

ПРОБЛЕМИ СУЧАСНОГО ПІДРУЧНИКА

ЗБІРНИК НАУКОВИХ ПРАЦЬ

ІНСТИТУТ ПЕДАГОГКИ НАЦІОНАЛЬНОЇ АКАДЕМІЇ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ

Випуск 21

Київ

Педагогічна думка

2018

**Засновник – Інститут педагогіки
Національної академії педагогічних наук України**

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

**Збірник є науковим фаховим виданням у галузі педагогічних наук
Наказ МОН України №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 № 15 від 29 листопада 2018 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.**, доктор 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.; **Кришмарел В. 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.

Проблеми сучасного підручника : зб. наук. праць / [ред. кол.; голов. ред. – П 78 О.М.Топузов]. — К.: Педагогічна думка, 2018. – Вип. 21. – 440 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

Антонюк М. А.

Формування наукової картини світу та образу світу учнів у підручниках з української літератури для 10 класу (рівень стандарту) 8

Барановська О. В.

Шкільний підручник в умовах нового освітнього середовища . . . 20

Бійчук Г. Л.

Концептуальні основи підручника з української літератури в умовах компетентнісно орієнтованого навчання 30

Бондаренко Н. В., Косянчук С. В.

Розвиток життєвих компетентностей старшокласників засобами підручника української мови. 44

Булгаков В. П.

Практика методів і засобів ІКТ та комп'ютерно-орієнтованих технологій при вивченні курсу географії в загальноосвітній школі 57

Бурда М. І.

Методичні вимоги до підручника з математики рівня стандарту. 64

Вашуленко О. П., Сердюк Е. Г.

Особливості добору системи вправ у підручнику з геометрії для ліцею на рівні стандарту 73

Васильєва Д. В.

Математичні задачі як засіб формування ключових компетентностей учнів 83

Головко М. В.

Проблеми формування змісту базового курсу фізики
та методики його реалізації в гімназії 92

Головко С. Г. , Науменко С. О.

Сучасний підручник близького зарубіжжя
у контексті запровадження зовнішнього оцінювання
здобувачів гімназійної освіти 104

Гораш К. В.

Зміст програми елективного курсу
«Методи і засоби прогнозування розвитку
загальної середньої освіти» 118

Гринюк О. С.

Підручник «Біологія та екологія»
як засіб формування екологічної складової
наукової картини світу в старшокласників 134

Гупан Н. М.

Диференціація у методичному апараті українських шкільних
підручників із суспільствознавчих предметів (1991–2010 рр.) . . . 144

Ільченко В. Р., Гуз К. Ж.

Підручники для старшої школи в аспекті формування
наукової картини світу, образу світу учнів 156

Ільченко О. Г., Ляшенко А. Х.

Система підручників як складова навчального середовища учнів
старшої школи 167

Ільчук І. Ю.

Потенціал застосування технології
розвитку критичного мислення учнів основної школи
під час навчання іноземних мов 178

Калініна Л. М., Топузов М. О.

Синергетичний контекст активних систем у сфері освіти
як змістова компонента підручника для керівника 192

Кохно Т. Н., Кудикіна Н. В., Петрук О. М.,

Хорошковська Т. П., Яновицька Н. І.

Зміст навчання літературного читання у 5 класі закладів загальної середньої освіти з навчанням мовами національних меншин (проект навчальної програми) 207

Люлькова Ю. М.

Методика експертного опитування щодо визначення впливу соціально-економічних чинників на розвиток загальної середньої освіти України в змісті посібника з педагогічного прогнозування для вчителів. 228

Малієнко Ю. Б.

Поняття «історична свідомість старшокласників» у контексті компетентнісного навчання 244

Мелешко В. В.

Упровадження моделі мережевої організації профільного навчання: результати та перспективи. 253

Мороз П. В., Мороз І. В.

Концептуальні підходи до конструювання практикуму «Історія України в джерелах». 261

Мушка О. В.

Прогностичні моделі розвитку загальної середньої освіти, розроблені в незалежній Україні в змісті посібника з педагогічного прогнозування для вчителя 271

Надтока В. О.

Вплив компетентнісного та особистісно орієнтованого підходів на конструювання підручника з економіки профільного рівня навчання. 283

Назаренко Т. Г.

Підручник економіки як основа компетентнісного навчання в ліцеї. 294

Непорожня Л. В.

Роль сучасного підручника фізики
в системі компетентнісної освіти учнів гімназії 304

Новосьолова В. І.

Підручник української мови як засіб формування
громадянської відповідальності здобувачів освіти 312

Пасічник О. С.

Презентація та активізація соціокультурних
та краєзнавчих відомостей в іншомовній
комунікативній діяльності учнів початкової школи
в умовах запровадження компетентнісного підходу 323

Полонська Т. К.

Ігрова діяльність як засіб формування
ключових компетентностей здобувачів початкової освіти
на уроках іноземної мови 334

Прохоренко О. О.

Навчально-методична література як засіб підготовки
педагогічних працівників до визначення прогностичного фону
розвитку загальної середньої освіти 347

Пузіков Д. О.

Навчально-методична література як засіб формування
прогностичної компетентності сучасного вчителя 358

Редько В. Г., Ніколаєнко В. В., Кодалашвілі О. Б., Козлова А. І.

Засоби забезпечення системи комунікативних дій
компетентісно орієнтованого навчання англійської мови
учнів 2 класу за підручником «Once upon a book»:
теоретико-методичний аспект 372

Тарара А. М., Самохін М. К., Сушко І. А.

Дидактичні особливості проектування
змісту технологічного профілю навчання
на засадах системного підходу 388

Трубачева С. Е.

Можливості шкільного підручника
у реалізації педагогічних технологій в старшій школі 404

Цимбалару А. Д.

Модернізація підручників і навчальних посібників
для початкової школи на засадах дитиноцентризму 412

Чхало О. М.

Удосконалення навчальних посібників з аналітичної хімії
з використанням можливостей мережних технологій 423

Яценко В. С.

Методичні особливості роботи з навчальним посібником
«Економіка використання водних ресурсів» 10 клас
в гімназіях та ліцеях. 432

ФОРМУВАННЯ НАУКОВОЇ КАРТИНИ СВІТУ ТА ОБРАЗУ СВІТУ УЧНІВ У ПІДРУЧНИКАХ З УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ ДЛЯ 10 КЛАСУ (РІВЕНЬ СТАНДАРТУ)

М. А. Антонюк,

кандидат філологічних наук,
старший науковий співробітник відділу
інтеграції змісту загальної середньої освіти
Інституту педагогіки НАПН України
e-mail: antonyuk.maryna@gmail.com

У статті розглянуто генезу, дидактичний зміст та інтегративний потенціал понять «наукова картина світу» та «образ світу». З'ясовано значення поняття «образ світу» в Державному стандарті базової і повної загальної середньої освіти. Проаналізовано теоретичний та практичний компоненти змісту підручників з української літератури для 10 класу (рівень стандарту) в контексті їхньої відповідності вимогам Державного стандарту освіти. Запропоновано можливості введення понять «наукова картина світу» та «національний образ світу» в підручники та програми з української літератури для 10 класу.

Ключові слова: наукова картина світу; образ світу; українська література; підручник; Державний стандарт базової повної загальної середньої освіти.

Постановка проблеми. Оновлення вітчизняної освіти в рамках проекту Нової української школи потребує докорінних змін — і в ціннісному спрямуванні освітнього процесу, і в засобах його здійснення. Реформи не омкнуть і таку важливу складову навчального процесу, як підручник. Форма навчальної книги поступово зазнає змін: учні вже мають доступ до електронних версій підручників на сайті Інституту модернізації змісту освіти [10]. Однак до змісту нових навчальних книг слід висувати не менш строгі вимоги, ніж до їхньої форми: його необхідно оцінювати з огляду на ефективність у формуванні наукової картини світу та образу світу учнів. Саме ці поняття забезпечують цілісність знань, без якої неможливий високий рівень засвоєння знань. Шкільний предмет «Українська література», особливо в старшій школі, має брати щонайактивнішу участь у формуванні наукової карти-

ни світу й образу світу учнів, адже цілісність знань про загальні закономірності природи, науки, культури забезпечує цілісність свідомості молодого покоління.

Формулювання цілей статті. Згідно з листом МОН від 20.08.2018 № 1/9–503 «Про переліки навчальної літератури, рекомендованої Міністерством освіти і науки України для використання у закладах загальної середньої освіти» [9], для 10 класу рекомендовано п'ять підручників рівня стандарту і три підручники профільного рівня. **Об'єктом** нашого дослідження стануть підручники з української літератури для 10 класу (рівень стандарту), а **предметом** — можливості формування наукової картини світу та образу світу десятикласників за допомогою цих підручників. Вибір саме такого об'єкту зумовлений тим, що наше дослідження виконується в рамках науково-дослідницької роботи з теми «Інтеграція змісту профільної освіти як засіб формування в учнів наукової картини світу», а профільною в Україні, згідно з Концепцією «Нової української школи», буде старша школа. **Мета статті** полягає в аналізі теоретичного та практичного компонентів вказаних підручників з огляду на формування наукової картини світу та образу світу учнів 10 класу як першочергові цілі сучасної шкільної освіти. Задля реалізації мети необхідно розв'язати такі **завдання**:

- здійснити огляд тлумачення понять «наукова картина світу» та «образ світу» у сучасному науковому дискурсі;
- з'ясувати контекст ужитку поняття «образ світу» в Державному стандарті базової і повної загальної і середньої освіти;
- вивчити стан готовності вчителів української літератури до виконання вимог Державного стандарту в контексті формування національного образу світу;
- проаналізувати зміст підручників з української літератури для 10 класу (рівень стандарту) на предмет представлення в них сучасної наукової картини світу та наявності в їхніх теоретичних та практичних компонентах відомостей і завдань, здатних забезпечити формування образу світу учнів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Теоретичні засади створення підручника зі словесності, його роль і місце у навчальному процесі мають солідну історію дослідження. Поруч із уже класичними працями Тетяни і Федора Бугайків, В. Неділька, О. Бандури, Є. Пасічника, Н. Волошиної є спроби концептуалізації сучасних вимог до методики викладання літератури в школі (Г. Токмань, Г. Клочек), а також праці, присвячені ретроспективному аналізу підручників з української літератури, як-от розвідка Т. Яценко [16]. Дослідниця зазначає, що після здобуття незалежності парадигма шкільної літературної освіти набула національно-демократичного спрямування, увиразнився естетичний підхід до трактування літературних явищ [16, с. 278–279]. У найновішій навчальній програмі з української літератури авторського колективу на чолі з Р. Мовчан зазначено, що цей предмет вивчається в школі як мистецтво слова [14]. Однак без належного наукового підґрунтя розмова про літературу як мистецтво ризикує знизитися до оцінно-смакового рівня. На

сьогодні немає студій про картину світу й образ світу, що їх формує шкільна літературна освіта, а також про співвіднесеність цього образу світу з науковою картиною світу. На нашу думку, вивчення вітчизняної та зарубіжної словесності є важливим чинником формування цілісної картини світу.

Виклад основного матеріалу дослідження. Насамперед визначимося зі змістом поняття «наукова картина світу». В. Стюпін пропонує сучасне філософське визначення цього поняття: «Наукова картина світу — це цілісна система уявлень про світ, його структурні характеристики й закономірності, яка напрацьовується в результаті систематизації та синтезу і фундаментальних досягненнях науки» [13, с. 15]. Учений зазначає, що наукову картину світу не слід ототожнювати зі світоглядом, оскільки останнє поняття є значно ширшим [13, с. 16]. У той же час існує взаємозв'язок між науковою картиною світу і світоглядом, а відтак вивчення цього взаємозв'язку є плідним саме в контексті інтеграції освітніх галузей «Природознавство» та «Мови і літератури» в старшій школі.

Поняття «образ світу» походить із царини когнітивної та перцептивної психології. Константними рисами образу світу в концепціях різних учених є його інтегральна, цілісна природа та причетність до системи значень або сенсового поля — цього, за О. Леонтьєвим, п'ятого квазівиміру дійсності.

У той же час поняття образу світу, попри його беззаперечну причетність до пізнавальної сфери особистості, рідко стає предметом педагогічних студій. Сучасний дослідник К. Гуз зазначає, що «дидактичні основи образу світу спеціально в дидактичній літературі не розглядалися» [6, с. 103]. Вищезгаданий автор разом з В. Ільченко керував розробкою освітньої моделі «Довкілля», заснованої на загальних закономірностях природи, котрі є наскрізними принципами інтеграції природничих знань у цілісність. Як зазначають В. Ільченко та К. Гуз, «результатом інтеграції є формування життєствердного образу світу учня» [7, с. 33], котрий у свою чергу можна визначити як «особистісно значущу систему знань про дійсність» [7, с. 32]. Показово, що в освітній моделі «Довкілля» для визначення сформованості образу світу в учня використовується момент саморефлексії: на підсумковому занятті учні заповнюють структурно-логічну схему — модель образу світу, розташовуючи в заданій моделі елементи природничих знань [6, с. 266–268].

Незважаючи на те, що кожен навчальний предмет є моделлю певної науки, а науковість є однією із засад освіти, способи пізнання дійсності у природознавстві й літературі настільки відмінні між собою, що в їхньому поєднанні центр ваги буде лише на одному предметі, тоді як зміст іншого суттєво постраждає. Приміром, література буде цікавитися природою виключно як предметом мистецької рефлексії, а природознавство використовуватиме літературні твори виключно як ілюстративний матеріал для своїх цілей, ігноруючи інтенції письменника. На нашу думку, це не сприятиме формуванню цілісного образу світу старшокласників, де раціональний та емоційний способи пізнання не знецінювалися б щодо одне од-

ного. Отже, необхідно визначити, які можливості для формування образу світу дає зміст сучасної шкільної освіти.

Тут варто з'ясувати контекст уживання поняття «образ світу» в змісті шкільної освіти. Чинний Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти пропонує розглядати це поняття виключно в межах освітньої галузи «Мови і літератури», а саме такого елементу її літературознавчої складової, як компаративна змістова лінія. У тексті нормативного документу читаємо, що учні повинні «встановлювати спільні закономірності розвитку різних літератур, видів мистецтва, зіставляти художні твори в різних аспектах (проблемно-тематичному, сюжетному, образному та інших), розкривати специфіку втілення актуальних тем у різних національних літературах, виявляти національні образи світу і характери в літературі, схожість і відмінність авторської позиції митця» [11].

Відсутність коментарів і роз'яснень до тексту Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти, які б допомогли вчителю зорієнтуватися у вимогах цього обов'язкового до виконання документу, змушують нас розглянути генезу поняття «національний образ світу» (так, як ужито в тексті стандарту). Значну частину свого творчого життя присвятив концептуалізації цього поняття російський філолог і мислитель Г. Гачев. Учений сформулював власне бачення національного образу світу так: «Подібно до того, як людина є потрійною єдністю: тіло, душа, дух (розум) — так і кожна національна цілісність становить собою космо-психо-логос, <...> тобто єдність місцевої природи (космос), національного характеру (психея) і складу мислення (логос)» [4]. У такий спосіб Г. Гачев описав національні образи Росії, Індії, Америки, Італії, Польщі, Грузії, Казахстану тощо, створивши унікальний жанр «національної мандрівки». Винятково широка ерудиція вченого дозволяла йому вбачати подібність у таких далеких речах, як, приміром, дифтонги з нисхідною інтонацією в італійській мові і теорія вільного падіння тіл Г. Галілея або готична вертикаль німецького собору й висхідна інтонація дифтонгів у німецькій мові. Визначення національного образу світу, дане вченим, має евристичний потенціал, оскільки до його складу входить єдність національного характеру — Психея, котра найкраще може бути виражена саме в словесності певного народу — як усній, так і писемній.

Для літератури принциповим є те, що образ світу людини складається не лише із певних рецептивних установок та знань про навколишній світ, але також і рефлексій світу внутрішнього — переживань, думок, почуттів, емоційних станів людини. Усунення цього компоненту суттєво збіднить як поняття «образ світу», так і власне образ світу конкретної людини. Тому, підсумовуючи вищесказане, можемо визначити поняття «національний образ світу» як систему, що включає знаки належності того чи іншого явища до певної національної культури та рефлексію і саморефлексію носіїв цієї культури щодо явищ національної культури та щодо власної приналежності до неї. Отже, спираючись на концепцію Г. Гачева про образ світу як національний Космо-Психо-Логос, можемо виокремити чинники, які в сукупності формують націо-

нальний образ світу. До національного Космосу віднесемо природне оточення певного народу та його відображення у фольклорі й літературі. До національної Психеї, тобто емоційно-вольової сфери, належать національний характер, мовна картина світу, фольклор у сучасному розумінні цього явища, цінності, що їх обстоює певний народ, його національне мистецтво. Національний Логос представлений насамперед пантеоном видатних особистостей народу — учених, письменників, митців, яким народ завдячує своїм самоусвідомленням.

Наше уявлення про зміст поняття «образ світу» в змісті шкільної освіти буде неповним без з'ясування того, як його розуміють безпосередні учасники навчального процесу. З цієї метою у лютому 2018 р. було проведено дослідження серед слухачів курсів підвищення кваліфікації Полтавського обласного інститут післядипломної педагогічної освіти ім. М. В. Остроградського. Його суть полягала в анкетуванні вчителів української літератури. Загальна кількість респондентів становила 31 особу. Учителям було запропоновано дати відповідь (анонімно) на такі питання:

1. У чинному Державному стандарті базової і повної загальної середньої освіти сказано, що учні повинні вміти «виявляти національні образи світу і характери в літературі» [11]. Який методичний супровід необхідний, щоб учителі могли на належному рівні реалізувати цю вимогу Державного стандарту?

2. Як ви визначаєте зміст поняття «образ світу»?

3. Що, на вашу думку, спільне і відмінне між образом світу і науковим світоглядом?

Аналіз відповідей на питання анкети дозволяє сказати таке:

Питання 1. Більшість педагогів висловили думку, що їхнього рівня знань і наявного методичного забезпечення недостатньо, щоб виконати цю вимогу Державного стандарту. На думку педагогів, для реалізації згаданої вимоги необхідні такі чинники: ілюстративний матеріал до тем, вивчення історико-соціального середовища, знання історичних епох, історичної основи творів, культурологічного матеріалу, символів, ментальності. Серед форм підвищення власного освітнього цензу в цій галузі вчителі назвали методичні рекомендації щодо творів, навчання і курсову перепідготовку вчителів. Певна кількість респондентів відмовилася дати відповідь на це питання, аргументувавши свій вибір невизначеністю понять «національні образи світу» і «характери в літературі». На їхню думку, це різні поняття, й об'єднувати їх в одному питанні, а тим паче впроваджувати разом, неможливо.

Питання 2. При визначенні поняття «образ світу» у більшості респондентів виникли труднощі. Частина відповіла питанням на питання, вимагаючи уточнення, який саме образ світу мається на увазі — навколишній, фантастичний, релігійний. Досить значна кількість учителів визначила це поняття як образ персонажа літературного твору, що, безперечно, не є правильним. Наведемо кілька вдалих визначень: «Це те, як сприймається світ певною особою (автором, читачем) тощо, картина, сприйняття реципієнтом-людиною»; «Це уявлення про оточуючий світ

і певний тип мислення і поведження»; «Образ того, що нас оточує: світ природи і світ людей (їх учинків і почуттів)».

Питання 3. На наш погляд, учителі загалом упоралися із завданням пояснити різницю між образом світу і науковим світоглядом. Їхні думки рухалися вздовж опозиції «емоційне сприйняття — раціональне пояснення». Можливо, спонтанність ситуації (яка насправді була запланована організаторами дослідження) завадила респондентам дібрати найточніші слова: «Образ світу — це те, як людина бачить світ, а науковий світогляд — це спосіб вивчення, освоєння навколишнього». Ще одна вдала відповідь, де вчитель підкреслює особистісну суть образу світу: «Науковий світогляд — точка зору науковців на існування світу. Образ світу — особистісне сприйняття світу».

Таким чином, необхідність формування наукової картини світу учнів як принципова вимога суспільства до сучасної освіти, з одного боку, а з іншого — методична неготовність учителів словесності до формування образу світу учнів — спонукають виявити можливості формування наукової картини світу та образу світу старшокласників за допомогою підручників з української літератури для 10 класу.

Необхідно з'ясувати, якою мірою літературознавство, зокрема шкільний його варіант, може входити в наукову картину світу. На нашу думку, шкільне літературознавство може долучитися до формування наукової картини світу в тій мірі, в якій воно говорить про свій предмет науково, тобто вчить пояснювати літературні явища не з украї релятивістських смакових позицій, а з огляду на загальні закономірності розвитку культури. Неможливо здійснити інтеграцію освітніх галузей «Природознавство» та «Мови і літератури», не вказавши загальних закономірностей природи, культури, довкілля, які тільки й здатні виступити підвалиною сутнісної інтеграції знань, запорукою формування життєствердного національного образу світу, позаяк світ — це «скупність усіх форм матерії як єдине ціле» [2].

Тут варто зробити пересторогу: навіть попри те, що в змісті аналізованих нами підручників, так само як і в змісті навчальної програми, до якої вони написані, немає термінів «наукова картина світу» та «закономірності літературного процесу», це не означає, що вони імпліцитно не представлені в змісті цих навчальних книг. Так, найпершою закономірністю, яку вдається виокремити в шкільному курсі літератури, є його формування в старших класах на засадах історико-літературного підходу. Цей підхід передбачає розгляд літературного процесу як історію закономірної зміни літературних епох. Варто визнати, що він не є новим, оскільки кожен автор синтетичної праці на тему «Історія української літератури» (напр., Б. Лепкий, С. Єфремов, М. Зеров, М. Грушевський, Д. Чижевський) пропонував свою періодизацію літературного процесу. Найвідповіднішою суті явища є періодизація Д. Чижевського, котра ґрунтується на закономірності періодичності й описує літературний процес як зміну культурно-історичних епох (середньовіччя, ренесансу, бароко, класицизму, романтизму, реалізму, модернізму), виходячи зі зміни есте-

тичних цінностей кожної епохи та її світоглядних пріоритетів. Інші концепції історії української літератури (особливо в радянські часи) надто заземлені на історичні, позалітературні фактори.

Тому при розмові про участь літератури у формуванні наукової картини світу слід, по-перше, показати дію закономірності періодичності в літературному процесі, не впадаючи в надмірний соціологізм, а по-друге, провести паралелі між зміною культурно-історичних епох у літературі та наукових і філософських парадигм. У старшій школі останнє можна розглянути на прикладі самовичерпання реалізму як художнього напрямку наприкінці XIX ст. водночас із епохальними відкриттями у фізиці й біології, які на століття вперед сформували обличчя науки (подільність атома, теорія відносності, генетична спадковість тощо), а також філософією Ф. Ніцше з її новітньою секулярністю і психоаналізом З. Фрейда та К. Юнга. На нашу думку, найкраще надається до розгляду всіх цих тем творча особистість І. Франка: у його творчості добре помітне протистояння поета-модерніста і, скажімо, критика й мислителя, що виходив із реалістичних, позитивістських засад. Зрештою, він був першим представником психоаналітичного напрямку українському літературознавстві. І. Франкові належить праця «Із секретів поетичної творчості», де він не тільки подає психоаналітичне трактування літературної творчості, але й застосовує власні теоретичні міркування до аналізу поезії Т. Шевченка. На нашу думку, ця тема могла б бути доброю точкою опори при встановленні міжпредметних зв'язків літератури.

В усіх підручниках, обраних нами для розгляду, літературний процес другої половини XIX ст. — початку XX ст. подається як зміна культурно-історичних епох. Досвід викладання літератури довів, що найоптимальнішою формою організації навчального матеріалу в такому разі виступає поділ його на оглядові теми й розділи, присвячені окремим персоналіям. Подібним чином згруповано матеріал в усіх п'яти книгах, однак, скажімо, в підручнику Л. Коваленко та Н. Бернадської навіть тим письменникам, чия творчість згадана в оглядових темах (Я. Щоголів, І. Манжура), присвячено окремі розділи. З одного боку, це наштовхує на думку про підручник для учнів, що хочуть поглибленого вивчення літератури. З іншого — такий розподіл навчального матеріалу дещо порушує баланс між оглядовими й монографічними темами підручника.

Недоліком майже всіх проаналізованих підручників є відсутність згадок про загальну схему зміни культурно-історичних епох, бодай побіжного повторення естетичних цінностей попередніх епох, із якими вступають у діалог нові літературні напрями. Тут ми підходимо до ще одного вияву закономірностей періодичності та збереження в літературі, а саме діалогічності, тобто принципової неможливості існування літературного твору поза діалогом «твір — реципієнт». Тільки в одному підручнику (авторський колектив на чолі з О. Слоньовською) наведено періодизацію історії української літератури [12, с. 12–13]. Крім того, два підручники — авторського колективу на чолі з О. Слоньовською та авторського колективу на чолі

з А. Фасолею — згадують про діалогічність як засадничу ознаку літератури. У першому підручнику автори покликаються на видатного російського літературознавця і філософа М. Бахтіна [12, с. 8]. Навіть методичний апарат цієї навчальної книги автори намагалися вибудувати з огляду на цей принцип, згрупувавши завдання в рубрики «Діалоги текстів», «Діалоги з текстом», «Мистецькі діалоги». У другому підручнику є рубрика «Читацькі діалоги», яка мала б подати теоретичний матеріал і налагодити діалог читача з текстом, однак, на жаль, ця рубрика рідко трапляється саме там, де вона потрібна, скажімо, при вивченні творчості І. Франка, чию поему «Мойсей» складно збагнути без розуміння її літературних джерел. На нашу думку, все це є цілком слушним, однак діалоги між текстами слід представити й у межах однієї національної літератури, а не тільки між творами українських і зарубіжних письменників. Адже саме такий погляд на літературний процес демонструє прояв закономірності збереження в ньому: те, які саме творчі постаті, теми чи художні прийоми з попередніх епох актуалізуються в новий час, показує сталі і плинні цінності української літератури. У 10 класі до такої розмови надаються постаті І. Франка та Лесі Українки, чия творчість має найбільше інтертекстуальних зв'язків як із зарубіжною, так і з українською літературою попередніх часів.

Нарешті, недостатньо вираженням у розглянутих підручниках є момент формування національного образу світу. З одного боку, автори підручників постійно ведуть мову про чинники, що складають цей образ (див. вище). З іншого боку, в жодному з підручників не згадується навіть термін «національний образ світу». Тільки один підручник з нашої добірки (автори О. Авраменко та В. Пахаренко) наголошує на ролі національної домінанти в літературі. На думку авторів, саме в національній літературі найповніше виявляється характер народу. Що ж до чинників творення національного образу світу, то автори вважають ними спільний національний менталітет (тобто національна душа, психологія) та породжена менталітетом єдина мова [1, с. 5]. Однак цей перелік є неповним, адже навіть класичне марксистське визначення нації відносить до чинників її формування не лише менталітет і мову, але й спільну територію та економічне життя. Учені ХХ ст. довели, що навіть набір цих ознак не є достатнім для існування нації. Провідним чинником, на думку Е. Гелнера, Б. Андерсона, а також українського історика Я. Грицака, є самоусвідомлення націй, точніше те, в який спосіб нація себе уявляє, тобто «винаходить» [5]. Тут справді важливу роль відіграє спільна мова, але, як показали дослідження щойно перелічених учених, не менш важливими є й книжки та газети, що їх читають люди однієї нації. І в цьому контексті нарешті стає зрозумілою заборона видавати навчальні книги українською мовою, сформульована у Валуєвському циркулярі. Тому, на нашу думку, в підручнику з української літератури необхідна узагальнююча тема, яка б розкривала учням поняття національного образу світу, систему чинників, які його формують, і хоча б коротко означила, як ці чинники представлені в темах курсу.

Висновки й перспективи подальших досліджень. Проведений аналіз наукової, методичної та навчальної літератури, а також результати опитування вчителів-словесників дають змогу зробити такі висновки:

- поняття наукової картини світу як цілісної системи уявлень про світ, його структурні характеристики й закономірності, попри свій значний дидактичний потенціал, недостатньо розкриті в літературній освіті старшої школи;
- поняття національного образу світу, згадане в Державному стандарті базової повної загальної і середньої освіти, не фігурує в навчальній програмі з української літератури для старших класів та в підручниках з української літератури для 10 класу;
- педагоги-словесники висловлюють бажання виконувати вимоги Державного стандарту освіти, формуючи національний образ світу учнів, але відзначають брак методичної підготовленості до цього;
- у п'яти підручниках з української літератури для 10 класу, рекомендованих МОН України на 2018–2019 навчальний рік, внесок літератури у формування наукової картини світу, закономірності літературного процесу, поняття національного образу світу та чинників, що його формують, наявні лише імпліцитно і фрагментарно;
- з метою формування цілісності знань старшокласників, а відтак цілісності їхньої свідомості пропонуємо ввести поняття «наукова картина світу», «національний образ світу», «закономірності літературного процесу» в навчальну програму з української літератури та підручники з цього предмету, зробивши наголос на: взаємозв'язку між зміною культурно-історичних епох у мистецтві та наукових парадигм у природничих науках; проявах закономірностей періодичності і збереження в історії української літератури; складових національного образу світу, пов'язаних тріадою Космо-Психо-Логосу.

Використані джерела

1. Авраменко О. Українська література (рівень стандарту): підручник для 10 класу закладів загальної середньої освіти / Олександр Авраменко, Василь Пахаренко. — К. Грамота, 2018. — 236 с.: іл.
2. Академічний тлумачний словник української мови [Веб-сайт] — Електронні дані. — Webmezha, 2018. — Режим доступу:: <http://sum.in.ua/> (дата звернення 26.09.2018). — Назва з екрана.
3. Борзенко О. І. Українська література (рівень стандарту): підручник для 10 класу закладів загальної середньої освіти / О. І. Борзенко, О. В. Лобусова. — Харків: Ранок, 2018. — 240 с.: іл.
4. Гачев Г. Д. Национальные образы мира (стенограмма лекции) [Электронный ресурс] / Г. Д. Гачев / Режим доступа: <http://polit.ru/article/2007/05/24/kulturosob/> (дата обращения 26.09.2018).
5. Грицак Я. Курс «Вибрані питання європейської історії». Лекція 4: Нації і націоналізм: конспект відеолекції [Електронний ресурс] // Prometheus — масові безкоштовні онлайн-курси: [Веб-сайт] — Електронні дані. — Prometheus, 2018. — Режим доступу:

http://er.ucu.edu.ua/bitstream/handle/1/841/4_Nation_lectio.pdf?sequence=9&isAllowed=y (дата звернення 26.09.2018). — Назва з екрана.

6. Гуз К. Ж. Теоретичні та методичні основи формування в учнів цілісності знань про природу. — Полтава: Довкілля-К, 2004. — 472 с.
7. Ільченко В. Р., Гуз К. Ж. Тільки освічені вільні. — Український педагогічний журнал. — 2016. — № 3. — С. 31–38.
8. Коваленко Л. Т. Українська література (рівень стандарту): підручник для 10 класу закладів загальної середньої освіти / Л. Т. Коваленко, Н. І. Бернадська. — К.: УОБЦ «Оріон», 2018. — 320 с., іл.
9. Лист МОН від 20.08.2018 № 1/9–503 «Про переліки навчальної літератури, рекомендованої Міністерством освіти і науки України для використання у закладах загальної середньої освіти» [Електронний ресурс]. — Режим доступу: <https://imzo.gov.ua/2018/08/22/lyst-mon-vid-20-08-2018-1-9-503-pro-pereliky-navchalnoji-literatury-rekomendovanoji-ministerstvom-osvity-i-nauky-ukrajiny-dlya-vykorystannya-u-zakladah-zahalnoji-serednoji-osvity/> (дата звернення 26.09.2018).
10. Наказ МОН № 104 від 02.05.2018 р. «Про затвердження Положення про електронний підручник» [Електронний ресурс]. — Режим доступу: <http://nus.org.ua/wp-content/uploads/2018/06/Polozhennya-pro-elektronnyj-pidruchnyk.pdf> (дата звернення 26.09.2018).
11. Постанова КМУ від 23 листопада 2011 р. № 1392 «Про затвердження Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти» [Електронний ресурс] / Режим доступу: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1392-2011-p#n9> (дата звернення 26.09.2018).
12. Слоньовська О. В. Українська література (рівень стандарту): підручник для 10 класу закладів загальної середньої освіти / О. В. Слоньовська, Н. В. Мафтин, Н. М. Вівчарик. — К.: Літера ЛТД, 2018. — 224 с.
13. Степин В. С., Кузнецова Л. Ф. Научная картина мира в культуре техногенной цивилизации / В. С. Степин, Л. Ф. Кузнецова. — М., 1994. — 274 с.
14. Українська література. 10–11 класи (рівень стандарту): проект програми для загальноосвітніх навчальних закладів [Електронний ресурс] / Режим доступу: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/navchalni-programi-dlya-10-11-klasiv> (дата звернення 26.09.2018).
15. Українська література. Рівень стандарту: підруч. для 10 кл. закладів загальної середньої освіти / А. М. Фасоля, Т. О. Яценко, В. В. Уліщенко, Г. Л. Бійчук, В. Н. Тименко. — К. Педагогічна думка, 2018. — 192 с. / іл.
16. Яценко Т. О. Шкільний підручник української літератури: історіографічний аналіз // Проблеми сучасного підручника: зб. наук. пр. — Вип. 18. — К., 2017. — С. 274–281.

References

1. Avramenko O. Ukrajinsjka literatura (rivenj standartu): pidruchnyk dlja 10 klasu zakladiv zaghaljnoji serednoji osvity / Olexsandr Avramenko, Vasylj Pakharenko. — K. Ghramota, 2018. — 236 s.: il.
2. Akademichnyj tlumachnyj slovnyk ukrajinsjkoji movy [Veb-sajt] — Elektronni dani. — Webmezha, 2018. — Rezhym dostupu:: <http://sum.in.ua/> (data zvernennja 26.09.2018). — Nazva z ekrana.
3. Borzenko O. I. Ukrajinsjka literatura (rivenj standartu): pidruchnyk dlja 10 klasu zakladiv zaghaljnoji serednoji osvity / O. I. Borzenko, O. V. Lobusova. — Kharkiv: Ranok, 2018. — 240 s.: il.

4. Gachev G. D. Nacional'nye obrazy mira (stenogramma lektsii) [Elektronnyj resurs] / G. D. Gachev / Rezhim dostupa: <http://polit.ru/article/2007/05/24/kulturosob/> (data obrashheniya 26.09.2018).
5. Ghrycak Ja. Kurs «Vybrani pytannja jevropskoi istoriji». Lekcija 4: Naciji i nacionalizm: konspekt videolekciji [Elektronnyj resurs] // Prometheus — masovi bezkoshtovni onlajn-kursy: [Veb-sajt] — Elektronni dani. — Prometheus, 2018. — Rezhym dostupu: http://er.ucu.edu.ua/bitstream/handle/1/841/4_Nation_lectio.pdf?sequence=9&isAllowed=y (data zvernennja 26.09.2018). — Nazva z ekrana.
6. Ghuz K. Zh. Teoretychni ta metodychni osnovy formuvannja v uchniv cilisnosti znanj pro pryrodu. — Poltava: Dovkillja-K, 2004. — 472 s.
7. Iljchenko V. R., Ghuz K. Zh. Tiljky osvicheni viljni. — Ukrajinsjkyj pedagoghichnyj zhurnal. — 2016. — № 3. — С. 31–38.
8. Kovalenko L. T. Ukrajinsjka literatura (rivenj standartu): pidruchnyk dlja 10 klasu zakladiv zagalnoji serednjoji osvity / L. T. Kovalenko, N. I. Bernadsjka. — K.: UOVC «Orion», 2018. — 320 s., il.
9. Lyst MON vid 20.08.2018 № 1/9–503 «Pro pereliky navchalnoji literatury, rekomendovanoji Ministerstvom osvity i nauky Ukrainy dlja vykorystannja u zakladakh zagalnoji serednjoji osvity» [Elektronnyj resurs]. — Rezhym dostupu: <https://imzo.gov.ua/2018/08/22/lyst-mon-vid-20-08-2018-1-9-503-pro-pereliky-navchalnoji-literatury-rekomendovanoji-ministerstvom-osvity-i-nauky-ukrainy-dlya-vykorystannja-u-zakladah-zahalnoji-serednjoji-osvity/> (data zvernennja 26.09.2018).
10. Nakaz MON № 440 vid 02.05.2018 r. «Pro zatverdzhennja Polozhennja pro elektronnyj pidruchnyk» [Elektronnyj resurs]. — Rezhym dostupu: <http://nus.org.ua/wp-content/uploads/2018/06/Polozhennja-pro-elektronnyj-pidruchnyk.pdf> (data zvernennja 26.09.2018).12.
11. Postanova KМУ vid 23 lystopada 2011 r. № 1392 «Pro zatverdzhennja Derzhavnogho standartu bazovoji i povnoji zagalnojiserednjiosvity» [Elektronnyj resurs] / Rezhym dostupu: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1392-2011-p#n9>(data zvernennja 26.09.2018).
12. Slonjovsijka O. V. Ukrajinsjka literatura (rivenj standartu): pidruchnyk dlja 10 klasu zakladiv zagalnoji serednjoji osvity / O. V. Slonjovsijka, N. V. Maftytn, N. M. Vivcharyk. — K.: Litera LTD, 2018. — 224 s.
13. Stepin V. S., Kuznecova L. F. Nauchnaja kartina mira v kul'ture tehnogennoj civilizaciji / V. S. Stepin, L. F. Kuznecova. — M., 1994. — 274 s.
14. Ukrajinsjka literatura. 10–11 klasy (rivenj standartu): proekt prohramy dlja zagaljnoosvitnykh navchalnykh zakladiv [Elektronnyj resurs] / Rezhym dostupu: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/navchalni-programi-dlya-10-11-klasiv> (data zvernennja 26.09.2018).
15. Ukrajinsjka literatura. Rivenj standartu: pidruch. dlja 10 kl. zakladiv zagalnoji serednjoji osvity /A.M. Fasolja, T. O. Jacenko, V. V. Ulishhenko, Gh. L. Bijchuk, V. N. Tymenko. — K. Pedagoghichna dumka, 2018. — 192 s. / il.
16. Jacenko T. O. Shkilnyj pidruchnyk ukrajinskoji literatury: istorioghrafichnyj analiz // Problemy suchasnogho pidruchnyka: zb. nauk.pr. — Vyp. 18. — K., 2017. — S. 274–281.

Антонюк М. А.,

кандидат филологических наук, старший научный сотрудник
отдела интеграции содержания общего среднего образования
Института педагогики НАПН Украины

ФОРМИРОВАНИЕ НАУЧНОЙ КАРТИНЫ МИРА И ОБРАЗА МИРА УЧАЩИХСЯ В УЧЕБНИКАХ ПО УКРАИНСКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ ДЛЯ 10 КЛАССА (УРОВЕНЬ СТАНДАРТА)

В статье рассмотрены генезис, дидактический смысл и интегративный потенциал понятий «научная картина мира» и «образ мира». Выяснено значение понятия «образ мира» в Государственном стандарте базового и полного общего среднего образования. Научная картина мира учащихся — это система знаний о мире, основанная на его общих закономерностях. Образ мира учащихся — это целостная и лично значимая система представлений о мире. Если научная картина мира преимущественно формируется благодаря изучению естественных наук, то ведущая роль в формировании образа мира принадлежит изучению литературы. Проанализированы теоретический и практический компоненты содержания учебников по украинской литературе для 10 класса (уровень стандарта) в контексте их соответствия требованиям Государственного стандарта образования. Определено, насколько теоретико-литературная составляющая учебников отражает научной картины мира и национальный образ мира. Предложены способы введения понятий «научная картина мира» и «национальный образ мира» в содержание учебников по украинской литературе.

Ключевые слова: научная картина мира; образ мира; украинская литература; учебник; Государственный стандарт базового полного общего среднего образования.

Antoniuk M.,

Candidate of Philology, Senior Research Officer At the Department
of Integration of the Content of General Secondary Education
of the Institute of Pedagogy of the NAES of Ukraine

FORMATION OF SCIENTIFIC PICTURE OF THE WORLD AND IMAGE OF THE WORLD OF PUPILS BY UKRAINIAN LITERATURE TEXTBOOKS FOR 10TH GRADE (LEVEL OF STANDARD)

The paper analyzes didactic potential of modern Ukrainian literature textbooks for the 10th grade in the context of formation of a scientific picture of the world and an image of the world of pupils. The concepts “scientific picture of the world” and “image of the world” are considered according to the researches of domestic and foreign scholars. The scientific picture of the world of pupils is the system of knowledge about the world which is based on its general regularities. The image of the world of pupils is holistic and personally significant system of conceptions of the world. When the scientific picture of the world is generally formed by studying of sciences, the leading role in formation of an image of the world belongs to studying of literature.

The meaning of the concept “image of the world” in the State standard of basic and complete general secondary education is found out. This document assumes its national content. Theoretical and practical components of the Ukrainian literature textbooks for the 10th grade (standard level) in the context of their compliance to requirements of the State standard of education and also compliance of their training material to scientific level of modern literary studies are analysed. It is defined the way these textbooks represent contemporary scientific vision of Ukrainian literature and a national image of the world. The national image of the world is introduced to pupils not only through the analysis of concrete literary works, but also through intersubject communications (in particular, with history), a context of national art, the system of tasks aimed to consider such elements of a national image of the world as biographies of outstanding cultural figures, national character, language, national traditions and values. The vehicles of representation of the scientific picture of the world and the national image of the world in the Ukrainian literature textbooks are discussed.

Keywords: scientific picture of the world; image of the world; Ukrainian literature; textbook; curriculum; State standard of basic and complete general secondary education.

DOI <https://doi.org/10.32405/2411-1309-2018-21-20-30>

УДК: 37.02.373

ШКІЛЬНИЙ ПІДРУЧНИК В УМОВАХ НОВОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА

О. В. Барановська,

кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник,
старший науковий співробітник відділу дидактики
Інституту педагогіки НАПН України

e-mail: baranovska@i.ua

У статті розглянуто проблему адаптації шкільного підручника до умов нового освітнього середовища. Проаналізовано різноманітні підходи сучасних науковців до даного питання. Наведено деякі визначення понять: «освітнє середовище», «педагогічна технологія». Виокремлено особливості шкільного підручника в умовах нового освітнього середовища, розглянуто дидактичні характеристики сучасних педагогічних технологій.

Ключові слова: підручник; старша школа; профільне навчання; освітнє середовище.

Постановка проблеми. У контексті впровадження проекту нової української школи наукового переосмислення потребують основні дидактичні поняття: освітній процес, соціально значущі системні проблеми, умови освітнього середовища,

ключові компетентності, емоційно-ціннісне ставлення до довкілля, нові освітні, педагогічні та дидактичні технології тощо. В Законі України «Про освіту» закладено провідний шлях формування нової конкурентоспроможної молоді людини — від знань до компетентностей, що має відобразитися у новому поколінні підручників для старшої (профільної) школи [5]. У Концепції профільного навчання в старшій школі окреслено, що важливим для України є кореляція розвитку національної освіти зі світовими тенденціями організації профільного навчання, що відкриває нові перспективи інтеграції в освітній та професійній просторах зарубіжної спільноти. Означено такі ключові тенденції, як: інтенсифікація індивідуалізації навчання, мінімізація кількості обов'язкових предметів у порівнянні з базовою освітою, оптимізація тривалості навчання та кількості профілів відповідно до потреб економіки та національних особливостей системи освіти, запровадження компонентного формату змісту освіти, диверсифікація організаційних форм, які охоплюють варіанти, починаючи від окремого навчального закладу, до профілів/курсів у межах однієї установи [7]. Важливо те, що акцентується на принципі варіативності, який полягає у багаторівневості навчальних планів, освітніх програм, змісту освіти, використанні різноманітних технологій, наданні учням можливості вибору предметів (курсів), що вільно вивчаються, зміні видів діяльності, використанні інтегративного підходу у вивченні обов'язкових предметів. Поступово впроваджується у старшій ланці загальноосвітніх навчальних закладах міжпредметна інтеграція, завдяки своїй практичній та компетентнісній зорієнтованості. Вивчення стану означеної проблеми дозволив нам виокремити такі суперечності: між глобальними планами впровадження технологій профільного навчання в навчальний процес закладів загальної середньої освіти та відсутністю відповідної бази для його впровадження, у тому числі — цілісної теоретичної бази та постійно оновлюваної бази підручників, між рівнем вимог до підготовки абітурієнтів гуманітарного (філологічного) профілю та реальним рівнем готовності випускників. Тож актуальною проблемою для старшої школи за опитуванням вчителів, батьків та учнів стає розроблення сучасних підручників для профільної школи, впровадження інноваційних технологій, а також розроблення прозорої технології підготовки до зовнішнього незалежного оцінювання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Останнім часом проблемі впровадження в різних типах закладів середньої освіти сучасних педагогічних технологій та створення оновлених підручників було присвячено багато уваги. Впровадження педагогічних технологій, які забезпечували б формування ключових компетентностей, сприяли формуванню цілісної картини світу, давали ціннісну та мотиваційну установки, орієнтували здобувачів освіти на майбутню професію — вимагають існування підручників нового покоління, створених на основі прогнозування, структурування, систематизації, варіативності тощо.

Науковці, зокрема ті, що працюють над створенням підручників, визначають головні вимоги до підручника для Нової української школи: підручник має відпові-

дати новому баченню педагогічної системи ЗНЗ, прогнозувати кардинальні напрями розвитку освіти (К. Гораш, Д. Пузіков, В. Паламарчук, О. Савченко, О. Топузов та ін.); ґрунтуватися на компетентнісному, діяльнісному та особистісно орієнтованому підходах (О. Савченко, С. Трубачевата ін.); акцентувати на важливості інтегрованого підходу в профільній школі (О. Барановська, Г. Васьківська, Т. Засекіна, Л. Курач, О. Савченко, В. Снегірьова та ін.); забезпечувати варіативність змісту та технологій навчання (О. Барановська, Н. Бібік, Г. Васьківська, Н. Голуб, В. Доротюк, Т. Засекіна, Л. Курач, В. Новосьолова, Н. Онопрієнко, О. Савченко, А. Фасоля, Т. Яценко та ін.); відповідати новим досягненням в дидактиці та області інформаційних технологій (М. Бурда, В. Лапінський та ін.) [2; 3; 10–12].

Різноманітні проблеми прогнозування, профілізації, змісту і технологій загальної середньої освіти висвітлено у працях О. Барановської, Н. Бібік, С. Бондар, М. Бурди, Г. Васьківської, Н. Головка, М. Головка, К. Гораш, Л. Гриневич, Ю. Дорошенка, Т. Засекіної, І. Єрмакова, В. Кизенка, О. Корсакової, С. Косянчука, В. Кремени, Л. Липової, О. Ляшенка, В. Паламарчук, О. Пехоти, О. Савченко, А. Самодрин, О. Топузова, С. Трубачевої, О. Черноус, В. Якуніна та ін. Технологічність освітнього процесу, на думку науковців (О. Безпалько, М. Кларін, В. Євдокимов, В. Ортинський, О. Пехота, С. Сисова, П. Підкасистий, Д. Чернілевський), виступає показником його якості, оптимальності, науковості, прогнозованості. Зокрема, науковці відділу дидактики Інституту педагогіки НАПН України порушують проблеми навчання у контексті фундаменталізації, інтеграції змісту освіти, її профілізації, технологізації (О. Барановська, Г. Васьківська, Н. Захарчук, В. Кизенко, С. Косянчук, О. Кравчук, С. Трубачева) [1–3; 6; 8; 11–13].

Тому наразі виникає проблема адаптації шкільного підручника до умов нового освітнього середовища, створення можливостей адекватного і ефективного впровадження комплексу педагогічних технологій, які допомогли б вирішити нагальні запити сучасної школи.

Мета статті полягає у виокремленні особливостей шкільного підручника в умовах нового освітнього середовища та дидактичних характеристик сучасних педагогічних технологій.

Виклад основного змісту дослідження. Перехід до профільного навчання, запланований у 2018/2019 навчальному році відповідно до Державного стандарту, має на меті, насамперед, розвантаження учнів шляхом раціонального структурування змісту освіти у системі навчальних предметів і курсів за вибором. Скорочення кількості предметів пропонується здійснити за допомогою впровадження інтегрованих курсів (Засекіна Т. «Фізика й астрономія» та ін.), створення інтегрованих підручників (Васьківська Г. «Людинознавство», Снегірьова В., Курач Л. «Русский язык и литература» та інші). Така тенденція виникла у результаті збільшення інформаційного потоку й необхідності узагальнення його за певними параметрами. З іншого боку, нагальною проблемою є постійне оновлення змісту основних

предметів в інформаційному просторі. Особливо це стосується старших класів, зокрема гуманітарного напрямку. Наприклад, дійсні програми для 11 класу не передбачають постійного оновлення змісту в розділі «Постмодернізм», який має наповнюватися творами сучасних українських письменників. Програми з літератури та суспільно-гуманітарних предметів мають постійно оновлюватися, доповнюватися новими темами, що відображують зміни у суспільстві та сучасній літературі. Яким чином до цього має адаптуватися підручник — питання спірне, але зрозуміло, що існування інформаційного простору може бути вирішенням цієї проблеми. З цього також впливає проблема адаптації та розробки оновленого банку педагогічних технологій, який би ефективно працював на нову українську школу та водночас був би здатний змінюватися разом з її потребами, у тому числі, в умовах постійного змінюваного змістового навантаження для учнів.

До основних завдань профільного навчання належать наступні: сприяння життєвому і професійному самовизначенню учнів, забезпечення можливостей для конструювання кожним учнем власної освітньої траєкторії, цілеспрямована підготовка учнів до успішного продовження навчання на наступних рівнях освіти за обраним напрямом, створення умов для здобуття окремих професій за попитом ринку праці. Ці завдання, особливо друге — конструювання кожним учнем власної освітньої траєкторії — вже має закладений у собі принцип варіативності та індивідуалізації. То яким чином старшокласник матиме можливість йти за такою траєкторією, якщо у його активі не буде: по-перше — сучасного підручника, у якому закладені можливості розвитку у різних напрямках; по-друге — можливостей створення потрібної даному учневі віртуальної освітньої бази (підключення до існуючих електронних освітніх платформ, створення власного простору); по-третє — банку сучасних педагогічних технологій та можливостей їхньої реалізації в існуючому освітньому середовищі; по-четверте — можливості створення динамічних робочих груп учнів та вчителів за певними напрямками, у тому числі, робота у навчальних проектах; по-п'яте — створення креативного фізичного, просторово-предметного оточення, програм та засобів навчання (прикладів існує вже багато, зокрема, гімназія А+, державна вальдорфська школа «Софія» та інші). Мал. 1.

Отже, на перший погляд виходить поняття «освітнє середовище», тенденція розгляду якого в рамках відкритих педагогічних систем посилилися у 90-х рр. ХХ ст., коли провідними принципами державної політики в освіті стали гуманістичний характер освіти, суспільні цінності життя, розвитку особистості.

Аналіз праць науковців дав змогу виявити, що під терміном «освітнє середовище» у педагогіці розуміється сукупність умов, котрі впливають на формування і функціонування людини в суспільстві, на наочну і людську обстановку особистості, її здібностей, потреб, інтересів, свідомості, під “освітнім середовищем” розуміють частину соціокультурного простору, зону взаємодії освітніх систем, їх елементів, освітнього матеріалу і суб’єктів освітніх процесів (Л. Ващенко, В. Левін, Л. Макара, С. Шацький).



Мал. 1. Індивідуальна освітня траєкторія учня в умовах нового освітнього середовища

Загалом можна дане явище означити так: під освітнім середовищем розуміють природне та штучно створене соціокультурне оточення людини, що включає зміст і різні види засобів освіти, здатні забезпечувати продуктивну діяльність студента, слухача, управляючи процесом розвитку особистості за допомогою створення сприятливих для цього умов, до яких належить мотивація тих, хто навчається, особистість вихователя тощо. Питання освітнього середовища досліджували Л. Ващенко, В. Тесленко, А. Цимбалару, Г. Щекатунова, наукові розвідки яких вказують, що навчально-виховне середовище — це певним чином організоване педагогічне середовище, що стимулює розвиток і саморозвиток кожного включеного в нього індивіда, це система умов для особистісного і творчого розвитку дітей та педагогів — усіх суб'єктів освітнього процесу, це середовище розвитку й виховання особистості [9, с. 13]. Істотними характеристиками середовища на засадах гуманізації є гнучкість, різноманітність, компетентнісна орієнтованість, доступність у часі та просторі, які забезпечують людині розуміння самої себе і навколишнього середовища, сприяють виконанню його соціальної ролі. Компетентнісно орієнтоване освітнє середовище розуміється,

як сукупність спеціально організованих психолого-педагогічних умов, що забезпечують якість підготовки учнів у компетентнісному форматі: їх навчально-практичну, дослідницьку та проектну активність, соціальну мобільність, готовність до профільного та професійного самовизначення з подальшим самовдосконаленням [11; 12].

Аналізуючи нове освітнє середовище, що має забезпечити ефективне навчання для різних категорій учнів, підкреслюється важливість впровадження нових педагогічних технологій. Різні підходи до сутності поняття педагогічної технології зводяться до кількох спільних аспектів: проект певної педагогічної системи, що може бути реалізована на практиці (В. Безпалько); соціальні перетворення і нове педагогічне мислення, науки (Г. Селевко); психологічно і валеологічно обґрунтований та інструктований навчальний процес (О. Пехота); принципи і способи оптимізації освітнього простору (М. Кларін). Отже, педагогічна технологія — це (у широкому сенсі) програма чи проект певної педагогічної діяльності, що послідовно реалізується на практиці, планове послідовне практичне втілення попередньо спроектованого педагогічного процесу. Під цим поняттям групуються як нові технології, які виникли упродовж останніх десятиріч (технологія інтерактивного навчання; технологія навчання в співробітництві), так і вже адаптовані та апробовані. Серед них — «вічні», такі, як: змістовно-операційна технологія розвитку, технологія міжпредметної інтеграції та міжпредметні зв'язки, розвивальне навчання, ігрові технології, технологія розвитку критичного мислення та інші. Існують і «адаптовані» до вимог часу: технологія проектного навчання, технологія життєвого проекту та життєвого проектування, вальдорфська технологія навчання та інші [1; 2; 4].

Наразі співробітники відділу дидактики займаються розробленням дидактичних моделей реалізації педагогічних технологій в умовах профільного навчання за природничим, гуманітарним, соціальним та іншими спрямуваннями. Серед **дидактичних характеристик сучасних педагогічних технологій** можна виокремити: концептуальність, системність, процесуальність, керованість, ефективність, відтворюваність, врахування консервативності певних елементів й корелятивність їх зі структурою, дозуванням і логікою освітнього змісту, варіативність [1–3; 6; 8; 11–13].

Виходячи з вищесказаного, можна виділити **особливості функціонування шкільного підручника в умовах нового освітнього середовища**. Це — цілий комплекс факторів, які уможливають ефективну реалізацію усього закладеного в структуру підручника апарату. Сучасний підручник, у якому закладені можливості розвитку у різних напрямках: електронний підручник; віртуальна освітня база (підключення до існуючих електронних освітніх платформ, створення власного освітнього простору); дистанційне навчання за програмами предметів старшої школи; введення інтегрованих курсів — створення курсів за вибором; компетентнісна основа профільного навчання (поряд з визначеними ключовими компетентностями, надати можливість виділяти свій комплекс, зумовлений навчальною необхідністю); банк сучасних педагогічних технологій та можливостей їхньої реалізації в існуючому освітньому середо-

вищі; створення динамічних робочих груп учнів та вчителів за певними напрямками, у тому числі, робота у навчальних проектах; створення креативного фізичного, просторово-предметного оточення, програм та засобів навчання (Мал. 2) [1].



Мал. 2. Особливості функціонування шкільного підручника в умовах нового освітнього середовища

Отже, однією з найважливіших педагогічних умов, що забезпечують якість навчання та ефективність підготовки учнів у компетентнісному форматі, є створення банку сучасних педагогічних технологій та забезпечення можливостей їхньої реалізації в існуючому освітньому середовищі.

Розглядаючи проблему організації профільного навчання за гуманітарним спрямуванням, зазначимо, що пріоритетним тут є впровадження педагогічної технології інтегрованого навчання, яка може розглядатися як комплексний засіб підвищення якості та ефективності процесу навчання на засадах інтеграції, що дасть можливість якнайбільше враховувати інтереси, схильності і здібності учнів, поглиблювати їхні знання, зменшити навантаження, уникнути зайвої інформації у змісті непрофільних предметів, формувати наукову картину світу, створювати можливості для орієнтації освіти старшокласників відповідно до їх професійних інтересів і намірів щодо продовження освіти [1]. На часі — впровадження інтегрованих курсів в профільній школі.

Висновки. Отже, проблема адаптації шкільного підручника до умов нового освітнього середовища і створення можливостей адекватного і ефективного впровадження комплексу педагогічних технологій є важливим завданням, вирішення якого може допомогти модернізації сучасної школи. Профільне навчання має ба-

зватися на можливостях нових педагогічних технологіях навчання, адаптованих для його потреб та враховувати особливості варіативного та інтегрованого підходів до застосування педагогічних технологій. Варіативна складова зумовлює ту адаптивність змісту предметів гуманітарного циклу, яка необхідна для забезпечення формування ключових компетентностей, соціалізації учнів, їхнього професійного самовизначення. Інтегративний підхід дозволяє вирішити проблему розвантаження учнів шляхом раціонального структурування змісту освіти у системі навчальних предметів і курсів за вибором.

Використані джерела

1. Барановська О. В. Деякі аспекти модернізації освітнього середовища: профільне навчання та інтегрований підхід // Модернізація освітнього середовища: проблеми та перспективи: Матеріали Другої Міжнародної Інтернет-конференції м. Умань, 5–6 жовтня 2017 року // FOLIACOMENIANA: Вісник Польсько-української науково-дослідницької лабораторії психодидактики імені Я. А. Коменського / гол. ред. Осадченко І. І. — Умань: ВПЦ «Візаві», 2017. — 182 с. — С. 125–128.
2. Барановська О. В., Косянчук С. В., Трубочева С. Е., Черноус О. В. Дидактичний контекст та особливості реалізації педагогічних технологій в умовах профільного навчання // Polish Science Journal. Warsaw: Sp. z o. o. «iscience», 2018. Issue 3. P. 62–72.
3. Васьківська Г. О. Метапредметний підхід до формування системи знань про людину, як один із принципів сучасного підручникотворення // Проблеми сучасного підручника: зб. наук. праць / [ред. кол.: голов. ред. — О. М. Топузов]. — К.: Пед. думка, 2012. — Вип. 12. — 784 с. — С. 42–50.
4. Даниленко Л. І., Паламарчук В. Ф. Наукові засади інноваційної освітньої діяльності в Україні // К.: Пост методика. — 2004. — 16 с.
5. Закон України «Про освіту» [Електронний ресурс] Відомості Верховної Ради (ВВР). — 2017. — № 38–39. — Режим доступу: <http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>.
6. Кизенко В. І. Відбір змісту освіти для старшої школи й відображення його у програмах і підручниках // Проблеми сучасного підручника: зб. наук. праць / [ред. кол.: голов. ред. — О. М. Топузов]. — К.: Пед. думка, 2015. — Вип. 15. — Ч. 1. — 370 с. — С. 276–288.
7. Концепція профільного навчання в старшій школі: Затверджена рішенням колегії Міністерства освіти і науки України від 21.10.2013 № 1456 // http://ru.osvita.ua/legislation/Ser_osv/37784/
8. Косянчук С. В. Соціалізація та самовизначення особистості: апгрейдері процесу реалізації педагогічних технологій в умовах профільного навчання // Психологія свідомості: теорія і практика наукових досліджень: матеріали II міжнародної наук.-практ. конф. (21 березень 2018 р., м. Переяслав-Хмельницький) / [відп. ред. О. В. Дробот]. — Київ: Талком, 2018. — С. 138–141.
9. Організаційно-педагогічні засади інноваційного розвитку ЗНЗ: монографія / Г. Д. Щекатунова, В. В. Тесленко, А. Д. Цимбалару та ін. / за ред. Г. Д. Щекатунової. — К.: Пед. думка, 2013. — 264 с.
10. Топузов О. М. Дидактична прогностика в контексті теоретико-методичного забезпечення створення сучасного підручника / О. М. Топузов // Проблеми сучасного підручни-

ка: зб. наук. праць / [ред. кол.; голов. ред. — О. М. Топузov]. — К.: Педагогічна думка, 2014. — Вип. 14. — С. 12–20.

11. Трубачева С., Барановська О. Компетентнісно орієнтовані педагогічні технології в структурі шкільного підручника / С. Трубачева, О. Барановська // Проблеми сучасного підручника: матеріали міжнародної науково-практичної конференції, 18–19 травня 2018 р., м. Мінськ. — К.: Педагогічна думка, 2018. — С. 81–85.
12. Трубачева С. Е. Шкільний підручник у компетентнісно орієнтованому освітньому середовищі // Проблеми сучасного підручника: зб. наук. праць / [ред. кол.: голов. ред. — О. М. Топузov]. — К.: Пед. думка, 2015. — Вип. 15. — Ч. 2. — 378 с. — С 300–308.
13. Трубачева С. Е., Черноус О. В. Метапредметна діяльність старшокласників в умовах профільного навчання // Науковий вісник Ужгородського університету. — Ужгород: УжНУ «Говерла», 2016. — Випуск 1 (38). — С. 298–302.

References

1. Baranovska O. V. Deiakі aspekty modernizatsii osvithnoho seredovyscha: profilne navchannia ta intehrovani pidkhid // Modernizatsiia osvithnoho seredovyscha: problem ta perspektyvy: Materialy Druhoi Mizhnarodnoi Internet-konferentsii m. Uman, 5–6 zhovtnia 2017 roku // FOLIA COMENIANA: Visnyk Polsko-ukrainskoi naukovo-doslidnytskoi laboratorii psykholodyaktykyimeni Ya. A. Komenskoho / hol. Red. Osadchenko I. I. — Uman: VPTs «Vizavi», 2017. — 182 s. — S. 125–128.
2. Baranovska O. V., Kosianchuk S. V., Trubacheva S. E., Chornous O. V. Dydaktychni kontekst ta osoblyvosti realizatsii pedahohichnykh tekhnolohii v umovakh profilnohonavchannia // Polish ScienceJournal. Warsaw: Sp. z o. o. «iscience», 2018. Issue 3. P. 62–72.
3. Vaskivska H. O. Metapredmetnyi pidkhid do formuvannia systemy znan pro liudynu yak odyin iz pryntsyviv suchasnoho pidruchnykotvorennia // Problemy suchasnoho pidruchnyka: zb. nauk. prats / [red. kol.: holov. red. — O. M. Topuzov]. — K.: Ped. dumka, 2012. — Vyp. 12. — 784 s. — S. 42–50.
4. Danylenko L. I., Palamarchuk V. F. Naukovi zasady innovatsiinoi osvithnoi diialnosti v Ukraini // K.: Postmetodyka. — 2004. — 16 s.
5. Zakon Ukrainy «Pro Osvitu» [Elektronnyi resurs] Vidomosti Verkhovnoi Rady (VVR). — 2017. — № 38–39. — Rezhym dostupu: <http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/2145–19>.
6. Kyzenko V. I. Vidbir zmistu osvity dlia starshoi shkoly y vidobrazhennia yoho u prohramakh i pidruchnykakh // Problemy suchasnoho pidruchnyka: zb. nauk. prats / [red. kol.: holov. red. — O. M. Topuzov]. — K.: Ped. dumka, 2015. — Vyp. 15. — Ch.1. — 370 s. — S276–288.
7. Kontseptsiiia profilnoho navchannia v starshii shkoli: Zatv. Rishenniam kolehii M-vaosvity i nauky Ukrainy vid 21.10.2013 № 1456 // http://ru.osvita.ua/legislation/Ser_osv/37784/
8. Kosianchuk S. V. Sotsializatsiia ta samovyznachennia osobystosti: aggreideriy protsesurealizatsii pedahohichnykh tekhnolohii v umovakh profilnoho navchannia // Psykholohiiias vidomosti: teoriia i praktyka naukovykh doslidzhen: materialy II mizhnarodnoi nauk.-prakt. konf. (21 berez. 2018r., m. Pereiaslav-Khmelnyskyi) / [vidp. red. O. V. Drobot]. — Kyiv: Talkom, 2018. — S. 138–141.
9. Orhanizatsiino-pedahohichni zasady innovatsiinoho rozvytku ZNZ: monohrafiia / H. D. Shchekatonova, V. V. Teslenko, A. D. Tsybalarutain. / za red. H. D. Shchekatonovoi. — K.: Ped. dumka, 2013. — 264 s.
10. 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.

11. Trubacheva S., Baranovska O. Kompetentnisnooriientovani pedahohichni tekhnolohii v strukturi shkilnoho pidruchnyka / S. Trubacheva, O. Baranovska // Problemy suchasnoho pidruchnyka: materialy mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii, 18–19 travnia 2018 r, m. Minsk. — K.: Pedahohichna dumka, 2018. — S. 81–85.
12. Trubacheva S. E. Shkilnyi pidruchnyk u kompetentnisno oriientovanomu osvithomu seredovyshti // Problemy suchasnoho pidruchnyka: zb. nauk. prats / [red. kol.: holov. red. — O. M. Topuzov]. — K.: Ped. dumka, 2015. — Vyp. 15. — Ch.2. — 378 s. — S 300–308.
13. Trubacheva S. E., Chornous O. V. Metapredmetna diialnist starshoklasnykiv v umovakh profilnoho navchannia // Naukovyi visnyk Uzhhorodskoho universytetu. — Uzhhorod: UzhNU «Hoverla», 2016. — Vypusk 1 (38). — S. 298–302.

Барановская Е. В.,

кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник,
старший научный сотрудник отдела дидактики
Института педагогики НАПН Украины

ШКОЛЬНЫЙ УЧЕБНИК В УСЛОВИЯХ НОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

В статье рассмотрена проблема адаптации школьного учебника к условиям новой образовательной среды. Проанализированы различные подходы современных ученых к данному вопросу. Приведены определения понятий «образовательная среда», «педагогическая технология». Показаны ключевые позиции для создания индивидуальной образовательной траектории учащегося в условиях новой образовательной среды. Выделены особенности школьного учебника в условиях новой образовательной среды, рассмотрены дидактические характеристики современных педагогических технологий.

Ключевые слова: учебник; старшая школа; профильное обучение; образовательная среда.

Baranovska O.,

Candidate of Pedagogical Sciences, Senior Researcher,
Senior Research Officer at the Didactics Department of the
Institute of Pedagogy of the NAES of Ukraine

THE SCHOOL TEXTBOOK IN THE NEW EDUCATIONAL ENVIRONMENT

The article considers the problem of adaptation of school textbooks to the new educational environment. The author analyzes modern state documents on education, including project documents in the framework of the modernization of school education. In particular, it is emphasized that the Project of the concept of profile education in high school (2017) is aimed at the fullest satisfaction and development of cognitive interests, inclinations and abilities of students, their

educational needs, due to the orientation on the future profession and the implementation of further life plans. The educational approaches of the modern school are considered. The definitions of the concepts "educational environment", "pedagogical technology" are given. The key position of the creation of an individual educational trajectory of the student in the new educational environment is shown. The features of a school textbook in the new educational environment are determined, considered didactic characteristics of modern pedagogical technologies. It is concluded that the problem of adaptation of school textbooks to the new educational environment and providing the opportunities for adequate and effective implementation of complex educational technologies is an important task which can help the modernization of the modern school. Specialized education should be based on the possibilities of the new educational technologies of teaching adapted to its needs taking into account the features of variable and integrated approaches to the use of educational technology. The variable component determines the adaptability of the content of Humanities subjects, which is necessary to ensure the formation of key competences, the socialization of students, their professional self-determination. The integrative approach allows to solve the problem of unloading of pupils through proper structuring of the content of education in the system of academic subjects and elective courses.

Keywords: textbook; high school; profile education; educational environment.

DOI <https://doi.org/10.32405/2411-1309-2018-21-30-43>

УДК 377. 671: 821. 161. 2

КОНЦЕПТУАЛЬНІ ОСНОВИ ПІДРУЧНИКА З УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ В УМОВАХ КОМПЕТЕНТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ

Г. Л. Бітчук,

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

e-mail: halyna.bijchuk@gmail.com

У статті представлено концептуальні засади підручника з української літератури для 10 класу в умовах компетентісно орієнтованого літературного навчання; розкрито його зміст, структуру, методичний апарат, основні рубрики, застосування яких, на думку автора, вимагає нових підходів компетентісного навчання й використання дидактично-методичних можливостей підручника з української літератури для 10 класу,

його навчального змісту, ілюстрацій на уроках української літератури; сучасних інноваційних, інтерактивних технологій у процесі вивчення української літератури; дидактичних та методичних принципи конструювання змісту підручника, визначають його структуру. Відповідно, підручник є своєрідною компетентнісно орієнтованою моделлю навчальної роботи учнів і методичної діяльності вчителя-словесника.

Упровадження компетентнісних завдань у підручнику, компетентнісного й особистісно зорієнтованого навчання на уроках української літератури дозволяє учителю-словеснику реалізувати в шкільній практиці ідеї компетентнісно орієнтованої моделі навчання, педагогіки співробітництва, групових форм роботи учнів над здійсненням проектної діяльності на засадах компетентнісного й діяльнісного підходів. Акцентовано на дидактично-методичних можливостях підручника як самовчителя, розвитку предметної (читацької) і ключових компетентностей, важливості умов для формування суб'єктності учня-читача, визначення читацького маршруту, запитань і завдань для вироблення умінь самоорганізації, саморозвитку читацької діяльності, змінах у читацькому й особистому розвитку.

Ключові слова: українська література; зміст і структура; компетентність; компетентнісно орієнтоване навчання; читацька компетентність; компетентний учень-читач.

Актуальність проблеми. Основним пріоритетним розвитком сучасної української науки й освітньої практики визначено шляхи забезпечення оновлення змісту якості освіти через осмислення інтеграційних процесів, що проходять в Україні, утверджуються моделі компетентнісно орієнтованого навчання в освітньому процесі середніх навчальних закладів.

Орієнтація змісту освіти на розвиток компетентностей учнів, насамперед передбачає ґрунтовне розроблення системи компетентностей різного рівня. «Така система, має містити як елементи комплексу компетентностей, що пов'язані за змістом і структурою та можуть розвиватися в учнів поступово залежно від предмета, освітньої галузі, року навчання. Загальногалузеві компетентності, розвинені в учнів як результат засвоєння змісту освіти в тій чи іншій галузі становлять базову міждисциплінарну основу для набуття учнями ключових компетентностей» [2, с.105].

Вітчизняними вченими. О. Савченко, О. Локшиною, О. Овчарук, Н. Бібік та ін. напрацьований вагомий потенціал наукових досліджень щодо сучасних тенденцій і особливостей розвитку європейської освіти країн Європейського союзу[2]. На думку вчених-педагогів Г. Кременя, Г. Єгорова, В. Лугового, необхідно оновлення змісту якості освіти відповідно до потреб відкритого європейського суспільства й традиційних підходів до цієї проблеми щодо формування готовності громадян Європи до міжкультурної взаємодії, обумовленої розвитком політики Європейського Союзу в галузі освіти.

Сьогодні Україна прагне інтегруватися до європейського та світового простору, де основним вектором в освітньому процесі є формування цінностей і життєвих компетентностей учнів. Досягнення цієї мети спонукає освітян і науковців країни

до реформування вітчизняної системи освіти, суттєвого оновлення змісту й методик навчання. Для вчителя реформування освіти полягає в першу чергу в оновленні методик навчання, осучасненні форм і методів, що використовуються на заняттях і в позаурочний час діяльності учнів.

Реалізація компетентнісного, діяльнісного й особистісно зорієнтованого підходу передбачає активну взаємодію між учнями і вчителями (інтерактивне навчання), широке застосування методик проблемного навчання, кейс-технологій, розвивального, пошукового і дослідницького навчання, учнівські навчальні проекти. Сучасний учень здобуватиме знання не лише як готовий освітній продукт, який потрібно засвоїти чи відтворити на вимогу вчителя, а в результаті творчої співпраці з учителем і учнями, що передбачає його самостійну, творчу, активну навчальну діяльність і позицію. Знання перестають бути самоціллю та самоцінністю освіти і розглядаються як важливий чинник формування компетентностей, необхідних для вирішення життєвих завдань (у навчальній, соціальній, професійній і інших сферах). Водночас це дає змогу відійти від зовнішніх стимулів, від мотивації навчання заради вищого балу чи хорошої оцінки, а розглядати процес навчання як інструмент формування ключових і предметних компетентностей, компетентнісного учня-читача.

Для здійснення компетентнісно орієнтованого навчання української літератури проблема формування ключових і предметних компетентностей є однією з вимог Концептуальних положень реформування освіти Нової української школи.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема відбору змісту навчального матеріалу з української літератури досліджувалася відомими вченими, методистами (О. Бандурою, Н. Волошиною, П. Хропко, О. Пахаренко, О. Логвіненко, Л. Коваленко, О. Авраменко та ін. Особливості навчальної діяльності учнів, зокрема з вивчення української літератури на засадах компетентнісного підходу, присвячені праці науковців-методистів А. Фасолі, Т. Яценко, В. Шуляра, О. Ісаєвої, Г. Токмань та інших. Розроблення програмних засобів і методів навчання української літератури висвітлено у працях С. Жили, О. Бандури, Л. Сімакової, З. Шевченко, Г. Ійчук, В. Уліщенко та ін., організації процедури експериментальної перевірки й оцінювання змісту підручників (А. Арутюнов, Н. Буринська, Т. Лукіна, О. Ляшенко, Ж. Ф.-М. Р. Ксав'є та ін.).

Питання підручникотворення, варто зазначити, активно висвітлювалися в дослідженнях, висвітлених в окремих статтях, уміщених у 20-ти номерах наукового збірника «Проблеми шкільного учебника» (1971–1991рр.) і 18 номерах збірника наукових праць «Проблеми сучасного підручника» (2002–2018 рр.).

Деякі аспекти теорії шкільного підручника розглядалися також і зарубіжними вченими: М. Byram, R. Dermis, J. Harmer, D. Hymes, J. Richards та ін.

Формування мети і цілей статті. Основною ідеєю статті є висвітлення автором концептуальних засадничих положень проекту підручника з української літератури для 10 класу в умовах реалізації ідей компетентнісно орієнтованої моделі літера-

турного навчання учнів й дидактично-методична доцільність його використання у процесі вивчення української літератури в лицейі.

Виклад основного матеріалу. З урахуванням рекомендацій Європейського Парламенту та Ради Європи у Законі України «Про освіту» визначено перелік і характеристику одинадцяти груп універсальних наскрізних компетентностей, необхідних кожній сучасній людині для здійснення успішної життєдіяльності: вільне володіння державною мовою; здатність спілкуватися рідною та іноземними мовами, математична компетентність, компетентність у галузі природничих наук техніки і технологій; інноваційність; екологічна компетентність; інформаційно-комунікаційна компетентність; навчання впродовж життя; громадські та соціальні компетентності, пов'язані з ідеями демократії, справедливості, рівності, прав людини, добробуту та здорового способу життя, з усвідомленням різних прав і можливостей; культурна компетентність; підприємливість і фінансова грамотність; інші компетентності, передбачені стандартами життя.

Кожна компетентність ґрунтується на синтезі цінностей, знань, умінь і досвіду, емоцій, діяльнісних поведінкових та інших компонентів змобілізованих для активної життєдіяльності людини у відкритому мінливому глобалізованому світі.

У сучасному процесі державотворення гуманітарна сфера, до якої належить і освіта, відіграє першорядну роль, адже найбільшою цінністю кожного цивілізованого суспільства є людина. Літературна освіта є важливим чинником створення оптимальних передумов розвитку всебічно освіченої особистості, виховання громадянина –патріота України, а її зміст базується на засадах загальнолюдських і національних цінностей, принципу гуманізму і демократії.

Українська література також є потужним носієм ідентичності нації, її генетичного коду. Тому в контексті світових процесів глобалізації, індивідуальному національному самоусвідомленні, самозбереженні й самоствердженні її роль незаперечно важлива. Виховання свідомого українця повинно базуватися на історичних і культурних надбаннях, традиціях, на переосмисленні сучасного досвіду на основі загальнолюдських цінностей. Ознайомлення з художнім твором, усебічний аналіз змістової, жанрової та естетичної специфіки наближать школярів до розуміння літератури як вияву мистецтва, потужного чинника світосприйняття та самоідентифікації. Відповідно, у сьогоденній освітній системі предмет «Українська література» набуває особливої актуальності.

Вчені-методисти О. Савченко, О. Пометун, О. Локшина, В. Мартиненко, О. Ісаєва, О. Куцевол, Г. Токмань, В. Шуляр, Т. Яценко та ін., науковці присвятили свої публікації темі компетентнісного навчання загалом і читацької компетентності зокрема й визначають поняття «компетентність». «Компетентність — складне інтегроване утворення, якісна характеристика особистості, що проявляється у здатності й готовності діяти автономно в ситуації невизначеності» [2; 6; 8]. У процесі вивчення навчальних предметів, на думку цих вчених, формуються ключові й пред-

метні компетентності, що характеризуються як набуття учнями у процесі навчання досвіду специфічної для певного предмету діяльності, пов'язаної із засвоєнням, розумінням і застосування нових знань [2, с. 105].

Проте, реалізація компетентнісно орієнтованого навчання потребує чіткого обґрунтування змісту дефініцій, визначення і доцільності вживання термінів «читацька компетентність», «предметна читацька компетентність»,

У Державному стандарті базової і повної середньої освіти немає визначення «читацької компетентності» як ключового поняття сучасної літературної освіти. Не представлено поняття «читацька компетентність» і у Концептуальних засадах реформування освіти Нової української школи, й у Законі «Про освіту» України (2017р.).

Неузгодженість у визначенні понять обумовлює труднощі для вчителя-словесника у здійсненні реалізації компетентнісно орієнтованого літературного навчання на уроках української літератури.

Проте, щоб уникнути наявних протиріч для оперуванням поняттєвого апарату спробуємо визначити поняття «читацька компетентність», «предметна читацька компетентність», «компетентний учень-читач».

Читацька компетентність як узагальнене поняття — це здатність до мобілізації та застосування комплексу специфічних особистісних, когнітивних, естетико-комунікативних та ціннісних механізмів із метою організації та реалізації ефективної естетичної взаємодії з художнім текстом, поєднання яких і забезпечує (або ж не забезпечує) сформованість цієї інтегрованої особистісної якості. (за терміном Т. Яценко).

У змісті читацької компетентності її особистісний складник — це художні здібності, естетична чуттєвість, творча уява учня, здатність до усвідомлення ідейно-емоційної структури художнього твору, сформованість умінь діалогічного мислення.

