy vyshchoi osvity: porivniannia dlia Ukrainy / V. Zubko. – K., 1997. – 290 s.
11. Informatika : uchebnik / pod red. prof. N. V. Makarovej. – 3-e pererab. izd. – M. : Finansy i statistika, 2000. – 768 s.
12. Kalinina L. M. Henezys informatsiinoho menedzhmentu yak haluzi naukovoho znannia / L. M. Kalinina // *Stratehichni priorityety*. – 2009. – N 4 (13). – S. 71–76.
13. Kalinina L. M. Spetsyfika informatsiinoho upravlinnia zakladamy osvity / L. M. Kalinina // *Osvita i upravlinnia*. – 2003. – T. 6. – N 1. – S. 47–66.
14. Kalinina L. M. Teoretychni pidkhody do upravlinnia navchalnym zakladom / L. M. Kalinina // *Dyректор shkoly*. – 2004. – S. 6–10.
15. Koicheva T. I. Pidhotovka maibutnikh uchyteliv humanitarnykh spetsialnostei yak tiutoriv dlia systemy dystantsiinoi osvity : dys. ... kand. ped. nauk : 13.00.04 / Pivdenoukrajnskyi derzhavnyi pedahohichnyi universytet im. K. D. Ushynskoho / T. I. Koicheva. – Odesa, 2003. – 213 s.
16. Kolot A. Realizatsiia zasad Bolonskoi deklaratsii pry pidhotovtsi fakhivtsiv ekonomichnoho profilii / A. Kolot // *Marketynh v Ukraini*. – N 3 (25). – 2004. – S. 17–28.
17. Kudriashov V. P. Finansy. – K., 2006. – 352 s.
18. Lomakina O. Etapy proektirovaniya deyatelnosti / O. Lomakina // *Vysshee obrazovanie v Rossii*. – 2003. – N 3. – S. 127–130.
19. Mashbic E. I. Dialog v obuchayushchej sisteme / E. I. Mashbic, V. V. Andrievskaya, E. YU. Komissarova. – K. : Vyshcha shkola, 1989. – 184 s.
20. Topuzov M. O. Sotsialno-ekonomichna zumovlenist informatyzatsii VNZ // *Science and Educationa New Dimension*. – Vol. 2. – March, 2013. – S. 42–44.
21. Topuzov M. O. Sotsialno-ekonomichni chynnyky protsesu informatyzatsii vyshchoi osvity / M. O. Topuzov // *Visnyk Kyivskoho natsionalnogo universytetu tekhnolohii ta dizainu*. – K., 2012. – N 2 (64). – S. 157–163.
22. Topuzov M. O. Sotsialno-tekhnolohichni napriam u protsesi realizatsii ekonomichnoho mekhanizmu informatyzatsii vyshchoi osvity / M. O. Topuzov // *Rozvytok nauky na suchasnomu etapi*. – Ch. 3 (Ekonomichni nauky): mizhnarodna zaochna konferentsiia (m. Kyiv, 22 hrudnia 2012 r.). – K. : Tsentr naukovykh publikatsii. – S. 116–120.

23. Shunevych B. I. Rozvytok dystantsiinoho navchannia u vyshchii shkoli krain Yevropy ta Pivnichnoi Ameryky : avtoref. dys. na zdobuttia nauk. stupenia d-ra ped. nauk : spets. 13.00.01 «Zahalna pedahohika ta istoriia pedahohiky» / B. I. Shunevych ; In-t vyshch. osvity APN Ukrainy. – K., 2008. – 36 s.
24. Gasskov V. Managing vocational training system. ILO, Geneva, 2000. – 278 r.
25. Gaudin T. (ed.) 2100: recitdutravail. Paris, EditionsPayot, 1990. – 214 r.
26. Gorz A. Metamorphos edutravail. Paris, Editions Galilee, 1988. – 174 r.

**Топузов М. О.**

**ОРГАНИЗАЦИОННО-ЭКОНОМИЧЕСКИЕ МЕХАНИЗМЫ ИНФОРМАТИЗАЦИИ  
КАК СМЫСЛОВАЯ КОМПОНЕНТА МЕТОДИЧЕСКОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ  
ПОДГОТОВКИ СОВРЕМЕННЫХ СПЕЦИАЛИСТОВ**

В статье раскрывается роль науки в содержании организационно-экономического механизма информатизации высшего образования через систему научно-общественных отношений, теоретико-методологические подходы к сущности феномена организационно-экономического механизма информатизации высшего образования как экономической категории; приведены концептуальные подходы к его классификации и развитию, специфика реализации организационно-экономического механизма информатизации высшего образования. Доказано, что утвержденная в Конституции Украины государственная научно-техническая политика (ДНТП), как объективно-институциональная форма осуществления государственного регулирования науки, делает возможным проявление особенностей реализации организационно-экономического механизма информатизации высшего образования и определяет условия накопления и развития совокупного человеческого капитала.

**Ключевые слова:** информатизация; организационно-экономический механизм; наука; научно-организационные отношения; человеческий капитал.

**Topuzov M.**

**ORGANIZATIONAL-ECONOMIC MECHANISMS OF INFORMATIZATION AS A  
MEANING COMPONENT OF METHODOLOGICAL SUPPORT FOR PREPARATION  
OF MODERN SPECIALISTS**

The article focuses on the formation and development of the information society, which determines the need to intensify the processes of informatization of education; the role of science in the content of the organizational-economic mechanism of informatization of higher education through the system of scientific and social relations, the theoretical and methodological approaches to the essence of the phenomenon of organizational-economic mechanism of informatization of higher education as an economic category is revealed; conceptual approaches to its classification and development, specificity of realization of the organizational-economic mechanism of informatization of higher education are presented.

Systemically substantiated and determined the content of the organizational-economic mechanism of informatization of higher education as a purposeful professional, economically effective making changes and additions (innovations) to the educational space of the higher school through the rational management of information and educational resources.

It is revealed that the inherent component of the modern innovation process is the integration of education, science and production. The dominant tendency of the world development requires with an objective need to ensure the leading role of science as a decisive factor in progress. Active interaction of all subjects of management with research organizations of different types creates conditions for the effective realization of achievements of scientific and technological progress and ensuring the competitiveness of the economy. On the principles of integration, scientific and technical cooperation with scientific institutions, centers, universities, and institutes is developing which results the emersion of new organizational forms of interaction (technoparks, technopolises,

scientific and industrial complexes of different types, business associations) that solve the problems of a fundamentally new innovation development connected with the formation of new tenors of technology.

It is proved that the State Scientific and Technical Policy (SSTP) as an objective-institutional form of state regulation of science, approved in the Constitution of Ukraine, makes it possible to reveal the peculiarities of the implementation of the organizational-economic mechanism of informatization of higher education and causes conditions for accumulation and development of aggregate human capital. Implementation of the organizational-economic mechanism of informatization of higher education allows to significantly increase the level of scientific support for branches of domestic production and education.

**Key words:** informatization; organizational-economic mechanism; science; scientific-organizational relations; human capital.

УДК 371.91.3

## ПРОБЛЕМИ ГЕОГРАФІЧНОЇ ОСВІТИ В КОНТЕКСТІ ФОРМУВАННЯ ГРОМАДСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ ШКОЛИ ЗАСОБАМИ СУЧАСНОГО ПІДРУЧНИКА

**І. В. Удовиченко,**

*кандидат педагогічних наук, доцент,*

*Сумський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти*

У статті висвітлено питання ролі й місця сучасного підручника з географії в навчально-виховному процесі загальноосвітніх навчальних закладів, спрямованому на виховання свідомих громадян України засобами краєзнавства. Відображено окремі результати проведеного моніторингового дослідження реалізації компетентнісного підходу в процесі викладання географії в загальноосвітніх навчальних закладах окремих адміністративно-територіальних районів Сумської області. Проаналізовано умови формування громадянської компетентності учнів за допомогою шкільного підручника.

**Ключові слова:** географічна освіта, громадянська компетентність, сучасний шкільний підручник.

**Постановка проблеми.** Спрямованість освіти на засвоєння системи знань, що була традиційною й виправданою ще декілька десятиліть тому, уже не відповідає сучасному соціальному замовленню, яке вимагає виховання самостійних, ініціативних, відповідальних членів суспільства, здатних ефективно взаємодіяти у розв'язанні соціальних і виробничих задач. Сьогодні рівень освіченості учнів вже визначається не обсягом знань, а їх готовністю розв'язувати проблеми різної складності (на основі знань, умінь і навичок), набутими компетенціями.

З огляду на це, та враховуючи, що шкільний підручник залишається домінуючим джерелом предметних знань у школі, актуальним є поєднання вимог до його осучаснення та прикладне краєзнавче спрямування змісту з метою формування громадянської компетентності учнів.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Компетентнісний підхід – предмет вивчення науковців: Н. Бібік, І. Беха, Л. Боголюбова, В. Болотової, І. Зимньої, О. Бондаревської, Т. Волобуєвої, Н. Калініної, В. Краєвського, О. Овчарук, О. Пометун, Д. Равена, Б. Рея, С. Рябова, О. Савченко, В. Серікова, Л. Сохань, О. Сухомлинської та багатьох інших.

Дефініція поняття та шляхи формування громадянської компетентності учнів проаналізовано у працях В. Болотова, Н. Лісової, І. Сігова, О. Смірної, Е. Слабунової, В. Стрельникова тощо.

**Формулювання мети статті.** Метою статті є обґрунтування значущості ролі географічного краєзнавства у формуванні громадянської компетентності учнів загальноосвітніх навчальних закладів та місця шкільного підручника, як домінуючого джерела знань, на сучасному уроці географії.

**Виклад основного матеріалу.** Якісна освіта розглядається сьогодні як один із індикаторів високого показника життя, інструмент соціальної та культурної злагоди, економічного зростання. Міжнародне співтовариство нині хвилюють питання якісної освіти з проекцією набуття молоддю життєвих компетентностей. Українське суспільство не є виключенням, необхідність його оновлення об'єктивно існує, і цей фактор спонукає до змін в освіті – відповідати викликам сучасності.

Сучасне життя вимагає від особи не лише громадянської активності, а й усвідомлення нею власної ролі та сенсу в житті суспільства. За цих умов, особливого значення набуває громадянська компетентність, формування якої у школярів вимагає посилення уваги суспільства до цього завдання у загальній середній освіті та є важливою складовою становлення громадянського суспільства в Україні, що, у свою чергу, передбачає істотну трансформацію світоглядних орієнтацій та самосвідомості людей [4].

У Державному стандарті базової і повної загальної середньої освіти, що визначає вимоги до освіченості учнів і випускників основної та старшої школи України, гарантії держави в її досягненні, передбачається забезпечення наступності й перспективності змісту освіти, вимог щодо створення передумов формування соціальної, комунікативної, комп'ютерної, економічної та інших видів компетентності учнів [2].

У сучасній школі ідеї громадянського виховання органічно вписуються у зміст і методичку навчальної та позаурочної роботи, організацію життєдіяльності школярів, зокрема з географії. Цей напрям на уроках географії має на меті формування в учнів знань та уявлень про сучасне українське суспільство, рідний край, економічний стан держави. Географічна складова відіграє важливу роль у формуванні громадянської компетентності. Особлива увага тут акцентується на геопросторовому мисленні, сутності екологічних і соціальних проблем суспільства, умінні усвідомлено орієнтуватися в соціально-економічних, суспільно-політичних, геоecологічних подіях, зокрема в Україні. Географічні знання – основа виховання в учнів любові до рідного краю, свідомого громадянства, патріотизму, якостей дбайливого та відповідального господаря. Підготовка всебічно обізнаного

громадянина до активної участі в житті суспільства, формування громадянської компетентності зростаючого покоління – необхідні складові розвитку демократичного суспільства в Україні [6].

Зміст шкільного курсу географії має значні потенційні можливості для формування громадянської компетентності учнів, що, у свою чергу, збагачує зміст та урізноманітнює методику викладання навчального предмета. Саме на уроках географії формуються ціннісні орієнтири свідомого громадянина, толерантність, культурне взаєморозуміння, усвідомлення глобальної взаємозалежності та особистої відповідальності.

Проте, аналіз навчальних планів і шкільних програм свідчить, що сучасна освіта лише частково спрямована на системну роботу з формування громадянської компетентності учнів, а основний акцент у викладанні зроблено на формуванні в учнів умінь та навичок. Відсутність напряму краєзнавства в планах роботи дошкільних навчальних закладів, виведення з інваріантної складової навчальних планів загальноосвітніх навчальних закладів пропедевтичного курсу «Рідний край», незначна кількість тем краєзнавчого спрямування в курсах географії старшої школи, як і аналогічних спецкурсів у навчальних планах географічних факультетів педагогічних ВУЗів країни, негативно впливає на процес пізнання особою рідного краю зокрема та країни взагалі; нівелюється принцип наступності, системності в опануванні змістового матеріалу краєзнавчого спрямування громадянами України.

На сучасному етапі розвитку суспільства громадянська освіта є важливою складовою навчально-виховного процесу в загальноосвітній школі. Це – складний і багатоаспектний процес, що вимагає системного набуття учнями історичних, географічних, економічних, наукових, практичних навичок і компетенцій. Формування у загальноосвітній школі в учня готовності до дорослого життя, здатності орієнтуватись у сучасному суспільстві, швидко реагувати на запити часу, ефективно та успішно самореалізуватись у дорослому житті – вимоги до громадянської компетентності школярів [3].

Проте, чи може бути свідомим той громадянин, який не знає своєї Батьківщини, не ідентифікує себе з земляками-українцями, не розуміє проблем, а, отже, не бачить і не усвідомлює перспектив розвитку свого краю, регіону, країни, – безумовно, ні. На нашу думку, сучасна молодь потребує формування готовності до життя у відкритому європейському суспільстві, соціальної активності, громадянської компетентності, усвідомлення своєї ролі в житті близького оточення, упевненості в тому, що вона може позитивно впливати на зміни в соціумі.