Когнітивний складник передбачає, що читання текстів є пізнавальною діяльністю учнів, у процесі якої враховується їхній читацький досвід, згідно якого визначається ефективність опрацювання програмових художніх творів, біографічних матеріалів про письменників, теоретико-літературних джерел, рівень усвідомлення специфіки художньої мови, індивідуального стилю митця, інтегративного сприйняття художнього явища в контексті світового літературного процесу.

Комунікативний складник виявляється в особливій формі спілкування, діалогічній взаємодії між учнем-читачем, автором та героями художнього твору: автор — текст, автор — читач, читач — текст.

Ціннісний складник націлює вчителя й учня на визначення художньо-естетичної значущості прочитаного для особистісного розвитку.

Зазначимо, що окреслені складники забезпечуються взаємопов'язаною реалізацією змістових ліній шкільної літературної освіти (емоційно-ціннісна, літературознавча, загальнокультурна, компаративна).

З означення на дискусійний характер розуміння предметної компетентності у шкільній літературній освіті допускаємо можливість визначати саме **читацьку компетентність як предметну** та трактувати її як якість, що виявляється в готовності і здатності особистості самостійно здобувати і застосовувати пов'язані з читанням знання і вміння для здійснення читацької діяльності, читацького й особистісного саморозвитку. Особистість, здатну самостійно використовувати наявні знання й уміння і знаходити, за потреби, інші необхідні для розв'язання поставлених завдань, називаємо компетентною.

Компетентному читачеві, на думку А. Фасолі, притаманні: сталий інтерес до читання, здатність уявляти і переживати прочитане, критично й рефлексійно мислити, вести діалог з текстом, інтерпретувати прочитане, знаходити авторські і творити власні смисли, відчувати естетичну насолоду від художнього слова, відкривати національні й загальнолюдські цінності, жити і творчо діяти в умовах глобалізаційних змін та полі культурного суспільства, цінувати надбання національної культури і поважати здобутки інших народів. Компетентний учень-читач є суб'єктом навчальної діяльності, що передбачає усвідомлення власних психо-фізіологічних особливостей, прагнень, мотивів, бажань тощо, здатність до самостійної організації, здійснення й оцінювання читацької діяльності, а також до самореалізації, самовдосконалення і самотворення. Саме рівень суб'єктності (сформованість наявних умінь) є одним із показників особистісного розвитку школяра.[6, с. 8] Поняття «самостійно» означає діяти автономно: без допомоги ззовні ставити цілі, планувати, організовувати, здійснювати свою навчальну діяльність, рефлексувати й оцінювати її, вносити корективи. Однак, компетентність охоплює не лише предметні, а й загальнонавчальні (міжпредметні) знання й уміння, зокрема організаційно-діяльнісні. Отже, щоб сформувати компетентність (будь-яку), маємо навчити учнів керувати своєю діяльністю. У Державному стандарті початкової загальної освіти зазначено: «Метою літературного читання є формування читацької компетентності учнів, яка є базовою складовою комунікативної і пізнавальної діяльності». Отже, читацька компетентність у початковій школі трактується як **ключова**. У Стандарті середньої ланки йдеться про предметну літературну компетентність. Проте, читацька компетентність одночасно є і предметною, і міжпредметною(загальнонавчальною), яка формується засобами всіх навчальних предметів. Оскільки читання — це процес, що різниця як об'єктом, так і метою та способом роботи з текстом. Залежно від цього можемо говорити про різні контексти читання: для набуття літературного досвіду, для отримання інформації, для виконання практичного завдання. Літературний досвід набуваємо у процесі роботи з публіцистичними і художніми творами: поетичними, прозовими, драматичними. Під час читання аналізується зміст, тема, ідея, проблематика, образи героїв, мова твору тощо. Активний читач веде діалог з текстом, уявляє, співпереживає, прогнозує розвиток подій у творі, знаходить авторські і творчі задуми, залучаючи свій життєвий досвід, власні висловлення прочитаного.

Однак читання для отримання інформації передбачає роботу з друкowanими газетними та журнальними публікаціями. Для його прочитання потрібне аналітичне мислення, встановлення причинно-наслідкових зв'язків, необхідної аргументації. Проте, для віднайдення в тексті потрібної інформації читач найчастіше звертається до читацьких стратегій читання-сканування, оглядове читання, пошукове тощо. Читання для виконання практичного завдання (на нашу думку, це підвид другого контексту), де інформацію фільтрують із різноманітних схем, правил, інструкцій, реклам і т. ін. Отже, у першому випадку інформацію естетично переживають, у другому—логічно осмислюють, то в цьому випадку її лише використовують. Підтверджені аргументи й дають право говорити про **міжпредметну** читацьку компетентність: якість особистості, яка виявляється в готовності й здатності самостійно здобувати і застосовувати пов'язані з читацькою діяльністю знання та вміння розв'язувати актуальні завдання, здійснювати читацький і особистий саморозвиток. На предметному рівні вона реалізується в художньо-читацьку (за терміном В. Уліщенко), або літературній (за визначенням Державного стандарту), та інформаційно-читацькій компетентності. **Художньо-читацька (літературна)** компетентність — якість особистості, яка виявляється в готовності й здатності самостійно здобувати і застосовувати пов'язані з читацькою діяльністю знання й уміння для осягнення змісту художнього та публіцистичного тексту, налагодження діалогічної взаємодії з ним, із метою розкриття авторського задуму і творення особистих смислів. **Інформаційно-читацька компетентність** — якість особистості, яка виявляється в готовності й здатності самостійно здобувати і застосовувати пов'язані з читацькою діяльністю знання й уміння для розуміння змісту наукового (науково-популярного, навчального) тексту, налагодження діалогічної взаємодії з ним з метою визначення важливості викладеного матеріалу для суспільного й особистого саморозвитку. Виокремлюючи ці компетентності, ми акцентуємо на кінцевій потребі вироблення відповідних умінь (за трактуванням сутності читання дослідження PISA) [6].

Структура **предметної читацької компетентності** з позиції системного підходу складається з низки субкомпетентностей, кількість яких на разі є невизначеною (їх перелік у дослідженнях науковців різниться). На наш погляд, це такі субкомпетентності: **літературознавча** (здатність застосовувати літературознавчі знання і уміння для інтерпретації та аналізу художнього твору, налагодження діалогу з текстом, автором, героями), самим собою, іншими читачами, знаходження в ньому аторських і власних смислів); **інформаційна** (готовність працювати з різними джерелами інформації. Знаходити і опрацьовувати її); **емпатійно-образна** (спроможність уявляти прочитане. співпереживати, мислити образами); **естетично-аксіологічна** (здатність оцінювати художній твір з естетичних позицій. розглядати зміст, учинки героїв, авторську позицію, ціннісні орієнтації); **творчомовленнєва** (здатність обґрунтовувати власну думку, створювати тексти, будувати

зв'язні висловлювання залежно від комунікативної ситуації); **самоорганізаційна** (здатність керувати власною читацькою діяльністю, особистим і читацьким досвідом)[6, с. 10]. Проте у контексті діяльнісного підходу компетентність складається (знанневого), діяльнісного, або практико-орієнтованого (вміння, досвід діяльності) ціннісного (ставлення). Знання, уміння, досвід і ставлення стосуються як предметно, так і загальнонавчальної діяльності. Досвід діяльності забезпечує рівень самостійності у застосуванні знань і умінь, керувати своєю читацькою діяльністю, читацьким саморозвитком. Ставлення передбачає: поцінування книжки, читання, відношення до себе як читача, до відображення у художніх творах національних і загальнолюдських цінностей. Воно формується на основі знань про себе, читацьку діяльність тощо.

Предметну читацьку компетентність визначаємо як інтегрований результат навчальних досягнень учнів, пов'язаних із читацькою діяльністю, здатність до осмисленого набуття знань і вмінь, передбачених конкретно програмовою темою та шкільним курсом літератури загалом, систему ціннісно-світоглядних та естетичних орієнтацій, сформованих на літературному матеріалі художніх творів, здатність до цільового застосування комплексу предметних знань, сформованих умінь і способів діяльності в нових навчальних і життєвих ситуаціях[6].

Зазначимо, що компетентному читачеві притаманні такі риси: стійкий інтерес до читання, здатність уявляти й переживати прочитане, критично й рефлексійно мислити, інтерпретувати прочитане, знаходити авторські й творити власні смисли, відчувати естетичну насолоду від художнього слова, відкривати національні й загальнолюдські цінності, жити і творчо діяти в умовах глобалізаційних змін та полікультурного суспільства, цінувати надбання національної культури й поважати здобутки інших народів.

Однією з передумов якісної роботи вчителя-словесника й ефективності компетентнісного навчання учнів української літератури є доцільність використання дидактико-методичних можливостей шкільних підручників.

Автори проекту підручника «Українська література. 10 клас (рівень стандарту)» (А. М. Фасоля, Т. О. Яценко, В. В. Уліщенко, Г. Л. Бійчук, В. М. Тименко;) розглядають його як засіб самонавчання, формування загальнонавчальних умінь, читацької (предметної) і ключових компетентностей, читацького й особистісного саморозвитку. Пріоритетними для навчальної книжки визначено завдання: допомогти учневі пізнати і зрозуміти: себе як особистість і читача; світ: навколишній і художнього твору (в авторській оцінці й судженнях героїв); своє місце у світі; навчити самостійно здобувати й застосовувати знання, вибудовувати й здійснювати індивідуальну читацьку програму, розвивати критичне мислення, спробувати себе у різноманітних життєвих ролях, бути готовим постійно навчатися, змінюватися і адаптуватися. Дидактично-методичний апарат підручника допоможе вчителю-словеснику організувати навчання української літератури на засадах особистісно зорієнтованого, компетент-

нісного і діяльнісного підходів. Методичний апарат підручника передбачає забезпечення умов для організації методично продуманої роботи учнів над питаннями і завданнями різної складності. Так, у підручнику збалансовано представлено аналітичні запитання репродуктивного, частково-пошукового та проблемного характеру, що методично переконливо забезпечує організацію різних видів навчальної діяльності. Зокрема, пропонуються завдання для перевірки рівня навчальних досягнень, рефлексії виконання запланованого, змін у читацькому й особистісному розвитку, завдання для вироблення умінь діалогічного прочитання художнього твору, визначення рівня навчальних досягнень десятикласників, рекомендуються варіанти навчальних проєктів та поради щодо їх виконання тощо.

Виконання різнорівневих завдань дає можливість вчителю-словеснику з'ясувати рівень сприйняття учнями навчального матеріалу. Такі завдання розвивають логічне й критичне мислення, емоційну сферу, читацькі вміння учнів, формують їхнє емоційно-ціннісне ставлення до вчинків героїв твору. Запропоновані авторами підручника запитання спрямовані на розвиток критичного мислення, творчих здібностей старшокласників, стимулювання асоціативної уяви, зацікавлення різними видами мистецтва для відтворення теми, проблематики, системи образів художнього твору. Збалансованість запитань і завдань різного типу сприяє диференціації та індивідуалізації навчальної діяльності учнів відповідно до їхніх пізнавальних можливостей.

Важливо відзначити придатність підручника для організації самостійної навчальної діяльності учнів засобами ресурсів Інтернету, що сприяє індивідуалізації траєкторії навчання, оскільки кожен учень зможе адресно й оперативно звернутися до Інтернет-ресурсів із урахуванням власних потреб і запитів.

У основу підручника «Українська література. 10 клас (рівень стандарту)», підготовленому авторським колективом науковців Інституту педагогіки НАПН України (А. Фасоля, Т. Яценко, В. Уліщенко, Г. Бійчук, В. Тименко) покладено такі положення:

1. У підручнику розкривається специфіка предмета «література», що покликаний насамперед формувати в учня емоційно-ціннісне ставлення до оточуючого світу і самого себе. Водночас перевагу мають тексти емоційно-ціннісного, а не інформативного спрямування, завданням не репродуктивним, а продуктивним і творчим. Прочитання текстів, виконання завдань покликане допомогти школярам розкрити духовний світ письменника та його героїв, плекати національні й загальнолюдські цінності.

2. Визначальним у змісті підручника є представлення письменника як особистості, а художнього твору як естетичного явища, втілення поглядів автора на світ. Відповідно до змісту додаються уривки зі спогадів, листів, характеристик про життєві й мистецькі уподобання автора, фрагменти літературознавчих статей, які стосуються естетично-художньої вартості твору.

3. Зміст підручника забезпечує реалізацію вимог усіх змістових ліній предмета «література»: літературознавча лінія представлена теоретичним матеріа-

лом про літературні напрями, письменника і його художній твір, художні засоби тощо; однак вимоги емоційно-ціннісної лінії втілено в розповідях про духовний автора та його героїв, у завданнях, які спрямували увагу учня на пошук власних смислів виучуваного; загальнокультурна і компаративна лінії забезпечуються проведенням паралелей у засобах розкриття певної теми в інших літературах і видах мистецтва. Окрім того, у змісті підручника увага акцентується ще на одній лінії — діяльній. Необхідність її ведення обумовлена актуальністю й доцільністю реалізації ідей компетентнісного навчання. Засобами втілення є авторський текст і спеціальні завдання, які спрямовують учня на вироблення організаційно-діяльнісних умінь, без чого становлення його як суб'єкта читацької діяльності й особистісного розвитку неможливе.[7]

Підручник відповідає вимогам Державного стандарту освіти та чинній (оновленій) програмі з української літератури. Основне його завдання — зацікавити учня художнім твором як явищем мистецтва слова, специфічним засобом пізнання світу і себе в ньому, навчити самостійно здобувати і застосовувати знання, керувати читацьким і особистісним розвитком. Змістове наповнення підручника навчальним матеріалом допомагає вчителю-словеснику реалізувати практично на уроці літератури компетентнісно орієнтований і діяльній підхід. Структура розділів підручника мають оригінальну побудову, які містять і свою «внутрішню»: історичну довідку про умови розвитку літератури того чи іншого періоду; характеристику літературного розвитку, домінуючого літературного напрямку; коротку узагальнену характеристику-представлення письменника; навчальний маршрут; перелік знань і вмінь, якими має оволодіти учень; поради щодо організації опрацювання поданого матеріалу: що потрібно прочитати ретельно і вдумливо, який матеріал надається лише для ознайомлення тощо; емоційно-образний «портрет» письменника (фрагменти свідчень); стислий виклад основних фактів біографії письменника і його життєпису; характеристику художнього світу письменника (основні теми, мотиви, художні особливості стилю тощо); запитання і завдання для актуалізації суб'єктного досвіду й опорних знань учнів про письменника і його художній твір, культурно-мистецький контекст; літературознавчі статті: оглядова (про історичну епоху, літературний напрям, творчість автора загалом) і «монографічна» про твір, що вивчається текстуально; пояснення призначених для вивчення літературознавчих термінів; різнорівневі запитання і завдання, у т. ч. компетентнісно зорієнтовані, для налагодження діалогічної взаємодії з текстом художнього твору (для самостійної, парної і групової роботи), самоконтролю й підсумкового оцінювання; матеріали для додаткового читання; теми проектів; завдання для літературних вечорів, вікторин, тощо електронні посилання і списки рекомендованої літератури. Підручник «Українська література.10 клас (рівень стандарту)» містить такі рубрики:

- цілі визначення теми;
- художній світ письменника;

- читацькі діалоги;
- теоретичний матеріал, поради для налагодження діалогу з текстом;
- читацький самоконтроль;
- довідник читача;
- завдання і запитання;
- культурно-мистецький контекст;
- ваші читацькі проекти; читацьке дозвілля;
- література (за авторською концепцією А. Фасолі).

Діалогічність підручника забезпечують: стиль спілкування авторів із учнями-читачами; стилістика тексту; специфіка подання навчального матеріалу, запитання і завдання для налагодження діалогічної взаємодії з художнім текстом, творами інших видів мистецтв. Для самостійної пошукової роботи рубрики «Діалог із текстом» сприятимуть кращому розумінню та засвоєнню навчального матеріалу підручника.

Яскраво ілюстративний матеріал підручника дає можливість для встановлення міжпредметної взаємодії, творчо-пошукових і проблемних запитань і завдань до мистецьких картин, ілюстрацій, літературних шаржів, портретів, фотографій тощо. Культурологічний підхід до вивчення української літератури в школі формує в учнів розуміння літератури як виду мистецтва, як найбільшої духовно-естетичної цінності, передбачає ознайомлення з шедеврами національної літератури, допомагає формувати, збагачувати внутрішній світ молодшої людини, позитивно впливати на її свідомість, формувати морально-етичні цінності, розвивати інтелектуальні, творчі здібності, естетичні смаки, самостійність мислення й громадянський вибір. Усе це сприятиме самореалізації особистості в майбутньому житті.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Отже, підсумовуючи, виокремлюємо такі концептуальні засади положень проекту підручника з української літератури для 10 класу (рівень стандарту) й доцільність його використання у процесі вивчення української літератури в ліцеї:

1. Підручник базується на засадах діяльнісного, особистісно зорієнтованого і компетентнісного підходів, положень нормативних освітніх документів (Державного стандарту базової і повної середньої освіти), реалізує мету і завдання предмету в запровадженні методики компетентнісно орієнтованого навчання.

2. Проект підручника є інноваційним й технологічним, забезпечує вчителя можливістю реалізації компетентнісно орієнтованої моделі літературного навчання, діяльнісного і особистісно зорієнтованого підходу на уроках української літератури.

3. Зміст і структура підручника реалізує ключову ідею компетентнісно орієнтованого навчання. Відповідає віковим особливостям юнацького віку. Підручник має ознаки самовчителя й допомагає учневі у самонавчанні, самостійно працювати з навчальним матеріалом й текстами.

4. Підручник базується на засадах діалогічності (учень-художній твір, учень-учень, художній твір і епоха, художній твір — автор, художній твір і культурно-мистецький контекст тощо.).

5. Підручник є складовою навчально-методичного комплексу і забезпечує дидактично-методичну можливість використовувати його разом з іншими засобами (мультимедійними й електронними освітніми ресурсами).

6. Методичний апарат підручника передбачає забезпечення умов для організації методично продуманої роботи учнів над питаннями і завданнями різної складності. У підручнику збалансовано представлено аналітичні запитання репродуктивного, частково-пошукового та проблемного характеру, що методично переконливо забезпечує організацію різних видів навчальної діяльності. Зокрема, пропонуються завдання для перевірки рівня навчальних досягнень, рефлексії виконання запланованого, змін у читацькому й особистісному розвитку, завдання для вироблення умінь діалогічного прочитання художнього твору, визначення рівня їх навчальних досягнень.

Визначальною особливістю підручника є реалізація компетентнісного й діяльнісного підходу орієнтованого на формування читацьких компетентностей, компетентного учня-читача.

Використані джерела

1. Бандура О.М Шкільний підручник з української літератури вивчення / О. М. Бандура — К.: Пед. думка, — 2001. — С. 12–13.
2. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи / [за ред. О. В. Овчарук]. — К.: КІС. — 2004. — 111 с.
3. Ляшенко О. І. Вимоги до підручника та критерії його оцінювання / О. Ляшенко // Підручник XXI ст. — К., 2003. — № 1–4. — С. 60–65.
4. Савченко О. Я. Ключові компетентності — інноваційний результат шкільної освіти. / О. Я. Савченко // Рідна школа. — 2011. — № 9. — С. 4–8.
5. Савченко О. Я. Теоретичні підходи до вивчення якості шкільної освіти [Текст] / О. Я. Савченко // Шлях освіти. — 2006. — № 4. — С. 2–6.
6. Фасоля А. М. Компетентнісно зорієнтовані завдання: проблеми термінології, типології, створення / А. М. Фасоля // Дивослово. — 2014. — № 9. — С. 15–21.
7. Фасоля А. М. Читацька компетентність: що формуємо, що і як перефрмуємо й оцінюємо. / А. М. Фасоля // Дивослово. — 2017. — № 9. — С. 8–15.

References

1. Bandura O. M. Shkil'nyy pidruchnyk z ukrayins'koyi literatury Vyvchennya / O. M. Bandura — K.: Ped. dumka — 2001. — S. 12–13.
2. Kompetentnisnyi pidkhid u suchasnyi osviti: svitovyy dosvid ta ukrayinski perspektyvy / [za red. O. V. Ovcharuk]. — K.: KIS. — 2004. — 111 s.
3. Liashenko O. I. Vymohy do pidruchnyka ta kryterii yoho otsiniuvannia/ O. Liashenko // Pidruchnyk XXI st. — K., 2003 — S. 60–65

4. Savchenko O. YA. Klyuchovi kompetentnosti — innovatsiynnyy rezul'tat shkil'noyi osvity. / O. YA. // Savchenko Ridna shkola. — 2011. — № 9. — S. 4–8.
5. Savchenko O. YA. Teoretychni pidkhodi do Vychennya yakosti shkil'noyi osvity [Tekst] / O. YA. // Savchenko Shlyakh osvity. — 2006. — № 4. — S. — 26c.
6. Fasolya A. M. Kompetentnisno zoriyentovani zavdannya: problemy terminolohiyi, tipolohiyi, sozdanye / A. M. Fasolya // Dyvoslovo. — 2014. — № 9. — S. 15–21
7. Fasolya A. M. Chytats'ka kompetentnist': shcho formuyemo, shcho i yak perefiriyayemo y otsinyuyemo./A. M. Fasolya // Dyvoslovo. — 2017. — № 9. — S. 8–15

Бийчук Г. Л.,

кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник,
старший научный сотрудник отдела обучения украинскому языку и литературе
Института педагогики НАПН Украины

КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ОСНОВЫ УЧЕБНИКА ПО УКРАИНСКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ В УСЛОВИЯХ КОМПЕТЕНТНОСТНО ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ

В статье представлены концептуальные основы учебника по украинской литературе для 10 класса в условиях компетентно ориентированного литературного обучения; раскрыто его содержание, структура, методический аппарат, основные рубрики, применение которых, по мнению автора, требует новых подходов компетентностного обучения и использования дидактически-методических возможностей учебника по украинской литературе для 10 класса, его учебного содержания, иллюстраций на уроках украинской литературы; современных инновационных, интерактивных технологий в процессе изучения украинской литературы; дидактические и методические принципы конструирования содержания учебника, определяющих его структуру. Соответственно, учебник является своеобразной компетентно ориентированной моделью учебной работы учащихся и методической деятельности учителя-словесника. Внедрение компетентностных задач в учебнике, компетентностного и личностно ориентированного обучения на уроках украинской литературы позволяет учителю-словеснику реализовать в школьной практике идеи компетентностно ориентированной модели обучения, педагогики сотрудничества, групповых форм работы учащихся над осуществлением проектной деятельности на основе компетентностного и деятельностного подходов. Акцентируется внимание на дидактически-методических возможностях учебника как самоучителя, развития предметной (читательской) и ключевых компетентностей, важности условий для формирования субъектности ученика-читателя, определения читательского маршрута, вопросов и задач для выработки умений самоорганизации, саморазвития читательской деятельности, изменениях в читательском и личностном развитии.

Ключевые слова: украинская литература; содержание и структура; компетентность; компетентностно ориентированное обучение; читательская компетентность; компетентный ученик-читатель.

Biichuk H.,**Candidate of Pedagogical Sciences, Senior Researcher,
Senior Research Officer at the Ukrainian Language Teaching Department
of the Institute of Pedagogy of the NAES of Ukraine****CONCEPTUAL BASES OF UKRAINIAN LITERATURE TEXTBOOK IN
CONDITIONS OF COMPETENCE-ORIENTED TEACHING**

The article is devoted to the conceptual bases of the Ukrainian literature textbook in conditions of competence-oriented literary teaching. Effective methods, techniques, principles of a teacher's and student's work with a textbook are described. Its content, structure, methodical apparatus, main headings, the application of which, according to the author, requires new approaches to the use of didactic and methodological features of a textbook, illustrations in the lessons of Ukrainian literature, modern innovative, interactive technologies of teaching Ukrainian literature are characterized.

Implementation of the described methods, techniques, principles, competence-based tasks, competence-oriented and personality-oriented teaching in the lessons of Ukrainian literature allows a teacher-philologist to implement in practice the ideas of a competence-oriented model of education, pedagogy of cooperation, group forms of students' work on project activity on the basis of competent and active teaching, formation of key and subject reader competences, a competent student-reader.

It is emphasized that the present textbook contains the characteristics of self-instruction which is practice oriented and technological. The structure and content of the school books give a clear picture of what and how to teach and learn. Technology tutorial offers the teacher a guide to the scope and nature of educational material, its sequence, methods and techniques of work, the student recommendations for the effective assimilation of subject content at any desired level, building skills to learn, to acquire knowledge, skills and self-development.

Keywords: Ukrainian literature; competence; reader competence; literary component; competence-oriented teaching; competent student-reader.

РОЗВИТОК ЖИТТЄВИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ СТАРШОКЛАСНИКІВ ЗАСОБАМИ ПІДРУЧНИКА УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ

Н. В. Бондаренко,

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

e-mail: nelly.bondarenko@ukr.net

С. В. Косянчук,

кандидат педагогічних наук,
старший науковий співробітник відділу дидактики
Інституту педагогіки НАПН України

e-mail: 358svk@bigmir.net

Статтю присвячено малодослідженій проблемі формування визначених у Законі України «Про освіту» одинадцяти груп базових (ключових) компетентностей на уроках української мови у напівреформованій старшій школі. Запропоновано ефективні шляхи розв'язання проблеми розвитку життєво важливих компетентностей старшокласників засобами підручника. На основі розробленої та реалізованої компетентнісної матриці (проект підручника «Українська мова»; авт.: Н. Бондаренко, С. Косянчук) розкриваються можливості цього засобу навчання для розвитку універсальних компетентностей російськомовних десятикласників. Акцентовано увагу на перевагах запропонованої системи: активній/інтерактивній організації опанування мови; текстовій основі як оптимальних для формування компетентностей. Наведено проблематику за кожною з груп, зразки завдань і вправ.

Ключові слова: українська мова; підручник; старшокласники; базові життєві (ключові) компетентності.

Постановка проблеми. У Законі України «Про освіту» подано перелік і визначено характеристику одинадцяти груп універсальних наскрізних компетентностей, «необхідних кожній сучасній людині для успішної життєдіяльності»: вільне володіння державною мовою; здатність спілкуватися рідною (у разі відмінності від державної) та іноземними мовами; математична компетентність; компетентності у галузі природничих наук, техніки і технологій; інноваційність; екологічна компетентність;

інформаційно-комунікаційна компетентність; навчання впродовж життя; громадянські та соціальні компетентності, пов'язані з ідеями демократії, справедливості, рівності, прав людини, добробуту та здорового способу життя, з усвідомленням рівних прав і можливостей; культурна компетентність; підприємливість та фінансова грамотність; інші компетентності, передбачені стандартом освіти [8].

Зазначені компетентності мають формуватися на уроках з усіх предметів і перш за все державної мови, яка є базою, універсальним засобом їх розвитку.

Українська мова як суспільний феномен, загальнообов'язковий шкільний предмет володіє унікальними можливостями і резервами для опанування здобувачами освіти ключових компетентностей життєдіяльності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Теоретичні засади компетентнісного підходу в освіті, окремі аспекти його реалізації у новій українській школі й навчання державної мови зокрема перебувають у центрі уваги науковців (Барановська О., Бондаренко Н., Бурда М., Васківська Г., Головка М., Горошкіна О., Гришук А., Косянчук С., Локшина О., Мамчур Л., Нищета В., Овчарук О., Омельчук С., Пентиліук М., Пометун О., Редько В., Савченко О., Топузов О., Трубачева С., Яценко Т. та ін.). На окрему увагу заслуговують праці, що стосуються різних аспектів мовної та мовленнєвої діяльності [5; 6; 10; 13; 14], а також особливостей реалізації педагогічних технологій у старшій школі [1]. У статті знайшов відображення науковий доробок зарубіжних дослідників [9; 12; 15; 19].

Авторами цієї статті розроблено компетентнісну матрицю, яку реалізовано в проєкті підручника «Українська мова» для 10 класу. З'ясовано суть громадянської та соціальної компетентностей; визначено їх категорійну інфраструктуру та поняттєве ядро. Відстежено шляхи соціалізації молоді, накреслено її «дорожню карту». Скориговано мету і завдання курсу української мови з огляду на формування зазначених компетентностей. Розроблено модель соціальної компетентності для використання в освітньому процесі. Надано рекомендації щодо формування у здобувачів освіти громадянської та соціальної компетентностей [2; 3].

Подальші зусилля дослідників доцільно спрямувати на такі проблеми: термінологічну корекцію поняттєвого апарату компетентнісної освіти; оптимізацію набору базових компетентностей; їх градацію й комбінування за етапами навчання; розкриття суті й визначення складників кожної з ключових компетентностей; розроблення науково обґрунтованої методики їх формування, зокрема на уроках української мови засобами підручника; визначення критеріїв вимірювання результатів компетентнісного навчання тощо.

Формування більшості ключових компетентностей, які водночас є предметними й метапредметними, передбачає здійснення міжпредметних зв'язків і координацію дій педагогів-предметників на основі перспективних міждисциплінарних досліджень.

Мета статті — розкрити можливості підручника української мови як засобу розвитку базових життєвих компетентностей здобувачів освіти в умовах реаліза-

ції профільного навчання, надати рекомендації авторам підручників, освітянам-практикам, залучити науковців до дискусій і подальших досліджень.

Виклад основного матеріалу. Кожна компетентність ґрунтується на синтезі цінностей, знань, умінь і досвіду, емоцій, діяльнісних, поведінкових та інших компонентів, змобілізованих для активної життєдіяльності людини у відкритому мінливому глобалізованому світі.

Не може йтися про доконечну сформованість усіх базових компетентностей у закладах загальної середньої освіти. Вони розвиваються і збагачуються впродовж людського життя. Тому значна частина їх потребує термінологічної корекції.

Базові компетентності виокремлено в інваріантний компонент змісту навчання української мови російськомовних здобувачів освіти й імplementовано в усі змістові лінії — крізьмовні (мовну, мовленнєву) й наскрізні (соціокультурну; діяльницьку, або стратегічну) [16].

Ідею наскрізного формування універсальних життєвих компетентностей реалізовано в проекті підручника «Українська мова» для 10 класу закладів загальної середньої освіти з навчанням російською мовою. Розвиток базових компетентностей життєдіяльності старшокласників забезпечують усі змістові лінії мовної освіти, представлені в цьому проекті підручника, однак особлива роль належить соціокультурній. Саме ця лінія гарантує смислове і змістове наповнення мовленнєвої діяльності й реалізується засобами текстів найрізноманітнішої тематики, що спонукають до пізнавальної, мисленнєво-мовленнєвої, комунікативної і будь-якої іншої діяльності.

Тексти виконують кілька важливих функцій. Вони є джерелом інформації; природно стимулюють і наповнюють змістом пізнавальну, розумову та мовленнєву діяльність здобувачів освіти, спонукають до осмислення авторської позиції; слугують зразком майбутнього висловлення за змістом і за формою; матеріалом для відпрацювання навичок і формування вмінь у всіх чотирьох видах мовленнєвої діяльності, зокрема надважливої читацької компетентності; імпульсом до виникнення та реалізації нових ідей; засобом збагачення мовлення учнів, формування його змістовності, правильності, чистоти, точності, логічності, виразності, багатства, доречності, ефективності (результативності).

Порушена в текстах грамотно зчитана проблематика мотивує, викликає пізнавальний інтерес, потребу висловитися, розвиває ініціативність та адресованість мовлення, пропонує зразки людської й комунікативної поведінки у певній життєвій ситуації.

І це неповний перелік вартостей тексту як такого, що має стати стрижнем у системі уроків української мови.

Текстоцентричну систему навчання української мови обґрунтовано [4] й успішно реалізовано у системі підручників [17; 18].

У проекті згадуваного підручника текстом розпочинається кожен урок, який структурно відповідає параграфу. Текст містить цікавий фактаж із заявленої соціокультурної теми. Він формує фонові знання здобувачів освіти і є значним резер-

вом для розвитку базових компетентностей. Системоутворюючі тексти в проект підручника доповнено зразками, призначеними для цільового формування універсальних компетентностей.

Щонайвиразніші інформаційно насичені міні-тексти відповідної тематики й кількахвилинна бесіда за їх змістом (це можуть бути два-три квінтесенційовані запитання-відповіді, своєрідні смислові «вершки» тексту) забезпечать незатратну в часі роботу з формування базових компетентностей на кожному уроці української мови.

На перетині того самого тексту можуть формуватися кілька ключових компетентностей. Цінним матеріалом для формування усього спектра компетентностей є творчий спадок Василя Сухомлинського, який вважав совісність найвартіснішою якістю, моральним стрижнем людини, що визначає усю її поведінку. Майбутні європейці, громадяни світу мають бути передовсім людьми порядними, совісними, відповідальними за рідних і тих, хто поруч.

А-1. *Прочитайте текст. З'ясуйте, що Василь Сухомлинський вважає неприпустимим для порядної людини.*

Василь Сухомлинський визначив перелік вчинків, неприйнятних для порядної людини. Так, негідно:

- будувати своє щастя на неповазі до прав іншої людини;
- залишати людину в біді;
- привласнювати чуже;
- бути боягузом, проявляти нерішучість;
- давати волю ницим потребам і пристрастям;
- мовчати, якщо твоє слово правди не дасть скривдити людину;
- не мати власної думки, а йти за натовпом;
- легковажити, не виконувати обіцянок;
- не допомогти жінці.

А-2. [Проектна діяльність] *Розробіть «Моральний кодекс благородної людини», взявши за основу висловлення великого педагога.*

Текст під самодостатньою рубрикою «А що думаєте ви?» учитель може використати для формування українськомовної, інформаційно-комунікаційної, соціальної, громадянської та культурної компетентностей з огляду на сповідувані автором цінності.

Для самотньої бабусі Зіни найдорожчий подарунок — телефонний дзвінок з Києва від онука, якого вона просто обожнює. Домігся високої посади, є житло й авто, ось придбав їй мобілку...

Але минають години, дні, тижні, та ніхто не телефонує бабусі Зіні. Мовчить холодна душа телефона. Ходить вона з ним і на город, і до крамниці, й на посиденьки теплими вечорами. А дзвінка нема. Нема бабусі Зіні довгожданого подарунка — живого слова від рідної людини.

Коли зустрічаю стареньку, думаю: це ж треба бути таким черствим і бездушним, щоб постійно «забувати» поспілкуватися з рідною людиною бодай упродовж кількох хвилин. Вартість такої розмови по мобільному — лічені гривні... А що думаєте ви?

(А. Закревський).

Б-1. [Проектна діяльність] *Напишіть колективного листа онукові від імені бабусиних односельців.*

Імпульсом для розвитку ключових компетентностей можуть бути речення-афоризми і навіть окремі слова: Наймолодший кіборг, вісімнадцятирічний Сергій Табала сказав: «Якщо не ми, то хто? Якщо не зараз, то коли? Я готовий загинути за мою Україну й жалкую лише про те, що можу зробити це тільки один раз!» «Я мрію про шляхетну і горду країну», — говорив загиблий Герой України.

В. *Запишіть 7 життєво важливих слів. Поясніть свій вибір (письмово).*
Зразок. Війна. Щоб зрозуміти ціну й цінність миру.

Окрім наскрізної, з уроку в урок, роботи з текстами, всі ключові компетентності ефективно формуються завдяки використанню сучасних активних/інтерактивних організаційних форм, методів, прийомів і засобів навчання. Це функціональне опрацювання мовної теорії, діалог, бесіда, мозковий штурм, гронування як асоціативний куц (веббінг — вибудовування структурованих зв'язків між явищами та подіями за різновидами мислення); кластер (утворення груп подібних об'єктів, а також можливе уподібнення різнорідних об'єктів за певними «умовами-правилами»); ментальна карта (карта пам'яті, думок) та семантична карта (графічний організатор для відображення «ієрархічних супутників» основного поняття), шість кольорових капелюшків мислення Едварда де Боно, рольові, ділові, рефлексійні, організаційно-комунікаційні ігри, проектна діяльність, взаємонавчання, кейс-метод, скрайбінг, сенкан, есе, круглий стіл, виступ, дискусія, диспут, громадські слухання, вебінар, прес-конференція, інтернет-конференція; виконання ситуаційних, проблемних, дослідницьких, творчих та інших завдань; тренінг аксіологічний (рефлексійний) тощо.

1. Становлення такої компетентності як **вільне володіння державною мовою** ускладнене неконкретністю назви, що унеможливорює вимірюваність очікуваних результатів. З огляду на те що наука не готова описати це терміносполучення на сучасному рівні свого розвитку, автори цієї статті послуговуються неостаточним робочим терміном **українськомовна компетентність** і розуміють його як спроможність особистості реалізувати всі запитувані нею функції української мови, активно володіти багатством її лексичних, граматичних та інших засобів, доцільно користуватися ними для самовираження, ефективного (результативного) реагування на увесь спектр життєвих проблем.

Формуванню українськомовної компетентності здобувачів освіти слугуватимуть теорія мови, згадані вже активні організаційні форми, методи, прийоми і засоби навчання, система завдань і вправ щодо її практичного застосування, а також тексти, присвячені мові як суспільному явищу, націє-, державо- й людинотворчому феномену, піднесенню престижу й розширенню сфери функціонування, стимулюванню потреби належно опанувати її. У проекті підручника представлено тексти такої тематики: *Українська мова в нових реаліях. Українська мова: трендово, популярно, престижно — перспективно! Щоб держава заговорила і твоїм голосом... Цікаві факти про українську мову. Моліться українською. Щоб словам було тісно, думкам — просторо. Текст — найдосконаліший витвір людини. Мистецтво спілкування. Культура ділового спілкування. Мова й жіноча краса та ін.*

2. Здатність *спілкуватися рідною* (у разі відмінності від державної) та *іноземними мовами* означає спроможність комунікувати, знаходити порозуміння з носіями іншої мови (і культури) засобами цієї мови відповідно до потреб особистості. Вона ґрунтується на нерозривній єдності мови й мислення, яку втілено в афористичній мудрості *«Скільки ти знаєш мов, стільки разів ти людина»*. Загальновідомо, що знання будь-якої мови значно полегшує і пришвидшує опанування наступної, розвиває пам'ять, мислення, розширює пізнавальні можливості, інтелектуальні й культурні обрії особистості, підвищує її статус.

Зазначена компетентність розвивається завдяки засвоєнню лексики і граматики нової мови; здійсненню міжмовних паралелей; врахуванню специфіки засвоєння здобувачами освіти іншої мови; різним аспектам соціальної та культурної взаємодії; формуванню здатності сприймати нову культуру й знаходити порозуміння з її носіями; роботі з автентичними джерелами; вдосконаленню майстерності перекладу тощо.

Становленню аналізованої компетентності сприятиме застосування сучасних педагогічних технологій, складником яких є опрацювання вміщених у проекті підручника текстів відповідної тематики: *Світ без кордонів. Європейська Україна. Мистецтво перекладу. Калейдоскоп осінніх євроміст.*

3. Можливості формування *математичної компетентності* (здатності застосувати логічне і просторове мислення, математичні принципи, методи і прийоми для вирішення прикладних завдань у різних сферах діяльності) у проекті підручника дещо обмежені засвоєнням числівника, роботою з текстами: *Українці у світовій науці. Геніальні відкриття і винаходи українців. Українська борозна у Всесвіті. Коштовні раритети. Знання — на вагу золота. Цікаве про погоду та ін.*

Культура логічного й алгоритмічного мислення як основа математичної компетентності розвивається в процесі виконання представлених у проекті підручника завдань на логічність мовлення як одну з провідних комунікативно-стилістичних його ознак.

4. Формування *компетентностей у галузі природничих наук, техніки і технологій* передбачає здатність використовувати основи знань і застосовувати методології для пояснення світу природи, щоб визначати проблеми, доходити

висновків, ґрунтуючись на доказах. У проекті підручника ці компетентності розвиваються завдяки використанню сучасних методик, через систему завдань і вправ, а також роботу з текстами: *Природа — наш учитель і взірєць. Надійні крила України. Чим Європа завдячує Україні. Найнадійніший вид транспорту. Технології майбутнього. Здивуймо Європу і світ! Київ: парк у місті чи місто в парку? Новітні технології. Електронні гроші. Твій ідеальний дім. Сучасний мегаполіс. Незамінний помічник — комп'ютер. Як утворюється сніг. Від чого залежить форма хмари? Людина — надія планети.*

5. Спроможність до інноваційної діяльності, або *інноваційність*, передбачає здатність генерувати нові ідеї та втілювати їх у життя, нетрадиційно розв'язувати проблеми із застосуванням прогностичного та інших нестандартних форм мислення і творчих здібностей, діяти в нетипових ситуаціях, спроможність планувати, організовувати проекти, створювати нову реальність, керувати, делегувати, аналізувати, спілкуватися, опитувати, оцінювати, працювати самостійно і в команді. Інноваційність розвивається у процесі застосування сучасних освітніх технологій, що включають опрацювання текстів: *Зроби світ кращим. Я — крапля в океані, який змінить Україну. Як стати успішною і щасливою людиною. Правила мудрого життя. Україна дала світові Пісню, Хліб і Крила. Нова ідея — щодня! Професії, за якими майбутнє.*

6. Екологічна грамотність передбачає усвідомлення людини себе частиною природи й ролі довкілля для життя і здоров'я; відповідальність за природу як національне багатство; спроможність раціонально користуватися природними ресурсами; дотримуватися здорового способу життя; нетерпимість до всього, що завдає шкоди довкіллю. Екологічна культура старшокласників, згідно з проектом підручника, удосконалюється в процесі використання відповідних активних/інтерактивних форм, методів, прийомів і засобів опанування мови. Наприклад:

Г-1. [Проектна діяльність] *Ви — група екологів. Вас зацікавили проблеми, порушені у тексті «Як Україні стати країною-ЕКО» із вправи 318 і досвід японців у її розв'язанні. Обговоріть екологічну ситуацію у вашому місті (містечку, селищі, селі). Розробіть комплекс конкретних заходів щодо покращення стану довкілля (1. Сортування сміття. ...).*

У проекті підручника екологічна грамотність ефективно формується під час роботи з текстами: *Будь здоровий, як вода, прозорий і чистий. Здоровий спосіб життя. Розум — складник здоров'я. Яка робота під силу людському серцю? 10 заповідей екотуриста. Щоб пташкам не розхотілося жити поруч із нами... Як Україні стати країною-ЕКО. Хай б'ється завжди зелене серце природи. Екологія мислення й довкілля. Розумні міста тощо.*

7. Інформаційно-комунікаційна грамотність включає інформаційну, комп'ютерну й медіаграмотність, здатність здобувати доступ до інформації; працювати з різними джерелами, зокрема в мережі інтернет; заповнювати інформа-

ційні лакуни; вибирати потрібну та якісну інформацію; аналізувати її, оцінювати достовірність; критично осмислювати; зберігати, передавати й обмінюватися різними способами; синтезувати здобуту інформацію і створювати на її основі нові знання; застосовувати для розв'язання життєвих проблем, протидіяти маніпулюванню в соцмережах.

Визначальна роль української мови у формуванні цих умінь полягає в тому, що вона є вмістилищем і носієм інформації, а також універсальним засобом комунікації.

Інформаційно-комунікаційна й медіаграмотність формуються в процесі застосування новітніх освітніх технологій, що передбачають пізнавальну роботу з текстами й іншими джерелами інформації різноманітної проблематики, зокрема спеціальної: Інформаційні технології. *Інформаційний поступ суспільства. Як інтернет змінив життя людства. На що здатні програвісти та ін.*

8. Здатність навчатися упродовж життя означає спроможність знаходити і засвоювати нові необхідні знання, прирощувати вміння й навички. Вона закладається ще з дошкілля, стимулюється, усвідомлюється, розвивається й удосконалюється необмежено в часі.

9. Громадянська та соціальна компетентності проявляються у формах поведінки, спрямованих на ефективну та конструктивну участь у суспільному і громадському житті [2; 3].

Громадянський аспект мовної освіти включає: цінності; становлення сучасного світогляду, громадянської відповідальності; формування патріотизму; усвідомлення високої ціни гідності, свободи й обстоювання їх; суспільну ініціативність і активність на благо розбудови України; піднесення її престижу, статусу на світовій арені тощо.

Соціальна і громадянська компетентності ґрунтовно досліджуються авторами, а їх попередні напрацювання частково реалізовано у проекті підручника в роботі з текстами відповідної проблематики: *Мати й Україна. Вершинні цінності людства. Наші Герої. Матері героїв. У світі ти найкращий із синів... Скоріш вертайсь живим додому, сину! Нема ріки милішої для мене за тебе, Дніпре мій! Історична пам'ять і громадянська совість. Яке це щастя — дім побудувати! Найвагоміша посада в державі. Як стати лідером. Феномен української жінки. Люди, будьте взаємно красивими. Дружба — найбільший скарб. Вільний час: проблема чи винагорода? Життя складається з контрастів... Твори добро завжди і всюди. Раз добром нагріте серце вік не прохолоне. Світло людяності. Зроби світ добрішим. Щастя — це коли тебе розуміють... Ожило у душі незабутнє... Дитинство і юність наших батьків. Діла добрих обновляться... Як побудувати гармонійне суспільство.*

10. Закономірність формування **культурної компетентності** — обізнаності та самовираження у сфері культури — засобами української мови зумовлена органічною єдністю мови і представленої нею культури. Мова є культуротворчим началом, матеріалом та інструментарієм, складником, продуктом, вмістилищем і виразником національної культури.

Концентроване ознайомлення з культурними здобутками українства й інших народів, розвиток духовної сфери десятикласників відбуваються під час роботи з текстами: Анна Ярославна — прабабуся 30 французьких королів. Українська народна пісня. Ми чуємо тебе, Кобзарю, крізь століття! Україні потрібні Ханенки. Вишивана моя Україна. Досліджуйте нові світи: читайте! Всесвіт нашої духовності та ін.

11. Підприємливість і фінансова грамотність означають спроможність здобувачів освіти генерувати нові ідеї та ініціативи і втілювати їх у життя; здатність до підприємництва. У проєкті підручника вони розвиваються завдяки відповідним організаційним формам, методам, прийомам і засобам, роботі з текстами, системі завдань. Наприклад:

Г-1. [Робота в групах] У деяких маршрутних таксі можна прочитати такий напис: «Проїзд по місту Київ 7 гривень». Виступіть на зборах приватних перевізників і переконайте їх поміняти таблички.

Висновки та перспективи подальших досліджень. 1. Підручник української мови є перспективним засобом розвитку ключових компетентностей особистості, визначених у Законі України «Про освіту». 2. Базові компетентності здобувачів освіти ефективно розвиваються завдяки використанню сучасних активних/інтерактивних організаційних форм, методів, прийомів і засобів навчання. Це функціональне опрацювання мовної теорії, діалог, бесіда, мозковий штурм, гронування (вебінг; кластер; ментальна та семантична карти), шість кольорових капелюшків мислення Едварда де Боно), рольові, ділові, рефлексійні, організаційно-комунікаційні ігри, проєктна діяльність, взаємонавчання, кейс-метод, скрайбінг, сенкан, есе, круглий стіл, виступ, дискусія, диспут, громадські слухання, вебінар, прес-конференція, інтернет-конференція; виконання ситуаційних, проблемних, дослідницьких, творчих та інших завдань; тренінг аксіологічний (рефлексійний) тощо. 3. Перспективи подальших досліджень проблеми розвитку ключових компетентностей на уроках української мови, зокрема під час роботи з підручником, вбачаємо у розробленні науково обґрунтованої методики формування кожної з груп компетентностей на різних етапах здобуття освіти. 4. Гостро стоїть проблема оцінювання результатів сформованості ключових компетентностей. 5. Продуктивною видається ідея організації творчих груп словесників довкола однієї з груп ключових компетентностей. За консультативної допомоги науковців вони зможуть розробляти її засади, визначення, складники, моделі, місце в ієрархії, методики формування й оцінювання, напрацьовувати банки текстів, завдань і вправ, апробувати їх, а результати роботи оприлюднювати. Такий досвід буде корисним для колег, підручникотворців і всіх зацікавлених у прогресивному розвитку освітньої галузі.

Використані джерела

1. Барановська О. В. Дидактичний контекст та особливості реалізації педагогічних технологій в умовах профільного навчання / О. В. Барановська, С. В. Косянчук, С. Е. Трубочева, О. В. Черноус // Polish Science Journal. Warsaw: Sp. z o.o. «iScience», 2018. — Issue 3. — P. 62–72.
2. Бондаренко Н. В. Соціальна спрямованість сучасних технологій навчання української мови старшокласників / Н. В. Бондаренко // Дивослово. — 2018. — № 9. — С. 2–6.
3. Бондаренко Н. В. Соціальний аспект формування українськомовної компетентності старшокласників / Н. В. Бондаренко, С. В. Косянчук // Гуманітарний вісник Полтавського національного технічного університету імені Юрія Кондратюка: зб. наук. праць [ред. кол.; гол. ред. Л. М. Рибалко]. — Полтава: ПолтНТУ імені Юрія Кондратюка, 2018. — Вип. 3. — С. 81–89.
4. Бондаренко Н. В. Текстотрична система вивчення державної мови: теоретичні і практичні аспекти / Н. В. Бондаренко // Державотворча й об'єднувальна функції української мови: реалії, здобутки, перспективи: матеріали Міжнародного науково-методичного семінару. — Ужгород: Ліра, 2009. — С. 143–153.
5. Бондаренко Н. В. Українська мова у фокусі перспектив реформування старшої школи / Н. В. Бондаренко, С. В. Косянчук // Молодь і ринок. — 2018. — № 4(159). — С. 86–92. (DOI: <https://doi.org/10.24919/23084634.2018.131492>)
6. Васьківська Г. О. Риторичні уміння учнів старшої школи в контексті ціннісно-сміслової сфери / Г. О. Васьківська, С. В. Косянчук // Українська мова і література в школі. — 2011. — № 8. — С. 14–19.
7. Гришук А. Словник українського педагога / Анатолій Гришук. — К.: КВІЦ, 2015. — 405 с.
8. Закон України «Про освіту» [Електронний ресурс] // Відомості Верховної Ради. — 2017. — № 38–39. — Режим доступу: <http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>
9. Зимняя И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании / И. А. Зимняя. — М.: Ми Си С, 2004. — 42 с.
10. Косянчук С. В. Самооцінка як регуляторна функція у сфері риторичної діяльності / С. В. Косянчук // Українська мова і література в школі. — 2009. — № 4. — С. 34–39.
11. Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи [Електронний ресурс]. — Режим доступу: <http://mon.gov.ua/activity/education/zagalna-serednya/ua-sch-2016/konczepczia.html>
12. Равен Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация / Джон Равен; пер. с англ. — М.: Когнито-Центр. 2002. — 396 с. (англ., 1984).
13. Редько В. Г. Конструювання змісту шкільних підручників з іноземних мов: теорія і практика: монографія / В. Г. Редько. — К.: Педагогічна думка, 2017. — 628 с.
14. Русалкіна Л. М. Засоби риторики як основа особистісного зростання учнів / Л. М. Русалкіна, С. В. Косянчук // Українська мова і література в школі. — 2009. — № 8. — С. 28–31.
15. Селевко Г. К. Энциклопедия образовательных технологий / Г. К. Селевко. — В 2-х т. — Т. 1. — М.: Народное образование, 2005. — 556 с.
16. Українська мова для загальноосвітніх навчальних закладів з навчанням російською мовою [Електронний ресурс] / Н. В. Бондаренко, С. В. Косянчук, В. Л. Кононенко // Навчальні програми з української мови для загальноосвітніх навчальних закладів з навчанням мовою національної меншини та мов і літератур національних меншин для 10–11 класів (затверджено наказом МОН України від 23.10.2017 № 1407). — Режим доступу: <http://mon.gov.ua/activity/education/zagalna-serednya/navchalni-programy.html> (файл — ukr-mova-10-11-z-navch-ros.doc).

17. Українська мова: підручник для 10 (11) класу загальноосвітніх навчальних закладів з російською мовою навчання / Н. В. Бондаренко. — К.: Грамота, 2010 (2011).
18. Українська мова: підручник для 5 (6; 7; 8; 9) класу загальноосвітніх навчальних закладів з російською мовою навчання / Н. В. Бондаренко, А. В. Ярмолюк. — К.: Освіта, 2005 (2006, 2007, 2008, 2009).
19. Хуторской А. В. Ключевые компетенции: технологии конструирования / А. В. Хуторской // Народное образование. — 2003. — № 5. — С. 55–61.

References

1. Baranovska O. V. Didaktychnyi kontekst ta osoblyvosti realizacii pedahohichnykh texnologiy v umovakh profilnoho navchannia / O. V. Baranovska, S. V. Kosianchuk, S. E. Trubacheva, O. V. Chornous // Polish Science Journal. Warsaw: Sp. z o.o. «iScience», 2018. — Issue 3. — P. 62–72.
2. Bondarenko N. V. Socialna spriamovanist suchasnykh texnologiy navchannia ukraïnskoi movy starshoklasnykiv / N. V. Bondarenko // Dyvoslovo. — 2018. — №9. — S. 2–6.
3. Bondarenko N. V. Sotsialnyi aspekt formuvannia ukraïnskomovnoi kompetentnosti starshoklasnykiv / N. V. Bondarenko, S. V. Kosianchuk // Humanitarnyi visnyk Poltavskoho natsionalnoho tekhnichnoho universytetu imeni Yurii Kondratiuka: zb. nauk. prats [red. kol.; hol. red. L. M. Rybalko]. — Poltava: PoltNTU imeni Yurii Kondratiuka, 2018. — Vyp. 3. — S. 81–89.
4. Bondarenko N. V. Tekstotsentrychna systema vyvchennia derzhavnoi movy: teoretychni i praktychni aspekty / N. V. Bondarenko // Derzhavotvorcha y obiednuvalna funksiï ukraïnskoi movy: realii, zdobutky, perspektyvy: materialy Mizhnarodnoho naukovy-metodychnoho seminaru. — Uzhhorod: Lira, 2009. — S. 143–153.
5. Bondarenko N. V. Ukraïnska mova u fokusi perspektyv reformuvannia starshoi shkoly / N. V. Bondarenko, S. V. Kosianchuk // Molod i rynok. — 2018. — №4(159). — S. 86–92. (DOI: <https://doi.org/10.24919/23084634.2018.131492>)
6. Vaskivska H. O. Rytorychni uminnia uchniv starshoi shkoly v konteksti tsinnisno-smyslovoi sfery / H. O. Vaskivska, S. V. Kosianchuk // Ukraïnska mova i literatura v shkoli. — 2011. — №8. — S. 14–19.
7. Hryshchuk A. Slovyk ukraïnskoho pedahoha / Anatolii Hryshchuk. — K.: KVITs, 2015. — 405 s.
8. Zakon Ukrainy «Pro osvitu» [Elektronnyi resurs] // Vidomosti Verkhovnoi Rady. — 2017. — №38–39. — URL: <http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/2145–199>
9. Zimnjaja I. A. Kljuचेve kompetentnosti kak rezul'tativno-celevaja osnova kompetentnostnogo podhoda v obrazovanii / I. A. Zimnjaja. — M.: Mi Si S, 2004. — 42 s.
10. Kosianchuk S. V. Samootsinka yak rehuliatorna funksiïa u sferi rytorychnoi diïalnosti / S. V. Kosianchuk // Ukraïnska mova i literatura v shkoli. — 2009. — №4. — S. 34–39.
11. Nova ukraïnska shkola. Kontseptualni zasady reformuvannia serednoi shkoly [Elektronnyi resurs]. — URL: <http://mon.gov.ua/activity/education/zagalna-serednya/ua-sch-2016/konczepczija.html>
12. Raven Dzh. Kompetentnost' v sovremennom obshchestve: vyjavlenie, razvitie i realizacija / Dzhon Raven; per. s angl. — M.: Kognito-Centr. 2002. — 396 s. (angl., 1984).
13. Redko V. H. Konstruiuvannia zmistu shkilnykh pidruchnykiv z inozemnykh mov: teoriïa i praktyka: monohrafiïa / V. H. Redko. — K.: Pedahohichna dumka, 2017. — 628 s.

14. Rusalkina L. M. Zasoby rytoryky yak osnova osobystisnoho zrostantia uchniv / L. M. Rusalkina, S. V. Kosianchuk // Ukrainska mova i literatura v shkoli. — 2009. — №8. — S. 28–31.
15. Selevko G. K. Jenciklopedija obrazovatel'nyh tehnologij / G. K. Selevko. — V 2-h t. — T. 1. — M.: Narodnoe obrazovanie, 2005. — 556 s.
16. Ukrainska mova dlia zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladiv z navchanniam rosiiskoiu movoiu [Elektronnyi resurs] / N. V. Bondarenko, S. V. Kosianchuk, V. L. Kononenko // Navchalni prohramy z ukrainskoi movy dlia zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladiv z navchanniam movoiu natsionalnoi menshyny ta mov i literatur natsionalnykh menshyn dlia 10–11 klasiv (zatverdzheno nakazom MON Ukrainy vid 23.10.2017 №1407). — URL: <http://mon.gov.ua/activity/education/zagalna-serednya/navchalni-programy.html> (fail — ukr-mova-10–11-z-navch-ros.doc).
17. Ukrainska mova: pidruchnyk dlia 10 (11) klasu zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladiv z rosiiskoiu movoiu navchannia / N. V. Bondarenko. — K.: Hramota, 2010 (2011).
18. Ukrainska mova: pidruchnyk dlia 5 (6; 7; 8; 9) klasu zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladiv z rosiiskoiu movoiu navchannia / N. V. Bondarenko, A. V. Yarmoliuk. — K.: Osvita, 2005 (2006, 2007, 2008, 2009).
19. Hutorskoj A. V. Kljuचेvye kompetencii: tehnologii konstruirovaniia / A. V. Hutorskoj // Narodnoe obrazovanie. — 2003. — №5. — S. 55–61.

Бондаренко Н. В.,

кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник,
старший научный сотрудник отдела обучения украинского языка
и литературы Института педагогики НАПН Украины

Косянчук С. В.,

кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник
отдела дидактики Института педагогики НАПН Украины

РАЗВИТИЕ ЖИЗНЕННЫХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ СТАРШЕКЛАССНИКОВ СРЕДСТВАМИ УЧЕБНИКА УКРАИНСКОГО ЯЗЫКА

В статье предлагаются пути решения проблемы формирования 11 групп базовых компетентностей, которые развиваются на уроках по всем предметам и прежде всего средствами учебника. Ключевые положения системы развития компетентностей раскрываются на примере проекта учебника «Украинский язык» для 10 класса общеобразовательных учреждений с обучением на русском языке (авт.: Н. В. Бондаренко, С. В. Косянчук), основанного на авторской компетентностной матрице. Акцентированы преимущества предлагаемой системы — активная/интерактивная познавательная и речемыслительная организация обучения, текстовая основа овладения языком; приведена проблематика текстов по каждой из групп компетентностей; даны образцы заданий; представлены предпочтительные организационные формы, методы, приемы и средства эффективного формирования ключевых компетентностей.

Ключевые слова: украинский язык; учебник; старшеклассники; базовые жизненные (ключевые) компетентности.

Bondarenko N.,

Candidate of Pedagogical Sciences, Senior Researcher,
Senior Research Officer at the Ukrainian Language Teaching Department
of the Institute of Pedagogy of the NAES of Ukraine

Kosianchuk S.,

Candidate of Pedagogical Sciences,
Senior Research Officer at the Didactics Department
of the Institute of Pedagogy of the NAES of Ukraine

DEVELOPMENT OF THE LIFE SKILLS OF UPPER SECONDARY SCHOOL PUPILS BY MEANS OF UKRAINIAN LANGUAGE TEXTBOOK

The article is devoted to the problem of formation of 11 groups of basic (key) competencies defined by the legislation, necessary for every modern person to succeed. These groups include the following competences: fluency in the official language; the ability to communicate with one's own (in case of difference from the state language) and foreign languages; mathematical competence; competence in the field of natural sciences, engineering and technology; innovation; ecological competence; information and communication competence; life-long learning; civil and social competences related to the ideas of democracy, justice, equality, human rights, well-being and a healthy lifestyle, with the awareness of equal rights and opportunities; cultural competence; entrepreneurship and financial literacy; other competences provided by the standard of education.

These competencies should be formed on lessons from all subjects and, above all, the Ukrainian language. The article proposes effective ways of solving the problem by means of project of the textbook «Ukrainian Language» (Grade 10; learning in Russian), authors N. Bondarenko and S. Kosianchuk.

The basic means of learning is based on the competence matrix developed by the authors. The emphasis is on the benefits of the didactic-methodical system laid down in the textbook. This is primarily an active/interactive cognitive, communicative and speech-thinking organization of learning, a textual basis for the study of the Ukrainian language.

Educational texts are aimed at the formation of all competence groups. The textbook presents the optimal organizational forms, methods and tools for the effective formation of key competencies, including working with text, dialogue, conversation, brainstorming, crowding (web, cluster, mental and semantic maps); six colored hats by Edward de Bono); role games, business games, reflexive, organizational and communicative games, project activity, mutual learning, random method, scribing, cinquain, essay, round table, discussion, public speech, public hearings, webinar, press conference, Internet conference; execution of situational, problematic, research, creative and other tasks; training, axiological (reflexive), and so on.

Keywords: Ukrainian language; textbook; upper secondary school pupils; basic vital (key) competencies.

ПРАКТИКА МЕТОДІВ І ЗАСОБІВ ІКТ ТА КОМП'ЮТЕРНО-ОРІЄНТОВАНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ПРИ ВИВЧЕННІ КУРСУ ГЕОГРАФІЇ В ЗАГАЛЬНООСВІТНІЙ ШКОЛІ

В. П. Булгаков,

вчитель Біотехнологічного ліцею «Радовель»
Олевського району Житомирської області

e-mail: kambul@ukr.net

Освіта в інформаційному суспільстві — це середовище інформаційного обміну, яке передбачає не лише засвоєння, але і передачу та генерування нової інформації в обмін на отриману. Оскільки в сучасному світі вчитель, як джерело інформації програє мережі Інтернет, слід переформулювати завдання освіти від самостійної роботи, користуючись книгами або мережею, до формування в учня цілісної системи знань, панорамного уявлення про світ, на основі якого він зможе формулювати власний кругозір. Це допомагатиме основному суб'єкту навчального процесу опанувати певну суму знань та розкрити свою різнопланову сутність.

Ключові слова: система освіти; зміст навчання; національна геоінформаційна освітня платформа; методика навчання географії; методичні підходи; основна школа; Біотехнологічний ліцей «Радовель» Олевського району Житомирської області.

Постановка проблеми. Останнім часом мультимедійні комп'ютерні технології навчання знаходять все більшу підтримку серед учителів. Накопичений у ході комп'ютеризації освіти України практичний досвід та спеціальні педагогічні дослідження є яскравим доказом того, що використання засобів мультимедійних комп'ютерних технологій позитивно позначаються на якості географічної освіти учнів загальноосвітніх навчальних закладів.

Методика мультимедіа є сучасною комп'ютерно-інформаційною технологією, що забезпечує можливість об'єднувати в одній комп'ютерній програмі анімацію, звук, текст, графічне зображення та відео. Викладання з демонстраційно-моделюючими програмними засобами, які використовуються на етапах вивчення нового матеріалу, закріплення, демонстрації моделі об'єкту навчання, показу відеофрагментів повинно спрямовувати на те, щоб не давати готових відповідей, а націлювати учнів на творчий пошук, формування власної думки. Головне не те, правильна чи непра-

вильна відповідь, а те, як учень обґрунтовує, мотивує свій висновок, шукає власний варіант вирішення завдання. Досягнення цієї мети можливе завдяки використанню різноманітних форм і методів організації навчальної діяльності, створення атмосфери зацікавленості, стимулювання учнів до висловлювань на основі побаченого, почутого чи то змодельованого. Таку можливість надають уроки із забезпеченням інформаційно-комп'ютерного супроводу навчальних занять з географії.

Метою статті є висвітлення особливостей методів і засобів ІКТ та комп'ютерно-орієнтованих технологій при вивченні курсу географії в загальноосвітній школі на основі виокремлення специфіки такого навчання та представлення практичних напрацювань у сфері його впровадження.

При проведенні уроків інформатики в Біотехнологічному ліцеї «Радовель» Олевського району Житомирської області (БТЛ) застосовуються можливості ПЗ на платформі мозабук із закріплення матеріалу з курсу географії основної школи. Вчитель готує матеріал уроку з використанням різних сучасних можливостей навчальних матеріалів (ЗД і т. д.).

Слід зазначити, що головною метою впровадження ІКТ є підготовка тих, хто навчається, до активної і плідної життєдіяльності в інформаційному суспільстві. Підвищення якості, доступності та ефективності освіти, створення освітніх умов для широких верств населення на основі широкого впровадження в освітню практику методів і засобів ІКТ та комп'ютерно-орієнтованих технологій підтримки діяльності людей є фундаментом для досягнення ними мети — навчання протягом усього життя. Реалізація головної мети інформатизації сучасної освіти передбачає:

- формування інформаційної культури учнів, що стає сьогодні невід'ємною складовою загальної культури кожного члена суспільства, характерною рисою і необхідною умовою існування інформаційного суспільства в цілому;
- створення нових і додаткових (за рахунок і на основі впровадження ІКТ) умов підвищення якості освіти;
- розвиток нових форм освіти і навчальних технологій, що принципово базуються на ІКТ, реалізація на цій основі концепцій відкритої і дистанційної освіти, підвищення доступності і забезпечення екстериторіальності й інтернаціоналізації освіти;
- удосконалення управління освітою, створення автоматизованих систем управління на всіх організаційних рівнях системи освіти та на рівні, різних типів навчальних закладів;
- підвищення рівня координації, ефективності та керованості, забезпечення екстериторіальності та інтернаціоналізації наукових досліджень, що проводяться в системі освіти, широке використання методів, засобів і технологій управління проектами, формування сучасного наукового інструментарію і розширення простору наукового експерименту.

Реалізація головної мети інформатизації системи загальної середньої освіти передбачає розв'язання таких першочергових завдань:

- модернізація змісту і технологій навчання, які відповідали б сучасним освітнім пріоритетам, максимально використовувати переваги ІКТ для підвищення якості освіти дітей, збереження здоров'я учнів;
- досягнення необхідної професійної кваліфікації працівників освіти, яка створювала б їм можливість реалізовувати сучасні моделі освітнього процесу з використанням ІКТ;
- створення системи методичної підтримки навчання в умовах інформатизації навчального процесу;
- підвищення кваліфікації, перепідготовки і підготовки педагогічних, адміністративних й інженерно-технічних кадрів, які здатні ефективно використовувати в навчальному процесі сучасні ІКТ;
- формування, постійне розширення освітнього інформаційного простору та спектра інформаційних ресурсів освіти, реалізація в освітньому інформаційному просторі всіх зв'язків і забезпечення необхідних комунікацій між учасниками навчального процесу, навколишнім середовищем;
- розроблення нормативної бази, створення системи проектування й управління процесом інформатизації;
- забезпечення якості, стандартизації й сертифікації засобів ІКТ в освіті;
- інформатизація процесу управління освітою.

Створення умов для підвищення якості сучасної освіти досягається:

- розробленням і широким упровадженням у практику освіти нових особисто орієнтованих технологій навчання й учіння;
- диференціацією і демократизацією навчально-виховного процесу для найбільш повного розвитку схильностей і здібностей людини, задоволенням її запитів і потреб, розкриттям її творчого потенціалу;
- організацією ефективної колективної навчальної діяльності, у тому числі екстериторіальної і спільної міжнародної (освіта без кордонів);
- розширенням простору й підвищенням ефективності вільного доступу до інформаційних (у тому числі міжнародних) освітніх ресурсів, баз даних і знань, розвитком засобів формування, зберігання, пошуку й представлення інформаційних освітніх матеріалів, створенням автоматизованих, бібліотечних систем;
- створенням нового покоління комп'ютерно орієнтованих засобів навчання, у тому числі комп'ютерно програмних засобів навчального призначення;
- розвитком засобів оцінювання результатів навчальних досягнень учнів, впливу педагогічних інновацій на результати навчальної діяльності, засобів управління навчанням.

Все більше стали обговорювати покращення якості освіти в школі, через збільшення інформаційної культури учасників освітнього процесу і активного використання ними ІКТ в своїй діяльності.

В багатьох навчальних закладах створюються або вже створенні єдині інформаційні простори, проводиться навчання працівників освіти.

Сьогодні неможливо уявити собі роботу без використання комп'ютера. Це й проведення моніторингу якості навчання; ведення моніторингу навченості учнів; електронний документообіг; утворюються електронні бази по учням; створення сайту школи; Web-сторінки окремих шкільних проєктів.

Національна середня освіта перебуває у стані переходу до інформатизації навчального процесу. Є позитивні зрушення у цьому питанні: поступово виконується програма забезпечення шкіл комп'ютерною технікою, з'явилися сертифіковані навчальні комп'ютерні програмні засоби.

Серед шкільних предметів географія має дуже широкі можливості для навчання з використанням ІКТ.

Загальновідомо, що викладання географії у школі вимагає нових методичних підходів до навчання учнів, оскільки використання лише традиційних методів навчання, як показує шкільна практика, сьогодні вже не може бути достатньо ефективною. Потрібно навчати дітей із врахуванням індивідуальних можливостей і запитів школярів.

Найважливішим завданням сучасності вважаємо реалізацію особистісно орієнтованого підходу до навчання учнів, коли учень із об'єкта педагогічного впливу стає суб'єктом творчої діяльності, що значною мірою впливає на досягнення ним більш високого рівня знань і вмінь, розвитку в школярів пізнавальної самостійності та інтересу до вивчення географії.

Одним із напрямів модернізації системи географічної освіти у школі є впровадження комп'ютерних технологій у навчальний процес. Сучасне життя вимагає від учителів освоєння комп'ютерної техніки, тому що багатьом учням, які вже достатньою мірою володіють комп'ютерною технікою, більш близькими і зрозумілими є комп'ютерні та мультимедійні версії тем шкільних курсів з географії.

У межах викладання географії, разом із традиційними технологіями навчання, закладено величезні можливості для застосування комп'ютерних технологій, насамперед, загальнодоступних засобів MS Office: текстовий редактор MS Word, програми MS Power Point, MS Explorer, MS Photoshop, Intel "Навчання для майбутнього". Вважаємо, що вчителю географії потрібно використовувати програму MS Map Point для впровадження геоінформаційних систем в навчання географії під час створення динамічних картографічних об'єктів.

Комп'ютери у навчанні варто використовувати лише тоді, коли вони забезпечують здобуття знань учнями, які неможливо або достатньо складно отримати за умови використання традиційного навчання. Дуже важливо навчальний процес організувати таким чином, щоб учень розумів, що завдання вирішує він, а не машина, що лише він несе відповідальність за наслідки прийнятого рішення. Школярі втрачають інтерес до роботи, якщо результати їхньої праці не реалізуються в подальшому, тому необхідно використовувати виконану роботу на уроках у процесі створення програмних продуктів або розробленні методичних матеріалів.

Найбільш цінними у навчальному процесі можуть бути програмні засоби, які надають учню свободу вибору під час вивчення навчального матеріалу раціонального рівня складності, самостійного визначення форми допомоги за умови виникнення труднощів.

Комп'ютер може використовуватись під час викладання географії в режимі навчання, тренажера, контролю. Працюючи в режимі навчання, за допомогою мультимедійних програм виводяться на екран монітора навчальна інформація, задаються питання на розуміння запропонованої інформації. Якщо відповідь неправильна, пропонується підказка, як знайти правильну відповідь, або відповідь і ставиться наступне запитання.

У режимі тренажера на екран виводяться лише тексти запитань, за умови помилкової відповіді надається відповідний коментар; результати відповідей не запам'ятовуються, час на обмірковування завдань — необмежений.

У режимі контролю варіанти завдань добираються комп'ютером, час на обмірковування обмежений, результати відповідей фіксуються, за наявності помилки дається правильна відповідь і коментар. Після закінчення роботи виводиться список тем, у яких були зроблені помилки, та які потрібно повторити, а також ставиться відповідний бал.

Таким чином, комп'ютер у навчальному процесі виконує декілька функцій: він є засобом спілкування, створення проблемних ситуацій, партнером, інструментом, джерелом інформації, контролює дії учнів і надає їм нові пізнавальні можливості.

На уроках географії використовують різну інформацію: текст (поняття, терміни, географічні карти, тощо), репродукції, малюнки, схеми, діаграми, світлини аудіо — та відеофрагменти тощо. Уроки з певних тем будуть особливо переконливими, якщо будуть використані тематичні географічні карти, на яких наочно показані певні характеристики економічного життя країни. Найкращим демонстраційним засобом, який може бути використаний при викладанні географії є кадри відеосюжетів.

Роботу з комп'ютером слід поєднувати з роботою в зошиті. Для посилення уваги учнів при сприйманні мультимедійних демонстрацій педагог може запропонувати їм питання і завдання на увагу (наприклад, з'ясувати, чи згадується в лекції певний термін і скільки разів); також учні можуть систематизувати інформацію, створювати таблиці, схеми тощо.

Робота в групах допоможе розвивати самостійність і творчу активність учнів при вивченні географії, а також формувати комунікативні навички. У практиці викладання географії використовують групове вивчення різного навчального матеріалу з наступною презентацією та обговоренням. У цьому випадку доцільно формувати групи, змішані за рівнем пізнавальних можливостей. У рамках кожної групи на етапі сприймання географічного матеріалу відбувається розподіл діяльності між її членами відповідно до можливостей і схильностей кожного. Такі уроки проводять при вивченні однорідного географічного матеріалу.

Висновки. Використання мультимедійних комп'ютерних технологій на уроках географії сприяє реалізації важливих освітніх функцій, розвитку дидактичної системи, полегшує працю учня та вчителя. Успішність поєднання традиційних методів навчання з мультимедійними комп'ютерними технологіями обумовлюється і залежить від спеціальної підготовки вчителя в системі вищої і післядипломної педагогічної освіти, науково-методичного забезпечення цього процесу та організації спеціальних досліджень щодо впливу засобів мультимедійних комп'ютерних технологій на розвиток географічної освіти учнів.

Використані джерела

1. Зуєва В. І. Аксиологічний аспект гуманістичної спрямованості інформаційних освітніх технологій // Мультиверсум. Філософський альманах. — К.: Центр духовної культури, — 2005. — № 49.
2. Кемаров В. Е. Введение в социальную философию. Учебное пособие для гуманитарных ВУЗов. — М.: Аспект Пресс, 1996.
3. Лайон Д. Інформаційне суспільство: проблеми та ілюзії // Сучасна зарубіжна соціальна філософія. — К., 1996. — С. 362–380.
4. Макаров Б. В. Разум и сердце: История и теория менталитета. СПб., 1993.
5. Сохраняева Т. В. Гуманистические ориентиры развития системы образования // Философские науки. — 2005. — № 9. — С 19.
6. Фольварочний І. В. «Гуманістичні тенденції євроінтеграційного розвитку освіти на сучасному етапі». — 2009. — № 2.
7. Шинкарук В. І. Філософія і сучасні історичні реалії // Філософ. і соціол. думка. — 1992. — № 4. — С. 3–11.
8. Berardi «Bifo» F. The Uprising: On Poetry and Finance. — (Semiotext(e) / Intervention Series), Paperback, 2012. — 176 p.

References

1. Zuyeva V. I. Aksiologichny`j aspekt gumanisty`chnoyi spryamovanosti informacijny`x osvitnix tehnologij // Mul`ty`versum. Filosofov`ky`j al`manax. — K.: Centr duxovnoyi kul`tury`, — 2005. — № 49.
2. Kemarov V. E. Vvedeny`e v socy`al`nyyu fy`losy`fy`yu. Uchebnoe posoby`e dlya gumany`tarnyx VUZov. — M.: Aspekt Press, 1996.
3. Lajon D. Informacijne suspil`stvo: problemy` ta ilyuziyi // Suchasna zarubizhna social`na filosofiya. — K., 1996. — S.362–380.
4. Makarov B. V. Razum y` serdce: Y`story`ya y` teory`ya mentaly`teta. SPb., 1993.
5. Soxranyaeva T. V. Gumany`sty`chesky`e ory`enty`ry razvy`ty`ya sy`stemy obrazovany`ya // Fy`losofsky`e nauky`. — 2005. — № 9. — S19.
6. Fol`varochny`j I. V. «Gumanisty`chni tendenciyi yevrointegracijnogo rozvy`tku osvity` na suchasnomu etapi». — 2009. — № 2.
7. Shy`nkaruk V. I. Filosofiya i suchasni istory`chni realiyyi // Filos. i sociol. dumka. — 1992. — № 4. — S. 3–11.
8. Berardi «Bifo» F. The Uprising: On Poetry and Finance. — (Semiotext(e) / Intervention Series), Paperback, 2012. — 176 p.

Булгаков В. П.,

учитель Биотехнологического лицея «Радовель»
Олевського району Житомирської області**ПРАКТИКА МЕТОДОВ И СПОСОБОВ ИКТ И КОМПЬЮТЕРНО-ОРИЕНТОВАННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ПРИ ИЗУЧЕНИИ КУРСА ГЕОГРАФИИ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ**

Образование в информационном обществе — это среда информационного обмена, которое предполагает не только усвоение, но и передачу и генерирования новой информации в обмен на полученную. Поскольку в современном мире учитель, как источник информации проигрывает сети Интернет, следует переформулировать задачу образования от самостоятельной работы, пользуясь книгами или сетью, к формированию у ученика целостной системы знаний, панорамного представления о мире, на основе которого он сможет формулировать свой кругозор. Это будет помогать основному субъекту учебного процесса овладеть определенной суммой знаний и раскрыть свою разноплановую сущность.

Ключевые слова: система образования; содержание обучения; национальная геоинформационная образовательная платформа; методика обучения географии; методические подходы; основная школа.

Bulhakov V.,

teacher at the Biotechnological Lyceum “Radovel”
of Olevsk district of Zhytomyr region**FEATURES OF THE IMPLEMENTATION OF EDUCATIONAL FUNCTIONS IN THE STUDY OF THE GEOGRAPHY COURSE USING INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES IN SECONDARY SCHOOL**

Education in the information society is an environment of data exchange. In addition to information mastering, its transfer and generation of new data have to be implemented in an exchange to received information. Rapid transformations associated with the development of microelectronic technologies cause the social involvement in the “information-oriented types of work” due to the world’s “information society” phase approaching. Nowadays a teacher is less effective source of information in comparison to the Internet. Consequently the task of modern education has to be reformulated from self-education using books and the network to the formation of students` integrated knowledge system, full conception of the world that can be used as a basis to form their own outlook. It will ease mastering of certain knowledge and revealing its diversified nature for the main subjects of the educational process. Therefore, in order to create the most favorable conditions for the development of the youth generation, there is a necessity to adapt the national educational system to the modern conditions of civilization development and taking into account its impacts on individual personal development.