Тож, на нашу думку, вирішення проблеми формування громадянських компетентностей за допомогою краєзнавчого матеріалу можливе за умов концентрації уваги педагогічної громадськості на оптимізації процесу пізнання рідного краю громадянами України з самого малечку. Перспективою вирішення формування цілісного краєзнавчого напряму в географії є інтенсивне впровадження курсів «Рідного краю» як обов'язкових для вивчення в освітньому ланцюгу «ДНЗ – ЗНЗ – ПТНЗ – ВНЗ – ОШПО». Результат

побудови такого процесу – сформованість не лише загальної, а й громадянської компетентності випускників загальноосвітньої школи [6].

Компетентний випускник – життєво адаптована молода людина, яка володіє життєстверджуючими компетенціями, потрібними для успішного самостійного вирішення завдань, з якими вона зтикається у різних сферах власної життєдіяльності (виробництво, політика, життя громади, освіта, мистецтво, дозвілля, релігія тощо). Компетентний випускник спроможний зберегти, розкрити, розвинути та конструктивно реалізувати свій життєвий і життєтворчий потенціал в умовах складних вимог і ризиків, які висуває перед ним сьогодення, адже громадянська компетентність – це здатність людини активно, відповідально й ефективно реалізовувати свої громадянські права та обов'язки з метою розвитку громадянського суспільства [7].

Для сучасного етапу реформування освіти в Україні характерним є вдосконалення її змісту, зростання обсягу необхідної інформації, у тому числі краєзнавчого спрямування і, водночас, зменшення часу, відведеного для її засвоєння. Тому, доцільним є введення у зміст географічних дисциплін краєзнавчого матеріалу за допомогою сучасних підручників.

Причинами, які можуть ускладнити процес використання краєзнавчого матеріалу на уроках географії, окрім усього зазначеного вище, можуть бути:

- поверхнева обізнаність самих учителів з краєзнавчим матеріалом;
- недодержання учителями основних програмових вимог щодо поєднання краєзнавчого матеріалу із загально-навчальним;
- недовершеність самих підручників, оскільки вони розраховані на використання в межах всієї України, без акценту на специфіку конкретної області, регіону;
- незнання та невдале застосування учителями основних педагогічних умов використання краєзнавчого матеріалу на уроках географії;
- неврахування педагогами, у процесі навчання, специфіки діалектико-матеріалістичного світогляду школярів;
- відсутність системності, систематичності, цілісності, неперервності в опануванні краєзнавчим матеріалом.

З метою аналізу ефективності реалізації компетентнісного підходу в процесі навчання географії в школі нами було проведено відповідне моніторингове дослідження в загальноосвітніх навчальних закладах 2-х адміністративно-територіальних районів Сумської області.

За результатами аналізу відповідей учнів-респондентів можна констатувати факт, що переважна більшість респондентів (91 %) інформацію про сфери застосування географічних знань отримують від учителя географії, значно менше учнів (32 %) джерелом цієї інформації називають шкільний підручник і лише 15 % опитаних у процесі підготовки до уроків використовують додаткову літературу (рис. 1) [5].

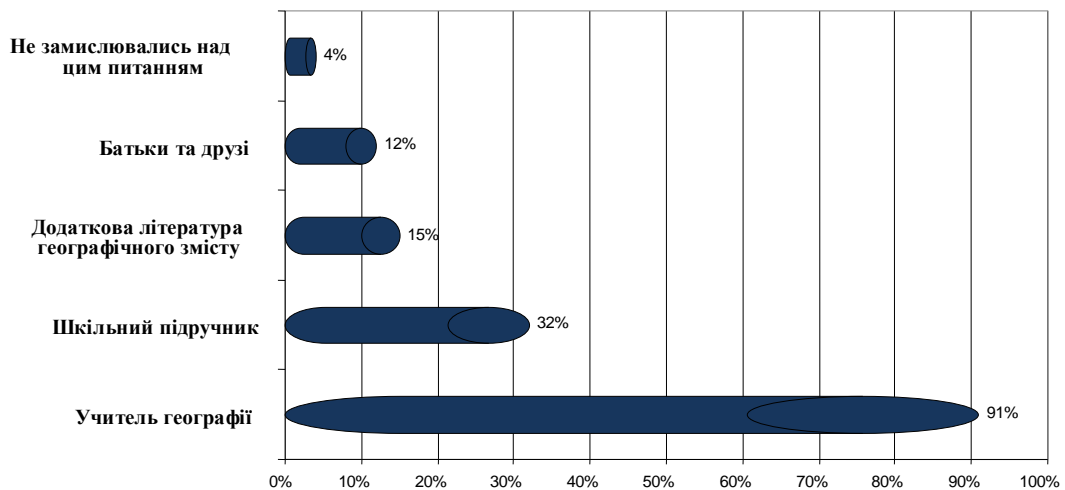


Рис. 1. Джерела отримання інформації про сфери застосування учнями набутих географічних знань

Отже, ураховуючи дві домінуючі позиції у відповідях респондентів, очевидним є значущість учителя – транслятора інформації, яку він отримує з підручника та інших додаткових джерел географічних знань і, безпосередньо, самого шкільного підручника як самостійного джерела знань. Як свідчать відповіді учнів, на уроках географії вчитель найчастіше виступає транслятором інформації (лектором) (60 % відповідей), консультантом (54 %), а для значно меншої кількості респондентів – тренером (19 %) та контролером (6 %).

Навчальною програмою передбачено, що випускники школи повинні мати розвинутий пізнавальний інтерес, інтелектуальні та творчі здібності, здійснювати самостійну навчальну діяльність шляхом пошуку та обробки географічної інформації, тобто набувати геоінформаційну компетентність. Необхідну інформацію в процесі підготовки до уроків географії учні найчастіше отримують з конспектів, які вони складають на уроках (71 %), підручників (68 %), презентацій (43 %), спеціалізованих сайтів (29 %). Незначна кількість респондентів у якості інформаційних джерел обирає електронні карти (6 %) та електронні підручники (2 %).

Більшість (65 %) педагогів на своїх уроках застосовують різноманітні пам'ятки, плани, інструктивні картки. У якості наочного матеріалу вчителі використовують також роздатковий матеріал географічного змісту (51 %). Третина опитаних учнів указала, що на уроках здійснюється аналіз життєвих ситуацій (39 % відповідей), проводяться рольові ігри (18 %), тобто активні методи навчання використовуються не досить часто. Слід зазначити, що школярі позитивним фактором навчання вважають створену педагогом на уроці доброзичливу атмосферу (40 %) та особистісні риси вчителя (34 %) [5].

Звідси, значимим є уміння вчителя адаптувати навчальний матеріал до життєвих потреб, зробивши його практико зорієнтованим та спрямувавши на розвиток громадянських компетенцій учнів. Цей процес значно полегшується, якщо у нагоді учительсько-учнівському загалу стає підручник, який відповідає сучасним вимогам. Прикладом одного з таких навчальних джерел, на нашу думку, є

підручник для 8-го класу загальноосвітніх навчальних закладів «Географія: Україна у світі: природа, населення» авторів О. Топузова, О. Надтоки, Л. Покась [1].

Специфічним для цього підручника нового покоління є не лише сучасне оформлення, а й влучне поєднання текстових блоків у формі маршрутів, комплексу ЗУН, щоденників дослідника, словника термінів і понять із інфографікою, картографічним навігатором, тестами та завданнями самоперевірки набутих компетентностей, практичними роботами, онлайн пошуковиком, сучасною географічною символікою, завданнями на повторення матеріалу попередніх курсів та інших суміжних навчальних предметів, запитаннями краєзнавчого спрямування. Щодо останніх, то відкриті запитання краєзнавчого спрямування в указаному вище підручнику подано до тем: «Антропогенні ландшафти. Природоохоронна діяльність», «Використання природно-ресурсного потенціалу України та його наслідки», «Охорона природи в Україні», «Статеві-віковий склад населення», «Розселення та типи населених пунктів», «Україна в урбанізованому світі ХХІ століття», «Економічно активне населення та трудові ресурси України», «Регіональні особливості географічних назв в Україні», «Краєзнавчі дослідження природи», «Краєзнавчі дослідження населення» та географічних карт: «Українські історичні землі», «Показників сонячної радіації на території України», «Рослинності України», «Об'єктів природно-заповідного фонду України», що вигідно вирізняє його з поміж інших літературних джерел [1].

Однак, як показують проведені нами моніторингові дослідження [5], учні найкраще обізнані з особливостями рідного краю саме з питань флори, фауни, природоохоронної діяльності, та значно гірше зі специфікою тектоніки, геологічної будови, рельєфу, мінеральних ресурсів, клімату, водно-ресурсного потенціалу, ґрунтового покриву, ландшафтів рідного краю, розгляду яких, у процесі вивчення географії, приділяється значно менша увага. Так, згідно з даними опитування, найкраще сформованими в учнів є саме географічні компетентності практичного спрямування (91 % респондентів) (рис. 2).



Рис. 2. Сформованість в учнів географічної компетентності практичного спрямування



Це свідчить про незначний досвід здійснення необхідних математичних розрахунків; відсутність просторових знань тектоніки, рельєфу, ландшафтів рідного краю; недостатньо сформовані навички спостереження; відсутність практики проблемного навчання та систематичності повторення матеріалу краєзнавчого спрямування й комплексного краєзнавчого аналізу території учнями у процесі вивчення географії в навчальному закладі взагалі та за допомогою шкільного підручника зокрема.

Отже, з огляду на все вище зазначене, сучасна система освіти має бути спрямована на формування високоосвіченої, інтелектуально розвиненої особистості з цілісним уявленням картини світу, розумінням зв'язків явищ і процесів в оточуючій дійсності та зі сформованою стійкою громадянською позицією, що базується на краєзнавчих, життєстверджуючих знаннях, які, передусім, подано в шкільних підручниках та роз'яснено вчителями на уроках географії.

Звідси, перспективами подальших розвідок за означеним напрямом є розробка та популяризація компетентнісно зорієнтованих навчальних матеріалів краєзнавчого спрямування.

#### **Використані джерела**

1. Географія : Україна у світі: природа, населення : підруч. для 8 кл. загальноосвіт. навч. закл. / О. М. Топузов, О. Ф. Надтока, Л. А. Покась. – К. : УОВЦ «Оріон», 2016. – 224 с.
2. Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти // Географія та основи економіки в школі. – 2004. – № 2. – С. 2–7.
3. Життєва компетентність особистості / За ред. Л. В. Сохань та ін. – К. : Знання, 2011. – 520 с.
4. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи / За заг. ред. О. В. Овчарук. – К. : К.І.С., 2004. – 112 с.
5. Моніторинг якості освіти в загальноосвітніх навчальних закладах Сумської області: Інформаційно-аналітичний бюлетень. – Суми: НВВ СОІППО, 2017. – 142 с.
6. Удовиченко І. В. Проблеми географічної освіти в контексті формування громадянської компетентності учнів засобами курсів краєзнавчого спрямування // Українська географія: сучасні виклики. Зб. наук. праць у 3-х т. – К. : Прінт-Сервіс, 2016. – Т. I. – С. 214-216.
7. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 376 с.

#### **References**

1. Geografia : Ukraina y sviti: priroda, naselenna : pidrush. dla 8 kl. zagalnoosvit. navch. zakl. / O. M. Topuzov, O. F. Nadтока, L. A. Pokas. – K.: UOVCH «Orion», 2016. – 224 s.
2. Dergavnuj standart bazovoi i povnoi zagalnoi serednoi osvitu // Geografia ta osnovu ekonomiki v shkoli. – 2004. – № 2. – S. 2-7.
3. Chitteva kompetentnist osobustosti / Za red. L. V. Sochan ta in. – K.: Znanna, 2011. – 520 s.
4. Kompetentnisnui pidchid u suchasniu osviti: svitoviu dosvid ta ukrainzki perspektivi / Za zag. red. O. V. Ovcharuk. – K.: K.I.S., 2004. – 112 s.
5. Monitorung aikosti osvitu v zagalnoosvitnich navchalnuch zakladach Sumskoi oblasti: Informachiino-analitichnui buleten. – Sumu: NVV SOIPPO, 2017. – 142 s.

6. Udovichenko I. V. Problemu geografichnoi osvitu v konteksti formuvanna gromadanskoj kompetentnosti uchniv zasobami kursiv kraeznavchogo spramuvanna // Ukrainska geographia: suchasni vukluku. Zb. nauk. prach. u 3-ch t. – K.: Print-Servis, 2016. – Т. I. – S. 214-216.
7. Ukrainskiu pedagogichnui slovnuk / S. U. Goncharenko. – K.: Lubid, 1997. – 376 s.

**Удовиченко И. В.**

**ПРОБЛЕМЫ ГЕОГРАФИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В КОНТЕКСТЕ –  
ФОРМИРОВАНИЯ ГРАЖДАНСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧЕНИКОВ ШКОЛЫ  
ПОСРЕДСТВОМ СОВРЕМЕННОГО УЧЕБНИКА.**

В статье раскрыты вопросы роли и места современного учебника по географии в учебно-воспитательном процессе общеобразовательных учебных заведениях, направленному на воспитание сознательных граждан Украины посредством краеведения. Отображены отдельные результаты проведённого мониторингового исследования особенностей реализации компетентностного подхода в процессе преподавания географии в общеобразовательных учебных заведениях отдельных административно-территориальных районов Сумской области. Проанализированы условия формирования гражданской компетентности учеников с помощью школьного учебника.

**Ключевые слова:** географическое образование, гражданская компетентность, современный школьный учебник.

**Udovichenko I.V.**

**PROBLEMS OF GEOGRAPHICAL EDUCATION IN THE CONTEXT OF FORMATION  
OF CIVIL COMPETENCE OF SCHOOLCHILDREN BY MEANS OF MODERN  
TEXTBOOK.**

The focus of education on learning of a system of knowledge, which was traditional and justified a few decades ago, no longer corresponds to modern social order, which requires the education of independent, initiative, responsible members of society, able to interact effectively in solving social and production problems. Today, the level of education of students is already determined not by the amount of knowledge, but by their willingness to solve problems of varying complexity (based on knowledge, skills and abilities) using acquired competencies.

Considering this and taking into account that school textbook remains the dominant source of subject knowledge at school, a combination of requirements for its modernization and the applied ethnographic orientation of the content is essential for the purpose of forming the civic competence of students.