The main goal of the European culture and educational process is the formation of the independent, individual person. The development of modern education requires preparing specialists able to combine study with harmonious spiritual personality education, understand the beauty of art and environment. Nowadays the prerequisite of the information society development is the research of new philosophical and pedagogical ideas. They are an intellectual basis for modern school creation. At this stage, improving of economic and social efficiency of higher education is considered as an important state problem both in countries with highly developed technical and economic level and in developing countries with transition economies. Education becomes the most important general social phenomenon in the world globalization processes and formation of information society.

Keywords: education system; instructional content; national GIS educational platform; geography teaching methods; methodological approaches; secondary school.

DOI <https://doi.org/10.32405/2411-1309-2018-21-64-72>

УДК 37.013.3

МЕТОДИЧНІ ВИМОГИ ДО ПІДРУЧНИКА З МАТЕМАТИКИ РІВНЯ СТАНДАРТУ

М. І. Бурда,

доктор педагогічних наук, професор,

дійсний член НАПН України,

завідувач відділу математичної та інформатичної освіти

Інституту педагогіки НАПН України

e-mail: mibur5@ukr.net

Пропонуються методичні вимоги до розроблення навчальних текстів, системи задач і методичного апарату підручника з математики рівня стандарту, зокрема: орієнтація на результати навчально-пізнавальної діяльності, компетентнісний, діяльнісний і диференційований підходи до навчання математики, посилення прикладної спрямованості змісту навчання, відповідність навчальних текстів етапам застосування математики на практиці, укрупнення навчального матеріалу, його систематизація та ін. Обґрунтовується, що врахування при підготовці підручників наведених вимог і деяких шляхів їх реалізації покращує набуття учнями математичних та ключових компетентностей.

Ключові слова: підручник; математика; вимоги, рівень стандарту.

Постановка проблеми. У навчальних програмах, відповідно до концепції «Нова українська школа», наведено 10 ключових компетентностей та завдання,

покладені на математику щодо їх формування. Ці компетентності виокремлено у чотири наскрізні лінії («Екологічна безпека та сталий розвиток», «Громадянська відповідальність», «Здоров'я і безпека», «Підприємливість та фінансова грамотність»). Вони спрямовані на посилення мотивації, інтересу до навчання, на вироблення в учнів здатності застосовувати знання й уміння у різних сферах діяльності, реальних практичних ситуаціях, а також на здобуття досвіду, формування цінностей та поглядів, які можуть бути впроваджені на практиці. Нові освітні цілі і завдання вивчення математики на рівні стандарту та відведена незначна кількість годин на їх реалізацію (по 1,5 тижневі години на кожен предмет) потребують суттєвої переорієнтації змісту і методичного апарату підручника з алгебри і початків аналізу та геометрії, яка передбачає дотримання певних методичних вимог до відбору змісту, а також впровадження нових ефективних підходів до навчання.

Аналіз останніх досліджень. Проблема відбору змісту математики в старшій школі, зокрема для рівня стандарту, і відображення його в підручниках досліджувалася вченими, методистами і вчителями математики (В. Бевз, Т. Колесник, R. Larson, Ю. Мальований, Є. Нелін, Н. Тарасенкова, М. Якір та ін.). Розробленню організаційних форм і засобів навчання математики присвячені дослідження Д. Васильєвої, О. Вашуленко, Z. Usiskin, Г. Гливи, С. Іванової, І. Корнейчук, Ю. Сморгевського та ін. Однак, у зв'язку з впровадженням концепції «Нова українська школа» потрібні подальші дослідження, які б сприяли переходу від знаннєвої, інформаційної освітньої парадигми до компетентнісної.

Мета статті — розкрити методичні вимоги до відбору змісту підручника рівня стандарту, дотримання яких покращить формування математичної та ключових компетентностей.

Виклад основного матеріалу. Підручник з математики рівня стандарту забезпечуватиме вироблення математичних і ключових компетентностей, якщо його зміст відповідатиме певним методичним вимогам. Одна з них — **реалізація компетентнісного підходу**, відповідно до якого кінцевим результатом навчання є сформовані математичні та ключові компетентності, як здатності учня успішно діяти в навчальних і реальних життєвих ситуаціях на основі набутих знань, умінь, досвіду, цінностей і ставлень. Основним засобом формування ключових компетентностей є задачі практичного змісту — задачі, що виникають за межами математики, але розв'язуються з використанням математичного апарату. У підручнику рівня стандарту рекомендується надавати перевагу насамперед тим задачам, які стосуються вироблення ціннісних орієнтацій, правильної поведінки стосовно енергоресурсів, свого здоров'я, своїх фінансів, навколишнього середовища, стосунків між людьми. Розв'язання таких задач сприятиме усвідомленню значення математичної освіти для успішної життєдіяльності в сучасному суспільстві, а отже, забезпечуватиме мотивацію, інтерес до набуття компетентностей.

Навчальні тексти, система задач і методичний апарат підручника орієнтовані на *очікувані результати навчально-пізнавальної діяльності*, які містяться в програмі і є об'єктами контролю і оцінювання. Ці результати мають відповідати цілям навчання, віковим особливостям учнів та навчальному часу, відведеному на вивчення математики. Більшу увагу доцільно звертати на діяльнісний і ціннісний компоненти компетентностей.

Так, очікувані результати навчання містять вимогу: учень демонструє на об'єктах навколишнього середовища розміщення прямих; прямої та площини; двох площин. Тому випадки взаємного розміщення прямих у просторі спочатку ілюструємо на прикладі з довкілля (мал. 1): пішохідний перехід (пряма a), що перетинає дві паралельні смуги руху транспорту (прямі b і c), які проходять під естакадою (пряма d).



Мал.1

Одна з важливих методичних проблем — фіксація очікуваних результатів навчально-пізнавальної діяльності. В програмах з математики ці результати упорядковані за знаннєвим, діяльнісним і ціннісним компонентами компетентностей і конкретизовані їх складниками. Проте складники допускають досить широке тлумачення. Засобом їх конкретизації можуть бути набори в підручнику спеціальних задач, які розробляються для кожного рівня навчання. Кількість їх мінімальна. Якщо учень після вивчення курсу вміє розв'язувати відповідні задачі, це означає, що він досяг певного рівня навчання. Такий підхід дає змогу школяру вибрати певний рівень засвоєння математичного матеріалу і варіювати своє навчальне навантаження.

Методична проблема, яка потребує обговорення, пов'язана із вимогами до математичної підготовки. Специфіка шкільної математики полягає в тому, що в ній посилені внутрішньопредметні зв'язки, логічна організація матеріалу, зокрема в геометрії використовується аксіоматичний метод. Тому, якщо учень недостатньо засвоїв попередній навчальний матеріал, то він не в змозі засвоїти наступний, що ускладнює подальше вивчення математики, а отже, і вироблення математичної і ключових компетентностей. Вирішенню цієї проблеми сприятиме виділення рівня математичної підготовки, який обов'язковий для кожного учня. Досягнувши обов'язкових результатів навчання, учень зможе опанувати і більш високі освітні результати. Тому нагальним є порушення питання щодо доцільності впровадження обов'язкових результатів навчання, яких повинен досягти кожен учень, щоб опанувати математику та застосовувати її на наступних етапах навчання.

Доступність учням навчальних текстів, можливість самостійно їх опрацювати — одна з особливостей підручника. Він має бути розрахованим на дифе-

ренційоване навчання математики — на навчання учнів з різними навчальними досягненнями. Важливо, щоб навчальний матеріал спирався на наочність, інтуїцію учнів, їхній життєвий досвід, що робитиме його доступним. Цьому сприятимуть також зразки розв'язання типових задач, проблемні запитанням, задачний матеріал різної складності тощо. Підручник має містити поради щодо того, як діяти у тій чи іншій навчальній ситуації, сформульовані у вигляді алгоритмів, правил або вказівок. Поради спрямовані на розпізнавання математичних залежностей, на застосування понять, теорем або способів розв'язування задач. Для тих, хто цікавиться математикою, має бути спеціальна рубрика, де школярі отримують можливість розширити та поглибити свої знання стосовно основного навчального матеріалу.

Особливого значення набуває **створення під час навчання математики ситуацій успіху** — суб'єктивних психічних станів задоволення учнем наслідками навчально-пізнавальної діяльності. Успіх, який досягнув учень, активізує приховані його можливості, сприяє емоційно-ціннісному ставленню до об'єктів пізнання. А це можливо, якщо учень працюватиме на рівні своїх можливостей, які дозволяють йому справлятися з тими вимогами, які до нього ставляться. Важливим тут є дотримання наступності при переході від одного рівня вимог до іншого. В процесі навчання не слід пред'являти більш високі вимоги тим учням, які не досягли обов'язкових результатів навчання.

У підручнику має бути реалізований **діяльнісний підхід до навчання математики**, який передбачає: постійне залучення учнів до різних видів навчально-пізнавальної діяльності; засвоєння не лише формально-логічних знань, але і оперативних (як треба діяти в конкретних математичних і прикладних ситуаціях, щоб досягти поставленої мети); засвоєння способів міркувань, застосовуваних у математиці; створення методичних ситуацій, які стимулюють самостійні відкриття учнями математичних фактів; перенесення акцентів із збільшення обсягу інформації, призначеної для засвоєння учнями, на вироблення вмінь її використовувати.

Успішне **формування компетентностей передбачає прикладну спрямованість змісту** підручника. Прикладну спрямованість неможливо в повній мірі забезпечити лише розв'язуючи практичні задачі. Зміст навчального матеріалу підручника має відповідати етапам застосування математики на практиці:

Перший етап. Вивчення математичного факту, по можливості, розпочинається з аналізу емпіричного матеріалу (прикладів із довкілля, моделей, графіків, малюнків, прикладів зі сфери майбутньої професійної діяльності, фактів з інших навчальних предметів тощо), або з опису практичних дій. Це дає змогу з'ясувати істотні ознаки понять, властивості математичних об'єктів і, на основі цього, самостійно формулювати відповідні твердження.

Другий етап. З'ясовується і обґрунтовується суть математичного факту та розв'язуються суто математичні задачі. При обґрунтуванні математичних тверджень не варто захоплюватися формально-логічною строгістю доведень та відво-

дити багато часу громіздким перетворенням і обчисленням. Це не передбачено очікуваними результатами навчально-пізнавальної діяльності. Більше уваги слід приділяти розумінню змісту понять, властивостей, ідей.

Третій етап. Застосування на практиці. Школярі мають усвідомити, що процес застосування математики до розв'язання будь-яких практичних задач включає: формалізацію (перехід від ситуації, описаної у задачі, до формальної математичної моделі цієї ситуації, і від неї, до чітко сформульованої математичної задачі); розв'язування задачі у межах побудованої моделі; інтерпретацію (застосування одержаного розв'язання до вихідної ситуації).

Ці етапи мають бути притаманні навчальній діяльності, оскільки впливають на розвиток творчості учня, його активність, ініціативу.

Наприклад, тема «Похідна та її застосування». Границя функції в точці не вивчається. Тому поняття буде простими і зрозумілим для учнів, якщо вводити його на тому інтуїтивному рівні, на якому воно виникло історично, як узагальнення результатів розв'язання практичних задач. Доцільна така послідовність вивчення цієї теми:

1. Спочатку виділяється спільний підхід до розв'язання задач про миттєву швидкість та дотичну до кривої. Потім виражається його суть математичною мовою. У точці x_1 функція $y = f(x)$ набуває значення $y_1 = f(x_1)$, а в точці x_2 — значення $y_2 = f(x_2)$. При переході від точки x_1 до точки x_2 значення функції змінилося на величину $y_2 - y_1 = f(x_2) - f(x_1)$.

Відношення $\frac{y_2 - y_1}{x_2 - x_1}$ означає середню швидкість зміни функції на проміжку $[x_1; x_2]$. Якщо треба знайти швидкість зміни функції у певній точці цього проміжку, наприклад, x_1 (миттєву швидкість), слід відшукати число, до якого прямує значення відношення $\frac{y_2 - y_1}{x_2 - x_1}$ за умови, що $x_2 \rightarrow x_1$, або $x_2 - x_1 \rightarrow 0$.

Означується поняття похідної функції у даній точці (як швидкість зміни функції в цій точці) та інтерпретується дане означення до розглянутих задач практичного змісту.

2. Встановлюється алгоритм дій для знаходження похідної функції у даній точці та знаходиться похідна функції $f(x) = x^2$ у точці a : $f'(a) = 2a$.

Узагальнюється похідна функції у даній точці і вводиться нова функція — похідна функції. Наголошується, що здобута формула обчислення похідної функції $f(x) = x^2$ кожному значенню x з області визначення функції ставить у відповідність конкретне значення похідної функції у точці x . Отже, маємо нову функцію, яку називають похідною функції $f(x) = x^2$ і позначають $f'(x)$.

Учні знайомляться з правилами знаходження похідних.

3. Застосування: досліджуються функції; розв'язуються задачі практичного змісту, де функцію, як правило, необхідно утворити за умовою задачі.

Укрупнення навчального матеріалу — важлива особливість підручника рівня стандарту. По-можливості вивчення аналогічних, схожих, взаємозв'язаних понять, взаємно обернених тверджень, операції бажано не віддаляти в навчальному часі. Це сприятиме цілісності знань та покращуватиме їх застосування. Наприклад.

1. Диференціювання та інтегрування — взаємно обернені операції (табл. 1).

Таблиця 1

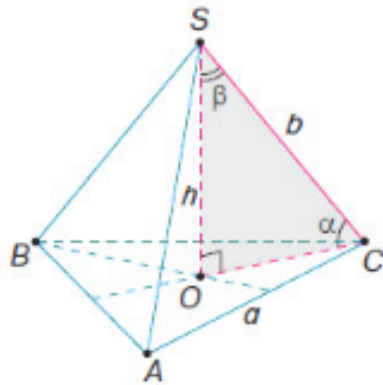
Диференціювання	Інтегрування
Дано: функцію $F(x)$.	Дано: $f(x) = F'(x)$.
Знайти: $f(x) = F'(x)$.	Знайти: функцію $F(x)$.

Операція, обернена до диференціювання, полягає у знаходженні функції за її похідною. Таку операцію називають інтегруванням.

2. Паралельність і перпендикулярність прямих та площину простору можна не розподіляти у два розділи, а вивчати в такій послідовності: прямі у просторі (прямі, що перетинаються; паралельні прямі; мимобіжні прямі); пряма і площина у просторі (паралельність прямої і площини; перпендикулярність прямої і площини; перпендикуляр і похила; теорема про три перпендикуляри; кут прямої з площиною); площини в просторі (паралельні площини; площини, що перетинаються; двогранний кут; перпендикулярні площини; залежність між паралельністю і перпендикулярністю прямих та площин; практичне значення паралельності і перпендикулярності прямих та площин).

Нарешті в підручнику увага приділяється **систематизації понять, властивостей, способів розв'язування задач** (таблиці, схеми, задачі за даними таблиць, класифікації). З одного боку, це покращує застосування матеріалу до розв'язування задач, а з другого — посилює зорове його сприймання.

Наприклад, найпростіші задачі на знаходження елементів правильної трикутної піраміди $SABC$ (бічного ребра b , висоти h , ребра основи a , кута β між висотою і бічним ребром, кута нахилу бічного ребра до площини основи α тощо) зводяться до розв'язування прямокутного трикутника SOC (мал. 2). У таблиці 2 вміщені деякі такі задачі та їх розв'язання.



Мал. 2

Дано	Знайти	Розв'язання
1) a і h	b, α, β	$OC = \frac{a\sqrt{3}}{3}; \operatorname{tg}\alpha = \frac{h}{OC} = \frac{h\sqrt{3}}{a}; b = \frac{h}{\sin\alpha}; \beta = 90^\circ - \alpha$
2) a і b	h, α, β	$OC = \frac{a\sqrt{3}}{3}; \cos\alpha = \frac{a\sqrt{3}}{3}; h = b \sin\alpha; \beta = 90^\circ - \alpha$
3) a і α	h, b, β	$OC = \frac{a\sqrt{3}}{3}; h = OC \cdot \operatorname{tg}\alpha = \frac{a \operatorname{tg}\alpha \sqrt{3}}{3}; b = \frac{h}{\sin\alpha}; \beta = 90^\circ - \alpha$
4) b і α	h, a, β	$h = b \sin\alpha; OC = b \cos\alpha; a = OC\sqrt{3} = b\sqrt{3} \cos\alpha; \beta = 90^\circ - \alpha$

Висновки та перспективи подальших досліджень. Зміст підручника рівня стандарту має забезпечувати оволодіння учнями математичними та ключовими компетентностями. Їх формування покращується, якщо дотримуватись таких загальних вимог до розроблення навчальних текстів, системи задач і методичного апарату підручника: орієнтація на результати навчально-пізнавальної діяльності, забезпечення мотивації, інтересу до набуття компетентностей, реалізація компетентнісного, діяльнісного та диференційованого підходів до навчання, доступність навчальних текстів, організація навчання на основі врахування досвіду взаємодії учня з навколишнім світом, посилення прикладної спрямованості змісту навчання, відповідність навчальних текстів етапам застосування математики на практиці, укрупнення навчального матеріалу, його систематизація, різномірівнева складність навчального матеріалу та ін.

Пріоритетні напрями досліджень: вирішення проблеми співвідношення пізнавальних і ціннісних компонентів у змісті математичної освіти; визначення принципів і критеріїв відбору практико — орієнтованого базового змісту на основі його фундаменталізації та інтеграції; розроблення нових технологій навчання математики, зокрема інформаційних, які спрямовані на моделювання освітніх середовищ, їх організаційних, змістових і методичних компонентів.

Використані джерела

1. Геометрія: підручник для 11кл. загальноосвітніх навчальних 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.

2. Локшина О. І. Зміст шкільної освіти в країнах Європейського Союзу: монографія / О. І. Локшина. — К.: Богданова А. М., 2009. — 404 с.
3. Профільне навчання: Теорія і практика: зб. наук. праць за матеріалами методолог. семінару НАПН України. — К.: Пед. преса, 2006. — 200 с.
4. Ray C. Jurgensen, Richard G. Brown, John W. Jurgensen. GEOMETRY / Ray C. Jurgensen, Richard G. Brown, John W. Jurgensen: Mc Douglas Littell. A Houghton Mifflin Company. — Boston. Dallas. USA, 2004. — 740 P.

References

1. Heometriia: pidruch. dlia 11 kl. zahalnosvit. navch. zakladiv (akademichniy ta profilnyi rivni) / [M. I. Burda, N. A. Tarasenkova, I. M. Bohatyrova, O. M. Kolomiets, Z. O. Serdiuk]. — K.: Vydavnychiy dim «Osvita», 2013. — 304 s.
2. Lokshyna O. I. Zmistshkilnoioisvity v krainakh Yevropeiskoho Soiuzu: monohrafiia. — K.: Bohdanova A. M., 2009. — 404 s.
3. Profiline navchannia: Teoriia i praktyka: zb. nauk. Prats za materialamy metodoloh. seminaru NAPN Ukrainy. — K.: Ped. presa, 2006. — 200 s.
4. Ray C. Jurgensen, Richard G. Brown, John W. Jurgensen. GEOMETRY / Ray C. Jurgensen, Richard G. Brown, John W. Jurgensen: Mc Douglas Littell. A Houghton Mifflin Company. — Boston. Dallas. USA, 2004. — 740 P.

Бурда М. И.,

**доктор педагогических наук, профессор,
действительный член НАПН Украины,
заведующий отдела математического и информационного
образования Института педагогики НАПН Украины**

МЕТОДИЧЕСКИЕ ТРЕБОВАНИЯ К УЧЕБНИКУ ПО МАТЕМАТИКЕ УРОВНЯ СТАНДАРТА

Предлагаются методические требования к разработке учебных текстов, системы задач и методического аппарата учебника по математике уровня стандарта, в частности: ориентация на результаты учебно-познавательной деятельности, реализация компетентностного, деятельностного и дифференцированного подходов к обучению математике, организация обучения на основании учета опыта взаимодействия обучения учащегося с окружающей средой, усиление прикладной направленности содержания обучения, соответствие учебных текстов этапам применения математики на практике, укрупнение учебного материала, его систематизация и др. Обосновывается, что реализация предлагаемых требований способствует формированию математической и ключевых компетентностей. Эти требования также могут быть использованы при создании учебных программ по математике.

Ключевые слова: учебник; математика; требования; уровень стандарта.

Burda M.,

**Full Member of the NAES of Ukraine,
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Head of the Mathematical and Informative Education Department
of the Institute of Pedagogy of the NAES of Ukraine**

METHODOLOGICAL REQUIREMENTS FOR MATHEMATICS TEXTBOOKS OF THE LEVEL OF STANDARD

One of the priority tasks of the methodology of mathematics is the transition from the knowledge- and information-centred educational paradigm to the competence-oriented one. Content of a textbook of the level of standard should ensure the development of mathematical and key competencies of pupils. The formation of these competencies can be stimulated by following general requirements for the construction of textbooks, system of tasks and methodical apparatus of a textbook: orientation to the expected results of educational and cognitive activity, ensuring motivation, interest in acquiring competences, realization of competence-oriented, activity and differentiated approaches to learning, intelligibility of educational texts, organization of the learning process based on the experience of pupil's interaction with the outside world, relevance of educational texts to the stages of application of mathematics in practice, consolidation of educational material, its systematization, multilevel complexity of the content etc. The formation of key competencies requires the strengthening of the applied orientation of the content of a textbook, which will provide sufficient knowledge, skills and abilities for their successful use both in studying theoretical material, solving mathematical problems and problems of practical content and for mastering other subjects in the learning process. While studying mathematics pupils must realize that the process of its application to solving any practical problems includes: formalization (the transition from the situation described in the problem, to the mathematical model of this situation, and from it, to a clearly formulated mathematical problem), solving the task within the constructed model, interpretation (application of the result obtained to the original situation). These requirements can also be taken into account when constructing mathematics curricula for high school.

Keywords: textbook; mathematics; requirements; level of standard.

ОСОБЛИВОСТІ ДОБОРУ СИСТЕМИ ВПРАВ У ПІДРУЧНИКУ З ГЕОМЕТРІЇ ДЛЯ ЛІЦЕЮ НА РІВНІ СТАНДАРТУ

О. П. Вашуленко,

кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник,
старший науковий співробітник відділу
математичної та інформатичної освіти
Інституту педагогіки НАПН України
e-mail: vasholia@bigmir.net

Е. Г. Сердюк,

молодший науковий співробітник
відділу математичної та інформатичної освіти
Інституту педагогіки НАПН України
e-mail: lab_mfo@ukr.net

Нова українська школа вимагає створення нових підходів до навчання предметів з метою формування в учнів наскрізних компетентностей. Одним із засобів організації навчальної діяльності, зокрема з геометрії в ліцеї на рівні стандарту, є відповідна система вправ. Проблема добору і функціонування системи навчальних вправ є завжди актуальною для вчених-педагогів і вчителів-методистів. Одним із шляхів її вирішення на сьогодні є метод добору системи вправ з урахуванням таксономії навчальних цілей Б. Блума. Такий підхід дозволяє організувати навчання геометрії учнів ліцею на рівні стандарту з урахуванням їхнього рівня знань і вмінь, забезпеченням індивідуального темпу засвоєння матеріалу і формування ключових компетентностей.

Ключові слова: система вправ; геометрія; ліцей; рівень стандарту; таксономія Б. Блума.

Постановка проблеми. Те, що сучасна середня освіта має орієнтуватися не на накопичення знань, а на їх практичне застосування та реалізацію, ні в кого не викликає сумніву. На сьогодні знання доступні і оновлюються так швидко, що їх фіксація в засобах навчання та передавання їх учням втратили сенс. Ми маємо навчити наших дітей вчитися, думати, мислити, самостійно приймати рішення.

Нині у світовій практиці ефективність освіти пов'язується з реалізацією компетентнісного підходу, тобто орієнтацію навчального процесу на формування і розвиток основних компетентностей особистості. Це вимагає перенесення акценту

із засвоєння нормативно визначених знань, умінь і навичок на формування і розвиток у школярів здатності самостійно практично діяти, застосовувати індивідуальний позитивний досвід та досягнення у нестандартних, творчих, життєвих ситуаціях, тобто на формування ключових компетентностей, необхідних для життя в суспільстві та швидкозмінному світі. Пріоритет надається навчанню самостійно здобувати потрібну інформацію, виокремлювати проблеми, шукати шляхи їх раціонального розв'язання, вміти критично мислити, застосовувати набуті знання для вирішення нових завдань.

Однак, перехід на компетентнісні засади поки не належним чином відображено у дидактичному і методичному забезпеченні навчання математики (геометрії зокрема), де все ще домінує знаннєвий компонент.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Теорія і практика компетентнісного підходу в освіті розроблялася і була представлена у працях як зарубіжних учених Р. Бадера, Д. Мертенса, Б. Оскарсона, А. Шелтена, так і наших вітчизняних — Н. М. Бібік, Л. О. Локшиною, О. Овчарук, О. Пометун, О. Савченко, С. Трубачевою та ін. Ними досліджуються різні аспекти компетентнісного підходу в освіті: його сутність, понятійний апарат, психолого-педагогічні засади, умови впровадження на різних рівнях освіти; конкретизуються цілі та завдання освіти на засадах компетентнісного підходу; обґрунтовуються з метою його реалізації необхідність трансформації змісту навчання та використання інноваційних освітніх технологій.

Формулювання цілей статті. У статті представлено один із підходів до побудови системи вправ з геометрії в ліцеї на рівні стандарту, що ґрунтується на таксономії когнітивних цілей пізнавальної діяльності Б. Блума. Такий підхід забезпечить засвоєння учнями ліцею необхідного обсягу знань з геометрії на рівні стандарту і сприятиме формуванню в них ключових компетентностей.

Виклад основного матеріалу. «Компетентність — динамічна комбінація знань, способів мислення, поглядів, цінностей, навичок, умінь, інших особистих якостей, що визначає здатність особи успішно провадити професійну та/або подальшу навчальну діяльність». У світовому досвіді склалось розуміння компетентності як інтегрованого результату освіти, присвоєного особистістю. До ознак ключових компетентностей належать такі: поліфункціональність, надпредметність, міждисциплінарність, багатокomпонентність, спрямування на формування критичного мислення, рефлексії, визначення власної позиції. Важливим акцентом Нової української школи є рівнозначність усіх ключових компетентностей на всіх етапах навчання. Тобто, кожна освітня галузь володіє освітнім потенціалом, необхідним для формування кожної ключової компетентності. Цей потенціал має бути реалізований наскрізно у процесі навчання кожного предмета або курсу [3].

Внеском математичної освітньої галузі у формування компетентності спілкування державною мовою є уміння, що виробляється в процесі навчання матема-

тики, — 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 ініціативність і підприємливість — 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 [3].

У формуванні ключових компетентностей школярів значну роль відіграє навчання геометрії. Геометрія, як наука, виникла з життєвих потреб людини у глибку давнину. Змінюючись від практичної до суто дедуктивної, вона перетворилася на феномен загальнолюдської культури. Все, що нас оточує — геометрія. Геометричні знання і вміння, геометрична культура є сьогодні професійно значущими для багатьох сучасних спеціальностей: дизайнерів, конструкторів, вчених і робітників. Серед шкільних предметів математичного циклу геометрія вирізняється вільнодумністю, небажанням підкорятися алгоритмам, а інколи навіть логіці. Вона є потужним засобом розвитку особистості. Геометрія допомагає пізнати навколишній світ, у якому більшість предметів нагадують різні геометричні фігури. Ми живемо у світі геометрії. Щоб орієнтуватися в ньому, потрібно навчитися розуміти, як він влаштований. Геометрія формує в людини просторову уяву, знайомить з просторовими формами і законами їх сприйняття. З іншого боку, геометрія має всі можливості для розвитку обох півкуль головного мозку людини, оскільки в ній інтуїтивно зрозумілі факти логічно обґрунтовуються і доводяться. Геометрія — це єдиний шкільний предмет, що базується на послідовному доведенні всіх тверджень. А якщо людина розуміється на доведенні, нею неможливо маніпулювати. Роль геометрії у навчанні не вичерпується її змістом. Наочні інтерпретації допомагають кращому розумінню властивостей геометричних фігур, їх прояву у реальному житті. Водночас, геометрія — один з найскладніших для засвоєння учнями навчальний предмет. Для того, щоб шкільний курс геометрії став ефективним засобом формування компетентностей в учнів ліцею, діяльність щодо його засвоєння має бути організована на науково обґрунтованих психологічних засадах цього процесу. Особливої уваги потребує організація вивчення геометрії в ліцеї на рівні стандарту. Оскільки такий курс вивчається у класах гуманітарного профілю, мотивація його вивчення залежить від привабливості, лаконічності, результативності предмета, усвідомлення учнями його користі [2].

Організація навчальної діяльності учнів ліцею з геометрії з метою формування ключових і предметних компетентностей передбачає: відмову від репродуктивного повторення геометричних фактів; пріоритет навчальних завдань, які активізують розумову діяльність школярів (практичних робіт, задач практичного змісту); активне використання прийомів вибору, порівняння, класифікації, перетворення, конструювання; встановлення зв'язків між геометричними поняттями на основі власного досвіду учнів; використання ІКТ. Особливостями системи вправ з геометрії для формування предметних і ключових компетентностей учнів ліцею є: аналіз властивостей просторових фігур з різних точок зору засобом системи вправ; залучення вправ на встановлення відповідності між предметною, вербальною, графічною і символічною моделями; застосування контрприкладів; розв'язування геометричних задач різними способами, вправи на складання задач [2].

Однак геометрія, як шкільний предмет, свою розвивальну функцію може виконувати за умови засвоєння учнями певного обсягу відповідних теоретичних знань. На нашу думку, педагогічною технологією, яка дає змогу вирішити це завдання, є технологією повного засвоєння знань, автори якої — американські психологи Дж. Керролл, Б. Блум та їх послідовники. Дж. Керролл звернув увагу на ту обставину, що в традиційному навчальному процесі завжди фіксовані умови навчання: однакові для всіх навчальний час, спосіб подання інформації і ін. Єдине, що залишається нефіксованим, це результат навчання. Дж. Керролл запропонував зробити постійним параметром результат навчання, а умови навчання — змінними, підлаштовуватися під досягнення кожним учнем заданого результату. Персоніфікація навчальної діяльності на уроках геометрії в ліцеї реалізується, зокрема, через систему вправ, що будується на засадах ієрархії цілей пізнавальної діяльності. А саме: 1) знання: учень запам'ятовує і відтворює конкретну навчальну одиницю; 2) розуміння: учень перетворює навчальний матеріал з однієї форми в іншу; 3) застосування: учень демонструє застосування вивченого матеріалу в конкретних умовах і в новій ситуації; 4) аналіз: учень виокремлює частини цілого, виявляє взаємозв'язки між ними, усвідомлює принципи побудови; 5) синтез: учень проявляє вміння комбінувати відомі йому елементи для отримання нового цілого; 6) оцінка: учень оцінює значення навчального матеріалу для даної конкретної мети [4].

Побудова системи вправ з геометрії в ліцеї на рівні стандарту на основі таксономії Б. Блума передбачає: 1) конкретизацію загальних пізнавальних цілей у вигляді когнітивних досягнень учнів і за окремими складовими змісту предмета (таблиці 1, 2); 2) інтерпретацію когнітивних результатів навчання учнів у вигляді видів запитань і завдань (таблиця 3); 3) побудова рівневої системи вправ з геометрії до кожної складової змісту предмета (визначеними програмою для учнів ліцею на рівні стандарту).

Таблиця 1

Навчальні цілі і когнітивні досягнення учнів

Основні категорії навчальних цілей (за Б. Блумом)	Приклади узагальнених когнітивних досягнень учнів
<p>1. Знання. Ця категорія передбачає запам'ятовування і відтворення набутих знань (від конкретних фактів до цілісних теорій).</p>	<p>Учень: Знає (пригадує) вживані терміни, конкретні факти, методи і процедури, основні поняття, правила і принципи.</p>
<p>2. Розуміння. Проявами розуміння вивченого можуть бути: здатність перетворювати навчальний матеріал з однієї форми в іншу (зі словесної в символічну); інтерпретація учнем вивченого матеріалу (пояснення, короткий виклад); прогнозування результату дій і ін.</p>	<p>Учень: Розуміє факти, правила, принципи, інтерпретує навчальний матеріал, поданий у різних формах, перетворює його з однієї форми в іншу, прогнозує наслідки дій з наявними даними.</p>
<p>3. Застосування. Ця категорія передбачає вміння застосувати навчальний матеріал в конкретних умовах, а також у нових ситуаціях.</p>	<p>Учень: Правильно застосовує поняття, принципи, закони, методи, процедури в конкретних практичних та нових ситуаціях.</p>
<p>4. Аналіз. Ця категорія передбачає вміння визначити структуру навчального матеріалу, виділяючи складові частини, встановлення взаємозв'язків між ними, усвідомлення принципів побудови цілого.</p>	<p>Учень: Усвідомлює зміст навчального матеріалу, його внутрішню структуру, бачить прогалини у логіці суджень, розрізняє факти і наслідки, оцінює дані.</p>
<p>5. Синтез. Ця категорія передбачає вміння компонувати елементи знань у нову структуру (доповідь, опорну схему, план дій і ін.)</p>	<p>Учень: Пише твір (доповідь), пропонує план проведення експерименту, застосовує відомості з різних галузей знань для вирішення проблеми.</p>
<p>6. Оцінка. Ця категорія передбачає вміння оцінювати значення певного матеріалу (повідомлень, експериментальних даних) для конкретної мети, будувати судження за певними критеріями, як внутрішніми (логічними) так і зовнішніми (відповідно до мети).</p>	<p>Учень: Оцінює логіку тексту, відповідність висновку до вихідних даних, значення результату діяльності за певними критеріями.</p>

**Навчальні цілі за складниками змісту навчального матеріалу
(на прикладі розділу «Тіла обертання»)**

Тема	Тіла обертання
Знання	<p>Учень:</p> <p>Розпізнає тіла обертання серед інших просторових фігур, а також їх види (циліндр, конус, куля).</p> <p>Розрізняє елементи тіл обертання.</p> <p>Пригадує формули для обчислення розмірів елементів тіл обертання та їх об'ємів і площ поверхонь.</p> <p>Розпізнає многогранники і тіла обертання у їх комбінаціях і ін.</p>
Розуміння	<p>Учень:</p> <p>Розуміє характеристики і властивості тіл обертання та їх елементів, способи їх утворення, а також способи обчислення розмірів елементів тіл обертання та їх об'ємів і площ поверхонь і ін.</p>
Застосування	<p>Учень:</p> <p>Застосовує властивості тіл обертання до розв'язування задач; обчислює розміри елементів тіл обертання та їх об'ємів і площ поверхонь і ін.</p>
Аналіз	<p>Учень:</p> <p>Порівнює властивості та встановлює аналогії між тілами обертання та плоскими або іншими просторовими фігурами, розв'язує задачі на комбінацію просторових фігур і ін.</p>
Синтез	<p>Учень:</p> <p>Класифікує види плоских і просторових фігур за різними ознаками, встановлює родо-видові зв'язки між геометричними об'єктами, будує зображення тіл обертання, їх елементів, перерізів, складає задачі на обчислення розмірів елементів тіл обертання, та їх об'ємів і площ поверхонь а також комбінацію просторових фігур і ін.</p>
Оцінка	<p>Учень:</p> <p>Оцінює правильність розв'язку задачі (зокрема практичної) на обчислення розмірів елементів тіл обертання та їх об'ємів і площ поверхонь, а також комбінацію просторових фігур з урахуванням властивостей цих фігур і ін.</p>

**Типові вимоги у формулюванні завдань
для досягнення навчальних цілей за рівнями**

Знання	Розуміння	Застосування	Аналіз	Синтез	Оцінка
Відтвори, Знайди, Виділи, Познач, Назви, Повтори, Закінчи речення та ін.	Поясни Опиши, Обери, Підкресли, Розташуй, Розпізнай, та ін..	Застосуй, Обчисли Використай Заверши Проілюструй та ін.	Порівняй, Знайди інші ознаки, Знайди помилку, Встанови послідовність та ін.	Аргументуй, Знайди інші способи, Перевір, Згрупуй, Запропонуй, та ін.	Оціни результат, Об'єднай, Переконай, Перевір, Порекомендуй, та ін.

Наведемо приклади завдань з теми «Тіла обертання» за рівнями когнітивних цілей навчання на рівні стандарту:

1. (Знання) Що таке куля? Що таке сфера? Назвіть їхні елементи.
2. (Розуміння) Чим відрізняються конус і піраміда?
3. (Застосування) Висота конуса 8 м, радіус 6 м. Обчисліть довжину твірної конуса.
4. (Аналіз) Чи може осьовим перерізом конуса бути не рівнобічна трапеція?
5. (Синтез) У циліндр вписано правильну трикутну призму, а навколо нього описано правильну шестикутну призму. Знайдіть відношення площ бічних поверхонь цих призм.
6. (Оцінка) Визначте вид трикутника, який є основою призми, вписаної в циліндр, якщо вісь циліндра проходить поза призмою.

Система вправ з геометрії для учнів ліцею на рівні стандарту міститиме переважно завдання для реалізації перших трьох цілей навчання — знання, розуміння, застосування. Однак не варто нехтувати і наступні три цілі. Для формування ключових компетентностей в учнів корисними будуть доступні і зрозумілі завдання з метою аналізу навчального матеріалу, його синтезу і оцінки навчальної діяльності.

Для реалізації принципу повноти системи вправ з геометрії у ліцеї на рівні стандарту необхідно добирати завдання для реалізації всіх цілей пізнавальної діяльності (за Б. Блумом), враховуючи при цьому потреби і навчальні можливості учнів. Принцип наступності і послідовності у навчанні вимагає послідовного проходження перших трьох рівнів: «знання», «розуміння», «застосування», які є базовими.

При виконанні цих рівнів учні працюють в парах або групах, можуть користуватися конспектами, підручником, довідковою літературою. Корисними будуть завдання у тестовій формі, коли учень розпізнає правильну відповідь, а також вправи за готовими малюнками. Рівні «аналізу» та «синтезу» — рівні розвитку мислення з використанням набутих знань та умінь. Ці рівні передбачають використання знань й умінь у знайомих або нових ситуаціях. Новизна ситуації визначається ситуативно. Якщо вчитель попередньо пояснив процес виконання завдання, то у процесі розв'язування учні будуть демонструвати лише знання та розуміння вивченого матеріалу. У випадку, коли в умові завдання присутні нові елементи або ситуації, які вчитель раніше не розглядав, то можна вважати, що при розв'язуванні такого завдання учні використовують знання та навички у нових ситуаціях. Корисними будуть вправи на складання геометричних задач, розв'язування задач з недостатніми та надлишковими даними.

Завдання для рівня «оцінювання» нетрадиційні, однак не завжди вимагають від учнів глибоких знань з предмета, а лише вміння адаптувати наявні знання до вирішення проблеми. Одним із шляхів формування та розвитку рівня «оцінювання» учнів є розв'язування практичних завдань з геометрії. Такими завданнями є задачі практичного змісту, а також практичні роботи (зокрема, щодо виготовлення моделей просторових фігур).

Процес розв'язування завдання відповідного рівня передбачає залучення навичок мислення усіх попередніх рівнів, тобто при розв'язуванні вправи, яка передбачає аналіз матеріалу, учень обов'язково залучає знання, демонструє розуміння матеріалу та його використання на практиці. Для вчителя важливим є орієнтація на те, які з його учнів здатні до застосування, аналізу, синтезу матеріалу та оцінювання результатів пізнавальної діяльності, а які ще знаходяться на нижчих рівнях. Система вправ з геометрії у ліцеї на рівні стандарту має містити надлишкову кількість завдань для рівнів «знання», «розуміння», «застосування» для надання можливості всім учням проходження цих рівнів у індивідуальному темпі. Завдання для рівнів «застосування», «аналіз», «синтез» мають бути доступними, цікавими і корисними для учнів, слугувати мотивації вивчення геометрії в ліцеї на рівні стандарту, забезпечувати можливості навчального предмету «Геометрія» для формування ключових компетентностей школярів.

Висновок. Система вправ з геометрії, побудована з урахуванням когнітивних рівнів пізнавальної діяльності (за Б. Блумом), сприяє формуванню ключових компетентностей учнів ліцею, забезпечує мотивацію вивчення предмету на рівні стандарту.

Використані джерела

1. 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.

2. Компетентнісно орієнтована методика навчання математики в основній школі: Метод. посібник / О. І. Глобін, М. І. Бурда, Д. В. Васильєва, В. В. Волошина, О. П. Вашуленко, Н. Д. Мацько, Т. М. Хмара. — К.: Педагогічна думка, 2015. — 245с.
3. Нова українська школа: поради для вчителя / Під заг. ред. Бібік Н. М. — К.: ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2017. — 206 с.
4. Таксономія Блума — [Електронний ресурс]. — Режим доступу: <http://books.br.com.ua/32190>.

References

1. Kompetentnisnyj pidkhd u suchasnij osviti: svitovij dosvid ta ukrajinsjki perspektyvy: Biblioteka z osvithnoji polityky / Pid zagh. red. O. V. Ovcharuk. — K.: K.I.S., 2004. —112 s.
2. Kompetentnisno orijentovana metodyka navchannja matematyky v osnovnij shkoli: Metod. posibnyk / O. I. Ghlobin, M. I. Burda, D. V. Vasylyjeva, V. V. Voloshena, O. P. Vashulenko, N. D. Macjko, T. M. Khmara. — K.: Pedagoghichna dumka, 2015. — 245s.
3. Nova ukrajinsjka shkola: poradnyk dlja vchytelja / Pid zagh. red. Bibik N. M. — K.: TOV «Vydavnychyj dim «Plejady», 2017. — 206 s.
4. Taksonomija Bluma — [Elektronnyj resurs]. — Rezhym dostupu: <http://books.br.com.ua/32190>.

Вашуленко О. П.,

кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник,
старший научный сотрудник отдела математического
и информатического образования
Института педагогики НАПН Украины

Сердюк Э. Г.,

младший научный сотрудник отдела математического
и информатического образования
Института педагогики НАПН Украины

ОСОБЕННОСТИ ПОСТРОЕНИЯ СИСТЕМЫ УПРАЖНЕНИЙ В УЧЕБНИКЕ ПО ГЕОМЕТРИИ ДЛЯ ЛИЦЕЯ НА УРОВНЕ СТАНДАРТА

Новая украинская школа требует создания новых подходов к обучению предметов с целью формирования у учащихся ключевых компетентностей. Одним из средств организации учебной деятельности, в частности по геометрии в лицее на уровне стандарта, есть соответствующая система упражнений. Проблема отбора и функционирования учебных упражнений всегда актуальна для ученых-педагогов и учителей-методистов. Одним из путей ее решения есть метод построения системы упражнений с учетом таксономии учебных целей Б. Блума. Такой подход позволяет организовать обучение геометрии учащихся лицея на уровне стандарта с учетом их уровня знаний и умений, индивидуального темпа усвоения материала и формирования ключевых компетенций. Система упражнений по геометрии в лицей на уровне стандарта должна содержать избыточное количество задач для уровней «знание», «понимание», «применение» для предоставления возможности всем ученикам

проходження цих рівней в індивідуальному темпі. Задача для рівней «применение», «анализ», «синтез» повинні бути доступними, інтересними і корисними для учасників, забезпечивши мотивацію вивчення геометрії в лицей на рівні стандарту і можливість геометрії як шкільного предмета, формування ключових компетентностей школярів.

Ключевые слова: система вправ; геометрія; лицей; рівень стандарту; таксономія Б. Блума.

Vashulenko O.

**Candidate of Pedagogical Sciences, Senior Researcher,
Senior Research Officer at the Mathematical and Computer Science
Education Department of the Institute of Pedagogy of the NAES of Ukraine**

Serdiuk Ye.

**Research Assistant at the Mathematical
and Computer Science Education Department
of the Institute of Pedagogy of the NAES of Ukraine**

FEATURES OF BUILDING A SYSTEM OF EXERCISES IN THE GEOMETRY TEXTBOOK FOR LYCEUM AT THE LEVEL OF STANDARD

The new Ukrainian school requires the creation of new approaches to the teaching of subjects in order to form students the cross-cutting competencies in students. One of the means of organizing educational activities, in particular in geometry at lyceum at the level of standard, is the appropriate system of exercises. The problem of the selection and functioning of educational exercises is always relevant to scholars, teachers and methodologists. Today one of the ways of solving it is the method of selecting a system of exercises based on the taxonomy of educational goals of B. Blum. This approach allows organizing the study of geometry of lyceum students at the level of standard, taking into account their level of knowledge and skills, ensuring the individual pace of material absorption and the formation of key competencies. The construction of a system of exercises in geometry at lyceum at the level of standard based on the taxonomy of B. Blum involves: 1) the specification of common cognitive goals in the form of cognitive achievements of students and on individual components of the subject matter; 2) interpretation of the cognitive outcomes of student learning in the form of questions and tasks; 3) construction of a level system of exercises from geometry to each component of the content of the subject (defined by the program for students of lyceum at the level of standard). The system of exercises in geometry at lyceum at the level of standard should contain an excessive amount of tasks for levels of «knowledge», «understanding», «application» to enable all students to pass these levels at an individual pace. Tasks for the levels of «application», «analysis», «synthesis» should be accessible, interesting and useful for students, provide the motivation for studying geometry at lyceum at the level of standard and the possibility of geometry as a subject for the formation of the key competencies of students.

Keywords: system of exercises; geometry; lyceum; level of standard; taxonomy of educational goals of B. Blum.

МАТЕМАТИЧНІ ЗАДАЧІ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ КЛЮЧОВИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ УЧНІВ

Д. В. Васильєва,

кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник,
старший науковий співробітник відділу
математичної та інформативної освіти
Інституту педагогіки НАПН України
e-mail: vasilyevadarina@gmail.com

У статті здійснено аналіз сучасних підручників математики кількох зарубіжних країн на предмет включення задач, спрямованих на формування ключових компетентностей учнів – ініціативність і підприємливість; соціальна і громадянська компетентності; обізнаність і самовираження у сфері культури; екологічна грамотність і здорове життя. Розглянуто конкретні приклади задач, що стосуються фінансових розрахунків, громадянської ідентифікації та історико-краєзнавчої тематики, здорового способу життя та екології із підручників Ізраїлю, Індії та Молдови. Розкрито можливості формування в учнів ключових компетентностей в процесі розв’язування задач під час навчання математики. Зроблено висновок про доцільність використання досвіду побудови системи задачу підручниках інших країнах для осучаснення фабул і видів задач для навчання учнів у сучасних умовах модернізації шкільної математичної освіти в Україні.

Ключові слова: математичні задачі; ключові компетентності; зарубіжний досвід; підручники математики в Ізраїлі, Індії, Молдові.

Постановка проблеми. Процес реформування системи шкільної освіти в Україні відбувається в умовах поглиблення процесів світової інтеграції та глобалізації, які охоплюють усі сфери суспільного розвитку і певним чином збагачують життєдіяльність у кожній окремій державі та у світі загалом. Зростає взаємне зближення різних культур, проникнення інформаційних технологій, вплив зовнішніх чинників на задоволення потреб особистості та суспільства. Не залишається осторонь при цьому і процес створення шкільних підручників нового покоління.

Відповідно до Концепції Нової української школи сучасний підручник покликаний моделювати цілісний процес навчання та набування учнями практичного досвіду, реалізувати мотиваційну, інформаційну, діяльну, розвивальну, виховну та

інші функції, сприяти розвитку ключових і предметних компетентностей, критичного та креативного мислення, пізнавальної зацікавленості та самостійності тощо.

Щоб створити підручники математики, здатні забезпечити багатофакторні вимоги сьогодення (державу, учнів, учителів, громадську спільноту, ...), бажано ознайомитися з міжнародним досвідом створення навчальної книги та осмислити світові освітні традиції. Пошуки загального та особливого в підручниках різних країн, вивчення шляхів оновлення змісту й методичного апарата зарубіжних навчальних книжок надають можливість збагатити власний процес підручникотворення.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема створення підручників нового покоління стає актуальною для фахівців у багатьох країнах світу. Про це свідчить, зокрема, діяльність IBE-UNESCO (Глобального центру передового досвіду стосовно навчальних програм і суміжних питань) і створений ними пакет ресурсів для вивчення та розуміння фахівцями розвитку політики і процесів, пов'язаних з розробкою підручників та інших навчальних видань [1]. В одному з пакетів підкреслюється, що співпраця та спільні публікації можуть пришвидшити перехід до забезпечення підручниками та іншими навчальними матеріалами на конкурентній основі.

Підручники математики досліджувалися різними авторами у різних контекстах. Наприклад, у роботі [2] проаналізовано структуру підручників з математики для 5 класів України, Білорусі та Росії. Когнітивну та афективну складові підручників математики Сінгапура і Австралії порівнювали W. T. Seah і A. J. Bishop у роботі [3]. Цікаве дослідження провела Monica Johansson [4]. Вона досліджувала, як вміщені у підручнику математики задачі впливають на хід навчального процесу. Предметом дослідження Margaret Tarplin [5] стали шляхи формування цінностей у процесі розв'язування задач. Про необхідність включення у підручники математики практико-орієнтованих задач і задач міжпредметного змісту зазначається у статті О. М. Пирютко і О. О. Терешко [6]. Автори подають приклади задач, включення яких у шкільні підручники, сприяє розвитку учнів і уможливорює організацію навчальної діяльності, що відповідає новим освітнім завданням.

На основі порівняльного аналізу різних аспектів системи створення підручників нового покоління у світі можемо зробити висновок про те, що провідною тенденцією створення навчальної книги є забезпечення освітніх потреб учнів і формування ключових і предметних компетентностей.

Мета статті полягає у тому, щоб на прикладі конкретних задач із підручників математики різних країн розкрити можливості реалізації компетентнісного підходу до навчання, зокрема формування в учнів ключових компетентностей під час навчання математики.

Виклад основного матеріалу. Система навчання математики, що існувала в світі до ХХ століття, успішно справлялася з поставленим перед нею завданнями — навчити підростаюче покоління на все життя і підготувати його до виконання різно-

манітних завдань, характерних для індустріальної епохи. Відповідно до такої мети у навчанні математики переважали задачі на обчислення, доведення, побудови та дослідження, що стосувалися абстрактних математичних об'єктів. Значна увага відводилася автоматизації деяких дій (засвоєнню окремих прийомів, алгоритмів чи правил-орієнтирів) і їх використанню для розв'язування широкого класу задач. Учні, які добре засвоїли необхідні алгоритми та ефективні прийоми, могли спрямовувати свою мисленеву діяльність на вирішення інших складніших і цікавіших проблем. У той же час протягом усього часу існування організованої системи навчання математики у підручники з математики включали не тільки абстрактні та алгоритмічні задачі, а й задачі, що стосувалися конкретних прикладних питань — фінансові розрахунки, встановлення часу руху човна за течією річки і проти неї, визначення площ деталей деяких механізмів тощо. Але такі задачі розглядалися побіжно і не систематично, оскільки їх не включали до обов'язкових результатів навчання і не виносили для підсумкового оцінювання.

У XXI столітті змінилися освітні завдання, оскільки молоді люди все більше і більше стикаються з постійною зміною діяльнісного середовища і потребою опанувати нові професії та види діяльності, поєднувати реалізацію колективних та індивідуальних цілей, добре орієнтуватися в інформаційно-комунікаційних технологіях, що швидко змінюються. У цих умовах особливої популярності набувають чотири особистісні характеристики, яких має набути сучасна молодь — комунікація, креативність, критичне мислення і командна робота. Саме тому у Концепції Нової української школи запроваджено компетентнісний підхід до навчання, виокремлено ключові компетентності й наскрізні вміння, що створюють основу для успішної самореалізації учня — як особистості, громадянина і фахівця. Серед них — спілкування державною та іноземними мовами; основні компетентності у природничих науках і технологіях; інформаційно-цифрова компетентність; ініціативність і підприємливість; соціальна і громадянська компетентності; обізнаність і самовираження у сфері культури; екологічна грамотність і здорове життя. Усі перелічені компетентності однаково важливі й взаємопов'язані. Кожну з них діти набувають під час вивчення різних предметів на всіх етапах освіти. У навчальній програмі зазначається, що навчання математики має зробити певний внесок у формування ключових компетентностей.

Розглянемо, як у школах різних країн пропонується формувати ці компетентності у підростаючого покоління за допомогою змістового наповнення та методичного апарату підручників з математики.

На основі аналізу підручників з математики Республіки Молдова [7], [8] можемо зробити висновок, що всі перелічені вище ключові компетентності і змістові наскрізні лінії є актуальними для системи математичної освіти в Молдові. У підручниках для всіх класів міститься навчальний матеріал, спрямований на формування ініціативності та підприємливості, на розвиток фінансової грамотності. Традицій-

ними для підручників 5 класу є завдання, що стосуються конкретних грошових розрахунків і вимагають виконання 3–4 арифметичних дій:

У мами було 235,8 лея. Вона купила: 2 кг картоплі за ціною 4,5 лея за кілограм, 3 кг яблук за ціною 8,25 лея за кілограм і ляльку Барбі для Дани за 102 лея. Скільки грошей залишилося в мами? [7, с. 159]

У 12 класі розглядається тема «Елементи фінансової математики». Тут пропонується, зокрема, така задача:

Відомо, що курс євро до молдовського лея зростає з ймовірністю 0,55, курс долара до молдовського лея зростає з ймовірністю 0,35, а ймовірність того, що зростуть обидва курси дорівнює 0,3. Знайдіть ймовірність того, що по відношенню до лея зросте курс хоча б однієї з вказаних валют [8, с. 86].

Цікавим для авторів підручників в Україні є той факт, що багато задач про фінанси формулюються у вигляді задач на дослідження, а в 12 класі розглядається тема «Елементи фінансової математики».

3 березня місяця родина Іванових відклала по 500 леїв, щоб купити холодильник за 5000 леїв. У період різдвяних знижок холодильник подешевшав на 0,1 початкової вартості. Чи вистачить родині зібраних грошей, щоб купити холодильник у цей період? [7, с. 216]

Банк пропонує 3 види депозитних рахунків: а) під 9% простих річних відсотків; б) під 8% складних річних відсотків з щорічною капіталізацією; в) під 8% складних річних відсотків з щомісячною капіталізацією. Який депозит принесе більший дохід його власнику через 1,5 роки? [8, с. 122]

Задачі, спрямовані на формування фінансової грамотності, містяться у підручниках з математики й інших країн. Наприклад, у підручниках Держави Ізраїль фабули задач відображають ситуації, з якими учні матимуть справу у реальному житті:

Руті платять абонплату 35 шекелів за місяць і ще 50 агорот за кожну хвилину розмови. Складіть функцію залежності вартості телефонних розмов Руті в залежності від часу, що вона розмовляла. Скільки вона заплатить, якщо розмовлятиме 35 хв; 50 хв? Якщо не буде розмовляти? Якщо проговорить 2 години? Їй прийшов рахунок 60 шекелів. Скільки хвилин вона розмовляла? [9, с. 20]

В Індії у задачі фінансового змісту переважають у підручниках 5–9 класів. Багато задач пропонується для учнів 5–6-х класів. Ці задачі прості за фабулами, але містять багатозначні числа.

Загальна сума, витрачена на будівництво деякого будинку, склала 8 714 530 рупій. З цієї суми 2 472 615 рупій витрачено на покупку земельної ділянки, 5 043 720 рупій на будівельний матеріал, а інше — на оплату праці. Якою була сума, витрачена на оплату праці? [10, с. 14]

У старших класах розглядаються задачі на відсоткові розрахунки, витрати, прибутки, депозити тощо. На відміну від задач з курсу математики в Україні, в підручнику [11] розглядаються задачі про заощадження та інвестиції, види оподаткування та оформлення податкових накладних, акції та дивіденди, брокерські послуги та інвестиційні папери тощо. Такі задачі містяться в спеціальному розділі, присвяченому комерційній математиці:

Газова агенція Араті постачає споживачам газові балони оподаткованою вартістю 545 рупій. Стягується GST (податок на товари та послуги) у розмірі 5%. Яка кількість CGST (Податок на послуги, який повинен бути сплачений центральному уряду) і SGST (Податок на послуги, який повинен бути сплачений урядові штату) має бути в податковій накладній? Яку загальну суму сплачує споживач? Знайдіть суму GST, яку платить Газова агенція Араті [11, с. 86].

Цікавими та різноманітними є задачі на формування соціальної та громадянської компетентності. У підручнику [9] кілька разів зустрічаються задачі про державні прапори. Наприклад:

Який трикутник зображено на чеському прапорі?

Скільки рівносторонніх трикутників у зірці Давида на ізраїльському прапорі?

У літньому таборі кожен день піднімають прапор до верху щогли. Щодня вибирається учень для підняття прапора. Графіки зображують висоту прапора під час підняття протягом трьох днів у таборі. До якої висоти кожен день піднімався прапор? Скільки часу потрібно, щоб підняти прапор кожного дня? [9, ст. 42]

У підручниках [7] і [10] до різних розділів включено задачі, фабули яких стосуються громадянської ідентифікації та історико-краєзнавчої тематики. Наприклад:

Переліт Лондон — Кишинів тривав 6 годин. Час приземлення літака 16:25 за місцевим часом. Скільки було на годиннику в Лондоні у момент вильоту? [7, с. 213]

Виразіть у гектарах і розташуйте у порядку спадання площі таких заповідників у Республіці Молдова: Кодри — 517 700 ар; Плаюл Фагулуй — 564 200 ар; Горлик — 8 360 000 м²; Прутул де Жос — 16 919 000 м²; Педуря Домняске — 60,39 км² [7, с. 200].

Джалгаон, Бхусавал, Акола, Амравати і Нагпур лежать послідовно на певному маршруті. Відстані між Акола й іншими з цих місць наведені нижче. Використайте їх, щоб створити задачі з цими словами і розв'язати їх. Амравати — 95 км, Бхусавал — 154 км, Нагпур — 249 км, Джалганг — 181 км [10, с. 67].

Зробіть свої власні мотиви орнаменту з фігур та використовуйте їх для створення візерунків для країв сарі [10, с. 85].

Слід зауважити, що в розглянутих підручниках задачі історико-краєзнавчої тематики рідної країни поєднуються з аналогічними задачами, що стосуються відомостей світової культури, науки, історії та географії. Такий підхід сприяє зацікавленості учнів у пізнанні світу, усвідомленню цінності нових знань і вмінь, вихованню толерантності тощо.

В умовах сьогодення особливої актуальності набувають задачі про екологічну грамотність і здоровий спосіб життя. Щоденне погіршення екологічної ситуації в світі потребує втручання не тільки урядів і громадських організацій, а й кожного із членів суспільства. Досягнення безпечного для здоров'я людини стану навколишнього природного середовища і підвищення рівня громадської свідомості з питань охорони навколишнього природного середовища — одна з основних цілей екологічної політики кожної держави. Зважаючи на це доцільно пропонувати учням задачі про довкілля та функціонування людини в ньому.

Клас має форму прямокутного паралелепіпеда з довжиною 14 м, шириною 7 м і висотою 3,5 м. Тут 40 учнів і вчитель проводять урок. Відомо, що в приміщенні повітря стає шкідливим для здоров'я, якщо в кожному кубічному метрі міститься 4 дм³ вуглекислого газу. Відомо також, що кожна людина видихає 16 разів на хвилину, а об'єм повітря, що видихається дорівнює 0,5 дм³ і містить 5% вуглекислого газу. Який максимальний час можна знаходитися в класі без провітрювання?» [8, с. 148].

У день навколишнього середовища учні школи посадили 120 різних дерев на виділеній ділянці. Інформація про види дерев показана у таблиці (Karanj — 20, Behada — 28, Arjun — 24, Bakul — 22, Kadunimb — 26). Зобразіть відповідну кругову діаграму [11, с. 168].

Цікаво розглядаються окремі питання забезпечення здорового способу життя в підручнику [9]. Тут включено для вивчення окремий параграф, що має назву «Фрукти та овочі». Учням повідомляється, що поінформованість про калорійність їжі важлива для забезпечення кількості калорій, необхідних для життєдіяльності людини. Пропонується за даними, що стосуються калорій, скласти рівняння і розв'язати у такий спосіб запропоновані задачі. Наприклад:

Кількість калорій у піті на 100 перевищує кількість калорій у рулеті. Кількість калорій у 3 пітах дорівнює кількості калорій у 5 рулетах. Підрахуйте кількість калорій в одному рулеті [9, с. 100].

Потрібно приготувати салат з: 4 огірків та 3 помідорів. Помідор містить на 12 калорій більше, ніж огірок. Увесь салат має 99 калорій. Скільки калорій дає кожен овоч в салаті? [9, с. 99].

Висновки дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Аналіз підручників з математики Ізраїлю, Індії, Молдови та деяких інших країн дає змогу стверджувати, що запропоновані в них задачі різноманітні за фабулами, видами і призначенням. Поруч з абстрактними задачами на формування традиційних обчислювальних та інших навичок у підручниках значна увага приділяється практично-орієнтованим задачам, спрямованим на формування ключових і предметних компетентностей. Відомості про особливості побудови системи задач у підручниках інших країнах надають можливість використовувати цей досвід у сучасних умовах модернізації шкільної математичної освіти в Україні, зокрема осучаснити фабули і види задач для навчання сучасних учнів математики. Перспективними на нашу думку стануть дослідження, що стосуватимуться аналізу сучасних підручників з математики у країнах Великої Сімки.

Використані джерела

1. Development of textbooks and teaching-learning materials. [Електронний ресурс]. — Режим доступу: http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/COPs/Pages_documents/Resource_Packs/TTCD/sitemap/Module_5/Module_5_1_concept.html
2. Сердюк З. О. Аналіз структури підручників з математики для 5 класу деяких слов'янських країн /З. О. Сердюк // Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology. — Vol. 3, 2013. — Budapest: SPOM, 2013. — P. 136–142.
3. Seah, W. T., & Bishop, A. J. Values in mathematics textbooks: A view through two Australasian regions. [Електронний ресурс]. — Режим доступу: https://www.researchgate.net/publication/241146406_Values_in_mathematics_textbooks_A_view_through_two_Australasian_regions
4. textbooks_A_view_through_two_Australasian_regions
5. Monica Johansson. Mathematical meaning making and textbook tasks.[Електронний ресурс]. — Режим доступу: <https://flm-journal.org/Articles/449B32FFD61852283E7E221D AF337B.pdf>
6. Margaret Taplin. Teaching Values Through A Problem Solving Approach to Mathematics. [Електронний ресурс]. — Режим доступу: https://www.mathgoodies.com/articles/teaching_values.
7. О. М. Пирютко, О. О. Терешко. Реалізація сучасних досягнень методики викладання математики в навчальних посібниках для середньої школи//Проблеми сучасного підручника: зб. наук. праць /[ред. кол., головн. ред. О. М. Топузов]. — К.: Пед. думка, 2013. — Вип. 20. — С. 311–316.

8. Акири Ион. Математика: Учебник для XII класса / Ион Акири и др. — Кишинэу: Изд-во PrutInternațional, 2011. — 264 с.
9. Акири Ион. Математика: Учебник для 5 класса / Ион Акири и др.. — Кишинэу: Изд-во PrutInternațional, 2015. — 232с.
10. Интегрована математика, 7 клас (דמתבללושמקהקיסמתמ). [Elektronnyj resurs]. — Режим доступу: https://stwww1.weizmann.ac.il/math-rehovot/book_bz_c/
11. Mathematics. STANDARD FIVE. [Elektronnyj resurs]. — Режим доступу: <http://cart.ebalbharati.in/BalBooks/ebook.aspx>
12. Mathematics. Part I. STANDARD TEN. [Elektronnyj resurs]. — Режим доступу: <file:///C:/Users/User/Downloads/1003000608.pdf>

References

1. Development of textbooks and teaching-learning materials. [Elektronnyj resurs]. — Rezhym dostupu: http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/COPs/Pages_documents/Resource_Packs/TTCD/sitemap/Module_5/Module_5_1_concept.html
2. Serdyuk Z. O. Analiz struktury pidruchny kiv z matematy ky` dlya 5 klasu deyaky`x slov`yans`ky`x krayin /Z. O. Serdyuk // Scienceand Education a New Dimension. Pedagogyand Psychology. — Vol. 3, 2013. — Budapest: SPOM, 2013. — P. 136–142.
3. Seah, W. T., & Bishop, A. J. Values in mathematics textbooks: A view through two Australasian regions. [Elektronnyj resurs]. — Rezhym dostupu: https://www.researchgate.net/publication/241146406_Values_in_mathematics_textbooks_A_view_through_two_Australasian_regions
4. Monica Johansson. Mathematical meaning making and textbook tasks. [Elektronnyj resurs]. — Rezhym dostupu: <https://flm-journal.org/Articles/449B32FFD61852283E7E221DAF337B.pdf>
5. Margaret Taplin. Teaching Values Through A Problem Solving Approach to Mathematics. [Elektronnyj resurs]. — Rezhym dostupu: https://www.mathgoodies.com/articles/teaching_values.
6. O. M. Py`ryutko, O. O. Tereshko. Realizaciya suchasny`x dosyagnen` metody`ky` vy`kladannya matematy`ky` v navchal`ny`x posibny`kax dlya seredn`oyi shkoly`//Problemy` suchasnoho pidruchny`ka: zb. nauk. pracz` / [red. kol., golovn. red. O. M. Topuzov]. — K.: Ped. dumka, 2013. — Vy`p. 20. — S. 311–316.
7. Aky`ry` Y`on. Matematy`ka: Uchebny`k dlya XII klasa / Y`on Aky`ry` y` dr.. — Ky`shy`neu: Y`zd-vo PrutInternațional, 2011. — 264 с.
8. Aky`ry` Y`on. Matematy`ka: Uchebny`k dlya 5 klasa / Y`on Aky`ry` y` dr.. — Ky`shy`neu: Y`zd-vo PrutInternațional, 2015. — 232с.
9. Integrovana matematy`ka, 7 klas (דמתבללושמקהקיסמתמ). [Elektronnyj resurs]. — Rezhym dostupu: https://stwww1.weizmann.ac.il/math-rehovot/book_bz_c/
10. Mathematics. STANDARD FIVE. [Elektronnyj resurs]. — Rezhym dostupu: <http://cart.ebalbharati.in/BalBooks/ebook.aspx>
11. Mathematics. Part I. STANDARD TEN. [Elektronnyj resurs]. — Rezhym dostupu: <file:///C:/Users/User/Downloads/1003000608.pdf>

Васильева Д. В.,

кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник,
старший научный сотрудник отдела математического
и информативного образования Института педагогики НАПН Украины**МАТЕМАТИЧЕСКИЕ ЗАДАЧИ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ
КЛЮЧЕВЫХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ УЧЕНИКОВ**

В статье проведен анализ современных учебников математики нескольких зарубежных стран на предмет включения задач, направленных на формирование ключевых компетентностей учащихся — инициативность и предприимчивость; социальная и гражданская компетентности; осведомленность и самовыражение в сфере культуры; экологическая грамотность и здоровая жизнь. Рассмотрены конкретные примеры задач, касающиеся финансовых расчетов, гражданской идентификации и историко-краеведческой тематики, здорового образа жизни и экологии из учебников Израиля, Индии и Молдовы. Раскрыты возможности формирования у учащихся ключевых компетентностей в процессе решения задач в процессе обучения математике. Сделан вывод о целесообразности использования опыта построения системы задач в учебниках других странах в подборе современных фобул и видов задач для обучения учащихся в современных условиях модернизации школьного математического образования в Украине.

Ключевые слова: математические задачи; ключевые компетентности; зарубежный опыт; учебники математики в Израиле, Индии, Молдове.

Vasilieva D.,

PhD, Senior Researcher, Senior Research Officer
at the Mathematical and Informatical Education Department
of the Institute of Pedagogy of the NAES of Ukraine**MATHEMATICAL TASKS AS A MEANS OF FORMING THE KEY
COMPETENCES OF STUDENTS**

The article analyzes the modern mathematics textbooks of several foreign countries in order to include tasks aimed at the formation of the key competences of students - initiative and enterprise; social and civic competence; culture awareness and expression; environmental literacy and healthy living. Specific examples of tasks related to financial calculations, civic identification and local history subjects, healthy lifestyle and ecology based on textbooks of Israel, India and Moldova are considered. The possibilities of forming students' key competences in the process of solving problems in the process of learning mathematics are revealed. The conclusion is made about the expediency of using the experience of building a system of tasks in textbooks of other countries in the selection of modern plots and types of tasks for teaching students in the modern conditions of modernization of school mathematics education in Ukraine.

Keywords: mathematical tasks; key competences; foreign experience; mathematics textbooks in Israel, India, Moldova.

ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ЗМІСТУ БАЗОВОГО КУРСУ ФІЗИКИ ТА МЕТОДИКИ ЙОГО РЕАЛІЗАЦІЇ В ГІМНАЗІЇ

М. В. Головко,

кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник,
провідний науковий співробітник відділу
біологічної, хімічної та фізичної освіти
Інституту педагогіки НАПН України

e-mail: m.golovko@ukr.net

У статті аналізуються основні етапи та принципи побудови змісту навчання фізики в гімназії, його завдання та пріоритетні цілі. Обґрунтовуються особливості базового курсу фізики як логічно завершеного концентру, який забезпечує подальше успішне опанування фізики в профільному ліцеї.

Наголошується, що методологічною основою формування сучасного змісту навчання фізики в 7–9 класах є посилення його цільової та компетентнісної спрямованості, конкретизація освітніх результатів, досягнення яких має відбуватися у процесі опанування здобувачами базової освіти фізичного складника освітньої галузі «Природознавство». Висвітлюються підходи до реалізації в базовому курсі наскрізних змістових ліній, які проєктуються на ключові компетентності учнів як пріоритетний результат освітнього процесу в закладах базової середньої освіти.

Важливою умовою реалізації потенціалу змісту навчання фізики в гімназії є створення та впровадження методичної системи компетентнісно орієнтованого навчання, яка має забезпечити формування відповідних складників ключових компетентностей засобами гімназійного курсу фізики. Обґрунтовуються її основні складники та взаємозв'язки між ними.

Акцентується увага на тенденціях розвитку змісту навчання фізики та методики його реалізації в гімназії.

Ключові слова: гімназія; базовий курс фізики; методика компетентнісно орієнтованого навчання; освітні результати; ключові компетентності.

Постановка проблеми. Ключовими складниками розбудови загальної середньої освіти в Концепції «Нова українська школа» визначено новий зміст освіти, а також нову структуру школи, яка забезпечить засвоєння цього змісту, та нове освітнє середовище, в якому будуть реалізовуватися сучасні педагогічні технології і методики навчання, спрямовані на формування в учнів ключових компетентностей, важливих

для їх успішної самореалізації в подальшому житті. Здобуття загальної середньої освіти забезпечується початковою школою, гімназією та ліцеєм. Відповідно, гімназія є закладом середньої освіти II ступеня, що забезпечує базову середню освіту.

Основу курсу фізики для гімназій було сформовано у 2012 році, упродовж наступних років він розбудовувався та модернізувався. У цілому розроблення змісту навчання фізики, так само, як інших предметів, завершилося у 2017 році запровадженням в закладах базової середньої освіти системи альтернативних підручників, розроблених на конкурсних засадах.

Проте актуальними в теорії та методиці навчання фізики залишаються питання подальшого удосконалення курсу, зокрема, урахування міжнародного досвіду та тенденцій розвитку гімназійної освіти, а також розроблення сучасних методичних систем реалізації змісту базового курсу фізики.

Аналіз останніх досліджень. Джерельну базу окресленої проблеми складають такі основні групи матеріалів: освітні стандарти базової середньої освіти, національні куррикулуми, навчальні програми з фізики та методичні рекомендації щодо їх реалізації в закладах загальної середньої освіти України та окремих країн близького й далекого зарубіжжя [4, 10–14, 16–18]; праці методологічного характеру, в яких обґрунтовуються концепти формування базового курсу фізики та стратегії його розбудови [1–3, 5, 7, 9]; порівняльно-педагогічні дослідження, в яких окреслюються перспективи розвитку змісту та методики навчання фізики у контексті міжнародного досвіду [6, 8].

Формулювання цілей статті. У статті ставляться завдання узагальнити особливості формування базового курсу фізики та охарактеризувати тенденції й актуальні проблеми розвитку змісту навчання фізики, методики його реалізації в гімназії у контексті міжнародного досвіду.

Виклад основного матеріалу. Процес формування базового курсу фізики відбиває особливості трансформаційних процесів у вітчизняній середній освіті. Він здійснювався на сучасних організаційно-методологічних підходах, які передбачали залучення вчителів, методистів, наукових працівників та викладачів вищої школи, а також широке громадське обговорення. Основними етапами цього процесу є оновлення змістових ліній фізичної компоненти освітньої галузі «Природознавство» Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти (2011 р.); створення логічно завершеного базового курсу як складника двоконцентричного курсу фізики для гімназій і ліцеїв (2012 р.); розвантаження та удосконалення змісту навчання фізики на базовому рівні (2015 р.) та його якісне оновлення відповідно до тенденцій розбудови сучасної системи загальної середньої освіти в Україні (2017 р.).

Концептами побудови базового курсу фізики стали особистісно зорієнтований, компетентнісний і діяльнісний підходи, які реалізовані в освітній галузі «Природознавство» та відображені в результативних складниках її змісту. Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти розвиває та конкретизує ідею

спрямованості змісту освіти на формування ключових і предметних компетентностей (уміння вчитися, спілкуватися державною, рідною та іноземними мовами, математична й базові компетентності в галузі природознавства і техніки, інформаційно-комунікаційна, соціальна, громадянська, загальнокультурна, підприємницька і здоров'язбережувальна компетентності) [4].

На основі державного стандарту другого покоління у 2012 році було розроблено навчальну програму з фізики для 7–9 класів. Навчання фізики за цією програмою розпочалося у 2015–2016 навчальному році. Головною метою вивчення базового курсу фізики визначено розвиток особистості учнів засобами фізики як навчального предмета, формування предметної компетентності на основі фізичних знань, наукового світогляду й відповідного стилю мислення, розвитку експериментальних умінь і дослідницьких навичок, творчих здібностей і схильності до креативного мислення. Вперше виокремлено системотвірні елементи шкільного курсу фізики: чуттєво усвідомлені уявлення школярів про основні властивості та явища навколишнього світу, які стають предметом вивчення в певному розділі фізики; основні поняття теоретичного базису, ідеї та принципи, що їх об'єднують; абстрактні моделі, що їх покладено в основу теоретичної системи; формули, рівняння й закони, що відтворюють співвідношення між фізичними величинами; різноманітні застосування фізичних знань для пояснення життєвих ситуацій або розв'язування практичних завдань, а також наслідки їх використання в пізнавальній практиці [17].

Концептами базового курсу фізики стали: реалізація компетентнісного, діяльнісного та особистісно зорієнтованого підходів; пріоритетність здобування фізичних знань та оволодіння фізичними методами пізнання на противагу орієнтації на засвоєння навчального матеріалу; принцип двоконцентричної побудови (базовий курс (7–9 кл.) та профільні курси (10–11 кл.); класична послідовність вивчення фізики на основі явищного підходу; узагальнення за такими наскрізними лініями, як фізична картина світу, енергетика, екологічні проблеми [17].

Важливою особливістю цієї навчальної програми стало запровадження навчальних проектів як самостійного та ефективного засобу формування предметної і ключових компетентностей в учнів під час навчання фізики. Їх виконання передбачає інтегровану дослідницьку та творчу діяльність учнів, орієнтовану на отримання самостійних результатів під керівництвом учителя.

У 2014 році Національна академія педагогічних наук України ініціювала та здійснила ґрунтовний аналіз змісту загальної середньої освіти. За його результатами були визначені основні напрями вдосконалення базового курсу фізики [5]. Відповідно до них у 2015 році навчальну програму з фізики для 7–9 класів було модернізовано. Зокрема, посилено компетентнісну спрямованість вимог до рівнів навчальних досягнень учнів; методи та форми організації освітнього процесу з фізики зорієнтовано на формування предметної та ключових компетентностей учнів; розвантажено зміст курсу шляхом вилучення другорядних елементів знань інформаційного спря-

мування, які мають репродуктивний характер та передбачають запам'ятовування; розширено академічну свободу учителя шляхом надання йому можливості вносити корективи в планування освітнього процесу, перерозподіляти навчальні години між темами, орієнтуючись на особливості побудови авторських методичних систем. Посилення компетентнісної спрямованості вимог до рівнів навчальних досягнень учнів було реалізовано через конкретизацію вимог до знань та умінь, а також доповненням вимогами щодо виявлення ставлень і формулювання оціночних суджень [10].

Удосконалення базового курсу фізики продовжилося у контексті реформи загальної середньої освіти «Нова українська школа», яка передбачає оновлення змісту освіти та його спрямованість на формування ключових компетентностей. У 2017 р. зміст навчання було оновлено. Уточнено його завдання у досягненні мети загальної середньої освіти. Зокрема, одним із завдань визначено внесок у формування таких ключових компетентностей, як спілкування державною (рідною) та іноземними мовами, математична компетентність, компетентності у природничих науках і технологіях, інформаційно-цифрова компетентність, уміння вчитися впродовж життя, ініціативність і підприємливість, соціальна й громадянська компетентності, обізнаність і самовираження у сфері культури, екологічна грамотність і здорове життя.

Формування ключових компетентностей засобами базового курсу фізики забезпечується через виокремлення в змісті таких наскрізних ліній, як «Екологічна безпека та сталий розвиток», «Громадянська відповідальність», «Здоров'я і безпека», «Підприємливість та фінансова грамотність». Вони відповідають ключовим компетентностям, що характеризують сформованість у випускників ціннісних і світоглядних орієнтацій, необхідних для ефективного вирішення практичних ситуацій та успішної життєвої траєкторії.

Змістові лінії розглядаються також як засіб інтеграції навчального змісту як окремих елементів окремого предмету, так і різних предметів у межах освітньої галузі, а також між освітніми галузями. Оновлена програма акцентує увагу на очікуваних результатах навчально-пізнавальної діяльності здобувача базової освіти. Вони структуровані за знанневим, діяльнісним і ціннісним складниками компетентності [11].

Важливою особливістю оновленої навчальної програми є розширення автономії вчителя щодо організації освітнього процесу з фізики. Вона встановлює орієнтовний розподіл годин за окремими розділами і передбачає можливість учителю самостійно змінювати обсяг годин, відведених програмою на вивчення окремого розділу, а також змінювати порядок вивчення розділів, виходячи з наявних організаційно-педагогічних умов та навчально-методичного забезпечення.

Таким чином, концептуальними основами формування змісту навчання фізики в Україні, зокрема, й на базовому рівні, є інтеграція особистісно орієнтованого, діяльнісного і компетентнісного підходів [9]. Гімназійний курс будується на принципах рівневої диференціації, логічної завершеності та цілісності, а ліцейний — на фундаменталізації, профільній диференціації та інтеграції.

При цьому залишаються нерозв'язаними питання щодо певного перевантаження базового курсу фізики, в який з метою формування логічної завершеності включено теми, вивчення яких є достатньо складним з психолого-педагогічної та методичної точки зору [3].

У контексті досліджуваної проблеми цікавим є міжнародний досвід формування гімназійного курсу фізики. Наприклад, Національний куррикулум базової середньої освіти Англії передбачає вивчення біології, хімії та фізики як окремих природничих предметів з метою формування в учнів розуміння природи та методів її пізнання, оволодіння науковими знаннями, необхідними для передбачення наслідків їх використання.

Навчальна програма базового курсу фізики описує послідовність введення понять на рівнях базової освіти та подає вимоги, які проєктуються на ключові компетентності (виявлення відмінностей, подібностей та змін, пов'язаних з простими науковими ідеями та процесами, характеристика пов'язаних фізичних процесів з використанням наукової термінології, застосування математичних знань для розуміння та тлумачення наукових фактів, усвідомлення соціальних та економічних наслідків застосування наукових знань, уміння використовувати різні підходи для дослідження природних явищ, збирати та аналізувати дані, презентувати результати). Особлива увага приділяється формуванню умінь усно та письмово аргументувати власну думку, презентувати результати й висновки.

На другому рівні базової середньої освіти важливим є усвідомлення учнями того, як за допомогою ідей фізики складні та різноманітні явища природи можна описати в термінах ключових ідей. Тому зміст базового курсу фізики ілюструє універсальне застосування цих ідей, а наукові методи пізнання природи співвідносяться з конкретними елементами змісту навчання фізики [18].

Базовий курс фізики Республіки Казахстан реалізується навчальною програмою з фізики для 7–9 класів, розробленою згідно Державного загальнообов'язкового стандарту. Метою його вивчення визначено формування основ наукового світогляду, цілісного сприйняття природничо-наукової картини світу, здатності спостерігати, аналізувати та фіксувати явища природи для вирішення важливих практичних задач.

Системотвірним чинником базового курсу фізики є наскрізні цілі навчання, що утворюють систему вимог до освітніх результатів учнів. Наприклад, розділ «Фізичні величини та їх вимірювання» представлений в програмі наскрізними цілями: 7 клас — вимірювати довжину, об'єм тіла, температуру та час, записувати результати вимірювань з урахуванням похибки; 8 клас — збирати, аналізувати експериментально отримані дані та записувати їх з урахуванням похибок; 9 клас — пояснювати отримані результати та робити висновки [16].

Реформа загальної середньої освіти в Республіці Казахстан передбачає запровадження програм куррикулярного зразка, створених на основі інтегрованого підходу, до 2020 р. Передбачається, що зміст окремих предметів міститиме наскрізні

теми. Базовий курс фізики має стати п'ятирічним і реалізовуватися з 6 по 10 клас дванадцятирічної школи.

Нові програми з фізики будуть орієнтовані на формування функціональної грамотності — навчання учнів застосовувати знання із розв'язування навчальних задач та життєвих проблем. Одним із основних стратегій освітнього процесу має стати проектна діяльність учнів, яка передбачає використання системи завдань з елементами творчості.

Основними принципами організації змісту загальної середньої освіти, орієнтованої на результат, визначено побудову загальних цілей у вигляді базових компетентностей випускників закладів освіти, визначення очікуваних результатів, конкретизація рівнів навчальних досягнень учнів, розроблення програм, підручників та навчально-методичних комплектів нового покоління як засобу досягнення освітніх цілей, зміна суті професійної роботи вчителя, в якій головним стає не виконання готових інструкцій, а творче конструювання навчального процесу для отримання очікуваних результатів, надання кожному учню та вчителю свободи вибору способів та засобів досягнення визначених цілей [13].

Куррикулярна реформа в Молдові передбачає перехід від куррикулуму педагогічних цілей до куррикулуму, орієнтованого на формування компетентностей та розвиток особистості учня. Базовий курс фізики вивчається в 6–9 класах гімназії (1 година на тиждень у 6 класі та 2 години на тиждень у 7–9 класах). Методологічною основою його формування є зосередження на кінцевих результатах навчання, функціональному та діяльнісному аспектах формування особистості учня. Формування компетентностей передбачає етапи фундаментальних знань, функціональних знань, усвідомлених знань, виявлення знань [2].

Учитель може самостійно визначати співвідношення між навчальними темами, послідовністю їх вивчення та розподілом часу в межах дидактичного блоку. Але при цьому наголошується на його відповідальності за застосування куррикулуму в конкретних умовах з урахуванням ритму роботи кожного учня та кожного класу [14].

Аналіз міжнародного досвіду показує, що базовий курс фізики є логічно завершеним, як правило, інтегрованим та містить елементи астрономії (фізики космосу). Тенденція збільшення тривалості загальної середньої освіти передбачає збільшення часу на опанування базового курсу фізики. Так, якщо в Україні він розрахований на 3 роки, то в Молдові на 4 (при цьому загальна кількість годин є однаковою і становить 7), а в Казахстані планується запровадити його вивчення з 6 по 10 клас дванадцятирічної школи.

Таким чином, пріоритети розбудови змісту навчання фізики у вітчизняних закладах загальної середньої освіти у напрямках стандартизації, диференціації та інтеграції, посилення компетентнісної спрямованості, орієнтація на формування ключових компетентностей відповідають міжнародним тенденціям, що підтверджується результатами наших досліджень [6], які корелюються із дослідженнями інших авторів [8, 9].

Саме стандартизація та диференціація забезпечують можливість створення чіткої критеріальної бази щодо освітніх результатів учнів на компетентнісних засадах. Актуальними є гуманізація та гуманітаризація базового курсу фізики, що забезпечує його розвантаження й конкретизує внесок у формування ключових компетентностей через спрямування на загальнолюдські цінності, усвідомлення ролі фізичної науки у подоланні глобальних проблем цивілізації.

В умовах, коли змістові лінії освітнього стандарту втрачають своє категоріальне значення як системотвірний чинник структури шкільного курсу фізики [7], виникає необхідність переорієнтації процесу засвоєння змісту із реалізації цільових настанов на формування компетентностей, що й зумовлює запровадження в базовому курсі фізики наскрізних змістових ліній.

При цьому особливої актуальності набуває проблема створення дієвих методичних систем компетентнісно орієнтованого навчання фізики в гімназії, що забезпечать ефективну реалізацію змісту базового курсу фізики.

Функціональною основою такої методичної системи є динамічне поєднання цільового, критеріального, змістового, процесуального та результативного складників. Цільовий складник реалізує цільові настанови, визначені метою загальної середньої освіти, освітньої галузі «Природознавство» Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти та освітнього процесу з фізики в гімназії. Критеріальний складник відображає вимоги освітнього стандарту, конкретизовані в освітніх результатах навчальної програми базового курсу фізики. Змістовий складник репрезентує змістові лінії освітнього стандарту. Процесуальний складник реалізує використання технологій, методів, форм та засобів компетентнісно орієнтованого навчання, що забезпечують суб'єкт — суб'єкту взаємодію учасників освітнього процесу з фізики. Результативний складник представляє освітні результати учнів у проекції на компетентності як прояв застосування набутого пізнавального досвіду в конкретних життєвих ситуаціях.

Успішна реалізація методики компетентнісно орієнтованого навчання в гімназії значною мірою залежатиме від запровадження в освітню практику науково обґрунтованого дидактичного забезпечення нового покоління, що формується як цілісний навчально-методичний комплекс та забезпечує інтеграцію освітніх і соціальних стратегій базової фізичної освіти [1].

Перспективним напрямом розбудови навчально-методичних комплексів для забезпечення компетентнісно орієнтованого навчання фізики є органічне включення до їх складу електронних засобів навчального призначення, електронних освітніх ресурсів на основі хмаро орієнтованих технологій. Це, в свою чергу, зумовлює необхідність розроблення як програмно-апаратного, так і відповідного методичного забезпечення. У цьому контексті актуалізується проблема методики формування інформаційно-цифрової компетентності в процесі навчання фізики, яка в умовах запровадження інформаційно-комунікаційних технологій проектується не лише на

компетентність широкого використання інформаційних ресурсів, а й на розвиток критичного мислення учнів, на здатність спілкуватися й управляти інформацією.

Потребують наукового обґрунтування та практичної реалізації методичні прийоми організації навчально-пізнавальної діяльності учнів з виконання навчальних проєктів, які включені як важливий самостійний компонент до базового та профільного курсів фізики. Невід'ємною складовою сучасної вітчизняної та закордонної освіти є STEM-технологія як освітня технологія, що реалізує цілі спеціалізованої освіти наукового спрямування та забезпечує можливість найбільш обдарованим учням більш гармонійно й комплексно оволодіти ключовою компетентністю в галузі математичної, природничих наук, техніки і технологій [8, 15]. Відповідно, актуальними є дослідження методичних засад організації навчання фізики здобувачів базової освіти через їхні власні дослідження.

Відповідно до сучасних тенденцій розвитку природничої науки та її інструментарію потребують перегляду місце фізичного експерименту та його дидактичних функцій в освітньому процесі.

Найменш розробленими є питання методики виявлення освітніх результатів учнів з фізики, що відповідають рівням сформованості предметної компетентності. Перші кроки у цьому напрямі реалізовані в посібниках «Перевірка предметної компетентності з фізики» для 7 та 8 класів, які містять систему завдань, розроблених на основі обґрунтованого визначення структури предметної компетентності з фізики.

Одним із визначальних чинників у забезпеченні реалізації нового змісту базового курсу фізики на компетентнісних засадах є підготовка вчителя фізики, який сам володіє компетентностями, формування яких має забезпечувати в учнів, має відповідні ціннісні орієнтації та мислення, спроможний ініціативно запроваджувати авторські дидактичні системи. Це, у свою чергу, зумовлює необхідність удосконалення змісту та технологій методичної підготовки майбутнього вчителя у закладах вищої педагогічної освіти.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Важливою тенденцією формування змісту базового курсу фізики є зміна його спрямованості з освітніх результатів, що визначаються освітніми цілями, на результати, що є виявленням сформованості компетентностей. Їх набуття учнями розглядається як результат усвідомлення та привласнення змісту навчання фізики у процесі активної навчально-пізнавальної, пошукової діяльності, що можливе лише за умови особистісної зорієнтованості навчального матеріалу.

В умовах, коли формування змісту навчання фізики в гімназії у цілому завершено, актуалізуються питання розроблення та вдосконалення його дидактичного забезпечення, створення як методичних систем компетентісно орієнтованого навчання фізики, системотвірним чинником яких стануть очікувані результати навчання, так і вимірників освітніх результатів, методик формувального оцінювання, методики й техніки навчального фізичного експерименту на засадах компетентісного підходу.

Використані джерела

1. Благодаренко Л. Ю. Теоретико — методичні засади реалізації фізичної компоненти державного стандарту базової середньої освіти: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02 / Л. Ю. Благодаренко; Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. — К., 2011. — 40 с.
2. Ботгрос И. Физика: 8 класс: гид учителя / Ион Ботгрос, Виорел Боканча, Николае Константинов. — 2-е изд., пересм. и доп. — Кишинёв: Cartier educațional, 2008. — 80 р.
3. Бурак В. І. Аналіз змісту курсу фізики основної школи за новою програмою / В. І. Бурак // Зб. наук. праць Кам'янець-Подільського національного ун-ту. Серія педагогічна. — Вип. 21: Дидактика фізики як концептуальна основа формування компетентнісних і світоглядних якостей майбутнього фахівця фізико-технологічного профілю. — Кам'янець-Подільський: Інформ-видавн. відділ К-НДУ, 2015. — С. 171–175.
4. Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти [Електронний ресурс]. — К., 2011. — Режим доступу: <http://www.guonkh.gov.ua/content/documents/22/2144/Attaches/Derzh.standart.doc>.
5. Головка М. В. Тенденції модернізації змісту шкільної фізичної та астрономічної освіти / Головка М. В. // Педагогічна освіта: теорія і практика: зб. наук. праць / [МОН України, Кам'янець-Подільський нац. ун-т ім. Івана Огієнка, Ін-т педагогіки НАПН України]. — Кам'янець-Подільський: КПУ, 2015. — Вип. 18 (1–2015). — С. 237–242.
6. Головка Н. Тенденции развития школьного физического образования в Украине в контексте общеевропейских образовательных процессов // *Univers pedagogic. Revistă științifică de pedagogie și psihologie. Categoria C.* — Chișinău, 2012. — Nr 4. — р. 38–44.
7. Засєкіна Т. М. Оновлення змісту базового курсу фізики на засадах компетентнісного підходу / Т. М. Засєкіна // Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету ім. Івана Огієнка. Серія: Педагогічна. — 2014. — Вип. 20. — С. 86–89.
8. Локшина О. І. Зміст шкільної освіти в країнах Європейського Союзу: теорія і практика (друга половина ХХ — початок ХІ ст.): монографія / О. І. Локшина. — К.: Богданова А. М., 2009. — 404 с.
9. Ляшенко О. І. Про проблеми модернізації змісту освіти в умовах реформування української школи / О. І. Ляшенко. — [Електронний ресурс]. — Режим доступу: <http://naps.gov.ua/ua/press/releases/1477/>.
10. Методичні рекомендації щодо викладання фізики у 2016–2017 навчальному році. — [Електронний ресурс]. — Режим доступу: <https://www.schoollife.org.ua/metodychni-rekomendatsiyi-shhodo-vykladannya-fizyky-u-2016-2017-navchalnomu-rotsi/>.
11. Методичні рекомендації щодо викладання фізики у 2017/2018 навчальному році. — [Електронний ресурс]. — Режим доступу: <https://www.schoollife.org.ua/metodychni-rekomendatsiyi-shhodo-vykladannya-fizyky-u-2017-2018-navchalnomu-rotsi/>.
12. Методичні рекомендації щодо викладання фізики та астрономії у 2018/2019 навчальному році. — [Електронний ресурс]. — Режим доступу: <https://www.schoollife.org.ua/metodychni-rekomendatsiyi-shhodo-vykladannya-fizyky-ta-astronomiyi-u-2018-2019-navchalnomu-rotsi/>.
13. Методика составления учебной программы куррикулумного образца при 12-летней модели среднего образования (на примере интегрированных образовательных программ АОО «Назарбаев интеллектуальные школы»). Методическое пособие. — Астана: Национальная академия образования им. И. Алтынсарина, 2013. — 194 с.

14. Методические рекомендации по преподаванию предмета «Физика. Астрономия» в 2015–2016 учебном году. — [Электронный ресурс]. — Режим доступа: https://mesc.gov.md/sites/default/files/fizica_ru.pdf.
15. Методические указания по внедрению STEM — образования. — [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://nao.kz/loader/fromorg/2>.
16. Учебные программы уровня основного среднего образования по обновленному содержанию. Приказ и. о. Министра образования и науки Республики Казахстан от 25 октября 2017 года № 545. — [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://nao.kz/loader/fromorg/2>.
17. Фізика. 7–9 класи. Навчальна програма для загальноосвітніх навчальних закладів. — [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/navchalni-programi-5–9-klas>.
18. National curriculum in England: science programmes of study. — [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://www.gov.uk/government/publications/national-curriculum-in-england-science-programmes-of-study>.

References

1. Blahodarenko L. Yu. Teoretyko-metodychni zasady realizatsii fizychnoi komponenty derzhavnogo standartu bazovoi serednoi osvity: avtoref. dys. ... d-ra ped. nauk: 13.00.02 / L. Yu. Blahodarenko; Nats. ped. un-t im. M. P. Drahomanova. — K., 2011. — 40 s.
2. Bothros Y. Fyzyka: 8 klass: hyd uchytelia / Yon Bothros, Vyorel Bokancha, Nykolae Konstantynov. — 2-e yzd., peresm. y dop. — Kyshynëv: Sartier educational, 2008. — 80 p.
3. Burak V. I. Analiz zmistu kursu fizyky osnovnoi shkoly za novoiu prohramoiu / V. I. Burak // Zb. nauk. prats Kamianets-Podilskoho natsionalnogo un-tu. Seriiia pedahohichna. — Vyp. 21: Dydaktyka fizyky yak kontseptualna osnova formuvannia kompetentnisnykh i svitohliadnykh yakosteï maibutnoho fakhivtsia fizyko-tekhnologichnogo profiliiu. — Kamianets-Podilskiy: Inform.-vydavn. viddil K-NDU, 2015. — S. 171–175.
4. Derzhavnyi standart bazovoi i povnoi zahalnoi serednoi osvity [Elektronnyi resurs]. — K., 2011. — Rezhym dostupu: <http://www.guonkh.gov.ua/content/documents/22/2144/Attaches/Derzh.standart.doc>.
5. Holovko M. V. Tendentsii modernizatsii zmistu shkilnoi fizychnoi ta astronomichnoi osvity / Holovko M. V. // Pedahohichna osvita: teoriia i praktyka: zb. nauk. prats / [MON Ukrainy, Kamianets-Podilskiy nats. un-t im. Ivana Ohiiienka, In-t pedahohiky NAPN Ukrainy]. — Kamianets-Podilskiy: KPNU, 2015. — Vyp. 18 (1–2015). — S. 237–242.
6. Holovko N. Tendentsy rozvytyia shkolnoho fizycheskoho obrazovannia v Ukrainy v kontekste obshchevropeiskyykh obrazovatelnykh protsessov // Univers pedagogic. Revistă științifică de pedagogie și psihologie. Categoria C. — Chișinău, 2012. — Nr 4. — p. 38–44.
7. Zasiiekina T. M. Onovlennia zmistu bazovoho kursu fizyky na zasadakh kompetentnisnogo pidkhdou / T. M. Zasiiekina // Zbirnyk naukovykh prats Kamianets-Podilskoho natsionalnogo universytetu im. Ivana Ohiiienka. Seriiia: Pedahohichna. — 2014. — Vyp. 20. — S. 86–89.
8. Lokshyna O. I. Zmist shkilnoi osvity v krainakh Yevropeiskoho Soiuzu: teoriia i praktyka (druha polovyna XX — pochatok XI st.): monohrafiia / O. I. Lokshyna. — K.: Bohdanova A. M., 2009. — 404 s.

9. Liashenko O. I. Pro problemy modernizatsii zmistu osvity v umovakh reformuvannya ukraïnskoi shkoly /O.I.Liashenko. — [Elektronnyi resurs]. — Rezhym dostupu: <http://naps.gov.ua/ua/press/releases/1477/>.
10. Metodychni rekomendatsii shchodo vykladannia fizyky u 2016–2017 navchalnomu rotsi. — [Elektronnyi resurs]. — Rezhym dostupu: <https://www.schoollife.org.ua/metodychni-rekomendatsiyi-shchodo-vykladannya-fizyky-u-2016–2017-navchalnomu-rotsi/>.
11. Metodychni rekomendatsii shchodo vykladannia fizyky u 2017/2018 navchalnomu rotsi. — [Elektronnyi resurs]. — Rezhym dostupu: <https://www.schoollife.org.ua/metodychni-rekomendatsiyi-shchodo-vykladannya-fizyky-u-2017–2018-navchalnomu-rotsi/>.
12. Metodychni rekomendatsii shchodo vykladannia fizyky ta astronomii u 2018/2019 navchalnomu rotsi. — [Elektronnyi resurs]. — Rezhym dostupu: <https://www.schoollife.org.ua/metodychni-rekomendatsiyi-shchodo-vykladannya-fizyky-ta-astronomiyi-u-2018–2019-navchalnomu-rotsi/>.
13. Metodyka sostavleniya uchebnoi prohrammy kurrykulumnoho obraztsa pry 12-letnei modeli sredneho obrazovaniya (na prymerе yntehyrovannykh obrazovatelnykh prohramm AOO «Nazarbaev yntellektualnye shkoly»). Metodicheskoe posobyе. — Astana: Natsyonalnaia akademyia obrazovaniya ym. Y. Altynsaryna, 2013. — 194 s.
14. Metodicheskye rekomendatsyy po prepodavaniyu predmeta «Fyzyka. Astronomiya» v 2015–2016 uchebnom hodu. — [Elektronnyi resurs]. — Rezhym dostupu: https://mecc.gov.md/sites/default/files/fizica_ru.pdf.
15. Metodicheskye ukazaniya po vnedreniyu STEM obrazovaniya. — [Elektronnyi resurs]. — Rezhym dostupu: <https://nao.kz/loader/fromorg/2>.
16. Uchebnyye prohrammy urovniya osnovnoho sredneho obrazovaniya po obnovlennomu sodержaniyu. Prykaz y. o. Mynystra obrazovaniya y nauky Respublyky Kazakhstan ot 25 oktiabrya 2017 hoda № 545. — [Elektronnyi resurs]. — Rezhym dostupu: <https://nao.kz/loader/fromorg/2>.
17. Fizyka. 7–9 klasy. Navchalna prohrama dlia zahalnoosvitnykh navchalnykh zakladiv. — [Elektronnyi resurs]. — Rezhym dostupu: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/navchalni-programi-5–9-klas>.
18. National curriculum in England: science programmes of study. — [Elektronnyi resurs]. — Rezhym dostupu: <https://www.gov.uk/government/publications/national-curriculum-in-england-science-programmes-of-study>.

Головко Н. В.,

кандидат педагогических наук, доцент, старший научный сотрудник, ведущий научный сотрудник отдела биологического, химического и физического образования Института педагогики НАПН Украины

ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ СОДЕРЖАНИЯ БАЗОВОГО КУРСА ФИЗИКИ И МЕТОДИКИ ЕГО РЕАЛИЗАЦИИ В ГИМНАЗИИ

В статье анализируются основные этапы и принципы построения содержания обучения физике в гимназии, его задачи и приоритетные цели. Обосновываются особенности базового курса физики как логически завершенного концентратора, который обеспечивает дальнейшее успешное овладение физикой в профильном лицее.

Отмечается, что методологической основой формирования современного содержания обучения физике в 7–9 классах является усиление его целевой и компетентностной направленности, конкретизация образовательных результатов, достижение которых должно происходить в процессе освоения соискателями базового образования физической составляющей образовательной области «Естествознание». Освещаются подходы к реализации в базовом курсе сквозных содержательных линий, которые проецируются на ключевые компетентности учащихся как приоритетный результат образовательного процесса в учреждениях базового среднего образования.

Подчеркивается, что важным условием реализации потенциала содержания обучения физике в гимназии является создание и реализация методической системы компетентностно ориентированного обучения, которая должна обеспечить формирование соответствующих составляющих ключевых компетентностей средствами гимназического курса физики. Обосновываются ее основные составляющие и их взаимосвязь.

Акцентируется внимание на тенденциях развития содержания обучения физики и методики его реализации в гимназии.

Ключевые слова: гимназия; базовый курс физики; методика компетентностно ориентированного обучения; образовательные результаты; ключевые компетентности.

Holovko M.,

**Candidate of Pedagogical Sciences (PhD), Docent,
Senior Researcher, Leading Research Officer at the Chemical,
Biological and Physical Education Department
of the Institute of Pedagogy of the NAES of Ukraine**

PROBLEMS OF CONTENTS FORMATION OF THE BASIC COURSE OF PHYSICS AND METHODS OF ITS REALIZATION AT THE GYMNASIUM

The article analyzes the principles of constructing the content of learning physics at gymnasium, its tasks and priority goals. The peculiarities of the basic course of physics as logically complete concentrator, which ensures further successful mastering of physics in the profile lyceum, are substantiated.

It is stressed that the methodological basis for the formation of the modern content of teaching physics in grades 7–9 is to strengthen its target and competence orientation, to specify the educational results, which should be achieved by the applicants of general education in the process of mastering the physical component of the educational branch «Natural Science». The approaches to realization of the cross-cutting content lines in the basic course of physics are highlighted, which are projected onto the key competencies of students as a priority result of the educational process in the institutions of general secondary education.

It is emphasized that the important condition for realization of the potential of teaching physics at gymnasium is the creation and implementation of a methodological system of competence-oriented learning that should ensure the formation of the appropriate components

of the key competences by means of the gymnasium course of physics. Its main components and interrelationships between them are grounded.

The emphasis is on the trends of the development of physics teaching and methods of its realization at gymnasium.

Keywords: gymnasium; basic course of physics; methodology of competence-oriented learning; educational results; key competences.

DOI <https://doi.org/10.32405/2411-1309-2018-21-104-117>

УДК 373.5.091.64(1–87):373.5.091.26–026.912–021.462

СУЧАСНИЙ ПІДРУЧНИК БЛИЗЬКОГО ЗАРУБІЖЖЯ У КОНТЕКСТІ ЗАПРОВАДЖЕННЯ ЗОВНІШНЬОГО ОЦІНЮВАННЯ ЗДОБУВАЧІВ ГІМНАЗІЙНОЇ ОСВІТИ

С. Г. Головка,

кандидат історичних наук, доцент,
старший науковий співробітник відділу моніторингу
та оцінювання якості загальної середньої освіти
Інституту педагогіки НАПН України
e-mail: golovkos@ukr.net;

С. О. Науменко,

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

У статті проаналізовано дидактичні функції сучасного підручника близького зарубіжжя у контексті забезпечення підготовки здобувачів гімназійної освіти до складання підсумкової атестації у формі зовнішнього оцінювання. Акцентовано увагу на можливостях підручника як засобу формування та оцінювання предметних і ключових компетентностей.

Визначено основні тенденції розвитку системи підсумкової атестації здобувачів базової освіти країн близького зарубіжжя та перспективи запровадження її нових форм.

На прикладі підручників з природничих і суспільствознавчих предметів для випускних класів рівня базової освіти висвітлено особливості методичного апарату, системи вправ і завдань для контролю та самоконтролю, спрямованих на формування прийомів навчально-пізнавальної діяльності, характерних для процедур зовнішнього оцінювання.

Ключові слова: підручник; гімназійна освіта; підсумкова атестація; зовнішнє оцінювання; тестові завдання.

Постановка проблеми. Закон України «Про освіту» (2017 р.) запроваджує європеїзовану модель освітньої системи, в якій здобуття загальної середньої освіти забезпечують такі основні типи закладів, як початкова школа, гімназія та ліцей. При цьому на академічний та професійний ліцеї покладено функцію реалізації профільної середньої освіти, якість якої значною мірою залежить від результативності гімназійної освіти та усвідомленого вибору майбутніми ліцеїстами напряму профільного навчання.

Об'єктивне виявлення рівня освітніх результатів здобувачів базової середньої освіти є важливим механізмом управління якістю освіти, оскільки дає можливість не тільки проаналізувати освітній процес та внести в нього відповідні корективи, а й стає дієвим інструментом, який допоможе учням та батькам зробити усвідомлений вибір напряму подальшого профільного навчання в ліцеї.

Такий моніторинг пов'язаний із процедурами конкурсного відбору при переході здобувачів до наступного рівня освіти, що викликає помітний суспільний резонанс, зумовлює необхідність розроблення відповідної методології та інструментарію підготовки випускників гімназії до успішного складання державної підсумкової атестації (ДПА).

Базовий закон вітчизняного освітнього права передбачає можливість проведення державної підсумкової атестації здобувачів базової середньої освіти наприкінці 9-го класу у формі зовнішнього незалежного оцінювання (ЗНО), яке з 2007 р. ефективно використовується на рівні повної загальної середньої освіти.

Підготовка випускників гімназії до нового формату підсумкового оцінювання є окремою педагогічною проблемою, вирішення якої залежить від багатьох чинників. Враховуючи роль підручника в гімназійній освіті як стрижневого компонента дидактичних систем, він може стати ефективним засобом підготовки випускників гімназії до складання ДПА у формі ЗНО.

У цьому контексті практичний інтерес має порівняльний аналіз шляхів вирішення проблеми моніторингу якості гімназійної освіти в країнах близького зарубіжжя в умовах адаптації їхніх освітніх систем до міжнародних стандартів, зокрема щодо запровадження підсумкового оцінювання у форматі ЗНО.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Наукові дослідження у контексті окресленої проблеми представлені декількома основними групами публікацій. Першу складають праці вітчизняних фахівців, у яких висвітлено особливості струк-

тури, змісту та методичного апарату підручників близького зарубіжжя, а також результати порівняльних досліджень тенденцій сучасного підручникотворення. Другу групу становлять праці зарубіжних авторів, присвячені проблемам сучасного національного підручника. Заслужують на увагу також праці, що актуалізують питання запровадження підсумкової атестації у формі ЗНО та підготовки здобувачів базової середньої освіти до її складання.

Зокрема, у роботах С. Батуріної висвітлено зарубіжний досвід створення сучасних підручників [3]. З. Сердюк здійснює порівняльний аналіз структури вітчизняних та зарубіжних підручників [22]. Праці Є. Борщевської, С. Гамолка, І. Васильєвої, І. Шевлякової-Борзенко присвячені теоретико-методологічним та практичним заходам створення підручника для установ загальної середньої освіти Республіки Білорусь [4, 5, 26]. І. Акірі обґрунтовує дидактичні можливості сучасного підручника Молдови щодо оцінювання освітніх результатів учнів гімназій та ліцеїв [27].

У статті С. Головка та С. Науменко аналізуються функції сучасного вітчизняного підручника у підготовці випускників гімназій до державної підсумкової атестації у формі зовнішнього незалежного оцінювання [7]. Разом із тим, саме цей аспект зарубіжного підручникотворення не знайшов ґрунтовного відображення у публікаціях.

Формулювання цілей статті. У статті ставляться завдання виявити тенденції розвитку системи підсумкової атестації здобувачів гімназійної освіти країн близького зарубіжжя (на прикладі Білорусі, Молдови та Казахстану) та проаналізувати потенціал їх підручників у підготовці здобувачів базової освіти до її реалізації у формі зовнішнього незалежного оцінювання.

Виклад основного матеріалу. Проблема виявлення рівнів освітніх результатів здобувачів базової середньої освіти є особливо актуальною для країн близького зарубіжжя в умовах адаптації їхніх освітніх систем до міжнародних стандартів, оскільки від її вирішення залежить ефективність функціонування закладів загальної середньої освіти третього ступеня (ліцеїв), що реалізують профільне навчання, а також значною мірою і якість середньої спеціальної, професійно-технічної та вищої освіти.

Моніторинг успішності випускників гімназій у розрізі окремих предметів за основними освітніми галузями дає можливість не тільки об'єктивно проаналізувати освітній процес та внести в нього відповідні корективи, а й може стати важливим інструментом, який допоможе учням та батькам зробити усвідомлений вибір напряму подальшого профільного навчання. При цьому такий моніторинг буде пов'язаний із процедурами конкурсного відбору при переході здобувачів до наступного рівня освіти, що викликає помітний суспільний резонанс і зумовлює необхідність розроблення відповідної методології та інструментарію.

В Україні процес запровадження державної підсумкової атестації у формі ЗНО знаходиться на етапі методологічного обґрунтування його доцільності та основних концептів, тому досвід країн близького зарубіжжя у цьому аспекті може бути корисним для розбудови вітчизняної системи загальної середньої освіти та забезпечення її якості.

Аналізуючи окреслену проблему, ми з'ясували, що питання організації та проведення підсумкової атестації здобувачів базової освіти є одним із пріоритетів освітньої політики країн близького зарубіжжя. Так, наприклад, у Білорусі учні по завершенню II ступеня загальної середньої освіти складають три випускні іспити: білоруська мова (диктант), російська мова (диктант) та математика (контрольна робота).

Для вступу у заклади вищої, середньої спеціальної та професійно-технічної освіти випускники середньої школи складають централізоване тестування, яке є формою вступних іспитів і використовується для проведення конкурсу під час вступу. Централізоване тестування здійснюється з білоруської мови, російської мови, суспільствознавства, математики, біології, хімії, фізики, географії, іноземної мови (англійська, німецька, французька, іспанська, китайська), історії Білорусі, всесвітньої історії (новітній час).

У тестах переважають завдання закритої форми з вибором однієї правильної відповіді. Наприклад, у тестах з географії, історії Білорусі й всесвітньої історії (новітній час) міститься по 50 тестових завдань, з яких по 38 — закритих (з вибором однієї правильної відповіді із запропонованих чотирьох варіантів) і по 12 — відкритих; у тестах з фізики — 30 тестових завдань: 18 — закритих (з вибором однієї правильної відповіді із запропонованих п'яти варіантів) і по 12 — відкритих [8].

У Казахстані випускники закладів базової освіти складають підсумкову атестацію у формі випускних іспитів з рідної мови та літератури (вір або диктант), математики (письмовий іспит), російської або казахської мови та усний іспит з предмету за вибором (фізика, хімія, біологія, географія, геометрія, історія Казахстану, всесвітня історія, література, іноземна мова (англійська, французька, німецька), інформатика).

Для вступу у заклади вищої освіти здобувачі освіти складають Єдине національне тестування (для випускників поточного року) або комплексне тестування (для випускників минулих років та випускників закладів професійно-технічної освіти). Єдине національне тестування складають у пунктах проведення тестування, а комплексне тестування — у закладах вищої освіти [21].

Тести складаються з двох блоків та містять завдання з 5 предметів: 3 — обов'язкових (математична грамотність, грамотність, читання, історія Казахстану) і 2 — профільних. До тесту входить 120 завдань закритого типу (100 — з вибором однієї правильної відповіді із п'яти варіантів та 20 — з вибором однієї або кількох правильних відповідей із запропонованих варіантів) [14].

Згідно освітнянського законодавства Казахстану лише зовнішнє оцінювання випускників середньої школи здійснюється з метою оцінки рівня їх навчальних досягнень. У початковій та основній школі воно є вибірковою та має функції моніторингу навчальних досягнень і оцінки ефективності організації навчального процесу.

У 2011–2012 навчальному році в Казахстані запроваджено практику вибіркового зовнішнього оцінювання навчальних досягнень учнів за курс початкової та базової загальної середньої освіти. Його основними завданнями є здійснення моніторингу

навчальних досягнень учнів, оцінка ефективності організації навчального процесу, проведення порівняльного аналізу якості освітніх послуг, що надаються закладами освіти. До тестування залучаються біля 10% закладів освіти відповідних рівнів.

Зовнішнє оцінювання проводиться у формі комплексного тесту (паперового або комп'ютерного), який містить завдання з казахської мови та одного або декількох загальноосвітніх предметів із затвердженого переліку. Предмети, які виносяться на тестування, визначаються уповноваженим органом напередодні його проведення з метою запобігання ситуації, коли школи будуть здійснювати посилену підготовку учнів з конкретних предметів.

У цьогорічному зовнішньому оцінюванні взяли участь 43731 випускник 9-х класів із 1395 закладів загальної середньої одинадцятирічної освіти. Вони склали комбінований тест, який містить 20 завдань з казахської мови та 40 завдань з одного із загальноосвітніх предметів. Тестування тривало 130 хвилин. Максимальна кількість балів, яку міг отримати учень, становила 75 (20 — за завдання із казахської мови та 55 — з предмету) [17].

Тест складався із 20 тестових завдань із казахської мови (з вибором однієї правильної відповіді із п'яти запропонованих), а також 40 тестових завдань із загальноосвітнього предмету. Зокрема, для всіх предметів з переліку (історія, фізика, географія та інші) пропонується 25 тестових завдань із вибором однієї правильної відповіді, з яких 5 — завдання до контексту. Також тест містить 15 завдань із вибором однієї або декількох правильних відповідей із восьми варіантів.

Цікавими є контекстні завдання. Наприклад, з історії вони передбачають вибір правильної відповіді на запитання за описом певної історичної події, з географії — за описом або зображенням місцевості (орієнтування на місцевості), а з фізики — за описом одометра (приладу для визначення кількості обертів колеса) [18].

У 2018 році зовнішнє оцінювання проходили також учні 10-х експериментальних класів, які здобувають 12-ти річну повну загальну середню освіту. Вони склали комбінований тест, який включав 80 запитань з чотирьох предметів (казахська та англійська мови, алгебра і фізика).

Зауважимо, що зовнішнє оцінювання здобувачів базової середньої освіти Казахстану залишається моніторинговим, хоча його функції поступово розширюються до оцінки освітніх результатів випускників.

У цьому контексті досить показовим є досвід Молдови, в якій національні випускні іспити за курс гімназійної освіти є обов'язковими для всіх учнів гімназій і призначені для сертифікації їхнього рівня базових знань та навичок. Випускникам, які успішно складають іспити, видається сертифікат про гімназійну освіту. Він дає можливість брати участь у конкурсі до ліцеїв або закладів професійно-технічної освіти.

Іспити є письмовими, а особливості та технологія їх проведення відповідають формату зовнішнього незалежного оцінювання. Національні випускні іспити реа-

лізуються у формі тестів з окремих предметів, на виконання яких відводиться по дві астрономічні години [20].

Випускники гімназій Молдови у 2018 році складали 4 іспити (румунська мова та література, математика, мова навчання, історії румун та всесвітня історія). Тест з історії містить 12 тестових завдань, розподілених за трьома темами. Всі завдання пов'язані з роботою із джерелами. У першій темі (4 завдання, 12 балів) пропонується назвати наслідки історичної події, зображеної на обкладинці журналу, визначити за зображенням твір, його автора та напрям у мистецтві; визначити історичну подію за фотографією та проаналізувати її наслідки. У другій темі (7 завдань, 23 бали) за цитатами з історичних джерел пропонується назвати історичні події, пояснити терміни, оцінити роль діячів. Третя тема включає одне завдання (15 балів). Випускникам пропонується вивчити джерела та аргументувати у вигляді зв'язного тексту відповідне твердження.

Важливою особливістю тестів за гімназійний курс з усіх предметів є переважання завдань відкритої форми, зокрема завдань із розгорнутою відповіддю. Зауважимо, що такий підхід використано і в тестах Національного іспиту бакалавріату, який складають випускники ліцеїв.

Принципові відмінності іспитів за гімназійний та ліцейний курси стосуються процедур їхньої організації та проведення. Бакалаврський іспит має важливе значення для вступу до університету (середній бал абітурієнта для вступу до вищих навчальних закладів Молдови (СВНЗ) залежить від середнього балу іспиту на ступінь бакалавра (СБ) та середнього балу за навчання в ліцеї (СЛ) та обчислюється таким чином: $СВНЗ = 0,4СБ + 0,6СЛ$).

Саме тому його складання відбувається у спеціальних центрах бакалавріату, які створюються на базі закладів освіти різних рівнів. На відміну від іспитів за гімназійний курс перевірку тестів ліцеїстів здійснюють не районні (муніципальні), а республіканська комісія з оцінювання [19].

Досліджуючи проблему запровадження зовнішнього оцінювання на рівні базової середньої освіти, ми обґрунтували роль сучасного підручника як одного з ефективних засобів її вирішення на прикладі вітчизняної навчальної книги [7].

Відповідний дидактичний потенціал мають і підручники для учнів основної школи в країнах близького зарубіжжя. Важливою особливістю розвитку зарубіжного підручникотворення є спрямованість на формування та оцінювання предметної і ключових компетентностей.

Так, наприклад, підручники з географії для учнів основної школи Республіки Білорусь, видані у 2016–2017 рр., містять компетентнісно орієнтовану систему вправ та завдань, реалізовану в рубриках «Цікаві факти», «Від теорії до практики», «Клуб дискусій», «Практична робота», «З жителями яких країн ви б познайомилися, якби брали участь у проєкті «Дружба за меридіаном?»», «Проведіть дослідження» [12, 13, 16].

Хоча самі підручники тестових завдань не містять, у них після кожного розділу є рубрика «Тематичний контроль», яка передбачає можливість для учнів за допомогою інтернет-ресурсу Moodle (доступний на Національному освітньому порталі <http://e-vedy.edu.by>) самостійно перевірити свої знання з теми за допомогою тестів, які містять тестові завдання різних форм (з вибором однієї або кількох правильних відповідей із запропонованих варіантів, альтернативних відповідей, на встановлення відповідності («логічні пари»), відкритого типу з короткою або довгою відповіддю, географічні задачі).

Підручник з фізики для 9 класу тестових завдань не містить. Система його вправ представлена розрахунковими, графічними, якісними фізичними задачами [9].

Підручник з історії Білорусі також не містить тестових завдань, хоча його методичний апарат є досить цікавим. Зокрема, наприкінці кожного розділу міститься підсумкова вправа, яка складається із таких завдань: знайдіть і поясніть ключові слова; порівняйте (умови, передумови, реформи); наведіть історичні приклади; розкрийте причинно-наслідкові зв'язки між наступними історичними фактами; доведіть, що; розв'яжіть історичні задачі; визначте роль історичних осіб і діячів культури; підготуйте повідомлення на одну із заданих тем [15].

Відсутність завдань формату зовнішнього оцінювання у більшості підручників для 9 класу в Білорусі можна пояснити, зокрема й тим, що провідною формою державної підсумкової атестації здобувачів рівня базової загальної середньої освіти в цій країні є традиційні усні іспити та контрольні роботи. Щоправда, активний розвиток технологій зовнішнього оцінювання дає можливість розглядати перспективність цієї форми в якості підсумкового оцінювання освітніх результатів випускників 9-х класів.

Тестові завдання досить повно представлені в проектах підручників для 9-х класів Казахстану, які будуть запроваджені у 2019 році. Наприклад, у підручнику з географії система вправ та завдань різних типів диференційована за рівнями «знання-розуміння-застосування-аналіз-синтез-оцінювання», а також містить завдання на висловлення власної точки зору та рефлексію. Майже до кожного параграфу подано тестові завдання з вибором однієї або декількох правильних відповідей (всього понад 120 тестових завдань) [6].

У підручнику з історії Казахстану використовуються рубрики «Подумай», «Це важливо», «З'ясуй», а також система дослідницьких завдань, що передбачають опрацювання першоджерел та формулювання оціночних суджень. Тестові завдання в підручнику не представлені [10].

Підручник з фізики містить рубрики «Вивчивши розділ, ви зможете», «Очікувані результати», «Експеримент у класі», «Алгоритми розв'язування задач», «Творче завдання», «Дайте відповідь на питання», «Пригадайте». Також у підручнику наявна система контрольних тестів до розділів. Тести представлені в двох варіантах, кожен із яких складається з 10 завдань. Всього подано 160 тестових завдань з вибором однієї правильної відповіді з чотирьох варіантів [25].

Система вправ та завдань підручників для 9-х класів Молдови орієнтована на формування та виявлення рівнів сформованості складників таких ключових компетентностей, як компетентності інтелектуальні та практичні надбання, наукове спілкування та наукове дослідження. Зокрема, у підручнику з фізики наприкінці кожної глави (їх у підручнику 3) міститься рубрика «Перевір себе» з підрубрикою «Тепер я можу продемонструвати наступні компетентності», яка містить завдання для учнів на виявлення компетентності інтелектуальних надбань (пояснити фізичні явища та принцип дії приладів на їх основі), практичних надбань (розв'язати фізичні задачі з використанням набутих знань), наукового спілкування (вільно викласти інформацію про практичне використання фізичних явищ), наукового дослідження (підготувати план фізичного експерименту).

Вивчення розділу завершується сумативним тестом, який передбачає визначення рівня знань, набутих учнями. Сумативні тести містять 7–8 завдань, для кожного з яких встановлено відповідний бал (від 2 до 6 балів). Усього учень за виконання кожного з трьох тестів може отримати від 31 до 36 балів. Сумативний тест складають завдання таких типів: доповнити речення таким чином, щоб твердження були вірними; дати коротку відповідь на питання; подати повний розв'язок фізичної задачі (розрахункової або графічної); подати відповідь на питання в довільній формі (запропонувати план фізичного експерименту, написати повідомлення або есе на задану тему з визначеною провідною ідеєю, охарактеризувати фізичне явище або процес). У підручнику є тестові завдання на визначення правильності тверджень (вірно/невірно) та встановлення відповідності (логічні пари).

У контексті формування компетентностей у підручнику з математики для 9 класу наприкінці кожного розділу розміщені тести та схеми підсумкового оцінювання, реалізовані у форматі завдань зовнішнього незалежного оцінювання [12].

Підсумовуючи результати аналізу підручників Білорусі, Казахстану, Молдови з окремих предметів для 9 класу, які виносяться на підсумкову атестацію, можна зробити висновок, що тестові завдання в них не охоплені всіма формами, які використовуються під час проведення зовнішнього незалежного оцінювання, і представлені здебільшого закритими тестами з вибором однієї або кількох правильних відповідей. Це, у свою чергу, недостатньо розвиває відповідні вміння та навички гімназистів щодо роботи з тестовими завданнями різних типів.

Натомість варто відзначити досить потужний дидактичний потенціал сучасних підручників країн близького зарубіжжя у забезпеченні формування предметних та ключових компетентностей здобувачів базової освіти.

Висновки та перспективи подальших досліджень. За результатами вивчення особливостей підсумкового оцінювання освітніх результатів учнів гімназій та моніторингу якості гімназійної освіти в Білорусі, Казахстані й Молдові можна зробити висновок, що в усіх цих країнах, так само, як і в Україні, приділяється значна увага вдосконаленню його методології та процедур. Хоча підсумкова атестація домінує

в традиційних формах усних та письмових іспитів, а зовнішнє оцінювання здобувачів базової середньої освіти носить переважно вибірковий та моніторинговий характер, однією з тенденцій є поступове розширення його функцій як інструменту сертифікації рівня базової освіти та конкурсного переходу з рівня гімназійної на профільну ліцейну освіту. Відповідно для підсумкового оцінювання активно розробляються системи тестових завдань різних типів, які використовуються у форматі зовнішнього незалежного оцінювання. Особлива увага приділяється використанню потенціалу тестових завдань відкритого типу, які дають можливість більш повно та цілісно виявляти й аналізувати освітні результати учнів.

При цьому досвід застосування зовнішньої форми підсумкової атестації учнів гімназій, зокрема в Молдові, актуалізує деякі суперечливі моменти, що можуть виникнути й у вітчизняній практиці. Це, зокрема, перспективи переведення випускника гімназії до іншого закладу освіти, в якому функціонує ліцей, за результатами оцінювання та неоднозначна оцінка з боку батьків. Також запровадження зовнішнього оцінювання зменшує питому вагу педагога гімназії у формуванні підсумкової оцінки учня, а домінування тестової форми складання підсумкових іспитів не сприяє всебічному виявленню творчого потенціалу дитини [2].

Для пошуку механізмів вирішення таких проблем буде корисним зарубіжний досвід запровадження зовнішнього оцінювання здобувачів гімназійної освіти.

У цьому контексті спостерігається вдосконалення методичного апарату сучасних підручників країн близького зарубіжжя та його спрямування на формування й виявлення складників ключових компетентностей, включення проблемних, дослідницьких і творчих завдань, навчальних проєктів. Перспективним є і досвід використання в підручниках різних моделей тестових завдань як базового інструментарію зовнішнього незалежного оцінювання. Актуальними є також дослідження технологій створення та використання навчально-методичних комплектів, які містять навчальні посібники, електронні освітні ресурси, що забезпечують дистанційне тестування та підготовку здобувачів базової освіти до запровадження державної підсумкової атестації у формі зовнішнього оцінювання.

Використані джерела

1. Акири И. Математика: Учебник для 9 класса / И. Акири, А. Брайков, О. Шпунтенко / Министерство просвещения Республики Молдова. – Chişinău: Prut Internațional, 2010. — 224 p.
2. Базовое образование в Республике Молдова с перспективы школы дружественной ребенку: Исследование / Аркадие Барбэрошиэ, Анатол Гремалски, Ион Жигэу [и др.]; Ин-т Публичных Политик. — К.: Б. и., 2009 (Combinatul Poligr.). — 42 p.
3. Батуріна С. Україна в білоруських підручниках з історії [Електронний ресурс] / Світлана Батуріна // Український історичний збірник. — 2017. — Вип. 19. — С. 425–435.
4. Борщевская Е. В. Модель учебно-методического комплекса нового поколения по учебному предмету «Биология» [Электронный ресурс] / Е. В. Борщевская // Проблемы су-

- часного підручника: зб. наук. праць / [ред. кол.; голов. ред. — О. М. Топузов]. — К.: Педагогічна думка, 2018. — Вип. 20. — С. 17–25.
5. Гамолко С. Н. Реализация компетентностного подхода при создании электронного учебника «Допризывная подготовка» для учреждений общего среднего образования [Электронный ресурс] / С. Н. Гамолко // Проблемы сучасного підручника: зб. наук. праць / [ред. кол.; голов. ред. — О. М. Топузов]. — К.: Педагогічна думка, 2018. — Вип. 20. — С. 55–61.
 6. География Казахстана. Учебн. для 9 кл. общеобразоват. шк. / В. В. Усинов, А. В. Егорина, А. А. Усинова, Г. Б. Забенова. — Алматы: Атамұра. — [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://expert.atamura.kz/ru/books/559#page/4>.
 7. Головка С. Г. Підручник як інструмент підготовки випускників гімназії до державної підсумкової атестації у формі зовнішнього незалежного оцінювання / Головка С. Г., Науменко С. О. // Проблемы сучасного підручника: зб. наук. праць / [ред. кол.; голов. ред. — О. М. Топузов]. — К.: Педагогічна думка, 2018. — Вип. 20. — С. 74–92.
 8. График проведения централизованного тестирования / Республиканский институт контроля знаний. — [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://rik.by/cctesting/336-grafik-provedeniya-centralizovannogo-testirovaniya.html>.
 9. Ісачанкава, Л. А. Фізіка: падруч. для 9-га кл. устаноў агул. сярэд. адукацыі з беларус. мовай навучання / Л. А. Ісачанкава, Г. У. Пальчык, А. А. Сакольскі; пад рэд. А. А. Сакольскага; пер. з рус. мовы Н. Г. Ляўчук. — 2-е выд., перапрац. — Мінск: Народная асвета, 2015–2021с.
 10. История Казахстана: Учебник для 8–9 кл. общеобразоват. шк. / К. С. Ускембаев, З. Г. Сақтаганова, Л. И. Зуева. — Алматы: Мектеп. — [Электронный ресурс]. — Режим доступа: http://expert.mektep.kz/ru/shop/105049-9_klass/111070-istorija_kazahstana_9/2.
 11. Итоговая аттестация обучающихся / Национальный Центр Тестирования. — [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://testcenter.kz/ru/entrants/itog/>.
 12. Кольмакова Е. Г. География. Материки и океаны: учеб. пособие для 7-го кл. учреждений общ. сред. образования с рус. яз. обучения / Е. Г. Кольмакова, П. С. Лопух, О. В. Сарычева. — Минск: Адукацыя і выхаванне, 2017. — 240 с.
 13. Кольмакова Е. Г. География. Физическая география: учеб. пособие для 6-го кл. учреждений общ. сред. образования с рус. яз. обучения / Е. Г. Кольмакова, В. В. Пикулик; под ред. Е. Г. Кольмаковой. — Минск: Народная асвета, 2016. — 190 с.
 14. Комплексное тестирование / Национальный Центр Тестирования. — [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://testcenter.kz/ru/entrants/kta/>.
 15. Марозава С. В. Гісторыя Беларусі, канец XVIII — пачатак XX ст.: вучэб. дапам. для 9-га кл. устаноў агул. сярэд. адукацыі з беларус. мовай навучання / С. В. Марозава, У. А. Сосна, С. В. Панюў; пад рэд. У. А. Сосны. — 2-е выд., дап. і перагледж. — Мінск: Выд. цэнтр БДУ, 2011. — 199 с.
 16. Науменко Н. В. География материков и стран: учеб. пособие для 9-го кл. учреждений общ. сред. образования с рус. яз. обучения / Н. В. Науменко, Н. Л. Стреха; под ред. Н. В. Науменко. — [2-е изд., перераб.]. — Минск: Народная асвета, 2011. — 229 с.
 17. Об итогах проведения ВОУД СО за 2018 год. — [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://control.edu.gov.kz/ru/press-reliz-o-voud-2017-2018-g-v-vuzah-respubliki-kazahstan>.
 18. Образцы тестовых заданий 9 класс. — [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://control.edu.gov.kz/ru/obraztsy-testovyh-zadaniy-9-klass>.

19. Положение о национальном экзамене бакалавриата. — [Электронный ресурс]. — Режим доступа: http://www.aee.edu.md/sites/default/files/reg_bac_rus_mo_2018.pdf.
20. Положение о национальных выпускных экзаменах за курс гимназического образования. — [Электронный ресурс]. — Режим доступа: http://www.aee.edu.md/sites/default/files/reg_gim_rus_mo_2018.pdf.
21. Правила проведения единого национального тестирования и комплексного тестирования / Национальный Центр Тестирования. — [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://testcenter.kz/dlya-skachivaniya/ent-kt-2018>.
22. Сердюк З. О. Аналіз структури підручників з математики для 5 класу деяких слов'янських країн / Сердюк Зоя Олексіївна // Science and Education a New Dimension: Pedagogy and Psychology. — 2013. — Vol. 3. — P. 136–142.
23. Толыбекова Ш. Т. География. Учебник для 9 кл. общеобразоват. шк. (Проект) / Толыбекова Ш. Т., Головина Г. Е. — Алматы: Мектеп. — [Электронный ресурс]. — Режим доступа: http://expert.mektep.kz/ru/shop/105049-9_klass/112638-geografija_kazahstana_9/2.
24. Физика. Учебник: Учебник для 9 класса общеобразовательной школы / Н. А. Закирова, Р. Р. Аширов. — Астана: издательство «Арман-ПВ». — [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://armanpv.kz/?book=166/>.
25. Физика: Учебник для 9 кл. / Ion Bongros, Viorel Bocancea, Vladimir Donici [et al.]; trad: Evelina Bocancea. — Ed. 2-a. — Ch.: Cartier, 2010 (Combinatul Poligr). — 112 p.
26. Шевлякова-Борзенко И. Л. Теоретико-методологические основы разработки электронного учебника-навигатора для школ Республики Беларусь / И. И. Шевлякова-Борзенко, И. И. Васильева / Проблеми сучасного підручника: зб. наук. праць / [ред. кол.; голов. ред. — О. М. Топузов]. — К.: Педагогічна думка, 2015. — Ч. 2. — С. 351–367.
27. Achiri I. The role of a textbook in the realization of the pupil's individual trajectory / I. Achiri // Проблеми сучасного підручника: зб. наук. праць / [ред. кол.; наук. ред. — О. М. Топузов]. — К.: Педагогічна думка, 2014. — Вип. 14. — С. 21–25.

References

1. Akyry Y. Matematika: Uchebnyk dlia 9 klassa / Y. Akyry, A. Braikov, O. Shpunteko / Mynystestvo prosveshchheniya Respublyky Moldova. — Chişinău: Prut Internațional, 2010. — 224 p.
2. Bazovoe obrazovanye v Respublyke Moldova s perspektivy shkoly družhestvennoi rebenku: Yssledovanye / Arkadye Barbəroshye, Anatol Hremalsky, Yon Zhyhəu [y dr.]; Yn-t Publychnykh Polytyk. — K.: B. y., 2009 (Combinatul Poligr.). — 42 p.
3. Baturina S. Ukraina v biloruskykh pidruchnykakh z istorii [Elektronnyi resurs] / Svitlana Baturina // Ukrainskyi istorychnyi zbirnyk. — 2017. — Vyp. 19. — S. 425–435.
4. Borshchevskaia E. V. Model uchebno-metodycheskoho kompleksa novoho pokoleniya po uchebnomu predmetu «Vyolohyia» [Elektronnyi resurs] / E. V. Borshchevskaia // Problemy suchasnoho pidruchnyka: zb. nauk. prats / [red. kol.; holov. red. — O. M. Topuzov]. — K.: Pedahohichna dumka, 2018. — Vyp. 20. — S. 17–25.
5. Hamolko S. N. Realyzatsiya kompetentnostnoho podkhoda pry sozdanuy elektronnoho uchebnyka «Dopryzvyvaia podhotovka» dlia uchrezhdenyi obshcheho sredneho obrazovanyia [Elektronnyi resurs] / S. N. Hamolko // Problemy suchasnoho pidruchnyka: zb. nauk. prats / [red. kol.; holov. red. — O. M. Topuzov]. — K.: Pedahohichna dumka, 2018. — Vyp. 20. — S. 55–61.

6. Heohrafiya Kazakhstana. Uchebn. dlia 9 kl. obshcheobrazovat. shk. / V. V. Usynov, A. V. Ehoryna, A. A. Usynova, H. B. Zabenova. — Алматы: Atamura. — [Elektronnyi resurs]. — Rezhym dostupu: <http://expert.atamura.kz/ru/books/559#page/4>.
7. Holovko S. H. Pidruchnyk yak instrument pidhotovky vypusnykiv himnazii do derzhavnoi pidsumkovoї atestatsii u formi zovnishnoho nezalezhnogo otsiniuvannia / Holovko S. H., Naumenko S. O. // Problemy suchasnoho pidruchnyka: zb. nauk. prats / [red. kol.; holov. red. — O. M. Topuzov]. — K.: Pedahohichna dumka, 2018. — Vyr. 20. — S. 74–92.
8. Hrafyky provedeniya tsentralizovannoho testyrovannia / Respublykanskiy ynstitut kontrolia znanyi. — [Elektronnyi resurs]. — Rezhym dostupu: <http://rikk.by/cctesting/336-grafik-provedeniya-centralizovannogo-testirovaniya.html>.
9. Isachankava, L. A. Fizika: padruch. dlia 9-ha kl. ustanoy ahul. siarəd. adukatsyi z belarus. movai navuchannia / L. A. Isachankava, H. U. Palchyk, A. A. Sakolski; pad rəd. A. A. Sakolskaha; per. z rus. movy N. H. Liaychuk. — 2-e vyd., peraprats. — Minsk: Narodnaia asveta, 2015. — 221 s.
10. Ystoryia Kazakhstana: Uchebnyk dlia 8–9 kl. obshcheobrazovat. shk. / K. S. Uskembayev, Z. H. Saktahanova, L. Y. Zueva. — Алматы: Mektep. — [Elektronnyi resurs]. — Rezhym dostupu: http://expert.mektep.kz/ru/shop/105049–9_klass/111070-istorija_kazahstana_9/2.
11. Ytohovalia attestatsiya obuchaiushchykhisia / Natsionalnyi Tsentri Testyrovannia. — [Elektronnyi resurs]. — Rezhym dostupu: <https://testcenter.kz/ru/entrants/itog/>.
12. Kolmakova E. H. Heohrafiya. Materyky y okeany: ucheb. posobye dlia 7-ho kl. uchrezhdenyi obshch. sred. obrazovannia s rus. yaz. obuchenia / E. H. Kolmakova, P. S. Lopukh, O. V. Sarыcheva. — Mynsk: Adukatsyiia i vykhavanne, 2017. — 240 s.
13. Kolmakova E. H. Heohrafiya. Fyzicheskaia heohrafiya: ucheb. posobye dlia 6-ho kl. uchrezhdenyi obshch. sred. obrazovannia s rus. yaz. obuchenia / E. H. Kolmakova, V. V. Pykulyk; pod red. E. H. Kolmakovoi. — Mynsk: Narodnaia asveta, 2016. — 190 s.
14. Kompleksnoe testyrovanye / Natsionalnyi Tsentri Testyrovannia. — [Elektronnyi resurs]. — Rezhym dostupa: <https://testcenter.kz/ru/entrants/hta/>.
15. Marozava S. V. Historyia Belarusi, kanets XVIII — pachatak KhKh st.: vuchəb. dapam. dlia 9-ha kl. ustanoy ahul. siarəd. adukatsyi z belarus. movai navuchannia / S. V. Marozava, U. A. Sosna, S. V. Panoj; pad rəd. U. A. Sosny. — 2-e vyd., dap. i perahledzh. — Minsk: Vyd. tsənr BDU, 2011. — 199 s.
16. Naumenko N. V. Heohrafiya materykov y stran: ucheb. posobye dlia 9-ho kl. uchrezhdenyi obshch. sred. obrazovannia s rus. yaz. obuchenia / N. V. Naumenko, N. L. Strekha; pod red. N. V. Naumenko. — [2-e yzd., pererab.]. — Mynsk: Narodnaia asveta, 2011. — 229 s.
17. Ob ytohak provedeniya VOUD SO za 2018 hod. — [Elektronnyi resurs]. — Rezhym dostupu: <http://control.edu.gov.kz/ru/press-reviz-o-voud-2017–2018-g-v-vuzah-respubliki-kazahstan>.
18. Obraztsy testovykh zadaniy 9 klass. — [Elektronnyi resurs]. — Rezhym dostupu: <http://control.edu.gov.kz/ru/obraztsy-testovykh-zadaniy-9-klass>.
19. Polozhenye o natsionalnom əkzamene bakalavryata. — [Elektronnyi resurs]. — Rezhym dostupu: http://www.aee.edu.md/sites/default/files/reg_bac_rus_mo_2018.pdf.
20. Polozhenye o natsionalnykh vypusnykh əkzamenakh za kurs himnazycheskoho obrazovannia. — [Elektronnyi resurs]. — Rezhym dostupu: http://www.aee.edu.md/sites/default/files/reg_gim_rus_mo_2018.pdf.

21. Pravyła provedenyia edynoho natsyonalnoho testyrovanyia y kompleksnoho testyrovanyia / Natsyonalnyi Tsentr Testyrovanyia. — [Elektronnyi resurs]. — Rezhym dostupu: <https://testcenter.kz/dlya-skachivaniya/ent-kt-2018>.
22. Serdiuk Z. O. Analiz struktury pidruchnykiv z matematyky dlia 5 klasu deiakykh slovianskykh krain / Serdiuk Zoia Oleksiivna // Science and Education a New Dimension: Pedagogy and Psychology. — 2013. — Vol. 3. — R. 136–142.
23. Толыбекова Ш. Т. Географія. Учебник дlia 9 кл. обshcheобразоват. shk. (Proekt)] / Толыбекова Ш. Т., Holovyna H. E. — Алматы: Mектеп. — [Elektronnyi resurs]. — Rezhym dostupa: http://expert.mektep.kz/ru/shop/105049-9_klass/112638-geografija_kazahstana_9/2.
24. Fyzyka. Uchebnyk: Uchebnyk dlia 9 klassa obshcheobrazovatelnoi shkoly/ N. A. Zakyrova, R. R. Ashyrov. — Astana: yzdatelstvo «Arman-PV». — [Elektronnyi resurs]. — Rezhym dostupu: <http://armanpv.kz/?book=166/>.
25. Fyzyka: Uchebnyk dlia 9 kl. /Ion Bongros, Viorel Bocancea, Vladimir Donici [et al.]; trad: Evelina Bocancea. — Ed. 2-a. — Ch.: Cartier, 2010 (Combinatul Poligr). — 112 p.
26. Shevliakova-Borzenko Y. L. Teoretyko-metodolohycheskye osnovy razrabotky elektronnoho uchebnyka-navyhatora dlia shkol Respublyky Belarus /Y.Y. Shevliakova-Borzenko, Y. Y. Vasyleva / Problemy suchasnoho pidruchnyka: zb. nauk. prats / [red. kol.; holov. red. — O. M. Topuzov]. — K.: Pedahohichna dumka, 2015. — Ch. 2. — S. 351–367.
27. Achiri I. The role of a textbook in the realization of the pupils individual trajectory / I. Achiri // Problemy suchasnoho pidruchnyka: zb. nauk. prats / [red. kol.; nauk. red. — O. M. Topuzov]. — K.: Pedahohichna dumka, 2014. — Vyp. 14. — S. 21–25.

Головко С. Г.,

**кандидат исторических наук, доцент, старший научный сотрудник
отдела мониторинга и оценивания качества общего среднего
образования Института педагогики НАПН Украины**

Науменко С. А.,

**кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник,
старший научный сотрудник отдела мониторинга и оценивания качества
общего среднего образования Института педагогики НАПН Украины**

СОВРЕМЕННЫЙ УЧЕБНИК БЛИЖНЕГО ЗАРУБЕЖЬЯ В КОНТЕКСТЕ ВНЕДРЕНИЯ ВНЕШНЕГО ОЦЕНИВАНИЯ СОИСКАТЕЛЕЙ ГИМНАЗИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье проанализированы дидактические функции современного учебника ближнего зарубежья в контексте обеспечения подготовки соискателей гимназического образования к сдаче итоговой аттестации в форме внешнего оценивания.

Акцентировано внимание на возможностях учебника как средства формирования и оценивания предметных и ключевых компетентностей. Определены основные тенденции развития системы итоговой аттестации соискателей базового образования стран ближнего зарубежья и перспективы внедрения ее новых форм.

На примере учебников по естественным и обществоведческим предметам для выпускных классов уровня базового образования отражены особенности методического

аппарата, системы упражнений и заданий для контроля и самоконтроля, направленных на формирование приемов учебно-познавательной деятельности, характерных для процедур внешнего оценивания.

Ключевые слова: учебник; гимназическое образование; итоговая аттестация; внешнее оценивание; тестовые задания.

Holovko S.,

**Candidate of Historical Sciences (PhD), Docent, Senior Research Officer
at the Monitoring and Assessment of the Education Quality Department
of the Institute of Pedagogy of the NAES of Ukraine**

Naumenko S.,

**Candidate of Pedagogical Sciences (PhD), Senior Researcher,
Senior Research Officer at the Monitoring and Assessment of the Education
Quality Department of the Institute of Pedagogy of the NAES of Ukraine**

A MODERN TEXTBOOK OF CLOSE FOREIGN COUNTRIES IN THE CONTEXT OF EXTERNAL EVALUATION IMPLEMENTING FOR GYMNASIUM STUDENTS

The article analyzes the didactic functions of a modern foreign textbook in the context of ensuring the training of gymnasium students for passing of the State final examination in the form of external independent evaluation.

On the example of the textbooks on nature and social science subjects for graduation grade of the basic education level we may highlight the features of the methodological apparatus, the system of exercises and tasks for control and self-control, aimed at forming of the methods of educational and cognitive activity, that characterize the external independent evaluation procedures.

The emphasis is placed on the possibilities of the textbooks as the means of forming and identifying the subject and the key competencies. It is determined that they contain a significant number of problematic and creative tasks, research and design works. The number of the tests is insignificant. At the same time, the closed type tasks (with the choice of one or several correct answers from the proposed variants) are dominating.

It was found out that the important condition of students' training for their effective passing of the State final examination in the form of the external independent evaluation is using the electronic educational resources along with the textbooks that provide an opportunity to improve the ability to work with test tasks of different types.

It is concluded that one of the tendencies of modern textbook creation in close foreign countries, in particular, in the context of forming skills to work with the tasks of the external independent evaluation, is the creation of the educational and methodological kits, the basis of which will be an educational book.

Keywords: textbook; gymnasium education; State final examination; external independent evaluation; test tasks.

ЗМІСТ ПРОГРАМИ ЕЛЕКТИВНОГО КУРСУ «МЕТОДИ І ЗАСОБИ ПРОГНОЗУВАННЯ РОЗВИТКУ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ»

К. В. Гораш,

кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник,
старший науковий співробітник відділу
інновацій та стратегій розвитку освіти
Інституту педагогіки НАПН України
e-mail: kateryna.vik@ukr.net

У статті розкрито зміст програми елективного курсу «Методи і засоби прогнозування розвитку загальної середньої освіти», який розроблено з метою підготовки педагогічних працівників до застосування визначених методів і засобів у прогнозуванні розвитку освітніх об'єктів. Зокрема, автором обґрунтовано доцільність запровадження елективного курсу в навчальний процес закладів вищої та післядипломної педагогічної освіти; описано основні структурні складники програми (взаємозв'язок освітніх галузей і дисциплін та логічну послідовність їх вивчення; мету, предмет, вимоги й очікувані результати навчання студентів і слухачів курсів підвищення кваліфікації, перелік і зміст модулів, обсяг навчального навантаження й форми організації освітнього процесу) та розкрито концептуальну, продуктивну, інформаційну, контекстуальну, комунікативну компетенції, які забезпечують формування професійної компетентності педагогічних працівників у процесі викладання елективного курсу.

Ключові слова: методи і засоби прогнозування; прогностична діяльність; прогнозування розвитку загальної середньої освіти; професійна компетентність педагогічних працівників.

Постановка проблеми. Сучасний етап модернізації загальної середньої освіти зумовлює потребу в оновленні змісту й форм фахової підготовки та перепідготовки педагогічних працівників, що передбачає запровадження нових навчальних дисциплін, елективних курсів, спецкурсів, які б допомогли педагогічним працівникам стати активними і компетентними учасниками розбудови Нової української школи, вміти не тільки розробляти та запроваджувати новітні освітні методики й технології, а й передбачати результати інноваційних процесів (розробляти короткострокові прогнози наслідків освітніх реформ у перспективі на 5, 10, 20 років) та здійснювати стратегічне планування розвитку освітніх об'єктів і різних видів освітньої діяльності.

Отже, наукові дослідження прогностики (науки, що вивчає процес передбачення закономірностей розвитку явищ і процесів у природі й суспільстві) [11; 17] набувають актуальності, зокрема в освітній галузі, яка потребує оновлення теоретичних положень прогнозування освітніх об'єктів, розроблення та наукового обґрунтування прогностичного інструментарію (спеціальних методик, методів і засобів прогнозування освітніх об'єктів), навчальних програм підготовки педагогічних працівників до здійснення ними прогностичної діяльності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Важливими для розвитку прогностики є дослідження В. Глушкова, Г. Добрава, А. Кларка, Е. Тоффлера, Ф. Фукуями, Г. Хакена та інших вчених, які досліджували глобальні проблеми розвитку людства, націй, держав та зміни в різних галузях і сферах життєдіяльності людини. Цими вченими були запропоновані й обґрунтовані ідеї щодо розвитку таких перспективних наук, як синергетика, інформатика, геополітика, кібернетика, соціологія тощо; розроблені концепції та прогнози розвитку соціологічних, державних, економічних й інших систем [1; 6; 11; 14; 17].

У результаті наукових розвідок І. Бестужева-Лади, Б. Гершунського, Л. Константиновської визначено тенденції планування й прогнозування розвитку систем; обґрунтовано методи прогнозування і способи їх застосування в теорії та практиці різних наукових галузей [2; 11; 14; 18; 19].

Проблемам загальної середньої освіти та дослідженням різних аспектів прогнозування розвитку системи освіти України й педагогічних об'єктів присвячені наукові розвідки С. Гончаренка, Л. Калініної, В. Кременя, В. Паламарчук, І. Підласого, О. Савченко, О. Топузова та інших вчених, які обґрунтували принципи й наукові підходи розвитку освіти, визначили закономірності освітніх процесів в умовах інноваційних змін; розробили теоретичні основи інноваційного розвитку загальної середньої освіти та управління закладами загальної середньої освіти в умовах реформування освітньої системи [4; 5; 16].

Концептуальні основи прогнозування розвитку загальної середньої освіти, теоретичне моделювання, технології та методики педагогічного прогнозування розкрито в працях Л. Онищук, Д. Пузікова, А. Тодосійчука й інших дослідників, якими визначено, узагальнено й охарактеризовано ключові дефініції, принципи і моделі прогнозування розвитку загальної середньої освіти та методи педагогічного прогнозування [5; 13; 15; 16], що є важливими в дослідженні проблеми методів і засобів прогнозування розвитку загальної середньої освіти.

Метою статті є висвітлення результатів наукового дослідження методів і засобів прогнозування загальної середньої освіти, зокрема апробація програми елективного курсу щодо підготовки педагогічних працівників до застосування визначених методів і засобів у прогнозуванні розвитку освітніх об'єктів.

Виклад основного матеріалу. Прогнозування розвитку загальної середньої освіти розглядається нами як науково-організована діяльність спеціально під-

готовлених фахівців, яка ґрунтується на науковому знанні про процеси еволюції людства, закономірності розвитку різних систем (соціальних, економічних, педагогічних тощо), на досягненнях науки й техніки та спрямована на створення прогнозів про можливий стан освіти й об'єктів її розвитку в ближньому та дальньому майбутньому. Суб'єктами прогнозування розвитку загальної середньої освіти можуть бути як науково-дослідні інститути (або створені на їх базі структурні підрозділи), науково-педагогічний склад яких має відповідну підготовку, так й окремі фахівці, які володіють методологією прогнозування освітніх процесів, уміннями та навичками наукового дослідження і застосування прогностичного інструментарію (методів і засобів прогнозування) [5].

Отже, важливою є потреба у *фаховому прогнозуванні* розвитку освітніх об'єктів повної загальної середньої освіти як складника освітньої системи України, що передбачає підготовку педагогічних працівників до застосування методів і засобів прогнозування на рівні вчителя, керівника закладу загальної середньої освіти, спеціаліста (методиста) районного (міського) органу управління і методичного забезпечення освіти.

Програму елективного курсу «Методи і засоби прогнозування розвитку загальної середньої освіти» розроблено відповідно до Закону України «Про освіту» (від 05 вересня 2017 р.) [8], Державних стандартів вищої освіти та Типової освітньої програми організації й проведення підвищення кваліфікації педагогічних працівників закладами післядипломної педагогічної освіти (наказ МОН України від 15 січня 2018 р. № 36) та у відповідності до основних напрямів державної політики України в галузі освіти і науки.

Предметом вивчення елективного курсу є сукупність теоретичних, методичних і практичних знань з педагогіки, загальної прогностики та педагогічного прогнозування як одного з напрямів наукових досліджень про освіту.

Навчальні матеріали елективного курсу узгоджуються з основами психології, педагогіки, освітнього менеджменту, андрагогіки й методик викладання навчальних дисциплін у закладах вищої та післядипломної педагогічної освіти. Процес вивчення елективного курсу ґрунтується на дотриманні принципів науковості, гуманізму, демократичності й інноваційності освіти та на наукових знаннях про освіту, методологію науково-педагогічних досліджень і педагогічної діяльності.

У змісті програми елективного курсу передбачено об'єктивно необхідний обсяг знань і вмінь, якими мають володіти педагогічні працівники для прогнозування та стратегічного планування розвитку педагогічних об'єктів й освітніх процесів.

Метою елективного курсу «Методи і засоби прогнозування розвитку загальної середньої освіти» є формування у студентів закладів вищої педагогічної освіти та вдосконалення у слухачів курсів підвищення кваліфікації педагогічних працівників професійної компетентності, зокрема з наукового прогнозування розвитку об'єктів загальної середньої освіти.

Основними завданнями елективного курсу, що забезпечують реалізацію мети, є:

- 1) формування у слухачів системних знань з основ методології наукового прогнозування розвитку освітніх (педагогічних) об'єктів загальної середньої освіти;
- 2) розвиток навичок й умінь застосовування методів і засобів прогнозування в освітній діяльності вчителя, керівника закладу загальної середньої освіти, методистів районних (міських) методичних центрів і спеціалістів відділів (управлінь) освіти;
- 3) формування розуміння термінів і понятійних категорій наукового прогнозування, зокрема сутності методів і засобів прогнозування;
- 4) формування усвідомлення потреби фахового прогнозування розвитку педагогічних об'єктів загальної середньої освіти та планування різних видів освітньої діяльності на основі розроблення прогнозів;
- 5) мотивація слухачів до застосування методів і засобів прогнозування в поточному та стратегічному плануванні розвитку освітніх об'єктів і різних видів діяльності суб'єктів освітніх процесів;
- 6) розвиток педагогічної культури та навичок конструктивного спілкування в процесі розроблення прогнозів.

У результаті навчання за програмою елективного курсу очікуються сформовані у студентів (слухачів курсів підвищення кваліфікації):

- **знання** з основ методології наукового прогнозування розвитку загальної середньої освіти;
- **вміння** застосувати методи і засоби прогнозування при розробленні прогнозів розвитку об'єктів загальної середньої освіти, стратегічних планів розвитку закладу (системи закладів) загальної середньої освіти, учнівського колективу та в поточному плануванні різних видів освітньої діяльності суб'єктів освітнього процесу;
- **розуміння** потреби фахового прогнозування розвитку загальної середньої освіти та планування, зокрема методами і засобами прогнозування;
- **початковий рівень досвіду** розроблення різних видів прогнозів розвитку освітніх об'єктів, стратегічних планів роботи закладу загальної середньої освіти;
- **підвищення рівня професійної компетентності** за визначеними компетенціями, які представлені в таблиці 1.

Загальний обсяг навчального навантаження складає 34 академічні години, які розподілено між змістовими модулями нерівномірно. Найбільшу кількість годин (16 год.) відведено саме для самостійного розроблення студентами (слухачами) навчального прогнозу розвитку обраного ними освітнього об'єкту вибраним й обґрунтованим методом (методами) прогнозування. Програма елективного курсу «Методи і засоби прогнозування розвитку загальної середньої освіти» поділяється на три модулі, зміст кожного модуля логічно структурований і передбачає викладення навчальних матеріалів через різні форми занять: лекції, практичні, семінарські заняття та самостійну роботу студентів (слухачів). Структуру та розподіл навчального навантаження відображено у таблиці 2.