Consequently, in view of all the above, the modern educational system should be aimed at formation of highly educated, intellectually developed person with complete picture of the world, understanding the connections of phenomena and processes in surrounding reality, with stable civil position based on ethnographic, life-affirming knowledge, which, first of all, is presented in school textbooks and explained by teachers at geography lessons.

The article deals with the role and place of modern geography textbook in educational process of general educational establishments aimed at educating of conscious citizens of Ukraine by means of local history. Several results of monitoring research on the specifics of implementation of competence approach in the process of teaching geography in general educational establishments of certain administrative and territorial areas of Sumy region are shown. The conditions of formation of civil competence by means of textbook are analyzed.

**Key words:** geographical education; civil competence; modern textbook.

## ОСОБЛИВОСТІ МЕТОДИЧНОЇ РОБОТИ З ПІДРУЧНИКОМ ІЗ ЗАРУБІЖНОЇ ЛІТЕРАТУРИ В СТАРШІЙ ШКОЛІ

*Л. М. Удовиченко,*

*кандидат педагогічних наук, доцент,*

*Київський університет імені Бориса Грінченка*

*e-mail: l\_udovichenko@ukr.net*

У статті розкриваються актуальні питання змісту, структури та використання підручника із зарубіжної літератури у навчально-виховному процесі старшої школи. Схарактеризовано структуру підручника як дидактичну систему, що не тільки забезпечуватиме розкриття змісту навчання, а й пропонуватиме специфічну модель освітнього процесу. Розкриваються методичні особливості роботи з підручником на різних етапах вивчення художнього твору. Доводиться, що врахування якісно нових підходів до роботи з підручником сприятиме цілеспрямованому формуванню компетентного учня-читача. Представлено методичні рекомендації щодо застосування підручника із зарубіжної літератури під керівництвом вчителя та самостійній роботі учнів.

**Ключові слова:** старша школа; дидактична система підручника; зміст підручника; структура підручника; етапи вивчення художнього твору.

**Постановка проблеми.** Реформування середньої школи, модернізація літературної освіти, вироблення нових підходів до розробки змісту навчання та пошук ефективних шляхів досягнення його очікуваних результатів із зарубіжної літератури актуалізують роль навчальної літератури. У широкому переліку навчальних книг з предмета (навчальні посібники, хрестоматії, довідники, енциклопедії тощо) підручник традиційно розумівся як основна навчальна книга, яка забезпечує змістову частину навчально-пізнавальної діяльності учнів та організовує самостійну роботу. Роль сучасного підручника значно розширюється. Він все більше покликаний сприяти розвитку ключових і предметних компетентностей учнів-читачів, збагачувати їх життєвий і чуттєвий досвід, розвивати емоційно-ціннісну сферу, формувати психологічну готовність молодого покоління до продуктивного життя у суспільстві. Тому важливо з'ясувати, як нові завдання літературної освіти учнів відобразатимуться на змісті та структурі підручника із зарубіжної літератури та яким чином вчителю організувати продуктивну роботу з ним.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Вивчення змісту та способів організації навчального матеріалу у шкільних підручниках із зарубіжної літератури дозволило визначити основні проблеми сучасного підручникотворення з предмета:

- співвідношення художнього та теоретичного матеріалів;
- врахування логіки читацької діяльності;
- відповідність засадам особистісно орієнтованого навчання та компетентнісного підходу.

За роки існування предмета «Зарубіжна література» українськими вченими Є. Волощук, О. Ісаєвою, Ж. Клименко, Л. Мірошніченко, Д. Наливайком, О. Ніколенко, О. Пронкевичем Ю. Султановим, Б. Шалогіновим, К. Шаховою

та багатьма іншими створено ціле покоління інноваційних підручників для різних етапів літературної освіти. У їх основу покладено теоретичні розробки проблем підручникотворення таких учених, як Ю. Бабанський, О. Барановська, Г. Васьківська, О. Топузов, А. Хуторської, Є. Пасічник, Г. Семенюк, В. Цимбалюк, А. Фасоля, В. Чертов та інших.

Здобутки учених-психологів (В. Кан-Калік, Е. Корман, Е. Кабанова-Меллер, І. Лернер, В. Нікіфорова, В. Романець, Л. Рожина та ін.) сприяли адаптації навчального матеріалу до психолого-педагогічних характеристик учнів різних вікових груп, їх читацьких потреб та інтересів.

Значну роль у розвитку підручників для вивчення літературних курсів відіграли праці вчених-методистів Л. Базиль, О. Бандури, Т. і Ф. Бугайків, Н. Волошиної, О. Мазуркевича, Л. Мірошниченко, Р. Мовчан, Т. Матюшкіної, В. Оліфіренка, Є. Пасічника, О. Семеног, Б. Степанишина, О. Слоньовської, Б. Шалагінова, Ф. Штейнбука та інших, у яких проаналізовано шляхи вдосконалення підручників з літератури, їх основні характеристики від найдавніших часів до сучасності.

Аналіз наукової та навчальної літератури дає змогу зробити висновок, що актуальне ще десятиліття тому твердження О. Бандури про те, що підручник повинен «бути не тільки джерелом знань, а й робочою книгою, яка вчить школярів самостійно осмислювати і міцно запам'ятовувати навчальний матеріал і здобувати нові відомості самостійно, мобілізує і спрямовує їхні розумові зусилля у потрібне русло» [2, с. 12], має поступитися новому розумінню підручника, яке передбачатиме, за словами А. Фасолі, «формування особистісних функцій учня, його суб'єктності як читача, вироблення читацьких якостей і вмінь» [6], та в якому буде враховано логіку вивчення художнього твору в організації навчальної діяльності учнів з метою формування компетентного читача.

Нині вчені-методисти і вчителі-практики приділяють значну увагу роботі з підручником на уроках зарубіжної літератури, але проблемною залишається розробка гнучкої методичної системи основної навчальної книги, яка забезпечить можливість її ефективно використовувати за умови компетентнісного підходу.

**Формулювання цілей статті (постановка завдання).** У статті розглядаються актуальні питання змісту, структури та використання підручника із зарубіжної літератури у навчально-виховному процесі старшої школи. А також подаються методичні рекомендації щодо застосування навчальної книги під керівництвом вчителя та в самостійній роботі учнів.

**Виклад основного матеріалу.** Запорукою ефективності підручника із зарубіжної літератури на сучасному етапі реформування літературної освіти є закладена в його основу особлива дидактична система, яка не тільки забезпечуватиме розкриття змісту навчання, а й пропонуватиме специфічну модель освітнього процесу. Це означає, що серед основних функцій підручника (навчальна; трансформаційна – переосмислення матеріалу на кожному наступному етапі літературної освіти; систематизуюча; закріплення матеріалу; організації самоконтролю учнями; залучення додаткових знань до основних; координаційна – стимулювання працездатності, мисленнєвої активності,

творчих здібностей [7, с. 57]) по-новому актуалізуються діяльнісна, ціннісна та інтеграційна, які забезпечуватимуть процес формування компетентного читача, їх виховання та розвиток, підготовку до самостійного життя [2, с. 54–58].

Зазначені функції підручника із зарубіжної літератури потребують оновлення його змісту та структури. Традиційно підручник для старшої школи складається з двох основних блоків – теоретичного та аналітичного. Матеріали теоретичного блоку покликані допомогти учням розібратися з різноманітними явищами художньої літератури, зрозуміти їх взаємодію, осмислити художні твори. За нових умов важливо, щоб матеріали теоретичного блоку для формування основ ключових і предметних компетентностей (історичні огляди, розповіді про різні культурні епохи, презентація мистецьких досягнень доби і найвідоміших авторів, огляд їхньої творчості, літературно-критичні матеріали, інтермедіальна інформація тощо) забезпечували концентричне розширення компетентностей (нарощування знань, умінь, навичок). Така вимога підкреслюється відповідним принципом побудови сучасних програм для основної і старшої школи, коли на новому якісному рівні в контексті розвитку літературного процесу розглядатимуться пам'ятки мистецтва слова вже відомих учням літературних епох. Таким чином буде стимулюватися не лише інтерес до навчання, а й виявлятимуться перспективи вивчення предмета. Не менш важливо, щоб теоретичні матеріали пропонувалися не як остаточні твердження про мистецтво слова, а у формі, яка спонукатиме до самостійної інтерпретації художніх творів, забезпечуватиме осмислення та переосмислення їх, стимулюватиме подальшу рефлексію. Корисними тут будуть приклади відмінних потрактувань, неоднозначних оцінок, полярних думок письменників і літературознавців про культурні періоди та твори, зразки мистецьких інтерпретацій, оцінки сучасних читачів тощо. Зазначені матеріали забезпечуватимуть формування таких компетентностей, як сприймання, розуміння, критичне оцінювання, інтерпретування інформації державною мовою, вміння усно й письмово тлумачити поняття, розповідати про факти, висловлювати думки й почуття, обстоювати погляди та реалізовуватимуть зв'язок навчального процесу із сучасним життям.

Дотримуючись загальної логіки у побудові змісту підручника, важливо будувати кожную складову теоретичного блоку так, щоб вона була завершеним інформаційним блоком, що дасть змогу вчителю реалізувати власну методику вивчення художніх творів за принципом «від тексту до контексту» чи «від контексту до тексту», а отже, забезпечить гнучку методичну систему навчальної книги.

Наразі набувають особливої актуальності схеми і таблиці до теоретичних статей підручника, які унаочнюють матеріал, допомагають виділити головне, систематизувати і запам'ятати відомості, повторити основні з них, пригадати вивчене, наголосити на головному, систематизувати знання. Такий спосіб викладу матеріалу оптимальний особливо зараз, коли учні мають широкий доступ до різних джерел інформації та широко її використовують у різних життєвих ситуаціях. До того ж унаочнений матеріал сприятиме установленню причиново-наслідкових зв'язків, вчитиме виокремлювати головну та другорядну інформацію, формулювати визначення, перетворювати інформацію з однієї форми в іншу (текст – графік, таблицю, схему, презентацію тощо).

Аналітичний блок підручника зазвичай складають питання і завдання, покликані допомогти учням сформуванати нові знання, навчитися їх використовувати у дослідницькій і творчій роботі. Варто наголосити, що питання і завдання в сучасних підручниках мають також стимулювати учнів розібратися із власними враженнями та емоціями, почуттями і думками, які виникали і, можливо, змінювалися упродовж читання, спонукати до широкого діалогу з текстом, формулювання питань, думок і суджень, висловлення позиції, обговорення і дискусії, а головне – замислитися, чи впливають книги на життя людини.

Традиційно у підручниках для старшої школи не подаються художні твори. Варто зазначити, що багато мистецьких текстів викликають значні труднощі у сприйнятті учнів, тому потребують повторного або коментованого читання, використання ілюстративного матеріалу або додаткової пояснювальної інформації, з'ясування та обговорення первинної читацької інтерпретації, її подальшого поглиблення. Тому актуально до сучасних підручників включати ще й художній блок з невеликими за обсягом художніми творами (переважно ліричними), що зекономить час на їх пошук для перечитування, визначення потрібних цитат, забезпечить ефективну аналітичну та інтерпретаційну роботу в класі та вдома.

Реалізувати основні функції сучасного підручника покликані різноманітні його рубрики, у яких встановлюються міжпредметні, міжмистецькі та міжлітературні зв'язки. Аналіз підручників для старшої школи забезпечив можливість визначити найцікавіші з них: «Висока полицка», «Україна і світ», «Давайте порівняємо», «Література в колі муз» тощо. Робота з матеріалами таких рубрик не лише вчитиме демонструвати взаємодію літератури з іншими видами мистецтва, порівнювати літературні тексти з їхнім утіленням у живописі, кіно, музиці тощо, а й актуалізуватиме опорні та фонові знання, читацький, життєвий і чуттєвий досвід старшокласників, забезпечить збагачення внутрішнього світу особистості, формування читацьких смаків, розвиток потреб та інтересів у читанні упродовж життя.

У роботі з підручником необхідно дотримуватися виконання деяких організаційних вимог. Знайомство з новим підручником варто розпочинати з інструктажу, який забезпечить ефективність використання навчальної книги. При цьому вчителів важливо наголосити, у чому полягають особливості вивчення курсу за історико-хронологічним принципом у старших класах, прокоментувати, за рахунок яких знань розширяться і поглибляться розуміння учнями художніх творів всесвітньо відомих авторів, розвитку мистецтва слова, зміни системи цінностей. Учителів потрібно зупинитися на тому, як побудована книга, які епохи представлені в її розділах. А також на змісті кожного розділу і теми, в яких розглядаються літературні періоди, життя і творчість митців, програмові художні твори, їх інтерпретація іншими видами мистецтв. На завершення пояснень доцільно запропонувати учням «корисні поради»:

- Уважно розглядайте ілюстрації. Вони допоможуть вам уявити собі те, про що ви читаєте.
- Запам'ятайте головне. У цьому вам допоможе рубрика «Завантаж інформацію».

- Перевірте себе. Для цього після кожного розділу є рубрика «Ваші підсумки».

- Нові терміни й поняття виділено в тексті жирним шрифтом. Їхні тлумачення подано на берегах сторінок підручника та в Словнику літературознавчих термінів [3, с. 7].

Такі рекомендації, запропоновані нами у підручнику для етапу системного читання (8–9 класи), будуть актуальні і для уроків критично-творчого читання у старших класах.

На початку роботи з навчальною книгою окрему увагу доцільно зосередити також на правилах користування підручником, необхідності уважного читання назв до розділів і тем, оскільки це допомагає визначити, що саме буде розкриватися у кожній з них, і найважливіше - допоможе виділити головне в навчальному матеріалі. Варто прокоментувати також роль укладання учнями власних «Банків ідей» – гіпотез та відкриттів під час вивчення теми. Така робота спонукатиме до формулювання своїх очікувань від навчання та перевірки, чи справдилися вони упродовж опрацювання матеріалу.