**Компетенції, формування яких передбачено
в результаті впровадження елективного курсу
«Методи і засоби прогнозування розвитку загальної середньої освіти»**

Професійна компетентність			
Компетенції	Складники компетенції		
	Знання і розуміння	Уміння	Навички
Концептуальна (когнітивна) — здатність здійснювати прогностичну діяльність на основі наукових знань та розуміння термінів	<ul style="list-style-type: none"> теоретичних основ наукового та педагогічного прогнозування; сутності методів і засобів прогнозування; характерних особливостей видів прогнозів розвитку загальної середньої освіти; підходів і вимог до розроблення прогнозів і різних видів планування 	<ul style="list-style-type: none"> визначати та характеризувати методи й засоби для прогнозування різних видів освітніх об'єктів; обґрунтовувати вибір тих чи інших методів і засобів прогнозування; аргументувати поєднання різних видів методів у дослідженні прогностичного фону та розробленні прогнозів 	володіння теоретичними й емпіричними методами наукового дослідження та методами і засобами прогнозування в прогнозуванні розвитку освітніх об'єктів і плануванні різних видів освітньої діяльності
Продуктивна — здатність працювати на результат	<ul style="list-style-type: none"> про технологічні процеси, які забезпечують поетапне створення прогнозу змін загальної середньої освіти (етапи розроблення прогнозу) 	<ul style="list-style-type: none"> моделювати очікувані результати прогностичної діяльності; проектувати заходи для одержання очікуваних результатів; планувати та організувати заходи; бути як організатором, так і учасником розроблення стратегій та прогнозів; приймати обґрунтовані рішення про вибір та застосування методів і засобів прогнозування 	володіння базовими вміннями розроблення прогнозів;

<p>Інформаційна — здатність опрацювати різного виду інформацію</p>	<ul style="list-style-type: none"> • видів інформаційних процесів; • різних видів інформаційних джерел; • критеріїв якості інформації 	<ul style="list-style-type: none"> • здійснювати інформаційні процеси щодо пошуку, відбору, оцінювання, обробки, збереження та презентації інформації 	<p>володіння інформаційними технологіями</p>
<p>Контекстуальна — здатність оцінювати соціальне і культурне середовище, у якому здійснюється прогностична діяльність</p>	<ul style="list-style-type: none"> • основних закономірностей становлення й розвитку соціальних систем, груп та особистості; • основ сучасних соціальних технологій організації суспільства, соціальних груп та розвитку особистості 	<ul style="list-style-type: none"> • визначати стан соціального мікросередовища на основі різних видів аналізу макросередовища, у якому перебуває об'єкт прогнозування; • визначати складники і чинники, що впливають на розвиток освітнього об'єкта; • характеризувати соціальні чинники, що впливають на розвиток об'єкту прогнозування; • формулювати висновки про стан соціального середовища (закладу освіти), в якому перебуває освітній об'єкт прогнозування 	<p>володіти навиками організації дослідження соціальних об'єктів для здійснення прогностичної діяльності</p>
<p>Комунікативної — здатність ефективно спілкуватись</p>	<ul style="list-style-type: none"> • мови (мов); • видів і засобів спілкування; • правил конструктивного спілкування; • основ конфліктології 	<ul style="list-style-type: none"> • вступати в комунікацію (спілкування); • чітко висловлювати думки; • працювати в колективі на результат; • оцінювати специфіку ситуації спілкування та відповідно до цілей • прогнозування вибудовувати моделі спілкування 	<p>володіння різними засобами спілкування в процесі прогнозування</p>

Структура елективного курсу
та навчальне навантаження

Назви змістових модулів і тем	Кількість годин					
	усього	у тому числі				
		л	п	сем.	інд	с.р.
Змістовий модуль 1. Методологічні основи прогнозування розвитку загальної середньої освіти						
Тема 1. Сутність, мета і завдання прогнозування та стратегічного планування на сучасному етапі розвитку освіти України		1				
Тема 2. Концепція та теоретична модель прогнозування розвитку загальної середньої освіти (Л. М. Онищук, Д. О. Пузіков)		1				1
Тема 3. Поняття методів і засобів прогнозування, їх види та класифікації в педагогічному прогнозуванні, соціології, менеджменті, економіці та психології		1		2		
Разом за змістовим модулем 1	6	3		2		1
Змістовий модуль 2. Методи і засоби прогнозування розвитку загальної середньої освіти						
Тема 1. Загальнонаукові методи наукового дослідження в прогнозуванні розвитку освітніх об'єктів		1		2		
Тема 2. Класичні та специфічні методи в прогнозуванні розвитку загальної середньої освіти		1		2		

Тема 3. Науково-методичні і організаційно-педагогічні умови застосування методів і засобів прогнозування розвитку загальної середньої освіти			2		2	
Тема 4. Методи і засоби прогнозування розвитку загальної середньої освіти в розробленні планово-прогнозних документів: школа, відділ освіти			2			
Разом за змістовим модулем 2	12	2	4	4	2	
Змістовий модуль 3. Прогностична діяльність у системі загальної середньої освіти						
Тема 1. Технологічні основи розроблення прогнозів та стратегічних планів розвитку освітніх об'єктів.				2		2
Тема 2. Науково-методичний супровід застосування методів прогнозування на етапах розроблення прогнозів та в стратегічному плануванні.			1	2	2	
Тема 3. Етапи розроблення прогнозу та презентація результатів прогностичної діяльності.			1		2	4
Разом за змістовим модулем 3	16		2	4	4	6
Усього годин	34	5	6	10	6	7

Змістове наповнення **модуля 1. «Методологічні основи прогнозування розвитку загальної середньої освіти»** забезпечує: вивчення основ загального прогнозування та концептуальних засад, підходів і принципів прогнозування розвитку загальної середньої освіти; розуміння сутності, цілей і завдань процесу прогнозування освітніх об'єктів (явищ, процесів) та стратегічного планування у порівнянні; розгляд видів прогнозів.

Також у процесі навчання студенти (слухачі) мають можливість ознайомитись із ключовими термінами прогнозування, які узагальнено автором і включено до змісту елективного курсу (загальна кількість термінів — 46).

У темі «Поняття методів і засобів прогнозування, їх види та класифікації в педагогічному прогнозуванні, соціології, менеджменті, економіці та психології» розкрито результати дослідження з проблеми прогнозування розвитку загальної середньої освіти. Зокрема, розглядаються характеристики методів прогнозування, що застосовуються для розроблення прогнозів у таких галузях науки, як соціологія, менеджмент й економіка та в педагогічному прогнозуванні як одному з наукових напрямів освітньої діяльності; акцентується увага студентів (слухачів) на актуальності фахового розроблення прогнозів та залежності вірогідності й точності прогнозів від обраного методу (системи методів), що застосовуються для дослідження об'єкту прогнозування; розкриваються основні критерії вибору методу (системи методів) прогнозування та можливості їх застосування в стратегічному плануванні.

У змістовому модулі 2. **«Методи і засоби прогнозування розвитку загальної середньої освіти»** методи і засоби прогнозування розглядаються як система. Це дає змогу дослідити і передбачити розвиток загальної середньої освіти, яка характеризується масштабністю, складною структурою та вміщує різні за сутністю, природою й особливостями підсистеми, процеси розвитку та взаємодії (або впливу) різних об'єктів і явищ як освітніх (педагогічних), так й економічних, соціальних, психологічних, управлінських тощо.

Процес прогнозування розвитку загальної середньої освіти здійснюється на науковій основі та передбачає застосування таких груп методів:

загальнонаукові методи наукового дослідження: теоретичні (теоретичний аналіз, синтез, ідеалізація тощо), емпіричні (спостереження, узагальнення, експеримент тощо), емпірико-теоретичні (системний аналіз, індукція, дедукція, порівняння, аналогія), які дають змогу досліджувати різні складники й елементи загальної середньої освіти та на основі узагальнених результатів дослідження прогнозного фону розробляти такі прогнози (прогнозні документи) розвитку загальної середньої освіти, як концепції, стратегії розвитку загальної середньої освіти, перспективні плани тощо [3; 5; 9; 12];

класичні методи прогнозування, що застосовуються в різних наукових галузях (інтернаукові):

фактографічні (методи екстраполяції), застосування яких дає змогу розробляти різного виду нормативні прогнози розвитку загальної середньої освіти на основі дослідження фактичної інформації про стан та історію її розвитку (тенденції, закономірності, фактичні показники). В комбінації з експертними методами застосування методу екстраполяції дає змогу розробляти комбіновані прогнози (здійснювати експертне оцінювання нормативних матеріалів, науково обґрунто-

ваних законів, концепцій, тенденцій, положень, підходів і розробляти прогнози у вигляді експертних висновків про розвиток загальної середньої освіти як системи) про перспективні зміни в освітніх програмах, стандартах освіти, появу нових кваліфікацій, форм навчання та видів закладів загальної середньої освіти в ближньому і дальньому майбутньому;

експертні методи прогнозування (інтуїтивні), як індивідуальні, так і колективні (метод експертних комісій, метод генерації ідей, «дерево цілей», метод Дельфі, анкетування, інтерв'ю тощо), в розробленні прогнозів розвитку загальної середньої освіти можуть бути використані для дослідження таких об'єктів, процесів і явищ, які не мають репрезентативної статистики в характеристиках, або є новими в освітній галузі (інноваційними) та не мають історії розвитку (теорії розвитку та досвіду), або не підлягають статистичній обробці (кількісними методами неможливо визначити стан чи розрахувати процес розвитку);

методи моделювання в прогнозуванні розвитку загальної середньої освіти дають змогу дослідити уявне відображення (модель, аналог) об'єкту прогнозування освітніх і педагогічних процесів та явищ у майбутньому, що передбачає вивчення змін характеристик об'єкта прогнозування в (нових) умовно створених умовах їх розвитку та функціонування;

розроблення прогнозних сценаріїв, що передбачає потребу дослідження логічної послідовності масштабних подій на основі наукових результатів вивчення розвитку загальної середньої освіти в системі надскладних глобальних процесів та явищ (соціальних, геополітичних, макроекономічних) [2; 10; 11; 16; 19];

у прогнозуванні розвитку загальної середньої освіти можуть бути застосовані **специфічні методи соціологічного, економічного прогнозування та специфічні методи прогнозування в менеджменті**:

методи математичної обробки й застосування статистичної інформації про об'єкт прогнозування можуть бути використані з метою перевірки теоретичних моделей прогнозування та в розробленні прикладних прогнозів, у яких об'єкт прогнозування можна розглядати як сукупність взаємопов'язаних складників й елементів, що підлягають математичному обчисленню, наприклад, прогнозування розвитку системи освіти області, району;

морфологічний аналіз (як експертний метод в соціологічному прогнозуванні) дає змогу виявити основні напрями й тенденції розвитку освітніх об'єктів шляхом створення матриці (таблиці математичних значень, у якій відображені властивості об'єкта прогнозування) та забезпечує здійснення розрахунків (додавання, віднімання) і поєднання та порівняння різних варіантів характеристики об'єкту прогнозування;

метод ретроспективного аналізу тенденцій і закономірностей розвитку об'єктів, який як специфічний метод економічного прогнозування дає змогу на основі фактичних показників оцінити діяльність підприємства й розробити сценарій його

розвитку або перспективний план, у прогнозуванні розвитку загальної середньої освіти дасть змогу дослідити стан та перспективи розвитку закладів і установ за критеріями, що забезпечують об'єктивне оцінювання діяльності закладів і установ в певні періоди;

балансовий метод у прогнозуванні розвитку загальної середньої освіти дає змогу виявити потреби освіти або її складника (на державному, обласному, районному рівнях) та винайти необхідні ресурси в межах економіки (держави, області, району) і скоординувати їх використання на основі взаємодії із суміжними галузями економіки;

програмно-цільовий метод планування є ефективним у розробленні стратегічних планів розвитку освітніх об'єктів, які передбачають розроблення системи взаємопов'язаних заходів і завдань, термінів їх реалізації; створення необхідних умов і ресурсного забезпечення реалізації цілей розвитку та освітнього процесу, зокрема в закладах загальної середньої освіти тощо [6; 10; 11; 18; 19].

Змістовим модулем 3. «Прогностична діяльність у системі загальної середньої освіти» передбачено розроблення студентами (слухачами) навчальних прогнозів або стратегічних планів (завдання за вибором).

У змісті цього модуля прогнозування розвитку загальної середньої освіти розглядається як фахова діяльність, метою якої є розроблення прогнозу, а зміст — комплексне наукове дослідження складників системи загальної середньої освіти (освітніх об'єктів, процесів і явищ) у процесі її розвитку та встановлення взаємозв'язків між прогнозним фоном і якісними характеристиками (або станом) об'єктів прогнозування з метою передбачення їх змін.

Технологічними основами розроблення прогнозів розвитку освітніх об'єктів є:

- вибір та обґрунтування об'єкту прогнозування (визначається згідно цілей прогнозування розвитку загальної середньої освіти);
- формулювання цілей, визначення виду та встановлення термінів прогнозу;
- визначення та обґрунтування методу (системи методів) і засобів прогнозування;
- побудова гіпотез;
- розроблення плану прогностичної діяльності (завдання, заходи і процедури).

Також студенти (слухачі) вивчають основні види науково-методичного супроводу прогностичної діяльності педагогічних працівників на рівні вчителів, керівників закладів загальної середньої освіти, методистів районних (міських) відділів (управлінь) освіти та обласних інститутів післядипломної педагогічної освіти) на етапах розроблення прогнозу та тренуються в консультуванні щодо розроблення прогнозів їхніми колегами.

Під час виконання практичного завдання — розроблення навчального прогнозу, студенти (слухачі) елективного курсу дотримуються етапів розроблення прогнозу, а саме:

1) оцінювання стану об'єкту прогнозування з метою виявлення характерних особливостей;

2) визначення прогнозного фону (на основі аналізу визначення зовнішніх і внутрішніх чинників, що мають вплив на розвиток об'єкту);

3) розроблення інструкцій та проведення пошукового прогнозування, що передбачає попереднє оцінювання гіпотез із застосуванням методу прогнозування «дерево проблем» (без врахування аналізу прогнозного фону);

4) проведення нормативного прогнозування, що дає змогу розробити шляхи вирішення проблем, виявлених у процесі пошукового прогнозування та відбір прогнозної інформації про реальний стан об'єкту (на основі аналізу прогнозного фону);

5) оцінювання, уточнення й корекції прогнозної інформації;

6) верифікація прогнозу (перевірка достовірності й точності).

Заключний етап передбачає презентацію й конструктивне оцінювання навчальних прогнозів або стратегічних планів студентами (слухачами).

У змісті елективного курсу передбачено індивідуальні завдання та завдання для самостійної роботи і самоконтролю, літературу для обов'язкового вивчення й додаткові джерела науково-методичної інформації, глосарій ключових понять і термінів з проблеми прогнозування розвитку загальної середньої освіти.

Висновки. Упровадження елективного курсу «Методи і засоби прогнозування розвитку загальної середньої освіти» в освітній процес закладів вищої педагогічної освіти та післядипломної педагогічної освіти й підвищення кваліфікації педагогічних працівників сприятиме професійному розвитку вчителів, керівників закладів загальної середньої освіти, спеціалістів відділів (управлінь) освіти й методистів районних (міських) методичних центрів та їхній підготовці до продуктивної професійної діяльності в умовах інноваційних змін української освітньої системи.

Перспективними є теоретичні дослідження освітньої прогностики та розроблення спеціальних методів і методик прогнозування освітніх об'єктів, явищ і систем.

Використані джерела

1. Бобровська О. Ю. Еволюція прогнозування розвитку соціально-економічних процесів: стан і напрямки удосконалення [Електронний ресурс] / О. Ю. Бобровська. — Режим доступу: [http://www.dridu.dp.ua/zbirnik/2011-02\(6\)/11boysnu.pdf](http://www.dridu.dp.ua/zbirnik/2011-02(6)/11boysnu.pdf)
2. Гершунский Б. С. Образовательно-педагогическая прогностика. Теория, методология, практика: учеб. пособ. / Б. С. Гершунский. — М.: Флинта: Наука, 2003. — 768 с.
3. Гершунский Б. С. Прогностические методы в педагогике / Б. С. Гершунский. Киев: Вища шк., 1974. — 208 с.
4. Гончаренко С. У. Педагогічні дослідження: методологічні поради молодим науковцям / С. У. Гончаренко. — К.: Вінниця; ТОВ Фірма «Планер», 2010. — 308 с.
5. Гораш К. В. Психологічна структура прогнозування розвитку загальної середньої освіти / К. В. Гораш // Український педагогічний журнал. — 2016. — № 4. — С. 94–99.

6. Грабовецький Б. Є. Методи експертних оцінок: теорія, методологія, напрямки використання: моногр. / Б. Є. Грабовецький. — Вінниця: ВНТУ, 2010. — 171 с.
7. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; гол. ред. В. Г. Кремень. — К.: Юрінком Інтер, 2008. — 1040 с.
8. Закон України «Про освіту» [Електронний ресурс] Відомості Верховної Ради (ВВР). — 2017. — № 38–39. — С. 380. — Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2145-19/page>
9. Карманчиков А. И. Логика педагогического прогнозирования / Карманчиков А. И. Монография. ... 2012. — 83 с.
10. Классификация методов прогнозирования. Оценка точности прогноза, построенного методом экстраполяции [Електронний ресурс] / Отдельные вопросы экономики (Назва з екрана). Режим доступу: <http://www.ekonomika-st.ru/drugie/metodi/metodiprognoz-1-2.html>
11. Константиновская Л. В. Прогнозирование [Електронний ресурс] / Людмила Васильевна Константиновская. Режим доступу: <http://www.astronom2000.info/>
12. Марцин В. С., Міценко Н. Г., Даниленко О. А. Основи наукових досліджень: Навчальний посібник // Львів: Ромус-Поліграф, 2002. — 128 с. <http://politics.ellib.org.ua/pages-4567.html>
13. Онищук Л. А. Концепція прогнозування розвитку загальної середньої освіти / Л. А. Онищук. — К.: Інститут педагогіки НАПН України. Педагогічна думка, 2016. — 36 с.
14. Присяжная А. Ф. Педагогическое прогнозирование в системе непрерывного педагогического образования (методология, теория, практика): дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08 / А. Ф. Присяжная. — Челябинск, 2006. — 380 с.
15. Пузіков Д. О. Теоретична модель прогнозування розвитку загальної середньої освіти / Д. О. Пузіков. // Український педагогічний журнал. — 2017. — № 4. — С. 128–137.
16. Тодосійчук А. В. Прогнозирование развития системы образования [Електронний ресурс] / А. В. Тодосійчук // Образование в документах. — 2008. — № 7. — Режим доступу: http://www.bim-bad.ru/biblioteka/article_full.php?aid=994
17. Топузов О. М. Педагогічна прогностика: теоретико-методична основа прогнозування розвитку педагогічних наук і педагогічної практики / Олег Михайлович Топузов // Рідна школа. — 2014. — № 7. — С. 32–38.
18. Федулова Л. І. Сучасна методологія технологічного прогнозування [Електронний ресурс] / Л. І. Федулова. — Режим доступу: http://eip.org.ua/docs/EP_08_4_124_uk.pdf
19. Armstrong, J. S. Evaluating Forecasting Methods. In Principles of Forecasting: A Handbook for Researchers and Practitioners (Ed. J. Scott Armstrong). Kluwer, 2001. [Електронний ресурс] / Armstrong, J.S. — Режим доступу: https://repository.upenn.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1182&context=marketing_papers

References

1. Bobrovska O. Yu. Evoliutsiia prohnozuvannia rozvytku sotsialno-ekonomichnykh protsesiv: stan i napriamky udoskonalennia [Elektronnyi resurs] / O. Yu. Bobrovska. — Rezhym dostupu: [http://www.dridu.dp.ua/zbirnik/2011-02\(6\)/11boysnu.pdf](http://www.dridu.dp.ua/zbirnik/2011-02(6)/11boysnu.pdf)
2. Hershunskiy B. S. Obrazovatelno-pedahohyheskaia prohnostyka. Teoryia, metodolohyia, praktyka: ucheb. posob. / B. S. Hershunskiy. — M.: Flynta: Nauka, 2003. — 768 s.

3. Hershunskiy, B. S. Prohnostycheskiye metody v pedahohyke / B. S. Hershunskiy. Kyev: Vyshcha shk., 1974. — 208 s.
4. Honcharenko S. U. Pedahohichni doslidzhennia: metodolohichni porady molodym naukovtsiam / S. U. Honcharenko. — K.: Vinnytsia; TOV Firma «Planer», 2010. — 308 s.
5. Horash K. V. Psykholohichna struktura prohnozuvannia rozvytku zahalnoi serednoi osvity / K. V. Horash // Ukrainskyi pedahohichnyi zhurnal. — 2016. — № 4. — S. 94–99.
6. Hrabovetskyi B. Ie. Metody ekspertnykh otsinok: teoriia, metodolohiia, napriamky vykorystannia: monohr. / B. Ie. Hrabovetskyi. — Vinnytsia: VNTU, 2010. — 171 s.
7. Entsyklopediia osvity / Akad. ped. nauk Ukrainy; hol. red. V. H. Kremen. — K.: Yurinkom Inter, 2008. — 1040 s.
8. Zakon Ukrainy «Pro osvitu» [Elektronnyi resurs] Vidomosti Verkhovnoi Rady (VVR). — 2017. — № 38–39. — S. 380. — Rezhym dostupu: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2145-19/page>
9. Karmanchykov A. Y. Lohyka pedahohycheskoho prohnozyrovannia / Karmanchykov A.Y. Monohrafyia. ... 2012. — 83 s.
10. Klassyfykatsiia metodov prohnozyrovannia. Otsenka tochnosti prohnoza, postroennoho metodom ekstrapolatsii [Elektronnyi resurs] / Otdelnye voprosy ekonomyky (Nazva z ekrana). Rezhym dostupu: <http://www.ekonomika-st.ru/drugie/metodi/metodi-prognoz-1-2.html>
11. Konstantynovskaia L. V. Prohnozyrovanye [Elektronnyi resurs] / Liudmyla Vasylevna Konstantynovskaia. Rezhym dostupu: <http://www.astronom2000.info/>
12. Martsyn V. S., Mitsenko N. H., Danylenko O. A. Osnovy naukovykh doslidzen: Navchalnyi posibnyk // Lviv: Romus-Polihraf, 2002. — 128 s. <http://politics.ellib.org.ua/pages-4567.html>
13. Onyshchuk L. A. Kontseptsiiia prohnozuvannia rozvytku zahalnoi serednoi osvity / L. A. Onyshchuk. — K.: Instytut pedahohiky NAPN Ukrainy, Pedahohichna dumka, 2016. — 36 s.
14. Prysiaznaia A. F. Pedahohycheskoe prohnozyrovanye v systeme nepreryvnoho pedahohycheskoho obrazovannia (metodolohiia, teoriia, praktyka): dys. ... d-ra ped. nauk: 13.00.08 / A. F. Prysiaznaia. — Cheliabynsk, 2006. — 380 s.
15. Puzikov D. O. Teoretychna model prohnozuvannia rozvytku zahalnoi serednoi osvity / D. O. Puzikov. // Ukrainskyi pedahohichnyi zhurnal. — 2017. — № 4. — S. 128–137.
16. Todositychuk A. V. Prohnozyrovanye rozvytia systemy obrazovannia [Elektronnyi resurs] / A. V. Todositychuk // Obrazovanye v dokumentakh. — 2008. — № 7. — Rezhym dostupu: http://www.bim-bad.ru/biblioteka/article_full.php?aid=994
17. Topuzov O. M. Pedahohichna prohnostyka: teoretyko-metodychna osnova prohnozuvannia rozvytku pedahohichnykh nauk i pedahohichnoi praktyky / Oleh Mykhailovych Topuzov // Ridna shkola. — 2014. — № 7. — S. 32–38.
18. Fedulova L. I. Suchasna metodolohiia tekhnolohichnoho prohnozuvannia [Elektronnyi resurs] / L. I. Fedulova. — Rezhym dostupu: http://eip.org.ua/docs/EP_08_4_124_uk.pdf
19. Armstrong J. S. Evaluating Forecasting Methods. In Principles of Forecasting: A Handbook for Researchers and Practitioners (Ed. J. Scott Armstrong). Kluwer, 2001. [Elektronnyi resurs] / Armstrong J. S. — Rezhym dostupu: https://repository.upenn.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1182&context=marketing_papers

Гораш Е. В.,

кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник,
старший научный сотрудник отдела
инноваций и стратегий развития образования
Института педагогики НАПН Украины

СОДЕРЖАНИЕ ПРОГРАММЫ ЭЛЕКТИВНОГО КУРСА «МЕТОДЫ И СРЕДСТВА ПРОГНОЗИРОВАНИЯ РАЗВИТИЯ ОБЩЕГО СРЕДНЕГО ОБРАЗОВАНИЯ»

В статье автором раскрыто содержание программы элективного курса «Методы и средства прогнозирования развития общего среднего образования», который разработан с целью подготовки педагогов к применению определенных методов и средств в процессе прогнозирования развития образовательных объектов. В частности, обоснована целесообразность внедрения элективного курса в учебный процесс учреждений высшего и последиplomного педагогического образования; описаны основные структурные составляющие программы (взаимосвязь образовательных областей и дисциплин, логическую последовательность их изучения; цель, предмет, требования и ожидаемые результаты обучения студентов и слушателей курсов повышения квалификации, перечень и содержание модулей, объем учебной нагрузки и формы организации образовательного процесса). Также раскрыто содержание концептуальной, производительной, информационной, контекстуальной, коммуникативной компетенций, обеспечивающих формирование профессиональной компетентности педагогических работников в процессе изучения материалов элективного курса.

Ключевые слова: методы и средства прогнозирования; прогностическая деятельность; прогнозирование развития общего среднего образования; профессиональная компетентность педагогических работников.

Horash K.,

Candidate of Pedagogical Sciences (PhD), Senior Researcher,
Senior Research Officer at the Innovations
and Education Development Strategies Department
of the Institute of Pedagogy of the NAES of Ukraine

CONTENT OF THE ELECTIVE COURSE PROGRAM «METHODS AND MEANS OF THE PREDICTION OF GENERAL SECONDARY EDUCATION DEVELOPMENT»

The article reveals the content and structure of the program of the elective course “Methods and means of the prediction of general secondary education development” which is elaborated in order to prepare pedagogical workers for application of methods and means in predicting the development of educational objects. In particular, the author substantiates the expediency of introducing the elective course into the educational process of the institutions of higher

and postgraduate pedagogical education. Prediction of the development of general secondary education is considered by the author as a scientifically-organized activity of specially trained specialists, which is based on scientific knowledge about the evolution of humanity, the laws of development of various systems (social, economic, pedagogical, etc.) and on the achievements of science and technology, and is aimed at creating predictions of possible state of education and objects of its development in the near and distant future.

The purpose of the article is to test the program of the elective course “Methods and means of the prediction of general secondary education development”, the content of which is based on the results of the scientific research of the methods and means of the prediction of general secondary education development.

The author describes the main structural components of the program of the elective course: the purpose, subject, requirements and expected results of training students and participants of advanced training courses, the list and content of modules, the amount of training load and the form of organization of the educational process; the relationship between educational branches and disciplines and the logical sequence of their studying have been established and the conceptual, productive, informational, contextual and communicative competencies have been discovered that ensure the formation of professional competence of pedagogical workers in the process of teaching elective courses.

The introduction of the elective course in the educational process of the institutions of higher pedagogical education will promote the professional development of teachers and managers of the institutions and departments of general secondary education and their preparation for productive professional activity in the context of innovative changes in the Ukrainian educational system.

Keywords: methods and means of prediction; predictive activity; prediction of general secondary education development; professional competence of pedagogical workers.

ПІДРУЧНИК «БІОЛОГІЯ ТА ЕКОЛОГІЯ» ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГІЧНОЇ СКЛАДОВОЇ НАУКОВОЇ КАРТИНИ СВІТУ В СТАРШОКЛАСНИКІВ

О. С. Гринюк,
науковий співробітник відділу інтеграції
змісту загальної середньої освіти
Інституту педагогіки НАПН України;
e-mail: oksana.grinyuck@gmail.com

У статті розкрита роль підручника «Біологія і екологія» як засобу, що сприяє формуванню екологічної складової наукової картини світу старшокласників, яка є умовою успішної самореалізації випускника школи в суспільстві. Доводиться, що ефективність формування екологічної складової наукової картини світу та екологічної компетентності учнів залежить від засвоєння ними цілісних знань про природу в умовах інтеграції змісту освітніх галузей «Природознавства», «Математики», «Мови і літератури» на основі загальних закономірностей природи, культури та довкілля.

Ключові слова: наукова картина світу; екологічна складова наукової картини світу; екологічна компетентність; інтеграція знань; цілісні знання; підручник «Біологія і екологія».

Постановка проблеми. Метою сучасної загальної середньої освіти є формування цілісного світогляду школяра, системи наукових знань про дійсність, в тому числі про живу природу і закономірності її розвитку в процесі формування наукової картини світу школярів, зокрема її екологічної складової.

Наукова картина світу (НКС) — цілісна система знань про загальні властивості та закономірності природи, техніки, суспільства і людини, що створюється в результаті узагальнення та синтезу основних знань, отриманих усіма науками на певному етапі розвитку людства.

Екологічна складова наукової картини світу (далі екологічна складова НКС) — це система знань про живу і неживу природу та її взаємодії з людським суспільством, яка формується на основі екологічних законів та загальних закономірностей природи.

Без таких знань в учнів виникають труднощі в усвідомленні провідної ролі природничих наук у соціально-економічному розвитку суспільства, про збереження природних ресурсів. При умові інтеграції змісту освітніх галузей «Природознавства», «Математики», «Мови і літератури» учні можуть отримати цілісні знання, які розкриють природні і соціальні взаємозв'язки та сприятимуть формуванню в учнів екологічної складової НКС, що обумовлює їхню екологічну компетентність, екологічну культуру, екологічне мислення.

Проте у чинних програмах і підручниках, в тому числі і з біології та екології, поняття «наукова картина світу», до якої входить і екологічна складова, не фігурує [4; 5].

На сьогодні є актуальною проблема формування в учнів екологічної складової НКС, яка зумовлена новими вимогами до вивчення всіх навчальних дисциплін програми яких включають екологічну компетентність, екологічну грамотність, забезпечення формування нової стратегії поведінки людини в біосфері.

Як показує аналіз програм предметів, що реалізують зміст освітніх галузей «Природознавства», «Математики», «Мови і літератури» [4], одним із актуальних запитів сучасного суспільства є підвищення екологічної грамотності учнів та забезпечення гармонізації стосунків суспільства і природи у контексті раціонального природокористування, що можливе за умови наявності в учнів екологічної культури та екологічної компетентності (у навчальних програмах усіх предметів розглядається як «екологічна грамотність і здорове життя»). Дана компетентність є однією з ключових в усіх навчальних програмах для старшої школи.

Екологічна компетентність — система знань, яка забезпечує учням здатність до діяльності в побуті та природному оточенні, коли набуті екологічні знання, навички, досвід і цінності актуалізуються в умінні приймати рішення і виконувати адекватні дії, усвідомлюючи їхні наслідки для довкілля [3]. Головна роль у процесі формування екологічної компетентності молодих поколінь належить школі, оскільки саме в цей віковий період відбувається формування основ екологічної культури, екологічного мислення, цілісного світогляду, системи переконань, що здійснюють вплив на потреби і прагнення людини [7, с. 446].

Сучасний підручник «Біологія і екологія (рівень стандарту)» для 10 класу має забезпечувати як внутрішньопредметну інтеграцію змісту, так і інтеграцію його з навчальними предметами вище вказаних освітніх галузей, яка передбачає об'єднання елементів навчального матеріалу предметів природничо-математичного, літературного циклу з метою формування цілісних знань учнів про дійсність, в тому числі про живу природу та почуття відповідальності за збереження біорізноманіття на планеті і раціонального використання природи, розуміння того, що людина і природа повинні співіснувати в гармонії.

Освітня країна має прислухатись до ювілейної доповіді Римського клубу, практичних висновків з неї [6].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проведений аналіз досліджень і публікацій з даної проблеми дозволяє зробити висновок, що на рівні теоретичного

уявлення проблеми формування наукової картини світу школярів торкалися дослідження українських (С. Гончаренка, К. Гуза, В. Ільченко, А. Степанюк та інших) і зарубіжних учених. Значний внесок у формування поняття екологічної освіти, екологічної культури зробив Г. Філіпчук [7].

В. Р. Ільченко обґрунтовує проблему формування природничо-наукової картини світу на основі цілісних знань школярів і доводить, що цей процес повинен відбуватись через інтеграцію знань на основі фундаментальних закономірностей природи: збереження, періодичності, спрямованості самочинних процесів до рівноважного стану. Автор пропонує формувати природничо-наукову картину світу в учнів в процесі систематизації знань під час вивчення кожної теми з навчальних предметів, об'єктом пізнання яких є природа [1, с. 70].

Проте формування екологічної складової НКС в умовах інтеграції змісту освітніх галузей на основі загальних закономірностей природи, культури, довкілля у шкільних програмах і підручниках з біології, зокрема, у наступних підручниках для 10 класу закладів загальної середньої освіти: В. І. Соболев «Біологія і екологія (рівень стандарту)»; О. Андерсон, М. Вихренко, А. Чернінський «Біологія і екологія (рівень стандарту)»; Л. І. Остапченко, П. Г. Балан, Т. А. Компанець, С. Р. Русковський «Біологія і екологія (рівень стандарту)», не згадуються, що і спонукало до розгляду даної проблеми.

Цілю статті є розкриття засобів формування екологічної складової НКС та екологічної компетентності в старшокласників в умовах інтеграції змісту освітніх галузей «Природознавства», «Математики», «Мови і літератури» на основі загальних закономірностей природи, культури, довкілля.

Виклад основного матеріалу. У сучасних умовах розвитку суспільного життя і загрози екологічної кризи одним із провідних завдань шкільної освіти є виховання екологічної культури особистості та формування наукової картини світу, зокрема її екологічної складової, і набуття учнями екологічної компетентності. Саме шкільний підручник «Біологія та екологія» може виступати дієвим засобом інтегрованого навчання учнів старшої школи для успішного вирішення даних завдань.

Підручник — це навчальна книга, що містить системне викладення певного обсягу знань, які відображають сучасний рівень досягнень науки і виробництва і які обов'язково мають бути засвоєні учнями. Традиційне формулювання загальних цілей підручника — дати нові знання учневі протягом певного періоду навчання — не повною мірою охоплює вимоги державних освітніх стандартів. У нових умовах сучасний шкільний підручник «Біологія і екологія» має дати відповідь на запитання: якими знаннями, уміннями, навичками та компетентностями оволодіє учень, використовуючи його змістове наповнення. Тому зміст даного підручника повинен не лише поглиблювати знання учнів про природу, але й розширювати їх на основі інтеграції з іншими предметами освітніх галузей для отримання цілісних знань про природу та формування на їх основі екологічної складової НКС.

Підручник з біології та екології повинен бути орієнтований на реалізацію наступних завдань:

- 1) формування біологічної та екологічної складової наукової картини світу;
- 2) формування предметних компетентностей, зокрема екологічної;
- 3) формування екологічної складової життєствердного образу світу учня;
- 4) формування цілісних знань про природу на основі інтеграції змісту навчальних предметів з освітніх галузей «Природознавства», «Математики», «Мови і літератури»;
- 5) розкриття цінностей живої природи, здоров'я, творчої самореалізації кожного школяра.

На формування і розвиток екологічної компетентності та екологічної складової НКС учнів впливають три взаємопов'язані складові: екологічні знання, екологічні переконання, екологічна діяльність. Тож сучасний шкільний підручник «Біологія і екологія» для 10 класу повинен містити інформацію та завдання, які б розкривали зміст цих складових і сприяли їх засвоєнню.

Перша складова — екологічні знання. У методичному апараті підручника «Біологія і екологія» має міститися інтегрований навчальний матеріал з екології різного рівня складності: матеріал для самостійних спостережень; матеріал для ознайомлення з певною інформацією, яка інтегрує знання в межах певної теми; теоретичні відомості, що потребують осмислення, а не запам'ятовування; матеріал для обов'язкового запам'ятовування; відомості, що мають суто практичне значення; завдання, які розкривають міжпредметний зміст навчального матеріалу, відображають фактичні і теоретичні знання суміжних навчальних предметів. Головне, щоб цей навчальний матеріал мав доступний науковий виклад, що сприятиме формуванню в учня логіки, доказовості мислення, а також розвитку пізнавальної активності та практичного інтересу до живої природи.

Насамперед, учні мають оволодіти актуальними на сьогодні знаннями про екологічну ситуацію в Україні та світі, а для цього після відповідних тем мають бути завдання, які передбачають уроки у довкіллі, на яких учні пізнають природу, що їх оточує, в різноманітті і єдності, екскурсії, виконання проєктів, перегляд фільмів, а також як джерело інформації доцільно використовувати електронні засоби, насамперед мережу Інтернет. На сьогоднішній день неабиякий освітній потенціал для школярів має віртуальна реальність, яку доцільно було б використовувати у підручнику «Біологія і екологія», адже процес отримання нових знань буде змінюватися від простого «вивчення» теми до її «переживання наживо». Учням буде легше зрозуміти матеріал, коли його одночасно можна почути й побачити, а не просто прослухати пояснення вчителя. Віртуальна реальність дасть змогу «перебувати у місці», знання про яке учні здобувають під час уроку і це буде ефективним інструментом для того, аби організувати навчальний процес по-новому. В Україні вже є перші мультимедійні проєкти, котрі використовують

віртуальну реальність, за допомогою одного з них можна відвідати зону відчуження довкола ЧАЕС [8].

Друга складова — становлення екологічних переконань. Методичний апарат підручника повинен не просто знайомити учня із досягненнями науки, а сприяти засвоєнню цілісних знань про природу під час самостійної, творчої роботи школярів, пов'язаної з теоретичним пошуком розв'язання екологічних проблем і задач, як на уроці, так і в позаурочний час або при виконанні домашніх завдань з предмету. Включення до методичного апарату підручника різноманітних творчих завдань надасть можливість учням самостійно здобувати знання, засвоювати уміння і навички, інтегрувати знання з різних навчальних предметів у процесі пізнавальної і практичної діяльності. Через диспути, обговорення, дискусії, конференції, захист наукових проектів з охорони навколишнього середовища з використанням знань з фізики, хімії, математики, літератури тощо, за допомогою конкретних справ, пов'язаних з вирішенням екологічних проблем і задач, формується переконання в тому, що до природи треба ставитися відповідально, берегти все живе; розв'язувати екологічні проблеми можна тільки спільними зусиллями, на основі знань законів природи і загальних закономірностей природи.

Третя складова — екологічна діяльність. На основі отриманих знань старшокласники залучаються до вирішення екологічних задач і проблем на практиці.

Екологічна діяльність включає:

- природоохоронну діяльність: конкретну трудову діяльність під час екологічних акцій — розчищення парків, скверів мікрорайону; екологічну розвідку околиць; догляд за клумбами біля школи; уроки в довкіллі; прокладання та оформлення екологічних стежок; виконання проектів у довкіллі під керівництвом учителів природничо-математичного, літературного циклів;
- пропагандистську діяльність: розповіді про природу рідного краю, проведення бесід з молодшими школярами про те, що конкретно і як треба охороняти в природі та як правильно себе поводити; складання пам'яток, екологічних анкет, газет, інформаційних листівок; ведення екологічного щоденника;
- інтелектуальні форми діяльності: проведення учнями старшої школи серед молодших школярів турніру знавців природи; конкурсів-аукціонів (на знання будь-якої теми, пов'язаної з природою); конкурсів розповідей про рослини і тварини; вікторини.

Отже, зміст сучасних шкільних підручників, зокрема підручника «Біологія і екологія», повинен містити достатню кількість варіативного матеріалу для проведення різних форм роботи: самостійної, групової та індивідуальної, що буде свідчити про його багатофункціональну роль.

При викладанні біології та екології вчителів особливу увагу необхідно приділяти визначенню доцільних методів, форм і засобів навчання, які інтегрують знання з освітніх галузей «Природознавства», «Математики», «Мови і літератури», а також формуванню в учнів цілісних знань про природу на основі загальних за-

кономірностей природи, культури та довкілля, які мають бути втілені в методичному апараті підручника.

З досвіду роботи в школі наводимо приклади деяких тем, які демонструють інтеграцію знань біології та екології зі знаннями з хімії, математики, фізики та української літератури. Для формування в учнів цілісних знань з теми **«Роль бактерій в природі і житті людини»** після параграфа повинні бути запитання, які мають об'єднати і перевірити засвоєний учнями навчальний матеріал з біології, екології, хімії і фізики. Учні повинні пригадати таку інформацію: який хімічний елемент засвоюють бульбочкові бактерії; які хімічні речовини розкладають бактерії і що утворюється в результаті цього розкладання; які загальні закономірності природи лежать в основі процесів життєдіяльності бактерій; на основі яких загальних закономірностей можна пояснити процес «цвітіння води», а також на основі біолого-екологічних, хімічних, фізичних знань та загальних закономірностей природи учні мають пояснити роль бактерій у навколишньому середовищі.

Дану тему, як і будь-яку іншу тему, можна інтегрувати з українською мовою і літературою, запропонувавши учням скласти сенкан (вірш, що складається з п'яти рядків) з ключовим словом теми, яка вивчається. У даному випадку це може бути слово «бактерія».

Перший рядок — тема (іменник). Другий — опис теми (два прикметники). Третій називає дію, пов'язану з темою, складається з трьох дієслів. Четвертий рядок — фраза, переважно з 4-х слів, що висловлює ставлення до теми, почуття. Останній рядок — одне слово — синонім до слова (теми), ніби висновок вірша.

Сенкан допомагає узагальнити інформацію, формулювати складну думку декількома словами. Як показує досвід роботи, на його написання багато часу не потрібно, учні його пишуть кілька хвилин. При роботі з даним прийомом вчитель вирішує відразу безліч найважливіших завдань: вивчений на занятті матеріал набуває певного емоційного забарвлення, що сприяє його глибшому засвоєнню, відпрацьовуються знання про частини мови та будову речення, уміння дотримуватись певної інтонації, значно активізується словниковий запас дітей, удосконалюється навичка використання в мові синонімів, антонімів, активізується і розвивається розумова діяльність, удосконалюється уміння висловлювати власне відношення до чого-небудь.

Для формування цілісних знань з теми **«Значення озонового шару для організмів на Землі»** учні повинні пригадати навчальний матеріал з хімії і пов'язати його з біологією та екологією, а саме: що таке озон, яка його хімічна формула та які фізичні і хімічні властивості він має; які речовини називаються фреонами і де вони містяться; до чого призводить падіння концентрації озону в озоновому шарі та які екологічні наслідки цього процесу; які джерела руйнування озонового шару; якою загальною закономірністю природи можна пояснити функцію озонового шару; яка дія фреонів на живі організми. Отже, на основі інтегрованих знань з біології, екології та хімії учні мають зробити висновки про екологічні наслідки озонних дір для природи і людини.

Не менш тісні взаємини біології і екології з математикою. Оскільки екологія є точною наукою, то всі взаємодії та закономірності оцінюються мірою та числом. Усі процеси та закономірності можуть бути представлені у вигляді рівнянь, графіків тощо, що дозволяє встановлювати зв'язки, прогнозувати відповідні процеси. Тож інтеграцію екології з математикою можна продемонструвати при вивченні теми **«Техногенні катастрофи та надзвичайні ситуації»** під час виконання таких практичних завдань: знайти в Інтернеті статистичні дані (за останні 3 роки) стосовно кількості щорічних автомобільних, техногенних та природних катастроф та побудувати графіки і прослідкувати їхню динаміку, зробивши висновки; знайти статистичні дані (за останні 3 роки) стосовно кількості загиблих людей у щорічних автомобільних, техногенних, природних катастрофах та побудувати графіки і прослідкувати їх динаміку; прослідкувати за допомогою графіків динаміку шкідливих викидів у атмосферне повітря в результаті техногенних катастроф в Україні за останні 3 роки. Після викладення даної теми у підручнику мають бути запитання для учнів, які сприятимуть формуванню цілісних знань на основі інтеграції з біологією, екологією, хімією, географією та математикою. Учні мають знати, в яких регіонах України природні катастрофи завдають найбільшої шкоди; які основні причини техногенних аварій; чи можливо на основі загальних закономірностей природи пояснити виникнення стихійних лих; які основні причини зростання кількості стихійних явищ та які їхні екологічні наслідки; які факти доводять, що Чорнобильська катастрофа є наймасштабнішою техногенною аварією людства; який вплив радіації на природу і людство. Також учням можна запропонувати виконати проект із використанням графіків «Техногенні аварії і стихійні явища вашого регіону та їхні наслідки».

Інтеграція біології і екології з фізикою чітко прослідковується в темі **«Раціональні зміни екологічної рівноваги природних систем»**. Під час її вивчення учні мають пригадати, чим відрізняється поняття «фізична рівновага» від «екологічної рівноваги»; повинні пояснити процес рівноваги на основі загальних закономірностей природи і як цей процес пов'язаний з екологією, біологією та хімією.

При вивченні теми про різноманітність екосистем (на прикладі лісу) доцільно її пов'язати з **драмою-феєрією Ліси Українки «Лісова пісня»**, в якій поєднано життя природи і людини та розглянути наступні питання: яке ставлення до природи дядька Лукаша — Лева; як Леся Українка розглядає природу у своїй драмі; на яке дерево перетворилася Мавка та які світи поєднано у драмі-феєрії. Така інтеграція навчального матеріалу біології і екології з українською літературою сприятиме емоційному засвоєнню соціоприродного середовища життя учнів, розвитку моральних і естетичних якостей учнів, їхнього вміння виражати своє особисте ставлення до природи творчими засобами, формуванню життєствердного образу світу.

Таким чином, сучасний шкільний підручник «Біологія і екологія» для 10 класу має відповідати вимогам часу і виконувати багатомірні функції, що означає не лише оволодіння знаннями, а й набуття навичок інтеграції, систематизації і само-

контролю, засвоєння знань про дійсність, сприяння практичному використанню здобутих знань та формуванню дослідницьких умінь учнів.

Висновок. Шкільний підручник «Біологія і екологія» для учнів старшої школи є одним з важливих засобів навчання, який має формувати екологічну складову НКС та екологічну компетентність під час засвоєння учнями цілісних знань в процесі інтеграції змісту освітніх галузей на основі загальних закономірностей природи, культури та довкілля. Володіння цілісними, інтегрованими знаннями сприяє вихованню громадян з високим рівнем інтелекту та соціальної зрілості, екологічної компетентності, свідомості і культури на основі нових критеріїв оцінювання взаємовідносин людського суспільства і природи. Саме це і повинно стати одним із головних важелів у вирішенні надзвичайно гострих екологічних та соціально-економічних проблем сучасної України.

Використані джерела

1. Ільченко В. Р. Освітня програма «Довкілля». Концептуальні засади інтеграції змісту природничо-наукової освіти / В. Р. Ільченко, К. Ж. Гуз. — Київ; Полтава: ПОІППО, 1999. — 211 с.
2. Колонькова О. О. Формування екологічної компетентності старшокласників засобами дистанційної освіти / Колонькова О. О. // Теоретико — методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді: зб. наук. праць. — Кам'янець—Подільський, 2007. — Вип. 10. Т. 1. — С. 379—387.
3. Маршицька В. В. Сутнісні характеристики екологічної компетентності учнів початкової школи / Маршицька В. В. // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді: зб. наук. праць. — Київ, 2005. — Кн.2. — Вип.8. — С. 20—24.
4. Навчальні програми для 10–11 класів загальноосвітніх навчальних закладів (чинні з 1 вересня 2018 року) [Електронний ресурс]. — Режим доступу: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/navchalni-programi-dlya-10-11-klasiv>
5. Підручники для 10 класу закладів загальної середньої освіти: «Фізика», «Хімія», «Біологія і екологія», «Математика (алгебра і початки аналізу та геометрія, рівень стандарту)», «Література» [Електронний ресурс]. — Режим доступу: <https://lib.imzo.gov.ua/handle/123456789/739>
6. Римский клуб, юбилейный доклад. Вердикт: «Старый Мир обречен. Новый Мир неизбежен!» Weizsaecker, E., Wijkman, A. (Римский клуб [Електронний ресурс]. — Режим доступу: <https://matveychev-oleg.livejournal.com/6653054.html>).
7. Філіпчук Г. Г. Філософія екологічної освіти сталого розвитку: монографія / Георгій Філіпчук. — Чернівці: Зелена Буковина, 2012. — 460 с.
8. Чорнобиль 360 та UniVRsee показали можливості освітнього відео [Електронний ресурс] // Na chasi: [Веб-сайт]. — Режим доступу: <https://nachasi.com/2017/05/02/chornobyl-360/>

References

1. Iljchenko V. R. Osvitnja prohrama «Dovkillja». Konceptualjni zasady integraciji zmistu pryrodnycho-naukovoji osvity / V. R. Iljchenko, K. Zh. Ghuz. — Kyjiv; Poltava: POIPPO, 1999. — 211 s.
2. Kolonjkova O. O. Formuvannja ekolohichnoji kompetentnosti starshoklasnykiv zasobamy dystancijnoji osvity / Kolonjkova O. O. // Teoretyko— metodychni problemy vykhovannja ditej ta uchnivskojki molodi: zb. nauk. pracj. — Kam'janecj—Podiljsjkyj, 2007. — Vyp. 10. T.1. — S. 379—387.

3. Marshycjka V. V. Sutnisni kharakterystyky ekologichnoji kompetentnosti uchniv pochatkovoji shkoly / Marshycjka V. V. // Teoretyko-metodychni problemy vykhovannja ditej ta uchnivsjkoji molodi: zb. nauk. pracj. — Kyjiv, 2005. — Kn.2. — Vyp.8. — S. 20–24.
4. Navchalni prohramy dlja 10–11 klasiv zaghaljnoosvitnikh navchalnykh zakladiv (chynni z 1 veresnja 2018 roku) [Elektronnyj resurs]. — Rezhym dostupu: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/navchalni-programi-dlja-10–11-klasiv>
5. Pidručnyky dlja 10 klasu zakladiv zaghaljnoji serednjoji osvity: «Fyzyka», «Khimija», «Biologhija i ekologhija», «Matematyka (algebra i pochatky analizu ta gheometrija, rivenj standartu)», «Literatura» [Elektronnyj resurs]. — Rezhym dostupu: <https://lib.imzo.gov.ua/handle/123456789/739>
6. Rimskij klub, jubilejnyj doklad. Verdikt: “Staryj Mir obrechen. Novyj Mir neizbezhen!” Weizsaecker, E., Wijkman, A. (Rimskij klub <https://matveychev-oleg.livejournal.com/6653054.html>).
7. Filipchuk Gh. Gh. Filosofija ekologichnoji osvity stalogo rozvytku: monoghrafija / Gheorghij Filipchuk. — Chernivci: Zelena Bukovyna, 2012. — 460 s.
8. Chornobylyj 360 ta UniVRsee pokazaly mozhlyvosti osvityjogho video [Elektronnyj resurs] // Na chasi: [Veb-sajt]. — Rezhym dostupu: <https://nachasi.com/2017/05/02/chornobyli-360/>

Гринюк О. С.,

научный сотрудник отдела интеграции содержания общего среднего образования Института педагогики НАПН Украины

УЧЕБНИК «БИОЛОГИЯ И ЭКОЛОГИЯ» КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ СОСТАВЛЯЮЩЕЙ НАУЧНОЙ КАРТИНЫ МИРА У СТАРШЕКЛАССНИКОВ

В статье раскрыта роль учебника «Биология и экология» как средства, способствующего формированию экологической составляющей научной картины мира старшеклассников, которая является условием успешной самореализации выпускника школы в обществе. Обосновано, что эффективность формирования экологической составляющей научной картины мира и экологической компетентности учащихся зависит от усвоения ими целостных знаний о природе в условиях интеграции содержания образовательных областей «Естествознание», «Математика», «Языки и литературы» на основе общих закономерностей природы, культуры и окружающей среды.

Современный учебник биологии и экологии должен обеспечивать внутрипредметную интеграцию, которая позволит объединить элемент учебного материала и сформировать у учащихся чувства ответственности за сохранение многообразия растительного и животного мира на планете и рационального использования природы, понимание того, что человек и природа должны сосуществовать в гармонии. Значительное внимание должно уделяться экологическому воспитанию учащихся и формированию экологической составляющей научной картины мира.

Ключевые слова: научная картина мира; экологическая составляющая научной картины мира; экологическая компетентность; интеграция знаний; целостные знания; учебник «Биология и экология».

Hryniuk O.,

Research Officer

at the Integration of the Content of Education Department
of the Institute of Pedagogy of the NAES of Ukraine**TEXTBOOK “BIOLOGY AND ECOLOGY” AS A MEANS OF FORMING
THE ECOLOGICAL COMPONENT OF THE SCIENTIFIC PICTURE OF THE
WORLD IN HIGH SCHOOL PUPILS**

The article describes the role of the textbook “Biology and Ecology” as a means of formation of the ecological component of the scientific picture of the world of high school pupils, which is a condition for successful self-realization of a school graduate in society. It is proved that the effectiveness of formation of the ecological component of the scientific picture of the world and the ecological competence of pupils depends on their mastering of holistic knowledge of nature in terms of integration of the content of educational branches «Natural Science», «Mathematics», «Languages and Literature» based on the general laws of nature, culture and environment.

The contemporary school textbook in biology and ecology should correspond to the requirements of time and perform multidimensional functions, which means not only mastering knowledge, but also the acquisition of integration, systematization and self-control skills, the facilitation of the practical use of the gained knowledge and the development of research skills of pupils.

The contemporary textbook of biology and ecology should provide intra subject integration that enables the integration of the elements of the educational material and the formation of a sense of responsibility for students in preserving the diversity of flora and fauna on the planet and the rational use of nature, an understanding that man and nature must co-exist in harmony. Considerable attention should be paid to the ecological component of the scientific picture of the world of pupils.

The textbook should not only acquaint pupils with the achievements of science, but also promote the mastering of integral knowledge about nature during the pupils` creative activity — participation in discussions, modeling of the educational product, etc. At the same time it is necessary to provide pupils with the right to choose the theme of creative work (essay, project), forms of its implementation and representation, encouraging a personal view of the problem, its reasoned conclusions and self-esteem.

Owning integral, integrated knowledge leads to the education of citizens with a high level of intelligence, environmental competence, consciousness and culture on the basis of new criteria for estimating the relationship between human society and nature. This is exactly what should become one of the main vehicles of solving the burning environmental and socio-economic problems of contemporary Ukraine.

Keywords: scientific picture of the world; ecological component of the scientific picture of the world; ecological competence; integration of knowledge; holistic knowledge; textbook “Biology and Ecology”.

ДИФЕРЕНЦІАЦІЯ У МЕТОДИЧНОМУ АПАРАТІ УКРАЇНСЬКИХ ШКІЛЬНИХ ПІДРУЧНИКІВ ІЗ СУСПІЛЬСТВОЗНАВЧИХ ПРЕДМЕТІВ (1991–2010 рр.)

Н. М. Гупан,

доктор педагогічних наук, професор,
головний науковий співробітник відділу суспільствознавчої освіти
Інституту педагогіки НАПН України
e-mail: nestorgupan@gmail.com

У статті висвітлено питання конструювання методичного апарату шкільних підручників із суспільствознавчих предметів перших десятиріч незалежної України. Цей процес пов'язувався із орієнтацією на індивідуалізацію навчання учнів. Диференціація у методичному апараті шкільних підручників здійснювалася з урахуванням навчальних інтересів учнів. Одночасно розвивалася зовнішня і внутрішня диференціація. Перша відображалася у розробці підручників для учнів спеціалізованих навчальних закладів (ліцеїв, гімназій) та класів загальноосвітньої школи з поглибленим вивченням суспільствознавчих предметів. Друга — мала на меті формування однорідних за пізнавальними можливостями груп учнів в середині класу. Відповідно, у методичному апараті підручників виокремлювали запитання і завдання з різним рівнем складності, вміщували матеріали спрямовані на індивідуалізацію навчання.

Ключові слова: методичний апарат підручника; суспільствознавчі предмети; диференціація.

В умовах сьогодення зростає інтерес дослідників до історико-педагогічної тематики, зокрема до історії методики навчання шкільних суспільствознавчих предметів. Цей процес закономірний, оскільки без осмислення досвіду минулого неможливий сучасний розвиток методичної науки.

Серед таких розвідок праці: Р. Арцишевського, В. Арешонкова, К. Баханова, О. Горбатюк, Ю. Олексіна, О. Пометун, Т. Ремех, І. Смагіна, А. Старевої та ін., в яких досліджено окремі аспекти вітчизняного підручникотворення ХХ-го перших років ХХІ-го ст. Вчені приділили увагу переважно трансформації змісту історичного навчального матеріалу, що знаходив відображення у підручниках, визначили окремі аспекти спрямування цього змісту, зокрема громадянознавчий, правознавчий,

краєзнавчий та ін. Разом з тим, методичний апарат підручників, зокрема з позиції його потенціалу для здійснення диференціації навчання учнів, не був предметом окремого розгляду науковців. Виключенням є дослідження Ю. Олексіна, присвячене диференціації навчання історії у старшій школі, в якому подано аналіз кількох підручників для старшої школи саме з цієї точки зору. Проте і це дослідження обмежено, з одного боку, межами лише старшої школи й історії як лише одного з її предметів, а з — іншого — хронологічні рамки праць Ю. Олексіна не виходять за межі 2010 р.[8].

Метою статті. На основі аналізу шкільних підручників із суспільствознавчих предметів означеного періоду виявити зрушення у методичному апараті навчальних книг і нові підходи до його розбудови у контексті проблеми диференціації навчання у загальноосвітній школі.

Соціально-політичні зміни на початку 90-х років ХХ-го ст. в Україні обумовили реформування шкільної суспільствознавчої освіти, насамперед її змісту, яке супроводжувалося зміною освітньої парадигми, оновленням педагогічної теорії і практики з орієнтацією на особистісно орієнтоване навчання, а отже, реалізацію індивідуалізації та диференціації у навчально-виховному процесі. Відповідно, постало питання про нові підручники із суспільствознавчих предметів.

У перші роки незалежності України головна увага приділялась формуванню змісту шкільних суспільствознавчих курсів. Якісних змін у методичному апараті підручників не відбувалося. Адже шкільні підручники за дорученням Міністерства освіти України, писали академічні вчені, які зосереджувалися на розробці «добротних» текстів на основі вивіренних фактів і правильних висновків, котрі учням належало читати і запам'ятовувати. Саме з таких позицій 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-го класів середньої школи]», а у 1992 р. «Історію України. Матеріали до підручника 10–11-го класів середньої школи» за авторством М. Ковалю, С. Кульчицького, Ю. Курносова. Методичний апарат у цих навчальних книгах був мінімізований. У підручнику не містилося документів, ілюстрацій, схем, карт. Панував авторський текст, причому поділений лише на великі розділи. Запитання, переважно репродуктивні, автори пропонували учням лише після розділів, не диференціюючи їх за рівнями складності.

Згодом ситуація почала змінюватися. У 1994 р. вийшов з друку підручник для 9-го класу середньої школи під авторством В. Сарбея, що відрізнявся від попередніх структуруванням навчального матеріалу розділів на параграфи, які були розраховані на конкретні уроки. Наприкінці параграфів учням пропонувалися запитання і завдання, серед яких були й такі, що пов'язувалися з історичними картами, фрагментами з літературних творів та документів, використаних у тексті. Окрім основного тексту, автор використовував й додатковий, де пояснював поняття та надавав біографічні довідки про історичних діячів.

Поступово, хоча й повільно, навіть у тих підручників, які продовжували писати академічні вчені-історики, професійно віддалені від методики, посилювалася їхня методична складова шкільних підручників. Наприклад, у передмові до підручника 1995 р. «Історія України для 7–8-их класів» за авторством Г. Сергієнка, В. Смолія автори наголошували, що до параграфів даються такі завдання, аби вчитель міг організувати роботу учнів із різним рівнем підготовки.

Помітною подією у підручникотворенні із суспільствознавчих предметів став вихід книги групи істориків-методистів І. Коляди, К. Крилач, С. Юренко «Історія України» для 6–7-их класів (1998), розрахованої на учнів шкіл з поглибленим вивченням історії. Видання було спроектовано з урахуванням потреб зовнішньої диференціації (призначалося школярам об'єднаним у спеціальні класи, які вивчали історію поглиблено) і внутрішньої диференціації — тобто навчання учнів з різними рівнями пізнавальних. Вже у вступі учням пояснювали, що вони працюватимуть на уроках з писемними джерелами, працями істориків, новими досягнення археології, етнографії. При викладі матеріалу наводилися різні точки зору стосовно історичних фактів та явищ для того, аби «учні розуміли, що наука перебуває у постійному розвитку і в ній не існує усталених істин» [5, с. 6].

Наприкінці 90-х років вже майже не виходили з друку підручники з історії, де б у методичному апараті не використовувався диференційований підхід. Так, у виданому 1999 р. підручнику Ф. Турченко, В. Мороко «Історія України (кінець XVIII — початок XX ст.)» для 9-го класу середніх шкіл, кожен параграф містив документи, опрацювання яких поглиблювало знання учнів. Деякі запитання і завдання у підручнику позначалися зірочкою, що означало: «Це — запитання чи завдання підвищеної складності і підготовка відповідей на них потребує додаткової роботи» [14, с. 4].

Значні зрушення у розбудові методичного апарату шкільних навчальних книг з історії сталися на початку 2000-х років, коли до підручникотворення долучилися методисти з відповідними фаховими знаннями і досвідом такої роботи. Особливої уваги заслуговують шкільні підручники того часу В. Власова. Зокрема у 2005 р. вийшов з друку його підручник (у співавторстві з О. Данилевською) «Вступ до історії України» для учнів 5-го класу. У передньому слові наголошувалося, що книгу побудовано у такий спосіб, аби п'ятикласники «мали змогу не тільки довідатися про минулі часи, а й відчутти себе дослідниками минувшини» [2, с. 5]. З урахуванням цього, було розроблено методичний апарат підручника. Автори давали учням можливість працювати на уроках з «джерелами — уривками з давніх книг, спогадів, свідченнями очевидців, фотографіями» [2, с. 5], позначених спеціальною рубрикою «**Попрацюйте з історичними джерелами**». Тут школярам пропонували відповідний матеріал і завдання до нього. Це надавало вчителю можливість на практиці організувати диференційоване навчання з урахуванням рівня підготовки дітей до самостійної роботи. Про історичні цікавинки учні могли довідатися з текстів, маркованих у цьому підручнику рубрикою «**Допитливим**», що також ілюструє диференційований підхід у структуруванні підручника.

Вдалою методичною знахідкою авторів стала рубрика «*Жива історія*», що була у кожному уроці цієї книги і передбачала роботу над історичними оповіданнями. Тут пропонувалися запитання диференційовані за рівнями складності, тексти-пояснення, ілюстрації та ін.

Продовженням вдосконалення методичного апарату навчальних книг за авторства В. Власова стали і підручник «Історія стародавнього світу» (6 клас), виданий у співавторстві з О. Бандровським (2006), і одноосібний підручник «Історія України» для 8-го класу (2007 р.). Щодо останньої книги, то в ній представлено методичні здобутки автора, що містилися у підручниках попередніх видань. Майже половину тексту вступу автор присвятив рекомендаціям «Як працювати з підручником». Матеріал кожного параграфа було поділено на пункти з назвами пізнавальних рубрик. Після теми уроку вміщувались запитання для опрацювання, формулювались завдання, що були різнорівневими і спрямовувалися на диференційоване навчання історії.

Удосконалювали методичний апарат підручників шкільних курсів історії й інші автори. Зокрема у 2006 р. Я. Бердичевський, Т. Ладиченко видали посібник для 10-го класу «Всесвітня історія». Автори, орієнтуючись на нову програму з історії (2001 р.), зібрали цікавий фактичний матеріал та документи. У посібнику було вміщено біографічні довідки про видатних діячів світової історії, таблиці, діаграми, карти. В тексті використовувались рубрики, що позначали запитання і завдання, роботу з документами, необхідність запам'ятовування окремих дат. Відмінністю цієї книги від попередніх було те, що її методичний апарат розроблявся з урахуванням 12 — бальної шкали оцінювання знань школярів. Наприкінці параграфів автори пропонували учням запитання і завдання, диференційовані за складністю на 4 групи: I. Початковий рівень навчальних досягнень; II. Середній рівень навчальних досягнень; III. Достатній рівень навчальних досягнень; IV. Високий рівень навчальних досягнень [1]. Якщо у I групі переважали запитання репродуктивного характеру, а завдання спрямовувалися на відтворення тексту посібника, то у IV групі запитання і завдання передбачали аналіз засвоєного матеріалу, порівняння різних точок зору тощо.

Окрім історії, складовими шкільної суспільствознавчої освіти досліджуваного періоду, були й інші навчальні предмети. Зокрема правознавство, що спрямовувалося на ознайомлення учнів із нормативно-правовою базою котра почала оновлюватися вже у перші роки незалежності України. У 1995 році в школах України запровадили курс «Основи правознавства», який вивчали в 9-му класі. Курс забезпечувався програмою, підручниками та посібниками. Найбільш масовою навчальною книгою тих часів був підручник «Основи правознавства» за редакцією І. Усенка (1997 р.), що перевидавався кілька разів. Підручник складався із розділів, у межах яких містилися параграфи, останні поділялися на так звані «ліхтарики», структуровані за планом уроку. Наприкінці окремих «ліхтариків» автори пропо-

нували учням рубрику — «ЦІКАВО ЗНАТИ», де вміщувалася додаткова інформація до питань, що висвітлювалися у тексті. Тож автори намагалися здійснювати певну рівневу диференціацію навчального матеріалу. Позитивної оцінки у розробці методичного апарату підручника заслуговують «Запитання і завдання», розміщені наприкінці кожного параграфа. За рівнем складності вони були диференційовані і орієнтовані на школярів з різною підготовкою та потребами у засвоєнні базових юридичних знань. [15, с. 9].

У 1997 році вийшов з друку підручник «Основи правознавства» для 9-го класу загальноосвітньої школи під авторством О. Наровлянського, який працював учителем і мав досвід викладання суспільствознавчих предметів, що позитивно позначилось на розробці ним методичного апарату книги. Вже у вступі значна увага приділялася рекомендаціям і настановам школярам як працювати із підручником. Навчальна книга спрямовувалася на роботу з учнями, які мали різний рівень мотивації до вивчення правознавства. Тим, хто прагнув отримати більш глибокі знання, автор радив звертатися до спеціальної літератури та довідників. Для допитливих наприкінці книги було вміщено список рекомендованої літератури.

Кожен параграф цього підручника завершувався запитаннями і завданнями спрямованими на узагальнення набутих учнями знань на уроці. Вони були диференційовані за рівнями складності й автор наголошував: «... вказівки щодо їх виконання дасть Вам учитель. Щоб навести правильну відповідь, треба не тільки пригадати матеріал підручника, а й проаналізувати різні факти, висловити власну думку» [6, с. 5].

У методичному апараті використано шрифти, що маркували текст за ступенями значущості викладеної інформації. Головний матеріал — визначення, поняття, основні правові норми — було виділено жирним шрифтом, курсивом — терміни, на які слід звернути увагу, а також слова, що допоможуть зрозуміти походження тієї чи іншої назви, поняття, дрібним — подано пояснювальний матеріал, не обов'язковий для вивчення. В якості додаткового тексту у методичному апараті були представлені: покажчик нормативних актів, термінологічний словник.

Подальший розвиток підручникотворення з правознавства, пов'язаний з появою першого елективного курсу з цього предмета «Практичне право», про який одна з його авторок писала: «... наприкінці 90-х років виникла ідея створення пропедевтичного курсу правознавства, що збіглася в часі з поширенням на теренах України багатьох міжнародних програм правової та громадянської освіти молоді. У результаті зусиль українських і зарубіжних педагогів з 2000 року у школах України був запроваджений пропедевтичний елективний курс із правознавства «Практичне право» у 8-му класі» [12, с. 173]. Він розглядався педагогами як підготовчий для засвоєння теоретичного курсу «Основи правознавства» у 9-му класі. У відповідності до програми курсу, в 2002 році вийшов з друку посібник «Практичне право» (8 кл.) за авторства О. Пометун, Т. Ремех, І. Гейко, текст якого згодом доповнювався і пе-

ревидавався кілька разів. Автори посібника (серед них були фахівці з методики навчання правознавства і вчителі) значну увагу приділяли методичному апарату. Вони давали поради учням як працювати з їх книгою. У тексті містилося багато рубрик і піктограм. Наприклад: «Поміркуємо разом...» — так позначалися завдання для виконання на уроці; «Наші поради» — це практичні поради, які могли бути використані учнями у повсякденному житті; «Мовою документів» — витяги з міжнародних документів, Конституції, законів України. Кожний розділ починався рубрикою «Після вивчення цього розділу ви зможете» ... і далі йшлося про очікувані результати від опрацювання цього матеріалу, наприклад «Пояснювати: якими повинні бути правила поведінки; які є види правил суспільного життя... Сформулювати **власне ставлення**: до ролі правил у суспільному житті та необхідності дотримання правил і законів [9, с. 5].

Новою спробою удосконалити шкільну правову освіту в Україні стало викладання з 1997 р. у 10–11-му класах курсу «Права людини». Цей навчальний предмет також пропонувався учням за вибором і мав задовольнити потреби тих старшокласників, які прагнули поглиблено вивчати правознавство. Здебільшого навчальний курс «Права людини» вивчали у спеціалізованих школах, гімназіях і ліцеях. Відповідно були розроблені програми, де враховувалася спеціалізація певних навчальних закладів, та видані до них підручники. Останні відображали диференціацію у змісті шкільної правознавчої освіти, але вагомих здобутків у розбудові методики не мали, бо створювали їх переважно викладачі університетів і науковці академічних установ, які були віддалені від шкільного життя. За твердженням дослідниці Т. Ремех, така навчальна література «... попри окремі позитивні характеристики, мала низку недоліків, зокрема затеоретизований зміст, відсутність практичної спрямованості, не цікавість для учнів» [12, с. 173].

Ситуація з курсом «Права людини» покращилася після долучення до розробки книг методистів і вчителів, які мали досвід викладання цього предмету у школі. Прикладом таких зрушень став вихід з друку посібника «Права людини 10(11) клас» у 2008 році за авторства О. Пометун, Т. Ремех, який був адресований учням шкіл з поглибленим вивченням правознавства, ліцеїв і гімназій, тож за своєю приналежністю мав ознаки зовнішньої диференціації. Від інших книг, розроблених за програмою курсу «Права людини», згаданий посібник суттєво відрізнявся методичним апаратом. У ньому містилися «...матеріали для проведення уроків з використанням інноваційних технологій навчання» [10, с. 2].

У вступі автори давали рекомендації як працювати з навчальною книгою. Зокрема, увага користувачів зверталася на піктограми. Наприклад, рубрика «Як можна засвоїти зміст заняття» виділяла інструкцію щодо способу засвоєння матеріалу. Рубрика «Питання для обговорення, дискусії та дебатування» маркувала ту частину заняття, що містила перелік запитань і завдань, над якими слід поміркувати після опрацювання тексту. У тексті містилися й інші рубрики. У методично-

му апараті посібника передбачалося, що основний текст опрацьовуватиметься за допомогою технологій критичного читання. Такий підхід давав можливість сформулювати в учнів навички ефективного засвоєння навчальної інформації. Наприкінці тем учням пропонували диференційовані за рівнями складності завдання для самоперевірки засвоєння матеріалу (заповнення таблиць, складання юридичних документів, розв'язання правових ситуацій та ін..).

Новим етапом удосконалення шкільної правознавчої освіти стало запровадження у 2009 році в 9-му класі обов'язкового предмета «Правознавство. Практичний курс». Того ж року з'явилася низка підручників з правознавства для учнів 9-х класів, розроблених на високому науково-методичному рівні. Серед них: В. Сутковий, Т. Філіпенко. «Правознавство (практичний курс)»; О. Наровлянський. «Правознавство (практичний курс)»; О. Пометун, Т. Ремех. «Правознавство. Практичний курс». Спільним для цих підручників було те, що вони поєднали теоретичні проблеми розбудови правової науки в Україні з життєвими потребами її громадян. Характерною особливістю нових підручників стало приділення їх авторами значно більшої уваги методичному апарату навчальної книги. Наприклад, у підручнику В. Суткового, Т. Філіпенко «Правознавство (практичний курс)» половина вступу складалася з настанов — як працювати з підручником. У тексті цієї книги було чимало рубрик: «Проблемне питання», «Наші очікування», «Перевірте себе» та ін. Підручник орієнтований на диференційоване навчання та врахування індивідуальних потреб учнів. Зокрема, внутрішня (або рівнева) диференціація проявлялася у тім, що в тексті містилася рубрика «Для допитливих», де автори пропонували учням додаткову інформацію про історію юридичних понять та інші цікаві подробиці. Диференційований підхід автори використовували й пропонуючи учням домашнє завдання різного рівня складності.

У підручнику О. Наровлянського «Правознавство (практичний курс)» наголошувалося: «Для того щоб виконати завдання навчального курсу необхідно навчитися працювати на уроках. Майже на кожному уроці ви будете аналізувати життєві ситуації, знаходити рішення за допомогою «мозкового штурму», дискусії та інших форм роботи» [7, с. 6]. У вступі до книги автор пояснював учням як ефективно працювати в умовах використання таких форм роботи, як «мозковий штурм», дискусія, робота в малих групах. У цьому підручнику, уже майже традиційно на той час, пропонувалися учням диференційовані запитання і завдання з урахуванням різного рівня складності (найскладніші з них позначалися зірочкою (*)).

Характерною ознакою підручника О. Пометун, Т. Ремех. «Правознавство. Практичний курс» було викладення і структурування навчального матеріалу у такий спосіб, щоб дати учням простір для аналізу, порівняння різних поглядів, підходів, альтернативних джерел інформації, для синтезу власної позиції, оцінки життєвих ситуацій, результатів власного навчання. [11, с. 8]. У підручнику, у відповідності до віку учнів були представлені різноманітні документальні та візуальні джерела,

що відображали повсякденне життя людини. Автори пропонували учням багато цікавих і творчих завдань, які треба було виконувати індивідуально. Були серед них й такі, що пов'язувалися із проведенням учнями власних спостережень і досліджень їх звичок, поведінки, стосунків з іншими. Методичний апарат підручника спрямовувався на системне формування в учнів розумових операцій високого порядку: аналізу, синтезу і оцінки, застосування яких забезпечувалося постановкою відповідних запитань.

Із 2010 року в українській школі почали вивчати правознавство у 10-му класі. Практична потреба у навчально-методичному забезпеченні оновленого шкільного предмету актуалізувала розробку відповідних підручників. Навчальні книги проектувалися з урахуванням тогочасних досягнень у шкільному підручникотворенні. Особливість цього курсу полягала у тім, що він був побудований на принципах зовнішньої диференціації, тобто десятикласники могли вивчати правознавство за підручниками академічного рівня, або рівня стандарту, що відрізнялися кількістю навчальних годин та окремими темами уроків.

У 2010 році вийшов з друку підручник О. Святокум «Правознавство. 10 клас. Академічний рівень». Він мав добре розроблений методичний апарат, що окрім авторського тексту містив фрагменти нормативно-правових джерел, погляди видатних науковців, довідкову інформацію, а також різноманітні завдання та запитання спрямовані на внутрішню диференціацію навчального матеріалу запропонованого учням. Серед завдань підвищеної складності були такі: «Доповніть схему», «Заповніть таблицю», «Проведіть міні-дослідження» [13, с. 6–7]. Щодо останнього, то автор наголошувала, що такі завдання є різновидом проектної діяльності і працювати над темою дослідження (проектом) учні можуть самостійно, або об'єднатися в групу з однокласниками. Автор давала рекомендації як проводити таку роботу.

У 2005 році перелік суспільствознавчих шкільних предметів поповнився курсом «Етика», що вивчався учнями у 5–6-их класах. У п'ятому класі викладання проводилося переважно за підручниками: О. Данилевська, О. Пометун «Етика 5 клас» та В. Фесенко, О. Фесенко, Т. Бакіна «Етика 5 клас». У шостому класі за підручниками: О. Данилевська, О. Пометун «Етика 6 клас» та А. Мовчун, Л. Хоружа «Етика 6 клас».

На думку дослідниці О. Журби: «Підручники авторів О. Данилевської, О. Пометун відрізнялися від інших більш досконалим методичним апаратом, що базувався на інноваційних підходах педагогічної науки» [4, 98]. Вже на перших сторінках цих підручників учні ознайомлювалися з умовними позначками — піктограмами, що зустрічалися в тексті параграфів: «Обговорюємо разом», «Поміркуйте», «Поради авторів та інших дорослих», «Пізнай себе», «Перевірте себе» [3, с. 5]. У кожному параграфі після назви теми розташовувався план викладання матеріалу, вказувалися очікувані результати («Після уроку ви зможете ...») та поняття, які треба вміти застосовувати. Ці елементи були новими для тогочасних українських підручників і допомагали учням зрозуміти зміст їхньої діяльності. Наприкінці параграфів про-

понувалися завдання і запитання за якими учні могли перевірити, чи досягли вони очікуваних від уроку результатів. Усі параграфи завершувалися домашнім завданням, що часто передбачало творчу діяльність різного рівня складності.

Висновки. Отже, на зламі ХХ — ХХІ ст. зміна освітньої парадигми в Україні супроводжувалася оновленням педагогічної теорії і практики, що активізувало розбудову шкільного підручникотворення, зокрема суспільствознавчої галузі. Адже успішність навчання значною мірою залежала від удосконалення не тільки змісту шкільних суспільствознавчих курсів, а й підходів до організації навчання цих предметів, в яких значну роль продовжував відігравати підручник. Оновлення навчального процесу було тісно пов'язано з диференційованим навчанням.

Диференціація у методичному апараті шкільних підручників здійснювалася з урахуванням навчальних інтересів і життєвих потреб учнів. Одночасно розвивалися підходи у методичному апараті і тексті підручників до відображення потреб як зовнішньої, так і внутрішньої диференціації навчання учнів. Перша обумовила спроби розробки підручників для користувачів спеціалізованих навчальних закладів (ліцеїв, гімназій) та учнів класів загальноосвітньої школи з поглибленим вивченням суспільствознавчих предметів. Друга — мала на меті навчання однорідних груп дітей з певним рівнем пізнавальних можливостей у середині класу. Відповідно, у методичному апараті підручників виокремлювали запитання і завдання з різним рівнем складності, вміщували додаткові матеріали спрямовані на індивідуалізацію навчання та ін. Такий підхід сприяв якісним зрушенням у шкільній суспільствознавчій освіті. Разом з тим, можна констатувати, що значною мірою питання розробки підручників для поглибленого вивчення предметів галузі залишалось відкритим, оскільки часто вони не відрізнялись від навчальних книг рівня «стандарту» нічим, крім більшого обсягу навчального матеріалу.

Використані джерела

1. Бердичевський Я. М., Ладиченко Т. В. Всесвітня історія: Навч. посібник для 10 кл. загальноосвітніх навчальних закладів — Запоріжжя: Прем'єр, 2006. — 496 с.
2. Власов В. С., Данилевська О. М. Вступ до історії України: Підручник для 5 кл. загальноосвітніх навчальних закладів — К.: Генеза, 2007. — 200 с.
3. Данилевська О. Етика: підручник для 5-го класу загальноосвітніх навчальних закладів. / О. М. Данилевська, О. І. Пометун — К.: Генеза, 2005 г. — 192 с.
4. Журба О. В. Організація пізнавальної діяльності учнів у процесі навчання етики: дис. канд. пед. наук: 13.00.02 / Ольга Володимирівна Журба. — К., 2010. — 230 с.
5. Коляда І. А., Криlach К. І., Юренко С. П. Історія України: Підручник для 6–7 класів. / І. А. Коляда, К. І. Криlach, С. П. Юренко. — К.: Генеза, 1998. — 256 с.
6. Наровлянський О. Д. Основи правознавства: Підручник для 9 кл. загальноосвітніх шк. К.: Магістр-S, 1998. — 320 с.
7. Наровлянський О. Д. Правознавство (практичний курс): Підручник для 9 кл. загальноосвітніх навчальних закладів К.: Грамота, 2009. — 216 с.

8. Олексін Ю. П. Методична система диференційованого навчання історії у старшій школі: автореф. дис. на здобуття наук ступеня д-ра пед. наук: 13.00.02/ Ю. П. Олексін. — К., 2015. — 42 с.
9. Пометун О. І. та ін. Практичне право: Навч. посібник: 8 кл. / О. І. Пометун, Т. О. Ремех, І. М. Гейко; за ред. О. І. Пометун. — К.: А.С.К., 2002. — 208 с.
10. Пометун О. І., Ремех Т. О. Права людини: Навч. посібник для 10(11) кл. / О. І. Пометун, Т. О. Ремех. — К.: Літера ЛТД, 2008. — 192 с.
11. Пометун О. І., Ремех Т. О. Правознавство. Практичний курс: підручник для 9 кл. / О. І. Пометун, Т. О. Ремех. — К.: Літера ЛТД, 2009. — 192 с.
12. Ремех Т. О. Методичні засади навчання правознавства в процесі до профільної підготовки школярів: дис. канд. пед. наук: 13.00. 02 / Тетяна Олексіївна Ремех. — К., 2011. — 269 с.
13. Святокум О. Є. Правознавство. 10 клас. Академічний рівень: Підручник для загальноосвітніх навчальних закладів. — Х.: Вид-во «Ранок», 2010. — 224 с.
14. Турченко Ф. Г. Новітня історія України. Частина перша. 1917–1945. 10 клас: Підручник для серед. загальноосвітніх шк. Вид. 2-е, виправлене та доповнене/ Ф. Г. Турченко. — К.: Генеза, 1998. — 384 с.
15. Усенко І. Б. та ін. Основи правознавства: Підручник для 9 кл. серед. загальноосвітніх шк. /За ред. І. Б. Усенка К.: Ірпінь ВТФ «Перун», 2000. — 416 с.

References

1. BerdychevskiyYa. M., Ladychenko T. V. Vsesvitniaistoriia: Navch. posib. dlia 10 kl. zahalnoosvit. navch. zakl. — Zaporizhzhia: Premier, 2006. — 496 s.
2. Vlasov V. S., Danylevska O. M. VstupdoistoriiUkrainy: Pidruch. dlia 5 kl. zahalnoosv. navch. zakladiv. — K.: Heneza, 2007. — 200 s.
3. Danylevska O. Etyka: pidruchnykdlia 5-ho klasuzahalnoosvitnikhnavchalnykhzakladiv. / O. M. Danylevska, O. I. Pometun — K.: Heneza, 2005h. — 192 s.
4. Zhurba O. V. Orhanizatsiiapiznavalnoidiialnostiuchniv u protsesinavchanniaetyky: dys. kand. ped. nauk: 13.00.02 / OlhaVolodymyrivnaZhurba. — K., 2010. — 230 s.
5. Koliada I. A., Krylach K. I., Yurenko S. P. IstoriiiaUkrainy: Pidruchnykdlia 6–7 klasiv. / I. A. Koliada, K. I. Krylach, S. P. Yurenko. — K.: Heneza, 1998. — 256 s.
6. Narovlianskyi O. D. Osnovypravoznavstva: Pidruch. dlia 9 kl. zahalnoosvit. shk. K.: Mahistr-S, 1998. — 320 s.
7. Narovlianskyi O. D. Pravoznavstvo (praktychnyikurs): Pidruch. dlia 9 kl. zahalnoosvit. navch. zakl K.: Hramota, 2009. — 216 s.
8. OleksinYu. P. Metodychnasy`stemady`ferencijovanogonavchanniaistoriyi u starshijshkoli: avtoref. dy`s. nazdobuttyanaukstupenya d-raped. nauk: 13.00.02 / Yu. P. Oleksin. — K., 2015. — 42 s.
9. Pometun O. I. tain. Praktychnepраво: Navch. posib.: 8 kl. / O. I. Pometun, T. O. Remekh, I. M. Heiko; zared. O. I. Pometun. — K.: A.S.K., 2002. — 208 s.
10. Pometun O. I., Remekh T. O. Pravaljudyny: Navch. posib. dlia 10(11) kl. / O. I. Pometun, T. O. Remekh. — K.: Litera LTD, 2008. — 192 s.
11. Pometun O. I., Remekh T. O. Pravoznavstvo. Praktychnyikurs: pidruchnykdlia 9 kl. / O. I. Pometun, T. O. Remekh. — K.: Litera LTD, 2009. — 192 s.
12. Remekh T. O. Metodychnizasady navchanniapravoznavstva v protsesidoprofilnoipidhotovky shkolariv: dys. kand. ped. nauk: 13.00. 02 / TetianaOleksiivnaRemekh. — K., 2011. — 269 s.

13. Sviatokum O. Y. Pravoznavstvo. 10 klas. Akademichnyiriven: Pidruchnykdiazahalnoosvitnik hnavchalnykhzakladiv. — Kh.: Vyd-vo «Ranok», 2010. — 224 s.
14. Turchenko F. H. NovitniaistoriiaUkrainy. Chastynapersha. 1917–1945. 10 klas: Pidruch. dliasered. zahalnoosvit. shk. Vyd. 2-e, vypravlenetadopovnene/ F. H. Turchenko. — K.: Heneza, 1998. — 384 s.
15. Usenko I. B. tain. Osnovypravoznavstva: Pidruchnykdlia 9 kl. sered. zahalnoosvit. shk. /Zared. I. B. Usenka K.: Irpin VTF «Perun», 2000. — 416 s.

Гупан Н. Н.,

**доктор педагогических наук, профессор,
главный научный сотрудник отдела обществоведческого образования
Института педагогики НАПН Украины**

ДИФФЕРЕНЦИАЦИЯ В МЕТОДИЧЕСКОМ АППАРАТЕ УКРАИНСКИХ ШКОЛЬНЫХ УЧЕБНИКОВ ПО ОБЩЕСТВОВЕДЧЕСКИМ ПРЕДМЕТАМ (1991–2010 РР.)

В статье освещено конструирование методического аппарата школьных учебников по обществоведческим предметам первых десятилетий независимой Украины. Этот процесс связан с ориентацией на индивидуализацию обучения. Дифференциация в методическом аппарате школьных учебников осуществлялась с учетом учебных интересов учеников. Одновременно развивалась внешняя и внутренняя дифференциация. Первая отображалась в разработке учебников для учеников специализированных учебных заведений (лицеев, гимназий) и классов общеобразовательной школы с углубленным изучением обществоведческих предметов. Вторая имела целью формирование однородных групп внутри класса. Соответственно, в методическом аппарате учебников выделялись вопросы и задания с разным уровнем сложности, размещались материалы, направленные на индивидуализацию обучения.

Ключевые слова: школьный учебник; методический аппарат; обществоведческие предметы; дифференциация.

Hupan N.,

**Doctor of Pedagogical Sciences, Senior Researcher,
Chief Research Officer at the Social Science Education Department
of the Institute of Pedagogy of the NAES of Ukraine**

DIFFERENTIATION IN THE METHODOLOGICAL APPARATUS OF UKRAINIAN SCHOOL TEXTBOOKS IN SOCIAL STUDIES (1991-2010)

The article deals with the differentiation in the design of the methodological apparatus of school textbooks on social science subjects of the first decades of independent Ukraine. This process was logical, since it was associated with a change in the educational paradigm, an

update of pedagogical theory and practice with the orientation towards the implementation of individualization of education. The shift in the methodological apparatus is highlighted in the light of the fact that in the first years of independence of our state, the priority in the creation of textbooks was the presentation of educational information which disclosed the content of the educational programs. Subsequently, a textbook was increasingly asserted as a means of teaching, through which the organization of the educational process was carried out in accordance with the programmed purpose of the school curriculum.

Since at the initial stage of the studied period the task of education was the transfer of the system of ready-made knowledge to students, then the textbook got the appropriate characteristics. At the final stage (in the chronological limits we have defined), besides knowledge, the authors were interested in forming certain skills and abilities of students, therefore these characteristics changed. In addition, with the approval of the new paradigm, the creators of educational books began to focus more on the development of a child's personality, in particular personality-oriented, or personality-centered learning. Therefore, in the methodological apparatus of textbooks, approaches that influenced the emotional sphere of students, their values, thinking were used.

Differentiation in the methodological apparatus of school textbooks was carried out taking into account the educational interests and life needs of students. At the same time, both external and internal differentiation developed. The first was reflected in the attempts to develop textbooks for users of specialized educational institutions (lyceums, gymnasiums) and students of general secondary schools with in-depth study of social science subjects. The second was aimed at formation of homogeneous groups within the class. Accordingly, in the methodological apparatus of textbooks, questions and tasks with different levels of complexity were placed, containing additional materials aimed at the individualization of teaching and learning. This approach contributed not only to the qualitative shift in school social science education, but also became a sign of the democratization of Ukrainian society.

Keywords: school textbook; methodological apparatus; social science subjects; differentiation.

ПІДРУЧНИКИ ДЛЯ СТАРШОЇ ШКОЛИ В АСПЕКТІ ФОРМУВАННЯ НАУКОВОЇ КАРТИНИ СВІТУ, ОБРАЗУ СВІТУ УЧНІВ

В. Р. Ільченко,

доктор педагогічних наук, професор, дійсний член НАПН України,
завідувач відділу інтеграції змісту загальної середньої освіти
Інституту педагогіки НАПН України
e-mail: info.dovkillya@gmail.com;

К. Ж. Гуз,

доктор педагогічних наук, професор,
провідний науковий співробітник відділу
інтеграції змісту загальної середньої освіти
Інституту педагогіки НАПН України
e-mail: info.dovkillya@gmail.com

У статті наводяться результати дослідження думки учителів природничо-математичного, літературознавчого циклу предметів стосовно формування наукової картини світу, образу світу старшокласників, їхнього цілісного світорозуміння та наукового мислення. На основі дослідження, яке визначило потреби учителів, автори розкривають зміст понять «наукова картина світу», умови формування наукової картини світу, образу світу учнів; необхідності використання цих понять як наскрізної основи інтеграції змісту навчального матеріалу програм, підручників природничо-математичного, літературознавчого циклу в цілісність, показником якої є підлягання всіх її елементів загальним закономірностям природи, культури та довкілля.

Ключові слова: наукова картина світу учнів; життєствердний образ світу учнів; цілісність змісту освітньої галузі, цілісне світорозуміння старшокласників.

Постановка проблеми. Наукова картина світу, цілісне наукове мислення молодих поколінь, яких набувають учні в процесі навчання, було і залишається серед першочергових проблем освіти і людства. Римський клуб в ювілейній доповіді (2017) оголосив «заклик до “нової Освіти, холістичного світогляду, планетарної цивілізації”» [8]. Витоками сегментованої свідомості, яка піддається програмуванню, експерти

Римського клубу вважають фрагментацію знань [8], а розробники цілісного змісту освіти моделі сталого розвитку «Довкілля» — вузькопредметне урокодавання [2; 1].

Формування наукової картини світу впродовж навчання учнів у школі, образу світу кожного з них — це перехід до розгляду реальності як цілого, протидія розгляду її розділеною на множину дрібних фрагментів, упровадження нової Освіти XXI ст. [8].

Аналіз діючого Державного стандарту освіти (2011) показує, що поняття «наукова картина світу», «цілісне світорозуміння», «цілісний зміст освіти» в ньому відсутні. У деяких освітніх галузях при формуванні мети засвоєння змісту освітньої галузі фігурує поняття «особистість» («Природознавство», «Суспільствознавство», «Мови і літератури»), але про те, що освіченість як найважливіша інтегративна якість особистості визначається за наявністю у неї особистісно значимої цілісності знань про дійсність — «образу світу» [2, с. 7] не згадується.

Серед державних вимог освітньої галузі «Мови і літератури» знаходимо вимогу до учнів: «виявляти національні образи світу» [11, с. 32]. Проте у чинних програмах і підручниках, у тому числі з літератури, поняття «наукова картина світу», «образ світу», «цілісне світорозуміння» не фігурують [12; 13].

Відділом інтеграції змісту загальної середньої освіти Інституту педагогіки НАПН України проведено дослідження думки вчителів математики, літератури, природничих предметів з метою виявлення умов, необхідних для формування спільними зусиллями педагогів наукової картини світу старшокласників, їхнього життєствердного образу світу (Полтавська область, лютий, 2018 р., охоплено 105 осіб). Подаємо типові анонімні відповіді учителів на запитання: 1) Які умови можуть забезпечити вчителів формування наукової картини світу, образу світу учнів? 2) Що необхідно для об'єднання змісту компонентів освітньої галузі (на прикладі освітніх галузей «Математика», «Природознавство», «Мови і літератури») у цілісність як складової наукової картини світу? (Прийміть до уваги, що показником цілісності є підлягання всіх її елементів єдиним закономірностям). 3) Які компетентності ви формуєте в учнів під час вивчення предмета (фізики, біології, астрономії та ін.)? Чи використовуєте зв'язки з іншими предметами?

Наводимо типові відповіді на кожне з питань:

1) Необхідно проводити якісні, можливо, платні курси для вчителів, на яких розкривати підняті ними проблеми; потрібні: навчально-методичне забезпечення (підручники, посібники для учнів, учителів) формування наукової картини світу, образу світу; матеріальна база; відповідне навчальне середовище (у 10% респондентів відповіді відсутні).

2) Проведення інтегрованих уроків; використання міжпредметних зв'язків (у 12% респондентів відповіді відсутні).

3) Перераховані компетентності, які пропонуються програмами для старшої школи (володіння рідною мовою та ін.). Також названі фізична, хімічна, біологічна

компетентності (8% респондентів). Відмічено використання деяких міжпредметних зв'язків, в основному з екологією.

Як видно з типових відповідей на перше питання, учителі всіх предметів розуміють необхідність формування наукової картини світу, образу світу у старшокласників; необхідність навчально-методичного забезпечення, в першу чергу підручників, які б втілювали означені поняття і методичні основи їх формування.

Відповіді на друге питання свідчать, що учителі не мають чіткого уявлення про поняття «наукова картина світу», «цілісність знань з освітньої галузі».

Відповіді на третє питання показують, що формування компетентностей учителі не пов'язують із наявністю в учнів наукової картини світу, образу світу.

Найбільше прикладів використання міжпредметних зв'язків респонденти наводять під час формування екологічної компетентності (розв'язування задач на екологічну тему; завдання, пов'язані із збереженням природи; учні самостійно складають задачі природоохоронного характеру і т. п.).

Аналіз діючих програм з фізики, хімії, біології, математики, літератури та відповідних підручників [12, 13] показує, що поняття «наукова картина світу», «образ світу учня», «цілісне світорозуміння» в них не фігурують. З аналізу освітніх систем країн ЄС видно, що в деяких з них Державний стандарт освіти визначає основою цілісності освітніх галузей реалізацію предметних компетентностей як здатності учнів оперувати базовими закономірностями природи, суспільства, культури та довкілля [7, с. 142].

Досвід упровадження моделі освіти сталого розвитку «Довкілля» показує, що ці поняття необхідно формувати для соціально зрілого розвитку молодих поколінь, для надання їм можливості «вироснути» свій життєствердний національний образ світу [5]. Ключова точка доповіді Римського клубу — «ідея нової Освіти — фундаментальна трансформація мислення, результатом якої має стати цілісне світорозуміння, яке цінить стійкість і турбується про майбутнє» [8]. Аналіз праць вітчизняних та зарубіжних авторів [1; 2; 4; 5; 6; 9; 10] показує, що формування цілісного світорозуміння пов'язане з наявністю в учнів на всіх етапах навчання життєствердного образу світу, тобто особистісно значущої цілісності знань про дійсність як складової наукової картини світу.

Виклад основного матеріалу. У цій статті ми зупинимось на концептуальних основах формування наукової картини світу, образу світу під час викладання учням матеріалу предметів природничо-математичного циклу, частково літератури.

На початку подамо тези, необхідні вчителям усіх предметів для формування в учнів наукової картини світу і її особистісно значущої складової — образу світу: 1) наукова картина світу (НКС) учнів — результат систематизації, сутнісної інтеграції всіх елементів навчального змісту, представленого Державним стандартом, у процесі засвоєння його учнями; 2) формування наукової картини світу (НКС) учнів — безперервний процес інтеграції змісту знань на основі загальних закономірностей природи, суспільства, довкілля, представлених освітніми галузями Державного

стандарту освіти, що є умовою досягнення цілісності свідомості учнів, оволодіння ними науковим мисленням, досягнення високих рівнів інтелекту і соціалізації; 3) образ світу учня — особистісно значуща система знань про дійсність як складова НКС, основна освітня характеристика особистості; 4) умова формування НКС, образу світу вимагає: а) наявності поняття «наукова картина світу» як наскрізного в змісті освіти всіх програм, підручників природничого, математичного, літературного циклу; б) зміст кожного підручника має бути цілісним і реалізуватися як елемент системи відповідно до системи програм освітньої галузі; в основі системи знань предметів природничо-математичного циклу, літератури мають лежати єдині закономірності природи, культури, довкілля.

Програми і підручники мають включати специфічні для формування НКС методи і форми навчання (структурування навчального матеріалу на основі загальних закономірностей, уроки узагальнення знань, присвячені формуванню НКС, образу світу, уроки в довкіллі та ін.) [4].

Атомістичний, фрагментарний погляд на дійсність, на природу як на джерело задоволення потреб веде людство до кризи. Екологічні проблеми — це не раптова біда, яка звалилася на нашу цивілізацію, а природний результат її розвитку, коли реальність розглядали як серію ізольованих об'єктів, зовнішніх по відношенню до суспільства. «Патологічні риси сучасного світорозуміння пов'язані з фрагментацією знань, агрегацією знань» [8].

Під науковою картиною світу (НКС) ми розуміємо систему знань про дійсність, яка утворюється в свідомості учнів під час обґрунтування всіх елементів знань, що отримуються ними під час вивчення всіх предметів, на основі найбільш загальних закономірностей природи, суспільства, культури, довкілля [4; 5].

Кожен термін вносить своє значення у поняття «наукова картина світу». «Світ» розглядається філософами як сфера прояву закономірностей, тотально діючих на всі об'єкти цього «світу» [6]. «Світ» фізичних, хімічних, біологічних та інших явищ також передбачає певний горизонт систематизації знань, що фіксує цілісне бачення предмета, відповідної дисципліни на тому або іншому етапі її розвитку.

Термін «картина» має метафоричне значення, оскільки асоціюється з наочною барвистою картиною реальності, фіксуючи потребу людини в наочності уявлення про неї. У сучасному науковому знанні поняття наочності змінилося. Під наочністю розуміють не «картину» — малюнок, креслення, графік, формулу і т. д., а логічну форму знання, якою виступає НКС. Тому замість терміну «картина світу» нині частіше вживаються терміни «модель світу», «інтегральний образ світу», «теоретичний аналог світу», ін., що підкреслює роль законів природи та їхнього математичного виразу (у вигляді формул, графіків і т. д.) в описі світопорядку [5].

Термін «наукова» стосовно картини світу також багатозначний; він означає: «та, що виникла в науці», «що функціонує в науці», «істинна», «об'єктивна». Саме в останньому значенні слово «наукова» вживається у понятті НКС. Об'єктивність або істин-

ність можна встановити на основі законів науки, оскільки закон та істина — це одне і те ж (П. Ф. Каптерев) [2]. Якщо мова йде про НКС, то повинні матися на увазі найбільш загальні закономірності науки, що пояснюють окремі явища і часткові закони.

У дослідженнях, присвячених формуванню НКС, знаходимо думку про те, що НКС будується і впорядковується за допомогою системи філософських принципів і категорій, а «часткові наукові картини світу є тим безпосереднім матеріалом, на базі якого складається єдина НКС» [4, с. 16].

Досвід формування природничо-наукової картини світу показує, що матеріалом для складання НКС можуть бути знання кожної теми предметів, які вивчаються в 10–11 класах. Знання, що отримуються на кожному уроці з вище названих природничо-математичних предметів, при вивченні кожної теми можна об'єднати на основі загальних закономірностей природи, культури, довкілля в єдину систему — НКС. Але обґрунтування всіх явищ і фактів, що вивчаються, за допомогою загальних закономірностей було б дуже трудомістким завданням і забрало б багато часу. Аксиоматизація знань на основі найзагальніших законів повинна йти через сходинки, якими є менш загальні, часткові закони, що входять у зміст загальних закономірностей [3]. Таким чином, матеріал кожної теми за допомогою відповідних запитань, що подаються в підручнику, стає матеріалом побудови НКС, не чекаючи доки він буде узагальнений на основі тієї чи іншої наукової теорії та далі організований у локальну «наукову картину світу» (фізичну, хімічну, біологічну, математичну, суспільну та ін.). Така систематизація навчального матеріалу забезпечує формування в учнів НКС, розвиток цілісності їхньої свідомості та світорозуміння.

Автори не заперечують необхідності систематизації знань по кожному з природничих предметів. Але ці системи знань — із фізики, хімії, біології, географії, математики, літератури — повинні формуватися не відокремлено, а паралельно із загальною системою знань про дійсність — НКС. Кожна тема, що вивчається на уроках будь-якого предмету, повинна включатися до НКС і її особистісно значущої складової — образу світу учня.

Формування локальних картин світу в учнів до випускного класу недостатньо сприяє розвитку цілісної свідомості особистості. Відбувається те, про що писав відомий психолог С. Л. Рубінштейн ще в 1935р.: «Мислення розподіляється по окремих дисциплінах. Арифметика, техніка, історія і т. п. — кожна має своє окреме мислення. Не має свого мислення тільки сама людина, мислення якої охоплює і арифметику, і техніку, і історію, і інші спеціальні області» [9, с. 370].

НКС повинна формуватися з єдиних позицій на уроках усіх предметів, а єдність їх змісту задаватися системою загальних закономірностей природи, суспільства, культури, довкілля, оперування якими виступає вихідною «клітинкою» знань про світ, науковою компетентністю учнів [7, с. 142].

Зупинимось на загальних закономірностях природи, оскільки вони відіграють головну роль у формуванні НКС, її основи — природничо-наукової картини світу.

Так, закономірність, що дозволяє зрозуміти стабільність речей, властивостей, відносин, можна класифікувати як закономірність збереження об'єктів реального світу. Закономірність, що виражає рух у світі без якісної зміни його об'єктів, можна виділити як закономірність повторюваності, періодичності процесів. Закономірність, що визначає розвиток об'єктів реального світу, можна розглядати як закономірність спрямованості самочинної зміни їх властивостей, станів.

Ці закономірності складають нерозривну єдність. Перша з них виражається у збереженні речей (атомів, молекул, кристалів, клітин, завдяки чому виявляється дискретність матерії), властивостей (маси, енергії, заряду та ін.), відносин (законів, що виражають істотні зв'язки або відносини речей, зберігаються в різних системах відліку, не залежать від відліку часу). Друга закономірність (періодичність) визначає умову цілісності структур (періодичний рух електронів у атомах, планет у Сонячній та інших системах, зірок у галактиках і т. п.), тривалості, стаціонарності функціонування систем, процесів (хвильовий рух, кругообіг у матеріальних системах, ритміка в живій природі й ін.). Третя закономірність (спрямованість самочинних процесів у світі) виражає напрям самочинної зміни стану об'єктів у бік рівноважного стану (будь-яка рівновага розглядається як форма збереження, будь-то рівновага в механічних, фізичних, хімічних або біологічних системах).

Які ж із законів, понять, що вивчаються в шкільному природознавстві, складають зміст загальних закономірностей як основи формування НКС? Це, перш за все, закони збереження — енергії, маси, електричного заряду, імпульсу, та поняття, пов'язані з ними. Вони складають зміст закономірності збереження. У математиці закономірність збереження виражається рівняннями, функціями, графіками функцій, які будуються незалежно від вибору системи координат завдяки однорідності (симетрії) простору і часу, поняття про них входять у закономірність збереження. Усі закони фізики, рівняння хімії, залежності біології, які виражаються формулами, що виражають ті чи інші функції, також є проявом закономірності збереження. За допомогою запитань, які включають зміст закономірності збереження, при перевірці чи узагальненні знань з уроку, теми, розділу ці знання об'єднуються в наукову картину світу, особистісно значиму її складову — образ світу.

Центральною в системі загальних вище названих закономірностей є закономірність збереження, до змісту якої входить комплекс понять законів і принципів, які вивчаються в природничо-математичних предметах: закони збереження, принципи інваріантності та симетрії, поняття дискретності речовини й енергії у мікросвіті, поняття корпускулярно-хвильового дуалізму (що в рівній мірі належить ідеї періодичності), поняття функції, рівняння, паралельність прямих і площин у просторі та ін.

Закономірність періодичності охоплює періодичний закон, поняття кругообігу в матеріальних системах, закономірності коливальних рухів, ритмів у живій природі, тригонометричні функції. Закономірність спрямованості самочинних процесів до рівноважного стану охоплює принцип необоротності, принцип мінімуму

потенціальної енергії, закон природного добору, поняття екстремуму функції, похідної та ін. Ми зупинимось на загальних закономірностях науки, бо вони разом із законами культури, законами суспільного розвитку, законами довкілля є основою встановлення цілісності змісту вище названих освітніх галузей [7, с. 142], основою наукової картини світу й образу світу учня.

У Стандарті освіти мінімум знань про багатоманітність реальності подається у комплексі змісту освітніх галузей. Засвоюючи їх, учень має зрозуміти, переконатись, що реальність єдина й неподільна. Це люди умовно розділили знання про природу, про дійсність на окремі науки, щоб ними легше було оволодіти та їх використовувати.

Засвоєння знань про дійсність має привести учня до створення ним особистісно значущого образу світу, який розвивається з розвитком свідомості людини і служить їй «органом», за допомогою якого людина «спілкується» з реальністю, перетворює її, усвідомлюючи наслідки своїх дій і відповідаючи за них [10]. Умовою «вирощення» образу світу в свідомості учня є безперервний впродовж навчання у школі процес формування в учнів наукової картини світу як системи знань про дійсність, заснованої на загальних закономірностях природи, суспільства, культури, довкілля.

Атомістичний, фрагментарний погляд на дійсність як на джерело задоволення бажань неминуче веде людство до кризи. Традиційні програми предметів формують саме таке ставлення майбутніх громадян до дійсності.

Сучасна наукова освіта має забезпечити синергетичне самоформування учнем свого образу світу, свого образу «Я» у світі, який забезпечить не тільки йому, а й суспільству виражене, екологічне спілкування із середовищем життя.

Слово «синергія» означає спільну узгоджену дію. Синергетичне створення цілісностей знань про дійсність — наукової картини світу, образу світу, вимагає узгодження принаймні трьох дій: самостійної роботи учня над погодженням елементів знань за допомогою загальних закономірностей природи, суспільства, культури, довкілля при утворенні з елементів знань цілісності; створення вчителями предметів з освітніх галузей, зокрема «Природознавство», «Математики», «Мови і літератури», психолого-педагогічних умов корекції й контролю за формуванням учнем свого образу світу; забезпечення школи програмами, підручниками з предметів означених освітніх галузей, які обумовлюють ці психолого-педагогічні умови.

Зміст освіти має забезпечувати зміст знань, методи, форми навчання, які дозволяють учням суб'єктивно самостійно (об'єктивно — під керівництвом учителів) формувати свій образ світу, набувати цілісного світорозуміння.

У традиційних програмах предметів природничого, математичного, філологічного циклів не втілена мета організації знань в єдину наукову картину світу. Вони формують локальний погляд на проблеми розвитку техніки, споживання енергії, впливу людства на біосферу, її цілісність, екологічні проблеми, математичні поняття та ін. Такі погляди ведуть до переконання в тому, що прогрес у науці й техніці автоматично перетворюється на прогрес у суспільстві. Все, що може бути зроблене для

задоволення потреб людини в конкретному випадку, має бути дозволене. В цьому переконують учнів практичні застосування законів фізики, хімії, біології, якими закінчується вивчення кожного закону. Фрагментарне, атомістичне бачення процесів, прагнення сьогочасної конкретної користі, не розглянуте у взаємозв'язках, у контексті цілісності природи, суспільства, формує споживацьке ставлення до неї, переконання, що природа може бути змінена так, як люди забажають.

Педагогічною умовою безперервного процесу формування НКС (із початкової школи до випускного класу) є наявність у змісті всіх предметів, зокрема, природничо-математичного, філологічного циклів елементів знань, що складають загальні закономірності науки, формування ключових компетентностей під час вивчення всіх предметів як здатності учнів оперувати базовими закономірностями природи, суспільства, культури, довкілля при поясненні всіх елементів знань. Названі загальні закономірності, ключові компетентності мають бути онтодидактичним стрижнем, навколо якого формується цілісність змісту освіти всіх підручників предметів природничо-математичного, філологічного циклів у старшій школі (в ідеалі — всіх предметів).

Систематичне застосування змісту загальних закономірностей природи, суспільства, культури, довкілля приводить до формування ядра науково обґрунтованих основних знань з освітніх галузей «Природознавство», «Математика», «Мови і літератури», яке також є наскрізним стрижнем, навколо якого формується у свідомості кожного учня цілісність знань про дійсність. Моделлю цієї цілісності є особистісне утворення — «образ світу», який учень може виражати різними способами (словесний опис, схема, малюнок, модель).

Висновки. Цілісне світорозуміння учнів має формуватися впродовж навчання (у дошкільні, у загальноосвітній школі в 1–11 класах). Цього вимагає як поступ країни у вік «нового Просвещення» [8], так і необхідність формування у дітей цілісної свідомості, соціальної зрілості (відповідно до віку), природовідповідних високих рівнів інтелекту, розуміння інформації, мотивації навчання, психічного здоров'я. Засобом досягнення цих результатів є безперервний процес формування наукової картини світу, особистісно значущої її складової — образу світу учня.

Для забезпечення цих аспектів Державний стандарт освіти має включати умови досягнення інтеграції в цілісність кожної освітньої галузі, в першу чергу, «Природознавства», «Математики», «Мови і літератури».

Програми, підручники до кожної освітньої галузі мають забезпечувати цілісність інформації з освітньої галузі і в той же час створювати психолого-педагогічні умови для інтеграції цих цілісностей як складових у наукову картину світу, образ світу учня.

Відділ інтеграції змісту загальної середньої освіти Інституту педагогіки НАПН України працює і буде працювати над розробленням системи підручників, яка реалізує формування наукової картини світу, образу світу учнів, їхнє цілісне світорозуміння. Висновок 34-х експертів Римського Клубу, доповідь Some On («Не намагайся нас обманути», «Приєднуйся до нас» — серйозне попередження всім країнам планети) [8].

Використані джерела

1. Базарный В. П. Главная опасность для цивилизации // Народное образование: Российский общественно-педагогический журнал. — 1998. — № 9–10. — С. 157–169.
2. Гуз К. Ж. Теоретичні та методичні основи формування в учнів цілісності знань про природу / К. Ж. Гуз. — Полтава: Довкілля-К, 2004. — 472 с.
3. Друянов Л. А. Законы природы и их познание. — М.: Просвещение, 1982. — 112 с.
4. Ильченко В. Р. Теоретичні основи формування природничо-наукової картини світу // Формування природничо-наукової картини світу в учнів середньої школи. — Київ-Полтава. — 2005. — С. 17–26.
5. Ильченко В. Р. Модернизация содержания образования как национальная проблема / В. Р. Ильченко, К. Ж. Гуз // Педагогика. — 2011. — № 4. — С. 8–12.
6. Крымский С. Б. Интертеории и научные картины мира. — К.: Наукова думка, 1986.
7. Локшина О. І. Зміст шкільної освіти в країнах Європейського Союзу: теорія і практика (друга половина ХХ — початок ХХІ ст.): монографія / О. І. Локшина. — К.: Богдано-ва А. М., 2009. — 404 с.
8. Римский клуб, юбилейный доклад. Вердикт: «Старый Мир обречен. Новый Мир неизбежен!» Weizsaecker, E., Wijkman, A. (Римский клуб <https://matveychev-oleg.livejournal.com/6653054.html>).
9. Рубинштейн С. Л. Бытие и сознание. О месте психического во всеобщей взаимосвязи явлений материального мира. — М.: Изд-во АН СССР, 1957. — 328 с.
10. Смирнов С. Д. Психология образа: проблема активности психического отражения. — М.: Из-во Моск. университета, 1985. — 227 с.
11. Про затвердження Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти // Інформаційний збірник та коментарі Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України. — 2012. — лютий — № 4–5 — С. 3–57.
12. Навчальні програми для 10–11 класів загальноосвітніх навчальних закладів [електронний ресурс]. — Режим доступу: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/navchalni-programi-dlya-10-11-klasiv>
13. Підручники для 10 класу закладів загальної середньої освіти: «Фізика», «Хімія», «Біологія і екологія», «Математика (алгебра і початки аналізу та геометрія, рівень стандарту)», «Література» [електронний ресурс]. — Режим доступу: <https://lib.imzo.gov.ua/handle/123456789/739>

References

1. Bazarnyj V. P. Glavnaja opasnost' dlja civilizacii // Narodnoe obrazovanie: Rossijskij obshhestvenno-pedagogicheskij zhurnal. — 1998. — № 9–10. — S. 157–169.
2. Ghuz K. Zh. Teoretychni ta metodychni osnovy formuvannja v uchniv cilisnosti znanj pro pryrodu / K. Zh. Ghuz. — Poltava: Dovkillja-K, 2004. — 472 s.
3. Drujanov L. A. Zakony prirody i ih poznanie. — M.: Prosveshhenie, 1982. — 112 s.
4. Iljchenko V. R. Teoretychni osnovy formuvannja pryrodnycho-naukovoji kartyny svitu // Formuvannja pryrodnycho-naukovoji kartyny svitu v uchniv serednjoji shkoly. — Kyjiv-Poltava. — 2005. — S. 17–26.
5. Il'chenko V. R. Modernizacija sodержanija obrazovanija kak nacional'naja problema / V. R. Il'chenko, K. Zh. Guz // Pedagogika. — 2011. — № 4. — S. 8–12.

6. Krymskij S. B. Interteorii i nauchnye kartiny mira. — K.: Naukova dumka, 1986.
7. Lokshyna O. I. Zmist shkilnoji osvity v krajinakh Jevropejskogo Sojuzu: teorija i praktyka (druga polovyna XX — pochatok XXI st.): monohrafija / O. I. Lokshyna. — K.: Boghdanova A. M., 2009. — 404 s.
8. Rimskij klub, jubilejnyj doklad. Verdikt: "Staryj Mir obrechen. Novyj Mir neizbehen!" Weizsaecker, E., Wijkman, A. (Rimskij klub <https://matveychev-oleg.livejournal.com/6653054.html>).
9. Rubinshtejn S. L. Bytie i soznanie. O meste psihicheskogo vo vseobshhej vzaimosvjazi javlenij material'nogo mira. — M.: Izd-vo AN SSSR, 1957. — 328 s.
10. Smirnov S. D. Psihologija obraza: problema aktivnosti psihicheskogo otrazhenija. — M.: Iz-vo Mosk. universiteta, 1985. — 227 s.
11. Pro zatverdzhennja Derzhavnogo standartu bazovoji i povnoji zaghaljnoji serednoji osvity // Informacijnyj zbirnyk ta komentari Ministerstva osvity i nauky, molodi ta sportu Ukrainy. — 2012. — l'jutyj — №4–5 — S. 3–57.
12. Navchalni prohramy dlja 10–11 klasiv zaghaljnoosvitnikh navchalnykh zakladiv [elektronnyj resurs]. — Rezhym dostupu: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/navchalni-programi-dlja-10-11-klasiv>
13. Pidručnyky dlja 10 klasu zakladiv zaghaljnoji serednoji osvity: «Fyzyka», «Khimija», «Biologhija i ekolohija», «Matematyka (alghebra i pochatky analizu ta gheometrija, rivenj standartu)», «Literatura» [elektronnyj resurs]. — Rezhym dostupu: <https://lib.imzo.gov.ua/handle/123456789/739>

Ильченко В. Р.,

доктор педагогических наук, профессор,
действительный член НАПН Украины, заведующая отделом
интеграции содержания общего среднего образования
Института педагогики НАПН Украины

Гуз К. Ж.,

доктор педагогических наук, профессор,
ведущий научный сотрудник отдела интеграции
содержания общего среднего образования
Института педагогики НАПН Украины

УЧЕБНИКИ ДЛЯ СТАРШЕЙ ШКОЛЫ В АСПЕКТЕ ФОРМИРОВАНИЯ НАУЧНОЙ КАРТИНЫ МИРА, ОБРАЗА МИРА УЧЕНИКОВ

В статье приводятся результаты исследования мнения учителей естественно-математического, литературоведческого цикла предметов по формированию научной картины мира, образа мира старшекласников, их целостного миропонимания и научного мышления. На основе исследования, которое определило потребности учителей, авторы раскрывают содержание понятий «научная картина мира», условия формирования научной картины мира, образа мира учащихся; необходимости использования этих понятий как сквозной основы интеграции содержания учебного материала программ, учебников естественно-математического, литературоведческого цикла в целостность, показателем которой является подчинение всех ее элементов общим закономерностям природы, культуры и окружающей среды.

Обосновывается, что названные программы и учебники должны включать специфические для формирования научной картины мира, образа мира учащихся методы и формы обучения.

Ключевые слова: научная картина мира учащихся; жизнеутверждающий образ мира учащихся; целостность содержания образования; целостное миропонимание старшеклассников.

Ilchenko V.,

**Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Full Member of the NAES of Ukraine, Head of the Department
of Integration of the Content of General Secondary Education
of the Institute of Pedagogy of the NAES of Ukraine**

Huz K.,

**Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Leading Research Officer at the Department
of Integration of the Content of General Secondary Education
of the Institute of Pedagogy of the NAES of Ukraine**

TEXTBOOKS FOR HIGH SCHOOL IN THE ASPECT OF FORMING A SCIENTIFIC PICTURE OF THE WORLD, THE IMAGE OF THE WORLD OF STUDENTS

The article presents the results of the study of the views of teachers of the natural-mathematical, literary cycle of subjects in relation to the formation of the scientific picture of the world, the image of the world of high school students, their holistic world outlook and scientific thinking. On the basis of the study, which determined the needs of teachers, the authors reveal the content of the concepts “scientific picture of the world”, the conditions for the formation of the scientific picture of the world, the image of the world of students; the need to use these concepts as a clear basis for integrating the contents of educational material programs, textbooks natural mathematical, literary cycle into the integrity, the indicator of which is the subordination of all its elements to the general laws of nature, culture and environment.

It is substantiated that the named programs and textbooks should include the methods and forms of learning specific to the formation of the world of science, the structure of the world of students (the structuring of the educational material of the themes, the sections of the system textbook on the basis of the general laws of nature, culture, environment, the lessons of generalization of knowledge, during which the students present the components of the scientific picture of the world, the image of the world, lessons in the environment, which can be conducted jointly by teachers of several subjects and on which the basic situation of realization is fulfilled and — “interaction researcher to study the subject”) [8].

The article deals with various aspects of the research of experts of the Roman Club: “Pathological features of modern worldview are connected with fragmentation, aggregation

of knowledge” [8] and the role of system textbooks in overcoming the pathological features of modern worldview.

Keywords: scientific picture of the world of students; life-affirming image of the world of students; the integrity of the content of the educational field; the integral worldview of senior pupils.

DOI <https://doi.org/10.32405/2411-1309-2018-21-167-177>

УДК 37.013.03

СИСТЕМА ПІДРУЧНИКІВ ЯК СКЛАДОВА НАВЧАЛЬНОГО СЕРЕДОВИЩА УЧНІВ СТАРШОЇ ШКОЛИ

О. Г. Ільченко,

кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник,
старший науковий співробітник відділу
інтеграції змісту загальної середньої освіти
Інституту педагогіки НАПН України
e-mail: info.dovkillya@gmail.com;

А. Х. Ляшенко,

заслужений учитель України, директор Дніпровської ЗОШ,
науковий співробітник відділу
інтеграції змісту загальної середньої освіти
Інституту педагогіки НАПН України
e-mail: info.dovkillya@gmail.com

У статті обґрунтовується необхідність розроблення системи підручників з предметів освітніх галузей «Природознавство», «Математика», «Мови і літератури» (літературний компонент) як складової навчального середовища — генерального дидактичного фактора, від якого найбільшою мірою залежить ефективність дидактичного процесу. Розкривається основа системи підручників — поняття «наукова картина світу», «життєствердний образ світу учня» — особистісно значуща система знань про дійсність, яка формується у свідомості старшокласника в процесі інтеграції змісту природничо-математичних, літературознавчих предметів у процесі їх засвоєння.

Ключові слова: система підручників природничо-математичного, літературознавчого циклу; навчальне середовище; наукова картина світу; життєствердний образ світу учнів старшої школи.

Постановка проблеми. Сьогодні людство усвідомило, що настала нова ера розвитку економіки, науки і культури держав — ера науки, інформатики і наукоємніших технологій; що опанування методами дослідження середовища життя має вирішальне значення для розвитку особистості. Економічне змагання держав стало безпосередньо залежати від їхнього інтелектуального потенціалу, що формується в масовій загальноосвітній школі. Якість шкільної освіти в сучасних умовах стає ареною конкурентної боротьби між країнами та найважливішим чинником їхнього економічного розвитку. На перший план суспільного розвитку виступає не економіка, а педагогіка [2, с. 199]. Про це свідчить і Ювілейна доповідь Римського Клубу [9], яка складається з трьох частин: перша демонструє всю глибину кризи і тенденцію до її поглиблення; друга присвячена практиці панівного світогляду і викладу альтернативної філософії нової Освіти; третя частина присвячена практичним рішенням. Автори доповіді визначають зв'язок патологічних рис сучасного світогляду з домінуванням сегментованого мислення і фрагментацію знань як шлях до трагедії соціального й економічного зростання; наголошують на згубності переходу від розгляду реальності як цілого і розподілу її на множини дрібних фрагментів.

Проблема у підручникотворенні полягає у створенні системи підручників, яка на противагу вузькопредметним підручникам утілює знання про цілісність реальності та є ведучою складовою навчального середовища.

Аналіз досліджень. Поняття «навчальне середовище» — одне з найважливіших у сучасній теорії навчання. Це генеральний дидактичний фактор, від якого найбільшою мірою залежить ефективність цілісного дидактичного процесу [7, с. 53]. Термін «навчальне середовище» фігурує в багатьох працях як вітчизняних (В. Ю. Биков, А. М. Гуржій, Ю. О. Жук, І. А. Зязюн, В. Р. Ільченко, П. І. Матвієнко, І. П. Підласий, С. О. Сисоєва та ін.), так і зарубіжних вчених (Г. А. Ковальов, Н. Б. Крилова, В. І. Панов, В. І. Слободчаков, В. О. Ясвін та ін.). Інтеграція змісту шкільної освіти, в тому числі й інтеграція змісту шкільних підручників, у зв'язку з формуванням її цілісності на основі понять «наукова картина світу», «життєствердний образ світу», цілісне світорозуміння не досліджувались.

Формулювання цілей статті. У статті зроблена спроба розкрити необхідність системи підручників, яка формує у старшокласників наукову картину світу, життєствердний образ світу як особистісно значиму її складову, наукове мислення старшокласників та їхнє цілісне світорозуміння як необхідну складову навчального середовища, що задовольняє вимоги освіти нового часу.

Виклад основного матеріалу. Під навчальним середовищем ми розуміємо систему впливів і умов формування особистості за соціально заданим зразком, а також можливостей для розвитку природних задатків учня у соціальному і просторово-предметному, природному його оточенні.

Система можливостей розвитку особистості, цілісності її свідомості, мислення включає три компоненти навчального середовища:

- психодидактичний (технологічний) компонент, тобто зміст і методи навчання, навчально-методичне забезпечення у відповідності з цілями навчання, природовідповідними особливостям розвитку учнів;
- соціальний компонент, який забезпечує взаєморозуміння і задоволення потреб усіх суб'єктів освітнього процесу (педагогів, учнів, батьків, адміністрацію і т. п.);
- росторово-предметний компонент (матеріальна база, необхідна для навчання, виховання, розвитку особистості, формування її ключових і предметних компетентностей).

Перший компонент включає Державний стандарт освіти, систему підручників, систему методичних та навчальних посібників для учителів і учнів. Цей компонент є ведучим у навчальному середовищі.

Система підручників — це дидактична система, яка розкриває зміст навчання і, водночас, є моделлю формування цілісності свідомості учнів, цілісності знань про дійсність, цілісності мислення, виховання у підростаючих покоління наукового мислення, любові до Батьківщини, до малої Батьківщини — етносоціоприродного, культурного довкілля. Ця мета досягається і контролюється, перш за все, сформованістю у старшокласників наукової картини світу, її особистісно значимої складової — життєствердного національного образу світу під час засвоєння змісту освітніх галузей «Природознавство», «Математика», «Мови і літератури» (літературний компонент).

Зупинимось на основних положеннях системи підручників природничо-математичного та літературного циклу предметів, які обумовлюють формування наукової картини світу, життєствердного образу світу учнів, природовідповідність навчального середовища, його відповідність формуванню цілісного світосприйняття, наукового мислення та емоційного інтелекту учнів.

Система підручників природничо-математичного, літературного циклу предметів для 10–11 класів моделюється на основі єдиних принципів постановки цілей, методів діагностування досягнень учнів, формування змісту знань, вибору методичного апарату та форм організації знань; внутрішньої структури навчального матеріалу, його текстового викладу, художнього та поліграфічного оформлення [3, с. 253].

Цілісність змісту знань у системі підручників утілюється через:

- Природоузгодженість цілей освітнього процесу та інтеграції знань про дійсність на основі найбільш загальних закономірностей природи, культури, довкілля та методів пізнання реальності. Відповідно до цього твердження в системі підручників за основу формування цілісності знань обрані загальні закономірності природи, закономірності культури, закономірності довкілля.
- Структурування навчального матеріалу в кожному підручнику з системи: у кожному закінченому відрізку навчального матеріалу (главі, розділі, підручнику в цілому) знання повинні бути структуровані таким чином, щоб під час вивчення

цей відрізок виступав як фрагмент наукової картини світу, образу світу учня. Знання повинні допускати рівні узагальнення: явища, поняття, емпіричні залежності, часткові (специфічні для конкретної групи явищ чи конкретної науки) закони і закономірності, загальні закони і закономірності природи, культури, довкілля. Ця теза забороняє включати до підручника розділи, теми, які містять тільки фактичні знання без ядра теоретичних узагальнень.

- Рівновага фактичного матеріалу та ідей, загальних закономірностей має бути керівним положенням у формуванні змісту знань як системи підручників, так і кожного системного підручника зокрема. Обсяг фактичного матеріалу, що включається в підручник, визначається не тільки змістом науки, основи якої викладаються в ньому, та об'ємом пам'яті учнів того віку, для якого призначається підручник, а й «зрівноваженістю» фактичного матеріалу й ідей та закономірностей, на основі яких він повинен систематизуватися. Дослідники пропонують для організації навчальної інформації брати її в пропорції: три чверті емпірики (фактичного матеріалу) і чверть аксіоматики (основ для систематизації фактичного матеріалу) [5, с. 134].

- Цілісність просторової організації змісту системи підручників і кожного системного підручника формує наукову картину світу, образ світу та обґрунтовується на основі психологічних закономірностей створення цілісності свідомості учнів, узгодженості цієї мети із логікою розвитку наукових знань в історії людства, еволюції наукової картини світу.

Цілісність розгорнутої в просторі (екстенсивної) структури підручника базується на психологічному законі Дж. Міллера [1, с. 85]. Цей закон обмежує кількість абзаців у параграфі, кількість параграфів, що розкривають основні блоки інформації в главі, кількість глав у розділі, кількість розділів у підручнику.

- Цілісність розгорнутої в часі структури системи підручників і кожного системного підручника обумовлюються ритмом пізнавальної діяльності, який сприяє ефективному розвитку свідомості та засвоєнню навчальної інформації; підручник має задавати темпоритм навчальної діяльності (чергування напруженої розумової праці з розслабленням, роботи над засвоєнням фактичного матеріалу зі «святами розуму» тощо), який найбільшою мірою сприяє здоров'ю дітей. З досвіду роботи можна сказати, що улюбленими уроками учні вважають уроки в довіллі [2, с. 103–105].

Ритм розумової діяльності має задаватися підручником не лише на рівні структурування його змісту (засвоєння навчального матеріалу параграфа, теми, розділу) і методичної системи, а й на рівні тексту. Завданням вчителя є відшукати правильний, адекватний розумовій діяльності учня ритм тексту, робота з яким самочинно формує образ світу через асиміляцію знань про нього і акомодацию до світу. Процес цей періодичний, як і інші довготривалі процеси в природі.

Особистісна орієнтованість навчального процесу, що проектується системним підручником, має реалізуватися через наступність у системі підручників, неперерв-

ність формування цілісності знань та особистісно значимої системи знань — образу світу учнів. Ця умова задовольняється через відповідність моделей об'єктів реальності, що пред'являються учням системою підручників на кожному етапі навчання, їхнім моделям у внутрішньому світі особистості. Йдеться про специфічні вікові та загальні психологічні особливості сприйняття учнями навчального матеріалу, об'єктів реальності. Підручники мають відповідати умові: «взаємодія дослідника з його об'єктом пізнання — базова складова акту пізнання» [9]. Система підручників має включати узгоджену між ними систему уроків у довші, які реалізують взаємозв'язок компонентів освітньої галузі «Природознавство», «Математики», «Мови і літератури» (літературний компонент).

Уроки в довші, заплановані системою підручників, мають особливе значення для створення навчального середовища, що обумовлює життєствердний образ світу кожного учня. Як вважає І. Песталоцці, «земна людина стає ангелом, коли вона використовує близькі своєму фізичному існуванню стимули для досягнення мудрості і добродітності; вона стає дияволом, якщо вона зневажає ці стимули і біжить за тридев'ять земель для того, щоб їх знайти. Інакше і бути не може: у тих випадках, коли предмети віддалені від моїх органів чуттів, вони є для мене джерелом омани і помилок, а звідси і джерелами вад» [8, с. 331]. Це положення теоретично обґрунтоване й експериментально перевірене дослідниками стосовно системи підручників моделі освіти сталого розвитку «Довкілля» [4].

Крім уроків у довші, які підручники природничо-математичного, літературного циклів планують для узгодженого проведення учителями цих предметів, у підручниках також доцільно планувати систему проектів міжпредметного змісту. Проекти можуть виконуватися одноосібно або в групах. Наприклад, проект «Повернемо довіру природі» може виконуватися під керівництвом учителів природничо-математичного циклу, літератури, включати дослідження народних звичаїв, казок, ігор, правил для дітей, віршів і т. д.

- Єдина система наочності (текстів, малюнків, схем, графів, подача навчальної інформації у вигляді структурно-логічних схем та ін.) [3, с. 257].

Система підручників має бути складовою системи навчально-методичних комплектів, навчальних посібників (зошитів) для формування наукової картини світу, образу світу учнів. Навчальні посібники для учнів мають включати домашні спостереження, дослідження, дослідження власного ставлення учня до свого навчання, вибору улюблених тем, об'єктів пізнання в етносоціоприродному середовищі життя, дослідження проявів свого життєствердного національного образу світу, витоків любові до рідної землі, наукового мислення та ін.

У цій статті, використовуючи поняття «навчальне середовище», ми намагаємось підкреслити, що навчання, виховання, розвиток і соціалізація учня відбуваються не тільки під впливом навчальних та виховних дій педагога і не тільки в залежності від індивідуально-психологічних особливостей учня. Зазначені дії завжди відбу-

ваються у визначених просторово-предметних, міжособистісних, соціокультурних умовах, що можуть і сприяти, й утруднювати навчання та розвиток учня внаслідок педагогічних впливів. Навчально-виховний процес завжди відбувається у певному соціальному і просторово-предметному, природному оточенні, якість якого безсумнівно впливає на розвиток і становлення учасників цього процесу й на ефективність цього процесу в цілому.

У даний час відповідно до орієнтирів розвитку освіти має відбуватися зсув акценту з парадигми традиційного навчання на освітні парадигми, що мають бути орієнтовані:

- по-перше, на конструювання способів одержання цілісності нових знань, тобто тих знань, яких немає в суб'єктивному досвіді учнів, але які необхідні їм для вирішення поставленого перед ними завдання або виходу з проблемної ситуації, в якій вони опинилися, причому не тільки навчальної, але й соціальної. Тому в останні десятиліття в розвинутих країнах буде відбуватися перехід від традиційних технологій навчання репродуктивного типу до освітніх технологій, яким властиве формування цілісного світорозуміння [9];

- по-друге, на формування як пізнавальних, так і комунікативних здібностей та на розвиток у процесі навчання не тільки інтелектуальної, але й інших сфер свідомості учнів: емоційної, особистісної, духовно-моральної і, звичайно ж, тілесної (психосоматичної), що виражає стан здоров'я учнів. Тому в усьому світі, і в Україні в тому числі, спостерігається акцентована увага до особистісно орієнтованих технологій навчання і виховання молодого покоління, а також тенденція переходу до освіти, яка обумовлює взаємодію дослідника з об'єктом пізнання безпосередньо в середовищі життя учня [3; 4; 9];

- по-третє, на розвиток потреби в безперервній освіті й самоосвіті, основу яких складають ощадливі освітні технології, наскрізні для різних етапів навчання, завдяки чому економляться час і сили учнів на освоєння навчальних предметів. Принципово важливо, що економія в даному випадку повинна здійснюватися не за рахунок скорочення обсягу знань і умінь, а за рахунок застосування освітніх технологій розвивального типу й зазначених «наскрізних» навчальних програм, до яких належить і формування наукової картини світу, образу світу учнів упродовж їхнього навчання [2; 3; 4];

- по-четверте, на розвиток рефлексивної сфери свідомості й мислення учнів, без якої неможливо професійне, особистісне і соціальне самовизначення учнів у сучасних умовах і співіснування різних соціальних спільнот. Тому особливого значення набувають комунікативно-розвивальні технології, побудовані на спільно розподілених формах навчальної і проектно-дослідницької діяльності.

З огляду на глобальний (планетарний) масштаб і темпи розвитку сучасних виробничих і інформаційних технологій в XXI столітті стає неможливим збереження екологічної рівноваги на планеті (концепція стійкого розвитку), а значить збережен-

ня життя і людства на Землі, без зміни економічної парадигми розвитку людства на екологічну. Відповідно, пріоритет в освітніх технологіях XXI століття повинен перейти до тих розвивальних і особистісно орієнтованих технологій, що забезпечують формування еколого-орієнтованої свідомості людини майбутнього, тобто формування в учня як суб'єкта екологічного розвитку системи «людина — планета» [4; 9].

Перераховані вище позиції означають, що об'єктом розвитку учня повинні бути не тільки знання й уміння з окремого навчального предмета і навіть здатність виводити способи їх одержання, а свідомість учня в цілому, включаючи всі сфери особистості: пізнавальну (інтелектуальну), особистісну, вольову, тілесну і духовно-моральну. Цього неможливо досягти за допомогою окремих підручників, вузькопредметного урокодавання. Необхідна система підручників, яка формує цілісну наукову картину світу, життєствердний національний образ світу. Невід'ємним додатком до системи підручників у навчальному середовищі має бути екологічна стежка, «куточок мислення в довкіллі», де проводяться уроки в довкіллі, робота над проектами.

Навчальна екологічна стежка — це різновид організованого маршруту по місцевості для проведення навчальної та пропагандистської природоохоронної роботи. Призначення її — створити умови для вивчення природи поза стінами класу, для безпосереднього спілкування учнів з природою і формування в них екологічної культури.

Уперше такі стежки, або наукові траси, створювалися на території національних парків Європи й Північної Америки з метою регулювання потоку відвідувачів. Пізніше вони почали створюватися і в інших регіонах. Нині лише в Полтавській області функціонує майже 300 екологічних стежок, серед яких переважають навчально-пізнавальні.

Кожна школа або кілька шкіл спільно облаштовують екологічну стежку, на якій проводяться уроки в довкіллі, учні виконують проекти та займаються дослідницькою роботою. Для проведення уроків на екологічній стежині доцільно виділити «зупинки», тобто об'єкти вивчення з найбільшим інтегративним потенціалом, що водночас дають можливість проводити уроки в довкіллі за певною тематикою: фізичні, фізико-математичні, географічні, хіміко-аграрні, біологічні, уроки народознавчого характеру. Біля таких зупинок по можливості доцільно обладнати класи під відкритим небом. Такі класи, наприклад, уже обладнані на екологічній стежині експериментальної Шишацької ЗОШ ім. В. Вернадського, ЗОШ № 18 (Полтавська обл.), у Дніпровській СШ Верхньодніпровського району. В останній функціонує модель освіти «Довкілля-як-школа» [6]. Це початкова школа, розміщена в окремому будинку, оточеному парком. Тут у довкіллі учні в різновікових групах проводять дослідження і спостереження за рослинами, тваринами, машинами, погодою, собою відповідно до своїх інтересів під час так званих динамічних пауз — великих перерв, працюють над проектами відповідно до своїх інтересів. Деякі проекти виконуються впродовж кількох років, мають продовження в старшій школі та

закінчуються роботою, яка подається до Малої Академії Наук України, допомагає вступити до вищого навчального закладу.

Підкреслимо необхідність утілення в системі підручників тематики проєктів, які виконуються групами, що можуть працювати під керівництвом як одного, так і кількох учителів.

Метод проєктів розвиває особистість учня під час свідомо мотивованої індивідуальної діяльності в групі для розв'язання спільного завдання, що реально демонструє широкі можливості співпраці, у ході якої учні ставлять мету, визначають оптимальні засоби її досягнення, розподіляють обов'язки, виявляють власну компетентність, відповідальність, інтелектуальні здібності, моральні та комунікабельні якості, демонструють рівень оволодіння ними природничими знаннями й загально-навчальними вміннями, а також здатність до самоосвіти і самореалізації. Основою проєктної діяльності є виконання різних навчальних і творчих завдань, тематику яких учителі розробляють з урахуванням інтересів сучасних дітей, щоб ці завдання забезпечували отримання нових знань і навичок для всебічного розвитку кожного учня.

Використання методу проєктів у старшій школі є умовою ефективного навчання учнів, так як робота над ним підвищує інтерес до наукового дослідження, поглиблює знання, спонукає до пошуку в дослідницькій роботі. Проєктна діяльність залучає комп'ютерні технології, застосовує проблемний та інтегрований підходи, групову, дослідну, презентаційну та пошукову форми роботи. Важливо, щоб спільними зусиллями учителів природничих наук, математики, літератури за допомогою методу проєктів реалізувалися формування наукової картини світу, образу світу учнів.

Висновки. Система підручників у складі навчального середовища обумовлює підвищення ефективності всіх його компонентів — психодидактичного, соціального, просторово-предметного. Психодидактичний (технологічний) компонент спрямовується на формування цілісності свідомості, наукового мислення учнів, їхнього цілісного світорозуміння і, отже, природовідповідно високих рівнів інтелекту.

Соціальний компонент обумовлює формування високих рівнів соціальної зрілості учнів, життєствердної моделі світу суспільства [2; 4].

Система підручників дозволяє ефективно використовувати матеріальну базу. Наприклад, замість кабінетів фізики, хімії, біології можна обладнати кабінет природознавства або кабінет природничо-математичних дисциплін; «зелені класи», екологічна стежка з класами під відкритим небом може використовуватися вчителями природничо-математичних дисциплін, вчителями літератури.

Одне з актуальних завдань сучасної школи — пошук оптимальних шляхів зацікавлення учнів навчанням, підвищення їхньої розумової активності, спонукання до творчості, виховання школяра як життєво й соціально компетентної особистості, здатної здійснювати самостійний вибір і приймати відповідальні рішення

в різноманітних життєвих ситуаціях, вироблення вмінь практичного і творчого застосування здобутих знань.

Це означає, що вчитель має орієнтуватися на використання таких педагогічних технологій, за допомогою яких не просто поповнювалися б знання й уміння з навчального предмета, а й розвивалися такі якості учня, як цілісність мислення, цілісне світорозуміння, природовідповідно високі рівні інтелекту, пізнавальна активність, самостійність, уміння творчо виконувати різноманітні завдання.

Педагогічна технологія, в якій навчальне середовище включає систему підручників для формування в учнів наукової картини світу, життєствердного національного образу світу під час засвоєння ними змісту освітніх галузей «Природознавство», «Математика», «Мови і літератури», відповідає цим умовам. Актуальним є завдання створення системи підручників.

Використані джерела

1. Анастаси А. Психологическое тестирование: Пер. с англ. — В 2 кн. — М., 1982. Кн. 1. — 316 с. Кн. 2. — 328 с.
2. Грамматика любви: [науково-публіцистичне видання] / укладач В. Р. Ильченко; під редакцією В. Р. Ильченко та В. А. Продаєвича — Полтава, Одеса: 2017—304 с.
3. Гуз К. Ж. Теоретичні та методичні основи формування в учнів цілісності знань про природу / К. Ж. Гуз. — Полтава: Довкілля-К, 2004. — 472 с.
4. Ильченко В. Р., Гуз К. Ж. Модернизация содержания образования как национальная проблема / В. Р. Ильченко, К. Ж. Гуз // Педагогика. — 2011. — № 4. — С. 3–8.
5. Ильченко В. Р. Формирование естественнонаучного миропонимания школьников. — М.: Просвещение, 1993. — 193 с.
6. Ляшенко А. Х. Модель освіти «Довкілля-як-школа» // Початкова школа — 2007, № 11 — с. 31–32.
7. Матвієнко П. І. Комплексна оцінка дидактичного процесу / П. І. Матвієнко. — Полтава: Довкілля-К, 2005—216 с.
8. Песталоцци И. Г. Избранные педагогические сочинения: в 2-х т. — М.: Педагогика, 1981 — Т. 1–2.
9. Римский клуб, Юбилейный доклад. Вердикт: «Старый Мир обречен. Новый Мир неизбежен!» Weizsaecker, E., Wijkman, A. (Римский клуб <https://matveychev-oleg.livejournal.com/6653054.html>).

References

1. Anastazi A. Psihologicheskoe testirovanie: Per. s angl. — V 2 kn. — M., 1982. Kn. 1. — 316 s. Kn. 2. — 328 s.
2. Ghrammatyka ljubvy: [naukovo-publicystychne vydannja] / ukladach V. R. Iljchenko; pid redakcijeju V. R. Iljchenko ta V. A. Prodajevycha — Poltava, Odesa: 2017—304 s.
3. Ghuz K. Zh. Teoretychni ta metodychni osnovy formuvannja v uchniv cilisnosti znanj pro pryrodu / K. Zh. Ghuz. — Poltava: Dovkillja-K, 2004. — 472 s.
4. Il'chenko V.R., Guz K. Zh. Modernizacija soderzhanija obrazovanija kak nacional'naja problema / V. R. Il'chenko, K. Zh. Guz // Pedagogika. — 2011. — №4. — S. 3–8.

5. Il'chenko V. R. Formirovanie estestvennonauchnogo miroponimaniya shkol'nikov. — M.: Prosveshhenie, 1993. — 193 s.
6. Ljashenko A. Kh. Modelj osvity «Dovkillja-jak-shkola» // Pochatkova shkola — 2007, №11 — s. 31–32.
7. Matvijenko P. I. Kompleksna ocinka dydaktychnogho procesu / P. I. Matvijenko. — Poltava: Dovkillja-K, 2005—216 s.
8. Pestalocci I. G. Izbrannye pedagogicheskie sochinenija: v 2-h t. — M.: Pedagogika, 1981 — Т.1–2.
9. Rimskij klub, Jubilejnyj doklad. Verdikt: “Staryj Mir obrechen. Novyj Mir neizbezhen!” Weizsaecker, E., Wijkman, A. (Rimskij klub <https://matveychev-oleg.livejournal.com/6653054.html>).

Ильченко А. Г.,

**кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник,
старший научный сотрудник отдела интеграции содержания
общего среднего образования Института педагогики НАПН Украины**

Ляшенко А. Х.,

**заслуженный учитель Украины, директор Днепроvской
общеобразовательной школы, научный сотрудник отдела
интеграции содержания общего среднего образования
Института педагогики НАПН Украины**

СИСТЕМА УЧЕБНИКОВ КАК СОСТАВЛЯЮЩАЯ НАУЧНОЙ СРЕДЫ ДЛЯ УЧАЩИХСЯ СТАРШЕЙ ШКОЛЫ

В статье обосновывается необходимость разработки системы учебников предметов из образовательных областей «Естествензнание», «Математика», «Языки и литературы» (литературный компонент) как составной учебной среды — генерального дидактического фактора, от которого в наибольшей степени зависит эффективность дидактического процесса. Раскрывается основа системы учебников — понятие «научная картина мира», «жизнеутверждающий образ мира ученика» — личноcтно значимая система знаний о действительности, которая формируется в сознании старшеклассника в процессе интеграции содержания естественно-математических, литературоведческих дисциплин в процессе их усвоения.

На основе опыта создания системы учебников модели образования устойчивого развития «Окружающая среда» формулируются черты системы учебников предметов естественно-математического, литературоведческого цикла. В частности, доказывается, что целостность содержания знаний в системе учебников воплощается через: природосогласованность целей учебно-воспитательного процесса и интеграции знаний о действительности на основе наиболее общих закономерностей природы, культуры, окружающей среды и методов познания реальности.

Ключевые слова: система учебников естественно-математического, литературоведческого цикла; учебная среда; научная картина мира; жизнеутверждающий образ мира учащихся старших классов.

Ilchenko A.,

Candidate of Pedagogical Sciences, Senior Researcher,
Senior Research Officer at the Department of Integrating
the Content of General Secondary Education
of the Institute of Pedagogy of the NAES of Ukraine

Liashenko A.,

Honored Teacher of Ukraine, Director of Dnipro School,
Scientific Research Officer at the Department of Integrating
the Content of General Secondary Education
of the Institute of Pedagogy of the NAES of Ukraine

THE SYSTEM OF TEXTBOOKS AS A COMPONENT OF THE TEACHING ENVIRONMENT OF HIGH SCHOOL STUDENTS

The article substantiates the necessity of developing a system of textbooks on subjects in the educational fields “Natural Science”, “Mathematics”, “Languages and Literature” (literary component) as a component of the educational environment — the general didactic factor, from which the effectiveness of the didactic process depends to a large extent. The basis of the system of textbooks — the notion “scientific picture of the world”, “life-affirming image of the world of the student” — is a personally significant system of knowledge about reality, which is formed in the minds of high school pupils in the process of integrating the content of natural-mathematical, literary subjects in the process of their mastering.

Based on the experience of creating a system of textbooks for the model of sustainable development education “Environment”, the features of the system of textbooks of subjects of natural sciences and mathematics, literary studies cycle are formulated. In particular, it is proved that the integrity of the content of knowledge in the textbook system is realized through: the nature-consistency of the goals of the educational process and the integration of knowledge about reality on the basis of the most common laws of nature, culture, environment and methods of cognition of reality.

In accordance with this provision in the system of textbooks the basis for the formation of the integrity of knowledge selected general laws of nature, the laws of culture, the laws of the environment.

The article substantiates the provision prohibiting the inclusion of chapters in the textbook system, topics that contain only factual knowledge, without the core of theoretical generalizations based on general patterns; on the basis of J. Miller’s psychological law, the number of paragraphs in the paragraph, the number of paragraphs in the chapter, the chapters in the section, the sections in the textbook are limited. The reasonableness of the rhythm of mental activity of the student in the process of working with a textbook system is substantiated.

The necessity of forming a textbook system for a holistic world-wide understanding of young generations, planning of lessons in the environment, projects with reference to the experience of educators of sustainable development education “Environment” and recommendations of the experts of the Roman Club concerning the new education of the XXI century is emphasized.

Keywords: a system of textbooks of natural-mathematical, literary cycle; learning environment; scientific picture of the world; life-affirming image of the world of high school students.

ПОТЕНЦІАЛ ЗАСТОСУВАННЯ ТЕХНОЛОГІЇ РОЗВИТКУ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ УЧНІВ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ ПІД ЧАС НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ

І. Ю. Ільчук,

аспірантка, науковий співробітник
науково-організаційного відділу
Інституту педагогіки НАПН України
e-mail: ilchukir92@gmail.com

У статті визначено потенціал застосування технології розвитку критичного мислення учнів в умовах компетентнісно орієнтованого навчання іноземних мов в основній школі. З цієї метою розкрито зміст навчальних програм з іноземних мов для 5–9 класів через призму закладених у них можливостей для розвитку критичного мислення учнів у процесі навчання іноземної мови. Запропоновано критерії аналізу та проаналізовано підручники з англійської мови для 8-х та 9-х класів з точки зору розвитку критичного мислення учнів у навчальному процесі. Встановлено, що у навчальних програмах з іноземних мов для основної школи передбачено розвиток критичного мислення учнів паралельно з формуванням в них ключових компетентностей. Водночас зміст та методичний апарат проаналізованих підручників недостатньою мірою відповідають вимогам технології розвитку критичного мислення учнів, що постає сьогодні як важлива методична проблема.

Ключові слова: критичне мислення; технологія розвитку критичного мислення; програми з іноземних мов; навчання іноземних мов; англійська мова; підручник з англійської мови; компетентнісно орієнтоване навчання; основна школа.

Постановка проблеми. Сучасне оновлення змісту, методів та засобів навчання іноземних мов у закладах загальної середньої освіти пов'язується зі зміщенням акценту від опанування учнями знаннями, вміннями, навичками до вироблення у них життєво необхідних компетентностей, що забезпечують успішну реалізацію випускника в мультилінгвальному та полікультурному світовому просторі. Запровадження компетентнісного підходу до організації навчального процесу вимагає формування не лише ключових і предметних компетентностей, а й наскрізних умінь, серед яких чільне місце посідає вміння критично мислити. Тому оволодіння

критичним мисленням в умовах компетентнісно орієнтованого навчання іноземних мов постає як одне із важливих завдань сучасної освіти.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Теоретико-методологічні засади розвитку критичного мислення закладено насамперед у працях зарубіжних вчених (Дж. Дьюї, Л. Елдер, Р. Енніс, Д. Клустер, С. Норріс, Р. Пауль, Р. Стернберг, П. Фачіоне, Д. Халперн та ін.). Питання розвитку критичного мислення учнів у процесі навчання розглядав М. Ліпман. Методологія розвитку критичного мислення під час навчання різних предметів у школі була предметом дослідження групи вчених А. Кроуфорд, В. Саул, С. Метьюз, Дж. Макінстер, ідеї яких втілили та збагатили у власній практиці методисти та педагоги. На особливості методики формування вмій критичного мислення на уроці звертали увагу також російські дослідники І. Загашев, С. Заїр-Бек, І. Муштавинська.

В українській педагогічній науці з цього питання існують цікаві напрацювання таких авторів, як: І. Бондарук, Л. Киенко-Романюк, О. Марченко, О. Пометун, І. Сущенко, С. Терно та інші. Проблему розвитку критичного мислення під час навчання іноземної мови порушено в поодиноких статтях Л. Курнос, С. Мусячук, Л. Сухової, Н. Чигріної та здебільшого у розробках вчителів-практиків, що стосуються окремих тем чи питань навчальних курсів. Разом із тим, актуальним для української педагогічної науки й практики сьогодні є питання системного послідовного розвитку критичного мислення учнів під час навчання іноземних мов.

Формулювання цілей статті. Метою статті є аналіз потенціалу розвитку критичного мислення учнів основної школи у чинних програмах і підручниках з іноземних мов.

Виклад основного матеріалу. У концепції «Нова українська школа» [5] та ст. 12 Закону України «Про освіту» (від 05.09.2017 № 2145-VIII) [2] визначено перелік ключових компетентностей, необхідних для успішної життєдіяльності кожної особистості, та спільних для них умінь, серед яких критичне мислення.

В науково-методичній літературі критичне мислення розглядається як особливий тип мислення, що складається з набору розумових технік і стратегій, котрі використовуються для розв'язання проблем, формулювання висновків, вироблення оцінок та прийняття рішень [12, с. 20]. Відповідними стратегіями — складниками критичного мислення зарубіжні та вітчизняні науковці (Р. Енніс [14], Р. Пол [15], О. Пометун [10], С. Терно [11], Д. Халперн [12]) визначають вміння аналізувати, порівнювати та оцінювати інформацію з різних джерел, формулювати логічні умовиводи, здійснювати свідомий обґрунтований вибір, висувати гіпотези, добирати аргументи на захист займаної позиції, приймати зважені рішення, оцінювати перебіг власних міркувань з метою їх удосконалення (рефлексія). Отже, розвиток критичного мислення учнів передбачає оволодіння ними цими мисленнєвими стратегіями й операціями. Саме з цієї точки зору і може бути оцінений потенціал чинних навчальних програм і підручників.

Зміст навчання іноземної мови у типовій навчальній програмі з іноземних мов для загальноосвітніх навчальних закладів і спеціалізованих шкіл із поглибленим вивченням іноземних мов (5–9 класи), затвердженої Міністерством освіти та науки (МОН) України, визначається як єдність предметного, процесуального та емоційно-ціннісного компонентів, що передбачають оволодіння учнями іноземною мовою та ознайомлення з культурою народу, мова якого вивчається, з метою здійснення міжкультурної комунікації у межах типових сфер, тем і ситуацій спілкування [8, с. 4].

Завдання навчання іноземної мови згідно з програмою полягають у формуванні низки вмій, серед яких знаходимо: вміння критично оцінювати інформацію і використовувати її для різних потреб; висловлювати свої думки, почуття і ставлення; ефективно взаємодіяти з іншими усно, письмово та за допомогою засобів електронного спілкування; обирати й застосовувати доцільні комунікативні стратегії відповідно до різних потреб [8, с. 4].

Як зазначалося вище, вміння критично мислити є наскрізним відносно ключових компетентностей, тому його розвиток має відбуватися паралельно з формуванням в учнів цих компетентностей. Отже, доцільним в цьому випадку є аналіз частини навчальної програми, де визначено компетентнісний потенціал галузі «Іноземні мови» на предмет наявності в ній можливостей для розвитку критичного мислення учнів. Цей потенціал реалізується через низку вмій, що є компонентами ключових компетентностей. Серед визначеного переліку вмій знаходимо ті, що можуть бути співвіднесені з уміннями критичного мислення. Серед них уміння логічно обґрунтовувати висловлену думку (математична компетентність); аналізувати та оцінювати роль природних явищ та технологій у життєдіяльності людини (основні компетентності у природничих науках і технологіях); застосовувати ІКТ для пошуку, обробки, аналізу та підготовки інформації відповідно до поставлених завдань (інформаційно-цифрова компетентність); шукати інформацію з різних джерел та оцінювати її, оцінювати власні навчальні досягнення (уміння вчитися впродовж життя); генерувати нові ідеї та переконувати в їх доцільності (ініціативність та підприємливість); формулювати власну позицію, переконувати, аргументувати досягати взаєморозуміння у ситуаціях міжкультурного спілкування, переконувати засобами іноземної мови у важливості дотримання прав людини, критично оцінювати інформацію з різних джерел (соціальна та громадянська компетентності); порівнювати та оцінювати мистецькі твори та культурні традиції різних народів (обізнаність та самовираження у сфері культури); розробляти, презентувати та обґрунтовувати проекти, спрямовані на збереження довкілля, пропагувати здоровий спосіб життя засобами іноземної мови (екологічна грамотність і здорове життя) [8, с. 5–7]. Отже, бачимо, що чинна програма відкриває реальні можливості для запровадження у навчальний процес технології розвитку критичного мислення учнів.

У структурі компетентностей наявні не лише знання, вміння, навички та досвід діяльності, а й цінності, ставлення [7, с. 106]. Деякі ціннісні установки є водночас

і важливим структурним елементом критичного мислення, зокрема: відкритість до розгляду різних думок і позицій, схильність висувати альтернативи, досліджувати інформацію, ставити запитання, потреба ставити цілі та будувати плани, прагнення до точності, обґрунтованості думок, пильність до помилок у висловлюваннях, готовність до аналізу та оцінювання перебігу власних мисленневих процесів з метою їх корекції та вдосконалення тощо [16, с. 3–4].

Серед переліку ставлень, що є компонентами ключових компетентностей відповідно до програми з іноземних мов, бачимо подібні ціннісні орієнтації: готовність до пошуку різноманітних способів розв'язання комунікативних і навчальних проблем (математична компетентність); відповідальність за результати навчально-пізнавальної діяльності, наполегливість (уміння вчитися впродовж життя); відкритість до інновацій, креативність (ініціативність і підприємливість); толерантність у спілкуванні з іншими (соціальна та громадянська компетентності) [8, с. 5–7]. Це свідчить про можливість формування в учнів і афективної складової критичного мислення під час навчання іноземних мов.

Можливості для розвитку критичного мислення учнів закладено також у межах реалізації інтегрованих змістових ліній («Екологічна безпека та сталий розвиток», «Громадянська відповідальність», «Здоров'я і безпека», «Підприємливість та фінансова грамотність»). У процесі розгляду різних тем, за допомогою яких втілюються означені змістові лінії, пропонується формувати ряд умінь, що співвідносяться з критичним мисленням. Так, наприклад, при вивченні теми «Подорож» у межах змістової лінії «Екологічна безпека та сталий розвиток» планується обговорення учнями переваг екологічних видів транспорту [8, с. 11]. Передбачається, що в процесі виконання цього завдання учні вдаються до аналізу, порівняння, оцінювання інформації, формулювання на цій основі суджень та умовиводів, обґрунтування власної точки зору, тобто вони вчать використовувати вміння критичного мислення під час опанування навчального матеріалу.

Значний ресурс для розвитку критичного мислення учнів міститься у доборі тем для ситуативного спілкування, що представлені у рамкових програмах з іноземних мов. Різноманітна тематика комунікативної взаємодії учнів, що охоплює різні сфери їхньої життєдіяльності (особистісну, публічну, освітню), дозволяє розмірковувати над широким колом проблем, висувати варіанти їх розв'язання, дискутувати, формулювати особисте ставлення до різних явищ, стимулюючи тим самим розвиток відповідних умінь, що входять до складу критичного мислення. Розмірковуючи на теми «Природа», «Харчування», «Література», «Засоби масової інформації», «Наука і прогрес», «Робота і професія» та ін., учні вправляються у застосуванні критичного мислення не лише у навчальній діяльності, а й під час вирішення власних реальних життєвих питань та проблем людства в цілому.

Передбачена програмою тематика ситуативного спілкування охоплює низку мовленневих функцій, що реалізуються у процесі навчальної комунікації. Серед

них вирізняються такі, що сприяють не лише формуванню комунікативних умінь, а й розвитку критичного мислення учнів. Наприклад, аргументувати свій вибір; пропонувати, приймати, відхиляти пропозицію (5-ий клас); надавати оцінку подіям, ситуаціям, вчинкам, діям (7-ий клас); висловлювати своє ставлення до вчинків, думок, позицій інших людей; вести дискусію, привертаючи увагу співрозмовника; висловлювати свої переконання, думки, згоду або незгоду (9-ий клас) [8, с. 25–31].

Таким чином, аналіз чинної програми з іноземних мов для основної школи свідчить про її значний потенціал щодо розвитку критичного мислення учнів і послідовної реалізації у навчанні відповідної технології.

Основним засобом, що покликаний допомогти вчителю в реалізації навчальної програми, є підручник. В умовах компетентнісного навчання він виступає основним інструментом формування ключових компетентностей та наскрізних умінь учнів, серед яких уміння критичного мислення. Навчальна книга, зорієнтована на розвиток критичного мислення, повинна відкривати перед учнем можливості для застосування цього типу мислення під час опанування предмету та в цілому відповідати вимогам технології розвитку критичного мислення у процесі навчання.