Методичну роботу з підручником доцільно організовувати таким чином, щоб учні певною мірою самостійно працювали з навчальною книгою. Сприяти цьому будуть подані на початку кожної теми завдання-орієнтири для актуалізації опорних знань, читацького, життєвого та чуттєвого досвіду старшокласників, вибудовування горизонту читацьких очікувань від тексту, що забезпечуватиме свідоме сприйняття та засвоєння нового художнього та теоретичного матеріалу. Поступово ускладнюючи таку роботу, збільшуючи питому вагу самостійності в ній школярів, можна досягти такого рівня розвитку вмінь працювати з підручником, що у низці випадків відпадає необхідність працювати з текстом на уроці – вчитель зможе практикувати самостійне вивчення певних відомостей з підручника під час підготовки учнями домашніх завдань [1, с. 112–113].

Не менш важливу роль у процесі добору змісту та структуруванні навчальної інформації кожної теми підручника із зарубіжної літератури має відігравати логіка читацької діяльності. Її врахування допоможе відобразити власне процедуру навчання: презентація основної інформації, організація навчальних ситуацій, формулювання питань, постановка завдань, сприйняття художнього твору, психологічна установка на самостійний пошук, дослідження проблеми, узагальнення та систематизація знань, закріплення та контроль, самостійна робота, аналіз власного зростання.

Так, на етапі підготовки до сприйняття художнього твору учням традиційно пропонуються матеріали для стимулювання інтересу до художньої літератури, мотивування читацької діяльності, «запрошування» до творчої майстерні письменника. У доборі завдань до вступних частин учителям потрібно звертати увагу учнів на роль ведення робочих зошитів, які допомагатимуть обробляти інформацію, та пропонувати різні види роботи з ними: критично аналізувати текст, виділяти у ньому головну думку, складати план або тези статті, давати відповіді на запитання, формулювати власні запитання, на які не знайшлося відповіді, шукати додаткову інформацію для

доповнення основної, добирати відео- та аудіоряд для власного виступу, малювати схеми, заповнювати таблиці, готувати скрайбінг-презентації тощо.

Належну увагу також необхідно приділяти навчанню учнів узагальнювати зміст усвідомленого навчального матеріалу. Переважно цьому сприяють рубрики підручника «Розмірковуємо над прочитаним», «Оцінки та обговорення», «Література і культура», «Україна і світ» тощо.

На етапі читання художніх творів важливо пояснити учням особливості читацької діяльності, прокоментувати, чому не варто під час читання відмовлятися від діалогу з автором і текстом, як ставити запитання до твору, робити у робочому зошиті нотатки, записи та виписки (потрібні деталі, ключові моменти, ілюстративний матеріал до теоретичних понять). Намагання юних читачів передбачити подальший розвиток подій у творі, пошук відповіді на свої запитання забезпечать подальше жваве обговорення прочитаного у класі. Важливість цього етапу роботи наголошує на потребі включення до сучасних підручників текстів невеликих за обсягом художніх творів і текстів, читання яких потребує посиленої супровідної роботи.

Для цього етапу роботи доцільно подавати учням такі рекомендації:

- Не залишайте незрозумілих слів! Поясніть емоції та почуття, які виникали у вас під час читання.
- Сформулюйте питання до тексту.
- Складіть власне уявлення про художній твір і підготуйте питання до обговорення прочитаного.
- Поміркуйте, які ваші гіпотези, висунуті на початку читання, справдилися, а які – ні. Підбийте підсумки своєї роботи: сформулюйте розуміння художнього твору, його автора та літературної доби. Візьміть участь в обговоренні художнього твору.

Якщо таких рекомендацій не запропоновано у підручнику, то вчителю необхідно самостійно організувати роботу над питаннями до тексту та пошук відповідей на них. Це допоможе ефективно налаштувати аналітичну та інтерпретаційну роботу та підготуватися для підсумкового етапу вивчення художнього твору.

Організуючи роботу з підручником із зарубіжної літератури в старших класах на останньому (підсумковому) етапі вивчення художнього твору, вчитель має усвідомлювати, що важливо виважено ускладнювати аналітичну та інтерпретаційну діяльність учнів, поступово переходити від конкретних до більш абстрактних форм мислення, які набувають основного значення у розумовій діяльності школярів цього віку. Вищий рівень самостійності у формуванні оціночних суджень про художні твори забезпечать питання і завдання для самостійної роботи, узагальнення і систематизації набутих знань, підбиття підсумків щодо вивченого художнього твору. Вони мають стати основою для динамічного обговорення сприйнятого і пережитого, осмисленого і переосмисленого в результаті читання, з'ясування ролі читання в житті людини. Також важливо враховувати, що такі питання і завдання мають, з одного боку, констатувати рівень навчальних досягнень учнів, виявляти здобуті знання та вміння



їх використовувати у власному оцінюванні художнього твору та виявленні його значення для сучасного читача, а з другого – формувати потребу творчої реалізації в суспільстві, набуття умінь та навичок, необхідних для життя. Ефективними будуть такі методичні прийоми роботи: виділення у тексті статей щодо аналізу художніх творів найважливішої інформації для власного розуміння ідейно-естетичного змісту художнього твору, визначення суперечливих відомостей, оцінка теоретичних матеріалів, укладання компаративних таблиць і схем, самостійний пошук додаткової інформації та ілюстрацій тощо.

Належну увагу на цьому етапі роботи над художнім твором необхідно приділити читацькій рефлексії та творчим роботам, які уяскравлять інтелектуальні здобутки учнів. Для цього сучасні підручники мають пропонувати різні види робіт: написання есе, виготовлення буктрейлерів, оформлення буклетів, рекламних плакатів для творів тощо. Завдання вчителя – вибрати саме ті, які найбільше відповідають потребам та інтересам учнів конкретного класу або творчої групи.

Переосмислюючи настанови Ю. Бабанського [1, с. 87], нами сформульовано такі методичні особливості роботи з підручником із зарубіжної літератури для вчителів старшої школи:

- перед підготовкою плану-конспекту уроку вивчити текст підручника з теми, розподілити навчальну інформацію на кожну відведену навчальну годину для роботи;
- виділити відомості для опрацювання в класі та для самостійної роботи учнів;
- вибрати із запропонованого у підручнику ілюстративного матеріалу той, що можна ефективно використати на уроці, і той, який доцільно запропонувати для домашньої роботи;
- виокремити завдання для випереджальної підготовки учнів до кожного уроку, доповнити їх з урахуванням особливостей учнів конкретного навчального колективу;
- визначити необхідні додаткові джерела та обсяг інформації, способи її пошуку та презентації;
- продумати завдання для індивідуальної та групової самостійної пошукової, дослідницької та творчої діяльності учнів;
- обміркувати головні думки кожної частини навчального матеріалу, дискусійні питання, скласти резюме уроку;
- спланувати індивідуальну та групову роботу учнів у класі та вдома;
- скласти план-конспект (план) уроку.

Варто додати, що коли в основній школі учитель здебільшого самостійно добирає пізнавальну і науково-доступну учням літературу, то у старших класах доцільно пропонувати таке завдання виконувати самим учням. При цьому важливо наголошувати, щоб упродовж презентації додаткової інформації школярі обґрунтовували її важливість для сучасних читачів та роль у розвитку власного розуміння теоретичного матеріалу або художнього твору. На уроках літератури варто використовувати, окрім доступної інформації у мережі

Internet, матеріали газет і журналів, що зближуватиме навчання із сучасним життям, розширюватиме громадянський світогляд учнів.

**Висновки та перспективи подальших досліджень.** На сучасному етапі розвитку українського підручникотворення переглядається зміст та структура підручника як основної навчальної книги із зарубіжної літератури та переосмислюються його основні функції. Сучасний ефективний підручник поступово набуває ознак гнучкої методичної системи для літературного розвитку учнів, формування в них ключових і предметних компетентностей. Він покликаний всебічно розкривати зміст навчального матеріалу і презентувати художню літературу як один із видів мистецтва, тому до основної навчальної книги варто включати, окрім теоретичного та аналітичного блоків, ще й художній блок з текстами складних для сприйняття художніх творів. Нині підручник все більше використовується як засіб навчання, який втрачає функцію основного джерела інформації та перетворюється на потужний мотиватор читацької діяльності, що підкреслює важливість форми викладу матеріалу, рубрикації підручника, використання інфографіки, посилань на різні джерела інформації.

Особливості роботи з підручником на уроках зарубіжної літератури в старших класах зумовлені логікою читацької діяльності, специфікою вивчення художньої літератури в контексті розвитку світового літературного процесу, метою літературної освіти та методикою проведення уроку. Підручник відіграє важливу роль в організації всіх етапів вивчення художнього твору: підготовка до читання, читання твору, підготовка до аналізу, аналіз, підсумки аналізу, творче осмислення. Актуальною на сьогодні залишається питання про форму та способи викладу матеріалу в теоретичному та аналітичному блоках підручника, презентацію перекладних та оригінальних творів мистецтва слова, організацію роботи з ними, що потребує подальших наукових досліджень.

#### **Використані джерела**

1. Бабанский Ю. К. Методы обучения в современной общеобразовательной школе / Ю. К. Бабанский. – М. : Просвещение, 1985. – 208 с.
2. Бандура О. М. Шкільний підручник з української літератури / О. М. Бандура. – К. : Пед. думка, 2001. – 76 с.
3. Зарубіжна література : підруч. для 9 кл. загальноосвіт. навч. закл. / Н. М. Кадоб'янська, Л. М. Удовиченко. – Х. : ТОВ «СИЦІЯ», 2017. – 272 с.
4. Корнеєв В. П. Зміст і методика використання диференційованих дидактичних матеріалів / [В. П. Корнеєв, Т. Г. Назаренко, Л. І. Круглик та ін.]. – Х. : Вид. група «Основа», 2007. – 18 с.
5. Нова українська школа: основи Стандарту освіти [Електронний ресурс]. – Львів, 2016. – 64 с. – Режим доступу: <http://education-ua.org/ua/draft-regulations/852-nova-ukrajinska-shkola-osnovi-standartu-osviti>
6. Фасоля А. М. Підручник української літератури в системі особистісно зорієнтованого навчання [Електронний ресурс] / А. Фасоля. – Режим доступу: [ozonlit.org](http://ozonlit.org)
7. Хуторской А. В. Современная дидактика : учебник для вузов / А. В. Хуторской. – СПб. : Питер, 2001. – 544 с.

#### **References**

1. Babanskij Yu. K. Metody obucheniya v sovremennoj obshcheobrazovatelnoj shkole / Yu. K. Babanskij. – M. : Prosveshchenie, 1985. – 208 s.

2. Bandura O. M. Shkilnyi pidruchnyk z ukrainskoi literatury / O. M. Bandura. – K. : Ped. dumka, 2001. – 76 s.
3. Zarubizhna literatura : pidruch. dlia 9 kl. zahalnoosvit. navch. zakl. / N. M. Kadobianska, L. M. Udovychenko. – Kh. : TOV «SYTsYIa», 2017. – 272 s.
4. Kornieiev V. P. Zmist i metodyka vykorystannia dyferentsiiiovanykh dydaktychnykh materialiv / [V. P. Kornieiev, T. H. Nazarenko, L. I. Kruhlyk ta in.]. – Kh. : Vyd. hrupa «Osnova», 2007. – 18 s.
5. Nova ukrainska shkola: osnovy Standartu osvity [Elektronnyi resurs]. – Lviv, 2016. – 64 s. – Rezhym dostupu: <http://education-ua.org/ua/draft-regulations/852-nova-ukrajinska-shkola-osnovi-standartu-osviti>
6. Fasolia A. M. Pidruchnyk ukrainskoi literatury v systemi osobystisno zoriientovanoho navchannia [Elektronnyi resurs] / A. Fasolia. – Rezhym dostupu: [ozonlit.org](http://ozonlit.org)
7. Khutorskoi A. V. Sovremennaia dydaktyka : uchebnyk dlia vuzov / A. V. Khutorskoi. – SPb.: Pyter, 2001. – 544 s.

**Удовиченко Л. Н.**

### **ОСОБЕННОСТИ МЕТОДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ С УЧЕБНИКОМ ПО ЗАРУБЕЖНОЙ ЛИТЕРАТУРЕ В СТАРШЕЙ ШКОЛЕ**

В статье рассматриваются актуальные вопросы содержания, построения и использования учебника по зарубежной литературе в учебно-воспитательном процессе в старшей школе. Характеризуется учебник как дидактическая система, которая не только раскрывает содержание образования, а и предлагает своеобразную модель образовательного процесса. Раскрываются методические особенности работы с учебником на разных этапах изучения художественного произведения. Обосновывается, что использование качественно новых подходов к работе с учебником способствует целенаправленному формированию квалифицированного ученика-читателя. Предлагаются методические рекомендации по использованию учебника по зарубежной литературе под руководством учителя и в самостоятельной работе учащихся.

**Ключевые слова:** старшая школа; дидактическая система учебника; содержание учебника; структура учебника; этапы изучения художественного произведения.

**Udovychenko L.**

### **PECULIARITIES OF METHODOICAL WORK WITH A FOREIGN LITERATURE TEXTBOOK IN THE HIGH SCHOOL**

The article reveals the actual issues on the content, structure and use of the foreign literature textbook in the educational process of high school.

It is noted that the analysis of scientific and educational literature allows us to conclude that the assertion which was actual a decade ago as to the textbook should be not only a source of knowledge, but also a working book that teaches students to independently understand and firmly memorize the educational material and get new information on their own, mobilizes and turns their mental efforts in the right direction, should give way to a new understanding of the textbook, which will provide the formation of personality functions of the student, his individuality as a reader, development of reader qualities and skills and which will take into account the logic of the study of a work of fiction within the organization of educational activities of students in order to form a competent reader.

It is argued that the key to the effectiveness of the foreign literature textbook is a special didactic system in its base that not only provides for the disclosure of the content of learning, but also will offer a specific model of educational process.

When working with a textbook it is necessary to observe the fulfilment of some organizational requirements. The methodical peculiarities of work with a textbook at different stages of the study of a fiction work are revealed. It is proved that taking into account new approaches to work with a textbook will contribute to the purposeful formation of a competent student-reader. Methodical recommendations for using a foreign literature textbook under the teacher`s guidance and during the students' individual work are presented.

It is concluded that the textbook is intended to thoroughly disclose the content of educational material and present fiction literature as one of the types of art. Nowadays the textbook is

increasingly used as a learning tool, which loses the function of the main source of information and turns into a powerful motivator of reading activity.

**Key words:** high school; didactic system of the textbook; content of the textbook; structure of the textbook; stages of studying a work of fiction.

УДК 373.811.161.2'35

## РЕАЛІЗАЦІЯ СУЧАСНИХ ПІДХОДІВ У ПІДРУЧНИКУ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ДЛЯ 9 КЛАСУ

*А. В. Ярмолюк,  
кандидат педагогічних наук,  
старший науковий співробітник,  
Інститут педагогіки НАПН України*

Статтю присвячено актуальній проблемі навчання української мови на засадах сучасних підходів: компетентнісного, особистісно орієнтованого і діяльнісного; комплексно й системно обґрунтовано доцільність реалізації їх під час вивчення синтаксису складного речення. Презентовано підручник «Українська мова» для 9 класу, який відображає сутність нового типу навчання, що ґрунтується на інтеграції означених підходів. Схарактеризовано зміст і структуру інноваційного підручника, систему вправ і завдань, розроблену з урахуванням текстоцентричного підходу. Виділено критерії добору навчальних текстів для комплексних вправ, побудованих на основі текстів соціокультурної тематики. Представлено зразки системи вправ і завдань із синтаксису складного речення, спрямованих на формування компетентної мовної особистості.

**Ключові слова:** компетентнісний підхід; особистісно орієнтований підхід; текстоцентричний підхід; функції підручника; комплексні вправи; мотивація; цілевизначення; рефлексія.

**Постановка проблеми.** На зламі тисячоліть, в епоху переходу до постіндустріального суспільства, економіка якого ґрунтується на інформаційних технологіях, формується нова парадигма освіти. Вона передбачає реалізацію принципів прагматико орієнтованого і гуманістичного навчання. Це означає, що сучасна школа повинна не передавати «готові знання», а вчити учнів самостійно здобувати їх, знаходити потрібну інформацію в різних джерелах, готувати до життя активних особистостей, які здатні самостійно приймати обґрунтовані рішення і в майбутньому готові стати мобільними суб'єктами на ринку праці. Такий підхід вимагає методологічної переорієнтації навчального процесу на комплексний розвиток особистості, формування ключових і предметних компетентностей, що забезпечить соціалізацію учнів.

Зміна вектору освіти потребує переосмислення традиційної організації навчання української мови, розроблення інноваційних технологій, створення сучасного підручника, який відображає сутність нового типу навчання і логіку розгортання його змісту.

На забезпечення розвитку сучасного учня, підготовку його до життя, самореалізацію спрямовані особистісно орієнтований, компетентнісний і діяльнісний підходи, визначені в Державному стандарті загальної середньої

освіти і чинній програмі з української мови як ключові [3]. У новому підручнику української мови ці підходи реалізовано комплексно.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Проблеми добору змісту підручників української мови присвячені праці лінгводидактиків О. Біляєва, Л. Мацько, С. Єрмоленко, М. Пентилюк, О. Горошкіної та ін. У них визначено вимоги до змісту, структури, системи вправ, описано загальнодидактичні та методичні принципи, покладені в основу побудови навчальної книги. Науковці виокремлюють і описують такі функції сучасного підручника української мови: *інформаційну* (опанування учнями нового навчального матеріалу, повторення вивченого), *систематизувальну* (системність подання теоретичних відомостей), *трансформувальну* (підручник сприяє трансформації знань учнів у вміння та навички), *виховну* (виховний потенціал дидактичного матеріалу), *розвивальну* (поступове ускладнення теоретичного матеріалу, системи завдань, що сприяє розвитку мислення, мовного чуття, творчих здібностей учнів), *культурологічну* (залучення учнів до культурної спадщини українців), *рефлексійно-корекційну* (наявність вправ і завдань, тестів для самоперевірки) [6].

Шляхи модернізації освіти на основі компетентнісного підходу вивчають Н. Бібік, Є. Бондаревська, Н. Голуб, І. Зимня, В. Краєвський, М. Пентилюк, О. Пометун, О. Савченко. *Компетентність* дидактики визначають як сукупність особистісних характеристик учня (ціннісно-сміслових орієнтацій, знань, умінь, навичок, здібностей), обумовлених досвідом діяльності в конкретній соціальній і особистісно-значущій сфері. Наголошено, що компетентнісне навчання забезпечує соціалізацію учня, спрямовує освітній процес на формування ключових і предметних компетентностей [4; 7; 8]. Застосування компетентнісного підходу сприятиме усуненню суперечностей, які часто трапляються під час навчання мови, коли учні володіють теоретичними знаннями, проте не вміють використовувати їх для розв'язання конкретних життєвих завдань або проблемних ситуацій.

Особливості застосування особистісного й комунікативно-діяльнісного підходів під час навчання синтаксису складного речення в 9 класі з'ясовано на основі аналізу психолого-педагогічних, лінгводидактичних і лінгвістичних праць (Ф. Бацевич, Є. Бондаревська, І. Зимня, І. Кухарчук, В. Мельничайко, М. Пентилюк, А. Хуторської, І. Якиманська). Прибічники теорії особистісно орієнтованого навчання розглядають мовлення як суб'єктно орієнтовану, координовану вчителем діяльність, яка передбачає виконання завдань різного рівня складності, що сприяють особистісному розвитку учня [4; 10; 11]. Визначальними для нашої методики є лінгводидактичні принципи навчання синтаксису, визначені розробниками комунікативно-діяльнісного підходу: *комунікативної спрямованості навчання, встановлення комунікативного навантаження синтаксичних одиниць, функційно-стилістичний, вивчення мовних одиниць у єдності значення, форми, функції на основі тексту, ситуаційності, комунікативної доцільності, практичної спрямованості* [1; 5].

Дослідники текстоцентричного підходу наголошують на необхідності комплексної роботи з текстом, яка передбачає аналіз його змісту і структури,

створення текстів різних видів і жанрів (Н. Бондаренко, Н. Голуб, О. Горошкіна, Т. Окуневич, М. Пентилюк, Т. Симоненко). Це сприятиме розвитку в учнів умінь і навичок у всіх видах мовленнєвої діяльності [2; 6].

Праці в галузі підручникотворення і навчання синтаксису у 8–9 класах, проаналізовані в статті, безперечно, є вагомим і цінним надбанням для української методичної науки. Проте проблема комплексної реалізації сучасних підходів в освітньому процесі потребує подальших теоретичних досліджень і втілення здобутих результатів у практику навчання мови, зокрема у процес розроблення підручника. Це визначає актуальність проблеми створення підручника української мови на засадах компетентнісного, особистісно орієнтованого, діяльнісного і текстоцентричного підходів.

**Формулювання цілей статті.** Мета статті – схарактеризувати особливості навчання української мови на засадах компетентнісного, особистісно орієнтованого і діяльнісного підходів та обґрунтувати доцільність реалізації їх під час вивчення синтаксису складного речення комплексно й системно; презентувати систему вправ і завдань у новому підручнику української мови для 9 класу.

**Виклад основного матеріалу.** Пріоритетність завдань особистісного розвитку учнів, навчання їх успішної комунікації, необхідної для сучасного життя, впливає з мети, закладеної в Державному стандарті базової і повної середньої освіти. Освітній документ визначає, що навчання української мови ґрунтується на засадах компетентнісного, когнітивно-комунікативного, особистісно орієнтованого та діяльнісного підходів. Означені підходи реалізовано в новому підручнику української мови для 9 класу (автори Н. Б. Голуб, А. В. Ярмолук) [9].

Застосування *компетентнісного підходу* під час навчання мови найповніше виявляється на рівні синтаксису. Організація ефективного спілкування, передача потрібної для суб'єкт-суб'єктної взаємодії інформації залежить не тільки від активного словникового запасу мовця, але й від опанування ним синтаксичної будови мови як засобу спілкування, володіння закономірностями сполучуваності слів і побудови речень, виражальними можливостями різних синтаксичних структур, уміння комунікативно доцільно користуватися ними в різних мовленнєвих ситуаціях. Важливим показником високого рівня як загальної, так і мовленнєвої культури особистості є володіння *синтаксичною компетентністю*, яка є складником комунікативної компетентності та передбачає знання синтаксичних засобів мови, здатність розпізнавати будову й розуміти смисл їх, правильно й комунікативно доцільно використовувати в різних *мовленнєвих ситуаціях* синтаксичні одиниці різних структурних рівнів (словосполучення, речення, ССЦ, текст), синтаксичні конструкції різних видів і сполучних засобів (речень складних сполучникових, безсполучникових, із різними видами зв'язку) з урахуванням функційно-стильових різновидів мовлення відповідно до теми, мети, ситуації спілкування, провідних жанрів комунікації. Синтаксичною компетентністю учні оволодівають упродовж усього періоду навчання мови в основній школі. Проте

особливе місце відведено опрацюванню синтаксису в 9 класі, оскільки тільки на синтаксичному рівні мовної системи виявляється функціональна значущість одиниць усіх інших рівнів, досягнення комунікативних цілей з їх допомогою. Вивчення синтаксису сприяє засвоєнню норм літературної мови, розвитку логічного мислення й мовлення учнів, формуванню пунктуаційної грамотності й навичок виразного читання. Синтаксис допомагає зрозуміти комунікативну функцію мови й шляхи її здійснення (К. Плиско, Н. Шульжук).

Зміст і структуру підручника розроблено з урахуванням показників рівня сформованості комунікативної компетентності учнів: *мотиваційний* (зміни в мотивах, потребах, інтересах, настановах); *когнітивний* (зміни в якості знань); *поведінковий* (зміни в поведінці, стосунках); *оцінно-рефлексійний* (зміни в оцінці, самоаналізі, аргументації).

Спираючись на твердження психологів, що мотивація – необхідна умова ефективного навчання [4], під час розроблення змісту і структури підручника для 9 класу було враховано чинники, які сприяють посиленню мотивації вивчення української мови: зв'язок виучуваного навчального матеріалу з повсякденними потребами й інтересами учнів; розуміння загальної мети навчання, розвиток умінь визначати власні цілі; стимулювання підлітків до подальшого пізнання наукових, природних, соціальних явищ через цікавий навчальний матеріал; формулювання запитань, які спонукають до аналізу й роздумів; розігрування ситуацій, наближених до життя. Кожен розділ містить мотиваційну частину; запитання й завдання спрямовано на визначення цілей навчання і планування учнями власної навчальної діяльності; у параграфах чітко виділено ключові поняття. Завдання вправ сприяють активізації пізнавального інтересу учнів, практичному засвоєнню мови, вихованню поваги до рідної мови й культури, до України (завдання різних рівнів складності, можливість вибору варіанта домашнього завдання тощо). Мотиваційну функцію підручника посилюють *творчі завдання*, *завдання на вибір*, *на рефлексію*, наявність обов'язкового та додаткового матеріалу. У вправах, схемах спроектовано розгорнутий процес самонавчання, залучення до діалогу. Виконуючи такі завдання, дев'ятикласники вчаться визначати й усвідомлювати мету (що й для чого я роблю), вибирати й оцінювати засоби виконання самостійної роботи, прогнозувати, рефлексувати.

Методична конкретизація особистісно орієнтованого навчання на уроках української мови здійснюється через систему *комплексних вправ* з певною послідовністю виконання їх. Вправи підручника розроблено з урахуванням *функційно-комунікативного підходу*, що програмує пізнання рідної мови через розв'язання мовленнєвих завдань, і побудовано на основі текстів соціокультурної тематики. Тексти виконують дидактичні, розвивальні й виховні функції, зокрема сприяють навчанню видів мовленнєвої діяльності, презентують моделі розв'язання комунікативних завдань. Ці завдання передбачають спілкування, співпрацю, рівність позицій, емпатію. Суб'єктний досвід дитини формується через ситуації (спеціально створені навчальні або життєві), які вимагають прояву особистісних рис і здібностей. У таких

ситуаціях немає правил, однозначних істин, простих рішень, їх не можна вирішити на знаннєво-репродуктивному рівні (наприклад, скласти модель свого життя, обрати творчий варіант розв'язання проблеми, критично оцінити подію).

Тексти для системи вправ і завдань із синтаксису складного речення дібрано за такими критеріями: 1) *тематико-змістовий* (використання текстів соціокультурної тематики, зміст яких цікавий і зрозумілий учням, а виховний потенціал сприяє формуванню національно свідомої особистості, виробленню ціннісних орієнтацій, розвитку моральних якостей учнів); 2) *структурно-композиційний* (добір текстів синтетико-аналітичної будови з чіткою тематичною та структурною організацією, що дасть змогу учням самостійно сформулювати тему й основну думку, виділити вступ, основну частину, висновок, зрозуміти механізми зв'язку слів і речень тощо); 3) *інформативний* (наявність у текстах актуальної, цікавої навчально-пізнавальної інформації, відомостей про культуру, норми, традиції тощо); 4) *мовно-функціональний* (наявність матеріалу для спостереження за функціонуванням мовних одиниць у тексті та моделей розв'язання комунікативних завдань); 5) *психологічний* (використання текстів, зміст яких відповідає віковій групі – учням 9 класу); б) *адаптованості* (адаптація літературних текстів-зразків за такими параметрами: використання текстів із чітко виявленими ознаками певного типу, стилю і жанру мовлення; використання мовного матеріалу, підпорядкованого навчальній меті (тексти соціокультурної тематики, яка є зрозумілою учням; наявність мовних концептів – одиниць етнокультурної інформації, які відображають світ українського національного світосприймання предметів і понять), достатній обсяг текстів. Адаптованість також передбачає опору на вміння, уже сформовані в учнів у початкових класах: ознайомлення з певними мовленнєвими формами, різні види роботи з текстом тощо [12].