Такий підручник передбачає не пасивне засвоєння знань, а усвідомлене, ґрунтовне дослідження учнями навчального матеріалу. Для реалізації цієї мети він повинен містити не лише вправи та завдання, що потребують репродуктивного відтворення засвоєних відомостей, а й такі, що мотивують учнів до аналізу та оцінювання інформації, порівняння нового з раніше засвоєним, висунення та перевірки гіпотез, побудови власних висновків тощо. Важливу роль у такому підручнику відіграють *відкриті запитання*, оскільки вони передбачають розв'язання учнями конкретної проблеми та можливість декількох відповідей. Вони спонукають учнів до активного розмірковування, формулювання та обґрунтування власної точки зору. Ефективними є також вправи на побудову відкритих запитань самими учнями, що стимулює засвоєння ними мовленнєвих моделей та розвиток логічного, творчого та критичного мислення.

Утворення відкритих запитань стає можливим за наявності відповідного контексту. У підручнику з іноземної мови такий контекст реалізується через *зміст текстів* для читання та опрацювання учнями. Для розвитку критичного мислення мають бути відібрані тексти, що спонукають учнів до роздумів, висунення припущень, пошуку шляхів розв'язання проблеми. Такі тексти порушують цікаві, проблемні теми, містять суперечності, відкриті кінцівки тощо.

Діалоги, полілоги, дискусії та дебати, організовані навколо окремих тем не лише сприяють вдосконаленню усного мовлення учнів, активізуючи наявні в них лексичні, граматичні та інші знання, а й допомагають їм чіткіше сформулювати власну думку, тренувати вміння добирати аргументи на захист власної позиції, слугують дієвим інструментом розвитку умінь ефективного спілкування. Відтак *завдання, що спонукають учнів до взаємних обговорень та співпраці* у процесі навчан-

ня, стимулюють розвиток в них критичного мислення. Це постає як ще одна необхідна вимога до підручника, зорієнтованого на розвиток критичного мислення.

Розвиток критичного мислення передбачає формування в учнів розумових операцій високого порядку. Згідно з таксономією начальних цілей і результатів Б. Блума, цілями вищого порядку, що відповідають мисленню високого рівня, є аналіз, синтез та оцінювання [13]. Досягнення цих цілей можливо забезпечити через відповідні запитання або завдання, що допомагають побудувати діяльність учнів щодо застосування ними мислення високого рівня¹. Відповідно, підручник, спрямований на розвиток критичного мислення має містити **запитання та завдання на застосування розумових операцій високого порядку**.

Для розвитку критичного мислення також важливі **спеціальні завдання, засновані на так званих стратегіях технології розвитку критичного мислення**. До них належить широке коло методів і прийомів, що застосовуються під час опрацювання текстів, роботи з новим навчальним матеріалом, виконання різних комунікативних завдань тощо. Це такі методи, наприклад, як читання з маркуванням тексту, бортовий журнал, метод опорних слів, складання таблиць, побудова діаграм, асоціативних куштів, кластерів, метод «товстих» та «тонких» запитань, проведення дискусій, написання есе та інше. Підручник, що має на меті розвиток критичного мислення, повинен містити завдання, побудовані за цими методами, створюючи тим самим сприятливий ґрунт для формування вмінь, що входять до складу цього типу мислення.

Технологія розвитку критичного мислення також передбачає особливу структуру уроку, що складається з трьох фаз (*фази актуалізації* — пригадування здобутих раніше знань та налаштування на вивчення нового; *фази побудови знань*, що передбачає безпосереднє дослідження нової теми; *фази консолідації* — рефлексії щодо засвоєної на уроці інформації та власної мисленнєвої діяльності) [6, с. 12–13]. Підручник покликаний допомогти вчителю в організації уроку, схема розташування в ньому вправ і завдань визначає перебіг навчально-пізнавальної діяльності учнів. Відтак підручнику, спрямованому на розвиток критичного мислення, має бути властива **особлива структура параграфів і розділів**, що повторюють структуру уроку, передбачену цією технологією.

Виокремленні вимоги слід вважати критеріями для аналізу та оцінювання підручників іноземної мови з точки зору розвитку критичного мислення учнів у навчальному процесі.

Використання цих критеріїв дозволило порівняти кілька чинних підручників з англійської мови у контексті предмета нашого дослідження. Об'єктами повного аналізу стали чотири підручники для 8-х та 9-х класів, що використовуються у процесі навчання англійської мови в школах України, а саме: «Англійська мова» для

1) Поради щодо побудови запитань та завдань на формування в учнів розумових операцій високого порядку містяться у методичному посібнику для вчителів «Путівник з розвитку критичного мислення в учнів початкової школи» авторів О. Пометун та І. Сущенко [10], с. 18–19.

8-го класу загальноосвітніх навчальних закладів автора О. Карп'юк (4 параграфи, 256 с.), «Англійська мова» для 8-го класу спеціалізованих шкіл з поглибленим вивченням іноземної мови авторів Л. Калініної та І. Самойлюкевич (7 параграфів, 288 с.), «Англійська мова» для 9-го класу загальноосвітніх навчальних закладів автора А. Несвіт (7 параграфів, 288 с.) та «Англійська мова» для 9-го класу загальноосвітніх навчальних закладів автора В. Буренко (7 параграфів, 256 с.).

Почнемо з наявності у підручниках відкритих запитань до учнів і вправ, що передбачають побудову таких запитань самими учнями. У проаналізованих нами підручниках знаходимо завдання, що пропонують учням дати відповіді на відкриті запитання, висловивши власну точку зору або обговоривши її у парі чи групі (напр., *Why do some students hate school? What does it depend on?* [4, с. 104]; *Which kind of the mass media is the most important for people and society?* [9, с. 149]). У підручнику автора А. Несвіт уміщено завдання на утворення учнями запитань, в тому числі відкритих, наведено відповідні приклади (напр., *Work in pairs. Write a few questions to ask your friends about the protection of nature. Start them with: What...? Where...? Why...? How...?* [9, с. 50]). Однак таких завдань у підручнику лише декілька. Зважаючи на це та на відсутність подібних завдань у підручниках інших авторів, робимо висновок про те, що формування вміння будувати відкриті запитання в цих підручниках не передбачено.

Аналіз свідчить про те, що більшість текстів для читання, розміщених у проаналізованих підручниках, виконують лише інформативну функцію, сприяючи розвитку читацьких умінь учнів. Кількість текстів зі змістом проблемного спрямування обмежено (від одного до трьох текстів у підручнику). Деякі з них супроводжуються відкритими запитаннями або завданнями на обговорення проблемного питання в парі або групі. Так, наприклад, після читання тексту *"Good Morning, Miss Dove"* у підручнику О. Карп'юк учням пропонується дати відповіді на відкриті запитання (*What do you think the 'medal' for Miss Dove was? Is it important to be self-disciplined in order to be brave?* [4, с. 109]). Після читання адаптованої казки О. Уайльда *"The Devoted Friend"* у цьому ж підручнику авторка заохочує учнів до обговорення проблемного питання (*Work in groups. Discuss if selfish people can be true (devoted) friends. Explain why* [4, с. 57]). Однак більшість цікавих, дискусійних текстів подаються із репродуктивними завданнями на розуміння змісту, отже, їхній потенціал для розвитку критичного мислення нівелюється. Прикладом може слугувати поданий у підручнику Л. Калініної та І. Самойлюкевич переказ казки О. Уайльда *"The Star-Child"*, для опрацювання якого автори пропонують завдання на виявлення вірних/невірних тверджень за змістом тексту (*Read the story and mark true/false statements* [3, с. 33]). Завдання, що сприяли б критичному осмисленню прочитаного, відсутні.

Як позитив слід відзначити, що підручники містять достатню кількість завдань, спрямованих на організацію парної та групової співпраці учнів. Серед цих завдань знаходимо й такі, що передбачають взаємне обговорення тверджень, думок, питань (напр., *Read the sentences below and decide if you agree or disagree. Discuss*

with your partner. Think of some examples to illustrate your opinion [4, с. 52]; Work in groups. Talk about the use of mobile phones. Discuss the advantages and disadvantages of using mobile phones. Give your reasons [1, с. 177]), організацію дискусій, диспутів, дебатів (напр., Work in two groups. Have a class discussion. Group A has to present positive aspects of watching TV for children. Group B, on the contrary, has to prove that watching TV is harmful and even dangerous for children [9, с. 222]; In the whole class dispute over the truth of the following statement "Friends are like books, should be few, but good." [3, с. 16]; In the whole class debate over the great man's words: Everyone is dragged by their favorite pleasure (Virgil) [3, с. 31]).

Серед завдань на формування в учнів розумових операцій високого порядку (аналізу, синтезу, оцінювання), запропонованих авторами вище зазначених підручників, можна виокремити декілька їх типів, які доцільно представити у вигляді таблиці 1.

Таблиця 1

Типи завдань на формування розумових операцій високого порядку

Розумова операція	Тип завдання	Приклад у підручнику
Аналіз	порівняння двох явищ	Look through the texts about the USA and Canada and name similarities and differences between these countries [1, с. 117]
	виокремлення властивостей досліджуваного явища	Work in pairs. Think about healthy lifestyle. Note the points that are important to live a healthy, happy and long life [4, с. 45]
	виокремлення переваг та недоліків досліджуваного явища	In pairs, discuss pluses and minuses of wearing school uniform [3, с. 56]
Синтез	передбачення змісту тексту за заголовком, першим реченням тощо	You are going to listen to the text "Pop today — and tomorrow". Read/listen to the first sentence and try to predict what it may be about [3, с. 96]
	передбачення змісту тексту за заголовком, першим реченням тощо	You are going to listen to the text "Pop today — and tomorrow". Read/listen to the first sentence and try to predict what it may be about [3, с. 96]

Розумова операція	Тип завдання	Приклад у підручнику
Синтез	передбачення наслідків ситуацій, подій	Read the suggestions about improving the situation and explain the results of each suggestion. Complete the table [1, c. 202]
	висунення припущень, гіпотез, варіантів вирішення проблеми	Work in pairs. Discuss the ecological problem from the text of Ex.3, think of possible solutions and make notes [1, c. 196]
	здійснення вибору та прийняття рішень	Read the advertisements and say which of them you'll choose for your friends and yourself and why [3, c. 26]
	укладення списку порад, рекомендацій, правил	Discuss the ways to make your school life more interesting and work out the list of improvements for your school [4, c. 77]
Оцінювання	висловлення вподобань, власного ставлення до певного явища	Work in pairs. Talk about the youth subcultures in the past and nowadays. Express your attitude towards them [9, c. 22]
	оцінювання інформації за критерієм правдивості/неправдивості	Look at the following statements, discuss them with your partner and decide if they are true or false [4, p. 35]
	посідання позиції «за» або «проти»	Work in groups. Agree or disagree with the statements below. Give your reasons [4, c. 95]
	висловлення та обґрунтування власної точки зору, добір аргументів	Discuss what the road of life is in your opinion. Work in groups [1, c. 25]
	переконавання у власній точці зору	Work in pairs. Describe any place you visited this summer and persuade your partner to visit it, too [1, c. 142]

Суттєвим недоліком проаналізованих підручників вважаємо брак спеціальних завдань, що засновані на стратегіях технології розвитку критичного мислення. Так, у підручнику автора О. Карп'юк відзначаємо повну їх відсутність. У підручниках авторів А. Несвіт та В. Буренко учням пропонуються окремі завдання: укласти асоціативний куц (напр., *Name and write all the words and expressions you can associate with the word computer* [1, с. 160]), заповнити таблицю за матеріалом, що вивчається (напр. *Read the text and complete the table* [1, с. 193]), написати есе (напр. *Write an essay on the topic "Who we are is more important than what we are or seem to be". Use real-life examples to support your ideas* [9, с. 191]), створити проект визначеної тематики (напр. *Your teacher has asked you to carry out a project about ecological problems in our country* [1, с. 206]). Ширше коло завдань представлено у підручнику авторів Л. Калініної та І. Самойлюкевич: мозковий штурм (напр. *In groups, brainstorm with your friends what other signs of national identity are typical of Ukrainians* [3, с. 221]), укладання асоціативних куців (напр. *In groups, think and decide what associations you have with the word 'school'. Fill in the word rose for it* [3, с. 36]), порівняльних таблиць (напр. *Compare the systems of education in the USA, Britain and Ukraine using the culture comparison profile* [3, с. 49]), заповнення діаграми Венна (напр. *Read the information about public schools in Great Britain and the USA and find differences and similarities. Fill in the Venn Diagram* [3, с. 40]), написання есе, міні-творів з висловленням власної точки зору, творів — порівнянь (напр. *Write a supported opinion paragraph about people in Britain* [3, с. 191]; *Write a comparative paragraph about magazines for teenagers published in Ukraine* [3, с. 112]). Однак, в цілому, використання вищезазначених завдань вирізняється безсистемністю, що суттєво знижує їх методичну ефективність.

Параграфи у підручниках структуровані за принципом організації чотирьох видів мовленнєвої діяльності на уроці (аудіювання, читання, говоріння, письмо). Така структура є сприятливою для розвитку комунікативної компетентності учнів, однак не відповідає структурі уроку з розвитку критичного мислення, що складається з фаз актуалізації, побудови знань і консолідації (рефлексії) [6, с. 12–13]. Аналіз виявив лише окремі елементи такої структури діяльності учнів. Так, в аналізованому підручнику О. Карп'юк на початку параграфів розміщено запитання, що налаштовують учнів на вивчення окремої теми, а в кінці параграфів учням пропонується заповнити так званий навчальний щоденник, де вони відзначають власні досягнення, труднощі, враження, окреслюють перспективи подальшого навчання. Авторка А. Несвіт у своєму підручнику на початку кожного параграфу відповідно до його тематики подає цитати видатних особистостей для обговорення учнями в парах, в кінці параграфу міститься таблиця самооцінювання. Однак, зважаючи на те, що параграф вивчається протягом декількох уроків, структура вказаних підручників, як нам уявляється, не допомагає вчителю методично доцільно організувати урок, спрямований на розвиток критичного мислення учнів. У підручниках Л. Калініної та І. Самойлюкевич і В. Буренко розділи відкриваються завданнями, що допомагають актуалізувати наявні

в учнів знання з теми (обговорення цитат відомих людей, відповіді на запитання), однак в кінці розділів відсутні завдання на рефлексію, а тому структура цих підручників також вимагає перегляду. Таким чином, завдання побудови уроку за технологією критичного мислення повністю перекладається на вчителя.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Отже, результати аналізу навчальних програм з іноземних мов для основної школи вказують на наявність достатньо широкого кола можливостей для розвитку критичного мислення учнів паралельно з формуванням в них ключових компетентностей.

Спрямованість на розвиток уміння мислити критично спостерігаємо у програмах наскрізно у формулюванні завдань навчання іноземної мови, розкритті шляхів реалізації компетентнісного потенціалу та інтегрованих змістових ліній означеної галузі, а також безпосередньо у доборі тематики комунікативної взаємодії учнів. Серед переліку вмінь та ставлень, формування яких передбачено програмами, чітко виокремлюються такі, що є складовими критичного мислення. Різноманіття тем для спілкування у процесі навчання іноземної мови дозволяє формувати вміння критичного мислення у взаємозв'язку з різними сферами життєдіяльності учня. Це слугує яскравим орієнтиром для методистів та вчителів під час організації навчального процесу, створюючи сприятливий ґрунт для розвитку критичного мислення в процесі навчання іноземних мов відповідно до компетентнісного підходу.

Водночас аналіз підручників з англійської мови для 8-х та 9-х класів за попередньо виокремленими критеріями засвідчив неповну відповідність їх змісту та методичного апарату вимогам технології розвитку критичного мислення. Підтвердженням цьому є недостатньо спрямований на формування необхідних умінь зміст даних підручників, неструнка система спеціальних завдань та невідповідність побудови параграфів і розділів структур уроку для розвитку критичного мислення. Тексти переважно інформативного характеру, відчутний брак завдань, заснованих на відповідних стратегіях та наявність у підручниках лише окремих елементів структури уроку, передбачених технологією, є тими недоліками, що стримують закладений у чинних програмах потенціал розвитку критичного мислення учнів під час навчання іноземної мови. Тому можна констатувати, що вдосконалення змісту й методичного апарату підручників у контексті їхніх можливостей для запровадження технології розвитку критичного мислення сьогодні постає як важлива методична проблема.

Використані джерела

1. Буренко В. М. Англійська мова: підруч. для 9-го кл. загальноосвіт. навч. закл. / В. М. Буренко. — Харків: Ранок, 2017. — 256 с.: іл.
2. Закон України «Про освіту» [Електронний ресурс]. — Режим доступу: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>
3. Калініна Л. В. Англійська мова: підруч. для 8-го кл. спец. шк. з поглиб. вивч. англ. мови / Л. В. Калініна, І. В. Самойлюкевич. — Київ: Генеза, 2016. — 288 с.: іл.

4. Карп'юк О. Д. Англійська мова: підруч. для 8-го кл. загальноосвіт. навч. закл. / О. Д. Карп'юк. — Тернопіль: Лібра Terra, 2016. — 256 с.: іл.
5. Концепція нової української школи [Електронний ресурс]. — Режим доступу: <http://mon.gov.ua/activity/education/zagalna-serednya/ua-sch-2016/konczepczyia.html>
6. Кроуфорд А., Саул В., Метьюз С., Макінстер Д. Технології розвитку критичного мислення учнів / наук. ред. і передм. О. І. Пометун. — К.: Пляєди, 2006. — 220 с.
7. Марущак О. М. Поняття компетентності у педагогічній діяльності / О. М. Марущак // Креативна педагогіка: наук.-метод. журнал/ Академія міжнародного співробітництва з креативної педагогіки «Полісія». — Житомир, 2016. — Вип. 11. — С. 97–108.
8. Навчальні програми з іноземних мов для загальноосвітніх навчальних закладів і спеціалізованих шкіл із поглибленим вивченням іноземних мов 5–9 класи [Електронний ресурс]. — Режим доступу: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/programy-5-9-klas/programi-inozemni-movi-5-9-12.06.2017.pdf>
9. Невсвіт А. М. Англійська мова: підруч. для 9-го кл. загальноосвіт. навч. закл. / А. М. Невсвіт. — Київ: Генеза, 2017. — 288 с.: іл.
10. Пометун О. І. Путівник з розвитку критичного мислення в учнів початкової школи: методичний посібник для вчителів / автори-укладачі: О. І. Пометун, І. М. Сущенко — Київ, 2017. — 96 с.
11. Терно С. Методика розвитку критичного мислення учнів 6–7 класів на уроках історії / С. Терно // Історія в школах України. — 2009. — № 7–8. — С. 12–16.
12. Халперн Д. Психологія критического мышления. — СПб: Питер, 2000. — 512 с.
13. Bloom B. S. and Krathwohl D. R. Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals, by a committee of college and university examiners. Handbook I: Cognitive Domain. NY, NY: Longmans, Green, 1956.
14. Ennis R. Critical thinking: A streamlined conception. / R. Ennis. // Teaching Philosophy. — 1991. — № 14. — pp. 5–25.
15. Paul R. W. Critical Thinking: What Every Person Needs to Survive in a Rapidly Changing World. — Rohnert Park, CA: Center for Critical Thinking and Moral Critique, Sonoma State University, 1990. — 575 pp.
16. Tishman S., Jay E., Perkins D. N. Teaching Thinking Dispositions: From Transmission to Enculturation. // Theory into Practice. — 1993. — № 32. — pp. 147–153.

References

1. Burenko V. M. Anhliiska mova: pidruch. dlia 9-ho kl. zahalno-osvit. navch. zakl. / V. M. Burenko. — Kharkiv: Ranok, 2017. — 256 s.: il.
2. Zakon Ukrainy «Pro osvitu» [Elektronnyi resurs]. — Rezhym dostupu: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>
3. Kalinina L. V. Anhliiska mova: pidruch. dlia 8-ho kl. spets. shk. z pohlyb. vyvch. anhl. movy / L. V. Kalinina, I. V. Samoiliukevych. — Kyiv: Heneza, 2016. — 288 s.: il.
4. Karpiuk O. D. Anhliiska mova: pidruch. dlia 8-ho kl. zahalno-osvit. navch. zakl. / O. D. Karpiuk. — Ternopil: Libra Terra, 2016. — 256 s.: il.
5. Kontsepsiia novoi ukrainskoi shkoly [Elektronnyi resurs]. — Rezhym dostupu: <http://mon.gov.ua/activity/education/zagalna-serednya/ua-sch-2016/konczepczyia.html>

6. Krouford A., Saul V., Metiuz S., Makinster D. Tekhnolohii rozvytku krytychnoho myslennia uchniv / nauk. red. i peredm. O. I. Pometun. — K.: Pleiady, 2006. — 220 s.
7. Marushchak O. M. Poniattia kompetentnosti u pedahohichnii diialnosti / O. M. Marushchak // Kreatyvna pedahohika: nauk.-metod. zhurnal/ Akademiia mizhnarodnoho spivrobotnytstva z kreatyvnoi pedahohiky «Polissia». — Zhytomyr, 2016. — Vyp. 11. — S. 97–108.
8. Navchalni prohramy z inozemnykh mov dlia zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladiv i spetsializovanykh shkyl iz pohlyblynym vyvchenniam inozemnykh mov 5–9 klasy [Elektronnyi resurs]. — Rezhym dostupu: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/programy-5-9-klas/programi-inozemni-movi-5-9-12.06.2017.pdf>
9. Nesvit A. M. Anhliiska mova: pidruch. dlia 9-ho kl. zahalno-osvit. navch. zakl. / A. M. Nesvit. — Kyiv: Heneza, 2017. — 288 s.: il.
10. Pometun O. I. Putivnyk z rozvytku krytychnoho myslennia v uchniv pochatkovoї shkoly: metodychnyi posibnyk dlia vchyteliv / avtory-ukladachi: O. I. Pometun, I. M. Sushchenko–Kyiv, 2017. — 96 s.
11. Terno S. Metodyka rozvytku krytychnoho myslennia uchniv 6–7 klasis na urokakh istorii / S. Terno // Istoriia v shkolakh Ukrainy. — 2009. — № 7–8. — S. 12–16.
12. Halpern D. Psihologija krytycheskoho myshlenija. — SPb: Piter, 2000. — 512 s.
13. Bloom B. S. and Krathwohl D. R. Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals, by a committee of college and university examiners. Handbook I: Cognitive Domain. NY, NY: Longmans, Green, 1956.
14. Ennis R. Critical thinking: A streamlined conception. / R. Ennis. // Teaching Philosophy. — 1991. — № 14. — pp. 5–25.
15. Paul R. W. Critical Thinking: What Every Person Needs to Survive in a Rapidly Changing World. — Rohnert Park, CA: Center for Critical Thinking and Moral Critique, Sonoma State University, 1990. — 575 pp.
16. Tishman S., Jay E., Perkins D. N. Teaching Thinking Dispositions: From Transmission to Enculturation. // Theory Into Practice. — 1993. — № 32. — pp. 147–153.

Ильчук И. Ю.,

аспирантка, научный сотрудник научно-организационного отдела
Института педагогики НАПН Украины

ПОТЕНЦИАЛ ПРИМЕНЕНИЯ ТЕХНОЛОГИИ РАЗВИТИЯ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ УЧАЩИХСЯ СРЕДНЕЙ ШКОЛЫ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

В статье определен потенциал применения технологии развития критического мышления учащихся в условиях компетентностно ориентированного обучения иностранным языкам в средней школе. С этой целью раскрыто содержание учебных программ по иностранным языкам для 5–9-х классов через призму заложенных в них возможностей для развития критического мышления учащихся в процессе обучения иностранному языку. Предложены критерии анализа и проанализированы учебники по английскому языку для 8-х и 9-х классов с точки зрения развития критического мышления учащихся в учебном процессе. Установлено, что в учебных программах по иностранным языкам для средней школы предусмотрено

развитие критического мышления учащихся параллельно с формированием у них ключевых компетентностей. В то же время содержание и методический аппарат проанализированных учебников в недостаточной мере отвечают требованиям технологии развития критического мышления учащихся, что является сегодня важной методической проблемой.

Ключевые слова: критическое мышление; технология развития критического мышления; программы по иностранным языкам; обучение иностранным языкам; английский язык; учебник по английскому языку; компетентностно ориентированное обучение; средняя школа.

Ilchuk I.,

**Post-Graduate Student, Research Officer at the Scientific-Organizational
Department of the Institute of Pedagogy of the NAES of Ukraine**

POTENTIAL OF THE APPLICATION OF TECHNOLOGY OF CRITICAL THINKING DEVELOPMENT OF SECONDARY SCHOOL PUPILS IN TEACHING OF FOREIGN LANGUAGES

The article covers the issue of developing critical thinking in the context of competence-oriented teaching of foreign languages in secondary school. The potential of applying the technology of critical thinking development of secondary school pupils in curricula and textbooks on foreign languages has been clarified. The content of the foreign languages curricula for grades 5–9 is uncovered through the prism of their opportunities to develop critical thinking of pupils in the process of teaching. The focus on the development of critical thinking skills has been identified in curricula in the formulation of the tasks of teaching a foreign language, disclosure of the ways of implementing the competence potential and integrated content lines of the field of study “Foreign languages”, as well as directly in the selection of the topics for communicative interaction of pupils. With the aim to analyze foreign language textbooks, the criteria were set based on the methodological principles and requirements of the technology of critical thinking development of pupils, in particular, these criteria concern the content of texts, the presence of open questions to pupils, the presence of tasks for the use of higher-order thinking processes and special tasks, based on the technology strategies, as well as the structure of sections and chapters of a textbook. The proposed criteria were applied to analyze the textbooks for the 8th and 9th grades used in the process of teaching English in schools of Ukraine. It is established that the foreign languages curricula for secondary school provide for the development of critical thinking of pupils concurrently with the formation of key competences in them. At the same time, the content and methodological apparatus of the analyzed textbooks are not sufficiently in line with the requirements of the technology of developing pupils’ critical thinking, which is emerging today as an important methodological problem.

Keywords: critical thinking; technology of critical thinking development; foreign languages curricula; teaching of foreign languages; English; English textbook; competence oriented teaching; secondary school.

СИНЕРГЕТИЧНИЙ КОНТЕКСТ АКТИВНИХ СИСТЕМ У СФЕРІ ОСВІТИ ЯК ЗМІСТОВА КОМПОНЕНТА ПІДРУЧНИКА ДЛЯ КЕРІВНИКА

Л. М. Калініна,

доктор педагогічних наук, професор,
завідувач відділу економіки та управління
загальною середньою освітою
Інституту педагогіки НАПН України
ORCID ID0000-0003-0534-6089
e-mail: gelena@i.ua

М. О. Топузов,

кандидат економічних наук,
старший науковий співробітник відділу економіки
та управління загальною середньою освітою
Інституту педагогіки НАПН України
ORCID ID0000-0001-7890-5959
e-mail: miketopuzov@gmail.com

У статті за результатами фундаментального дослідження структуровані 3 блоки причин неефективного управління освітою, які гальмують запровадження системних змін у сфері освіти та її реформування. До найбільш вагомої причини віднесено невідповідність форми управління цивілізаційному етапу розвитку інформаційного суспільства в країні.

Розкрито сутність феномену активної системи, державно-громадського управління закладом освіти як активною системою в умовах багатовекторного розвитку інформаційного суспільства на засадах системно синергетичної парадигми. Доведено, що розгляд закладів освіти як активних систем і складників сфери освіти вимагає розвитку соціоекономічного підходу до їх вивчення, за яким економіка, культурологія, філософія, політичні науки, соціологія, право, історія, теорії наукових шкіл менеджменту та теорія управління освітою інтегруються з метою просунення до розуміння суб'єктної активності в різних видах діяльності та активної поведінки людини як рушійного фактора розвитку активного суспільства в країні.

Ключові слова: активна система; синергетика; заклад освіти; активне суспільство; державно-громадське управління; принципи, форма управління.

Постановка проблеми. Для України характерним є синкретичний багато-векторний розвиток сучасного інформаційного суспільства, яке розвивається як відкрите, громадянське, демократичне, ринкове, «активне» [1] й потребує адекватного управління, нових відкритих і демократичних моделей управління, механізмів розподілу коштів, розвитку партнерства з громадськими інститутами задля забезпечення всебічного розвитку особистості, якісної освіти та рівного доступу до неї. Усі ці завдання мають стратегічне значення для реформування сфери освіти в Україні, розбудови Нової української школи. Вони зумовлюють **зміни на теоретико-методологічному рівні**, розгляд феномену активних систем та управління ними у сфері освіти на засадах системно синергетичної парадигми та його відображення у змісті підручника для керівників освіти.

Аналіз досліджень і публікацій. Результати опитування 1 266 керівників освіти з 20 областей України, що за даними Міністерства освіти і науки України складає 7,3% від загальної кількості управлінців у 2015/16 н. р. (за даними ДІСО всього було 17 337 закладів ЗСО), підтверджують необхідність змін на практичному рівні: 61,0% керівників підтримують зміни, 27,0% — підтримують тільки поетапні зміни, 9,0% — остаточно не визначилися, 3,0% керівників узагалі не потребують змін.

У процесі фундаментального дослідження виявлено **причини**, які зумовлюють **неефективність управління освітою** та гальмують упровадження **системних змін** у сфері освіти й реформування галузі освіти [4]. Такі причини нами було класифіковано у три блоки. **Перший блок** причин стосується системи управління загальною середньою освітою. Слід відзначити, що в історії цивілізації неможливо знайти приклади існування демократично-ліберальної школи в тоталітарній чи авторитарній державі і, навпаки, у демократичному суспільстві — освітньої системи, організованої за принципом «піраміди», залежної тільки від однієї особи, а саме її керівника. Саме тому до найбільш вагомої причини нами віднесено **невідповідність форми управління цивілізаційному етапу розвитку інформаційного суспільства в країні**.

Це породжує жорстку ієрархічну управлінську вертикаль та домінуючу адміністративно-командну форму управління з бюрократичним супроводом (60% респондентів надали ствердну відповідь). Решта причин породжуються саме цією. Це дублювання і зловживання владними повноваженнями, непрозорість прийняття управлінських рішень (91,0%); надмірна централізація, «зовнішнє управління» (87,0%); застаріла модель системи освіти (83,0%); низький рівень розвитку громадських структур в управлінні освітою (78,0%); нерівність в освіті (55,0%). **Другий блок причин** стосується незадовільного та нерационального фінансування освіти (81,0%). Це віддзеркалюється у нерівномірному розподілі фінансових витрат на освіту одного учня, неефективних механізмах фінансування, недосконалості Бюджетного кодексу та розрахунку формули державної освітньої субвенції. **Третій блок причин** неефективності системи управління полягає в обмеженні свободи керівників і відсутності шкільної автономії (58,0%).

Метою статті є розкриття сутності феномену державно-громадського управління закладом освіти як активною системою в багатовекторному розвитку інформаційного суспільства на засадах системно синергетичної парадигми.

Виклад основного матеріалу. Теоретичне осмислення проблеми, узагальнення експериментальних даних надали змогу дійти висновку, що в умовах багатовекторного розвитку інформаційного суспільства відбувається принципово відмінне від класичній теорії менеджменту розуміння **феномена управління** на основі **системно синергетичної парадигми**, в основу якої покладено новий міждисциплінарний напрям наукового пошуку. «Синергетика (від грец. — спільний, що діє узгоджено) виходить з того, що нові наукові ідеї, поняття, гіпотези породжуються не тільки новими, а у даному випадку педагогічними та економічними (*підкреслено мною.* — Л.К.) фактами, а й різноманітними нелінійними зв'язками між теоріями» [Цит. за: 2]. «Головне його завдання полягає в пізнанні загальних принципів самоорганізації різних за походженням систем» [9, с. 44]. Синергетика — не зовсім звична наука, що не передбачає механізму «прямої дії», яку можна було б легко засвоїти та застосовувати в таких прикладних галузях, як педагогіка, управління освітою, державне управління освітою. Ідеї та принципи фактично спрямовані «вглиб людини», на сприйняття нею природи й складностей навколишнього світу, на її менталітет. Така позиція, на наш погляд, співпадає з поглядами на синергетику О. Князевої і С. Курдюмова: «Синергетика — це не інструмент для отримання заданих результатів, а двері, відкриті в природну чи людську реальність, від якої варто чекати відповіді» [5, с. 64].

Розуміючи зміст категорії «система», її структуру, ознаки, види, ми дійшли висновку, що система не може існувати без такого складника, як управління, що іманентно притаманний системі будь-якої природи, оскільки містить у собі всі ознаки та властивості систем, тобто, є **складником у межах цілісності**, до якої належить. Будь-яка система без управління знаходиться у стані хаотичного самоуправління і безпорядку. Управління цілеспрямоване на кількісне зменшення та попередження хаосу, підтримку динамічної рівноваги із зовнішнім середовищем, забезпечення стабільності та розвитку системи. Зважаючи на цей висновок, звертаємо увагу, що **управління** є атрибутом складних систем будь-якої природи та їх різновидів.

Методологічною підставою для розгляду складних систем обрано теоретичні положення про специфіку систем В. Лугового: «<...> згідно з теорією функціональних систем останні (*системи — авт.*) йдуть на будь-які удосконалення, перебудови, збурення заради реалізації свого призначення <...> розвиток освітньої системи здійснюється у напрямках, які забезпечують виконання нею своїх функцій» [Цит. за: 7, с. 43]. У цьому контексті важливою є перебудова складної, динамічної системи розвитку суб'єктної та групової активності в процесі трансформації до активного суспільства.

До складних систем різної природи в межах культурного і поліпарадигмального простору та освітньо-інформаційного середовища належать: складні природні, технічні, соціальні системи, які за авторськими класифікаціями є відкритими, за-

критими, змішаними, активними, м'якими, організаційними, стохастично гуманітарними та іншими видами систем.

До різновидів складних соціальних систем у соціокультурній сфері та сфері освіти належать освітні, соціально-педагогічні, педагогічні, соціотехнічні, соціально-економічні, економічні, соціокультурні, фінансово-економічні, інформаційні системи, а саме: спеціалізовані комп'ютерні системи управління навчанням (LMS-системи — Learning Management Systems); системи управління навчальним контентом (LCMS-системи — Learning Content Management Systems); управлінські інформаційні системи (Management Information System — MIS) та їх різновиди (інформаційні системи управління технологічними процесами, інформаційні системи організаційного управління (ІСОУ), стратегічні інформаційні системи, автоматизовані офіси, експертно-консультативні системи, експертно-аналітичні та ін.).

Активна система — це складна система, утворена з підсистем, що у свою чергу також є активними системами, яка має певну ієрархічність (підпорядкованість) у зв'язках і відносинах між підсистемами та для якої іманентно притаманним є розвиток суб'єктної активності в процесі трансформації до активного суспільства. Системотвірними її ознаками є наявність мети, завдань і функцій, задля яких виникають і створюються системи. Властивості системи не впливають з властивостей її підсистемних рівнів і структурних компонентів. Кожна підсистема, як система, має межу поділу, що впливає на її структуру та ознаки і містить у собі чинники й процеси, які прагнуть до первісного стану неупорядкованості (хаосу), що може призвести до руйнації її цілісності; має іманентно притаманний складник, цілеспрямований на попередження хаосу, забезпечення її стабільності та розвитку — управління.

Активна система характеризується наявністю інтеграційних властивостей, які визначають цілісність складної системи; будь-які зміни у підсистемах чинять вплив на якість функціонування процесів у всіх підсистемах і на усю систему як цілісність; «<...> має самоподібність (фрактальну основу); здатна до **адаптивної активності**, за рахунок якої приростають корисні здатності і зменшуються марні здатності; здатна підтримувати свій стаціонарний стан; здатна нарощувати впорядкованість і складність за рахунок адаптаційної активності» [Цит. за: 7, с. 56–57]. **Активна система** є відкритою системою, що обмінюється із зовнішнім середовищем інформацією, енергією та речовиною.

Розглядаючи освіту як активну складноструктуровану систему, важливою є методична настанова В. Кременя: «освіта в цілому — це поле комплексних досліджень, міждисциплінарного підходу і системного аналізу, оскільки вона є «системним» об'єктом, як і системними є її основні проблемні ситуації» [6]. Отже, можна зробити висновок, що процес державно-громадського управління активною системою є предметом системного аналізу та системним об'єктом, важливим для опанування керівниками сфери освіти, оскільки є також предметом їхньої управлінської діяльності.

Розгляд загальної середньої освіти (далі ЗСО) й закладів загальної середньої освіти (далі ЗЗСО) як активних систем і компонентів освіти вимагає розвитку соціоекономічного підходу до їх вивчення, за яким економіка, культурологія, філософія, політичні науки, соціологія, право, історія, теорії наукових шкіл менеджменту та теорія управління освітою інтегруються з метою просунути до розуміння суб'єктної активності в різних видах діяльності та активної поведінки людини як руйнівного фактора економічного успіху та технологічного прориву держави чи як руйнівного фактора занепаду нації.

Унаслідок ідентифікації ЗСО і ЗЗСО як активних систем сфери освіти ми дістаємо для них чітке окреслення як об'єктів державного управління та державно-громадського управління, що потребувало їх розгляду на засадах **системно синергетичної парадигми**, яка починає здобувати конструктивну інтерпретацію під час реформаційних і трансформаційних змін у освіті.

Розглянемо **синергетичні погляди й принципи**, якими ми керувалися під час розгляду системи державно-громадського управління активною системою та її компонентів, постановки системи цілей, завдань, реалізації мети державно-громадського управління, самоуправління та громадського самоврядування. Власне, ці принципи спрямовані на узгодження цілей розвитку ЗЗСО як активних систем та їхніх елементів із цілями розвитку освітньо-інформаційного середовища й особистісних цілей розвитку суб'єктів державно-громадського управління (ДГУ), учнівського самоуправління та громадського врядування в інтересах співрозвитку та відновлення умов коеволюції.

Зупинимося на деяких із **принципів управлінської діяльності на синергетичних засадах** та розкриємо можливі шляхи їх практичної реалізації в процесі державно-громадського управління закладом освіти як активною системою, які передбачали його спрямованість на впровадження системних змін у сфері освіти. Перший **принцип** нового синергетичного розуміння суб'єктами управління та громадського врядування освітньої реальності, освітньо-інформаційного середовища та інформаційного суспільства, *людей як індивідуумів, яким притаманні емоційний, розумовий та соціальний інтелекти в їх єдності, цінності, менталітет, нелінійне мислення, особистісні здібності та якості, суб'єктна активність, моделі поведінки* в різних ситуаціях і різноманітних видах діяльності (професійній, управлінській, інформаційній, творчій, організаційній, економічній та ін.). Відхід від лінійного мислення дозволить суб'єктам опанувати ідеї синергетики й практично застосовувати «<...> знання про те, як належним чином оперувати **складними системами** та ефективно управляти ними» [5, с. 66]. До складних систем належать активні системи в сфері освіти. **Принцип нового синергетичного світорозуміння** взаємопов'язаний з ймовірнісним підходом, ймовірнісним мисленням, ймовірнісним описом реальності, обґрунтованими та введеними в науковий обіг академіком А. Колмогоровим на противагу детерміністичного (ньютонівського)

підходу та лінійного мислення з метою розв'язання суперечностей, пов'язаних із складними питаннями *еволюції та свідомості людини*. А також пов'язаний з результатами дослідження К. Майнцера, яким доведено, що «<...> фізична, ментальна та соціальна реальність є нелінійною і складною <...>» [Цит. за: 2] та, звісно, потребує ймовірного опису. Для цього ключовим є розуміння важливості та існування нелінійної реальності, існування нелінійного мислення у суб'єктів нарівні з лінійним. А. Колмогоров підкреслює, що «<...> лінійне мислення може бути загрозливим у нелінійній складній реальності <...>» і тому потребує врахування на практиці залежно від наявних ситуацій.

Фундаментальним поняттям нової постнеокласичної парадигми — *парадигми нелінійності*, як і теорії самоорганізації, є *феномен нелінійності* [2; 3; 5, с. 70–74; 8; 10; 11]. Принцип нового синергетичного світорозуміння має значення та безпосередньо стосується керівників, педагогів, учнів і їхніх батьків, системи освіти загалом як компонентів соціальної *нелінійної реальності*, що є джерелом соціальної та управлінської інформації й середовищем *активного* всебічного розвитку особистостей у різних видах діяльності та прояву *активності*. Ймовірнісний підхід представляється єдиновірним підходом для пізнання, вивчення та осмислення функціонування й виявлення специфіки хаотичних систем, коли закони природи та функціонування систем необхідно формулювати в термінах *еволюції* розподілу ймовірності, а не в термінах індивідуальних траєкторій. У даному контексті ймовірність розглядається не як породження нашого незнання, а як незворотне вираження хаосу. Неможливість чітких передбачень подій, ситуацій, моделей поведінки суб'єктів, протікання процесів розглядається як наслідок хаосу. Звідси всі системи, які допускають незвідні ймовірні описи, вважаються за визначенням хаотичними.

Нелінійні системи (або стан систем) — це нестабільні, невірноважені, хаотизовані системи (або їх стани), які готові до якісних змін і структурних перебудов» [2]. Це визначення є притаманним і для ЗЗСО, і для ЗСО.

Відкриті нелінійні системи — це системи, здатні до *самоорганізації*, а значить, і до суб'єктної активізації у різних видах діяльності та за складною видовою ознакою належать до системи. Нелінійність системи пов'язана зі значним віддаленням відкритої системи від стану рівноваги з середовищем, тобто стану з сильною нерівновагою, коли обмежується дія детерміністичних законів, а ймовірний опис стає єдино реальним. Це системи, в яких існують хаотичні траєкторії руху, наявні різноманітності та з'являються нові можливості, структури, еволюції, шляхи розвитку.

Автор теорії самоорганізації І. Пригожин підкреслював, що термодинамічні системи досить важкі в управлінні. У стабільних умовах система, описана лінійними рівняннями, залишається підконтрольною, а системи, істотно віддалені від стану рівноваги, є некерованими. Такі висновки теорії самоорганізації є важливими під час розуміння суті ЗЗСО як складної відкритої нелінійної активної системи та моделювання державно-громадського управління такою системою, його ре-

сурсного забезпечення. Це має бути сприйняте та враховуватися як дослідниками, так і керівниками та педагогами в професійній діяльності. На практиці дуже рідко зустрічаються граничні стани рівноваги відкритих нелінійних систем. У більшості ситуацій маємо справу з великою кількістю її проміжних станів, коли можемо говорити лише про домінування лінійних або нелінійних процесів, до яких відносяться і процес управління системою, і будь-які загальні, універсальні підходи та принципи державно-громадського управління.

Особливістю **активної** системи, яка є цілісною, нелінійною, складною та відкритою, у діапазоні змін, які відбуваються в **освітньо-інформаційному** середовищі, є те, що картина еволюційного процесу якісно не змінюється. Збурення, що виникають, згодом згасають завдяки дії від'ємного зворотного зв'язку, і система повертається, «скочується» на ту ж саму структуру, на той же режим руху, тобто вона залишається у сфері тяжіння одного й того ж стійкого стану — стану рівноваги (атрактора). Система за таких умов є рівноважною та підлягає опису за лінійними рівняннями.

Активні системи, як і відкриті нелінійні системи, належать до об'єкта вивчення синергетики, що припускає і передбачає розгляд **стану їх рівноваги** (рівноважного стану), підпорядкованого детерміністичним законам і описаному лінійними рівняннями нерівноважних станів, які є у їх єдності. Нерівноважні стани визначаються незворотними змінами та перебігом нерівноважних динамічних процесів у системах, підпорядкованих нелінійним процесам, а процес управління здійснюється за простими алгоритмами, параметри змін якого визначаються достатньо просто і легко. Ефективність такого управління лінійна і досягається за принципом: «<...> більше зусиль — кращий результат <...>». Але якщо збурення в системі переходить установлену межу і критичні, порогові значення параметрів, пов'язаних з нерівноважними станами, що виникають вимушено під дією середовища або спонтанно, внаслідок самоорганізації, — то режим руху системи якісно змінюється. При цьому актуалізується процес вибору та відбору, зокрема система в результаті потрапляє у сферу тяжіння іншого атрактора — стану рівноваги або стійкого стану в фазовому просторі, який «пропонується» їй як альтернатива. Якісна зміна середовища пропонує й появу нових можливостей, звідси природне очікування виникнення нових шляхів еволюції, біфуркацій (лат. bifurcus — роздвоєння (розгалуження), можливих сценаріїв розвитку систем і нових структур, тобто всього того, що у конкретному випадку так чи інакше можемо пов'язати з людиною, функціонуванням її організму та мозку, її здібностями та діяльністю, а саме: обмін інформацією, творчість, набуття знань, формування особистості та метакомпетентностей, професійна й інші види діяльності.

Перед виходом системи на атрактор — стан рівноваги — природа сама відкидає, розмиває «зайві» альтернативи, представлені системі для вибору в точці біфуркації. Суть такої природної «оптимізації» процесу вибору полягає у достат-

ній мудрості природи, її економності та заощадливості щодо забезпечення зайвих варіантів, а також в урахуванні еволюційної ситуації, що передує вибору. Слід підкреслити, що цей процес є автономним і самоорганізованим. У результаті скорочення кількості можливих альтернатив з'являється можливість підбору відносно нескладних математичних моделей, що описують розвиток і роблять прогнози прийнятними та реальними. Отже, явище створення нових освітніх й управлінських структур у відкритому нелінійному середовищі самоорганізації пов'язане з ефектом локалізації [5, с. 67], який зумовлений відкритістю та нерівноваженістю системи.

Обов'язковою ознакою нелінійного мислення суб'єктів управління є осмислення значення акта вибору в динаміці розвитку відкритих нелінійних систем і дій, що спрямовані на забезпечення *умов для свободи* вибору: навчального закладу, мови навчання, форми навчання, напрямів розвитку, видів діяльності, форм участі в діяльності шкільного колективу тощо — на кожному ієрархічному рівні освітньої системи. Звідси випливає необхідність визнання та забезпечення можливостей раціонального вибору суб'єктами управління в загальній середній освіті та на всіх ієрархічних рівнях освітньої системи і в освітньо-інформаційному середовищі. Вибір є особливо важливим на рівні учня під час здобуття якісної освіти, рівного доступу до неї та є також умовою реалізації синергетичного підходу в освіті та життєдіяльності.

Другий **принцип** визнання неоднозначності одержаних суб'єктами управління результатів управлінського та освітнього процесів як наслідки їхніх ймовірних описів [Цит. за: 2]. Очевидно, ми не можемо нехтувати суб'єктивною стороною процесу сприйняття реальності, яка накладає свої особливості на неоднозначність інтерпретацій одного й того ж складного явища або процесу, насамперед, це стосується процесів у ЗСО та управлінні нею. Опис будь-якого явища є однією з найпростіших можливих інтерпретацій людиною, що за ним спостерігає, і базується на її практичному досвіді та системі знань. Але прості інтерпретації через притаманний людині прагматизм не завжди можливі й можуть бути погоджені з опанованими нею знаннями про навколишній світ і досліджувані явища. Це пояснюється прагненням людини до осмислення складності Всесвіту та еволюцією процесу пізнання. У цьому контексті важливо нагадати про принцип компліментарності (додатковості), сформульований Н. Бором, який твердить, що ніякі знання не можуть бути самодостатніми, вони вимагають доповнення, тобто, істина вищої мудрості є не абсолютною, а є лише відносною. Таким чином, відхід від простих описів є неминучим, оскільки він тільки тоді є ефективним і виправданим, коли відбувається на шляху «<...> сходження до простоти <...>» через ланцюжок ускладнених схем, моделей або інтерпретацій. Отже, ці положення синергетичного підходу мають для нас значення під час розгляду та розкриття сутності активних систем, феномена управління та його форм, механізмів, аналізу визначень термінів, зроблених різними вченими, дослідниками, практиками або здійснення «емпіричних уза-

гальнень» (за термінологією В. Вернадського), яких може бути достатньо багато, не дивлячись на те, що в їхній основі лежить все той же практичний досвід, тобто один і той же експериментальний матеріал.

Слід зауважити, що не існує єдиної й до того ж «правильної» інтерпретації реальної дійсності, а значить, і явищ, процесів педагогічної та управлінської дійсності. Тому є сенс говорити тільки про більшу або меншу відповідність інтерпретації нашому практичному досвіду або досвіду дослідника, який охоплює лише окреме обмежене коло явищ порівняно з непізнаним. Кожна інтерпретація, погоджена з досвідом, є відкриттям раніше невідомого й ключем до розв'язання поставлених наукових задач, які виникають під час практичної діяльності або дослідження. Важливим у цьому контексті є твердження І. Пригожина, який підкреслює: «Ми до цього часу не знаємо, чому існують складні системи. Все складне у світі побудовано надзвичайно вибірково. Еволюційний коридор у складне дуже вузький, і ми можемо припускати, що при поступовому ускладненні цей коридор звужується. Так що еволюційне сходження «драбиною» форм і структур, які все ускладнюються, означає реалізацію все менш вірогідних подій» [8, с. 41]. Шлях до складного є шляхом до середовища з великими нелінійностями й новими якістьями з більш складним спектром форм і структур. І все більшу роль у цих процесах відіграють стохастичні фактори, інформація, енергія.

Принцип «розростання малого» або підсилення флуктуації [Цит. за: 2] в складноструктурованих системах управління та управлінської діяльності також характеризує особливості феномена нелінійності. У цьому контексті варто зазначити, що ідеї синергетики знайшли відображення у науковому доробку Г. Хакена, у якому ґрунтовно описані загальні положення синергетики, проаналізовано розвиток різних систем з позицій їхньої нестабільності та з'ясовано наявність флуктуацій (випадкові відхилення від середнього значення), що зміщують систему з хиткої точки в її нові стійкі точки практично в усіх системах. Ученим Г. Хакеном доведено, що саме флуктуації переводять систему в новий стан [11, с. 36–37]. За визначених умов нелінійність може підсилювати флуктуацію, тим самим робити невелику різницю великою, макроскопічною за наслідками. Окремі класи нелінійних систем проявляють пороговість чутливості до впливів. Нижче порогу все зменшується, зрівнюється, а вище порогу, навпаки, все в кілька разів збільшується, що є наслідком «загострення» чутливості й виникнення при цьому явищі резонансу. Неспіввимірні з можливостями системи впливи на неї в такий момент можуть привести до непередбачуваних наслідків. Це означає, що нелінійність відкриває на певних стадіях можливості надзвичайно швидкого розвитку процесів і процесу управління також. В основі механізму такого розвитку лежить позитивний зворотний зв'язок. Якщо від'ємний зворотний зв'язок стабілізує систему, змушує її повертатися до початкової структури, то позитивний зворотний зв'язок, навпаки, призводить до її розхитування, до її нестійкого стану, що часто межує з руйнацією.

Але без нестійкості немає розвитку. Всеохоплюючий *позитивний зворотний зв'язок*, таким чином, є *механізмом прискореного зростання та самозростання* і може слугувати джерелом швидкого розвитку. Але для системи такий зв'язок за певних умов є небезпечним. Для нелінійних систем важливим є висновок про те, що «<...> неоднозначність отриманих результатів і можливість одержання незвичайно високої ефективності незначного впливу не повинна бути несподіваною <...>» [Цит. за: 2], що в конкретному нелінійному середовищі можливим є не будь-який шлях еволюції, а лише визначений спектр цих шляхів, який демонструє свого роду квантовий ефект — дискретність шляхів еволюції.

Заклади загальної середньої освіти та процеси в них, освітні системи та їхні структурні підсистеми за будь-якого випадку пов'язані з передачею інформації, засвоєнням нового: знань, ідей, цінностей, новацій, інформації, технологій, форм, методів — а, отже, також мають бути віднесені до нелінійних відкритих систем. У цьому контексті зазначимо, що для відкритої, нелінійної (багатофункціональної), невірноваженої системи притаманні властиві флуктуації, самоорганізація (перехід від хаосу до порядку, виникнення нових структур, які є більш складними, ніж ті, що існували), біфуркації, нестабільність, взаємодія із зовнішнім середовищем і залежність від нього, або адаптація до нього; упорядкування, утворення й руйнування впорядкованих структур.

Управління закладами загальної середньої освіти як активними складноструктурованими відкритими системами має здійснюватися на основі *синергетичного принципу врахування внутрішніх тенденцій розвитку активних систем із визначеною метою*. Насамперед, це стосується людини як суб'єкта управління системами, процесами, предметами, об'єктами, яка розглядається компонентом соціокультурних систем і якій притаманна суб'єктна активність, активність розумового, емоційного та соціального інтелектів, активна взаємодія та співпраця, активна позиція у життєдіяльності, самоорганізація. Саме людина як суб'єкт управління та самоуправління не повинна нав'язувати цим системам власне бачення шляхів розвитку систем, що не є притаманними їхнім внутрішнім тенденціям, та не проявляти активність у нав'язуванні світоглядного бачення і особистих переконань. Спроби зовнішнього втручання людини чи тиску на соціальну систему можуть призвести до її руйнації або до цілого ряду послідовних біфуркацій і, як наслідок, відхилень від оптимального шляху їхнього розвитку, а інколи й до занепаду. Але й повна відмова від управління соціальною системою може призвести до зatoryного блукання системи «<...> рівним полем можливостей <...>» у пошуках свого шляху розвитку. Відмова від впливу може відкинути систему з одного хаотичного стану в інший <...> [Цит. за: 2].

Усвідомлюючи цивілізаційну важливість феномена управління й розглядаючи механізм управління як атрибут, іманентно йому притаманний, які співвідносяться як ціле і складник цілого, зазначимо, що сутнісний смисл тринарної системи «активна система — державно-громадське управління — механізм управління» слугу-

вав методологічною одиницею аналізу розвитку наукового управлінського знання у контексті взаємозв'язку та взаємодії цих управлінських феноменів.

Заклад загальної середньої освіти, як об'єкт державно-громадського управління, є складноструктурованою, стохастичною, невірноваженою соціально-педагогічною системою, утвореною з концептуально-цільової, нормативно-правової, організаційно-педагогічної, інформаційно-аналітичної, техніко-технологічної, фінансово-економічної підсистем. Процес державно-громадського управління закладом на засадах системно-синергетичної парадигми є нелінійним, характеризується кількісною мірою — зменшенням ентропії, як мірою ймовірності розвитку активної системи, антиентропійною спрямованістю та самоорганізацією, єдністю процесів управління, інформації та ентропії. Осягнути сутнісну своєрідність загальнонаукового феномена державного-громадського управління закладом освіти як активною системою неможливо було поза баченням діалектичного характеру його єдності з суб'єктною індивідуальністю, суб'єктною та груповою активністю в різних видах діяльності, механізмами управління як активними складниками системи управління та достовірної інформації. Однак не лише пізнавальний та науковий інтерес загострює проблему феноменів управління та механізму управління активними системами у їх взаємодії. Її значення зумовлено, насамперед, потребами сучасної практики управління освітою і, певною мірою, спонукало до системного аналізу як смислової своєрідності, так і генетичної та структурної взаємності активної системи, системи управління та системи механізмів управління, розгляду генезису цих феноменів на окреслених методологічних засадах та обґрунтування теоретичних засад побудови концептуальної моделі, субмоделей державно-громадського управління активною системою та технологій їх упровадження у практику ЗСО.

Отже, системні зміни мають торкатися, насамперед, світогляду людей, відбуватися в їхній суб'єктній активності як активних патріотично налаштованих громадян; в усвідомленні та реалізації свобод, індивідуальних здібностей та ролі громади як рушійної сили розбудови активного суспільства та, безперечно, зміни мають відбуватися в культурі та освіті, як пріоритетних духовних сферах суспільства.

Використані джерела

1. Аджемоглу Дарон, Робінсон Джеймс Чому нації занепадають. Походження влади, багатства та бідності / пер. з англ. Олександр Демянчук. — 3-є вид. — К.: Наш формат, 2018. — С. 41. — 440 с.
2. Калініна Л. М. Феномен нелінійності у сфері управління освітою / Л. М. Калініна // Психолого-пед. науки: наук. зап. Ніжинського держ. ун-ту ім. М. Гоголя. — Ніжин, 2007. — № 2. — С. 51–56.
3. Калініна Л. М. Система інформаційного забезпечення управління загальноосвітнім навчальним закладом [Текст]: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. 13.00.06 / Калініна, Людмила Миколаївна; Держ. вищ. навч. заклад «Ун-т менеджменту освіти». — К., 2008. — 41 с.

4. Калініна, Л. М. Управління новою українською школою: порівняльна характеристика концептуальних змін /Л.М.Калініна // Директор школи. — № 1. — 2 (793–794), 2017. — С. 12–21.
5. Князева Е. Н. Антропный принцип в синергетике / Е. И. Князева, С. П. Курдюмов // Вопр. философии. — 1997. — № 3. — С. 62–78.
6. Кремень В. Г. Філософія людиноцентризму у контексті проблем освіти [Електронний ресурс] В. Г. Кремень // Електронне наукове видання матеріалів міжнар. наук.-прак.конф. «Гуманізм та освіта» (11–13 червня 2006 р.) /МОН України, АПНК України, Вінницький національний технічний університет, Університет Євле (Швеція). — Вінницький національний технічний університет (ВНТУ), 2006. — Режим доступу: <http://conf.vstu.vinnica.ua/humed/2006/txt/06kvkpo.php>.
7. Паращенко Л. І. Державне управління розвитком загальної середньої освіти в Україні: методології, стратегії, механізми: моногр. [Текст] / Л. І. Паращенко. — К.: Майстер книг, 2011. — С. 284–285. — 536 с.
8. Пригожин И. Р. От существующего к возникшему. Время и сложность в физических науках / И. Р. Пригожин. — М., 1995. — С. 41.
9. Сухомлинська О. Концептуальні засади розвитку історико-педагогічної науки в Україні / О. Сухомлинська // Шлях освіти. — 1999. — № 1. — С. 43–45.
10. Філософія освіти: підручник /В.Г. Кремень, С. М. Пазинич, О. С. Пономарьов. — Вид. 2-ге, доповн. і переробл. — Харків: НТУ «ХПІ», 2008. — С. 25. — 524 с.
11. Хакен Г. Информация и самоорганизация: Макроскопический подход к сложным системам / Г. Хакен; пер. с англ. — М.: Мир, 1991. — 240 с.

References

1. Adzhemohlu Daron, Robinson Dzheims Chomu natsii zanepadaiui. Pokhodzhennia vldy, bahatstva ta bidnosti / per. Z anh. Oleksandr Demianchuk. — 3-e vyd. — K.: Nash format, 2018. — S. 41. — 440 s.
2. Kalinina L. M. Fenomen neliniinosti u sferi upravlinnia osvitoiu / L. M. Kalinina // Psykholohoped. nauky: nauk. zap. Nizhynskoho derzh. un-tu im. M. Hoholia. — Nizhyn, 2007. — № 2. — S. 51–56.
3. Kalinina L. M. Systema informatsiinoho zabezpechennia upravlinnia zahalnoosvitnim navchalnym zakladom [Tekst]: avtoref. dys. ... d-ra ped. nauk. 13.00.06 / Kalinina, Liudmyla Mykolaivna; Derzh. vyshch. navch. zaklad «Un-t menedzhmentu osvity». — K., 2008. — 41 s.
4. Kalinina, L. M. Upravlinnia novoio ukrainskoioi shkoloioi: porivnialna kharakterystyka kontseptualnykh zmin /L.M.Kalinina // Dyrektor shkoly. — № 1. — 2 (793–794), 2017. — S. 12–21.
5. Kniazeva E. N. Antropnyi pryntsyv v synerhetyke / E. Y. Kniazeva, S. P. Kurdiunov // Vopr. fylosofyy. — 1997. — № 3. — S. 62–78.
6. Kremen V. H. Filosofii liudynotsentryzmu u konteksti problem osvity [Elektronnyi resurs] V. H. Kremen // Elektronne nauкове vydannia materialiv mizhnar. nauk.-prak.konf. «Humanizm ta osvita» (11–13 chervnia 2006 r.) /MON Ukrainy, APNK Ukrainy, Vinnytskyi natsionalnyi tekhnichniy universytet, Universytet Yevlie (Shvetsiia). — Vinnytskyi natsionalnyi tekhnichniy universytet (VNTU), 2006. — Rezhym dostupu: <http://conf.vstu.vinnica.ua/humed/2006/txt/06kvkpo.php>.

7. Parashchenko L. I. Derzhavne upravlinnia rozvytkom zahalnoi serednoi osvity v Ukraini: metodolohii, stratehii, mekhanizmy: monohr. [Tekst] / L. I. Parashchenko. — K.: Maister knyh, 2011. — S.284–285. — 536 s.
8. Pryhozhyn Y. R. Ot sushchestvuiushcheho k voznykshemu. Vremia y slozhnost v fizycheskykh naukakh / Y. R. Pryhozhyn. — M., 1995. — S. 41.
9. Sukhomlynska O. Kontseptualni zasady rozvytku istoriko-pedahohichnoi nauky v Ukraini / O. Sukhomlynska // Shliakh osvity. — 1999. — № 1. — S. 43–45.
10. Filosofiia osvity: pidruchnyk /V.H. Kremen, S. M. Pazynych, O. S. Ponomarov. — Vyd. 2-he, dopovn. I pererobl. — Kharkiv: NTU «KhPI», 2008. — S. 25. — 524 s.
11. Khaken H. Ynformatsiya y samoorhanyzatsyia: Makroskopycheskyi podkhod k slozhnym systemam / H. Khaken; per. s anhl. — M.: Myr, 1991. — 240 s.

Калинина Л. Н.,

**доктор педагогических наук, профессор,
заведующая отделом экономики и управления
общим средним образованием
Института педагогики НАПН Украины**

Топузов М. О.,

**кандидат экономических наук,
старший научный сотрудник отдела экономики
и управления общим средним образованием
Института педагогики НАПН Украины**

СИНЕРГЕТИЧЕСКИЙ КОНТЕКСТ АКТИВНЫХ СИСТЕМ В СФЕРЕ ОБРАЗОВАНИЯ КАК СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЙ КОМПОНЕНТ УЧЕБНИКА ДЛЯ РУКОВОДИТЕЛЯ

В статье по результатам фундаментального исследования структурированы блоки причин неэффективного управления образованием, тормозящие внедрение системных изменений в сфере образования и его реформирование. К наиболее весомой причине отнесено несоответствие формы управления цивилизационному этапу развития информационного общества в стране.

Раскрыта сущность феномена активной системы, государственно-общественного управления образовательным учреждением как активной системой в условиях многовекторного развития информационного общества на основе системно синергетической парадигмы. Доказано, что рассмотрение учебных заведений как активных систем и компонентов сферы образования требует развития социоэкономического подхода к их изучению. Согласно этому подходу экономика, культурология, философия, политические науки, социология, право, история, теории научных школ менеджмента и теория управления образованием интегрируются с целью продвинуться к пониманию субъектной активности в различных видах деятельности и активного поведения человека как движущего фактора развития активного общества в стране.

Общеобразовательное учебное заведение как объект государственно-общественного управления является сложноструктурированной, стохастической, неуравновешенной социально-педагогической системой, образованной из концептуально-целевой, нормативно-правовой, организационно-педагогической, информационно-аналитической, технико-технологической, финансово-экономической подсистем. Процесс государственно-общественного управления общеобразовательным учебным заведением на основе системно-синергетической парадигмы является нелинейным, характеризуется количественной мерой — уменьшением энтропии как степенью вероятности развития активной системы, антиэнтропийной направленностью и самоорганизацией, единством процессов управления, информации и энтропии. Определены и научно обоснованы принципы управленческой деятельности на синергетических принципах: принцип нового синергетического понимания субъектами управления и общественного управления образовательной реальности, образовательно-информационной среды и информационного общества; принцип признания неоднозначности полученных субъектами управления результатов управленческого и образовательного процессов как последствия их вероятных описаний; принцип «развертывания малого» или усиления флуктуаций в сложноструктурированных системах управления и управленческой деятельности; принцип учета внутренних тенденций развития систем и принципа дополнительности Н. Бора; идеи оптимального сочетания содержания достоверной информации и ее объема с адресным получением пользователями для достижения определенной цели.

Ключевые слова: активная система; синергетика; учебное заведение; активное общество; государственно-общественное управление; принципы, формы управления.

Kalinina L.,

**Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Chief of Economics and Management
of the Comprehensive Secondary Education Department
of the Institute of Pedagogy of the NAES of Ukraine**

Topuzov M.

**Candidate of Pedagogical Sciences (PhD),
Senior Research Officer of Economics and Management
of the Comprehensive Secondary Education Department
of the Institute of Pedagogy of the NAES of Ukraine**

SYNERGETIC CONTEXT OF ACTIVE SYSTEMS IN EDUCATION AS A COMPONENT OF MANAGER'S MANUAL

Based on the results of their study, the authors analyze the causes of ineffective education management and lack of systemic changes in education. One of such causes is the discrepancy between the management form and the civilization stage of the information society.

The article discusses the concepts of the active system and state and public management of educational institutions as active systems in the conditions of multi-vector development of the information society on the principles of systemic synergy.

Educational institutions as active systems should be studied using a socioeconomic approach, which integrates economics, culture, philosophy, political sciences, sociology, law, history, management theories and the theory of education management with the aim of understanding human agency in various activities as a driving force in the development of an active society.

A secondary educational institution, as an object of state and public administration, is a complex, stochastic and unbalanced socio-educational system formed by the conceptual-target, normative-legal, organizational-educational, informational-analytical, technical-technological, and financial-economic subsystems. The process of state and public management of secondary educational institutions on the basis of a system-synergetic paradigm is non-linear and characterized by an entropic decrease as a probability of active system development, anti-entropic orientation and self-organization, as well as a unity of processes of management, information and entropy.

The authors discuss the following synergetic principles of the analysis of state and public management of active systems: the principle of a new synergetic world-wide understanding of the organization of state and public management of educational reality and educational and informational environment; the principle of aim setting and ambiguity of the results; the principle of "deploying the small", or fluctuation enhancement; the principle of internal trends in system development; the principle of complementarity (formulated by N. Bohr), i.e. an optimal combination of the content and volume of information to fit the characteristics of the information recipient to achieve specific goals.

Keywords: active system; synergy; educational institution; active society; state and public management; principles, management style.

**ЗМІСТ НАВЧАННЯ
ЛІТЕРАТУРНОГО ЧИТАННЯ У 5 КЛАСІ
ЗАКЛАДІВ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ
З НАВЧАННЯМ МОВАМИ
НАЦІОНАЛЬНИХ МЕНШИН
(проект навчальної програми)**

Т. Н. Кохно,

науковий співробітник відділу навчання мов національних меншин
та зарубіжної літератури Інституту педагогіки НАПН України

Н. В. Кудикіна,

доктор педагогічних наук, професор,
головний науковий співробітник відділу навчання мов
національних меншин та зарубіжної літератури
Інституту педагогіки НАПН України

О. М. Петрук,

кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник,
провідний науковий співробітник відділу навчання мов
національних меншин та зарубіжної літератури
Інституту педагогіки НАПН України

Т. П. Хорошковська,

науковий співробітник відділу навчання мов національних меншин
та зарубіжної літератури Інституту педагогіки НАПН України

Н. І. Яновицька,

кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник,
провідний науковий співробітник відділу навчання мов
національних меншин та зарубіжної літератури
Інституту педагогіки НАПН України

У статті обґрунтовано доцільність упровадження у 5 класі закладів загальної середньої освіти з навчанням мовами національних меншин пропедевтичного курсу «Літературне читання».

Висвітлено завдання курсу, його структуру та власне зміст навчання, окреслено очікувані результати навчально-пізнавальної діяльності учнів.

Мета публікації — залучити до обговорення змісту курсу «Літературне читання» науковців, методистів та вчителів української літератури закладів загальної середньої освіти з навчанням мовами національних меншин.

Ключові слова: літературне читання; читацька компетентність; змістові лінії; зміст навчання.

Постановка проблеми. Формування мовної особистості, комунікативно компетентної, здатної взаємодіяти з іншими людьми, навчатися впродовж життя — одне із важливих завдань закладів освіти на сучасному етапі розвитку суспільства. Спілкування державною і рідною в разі відмінності мовою визначено як ключова компетентність, у формуванні якої виняткова роль належить урокам української мови і літератури, зокрема й у закладах загальної середньої освіти з навчанням мовами національних меншин (угорською, румунською, молдовською, польською).

Якщо література інших народів, які мешкають в Україні, сприяє усвідомленню учнями культурного багатства нашої країни в цілому, то українська література в художньо-образній формі доносить до читача інформацію про життя й культуру українського народу. Вона репрезентує сучасному учневі культурні надбання української нації поряд з іншими літературами народів України, що сприяє всебічному розвитку школярів, визначенню свого місця в широкому полікультурному просторі, вихованню любові до книги, духовних здобутків своєї країни та людства, взаємоповаги й толерантності до інших національностей.

Донині учні в закладах загальної середньої освіти з викладанням мовами національних меншин навчаються за програмою з української літератури, яка за рівнем вимог не відрізняється від програми для дітей, рідною мовою яких є українська.

Не враховано той факт, що читацька навичка в учнів сформована лише на початковому рівні, оскільки в 1–4 класах зазначених закладів освіти літературне читання українською мовою як навчальний предмет не виокремлено. Читання є лише однією зі змістових ліній предмета «Українська мова», у межах якого формуються всі види мовленнєвої діяльності, у тому числі й читацькі вміння та навички. Специфіка оволодіння мовним матеріалом і відведена кількість годин у початкових класах не дають змоги сформувати навичку читання на такому рівні, який давав би можливість у повному обсязі прочитати і зрозуміти літературний твір, усвідомити його етичну й естетичну цінність. До того ж, і словниковий запас, сформований в учнів під час опанування початкового курсу української мови, не дає можливості усвідомити досить складний матеріал, який запропоновано в чинних програмах і підручниках української літератури для 5 класу. Учням важко розподілити увагу між технічною і смисловою сторонами процесу сприйняття тексту. Нерозуміння того, про що йдеться у творі, знижує інтерес до читання, викликає у школярів негативні емоції, зводить нанівець зусилля вчителя прищепити любов до української

літератури. Тому особливої уваги потребує відбір текстів, які рекомендовано програмою для вивчення учнями шкіл з навчанням мовами національних меншин.

Недостатність сформованості навички читання та обмежений обсяг словникового запасу випускників початкової школи — суттєві фактори, що не дають змоги повною мірою послуговуватися чинною програмою з української літератури у 5 класі загальноосвітніх навчальних закладів з викладанням мовами національних меншин.

Урахування зазначених факторів, а також потреб підростаючого покоління у знанні української літератури для продовження освіти, набуття професії вимагає суттєвих змін у програмі з цього навчального предмета. Названі чинники зумовили необхідність виокремити в закладах загальної середньої освіти з викладанням мовами національних меншин 5 клас як пропедевтичний, а предмет адаптувати до можливостей дітей і назвати «Літературне читання». Це дозволить, з одного боку, забезпечити наступність з початковою школою, а з іншого — підготує дитину-читача до повноцінного опанування змісту предмета «Українська література» в основній школі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблеми літературної освіти, зокрема питання формування читацької компетентності як ключової та її складових, були в полі наукових інтересів таких вітчизняних та зарубіжних дослідників, як В. Бородіна, І. Гудзик, О. Джежелей, Л. Добраєв, Т. Дрідзе, В. Едигей, М. Жинкін, Н. Ігнатенко, В. Мартиненко, В. Науменко, О. Никифорова, К. Прищепа, О. Савченко, Н. Скрипченко, С. Тарасова, Г. Цукерман, Н. Чепелева, Г. Чистякова. Питання формування виразності читання знайшли відображення в роботах Б. Буяльського, Г. Коваль, Г. Олійник, З. Захарчук, А. Капської, М. Оморокової та ін.

Проблема навчання читання інтенсивно розробляється в зарубіжній педагогіці. Особлива увага приділяється моніторингу читацької грамотності в рамках Міжнародного дослідження освітніх досягнень учнів PISA (Programme for International Student Assessment): здатність застосовувати читання як важливий засіб здобуття нових знань, умінь, навичок у подальшому навчанні [1].

Важливий крок у посиленні значущості проблеми літературної та мовної освіти загалом та формування читацької компетентності зокрема зроблено у Загальноєвропейських рекомендаціях з мовної освіти [5], Державній національній програмі «Освіта» (Україна XXI століття) [2], Національній стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року [9], Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року [8] та Державному стандарті початкової освіти [4], у яких зазначено, що «формування в учнів навички читання як виду мовленнєвої діяльності, читацької компетентності, залучення підростаючого покоління до багатств літератури є одним із важливих завдань» у вирішенні питання реформування освіти, головною метою якої на сучасному етапі є «створення умов для особистісного розвитку і творчої самореалізації кожного громадянина України, формування покоління, здатного навчатися впродовж життя».

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Метою статті є обґрунтування доцільності виокремлення в 5 класі закладів загальної середньої освіти з навчанням мовами національних меншин пропедевтичного курсу «Літературне читання», висвітлення його завдань, структури, змісту навчання та очікуваних результатів навчально-пізнавальної діяльності учнів.

Виклад основного матеріалу. Програма з літературного читання націлена на формування предметних та ключових компетентностей, визначених в нормативних документах [6;8]: 1) вільне володіння державною мовою; 2) здатність спілкуватися рідною (у разі відмінності від державної) та іноземними мовами; 3) математична компетентність; 4) компетентності у галузі природничих наук, техніки і технологій; 5) інноваційність; 6) екологічна компетентність; 7) інформаційно-комунікаційна компетентність; 8) навчання впродовж життя; 9) громадянські та соціальні компетентності; 10) культурна компетентність; 11) підприємливість та фінансова грамотність.

Програму «Літературне читання» для 5-го класу закладів загальної середньої освіти з навчанням мовами національних меншин побудовано згідно з Концепцією літературної освіти [7] та вимогами Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти [3] й орієнтовано на:

- гуманізацію змісту літературної освіти та виховання в учнів моральних, естетичних, соціальних і патріотичних цінностей;
- забезпечення мотивації до читання (доступність текстів, цікавість, усвідомлення важливості читання українських літературних творів для загальнокультурного розвитку та самореалізації);
- урахування специфіки роботи з літературними творами в закладах освіти з навчанням мовами національних меншин в умовах одночасного вивчення творів української, рідної й зарубіжної літератур, що потребує спеціальних методичних підходів;
- забезпечення інтеграції з іншими предметами: українською й рідною мовами, літературою, історією, образотворчим мистецтвом, музикою тощо;
- розвиток критичного мислення учнів засобами української літератури;
- наближення змісту предмета до реалій і проблем сьогодення, збільшення для текстуального вивчення творів сучасних авторів, літератури рідного краю;
- реалізацію компетентнісного, особистісно орієнтованого підходів до вивчення української літератури, створення умов для розвитку літературно-творчих здібностей, комунікативного мовлення школярів.

Основною метою вивчення предмета «Літературне читання» у 5-му класі є **розвиток** читацької компетентності учнів, яка формується на уроках рідної та зарубіжної літератури; **удосконалення й розвиток** повноцінної навички читання художніх текстів українською мовою, **формування** літературознавчої, культурологічної компетентностей, що передбачають знання українських літературних творів

і вміння співвідносити їх з авторами й епохою, розглядати твір у контексті соціокультурного процесу, зіставляти з літературою свого народу, висловлювати усно й письмово власну думку щодо прочитаного, толерантно ставитись до літературних надбань різних народів; **виховання** творчого читача із самостійним критичним мисленням, гуманістичним світоглядом, який має потребу в читанні не лише як засобу пізнання й отримання необхідної інформації, а і як способу проведення вільного часу, задоволення естетичних потреб, відпочинку.

Завдання предмета «Літературне читання» структуровано відповідно до змістових ліній, відображених у Державному стандарті: емоційно-ціннісної, літературознавчої, загальнокультурної, компаративної.

Емоційно-ціннісна лінія реалізується через такі завдання: сприяння розумінню учнями гуманістичного потенціалу та естетичної цінності творів української літератури; формування у школярів ціннісних орієнтирів засобами літератури; формування стійкого інтересу до читання художніх творів, розвиток в учнів власного ставлення до прочитаного; сприяння набуттю школярами досвіду переживань різної модальності та емоційно-ціннісних ставлень до описаних у літературних творах подій та явищ дійсності; формування бажання брати участь у літературно-творчій діяльності, що пов'язано із засвоєнням, розумінням і застосуванням нових знань, реалізацією власної індивідуальності учня, відтворенням у творчих роботах та образах індивідуально неповторного чуттєвого досвіду школяра.

Завданнями **літературознавчої лінії** передбачено: ознайомлення учнів з найкращими здобутками українського красного письменства; розкриття жанрово-стильових особливостей художніх творів, сприяння розумінню учнями пізнавальної, естетичної, морально-етичної функцій української літератури; формування здатності розрізняти й оцінювати художні явища; ознайомлення учнів з життям і діяльністю відомих українських письменників; актуалізація й закріплення теоретико-літературного матеріалу, який є тотожним і передбаченим у програмах з рідної та зарубіжної літератур.

Культурологічна лінія спрямовує на реалізацію таких завдань: усвідомлення творів художньої літератури як важливої складової мистецтва; розкриття особливостей творів, літературних явищ і фактів у широкому культурному контексті, залучення школярів до української народної культури — світу народної творчості; висвітлення зв'язків літератури з фольклором, звичаями, віруваннями, культурними традиціями українського народу; виховання поваги та толерантного ставлення до культури, традицій, мови людей інших національностей.

Компаративна лінія розгортається в навчальному процесі шляхом виконання низки завдань, спрямованих на виявлення міжлітературних зв'язків, а саме на: формування у школярів досвіду порівняння літературних творів, компонентів їх (тем, мотивів, образів, поетичних засобів тощо), явищ і фактів, що належать до різних літератур, встановлення зв'язків між ними, зіставлення оригінальних творів,

розгляд традиційних тем, сюжетів, мотивів, образів в українській і рідній літературі, сприяння розумінню духовної єдності літератур різних народів.

У закладах освіти з навчанням мовами національних меншин робота за окресленими напрямками є необхідною, проте недостатньою для повноцінного формування літературної компетентності учнів. З огляду на рівень мовленнєвого розвитку дітей після опанування початкового курсу української мови та їхній невеликий читацький досвід актуальним є виокремлення *мовленнєво-діяльнісної лінії*. Вона забезпечує подальше удосконалення вмінь слухати й розуміти літературні твори, розвиток читацьких умінь і навичок: читати вголос і мовчки, швидко орієнтуватися в тексті, аналізувати мову твору, визначати художні засоби увиразнення змісту, а також збагачення й активізацію словникового запасу учнів у процесі спілкування, обговорення змісту твору, удосконалення вмінь встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, знаходити в тексті описи, характеристики героїв тощо; націлює на посилення уваги до комунікативної спрямованості уроків української літератури, що забезпечує комплексну роботу з опанування ідейно-естетичної цінності творів та удосконалення мовленнєвих умінь і навичок учнів.

Для забезпечення розуміння прослуханого / прочитаного тексту має проводитися постійна й систематична робота над семантизацією окремих слів і виразів з наступною активізацією їх у мовленні у зв'язку з прочитаним художнім твором. Увага до слова, його значення, вимови, доречного вживання у мовленні має стати постійною турботою вчителя. Лише такий підхід, з одного боку, сприятиме збагаченню словникового запасу, з іншого — забезпечуватиме розуміння прочитаного.