Апарат орієнтування в навчальному матеріалі, що містить підручник, включає систему вмотивованих і збалансованих за кількістю умовних позначень. Зокрема, чітко виділено та розрізнено матеріал для обов'язкового засвоєння та допоміжну інформацію; виділено рубрики («Карта пам'яті», «Екологія слова» тощо), спеціально позначено вправи на редагування, проекти, творчі та ситуаційні завдання, завдання, що передбачають роботу з комп'ютером, рефлексію тощо). Після кожного розділу запропоновано запитання й завдання для узагальнення вивченого, які не передбачають однозначних відповідей, а спрямовують підлітка на аналіз, самоаналіз, формулювання висновків із використанням знань, здобутих під час опрацювання мовної теми.

Пропонуємо зразки вправ і завдань підручника. Позначення: (\* – з'ясувати значення слова; \*\* – дібрати синоніми).

Мовна тема: «Складне речення». Соціокультурна тема: «Доброчинність».

**Цілевизначення:** 1. Чого ви очікуєте від цього уроку? 2. Сформулюйте і запишіть декілька цілей, які будуть вам дороговказом на уроці. 3. Як плануєте досягти своїх цілей?



**Вправа.** Прочитайте виразно текст. Визначте тему, доберіть заголовок.

Ім'я Галшки Гулевичівни, назавжди вписане в історію українського народу, пов'язують передусім із просвітою українських дітей, зі створенням Києво-Могилянської академії.

1615 року міщани й представники духовенства Києва заснували Богоявленське братство\*, при якому вирішили відкрити школу. Братство утримувалося за рахунок пожертвувань громадян. Серед благодійників був гетьман Петро Конашевич-Сагайдачний, а заможна\*\* киянка Галшка Гулевичівна подарувала власний спадковий маєток на потреби школи для дітей, на монастир і притулок\*\* для духовних мандрівників. У жовтні цього ж року відбулась урочиста церемонія вручення дарчої грамоти\* Галшки Гулевичівни в київському магістраті\*. Зібрався натовп людей, і всі на власні очі хотіли побачити щедрю благодійницю. Таке дуже рідко буває, бо дуже мало є таких великих і благородних людей. У світі більше народжується полководців, поетів, художників і політиків, проте меценати\* трапляються не так часто.

Школа братства була справді демократичним освітнім закладом, де навчалися діти всіх соціальних станів\*. У шкільних статутах було записано зобов'язання вчителів «навчати і любити всіх дітей однаково – як синів багатих, так і сиріт убогих».

Після братської виникла Лаврська школа, а згодом вони злилися, утворивши Київську колегію. На основі колегії було створено Києво-Могилянську академію. Народилася вона завдяки таким людям, як велика меценатка\*\* Галшка Гулевичівна (за М. Слабоштицьким).

<b>Знаю, умію, розумію</b>	<b>Відчуваю, переживаю,</b>
1. Які речення – прості чи складні – переважають у тексті?	1. Які почуття викликав у вас зміст прочитаного?
2. Скільки у тексті складносурядних речень? Назвіть їх.	2. Якої оцінки заслуговують дії і вчинки Галшки Гулевичівни?
3. Дайте характеристику останнього речення другого абзацу.	3. Кого ви вважаєте справжнім благодійником?
4. Що означає словосполучення «духовні мандрівники»?	4. Наскільки важлива сьогодні благодійна діяльність?
5. Що, на ваш погляд, автор мав на увазі, називаючи школу братства «справді демократичним освітнім закладом»?	5. Яка сфера суспільного життя, на ваш погляд, найбільше потребує благодійності?
	6. Які емоції викликає у вас участь у благодійній діяльності?

**Вправа.** Уявіть ситуацію: під час підготовки проекту «Доброчинність» ви одержали завдання інсценізувати діалог кореспондента з меценатом Петром Яциком. Оберіть роль (кореспондента чи мецената) і, використовуючи відомості з тексту (текст розміщено в підручнику), підготуйте репліки (запитання

та відповіді). Розіграйте діалог за особами. З'ясуйте, чи досягнув мети висловлення кожен мовець.

**Вправа.** Оцініть власну навчальну діяльність під час вивчення розділу «Складне речення»: чого навчилися, як оцінюєте рівень знань про складносурядні речення. Визначте теми, що були складними для вас. Якими бачите свої подальші кроки для вдосконалення навчальних умінь?

**Вправа.** Складіть письмове висловлення на тему «Коли варто підтримати й виручити людину?». Адресуйте його однокласникам із пропозицією спільно поміркувати над проблемою. Наведіть приклади. Використайте, де це можливо, складносурядні речення.

Мовна тема: «Безсполучникове складне речення». Соціокультурні теми: «Я пізнаю світ», «Духовна і матеріальна культура українців».

**Вправа.** Уявіть себе співробітником туристичного агентства. До вас звернувся клієнт, який уперше від'їжджає за кордон, із проханням порадити цікаву екскурсію. З'ясувавши його смаки й наміри, запропонуйте на вибір дві країни. Доведіть привабливість ваших пропозицій. Розіграйте діалог. Використайте в ньому безсполучникові складні речення.

**Вправа.** Готуючи проект «Я пізнаю світ», знайдіть в Інтернеті відомості про традиції та національні свята народів світу, наприклад: проведення чайної церемонії в Японії; параду квітів у Голландії, карнавалів у Ріо-де-Жанейро; святкування Дня Подяки в США тощо. Готуючись до захисту, розробіть програму, опишіть те, що вас найбільше зацікавило й здивувало.

**Вправа.** Об'єднайтеся в пари для розгляду ситуації та пошуку способів розв'язання проблеми.

Уявіть ситуацію. Учень (учениця) написав (-ла) електронного листа другові (подрузі) такого змісту: *Я завтра обов'язково запишусь до музикальної школи, грати на музикальному інструменті – моя давня мрія, і я прагну здійснити її.* Потім подумав (-ла) і замінив (-ла) деякі слова й розділові знаки. Речення стало таким: *Я завтра обов'язково запишусь до музичної школи: грати на музичному інструменті – моя давня мрія і я прагну здійснити її.* Чи правий він (вона)? Обговоріть це питання в групі і з'ясуйте істину, аргументуючи власну думку.

**Вправа.** Об'єднайтеся в групи по чотири-п'ять осіб і підготуйтеся до проекту «Духовна та матеріальна культура мого міста (селища)», який представите після вивчення розділу (через п'ять-шість уроків). Обміркуйте організаційні питання, узгодьте напрями діяльності, які виконуватиме кожен член групи (пошук інформації, добір ілюстративного матеріалу, відвідування музеїв, творчих майстерень, інтерв'ю з майстрами, артистами; вироблення власного творчого продукту: складання легенд, віршів про ваш край, малюнків, світлин, записів народних пісень, виробів із глини тощо). Готуючись до захисту проекту, складіть словнички: топонімів, тлумачний, сучасних афоризмів.

**Висновки та перспективи подальших досліджень.** Отже, важливою умовою впровадження освітніх інновацій у шкільну практику є створення підручника, який відображає сутність нового типу навчання і логіку

розгортання його змісту. Підручник української мови для 9 класу відповідатиме меті навчання української мови – формування компетентної мовної особистості, якщо він побудований на засадах компетентнісного, особистісно орієнтованого і діяльнісного підходів, що інтегруються. Подальші дослідження передбачають застосування розробленої методики в підручнику для 10 класу з урахуванням психологічних особливостей учнів старших класів.

#### Використані джерела

1. Бацевич Ф. С. Основи комунікативної лінгвістики : підручник / Ф. С. Бацевич. – К. : Академія, 2004. – 342 с.
2. Бондаренко Н. Текстоцентрична система вивчення державної мови: теоретичний і практичний аспекти / Н. Бондаренко // Державотворча й об'єднувальна функції української мови: реалії, здобутки, перспективи : матеріали міжнародного науково-методичного семінару. – Ужгород, 2009. – С. 143–153.
3. Державний стандарт базової і повної середньої освіти. Освітня галузь «Мови і літератури» // Дивослово. – 2011. – № 8. – С. 20–27.
4. Зимняя И. А. Педагогическая психология : учеб для вузов / И. А. Зимняя. – 3-е изд., пересмотр. – М. : МПСИ ; Воронеж : МОДЭК, 2010. – 448 с.
5. Кухарчук І. О. Комунікативно-діяльнісний підхід до вивчення синтаксису у фаховій підготовці вчителя-словесника / І. О. Кухарчук // Українська мова і література в школі. – 2005. – № 2. – С. 50–54.
6. Методика навчання рідної мови в середніх освітніх закладах / [М. І. Пентилюк, О. М. Горошкіна, С. О. Караман та ін.] ; за ред. М. І. Пентилюк. – К. : Ленвіт, 2009.
7. Пентилюк М. І. Компетентнісний підхід до формування мовної особистості в євроінтеграційному контексті / М. І. Пентилюк // Українська мова і література в школі. – 2010. – № 2. – С. 2–5.
8. Савченко О. Я. Дидактика початкової школи : підручник для студентів педагогічних факультетів / О. Я. Савченко. – К. : Абрис, 1997. – 416 с.
9. Українська мова : підручник для 9 класу загальноосвітніх навчальних закладів / Н. Б. Голуб, А. В. Ярмолюк. – К. : Педагогічна думка, 2017. – 308 с.
10. Хуторской А. В. Методика личностно ориентированного обучения: Как обучать всех по-разному : пособие для учителя / А. В. Хуторской. – М. : Из-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2005. – 383 с.
11. Якиманская И. С. Личностно ориентированное образование в современной школе / И. С. Якиманская. – М. : Сентябрь, 1996. – 96 с.
12. Ярмолюк А. В. Роль навчального тексту у формуванні ціннісно-сміслових орієнтацій учнів 5-х класів / А. В. Ярмолюк // Українська мова і література в школі. – 2012. – № 8. – С. 11–15.

#### References

1. Batsevych F. S. Osnovy komunikativnoi lnhvistyky : pidruchnyk / F. S. Batsevych. – K. : Akademiia, 2004. – 342 s.
2. Bondarenko N. Tekstotsentrychna systema vyvchennia derzhavnoi movy: teoretychnyi i praktychnyi aspekty / N. Bondarenko // Derzhavotvorcha y obiednuvalna funktsii ukrainskoi movy: realii, zdobutky, perspektyvy : materialy mizhnarodnoho naukovo-metodychnoho seminaru. – Uzhhorod, 2009. – S. 143–153.
3. Derzhavnyi standart bazovoi i povnoi serednoi osvity. Osvitnia haluz «Movy i literatury» // Dyvoslovo. – 2011. – N 8. – S. 20–27.
4. Zymnyaya Y. A. Pedagogicheskaya psikhologhiya : ucheb dlya vuzov / Y. A. Zymnyaya. – 3-e izd., peresmotr. – M. : MPSY ; Voronezh : MODEK, 2010. – 448 s.

5. Kukharchuk I. O. Komunikatyvno-diiialnisnyi pidkhid do vyvchennia syntaksysu u fakhovii pidhotovtsi vchytelia-slovesnyka / I. O. Kukharchuk // Ukrainska mova i literatura v shkoli. – 2005. – N 2. – S. 50–54.
6. Metodyka navchannia ridnoi movy v serednikh osvितnikh zakladakh / [M. I. Pentyliuk, O. M. Horoshkina, S. O. Karaman ta in.] ; za red. M. I. Pentyliuk. – K. : Lenvit, 2009.
7. Pentyliuk M. I. Kompetentnisnyi pidkhid do formuvannia movnoi osobystosti v yevrointehratsiinomu konteksti / M. I. Pentyliuk // Ukrainska mova i literatura v shkoli. – 2010. – N 2. – S. 2–5.
8. Savchenko O. Ya. Dydaktyka pochatkovoї shkoly : pidruchnyk dlia studentiv pedahohichnykh fakultetiv / O. Ya. Savchenko. – K. : Abrys, 1997. – 416 s.
9. Ukrainska mova : pidruchnyk dlia 9 klasu zahalnoosvitnykh navchalnykh zakladiv / N. B. Holub, A. V. Yarmoliuk. – K. : Pedahohichna dumka, 2017. – 308 s.
10. Khutorskoi A. V. Metodyka lychnostno oryentyrovannoho obuchenyia: Kak obuchat vsekh po-raznomu : posobyе dlia uchytelia / A. V. Khutorskoi. – M. : Yz-vo VLADOS-PRESS, 2005. – 383 s.
11. Yakimanskaya I. S. Lichnostno orientirovannoe obrazovanie v sovremennoj shkole / I. S. Yakimanskaya. – M. : Sentyabr', 1996. – 96 s.
12. Yarmoliuk A. V. Rol navchalnoho tekstu u formuvanni tsinnisno-smyslovykh oriiientatsii uchniv 5-kh klasiv / A. V. Yarmoliuk // Ukrainska mova i literatura v shkoli. – 2012. – N 8. – S. 11–15.

**Ярмолюк А. В.**

#### **РЕАЛИЗАЦИЯ СОВРЕМЕННЫХ ПОДХОДОВ В УЧЕБНИКЕ УКРАИНСКОГО ЯЗЫКА ДЛЯ 9 КЛАССА**

Статья посвящена актуальной проблеме обучения украинскому языку на основе современных подходов: компетентностного, личностно-ориентированного и деятельностного; обоснована целесообразность комплексной и системной реализации их в процессе изучения синтаксиса сложного предложения. Представлен учебник «Украинский язык» для 9 класса, в котором отображена сущность нового типа обучения, которое основывается на интеграции этих подходов. Охарактеризованы содержание и структура инновационного учебника, система упражнений и заданий, разработанная с учетом текстоцентрического подхода. Выделены критерии, положенные в основу отбора текстов социокультурной тематики для комплексных упражнений. Представлены образцы системы упражнений и заданий по синтаксису сложного предложения, которые направлены на формирование компетентной языковой личности.

**Ключевые слова:** компетентностный подход; личностно-ориентированный подход; деятельностный подход; функции учебника; комплексные упражнения; мотивация; целеполагание; рефлексия.

**Yarmoluk A.**

#### **REALIZATION OF MODERN APPROACHES IN UKRAINIAN LANGUAGE TEXTBOOK FOR 9<sup>TH</sup> GRADE**

The article is devoted to the actual problem of Ukrainian language teaching on the basis of modern approaches: competent, personality-oriented and activity oriented; the article highlights advisability of realization of these approaches during studying of the complex sentences syntax. The role of the textbook as an important tool, which reflects the new paradigm of education and the logic of novel type of study, is emphasized. The article presents textbook “Ukrainian language” for 9<sup>th</sup> grade, which was written by N. B. Golub and A. V. Yarmoluk. This textbook offers a model for studying of complex sentences syntax based on the integration of competency, personality-oriented and activity approaches. The article describes features of the content and structure of innovative textbook, such as, presence of motivational part at the beginning of each section; formulation of questions and tasks for determination of educational purposes by pupils of 9<sup>th</sup> grade; planning of

their own educational activity, and reflection; clear allocation of key concepts; the delineation of theoretical material for obligatory study and additional information; motivated use of symbols, applications and dictionaries. The system of exercises and tasks, which was developed taking into account functionally-communicative and text-centric approaches, is proposed. The functions of the text concerning the development of competent linguistic personality are defined. The criteria for choosing textbooks for complex exercises, based on texts of socio-cultural themes, are highlighted. The examples of the system of exercises and tasks for complex sentence syntax, aimed at formation of syntactic competence in the pupils of 9<sup>th</sup> grade, are presented.

**Keywords:** competence approach; personality-oriented approach; text-centric approach; textbook functions; complex exercises; motivation; aim definition; reflection.

УДК 37.01:004

## АСПЕКТИ СТВОРЕННЯ ЕЛЕКТРОННИХ ПОСІБНИКІВ ДЛЯ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ІНТЕГРОВАНИХ КУРСІВ ГЕОГРАФІЇ

**В. С. Яценко,**  
*кандидат педагогічних наук,  
старший науковий співробітник,  
Інститут педагогіки НАПН України,  
e-mail: iatsenko\_v@ukr.net*

У представленій статті розглянуто питання створення електронного посібника на прикладі інтегрованого курсу з географії на основі педагогічного досвіду автора і аналізу публікацій у педагогічній пресі України та за кордоном.

Розроблено методичні рекомендації планування та реалізації особистісних проектів створення електронних посібників на прикладі інтегрованого курсу з географії. Подано усталені визначення понять і основної термінології: електронне видання, види виробничо-практичних і навчальних електронних видань, електронні освітні ресурси та їх види, тощо.

Наведено нормативно-правову документацію, якою рекомендовано користуватися під час підготовки електронних посібників, приклади поетапного створення електронних навчально-методичних комплектів з географії, враховуючи ключові зміни в оновлених навчальних програмах 5–9 класів з географії за результатами обговорення на платформі EdEra та предметних робочих груп на 2017/2018 навчальний рік.

Стаття розрахована на вчителів географії та інших педагогів загальноосвітніх навчальних закладів.

**Ключові слова:** електронне видання; види виробничо-практичних і навчальних електронних видань; електронні освітні ресурси; електронний посібник.

**Постановка проблеми.** Сучасна епоха інформаційного суспільства висуває нові вимоги до використання джерел інформації. Традиційними джерелами географічної інформації є друковані видання (навчальні підручники і посібники, фахові газетні та журнальні статті тощо). Наразі в методиці навчання географії спостерігається тенденція «автоматичного» перенесення паперового варіанту навчальних посібників на електронні носії. В одних випадках їх автори або авторські колективи створюють електронний контент ідентичний паперовому варіанту, в інших – у творчій переробці оригінальні

твори. Дана проблематика з кожним роком поповнюється безліччю нових офіційних директив, методичних розробок, обґрунтувань, ідей та пошуків.

Як свідчить **аналіз останніх досліджень і публікацій** на прикладі електронного каталогу Державної науково-педагогічної бібліотеки ім. В. О. Сухомлинського знаходиться понад 2 500 джерел відповідної тематики дослідження. Їх можна згрупувати наступним чином:

Група А. Електронні засоби навчального призначення

- загальні роботи: А. Гуржій, В. Волинський [3], Л. Голодюк [2], О. Топузов, Н. Кондратюк, І. Симоненко [6];

- роботи за навчальними предметами: астрономії (М. Головка), фізики (М. Головка) та хімії (Н. Мінковська).

Підгрупа А1. Електронні підручники та посібники

- загальні роботи: В. Вембер [1], В. Волинський, А. Гуржій, І. Дідківський [4];

- роботи за навчальними предметами: біології (О. Трошин [8]), географії (О. Топузов [7]), основ економіки (Є. Євстігнєєв), фізики (Т. Струбій), хімії (Ю. Коморина);

Підгрупа А2. Електронні підручники та посібники з краєзнавства (Н. Литвиненко).

**Формулювання цілей статті.** Проаналізувавши останні публікації у пресі, вивчивши педагогічний досвід загальноосвітніх та експериментальних навчальних закладів, нормативно-правові документи про електронні освітні ресурси ми ставимо за мету структурувати положення певної ідеї як створити електронний посібник; на основі вивчення освітніх тенденцій розвитку української школи розробили методичні рекомендації планування та реалізації власних проектів зі створення електронного посібника на прикладі інтегрованого курсу з географії.

**Виклад основного матеріалу.** Впроваджуючи науково-дослідну програму дослідження в експериментальних навчальних закладах (Київській гімназії східних мов № 1 та Бучанській ЗОШ І–ІІІ ст. № 4 Бучанської міської ради, Київська область), ми спостерігали велике зацікавлення учителів-предметників питанням створення електронних видань. Варто визначити поняття «електронне видання» – документ, інформацію в якому подано у формі електронних даних і для використання якого потрібні засоби обчислювальної техніки [9]. Так сформульовано у новому державному стандарті у 2015 році. Там же розкрито основні види (табл. 1 та 2).

*Таблиця 1*

**Види виробничо-практичних електронних видань**

<b>Поняття</b>	<b>Визначення (коротко)</b>
Практичний poradnik	Правила, настанови
Практичний посібник	Опис технології, самовчитель
Методичні рекомендації	Рекомендації, настанови
Методичний посібник	Методика виконання
Пам'ятка	Настанови до певних робіт
Паспорт (на виріб)	Основні відомості про прилад

## Види навчальних електронних видань

Поняття	Визначення (коротко)
Навчальна програма	Зміст, обсяг, порядок вивчення
Підручник	Систематизований виклад предмета
Навчальний посібник	Доповнює або замінює підручник
Навчально-методичний посібник	Методика викладання предмета
Навчальний наочний посібник	Зображення, що унаочнюють предмет
Хрестоматія	Містить твори дисципліни
Практикум	Збірники задач і вправ
Робочий зошит	Самостійна робота учня

Перший крок до створення власного електронного посібника полягає в регенерації певної ідеї стосовно навчального предмета, який викладаєте. Допоможе більш цілісно сформулювати власну ідею використання Конвенції про захист нематеріальної культурної спадщини ЮНЕСКО [10]. Якщо схематично зобразити основні етапи розробки навчального видання, у т. ч. електронного видання, то можна отримати наступне (рис. 1).



Рис. 1. Етапи розробки навчального видання на основі Конвенції про захист нематеріальної культурної спадщини ЮНЕСКО (2003)

На першому етапі – процес виникнення авторської ідеї. Наприклад, у сфері навчання географії – формування в учнів національної ідентичності, загальної культури, світоглядних орієнтирів, екологічного стилю мислення і поведінки, творчих здібностей; вироблення навичок дослідження і життєзабезпечення, здатності до саморозвитку та самонавчання в умовах глобальних змін і викликів. Зрозуміло, що наведений прилад має загальний характер, тому кожний педагог шукає прикладну сторону поданих положень самостійно.

Другий етап – виробництво. Якщо учитель та/або учень структурує свої здобутки за орієнтовним планом електронного видання портфоліо учня в електронному контенті. Загалом воно може мати наступні структурні елементи (табл. 3).

Таблиця 3

**Електронне портфоліо учня (орієнтовний план)**

<b>Статистичні матеріали</b>	<b>Допоміжні матеріали</b>	<b>Методичний контекст</b>	<b>Учнівські приклади</b>
Анкети опитувань учнів (вхідні)	Різного виду фотоілюстрації, рисунки	Дидактичні матеріали (кросворди, таблиці, факти)	Створення Web-сторінки
Анкети опитувань учнів (вихідні)	Науково-пізнавальна інформація про предмет, який досліджується	Засоби оцінювання (критерії оцінки до створення учнівської Web-сторінки, презентації у PowerPoint, публікації)	Створення презентації у PowerPoint
	Цікаві факти	Методичні матеріали (джерела інформації, рисування з природи, розробка виховних заходів)	Створення публікації тощо
		План проекту (даємо відповіді, що потрібно зробити перед початком проекту, впродовж проекту та по завершенні проекту)	



Наступні етапи роботи – розповсюдження, демонстрування на навчальних заняттях та власне споживання (читання, прослуховування, перегляд тощо).

Незважаючи на те, що Міністерством освіти і науки України було прийнято низку важливих наказів, нормативів та розпоряджень, наприклад, наказ № 868 від 03.10.2007 «Про проведення апробації електронних засобів навчального призначення у загальноосвітніх ...» [5], у 2012 р. виходить «Положення про електронні ресурси» (наказ № 1060 від 01.10.2012 р.), які комплексно регламентують створення та поширення електронних посібників. Отже, варто розібратися у тому, що таке електронні освітні ресурси (ЕОР). Це навчальні, наукові, інформаційні, довідкові матеріали та засоби, розміщені у комп'ютерних мережах [11]. Вони поділяються на двадцять видів, але ми виділимо основні шість з них (табл. 4).

Таблиця 4

#### Основні види електронних освітніх ресурсів

Поняття	Визначення (коротко)
Електронне видання	Пройшов редакційно-видавниче опрацювання
Електронний аналог друкованого видання	Відтворює друковане видання
Електронні дидактичні демонстраційні матеріали	Презентації, схеми, відео- й аудіозаписи тощо
Депозитарій електронних ресурсів	Надання доступу до ЕОР через мережі
Комп'ютерний тест	Стандартизовані завдання в електронній формі
Курс дистанційного навчання	Інформаційна система в мережі

Розгляд представлених основних видів електронних освітніх ресурсів більш конкретно орієнтує учителя на те, що він бажає і може створити, відштовхуючись від власної ідеї про електронний посібник. Зазначимо, що варто дотримуватися чотирьох вимог до змістового наповнення електронних посібників:

1. Відповідність програмі з навчального предмета або курсу, для вивчення якого розроблено ЕОР.
2. Наявність відповідних методичних рекомендацій щодо використання ЕОР у професійній діяльності учителя.
3. Дотримання чинних санітарних норм та ергономічних, програмно-технічних вимог до ЕОР.
4. Дотримання законодавства України щодо захисту авторських прав.

Виконання наведених вище вимог майбутній автор-учитель зможе досягти у творчій співпраці із видавництвом, яке візьметься до видання доробку.

Наступним важливим етапом роботи є експертиза та поширення електронного посібника. І знову ми повертаємося до наказу МОН України № 868 від 03.10.2007 р. «Про проведення апробації електронних засобів навчального призначення у загальноосвітніх ...» [5]. Не будемо його згадувати тут у повному обсязі, зазначимо лише, що використання електронних

посібників у навчально-виховному процесі загальноосвітніх навчальних закладів допускається після проведення науково-методичної експертизи та отримання відповідного грифу МОН України.

Для прикладу розглянемо авторський продукт, який було реалізовано під час виконання науково-дослідної роботи в Інституті педагогіки НАПН України у творчій співпраці з ТМ «Розумники»:

1. Яценко В. С. Електронний навчально-методичний комплект «Географія. 6 клас. Факультативний курс для загальноосвітніх навчальних закладів» [Електронний ресурс] / В. С. Яценко ; Ін-т педагогіки НАПН України. – К. : ТМ «Розумники», ТОВ «Вівере Бене 2», 2011. – Мова укр.

2. Яценко В. С. Електронний навчально-методичний комплект «Географія. 7 клас. Факультативний курс для загальноосвітніх навчальних закладів» [Електронний ресурс] / В. С. Яценко ; Ін-т педагогіки НАПН України. – К. : ТМ «Розумники», 2012. – Мова укр.

*Перший етап* – розроблення Програми факультативних курсів «Географія культури Європи» (Яценко В. С., 6–7 класи, напрям – природничо-математичний, профіль – географічний). Зазначену програму затверджено МОН України та надруковано у фаховому журналі «Географія та основи економіки в школі» (2011. – № 3. – С. 4–12).

*Другий етап* – розроблено навчальний посібник для учнів «Факультативні курси з географії (6–7 класи)». Книга складається із п'яти розділів, які присвячені опису географії культури Європи античних часів. В основі розділів описується природа, господарство, культура побуту, традиції, шляхи здобування наукових знань, у тому числі географічних, а також матеріальна культура Стародавньої Греції та Риму.

Навчальні посібники розраховані для учнів 6–7 класів, які вивчають курси «Географія культури Європи».

*Третій етап* – підготовлено ілюстративний матеріал до навчальних посібників для учнів «Факультативні курси з географії (6–7 класи)». Це в основному карти, картосхеми, фотоілюстрації відповідно до змістового наповнення посібників.

*Четвертий етап* – підготовлено відеоматеріал до навчальних посібників для учнів «Факультативні курси з географії (6–7 класи)». Перелік відео детально розбито на певні фрагменти, як це зробити можна побачити у табл. 5.

*Таблиця 5*

**Географія культури Європи (Стародавня Греція, 6 клас)  
Відкриваємо стародавню Європу**

Сторінка	Тема відеосюжета	Назва фільма	Відеофрагмент ч.м.с. – ч.м.с.
4	Відкриваймо Грецію	Метеора	00.00.10 – 00.01.18
			00.01.38 – 00.02.16

*П'ятий етап* – підготовлено картографічний матеріал до навчальних посібників. Важливим елементом роботи на цьому етапі є, на нашу думку, вивчення майбутніми авторами матеріалів Комісії з географічних назв.

*Шостий етап* – підбір, розробка та впровадження додаткових матеріалів по електронному посібнику. Він складався з певних підетапів:

- узагальнено експериментальні матеріали «Факультативні курси з географії (6–7 класи) (Проблеми сучасного підручника: зб. наук. праць / Ін-т педагогіки АПН України. – К.: Педагогічна думка, 2006. – Вип. 6);

- укладено бібліографічний список літератури з психолого-педагогічної та методичної літератури (були розміщені у відповідних додатках електронних посібників);

- розроблено методику викладання профільних курсів на прикладі курсу «Географія культури Європи» (Географія та основи економіки в школі. – 2007. – № 10);

- надано методичні рекомендації до використання навчальних посібників у вивченні курсу за вибором «Географія культури Європи» (Проблеми сучасного підручника: зб. наук. праць / [ред. кол., головн. ред. В. М. Мадзігон; ред. О. М. Топузов]. – К.: Педагогічна думка, 2011. – Вип. 11. – С. 177–182);

- розкрито особливості географічної картографії у зображенні культурних процесів (Проблеми безперервної географічної освіти і картографії: зб. наук. праць. – К.: Інститут передових технологій, 2008. – Вип. 10) тощо.

*Сьомий етап* – ознаменував виготовлення електронних посібників фізично київським видавництвом.

Загалом у майбутньому електронному посібнику варто передбачити органічне поєднання змісту наскрізних змістових ліній – «Екологічної безпеки та сталого розвитку», «Громадянської відповідальності», «Здоров'я і безпеки», «Підприємливості та фінансової грамотності» відповідно до оприлюдненої 17 липня 2017 р. оновленої навчальної програми для загальноосвітніх навчальних закладів з географії 5–9 класів.

Зазначимо, які саме ключові зміни в оновлених навчальних програмах 5–9 класів з географії за результатами обговорення на платформі EdEra та в предметних робочих групах [12] варто враховувати у процесі підготовки матеріалів майбутнього електронного посібника: по-перше, у 8 класі за багатьма пропозиціями вилучено питання «Геополітика» із теми «Географічний простір України», яке занадто складне для учнів 8 класу; по-друге, у 9 класі робоча група додала у розділі «Вторинний сектор» питання «Виробництво будівельних матеріалів», яке було відсутнє у попередній редакції програми і яке є достатньо важливим у процесі вивчення економіки України; по-третє, деякі практичні роботи пропонуються на вибір вчителя відповідно до можливостей та умов його роботи; і по-четверте, теми досліджень з географії є рекомендаційними.

**Висновки та перспективи подальших досліджень.** На основі вищевикладеного матеріалу приходимо до наступних висновків.

1. Розглядаючи проблематику створення електронних посібників ми пропонуємо педагогам скористатися розробленими методичними рекомендаціями.

2. Для учителів старшої школи актуальними стане розробка електронних посібників з інтегрованих курсів профільного навчання з поглибленим вивченням своїх предметів або курсів за вибором, застосування компетентнісного підходу, посібників, пов'язаних з проблемою освіти та ринком праці тощо.

3. Перспективи подальших досліджень зазначеної тематики вбачаємо в додатковій розробці питань вживання географічних назв, особливостей шкільної картографії, зображенні певних процесів або явищ тощо.

### **Використані джерела**

1. Вембер В. П. Що слід враховувати під час структурування навчального матеріалу в електронних підручниках? / В. П. Вембер // Комп'ютер у школі та сім'ї. – 1998. – № 4. – С. 38–42.

2. Голодюк Л. С. На курсах підвищення кваліфікації вчителі створюють електронні дидактичні матеріали / Л. С. Голодюк // Комп'ютер у школі та сім'ї. – 1998. – № 1. – С. 22–24.

3. Гуржій А. Інформатизація навчання і створення електронної навчальної літератури: проблеми, шляхи вирішення / А. Гуржій, В. Волинський // Інформатика та інформаційні технології в навчальних закладах. – 2005. – № 6. – С. 9–14.

4. Електронні підручники, аудіовізуальні електронні засоби і охорона здоров'я учнів / А. М. Гуржій, О. М. Топузов, В. П. Волинський, І. В. Дідковський // Педагогіка і психологія. – 2014. – № 1. – С. 45–50.

5. Про проведення апробації електронних засобів навчального призначення у загальноосвітніх, професійно-технічних, вищих педагогічних навчальних закладах та інститутах післядипломної освіти педагогічних кадрів у 2007/08 навчальному році: наказ МРН України від 03.10.2007 № 868 // Інформаційний збірник МОН України. – 2008. – № 1–3. – С. 3–96.

6. Симоненко І. Переваги та недоліки електронних видань / І. Симоненко // Шкіл. б-ка. – 2007. – № 5. – С. 75–79.

7. Топузов М. О. Проектування інформаційно-освітнього середовища навчальних закладів у сучасному суспільстві / М. О. Топузов // Український педагогічний журнал. – 2017. – № 1. – С. 26–36.

8. Трошин О. Електронна «Червона книга рідкісних видів рослин Луганської області» на прикладі Лутугінського району / О. Трошин // Інформатика. – 2007. – № 31–32. – С. 42–47.

9. ДСТУ 3017:2015. Інформація та документація. Видання. Основні види. Терміни та визначення понять. – К. : ДП «УкрНДНЦ», 2016. – IV, 38 с. – (Національний стандарт України).

10. Конвенція про захист нематеріальної культурної спадщини ЮНЕСКО (2003) / Париж, 17 жовтня 2003 р. – Режим доступу: [http://portal.unesco.org/en/ev.php-URL\\_ID=17716&URL\\_DO=DO\\_TOPIC&URL\\_SECTION=201.html](http://portal.unesco.org/en/ev.php-URL_ID=17716&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html)

11. Про затвердження Положення про електронні освітні ресурси: наказ від 1 жовт. 2012 р. № 1060 // Практика упр. закл. освіти: щоміс. спеціаліз. журн. – 2012. – № 11. – С. 74–76.

12. Ключові зміни в оновлених навчальних програмах 5–9 класів за результатами обговорення на платформі EdEra та предметних робочих групах / Наказ МОН України № 52 від 13.01.2017 р. ; № 201 від 10.02.2017 р. – Режим доступу: <https://www.ed-era.com/mon.html>

## References

1. Vember V. P. Shcho slid vrakhovuvaty pid chas strukturuvannya navchalnoho materialu v elektronnykh pidruchnykakh? / V. P. Vember // *Kompiuter u shkoli ta simi.* – 1998. – N 4. – S. 38–42.
2. Holodiuk L. S. Na kursakh pidvyschennia kvalifikatsii vchyteli stvoriuiut elektronni dydaktychni materialy / L. S. Holodiuk // *Kompiuter u shkoli ta simi.* – 1998. – N 1. – S. 22–24.
3. Hurzhii A. Informatyzatsiia navchannia i stvorennia elektronnoi navchalnoi literatury: problemy, shliakhy vyrishennia / A. Hurzhii, V. Volynskiy // *Informatyka ta informatsiini tekhnolohii v navchalnykh zakladakh.* – 2005. – N 6. – S. 9–14.
4. Elektronni pidruchnyky, audiovizualni elektronni zasoby i okhorona zdorovia uchniv / A. M. Hurzhii, O. M. Topuzov, V. P. Volynskiy, I. V. Didkovskiy // *Pedahohika i psykholohiia.* – 2014. – N 1. – S. 45–50.
5. Pro provedennia aprobatsii elektronnykh zasobiv navchalnoho pryznachennia u zahalnoosvitnikh, profesiino-tekhnichnykh, vshchych pedahohichnykh navchalnykh zakladakh ta instytutakh pislidyplomnoi osvity pedahohichnykh kadriv u 2007/08 navchalnomu rotsi: nakaz MRN Ukrainy vid 03.10.2007 N 868 // *Informatsiinyi zbirnyk MON Ukrainy.* – 2008. – N 1–3. – S. 3–96.
6. Symonenko I. Perevahy ta nedoliky elektronnykh vydan / I. Symonenko // *Shkil. b-ka.* – 2007. – N 5. – S. 75–79.
7. Topuzov M. O. Proektuvannia informatsiino-osvitnoho seredovyscha navchalnykh zakladiv u suchasnomu suspilstvi / M. O. Topuzov // *Ukrainskyi pedahohichnyi zhurnal.* – 2017. – N 1. – S. 26–36.
8. Troshyn O. Elektronna «Chervona knyha ridkisnykh vydiv roslyn Luhanskoï oblasti» na prykladi Lutuhinskoho raionu / O. Troshyn // *Informatyka.* – 2007. – N 31–32. – S. 42–47.
9. DSTU 3017:2015. Informatysia ta dokumentatsiia. Vydannia. Osnovni vydy. Terminy ta vyznachennia poniat. – K. : DP «UkrNDNTs», 2016. – IV, 38 s. – (Natsionalnyi standart Ukrainy).
10. Konventsiia pro zakhyst nematerialnoi kulturnoi spadshchyny YuNESKO (2003) / Paryzh, 17 zhovtnia 2003 r. – Rezhym dostupu: [http://portal.unesco.org/en/ev.php-URL\\_ID=17716&URL\\_DO=DO\\_TOPIC&URL\\_SECTION=201.html](http://portal.unesco.org/en/ev.php-URL_ID=17716&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html)
11. Pro zatverdzhennia Polozhennia pro elektronni osvitni resursy: nakaz vid 1 zhovt. 2012 r. N 1060 // *Praktyka upr. zakl. osvity: shchomis. spetsializ. zhurn.* – 2012. – N 1. – S. 74–76.
12. Kliuchovi zminy v onovlenykh navchalnykh prohramakh 5–9 klasiv za rezultatamy obhovorennia na platformi EdEra ta predmetnykh robochykh hrupakh / Nakaz MON Ukrainy N 52 vid 13.01.2017 r. ; N 201 vid 10.02.2017 r. – Rezhym dostupu: <https://www.ed-era.com/mon.html>

**Яценко В. С.**

### **АСПЕКТЫ СОЗДАНИЯ ЭЛЕКТРОННЫХ ПОСОБИЙ ДЛЯ ОБЕСПЕЧЕНИЯ ИНТЕГРИРОВАННЫХ КУРСОВ ГЕОГРАФИИ**

В представленной статье рассматриваются вопросы создания электронного пособия на примере интегрированного курса по географии на основе педагогического опыта автора и анализа публикаций в педагогической прессе Украины и за рубежом.

Разработаны методические рекомендации планирования и реализации личностных проектов создания электронных пособий на примере интегрированного курса по географии. Подано устоявшиеся определения понятий и основной терминологии: электронное издание, виды производственно-практических и учебных электронных изданий, электронные образовательные ресурсы и их виды и тому подобное.

Приведена нормативно-правовая документация, которой рекомендуется пользоваться при подготовке электронных пособий, примеры поэтапного создания электронных учебно-методических комплектов по географии, с учетом ключевых изменений в обновленных учебных программах 5–9 классов по географии по результатам обсуждения на платформе EdEra и предметных рабочих групп на 2017/2018 учебный год.

Статья рассчитана на учителей географии и других педагогов общеобразовательных учебных заведений.

**Ключевые слова:** электронное издание; виды производственно-практических и учебных электронных изданий; электронные образовательные ресурсы; электронное пособие.

**Yatsenko V.**

### **ASPECTS OF CREATION OF ELECTRONIC TEXTBOOKS FOR PROVISION OF INTEGRATED COURSES IN GEOGRAPHY**

The article deals with the issue of creating an electronic textbook on the example of an integrated course in geography based on the author's pedagogical experience and analysis of publications in the Ukrainian and foreign pedagogical press.

The methodical recommendations for planning and implementation of personal projects of the creation of electronic textbooks are developed on the example of an integrated course in geography. Well-defined definitions of concepts and basic terminology, such as electronic edition, kinds of production-practical and educational electronic editions, electronic educational resources and their types, etc. are given.

The normative and legal documentation recommended for use during the preparation of electronic textbooks, examples of the step-by-step creation of electronic teaching materials on geography are suggested, taking into account the key changes in updated educational curricula for 5<sup>th</sup>–9<sup>th</sup> grades on geography based on the results of discussions on the EdEra platform and subject working groups for 2017/2018 academic year.

Methodical recommendations on the creation of an electronic textbook are based on the main stages: I stage – development of the program of elective courses or a school subject. II stage – creation of a textbook for students. III stage – preparation of illustrative materials for the textbook for students. IV stage – preparation of video materials for the textbook for students. Stage V – preparation of cartographic materials for the textbook. Stage VI – selection, development and implementation of additional materials for the electronic textbook. VII stage – actual production of the electronic textbook in the publishing house.

The prospects for further research on this area are seen in the supplementary development of the issues of the translation of geographical names, the peculiarities of geographical mapping in the image of certain processes or phenomena.

For teachers of high school the creation of electronic textbooks on integrated courses of specialized education with in-depth study of their subjects of choice, application of a competent approach, textbooks connected with the labor market, etc. will become relevant. As for geography, it is necessary to develop themes of rectangular coordinates in the topic "Geographic map" (grade 8), production of building materials (grade 9), and others.

It is intended for teachers of geography and other teachers of general educational institutions.

**Keywords:** electronic edition; kinds of production-practical and educational electronic editions; electronic educational resources; electronic textbook.

НАУКОВЕ ВИДАННЯ

**ПРОБЛЕМИ  
СУЧАСНОГО ПІДРУЧНИКА**

Збірник наукових праць

Випуск 19

Верстка – К. Ю. Ладоня  
Обкладинка – П.І. Резніков

Підписано до друку 20.11.2017р. Формат 60x90 1/16  
Гарнітура Таймс. Друк офсетний. Папір офсетний  
Ум. друк. арк. 24,375  
Наклад 300 пр.

Видавництво «Педагогічна думка»  
04053, м. Київ, вул. Січових Стрільців, 52-а, корп. 2;  
тел./факс: (044) 481-38-85  
book-xl@ukr.net

Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи  
до Державного реєстру видавців, виготовників  
розповсюджувачів видавничої продукції  
Серія ДК № 3563 від 28.08. 2009 р.

# **ПРОБЛЕМИ СУЧАСНОГО ПІДРУЧНИКА**

**ЗБІРНИК НАУКОВИХ ПРАЦЬ**

**ВИПУСК 19**

**2017**