Водночас, мовленнєво-діялісна лінія спрямована на використання інтерактивних методів роботи на уроці. Колективна творча діяльність (робота в парах і групах): розігрування уявних ситуацій зустрічі з автором, журналістом, бесіда з письменником про героїв твору, створення медіатекстів (інтерв'ю), уявна екранізація твору, драматизація, інсценізація, написання автору листа або повідомлення в чаті, системі скайп, створення медіатекстів (реклама книги, твору; радіо-, теле-, Інтернет-текстів) тощо має потенціал для розвитку комунікативних умінь, літературно-творчих здібностей п'ятикласників, формує уміння працювати в команді, взаємодіяти з іншими задля вирішення певних завдань.

В основу добору текстів для читання та усвідомлення змісту їх покладено такі критерії:

- урахування художньої цінності літературних творів, актуальності їх ідейно-го спрямування та виховного потенціалу;
- доступність мовного оформлення та можливість сприйняття учнями;
- орієнтація на вікові читацькі інтереси п'ятикласників;
- опора на мовленнєвий та читацький досвід учнів, здобутий на уроках рідної та зарубіжної літератури;

- канонічність «золотого» фонду класичної української літератури, перевіреного багатьма поколіннями;
- культурологічність, що забезпечує розширення світогляду учнів, визначення місця літератури серед інших видів мистецтва;
- полікультурність, що спрямовує на формування загальної культури учнів;
- усвідомлення самотутності української літератури в зіставленні з іншими літературами світу.

У визначенні кола читання, зокрема в 5 класі, ураховано той факт, що учні шкіл з навчанням мовами національних меншин недостатньо знають український фольклор, який становить цінний пласт української культури, є джерелом української літератури, надбанням поколінь українського народу. Крім того, необхідно врахувати й те, що у п'ятикласників ще недостатньо сформований словниковий запас, уміння спілкуватися українською мовою, а фольклорні твори мають величезний потенціал для збагачення його, оскільки є доступними для розуміння, цікавими, легко запам'ятовуються, виконуються, розігруються тощо.

Саме з цих причин для читання у 5 класі рекомендовано малі й великі форми фольклорних творів. Опрацювання їх дає можливість учням поринути у світ української народної культури, викликає мотивацію до читання, збагачує словниковий запас, сприяє розвитку комунікативного мовлення, виховує гуманістичні почуття. Водночас проведення вчителем паралелей з фольклорними творами рідного народу формує уявлення в учнів про близькість світовідчуття кожного народу.

Окрім того, до кола читання п'ятикласників уведено пригодницькі та фантастичні твори, які за своєю тематикою є близькими до інтересів та пізнавальних можливостей учнів цієї вікової категорії. Додано твори сучасних письменників, переможців літературних конкурсів, у яких відображено реалії сьогодення.

Упровадження програми з літературного читання у 5 класі закладів загальної середньої освіти з викладанням мовами національних меншин передбачає використання інтерактивно-ігрових форм і методів навчання, які дають змогу учням активно долучатися до мистецтва слова, сприймати літературні твори через взяті на себе ролі автора, читача, виконавця, глядача, слухача. Це забезпечує школярам накопичення живого досвіду безпосередніх читацьких переживань та уявлень. Інтерактивно-ігровий підхід орієнтує учнів на власну літературно-творчу діяльність: побудова висловлень про враження від прочитаного твору, висловлення власної думки та обґрунтування її фактами, наведеними в тексті; складання анотації, відгуку на літературний твір або книгу, створення есе, складання власних казок, оповідань, віршів, загадок тощо. Такий підхід дає змогу учням творчо інтерпретувати одержану в процесі читання інформацію, засвоювати не лише фактичний зміст прочитаного, а й підтекст твору, його морально-ціннісну основу.

Отже, у процесі опанування предмета «Літературне читання» у 5 класі закладів освіти з навчанням мовами національних меншин має бути враховано:

- недостатність сформованості навички читання українською мовою, її технічної та смислової сторін;
- рівень володіння українською мовою, словниковий запас учнів, який усе ще залишається недостатнім;
- психолого-педагогічні особливості сприйняття учнями творів мовою, яка для них є не рідною, а мовою вивчення;
- взаємозв'язок між системою теоретико-літературних понять, які вивчаються на уроках рідної, зарубіжної та української літератур, і необхідність актуалізації їх;
- єдність аналізу художнього тексту, його мовної та літературної складових;
- націленість на формування не лише учня-читача, а й активної мовної особистості з достатніми можливостями комунікації державною мовою.

Програмою передбачено проведення уроків позакласного читання і розвитку мовлення.

Позакласне читання — читання самостійне, мета якого допомогти дитині усвідомити цінність читання для успішної самореалізації в майбутньому, зрозуміти свої читацькі смаки, інтереси, виховати активного читача, який має постійну потребу в читанні для задоволення естетичних потреб і отримання необхідної інформації. Уроки позакласного читання є продовженням і доповненням уроків літературного читання в класі, допомагають набутти практичних умінь здійснювати пошук потрібної книжки у відкритому книжковому фонді, працювати з різними видами довідкових, навчальних і медіатекстів, здобувати інформацію за допомогою Інтернет-ресурсів.

Уроки розвитку мовлення мають на меті збагачення й активізацію словника учнів, розвиток умінь формулювати й висловлювати думки, ставити запитання й відповідати на них, створювати власні тексти — розповіді, роздуми, описи, есе, казки тощо.

Структура програми є відкритою для вибору як певних текстів для читання, так і тлумачення їх, інтерпретації в підручниках. Учитель може добирати інші твори та замінювати їх на свій розсуд. Програмою не регламентовано послідовність і ступінь вивчення творів (детальне чи оглядове). Кількість годин на вивчення розділів, наведена в програмі, є орієнтовною. Тому вчитель, урахувавши підготовку свого класу до сприйняття й розуміння літературних текстів та виходячи з конкретних умов навчання, має право самостійно змінювати кількість годин, збільшуючи чи зменшуючи їх у межах визначеного в навчальному плані часу або додаючи години з варіативного змісту.

У визначенні цілей під час вивчення того чи іншого твору (розділу) орієнтиром для вчителя мають бути **очікувані результати навчально-пізнавальної діяльності учнів** (ліва колонка таблиці).

Програму підготовлено за наукового консультування доктора педагогічних наук, професора О. Н. Хорошковської в рамках науково-дослідної роботи «Дидактико-методичне забезпечення навчання української мови й літературного читання у 5 класі шкіл із національними мовами викладання».

Усього — 70 годин. На тиждень — 2 години. Текстуальне вивчення творів — 56 годин. Розвиток мовлення — 4 години. Позакласне читання — 4 години. Література рідного краю — 4 години. Повторення та узагальнення — 2 години. Резервний час — 2 години

К-ть годин	Очікувані результати навчально-пізнавальної діяльності учнів	Зміст навчального матеріалу
1	<p>Учень / учениця: знає і називає найважливіші інформаційні ресурси; знаходить у них потрібну інформацію, розуміє та інтерпретує її; розуміє роль книжки в житті людини, усвідомлює її пізнавальне, виховне та естетичне значення; розрізняє різні види мистецтва, розуміє особливість літератури як мистецтва слова; володіє поняттями «образне слово», «фольклор», «художній твір»; усвідомлює роль образного слова в художньому творі.</p>	<p>Вступ Роль книжки в житті людини, її пізнавальне, виховне й естетичне значення. Художня література та інші види мистецтва. Образне слово в художньому творі. Теорія літератури: мистецтво, художній образ, образне слово.</p>
17		<p>I. Народна мудрість. Світ фантазії Виховне й естетичне значення фольклорних творів. Теорія літератури: фольклор.</p>
	<p>Учень / учениця: розуміє особливості малих і великих фольклорних жанрів, розрізняє їх; усвідомлює виховну роль.</p>	<p>Малі фольклорні жанри</p>
	<p>Учень / учениця: правильно й чітко промовляє скоромовки; знає напам'ять кілька з них.</p>	<p>Скоромовки. Призначення скоромовок. Тренування артикуляційного апарату учнів, удосконалення їхньої дикції, розвиток зорової та слухової пам'яті. Теорія літератури: скоромовка.</p>
	<p>Учень / учениця: виразно читає небилиці та безкінечники; розуміє образність мови небилиць; пояснює особливості віршів-безкінечників.</p>	<p>Небилиці. Реальність і вигадка в них. Безкінечники (надокучливі казки). Особливість віршів-безкінечників. Теорія літератури: небилиця, безкінечник.</p>

К-ть годин	Очікувані результати навчально-пізнавальної діяльності учнів	Зміст навчального матеріалу
	<p>Учень / учениця: розуміє образність загадок, відгадує їх; пояснює логіку відгадування; визначає особливості будови загадки; розуміє роль метафори та порівняння в ній; порівнює загадки різних народів світу; знає напам'ять кілька загадок; самостійно складає загадки.</p>	<p>Загадки. Зміст і форма загадок. Види загадок (про людей, їхнє життя, про природу та її явища, про рослини, тварин). Художні засоби в загадках (метафора, порівняння). Теорія літератури: загадка, метафора, порівняння.</p>
	<p>Учень / учениця: називає види прислів'їв і приказок; відрізняє прислів'я від приказки та пояснює їх зміст, проєктуючи на ситуації сучасного життя; порівнює прислів'я та приказки різних народів світу; знає напам'ять по кілька прислів'їв і приказок; використовує прислів'я та приказки у власному мовленні.</p>	<p>Прислів'я і приказки. Тематика та повчальний зміст прислів'їв і приказок. Теорія літератури: прислів'я, приказки.</p>
		<p>Великі фольклорні жанри</p>
	<p>Учень / учениця: розповідає про виникнення міфів; читає, розуміє та переказує їх; розрізняє реальне й фантастичне у міфах; пояснює світосприйняття давніх українців, відображене в міфах; виявляє шанобливе ставлення до світоглядних уявлень древніх українців; порівнює українські міфи з міфами свого народу.</p>	<p>Міфи «Про створення світу та людей», «Перун та Велес», «Сварог, Дажбог та Стрибог», «Дана і Лада» (за О. Бондарук) Уявлення древніх українців про створення світу, богів Перуна, Велеса, Сварога, Дажбога, Стрибога, Ладу. Паралелі з міфами свого народу. Теорія літератури: міф.</p>
	<p>Учень / учениця: розповідає про виникнення українських народних легенд і переказів; читає, розуміє і переказує їх; порівнює з легендами й переказами свого народу; створює власні легенди на основі прочитаного.</p>	<p>Народні легенди і перекази «Як виникли Карпати», «Легенда про матерів», «Як мати стала зозулею», «Легенда про гору Говерлу та річку Прут», «Дівоча гора», «Чому в морі вода солона», «Святий Андрій на Київських горах» (5 творів на вибір) Паралелі з легендами та переказами свого народу. Теорія літератури: легенда, переказ.</p>

	<p>Учень / учениця: розуміє та пояснює жанрові особливості казки; знає і переказує зміст вивчених казок; розрізняє казки про тварин, соціально-побутові та чарівні (героїко-фантастичні); визначає зачин, кінцівку; характеризує героїв казок; висловлює свою думку щодо поведінки персонажів; робить висновки про добро і зло в казках; зіставляє прочитані казки з казками свого народу; визначає спільне та відмінне між казкою та іншими жанрами усної народної творчості; розігрує казку за ролями; бере участь у складанні казок.</p>	<p>Казки «Мудра дівчина», «Назвамний батько», «Язиката Хевська», «Про липку і зажерливу бабу», «Про вірного товариша», «Про бідного парубка і царівну», «Казка про золоті яблука» (5 творів на вибір) Відображення в казках уявлень про добро і зло, фантастичне й реальне, прекрасне і потворне, смішне й страшне. Особливості побудови казок. Варіативність народних казок, їх тематика та різновиди: про тварин, соціально-побутові, чарівні (героїко-фантастичні). Теорія літератури: казка, народна казка, герой (персонаж) твору, мова автора і персонажів.</p>
15		<p>II. Відлуння народної творчості в літературі</p>
	<p>Учень / учениця: розрізняє літературну й народну казки; пояснює особливості літературної казки; проводить аналогію вияву добра і зла у казці і в сучасному житті; оцінює вчинки героїв.</p>	<p>Літературні казким Особливості літературної казки. Її відмінність від народної.</p>
	<p>Учень / учениця: коротко розповідає про письменника; знає, стисло переказує зміст казки; відрізняє головних героїв від другорядних; знаходить опис зовнішності персонажа, аналізує його; оцінює вчинки і поведінку дійових осіб, прогнозує їх можливі наслідки; визначає головну думку казки; осмислює актуальність проблем, порушених у творі; дискутує щодо негативних і позитивних рис характеру Лиса; толерантно відстоює власну позицію під час дискусії; розігрує казку за ролями.</p>	<p>Іван Франко. «Фарбований Лис» Коротка розповідь про письменника. І. Франко — казкар (зб. «Коли ще звірі говорили»); Зміст казки, головні та другорядні персонажі. Неоднозначність образу Лиса: поєднання негативних і позитивних рис характеру. Проекція проблем твору та окремих ситуацій на сучасне життя. Теорія літератури: літературна казка, герой твору, головні та другорядні герої.</p>

К-ть годин	Очікувані результати навчально-пізнавальної діяльності учнів	Зміст навчального матеріалу
	<p>Учень / учениця: визначає сюжет казки, смислові частини, встановлює між ними зв'язки; характеризує героїв, оцінює їхні вчинки на основі загальнолюдських морально-етичних норм і цінностей; усвідомлює основну думку казки; читає в особах, передаючи почуття героїв різної модальності; визначає особливість літературної казки, порівнює її з народною; створює міні-висловлювання щодо прочитаного.</p>	<p>Оксана Іваненко. «Три бажання» Стислі відомості про письменницю. Морально-етичні питання, підняті автором у творі. Взаємини в дитячому колективі. Проблеми дружби, успіху, щастя, сенсу життя. Зображення повсякденного реального життя традиційними засобами казки. Поетичність мови твору, яскраві образи, влучні вислови, приказки, порівняння. Теорія літератури: тема художнього твору.</p>
	<p>Учень / учениця: читає й розуміє зміст казки; визначає героїв, проводить паралелі з героями казок інших народів; бере участь в обговоренні теми, висловленої у казці; визначає основні риси характеру дійових осіб твору; висловлює власне ставлення до сварливості, жадібності, нетерплячості; проводить аналогії з сучасним життям; розуміє особливості віршованої казки (ритм, риму, поділ на строфи).</p>	<p>Борис Грінченко. «Три бажання» Особливості віршованої казки. Виявлені сварливості, жадібності та нетерплячості. Теорія літератури: прозова й віршована мова (рима, ритм, строфа).</p>
	<p>Учень / учениця: оцінює вчинки героїв; зіставляє описані події з реальним життям; добирає заголовки до частин казки; складає план; переказує за ним; висловлює власне ставлення до прочитаного.</p>	<p>Марія Чумарна. «Як звірі державу будували» (за М. Чумарною «Лисиця-мандрівниця») Зміст казки, її пізнавальне значення. Роль казки у формуванні економічної грамотності. Гумористичне і сатиричне зображення персонажів. Теорія літератури: гумор, сатира.</p>
	<p>Учень / учениця: читає і розуміє літературні легенди і перекази про минуле України, боротьбу за щастя народу, героїзм українців; порівнює легенду з казкою та міфом, визначає спільне та відмінне в них.</p>	<p>Літературні легенди і перекази Твори про історичне минуле України, боротьбу за щастя народу, героїзм українців.</p>

	<p>Учень / учениця: пригадує важливі історичні події часів Київської Русі, народні перекази про них; переказує зміст твору; визначає його тему; ділить твір на логічно завершені частини, дає їм заголовки; визначає кульмінацію; усвідомлює ідею твору; порівнює образи Михайлика і його брата Лихослава; розмірковує про добро і зло; усвідомлює такі цінності, як патріотизм, вірність, почуття обов'язку.</p>	<p>Антін Лотоцький. «Михайло-семіліток» Давньоруський період нашої держави (боротьба киян проти загарбників-печенігів) у літературній інтерпретації. Почуття обов'язку і любові перед Батьківщиною. Роздуми про добро і зло. Теорія літератури: оповідання, сюжет твору, портрет.</p>
	<p>Учень / учениця: розуміє і переказує зміст твору; усвідомлює його ідею — патріотизм, любов до рідної землі, волелюбність Марусі Богуславки; дискутує щодо вчинку героїні; толерантно відстоює власну позицію в дискусії; зіставляє специфіку розкриття теми в літературі, музиці, образотворчому та кіномистецтві.</p>	<p>Роман Завадович. «Маруся Богуславка» Історична основа твору. Проблема вибору Марусі Богуславки між любов'ю до рідної землі та становищем дружини турецького паші.</p>
	<p>Учень / учениця: виразно читає і розуміє поезії; визначає засоби поетичної мови у віршах; розповідає про давньоруських князів; висловлює власні міркування про зміст заповіту Ярослава Мудрого і його актуальність; розуміє зв'язок історичного минулого із сучасністю; дискутує про важливість вивчення історії держави; читає виразно в особах драму-казку; виокремлює в ній найнапруженіші епізоди; розуміє та пояснює особливості побудови драматичного твору.</p>	<p>Олександр Олесь. «Початки Києва», «Красне Сонце», «Ярослав Мудрий» (із книги «Княжа Україна»), «Микита Кожум'яка» Поезії з книги «Княжа Україна», їх зв'язок із народними легендами та переказами. Поетична оповідь про історичне минуле українського народу, князів Русі-України, їхню мудрість, хоробрість, благородство, любов до рідної землі. Драматичний твір на основі народної казки. Теорія літератури: драматичний твір, гіпербола.</p>
12	<p>Учень / учениця: називає основні ознаки вірша (рима, ритм, відсутність розгорнутого сюжету, змалювання людських почуттів, поділ на строфи).</p>	<p>Поезія — це завжди неповторність... Змалювання в ліричних творах людських почуттів, переживань, роздумів. Ліричний герой у віршах. Ритмічна емоційно-образна мова поезії. Лаконічність думок у вірші, відсутність розгорнутого сюжету. Теорія літератури: ліричний твір, ліричний герой.</p>

К-ть годин	Очікувані результати навчально-пізнавальної діяльності учнів	Зміст навчального матеріалу
	<p>Учень / учениця: розповідає про дитинство поета; визначає і відтворює настрої, загальну тональність ліричного твору під час читання; ділиться відчуттями, які викликало художнє слово; визначає художні засоби виразності у віршах (епітети, порівняння, метафори), пояснює їх роль; використовує образні слова і вирази під час побудови власних текстів; виразно читає поезію напам'ять; порівнює оригінальний художній твір з його іншомовним перекладом.</p>	<p>Тарас Шевченко. «Світає», «Садок вишневий коло хати...», «За сонцем хмаронька пливе...» Коротка розповідь про дитинство поета. Створення художніх образів у ліричних творах. Картини рідної природи і життя селянської родини. Виховання любові до рідної землі. Порівняння картин природи, створених різними видами мистецтв. Спостереження за настроєм, переданим композитором Я. Степовим у музиці до вірша «Садок вишневий коло хати». Теорія літератури: ліричний твір, ліричний герой, рима, ритм, епітет, порівняння, метафора, персоніфікація.</p>
	<p>Учень / учениця: знає й розповідає про особливості творчості письменника; виразно читає і відгадує загадки, розуміє жанрову специфіку байки, усвідомлює алегоричність її змісту; визначає й усвідомлює мораль байки; коментує її прихований зміст; співвідносить повчальний зміст байки з реальними життєвими ситуаціями; усвідомлює морально-етичні цінності творів Л. Глібова; знаходить у тексті засоби художньої виразності і пояснює їх роль у створенні художнього образу; бере участь у складанні загадок, байок, інсценізації тощо.</p>	<p>Леонід Глібов. «Химерний, маленький...», «Що за птиця?», «Хто розмовляє?», «Хто сестра і брат?», «Хто вона?» (на вибір), «Чиж та Голуб», «Зозуля і Півень» (на вибір), «Журба» Відомий український поет і байкар. Фольклорна основа віршованих загадок Л. Глібова. Дослідження особливостей байки. Алегорія. Мораль. Читання за ролями, інсценізація байки. Особливості поетичної мови поезій Л. Глібова. Теорія літератури: художні засоби (метафора, алегорія), акровірш, байка, мораль, уособлення.</p>
	<p>Учень / учениця: визначає основну думку вірша; знаходить у вірші засоби увиразнення; уміє виразно читати поезію; передає почуття, закладені автором у творі; усвідомлює обов'язки перед родиною, Батьківщиною, народом; дискутує щодо них; створює картини (словесно, за допомогою фарб чи олівців) за змістом твору.</p>	<p>Василь Симоненко. «Лебеді материнства» Яскраві факти з життя поета. «Лебеді материнства» — настанова матері маленькому синові. Краса, сила почуттів, глибина думки поезії. Українські символічні образи — мати, син, верба, тополя, біла хата. Спостереження за настроєм, переданим митцями різними засобами: художнім словом і музикою.</p>

	<p>Учень / учениця: уявляє поетичну картину природи, створену автором; розуміє мелодику віршів, зіставляє поетику вірша з назвою; виразно читає напам'ять вірші, відтворює їх пісенність, ліризм.</p>	<p>Павло Тичина. «Гаї шумлять», «Не бував ти у наших краях!», «Бла-кить мою душу обвіяла...» Коротка розповідь про поета. Поетичні картини рідної природи. Авторське сприйняття її краси. Мелодика віршів, засоби звукопису в них. Розуміння назви твору. Теорія літератури: ліричний герой.</p>
	<p>Учень / учениця: визначає настрій твору та голо-сом передає його під час читання; простежує взаємозв'язок людини з природою; порівнює картини осе-ні, створені різними митцями (у поезії, музиці, живопису); визначає тему й основну думку поезії; з'ясовує її актуальність у сучасному житті; створює висловлювання (опис картин природи, есе тощо) на основі вражень від прочитаного.</p>	<p>Дмитро Павличко. «Осінь», «Де найкраще місце на землі», «Звернення» Возвеличення краси рідної землі у віршах Д. Павличка. Любов поета до рідного краю, заклик до збереження його природних багатств, ідея добра, гуманізму, щирості. Актуальність думок, висловлених письменником у поетичних творах.</p>
	<p>Учень / учениця: виразно читає вірші; визначає їх основну думку; розрізняє гумор і сатиру; дискутує щодо морально-етичних проблем, порушених автором у віршах.</p>	<p>Анатолій Костецький. «Справжні подруги», «Життя на зірках» Морально-етичні проблеми, підняті автором у віршах-жартах. Почуття гумору, доброзичливість, культура поведінки, інтерес до читання творів письменника. Теорія літератури: гумор, сатира.</p>
	<p>Учень / учениця: уявляє образні картини, створені автором, під час слухання та читання поезії; відтворює настрій, переданий автором, під час власного читання; визначає і усвідомлює основну думку віршів; простежує взаємозв'язок людини з природою, порівнює поезії спільної тематики різних авторів.</p>	<p>Ліна Костенко. «Усе моє, все зветься Україна», «Здивовані квіти», «Вже брами літа замикає осінь», «Вечірнє сонце, дякую за день», «Красива осінь вишиває клени», «Шипшина важко віддає плоди» (4 твори на вибір) Ніжність, мелодійність віршів Ліни Костенко. Одухотвореність природи в пейзажній ліриці. Патріотизм, любов до рідної землі, роздуми про високі людські цінності. Теорія літератури: ліричний герой, уособлення, епітет, метафора.</p>

К-ть годин	Очікувані результати навчально-пізнавальної діяльності учнів	Зміст навчального матеріалу
11		Оповідання, повісті
	<p>Учень / учениця: читає і усвідомлює зміст творів; визначає причиново-наслідкові зв'язки між подіями, явищами, дійовими особами; формулює основну думку прочитаного; оцінює вчинки героїв твору на основі загальноприйнятих морально-етичних норм і цінностей; дискутує щодо подій, зображених у творі; проводить паралелі з реальним життям.</p>	<p>Всеволод Нестайко. «Імпічмент» Гумористичне зображення шкільного життя шестикласників. Актуальність теми твору В. Нестайка. Правдивість його образів і ситуацій. Смішне і комічне у творі. Теорія літератури: оповідання, повість, гумор.</p>
	<p>Учень / учениця: переказує оповідання; визначає його тему та жанрові особливості; коментує фрагмент, що найбільше вражає; характеризує героя; дає власну оцінку зображуваному; міркує над важливістю відповідального ставлення людини до своїх домашніх улюбленців; фантазує, створює власні історії на тему: «Якби звірі уміли говорити» тощо.</p>	<p>Юлія Лисенко. «Кешка» Проблема людини і природи в оповіданні. Ставлення до домашніх улюбленців, відповідальність за них. Образ хлопчика, його переживання, гуманне поводження у навколишньому світі. Теорія літератури: сюжет.</p>
	<p>Учень / учениця: розрізняє реальне і фантастичне у творі; передає власні враження від прочитаного з використанням відповідної оцінної лексики; визначає жанр твору, порівнює з казкою, пригодницьким оповіданням, фантастикою; знаходить у тексті інформацію, що є корисною порадою автора для використання у повсякденному житті, інтерпретує її; усвідомлює основну думку твору.</p>	<p>Сергій Гридін. «Кігтик Ковбаско» Цікава історія перетворень героїв у творі. Повчальний зміст фрагментів твору. Гумор у творі. Колоритність у зображенні персонажів.</p>

	<p>Учень / учениця: висловлює припущення щодо змісту твору за його заголовком; визначає сюжет твору: зачин, кульмінацію, розв'язку; визначає ставлення автора до зображених подій і героїв, аргументує свою думку словами тексту; дає оцінку й висловлює власне ставлення до вчинків персонажів; робить висновок про порядність і підступність, чесність, правдивість і обман; визначає тему й усвідомлює ідею фантастичної повісті; міркує над цінностями людського життя.</p>	<p>Зірка Мензатюк. «Планета Диваків» Зображення реалій сучасного шкільного життя підлітків у творі. Поєднання реального і фантастичного. Міркування автора про одвічні цінності людського буття: добро, щирість, правдивість, працьовитість, успіх, дружбу, розуміння одне одного. Теорія літератури: сюжет, портрет, пейзаж.</p>
4	<p>Учень / учениця: знає про письменників-земляків, їхні твори; розуміє зміст цих творів; виразно читає, висловлює власну думку про них.</p>	<p>V. Українська література рідного краю Ознайомлення з доступними для сприймання й цікавими для п'ятикласників творами українських письменників-земляків.</p>
2	<p>Учень / учениця: пригадує письменників і твори, що вивчалися упродовж року; міркує про прочитані твори; аналізує ситуації та вчинки персонажів; зіставляє і робить висновки щодо інтерпретації літературних сюжетів в інших видах мистецтва; послугується мережею Інтернет та іншими джерелами для здобуття додаткової інформації; критично оцінює інформацію, здобуту з медіаджерел; аргументує свою позицію.</p>	<p>Повторення і узагальнення вивченого Бесіда про твори, що вивчалися упродовж року й викликали найбільше роздумів, суперечок, зацікавлення.</p>

Висновки та перспективи подальших досліджень. Дозволимо собі висловити припущення, що запропонований пропедевтичний курс «Літературне читання» у 5 класі закладів загальної середньої освіти з навчанням мовами національних меншин дасть змогу уникнути психо-емоційних перевантажень учнів та підготувати їх до опанування української літератури в наступних класах. Перспективні напрями подальших досліджень вбачаємо у створенні підручників літературного читання для учнів 5 класів закладів загальної середньої освіти з навчанням мовами національних меншин та методичного супроводу до них.

Використані джерела

1. Programme for International Student Assessment [Електронний ресурс] — Режим доступу: <http://www.oecd.org/pisa/>

2. Державна національна програма «Освіта» (Україна XXI століття) [Електронний ресурс] — Режим доступу: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/896-93-p>
3. Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти [Електронний ресурс] — Режим доступу: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1392-2011-p>
4. Державний стандарт початкової освіти [Електронний ресурс] — Режим доступу: <https://www.kmu.gov.ua/ua/npas/pro-zatverdzhennya-derzhavnogo-standartu-pochatkovoyi-osviti>
5. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення; викладання, оцінювання [Електронний ресурс] / Науковий редактор українського видання доктор пед. наук, проф. С. Ю. Ніколаєва — К.: Ленвіт, 2003. — 273 с. — Режим доступу: <http://oblosvita.com/navigaciya/skrynka/inozemna/2372-zagalnoyevropejski-rekomendaciyi-movnoyi-osviti-vivchennya-vikladannya-ocinyuvannya.html>
6. Закон України «Про освіту» [Електронний ресурс] — Режим доступу: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>
7. Концепція літературної освіти [Електронний ресурс] — Режим доступу: https://ru.osvita.ua/legislation/Ser_osv/13508/
8. Концепція реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року. — Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/988-2016-%D1%80>
9. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року [Електронний ресурс] — Режим доступу: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/344/2013>

References

1. Programme for International Student Assessment [Elektronny`j resurs] — Rezhym`m dostupu: <http://www.oecd.org/pisa/>
2. Derzhavna nacional`na programa «Osvita» (Ukrayina XXI stolittya) [Elektronny`j resurs] — Rezhym`m dostupu: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/896-93-p>
3. Derzhavny`j standart bazovoyi i povnoyi zagal`noyi serechn`oyi osvity` [Elektronny`j resurs] — Rezhym`m dostupu: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1392-2011-p>
4. Derzhavny`j standart pochatkovoyi osvity` [Elektronny`j resurs] — Rezhym`m dostupu: <https://www.kmu.gov.ua/ua/npas/pro-zatverdzhennya-derzhavnogo-standartu-pochatkovoyi-osviti>
5. Zagal`noyevropejs`ki rekomendaciyi z movnoyi osvity`: vy`vchennya; vy`kladannya, ocinyuvannya [Elektronny`j resurs] / Naukovy`j redaktor ukrayins`kogo vy`dannya doktor ped. nauk, prof. S. Yu. Nikolayeva — K.: Lenvit, 2003. — 273 s. — Rezhym`m dostupu: <http://oblosvita.com/navigaciya/skrynka/inozemna/2372-zagalnoyevropejski-rekomendaciyi-movnoyi-osviti-vivchennya-vikladannya-ocinyuvannya.html>
6. Zakon Ukrayiny` «Pro osvitu» [Elektronny`j resurs] — Rezhym`m dostupu: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>
7. Koncepciya literaturnoyi osvity` [Elektronny`j resurs] — Rezhym`m dostupu: https://ru.osvita.ua/legislation/Ser_osv/13508/
8. Koncepciya realizaciyi derzhavnoyi polity`ky` u sferi reformuvannya zagal`noyi serechn`oyi osvity` «Nova ukrayins`ka shkola» na period do 2029 roku. — Rezhym`m dostupu: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/988-2016-%D1%80>
9. Nacional`na strategiya rozvy`tku osvity` v Ukrayini na period do 2021 roku [Elektronny`j resurs] — Rezhym`m dostupu: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/344/2013>

Кохно Т. Н.,

научный сотрудник отдела обучения языкам
национальных меньшинств и зарубежной литературы
Института педагогики НАПН Украины

Кудыкина Н. В.,

доктор педагогических наук, профессор, главный научный сотрудник
отдела обучения языкам национальных меньшинств
и зарубежной литературы Института педагогики НАПН Украины

Петрук О. Н.,

кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник,
ведущий научный сотрудник отдела обучения
языкам национальных меньшинств и зарубежной
литературы Института педагогики НАПН Украины

Хорошковская Т. П.,

научный сотрудник отдела обучения языкам
национальных меньшинств и зарубежной литературы
Института педагогики НАПН Украины

Яновицкая Н. И.,

кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник,
ведущий научный сотрудник отдела обучения языкам
национальных меньшинств и зарубежной литературы
Института педагогики НАПН Украины

СОДЕРЖАНИЕ ОБУЧЕНИЯ ЛИТЕРАТУРНОМУ ЧТЕНИЮ В 5 КЛАССЕ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ С ПРЕПОДАВАНИЕМ ЯЗЫКАМИ НАЦИОНАЛЬНЫХ МЕНЬШИНСТВ (проект образовательной программы)

В статье обоснована необходимость внедрения в 5 классе учебных заведений с обучением языками национальных меньшинств преподавательского курса «Литературное чтение».

Освещены цели и задачи курса, его структура, подходы к отбору содержания и собственно содержание обучения, очерчены ожидаемые результаты учебно-познавательной деятельности учащихся.

Цель публикации — привлечь к обсуждению содержания курса «Литературное чтение» ученых, методистов и учителей украинской литературы учебных заведений с преподаванием языками национальных меньшинств.

Ключевые слова: литературное чтение; читательская компетентность; содержательные линии; содержание обучения.

Kočno T.,

Scientific Research Officer at the Russian Language and Languages of Other Ethnic Minorities Teaching Department of the Institute of Pedagogy of the NAES of Ukraine

Kudykina N.,

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Chief Research Officer at the Russian Language and Languages of Other Ethnic Minorities Teaching Department of the Institute of Pedagogy of the NAES of Ukraine

Petruk O.,

Candidate of Pedagogical Sciences (PhD), Senior Researcher, Leading Research Officer at the Russian Language and Languages of Other Ethnic Minorities Teaching Department of the Institute of Pedagogy of the NAES of Ukraine

Khoroshkovska T.,

Scientific Research Officer at the Russian Language and Languages of Other Ethnic Minorities Teaching Department of the Institute of Pedagogy of the NAES of Ukraine

Yanovytska N.,

Candidate of Pedagogical Sciences (PhD), Senior Researcher, Leading Research Officer at the Russian Language and Languages of Other Ethnic Minorities Teaching Department of the Institute of Pedagogy of the NAES of Ukraine

LITERARY READING SUBJECT CONTENT OF EDUCATION IN THE 5TH GRADE FOR SCHOOL WITH MINORITIES LANGUAGES IN TEACHING (project of the educational programme)

The article substantiates the expediency of introduction of propaedeutic course “Literary Reading” in the 5th grade of institutions of general secondary education with national minorities’ languages of teaching. The need of the implementation of this course is due to the social demand, lack of the formation of reading skills and limited volume of vocabulary of primary school graduates. Taking into account the needs and opportunities of pupils of general secondary education institutions with national minorities’ languages of teaching led to rethinking of the content of teaching Ukrainian literature in the 5th grade. The authors of the article recommend to determine the 5th grade as propaedeutic in the educational institutions of the type mentioned, to adapt the subject to the possibilities of children and to name it “Literary Reading”. This will ensure continuity with the primary school, as well as preparation of the child as a reader that is able to complete mastering of the content of the subject “Ukrainian Literature” at school.

The main purpose of the course “Literary Reading” in the 5th grade is the development of readership competence, which is formed in the lessons of native and foreign literature; educating a creative reader with independent critical thinking and aesthetic tastes; improvement and development of the skills of reading in Ukrainian language; formation of literary and cultural competencies; formation of the humanistic worldview, general culture of personality.

In the process of creating the course, the authors have taken into account: the level of proficiency in Ukrainian language and the vocabulary of pupils; lack of the formation of the skills of reading in Ukrainian language; psychological and pedagogical peculiarities of pupils; perception of texts in foreign language; relationships within the system of literary concepts, which are studied at the lessons of native, foreign and Ukrainian literatures; the unity of the analysis of a fiction text, its linguistic and literary components; the focus on the formation of pupil as both a reader and an active linguistic person with good communicative capabilities.

The article covers the goals of the course, its structure and the actual content of learning; the expected results of educational and cognitive activity of pupils are outlined.

The aim of the publication is to promote the discussion of the content of the course “Literary Reading” by scholars, methodologists and teachers of Ukrainian literature of institutions of general secondary education with national minorities’ languages of teaching.

Keywords: literary reading; readership competence; content lines; content of learning.

МЕТОДИКА ЕКСПЕРТНОГО ОПИТУВАННЯ ЩОДО ВИЗНАЧЕННЯ ВПЛИВУ СОЦІАЛЬНО-ЕКОНОМІЧНИХ ЧИННИКІВ НА РОЗВИТОК ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ В ЗМІСТІ ПОСІБНИКА З ПЕДАГОГІЧНОГО ПРОГНОЗУВАННЯ ДЛЯ ВЧИТЕЛІВ

Ю. М. Люлькова,

науковий співробітник відділу
інновацій та стратегій розвитку освіти
Інституту педагогіки НАПН України

e-mail: innovacia@ukr.net

У статті розглядається проблема оволодіння педагогічними працівниками методикою експертного опитування щодо визначення впливу соціально-економічних чинників на розвиток загальної середньої освіти України за допомогою посібника для вчителів. Авторка обґрунтовує необхідність застосування посібника в процесі підготовки педагогічних працівників до застосування методики експертного опитування щодо визначення впливу соціально-економічних чинників на розвиток загальної середньої освіти України, засвоєння ними теоретичних знань про цю групу чинників розвитку названої системи, формування вмій і навичок визначення і врахування якісних та кількісних характеристик їхнього впливу в процесі прогнозування цього розвитку. Сформульовано вимоги та рекомендації щодо відображення цих теоретичних і методичних матеріалів на сторінках посібника з педагогічного прогнозування для вчителів.

Ключові слова: система загальної середньої освіти; розвиток; соціально-економічні чинники розвитку; методика експертного опитування; посібник із педагогічного прогнозування для вчителів.

Постановка проблеми. Реформування системи освіти України, упровадження положень Концепції «Нової української школи» актуалізують проблематику освітньо-педагогічного прогнозування розвитку системи загальної середньої освіти за всіма рівнями управління цим процесом розвитку, а саме: рівні вчителя, закладу

освіти, місцевому, обласному (регіональному), державному рівні, рівні міжнародного співробітництва України у сфері загальної середньої освіти [9, с. 130].

Однією з важливих проблем прогнозування розвитку системи загальної середньої освіти є виділення соціально-економічних чинників, що впливають на процес розвитку цієї системи, визначення й врахування кількісних та якісних характеристик їх впливу. Також постає проблема підготовки педагогічних працівників до визначення й врахування цих чинників у процесі прогнозування розвитку системи загальної середньої освіти. Вирішення цієї проблеми пов'язано із засвоєнням педагогічними працівниками теоретичних знань про перелік і вплив цих чинників, оволодіння ними методикою експертного опитування щодо визначення впливу соціально-економічних чинників на розвиток загальної середньої освіти України. Одним із ефективних засобів навчання, що забезпечує засвоєння педагогічними працівниками відповідних теоретичних знань, оволодіння ними зазначеною вище методикою є навчально-методична література для вчителів (у т. ч. в електронному форматі). Отже, постає проблема відображення теоретичних і методичних матеріалів, пов'язаних із визначенням і врахуванням соціально-економічних чинників розвитку системи загальної середньої освіти на сторінках посібника з педагогічного прогнозування для вчителів.

Окреслена проблема тісно пов'язана як із проблематикою теоретико-методичного забезпечення прогнозування розвитку системи загальної середньої освіти загалом, так із проблемою підготовки педагогічних працівників до його здійснення, до визначення й врахування впливу соціально-економічних чинників у процесі прогнозування розвитку цієї системи.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Варто відзначити, що інтерес вітчизняних науковців до прогнозування розвитку системи загальної середньої освіти України помітно збільшився за останні роки. На нашу думку, це пов'язано з реформуванням системи освіти України, упровадженням положень Концепції «Нової української школи», виконанням науковими співробітниками відділу інновацій та стратегій розвитку освіти Інституту педагогіки Національної академії педагогічних наук України науково-дослідної роботи з а темою «прогнозування розвитку загальної середньої освіти як рівневої системи».

Важливі теоретичні й методологічні питання розвитку освітньо-педагогічної і дидактичної прогностики, розвитку теорії й практики підручникотворення розглянуто в працях О. Топузова [11; 12]. Концептуальні засади прогнозування розвитку системи загальної середньої освіти, економічні й соціально-демографічні чинники цього процесу розкрито й обґрунтовано Л. Онищук [3]. Вагомими для виділення й обґрунтування соціально-економічних чинників розвитку системи загальної середньої освіти стали результати наукових досліджень, презентовані в публікаціях О. Прохоренка (класифікація і характеристика чинників розвитку загальної середньої освіти) [4] та О. Мезенцевої (перелік і характеристика міжнародних чинників

розвитку загальної середньої освіти) [2]. Важливу роль у розв'язанні завдання дослідження, котрим передбачалося розроблення методики експертного опитування щодо визначення впливу соціально-економічних чинників на розвиток загальної середньої освіти України відіграли публікації Д. Пузікова [5; 6; 7; 8; 9]. Наше дослідження спирається на обґрунтованих у наукових публікаціях Д. Пузікова теоретичних положеннях, що стосуються важливих аспектів організації та здійснення прогнозування розвитку системи загальної середньої освіти, а саме: структури та функцій теоретичної моделі прогнозування розвитку загальної середньої освіти [9], структури моделі прогнозування розвитку закладу загальної середньої освіти [7], методики підготовки суб'єктів освітньої діяльності до застосування теоретичної моделі прогнозування розвитку загальної середньої освіти [6], особливостям застосування електронного посібника в процесі підготовки суб'єктів освітньої діяльності до прогнозування розвитку загальної середньої освіти [5], формуванню прогностичної компетентності сучасного вчителя [8] тощо.

На основі результатів аналізу цих наукових публікацій визначено й обґрунтовано соціально-економічні чинники розвитку вітчизняної системи загальної середньої освіти, сформульовано вимоги до відображення означених теоретичних і методичних положень на сторінках посібника з педагогічного прогнозування для вчителів.

Однак у наведених вище та інших наукових публікаціях як вітчизняних, так і зарубіжних учених не презентовано методику експертного опитування щодо визначення впливу соціально-економічних чинників на розвиток загальної середньої освіти України. У наукових публікаціях не визначено вимоги, не сформульовано рекомендації щодо відображення цієї методики на сторінках посібника з педагогічного прогнозування для вчителя, що й зумовлює **актуальність і наукову новизну цього дослідження.**

Формулювання цілей статті. Метою статті є формулювання методичних рекомендацій і вимог до теоретичних та методичних матеріалів, пов'язаних із визначенням і врахуванням соціально-економічних чинників розвитку системи загальної середньої освіти, що відображатимуться на сторінках посібника з педагогічного прогнозування для вчителів. Досягнення мети дослідження пов'язано з розв'язанням низки завдань, а саме: виділенням та обґрунтуванням соціально-економічних чинників розвитку системи загальної середньої освіти України; розробленням методики експертного опитування щодо визначення впливу соціально-економічних чинників на розвиток загальної середньої освіти України; експериментальною перевіркою розробленої методики.

Виклад основного матеріалу. Задля ухвалення оптимальних, обґрунтованих рішень на різних рівнях управління загальною середньою освітою необхідно створювати, аналізувати й урахувати освітні прогнози розвитку цього складника системи освіти України [9, с. 128]. Необхідність одержання освітніх прогнозів

органами управління освітою різного рівня стане вагомим чинником, що актуалізуватиме потребу в педагогічному прогнозуванні розвитку системи загальної середньої освіти України.

Як одне з важливих завдань такого прогнозування постає визначення й урахування в освітніх прогнозах прогнозного фону розвитку системи загальної середньої освіти. Прогнозний фон розвитку цієї системи розглядають як сукупність чинників, зовнішніх щодо об'єкта прогнозування, але істотних для розв'язання завдання прогнозу [4, с. 76]. Важливим складником прогнозного фону розвитку системи загальної середньої освіти України є соціально-економічні чинники, що є предметом нашого дослідження.

Результативне прогнозування розвитку системи загальної середньої освіти неможливе без урахування впливу соціально-економічних чинників, до яких можна віднести соціально-економічний розвиток України, розвиток людського капіталу, доходи населення, поширення економічних інновацій та ринкових відносин, розвиток інфраструктури, урбанізацію тощо [1].

Варто зауважити, що однією з важливих особливостей розвитку системи загальної середньої освіти України є недостатня увага нашого суспільства до впливу на цей процес соціально-економічних чинників, причини якої криються в психологічній (соціально-психологічній) площині. Соціально-економічний вплив на якість і динаміку розвитку загальної середньої освіти не викликає сумнівів як у дослідників і експертів, так і в більшості населення нашої держави. Однак така ж його більшість не схильна розглядати освітню діяльність як таку, що ґрунтується на економічних і соціально-економічних процесах. Наше суспільство ще не повною мірою усвідомило, що найважливіші результати освіти (людські якості, компетентності, знання) мають не лише соціальне й культурне значення, але й повинні корелювати зі стратегічними запитами економіки. Здобуття загальної середньої освіти має підготувати випускника школи до успішної участі в найважливіших економічних процесах. Такий підхід зумовлює активне, суб'єктне, навіть критичне ставлення учня й його батьків до участі в освітньому процесі. Однак представникам нашого суспільства все ще складно розглядати себе в статусі користувачів освітніх послуг, а педагогічних працівників — як тих, хто надає ці послуги, тобто суб'єктами не лише освітніх, але й правових та економічних відносин. Для багатьох громадян України, освіта (передусім загальна середня) пов'язана не з економікою, а з традиціями, іншими культурними й навіть сакральними явищами. З одного боку, таке патріархальне, консервативне бачення освіти сприяло її збереженню в період економічної кризи. З іншого боку, така позиція ускладнює ефективне застосування освітніх механізмів для успішного розв'язання як життєвих завдань окремого користувача освітніх послуг (здобувача освіти), так і завдань стійкого економічного й соціального розвитку нашої держави в умовах її інтеграції до глобалізованого, інноваційно зорієнтованого світового економічного простору.

Дослідження ролі соціально-економічних чинників у процесі розвитку вітчизняної системи освіти, створення та впровадження методики експертного опитування щодо визначення впливу цих чинників на розвиток загальної середньої освіти України дасть змогу чіткіше відобразити характеристики прогнозного фону означеного розвитку, отже, розробити надійніші й детальніші прогнози з довшим періодом випередження.

Аналіз наукової літератури [2; 3; 4; 6; 7; 8; 9; 10; 12] дав нам змогу розробити методику експертного опитування щодо визначення впливу соціально-економічних чинників на розвиток загальної середньої освіти України.

Найважливішою умовою оприлюднення й упровадження розробленої нами методики експертного опитування щодо визначення впливу соціально-економічних чинників на розвиток загальної середньої освіти України має стати стає її відображення на сторінках посібника з педагогічного прогнозування для педагогічних працівників.

Відображення цієї методики на сторінках посібника з педагогічного прогнозування обов'язково передбачатиме подання в його текстовому компоненті навчального матеріалу, що вміщуватиме:

- перелік та опис соціально-економічних чинників розвитку системи загальної середньої освіти;
- опис самої методики експертного опитування щодо визначення впливу соціально-економічних чинників на розвиток загальної середньої освіти України;
- методичні рекомендації щодо застосування цієї методики в процесі прогнозування розвитку як системи загальної середньої освіти України в цілому, так і її окремих складників (передусім закладів загальної середньої освіти).

Зазначимо, що цей навчальний матеріал, поданий в основному тексті посібника, може супроводжуватися додатковим (правові й статистичні документи, зразки прогнозів, інша прогнозна інформація) і пояснювальним текстом (посторінковий словник, пояснення до прогнозованої інформації тощо). Крім того, до цього текстового навчального матеріалу необхідно додати відповідний позатекстовий, найважливішим із якого є методичний апарат (або апарат засвоєння: запитання й завдання, тести, матеріали для самоконтролю, опорні структурно-логічні схеми, пам'ятки тощо).

Розкриємо орієнтовний зміст навчальних матеріалів, що відобразатимуть методику експертного опитування щодо визначення впливу соціально-економічних чинників на розвиток загальної середньої освіти України в текстовому компоненті посібника для вчителів.

По-перше, виділимо та стисло опишемо соціально-економічні чинники розвитку системи загальної середньої освіти України. Аналіз наукової літератури дав змогу визначити кілька класифікацій чинників прогнозного фону розвитку системи загальної середньої освіти України, в яких названо групу соціально-економічних (або окремо соціальних і економічних) чинників цього розвитку, наведено їх перелік.

Так, Л. Онищук виділяє економічні (рівень соціально-економічного розвитку країни, певного регіону, особливості розвитку соціальної інфраструктури, характер і тип власності підприємств, розподільчих відносин) і соціально-демографічні чинники (чисельність населення за соціальними групами та його статеву віковий склад, народжуваність і смертність, міграція, зайнятість, професійно-кваліфікаційна структура) [3, с. 19–20].

На думку О. Прохоренка, до внутрішньодержавних економічних чинників розвитку системи загальної середньої освіти належать «стан економіки України в цілому та ринку праці зокрема, запити цього ринку на певні професії, державне й недержавне фінансування загальної середньої освіти», а до внутрішньодержавних соціально-економічних чинників розвитку цієї системи можна віднести «доходи сімей з дітьми шкільного віку (від яких залежить їхня спроможність брати участь у добровільному фінансуванні додаткових освітніх послуг), доходи педагогічних працівників» [4, с. 79].

У фундаментальній праці з теорії, методики та практики прогнозування, виданої за реакції І. Бестужева-Лади, до соціально-економічних об'єктів прогнозування віднесено такі: демографічні, міграційні, трудові ресурси, розташування виробничих сил, рівень освіти населення, національний дохід, попит і пропозицію, продуктивність праці [10, с. 86].

Результати аналізу поданих вище груп соціально-економічних (або соціальних і економічних) чинників розвитку загальної середньої освіти України, що визначено іншими вченими, дають нам змогу запропонувати їх узагальнений перелік, а саме:

- **економічний стан держави** (котрий передусім характеризує динаміка зростання її валового внутрішнього продукту), що визначає загальні можливості державного, місцевого й приватного фінансування системи загальної середньої освіти;
- **рівень соціально-економічного розвитку держави**, що характеризується структурою економіки, розподілом праці в ній, розвитком виробничої та соціальної інфраструктури;
- **соціально-економічні особливості регіону, громади** (локалізація підприємств і установ-роботодавців, відмінності в рівні доходів населення й рівні безробіття відносно загальнодержавних показників (депресивність);
- **динаміка чисельності населення, зокрема осіб шкільного віку** (у т. ч. за регіонами, громадами), що прямо зумовлює чисельність здобувачів загальної середньої освіти, отже, визначає потребу в закладах загальної середньої освіти, видатки на надання освітніх послуг здобувачам цієї освіти в певних регіонах і громадах, необхідність фінансування шкільного транспорту тощо;
- **рівень доходу на душу населення;**
- **рівень доходу сімей (домогосподарств) з дітьми, які здобувають загальну середню освіту**, що визначає їхню спроможність добровільно фінансувати додаткові освітні послуги;

- **рівень доходу педагогічних працівників системи загальної середньої освіти**, що має вплив на мотивацію їхньої освітньої діяльності (або відмову від неї на користь іншого виду трудової діяльності, що краще оплачується), соціальну престижність праці вчителя, отже, на кадрове забезпечення системи загальної середньої освіти;
- **рівень державного фінансування системи загальної середньої освіти**, що визначає загальні кадрові, методичні, матеріально-технічні та фінансові можливості закладів системи загальної середньої освіти;
- **рівень добровільного фінансування закладів системи загальної середньої освіти сім'ями її здобувачів** за рахунок оплати додаткових освітніх послуг на платній основі;
- **рівень безробіття населення**;
- **запити ринку праці на певні професії**, що мають впливати на допрофільну підготовку в межах базової середньої освіти й профільну середню освіту;
- **динаміка трудової міграції** (у межах держави, еміграції), що призводить до від'їзду з громади, регіону або держави осіб репродуктивного віку, негативно позначається на учнівському контингенті закладів загальної середньої освіти;
- **динаміка освітньої міграції** (котра, як правило, стає в подальшому трудовою).

Відображення переліку цих чинників на сторінках посібника з педагогічного прогнозування для вчителів має обов'язково супроводжуватися відповідними статистичними даними, що демонструватимуть їхній вплив на розвиток системи загальної середньої освіти України.

По-друге, важливим блоком текстового матеріалу із зазначеної теми, що відображатиметься на сторінках посібника з педагогічного прогнозування для вчителів стане освітня інформація про саму методика експертного опитування щодо визначення впливу соціально-економічних чинників на розвиток загальної середньої освіти України.

Означена методика є сукупністю взаємопов'язаних прийомів, що дають змогу одержати, опрацювати та узагальнити індивідуальні експертні оцінки впливу соціально-економічних чинників на розвиток загальної середньої освіти України.

Методика охоплює чотири послідовних етапи (підготовчо-організаційний, діагностувальний, аналітико-узагальнювальний, підсумковий) [1]. Авторка висловлює глибоку подяку О. Прохоренку за допомогу в розробленні бланку анкети, формулюванні показників впливу соціально-економічних чинників і розробленні метричної шкали до них.

Упродовж **підготовчо-організаційного етапу** відбувається розроблення програми дослідження й організація його здійснення. Головним завданням є коректний відбір експертів, які повинні прагнути дати об'єктивну інформацію, добре володіти нею. Спроможність респондента надати експертну інформацію про вплив соціально-економічних чинників на розвиток загальної середньої освіти України (окремого закладу освіти) підтверджується його відповідями на запитання соці-

ально-демографічного блоку анкети, а саме: посада, педагогічний / науково-педагогічний / науковий стаж, кваліфікаційна категорія, науковий ступінь, педагогічне / учене звання, стаж роботи в конкретному закладі загальної середньої / вищої освіти / науковій установі / органі управління освітою.

Діагностувальний етап передбачає збирання емпіричних даних, що здійснюється за допомогою експертного опитування. Інструментом збору цієї інформації є бланк індивідуального експертного опитування. Процедура опитування (самостійного заповнення експертом анкети) може відбуватися як індивідуально, так і з групою респондентів.

У ході **аналітико-узагальнювального** етапу відбувається статистичне оброблення, аналіз та узагальнення результатів експертного опитування. За кожним соціально-економічним чинником передбачено вимірювання трьох показників: а саме: негативна/позитивна характеристика впливу чинника на заклади системи загальної середньої освіти України; ступінь впливу чинника на розвиток цих закладів; зростання впливу чинника на розвиток закладів системи загальної середньої освіти України впродовж навчального року, що передував опитуванню. Відповідь респондента на запитання про вплив соціально-економічних чинників за кожним із наведених показників здійснюється за допомогою метричної дев'ятибальної шкали. За цією шкалою: відповідь «1» за першим показником свідчить про дуже негативний характер впливу чинника, а відповідь «9» — про його дуже позитивний вплив; відповідь «1» за другим показником свідчить про відсутність впливу чинника на розвиток закладів системи загальної середньої освіти України, а відповідь «9» — про дуже виражений його вплив на них; відповідь «1» за третім показником свідчить про відсутність зростання впливу чинника на розвиток закладів системи загальної середньої освіти України впродовж навчального року, що передував опитуванню, а відповідь «9» — про дуже виражене зростання його впливу. Дали за кожним показником вираховується середня арифметична від вказаних експертами балів. Кількісні показники переводяться в якісні. За результатами аналізу якісних характеристик відповідей, узагальнення результатів опитування можна побачити характер, силу та динаміку впливу соціально-економічних чинників на розвиток закладів системи загальної середньої освіти України. Накопичення й систематизація такої інформації щодо окремого закладу загальної середньої освіти, закладів освіти громади, регіону, держави в цілому дасть змогу визначити й урахувати тенденції впливу соціально-економічних чинників на розвиток відповідних об'єктів прогнозування.

Упродовж **підсумкового етапу** здійснюється оформлення й оприлюднення результатів експертного опитування, застосування їх для встановлення відповідних показників впливу соціально-економічних чинників прогнозного фону розвитку загальної середньої освіти України. Одним із перспективних шляхів оприлюднення такої інформації стає мережа Інтернет, сайти закладів освіти, органів управління освітою, наукових установ.

Нижче подано бланк експертного опитування, що застосовується в ході використання методики.

БЛАНК ІНДИВІДУАЛЬНОЇ ЕКСПЕРТНОЇ ОЦІНКИ

щодо визначення впливу соціально-психологічних чинників
на розвиток закладів системи загальної середньої освіти

Просимо Вас уважно прочитати цю інструкцію до опитувальника, а також кожне запитання в ньому. Для нас дуже важливо, щоб Ви самостійно заповнили цей бланк, дали максимально правдиві й точні відповіді на всі запитання в ньому. Метою опитування є визначення впливу соціально-економічних чинників, які впливають на розвиток закладів системи загальної середньої освіти.

Для того, щоб дати відповідь, просимо Вас зробити позначку у квадратику, розміщеному праворуч обраного Вами варіанта відповіді.

1. Ваша посада:

- а. керівник (заступник керівника) районного (міського, обласного) органу управління освітою;
- б. керівник (працівник) науково-методичного центру відділу (управління) освітою;
- в. директор (заступник директора) школи;
- г. педагогічний працівник закладу загальної середньої освіти;
- д. викладач педагогічних дисциплін у закладі вищої освіти;
- е. керівник (викладач) інституту післядипломної педагогічної освіти;
- є. державний службовець у місцевому чи центральному органі виконавчої влади;
- ж. науковий працівник;
- з. жодна з наведених вище.

2. Ваш педагогічний (науково-педагогічний, науковий) стаж ____ років.

3. Ваш науковий ступінь:

а. доктор наук;

б. кандидат наук;

в. не маю.

4. Ваше вчене звання (за атестатом):

а. професор;

б. доцент;

г. не маю.

5. Ваше педагогічне звання:

а. учитель (вихователь тощо)-методист;

б. старший учитель (вихователь тощо);

в. директор (заступник директора) школи;

в. не маю.

6. Ваша кваліфікаційна категорія:

а. спеціаліст вищої категорії;

б. спеціаліст першої категорії;

в. спеціаліст другої категорії;

г. спеціаліст;

д. не маю.

7. Ваш стаж роботи за вказаною посадою за останнім місцем роботи ____ років.

8. Визначте, будь ласка, за 9-бальною шкалою вплив соціально-економічних чинників розвитку закладів системи загальної середньої освіти (обведіть обраний Вами бал у кожному стовпчику)

Назва соціально-економічного чинника, який може впливати на розвиток закладів системи загальної середньої освіти	Характеристика впливу чинника: 1— дуже негативний 5— нейтральний 9— дуже позитивний	Ступінь впливу чинника на розвиток закладів: 1— відсутня 5— виражена 9— дуже виражена	Зростання впливу чинника за останній навчальний рік: 1— відсутня 5— виражена 9— дуже виражена
економічний стан держави	1 2 3 4 5 6 7 8 9	1 2 3 4 5 6 7 8 9	1 2 3 4 5 6 7 8 9
соціально-економічний розвиток держави	1 2 3 4 5 6 7 8 9	1 2 3 4 5 6 7 8 9	1 2 3 4 5 6 7 8 9
динаміка чисельності населення, зокрема осіб шкільного віку	1 2 3 4 5 6 7 8 9	1 2 3 4 5 6 7 8 9	1 2 3 4 5 6 7 8 9
доходи населення	1 2 3 4 5 6 7 8 9	1 2 3 4 5 6 7 8 9	1 2 3 4 5 6 7 8 9
дохід сімей (домогосподарств) з дітьми, які здобувають загальну середню освіту	1 2 3 4 5 6 7 8 9	1 2 3 4 5 6 7 8 9	1 2 3 4 5 6 7 8 9
рівень доходу педагогічних працівників системи загальної середньої освіти	1 2 3 4 5 6 7 8 9	1 2 3 4 5 6 7 8 9	1 2 3 4 5 6 7 8 9
рівень державного фінансування системи загальної середньої освіти	1 2 3 4 5 6 7 8 9	1 2 3 4 5 6 7 8 9	1 2 3 4 5 6 7 8 9
рівень добровільного фінансування закладів системи загальної середньої освіти сім'ями її здобувачів	1 2 3 4 5 6 7 8 9	1 2 3 4 5 6 7 8 9	1 2 3 4 5 6 7 8 9
рівень безробіття населення	1 2 3 4 5 6 7 8 9	1 2 3 4 5 6 7 8 9	1 2 3 4 5 6 7 8 9
запити ринку праці на певні професії	1 2 3 4 5 6 7 8 9	1 2 3 4 5 6 7 8 9	1 2 3 4 5 6 7 8 9
динаміка трудової міграції	1 2 3 4 5 6 7 8 9	1 2 3 4 5 6 7 8 9	1 2 3 4 5 6 7 8 9
динаміка освітньої міграції	1 2 3 4 5 6 7 8 9	1 2 3 4 5 6 7 8 9	1 2 3 4 5 6 7 8 9

Дякуємо Вам!

Бажаємо всього найкращого!

По-третє, на сторінках посібника з педагогічного прогнозування для вчителів доцільно подати методичні рекомендації щодо застосування методики експертного опитування для визначення впливу соціально-економічних чинників на розвиток загальної середньої освіти України.

Стисло окреслимо найважливіші з них.

1. «Прогнозні експертні оцінки відображують індивідуальне судження фахівців стосовно перспектив розвитку певного об'єкта, засновані на мобілізації професійного досвіду та інтуїції» [10, с. 155]. Тому доцільно поєднувати (і порівнювати) прогнозну інформацію, одержану за допомогою цієї методики із результатами застосування інших методів прогнозування (наприклад, статистичних).

2. Необхідно враховувати рівень поінформованості експерта, який залежить не лише від рівня його освіти, але й від посади, тривалості педагогічного (науково-педагогічного або наукового стажу), стажу роботи в конкретному закладі освіти (науковій установі, органі управління освітою).

3. Достовірність експертної інформації про вплив соціально-економічних чинників на розвиток загальної середньої освіти України залежить як від рівня поінформованості, так і від правильного визначення сукупності експертів. Якщо визначається вплив соціально-економічних чинників на розвиток усієї системи загальної середньої освіти України, то доцільно одержати інформацію від експертів, які репрезентують більшість областей нашої держави. Якщо мова йде про розвиток закладів загальної середньої освіти певної області, то доцільно одержати інформацію від експертів із більшості її районів і т. д. Така вимога зумовлена можливими відмінностями в соціально-економічному становищі різних областей (районів області) нашої держави, різними тенденціями впливу соціально-економічних чинників на розвиток закладів системи загальної середньої освіти, локалізованих у них.

4. За можливості, експертне опитування доцільно проводити не окремо з кожним експертом, а з їх невеликою групою (мова йде не про групове експертне опитування, а про проведення індивідуального експертного опитування з декілька ми експертами одночасно (кожен із експертів одержує окремий бланк опитування). Хоча опитування експертів є анонімним (що й вказано в його бланку), спостереження за респондентами показує, що вони почувають себе комфортніше, якщо організатор одночасно збирає декілька заповнених бланків експертного опитування. Однак необхідно враховувати, що експертне опитування може здійснюється або у форматі індивідуальної, або групової експертної оцінки. У першому випадку, кожен експерт самостійно формулює свої відповіді. Тому доцільно відразу попросити експертів, які відповідатимуть на анкету в такій «групі» не обговорювати свої відповіді, не узгоджувати їх між собою.

5. Можливою формою одержання експертної інформації є експертна група (колективна експертна оцінка). Вона може здійснюватися на основі цього ж бланку анкетного опитування експертів. Запрошені експерти мають попередньо обгово-

рити й узгодити свої відповіді, занотувати спільну відповідь за кожним запитанням (показником), поданим в анкеті.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Відображення методики експертного опитування щодо визначення впливу соціально-економічних чинників на розвиток загальної середньої освіти України на сторінках посібника з педагогічного прогнозування для вчителів сприятиме здійсненню їхньої підготовки до врахування цих чинників у освітніх прогнозах, оптимального визначення прогнозного фону означеного розвитку.

Відображення цієї методики на сторінках означеного посібника обов'язково передбачатиме подання в його текстовому компоненті навчального матеріалу, котрий міститиме опис соціально-економічних чинників розвитку системи загальної середньої освіти, опис самої методики експертного опитування щодо визначення впливу цих чинників на розвиток названої системи, методичні рекомендації щодо застосування цієї методики в процесі прогнозування.

Крім текстових матеріалів про зазначені вище чинники й методику (основний інформаційний текст, нормативні, статистичні й прогнозні документи, зразки прогнозів, посторінковий словник, пояснення до поданих документів), посібник має вміщувати позатекстові матеріали (ілюстрації, запитання і завдання, тести, запитання для самоконтролю, опорні структурні схеми, пам'ятки тощо).

У посібнику необхідно розглянути основні соціально-економічні чинники, що впливають на розвиток системи загальної середньої освіти, а саме: економічний стан держави, рівень її соціально-економічного розвитку, соціально-економічні особливості регіонів і (громад), динаміку чисельності населення (зокрема осіб шкільного віку), рівень доходу на душу населення, рівень доходу сімей (домогосподарств) з дітьми шкільного віку, рівень доходу педагогічних працівників, рівень державного фінансування системи загальної середньої освіти, рівень добровільного фінансування закладів системи загальної середньої освіти сім'ями її здобувачів, рівень безробіття населення, запити ринку праці на певні професії, динаміку трудової міграції, динаміку освітньої міграції.

Методика експертного опитування щодо визначення впливу соціально-економічних чинників на розвиток загальної середньої освіти України є сукупністю взаємопов'язаних прийомів, що дають змогу одержати, опрацювати та узагальнити індивідуальні експертні оцінки впливу соціально-економічних чинників на розвиток загальної середньої освіти України. Методика охоплює чотири послідовних етапи (підготовчо-організаційний, діагностувальний, аналітико-узагальнювальний, підсумковий).

Методичні рекомендації щодо застосування цієї методики стосуються вибору експертів, організації збору експертної інформації.

Перспективи подальших досліджень пов'язано з розробленням і експериментальною апробацією методики експертного опитування щодо визначення впливу соціально-економічних чинників на розвиток закладу загальної середньої освіти.

Використані джерела

1. Люлькова Ю. М. Методика експертного опитування щодо визначення впливу соціально-економічних чинників на розвиток системи загальної середньої освіти України / Ю. М. Люлькова // Анотовані результати науково-дослідної роботи Інституту педагогіки НАПН України за 2017 рік. — К.: Інститут педагогіки, 2017. — С. 49.
2. Мезенцева О. І. Міжнародні чинники розвитку загальної середньої освіти в Україні / О. І. Мезенцева // Український педагогічний журнал. — 2017. — № 4. — С. 18–26.
3. Онищук Л. А. Концепція прогнозування розвитку загальної середньої освіти / Л. А. Онищук. — К.: Інститут педагогіки НАПН України, Педагогічна думка, 2016. — 36 с.
4. Прохоренко О. О. Чинники розвитку загальної середньої освіти: класифікація і характеристика / О. О. Прохоренко // Український педагогічний журнал. — 2018. — № 3. — С. 75–83.
5. Пузіков Д. О. Електронний посібник як засіб підготовки суб'єктів освітньої діяльності до прогнозування розвитку загальної середньої освіти / Д. О. Пузіков // Проблеми сучасного підручника зб. наук. праць / [ред. кол.; голов. ред. О. М. Топузов]. — К.: Педагогічна думка, 2018. — Вип. 20. — С. 339–350.
6. Пузіков Д. О. Методика підготовки суб'єктів освітньої діяльності до застосування теоретичної моделі прогнозування розвитку загальної середньої освіти / Д. О. Пузіков. // Український педагогічний журнал. — 2018. — № 2. — С. 75–82.
7. 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.
8. Пузіков Д. О. Прогнозування розвитку загальної середньої освіти: рівень учителя / Д. О. Пузіков // Український педагогічний журнал. — 2018. — № 3. — С. 67–74.
9. Пузіков Д. О. Теоретична модель прогнозування розвитку загальної середньої освіти / Д. О. Пузіков // Український педагогічний журнал. — 2017. — № 4. — С. 128–137.
10. Рабочая книга по прогнозированию / Редкол.: И. В. Бестужев-Лада (отв. ред.). — М.: Мысль, 1982. — 430 с.
11. 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.
12. 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. Ljuljkova Ju. M. Metodyka ekspertnogho opytuvannja shhodo vyznachennja vplyvu socialjno-ekonomichnykh chynnykiv na rozvytok systemy zaghajlnoji serednjoji osvity Ukrajiny / Ju. M. Ljuljkova // Anotovani rezuljaty naukovo-doslidnoji roboty Instytutu pedagoghiky NAPN Ukrajiny za 2017 rik. — K.: Instytut pedagoghiky, 2017. — S. 49.
2. Mezenceva O. I. Mizhnarodni chynnyky rozvytku zaghajlnoji serednjoji osvity v Ukraini / O. I. Mezenceva // Ukrainjskij pedagoghichnyj zhurnal. — 2017. — № 4. — S. 18–26.

3. Ony'shhuk L. A. *Konceptsiya prognozuvannya rozvytku zagal'noyi seredn'oyi osvity* / L. A. Ony'shhuk. — K.: Instytut pedagogiky NAPN Ukrainy, Pedagogichna dumka, 2016. — 36 s.
4. Prokhorenko O. O. *Chynnyky rozvytku zagal'noyi seredn'oyi osvity: klasyfikaciya i kharakterystyka* / O. O. Prokhorenko // *Ukrajins'kyj pedagogichnyj zhurnal*. — 2018. — № 3. — S. 75–83.
5. Puzikov D. O. *Elektronnyi posibnyk yak zasib pidhotovky subiektiv osvitnoi diialnosti do prohnozuvannya rozvytku zahalnoi serednoi osvity* / D. O. Puzikov // *Problemy suchasnoho pidruchnyka zb. nauk. prats / [red. kol.; holov. red. O. M. Topuzov]*. — K.: Pedahohichna dumka, 2018. — Vyp. 20. — S. 339–350.
6. Puzikov D. O. *Metodyka pidhotovky subiektiv osvitn'oji dijal'nosti do zastosuvannya teoretychnoi modeli prohnozuvannya rozvytku zahalnoi serednoi osvity* / D. O. Puzikov. // *Ukrains'kyj pedahohichnyj zhurnal*. — 2018. — № 2. — S. 75–82.
7. Puzikov D. O. *Model prohnozuvannya rozvytku zahalnoosvitnoho navchalnoho zakladu v systemi vnutrishnozhkilnoi metodychnoi roboty* / D. O. Puzikov // *Ukrains'kyj pedahohichnyj zhurnal*. — 2016. — № 4. — S. 86–93.
8. Puzikov D. O. *Prognozuvannya rozvytku zagal'noyi seredn'oyi osvity: riven' uchy'telya* / D. O. Puzikov // *Ukrayins'kyj pedagogichnyj zhurnal*. — 2018. — № 3. — S. 67–74.
9. Puzikov D. O. *Teoretychna model' prognozuvannya rozvytku zagal'noyi seredn'oyi osvity* / D. O. Puzikov. // *Ukrayins'kyj pedagogichnyj zhurnal*. — 2017. — № 4. — S. 128–137.
10. *Rabochaja kniga po prognozirovaniju* / Redkol.: I. V. Bestuzhev-Lada (otv. red.). — M.: Mysl', 1982. — 430 s.
11. 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.
12. Topuzov O. M. *Pedagogichna prohnosty'ka: teorety'ko-metody'chna osnova prognozuvannya rozvytku pedagogichny'x nauk i pedagogichnoyi prakty'ky* / O. M. Topuzov // *Ridna shkola*. — 2014. — № 7. — S. 32–38.

Люлькова Ю. М.,

научный сотрудник отдела инноваций и стратегий развития образования
Института педагогики НАПН Украины

МЕТОДИКА ЭКСПЕРТНОГО ОПРОСА ПО ОПРЕДЕЛЕНИЮ ВЛИЯНИЯ СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКИХ ФАКТОРОВ НА РАЗВИТИЕ ОБЩЕГО СРЕДНЕГО ОБРАЗОВАНИЯ УКРАИНЫ В СОДЕРЖАНИИ ПОСОБИЯ ПО ПЕДАГОГИЧЕСКОМУ ПРОГНОЗИРОВАНИЮ ДЛЯ УЧИТЕЛЕЙ

В статье рассматривается проблема подготовки педагогических работников к применению методики экспертного опроса по определению влияния социально-экономических факторов на развитие общего среднего образования Украины при помощи современной учебно-методической литературы (пособия для учителей). Автор обосновывает необходимость применения учебно-методической литературы в процессе подготовки педагоги-

ческих работников к применению методики экспертного опроса по определению влияния социально-экономических факторов на развитие общего среднего образования Украины, усвоения ими теоретических знаний про эти факторы развития указанной системы, формирования умений и навыков определения и учета качественных и количественных характеристик их влияния в процессе прогнозирования этого развития. Сформулированы требования и рекомендации касательно отображения этих теоретических и методических материалов на страницах пособия по педагогическому прогнозированию для учителей.

Ключевые слова: система общего среднего образования; развитие; социально-экономические факторы развития; методика экспертного опроса; пособие по педагогическому прогнозированию для учителей.

Liulkova Yu.,

**Research Officer at the Innovations and Development Strategies
Department of the Institute of Pedagogy of the the NAES of Ukraine**

METHODOLOGY OF THE EXPERT SURVEY FOR DETERMINING THE EFFECT OF SOCIO-ECONOMIC FACTORS ON THE DEVELOPMENT OF GENERAL SECONDARY EDUCATION IN UKRAINE IN THE CONTENT OF THE MANUAL ON PEDAGOGICAL PREDICTION FOR TEACHERS

The article deals with the problem of preparation of pedagogical workers for the application of the expert survey methodology for determining the effect of socio-economic factors on the development of general secondary education in Ukraine by means of modern educational-methodological literature (a manual for teachers). The author substantiates the necessity of using educational and methodological literature in the process of preparing pedagogical workers for applying the methodology of the expert survey for determining the influence of socio-economic factors on the development of general secondary education in Ukraine, acquisition by teachers of theoretical knowledge about this group of factors of the development of the abovementioned system, forming skills and abilities of determining and taking into account qualitative and quantitative characteristics of the influence of these factors in the process of prediction of this development. The article considers the main socio-economic factors influencing the development of the system of general secondary education, namely: economic state of the country, level of its socio-economic development, socio-economic peculiarities of regions and (communities), dynamics of population growth (in particular, of school-age), per capita income, families' (households') with school-age children income level, teachers' income level, the level of state funding of general secondary education, the level of voluntary funding of the institutions of secondary education by families of the applicants of education, unemployment rate, labour market demands for certain professions, the dynamics of migration, educational migration dynamics. The methodology of the expert survey for determining the influence of socio-economic factors on the development of general secondary education in Ukraine is characterized as a set of interconnected techniques that enable to obtain, process and generalize individual expert assessments of the effect of socio-economic factors on the development of general secondary education in Ukraine.

A brief description of the structure of the methodology (preparatory, organizational, diagnostic, analytical-generalization, final stages), which it comprises. The requirements and recommendations for the reflection of these theoretical and methodological materials in the pages of the manual on pedagogical prediction for teachers are formulated.

Keywords: system of general secondary education; development; socio-economic factors of development; expert survey methodology; manual on pedagogical prediction for teachers.

DOI <https://doi.org/10.32405/2411-1309-2018-21-244-252>

УДК (372.893:371.322.3):159.923.2

ПОНЯТТЯ «ІСТОРИЧНА СВІДОМІСТЬ СТАРШОКЛАСНИКІВ» У КОНТЕКСТІ КОМПЕТЕНТІСНОГО НАВЧАННЯ

Ю. Б. Малієнко,

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

e-mail: j-b-m@ukr.net

У статті розглядається історична свідомість старшокласників у контексті компетентнісного навчання, обґрунтовується актуальність формування історичної свідомості та предметної історичної компетентності; визначається специфіка їх взаємодії та сукупність спільних рис. Історична свідомість розкривається як категорія історичної науки та показник результативності шкільної історичної освіти. Автором виокремлені певні напрями науково-педагогічних досліджень, пов'язаних власне з дефініюванням історичної свідомості, проблемами її формування у старшокласників. У статті підкреслюється, що історична свідомість і компетентнісне навчання є багатокомпонентними і полізмістовими структурами, які мають не тільки історичний, але й філософський, психологічний, суспільний, методичний та інші контексти.

Ключові слова: історична свідомість; компетентнісне навчання; предметна історична компетентність.

Постановка проблеми. Проблематика формування історичної свідомості не є новою. Ще у 60–80-х роках ХХ ст. вчені, методисти досліджували цю тему, зрозуміло в рамках радянської педагогічної парадигми. Стрімкі трансформації в науці та освіті наприкінці ХХ ст. змусили істориків впритул зайнятися вивченням істо-

ричної і суспільної свідомості, виокремленням в ній стійких історичних структур, зокрема історичної пам'яті [2].

Від початку XXI ст. поняття історична свідомість з площини науково-теоретичної знов поширюється у площину навчально-методичну, перетворюючись у важливу освітню дефініцію. Звернемо увагу на її багатоаспектність: історична свідомість може виступати як показник, чинник і результат навчальної діяльності старшокласників. Наразі вона стає компонентом діяльній складової оновлених програм з історії для 5–9-х та 10–11-х класів, відповідних підручників, методологічних підходів, історичного змісту в цілому. Тому важливо, щоб у новому освітньому полі такі його складники, як предметна історична компетентність та історична свідомість знаходилися в оптимальній, ефективній взаємодії.

Цей новий вектор вже стає предметом науково-методичних досліджень, які мають сприяти дієвому формуванню історичної свідомості старшокласників у контексті компетентнісного навчання.

Оскільки процес реформування загальної середньої освіти триває, і поняття ліцей ще не стало поширеним синонімом для 10–11-х класів, будемо послуговуватися класичною дефініцією — старша школа. Також використовуватимемо поняття історія, акумулюючи в ньому обидва курси: історія України, всесвітня історія.

Аналіз останніх досліджень дає змогу виокремити певні напрями науково-педагогічних досліджень, пов'язаних власне з дефініюванням історичної свідомості, проблемами її формування у старшокласників, взаємодією компетентнісного навчання та історичної свідомості.

Аналіз останніх досліджень почнемо з поняття історична свідомість. Оскільки воно виходить за рамки шкільної освіти, ми розглядали теоретичні роботи, які розкривають зміст самої дефініції. Понятійно-категоріальний апарат проблеми досліджувався Л. Зашкільняком, Л. Нагорною, В. Пержуном, О. Удодом, розглядався у спеціальних термінологічних посібниках. У цих напрацюваннях історична свідомість тлумачиться, насамперед, як форма суспільної свідомості, що дає змогу людству осмислено відтворювати, реконструювати свій поступальний рух у часі [4, 7]. В інших джерелах історична свідомість виступає як: складник етнонаціонального поступу [9], інтегруюча сила, що дозволить згуртувати народи, не втрачаючи їхньої індивідуальності [14] і навіть як необхідна опора для позитивної інтеграції у світове співтовариство [14].

Цікавим для нашої статті стало дослідження контроверсійних підходів до проблеми співвідношення історичної свідомості та історичної пам'яті [2], зокрема у контексті шкільної історичної освіти [10]. Не вдаючись у деталі наукової дискусії, зазначимо, що більшість з досліджених нами робіт розглядає історичну пам'ять як складник історичної свідомості особи та суспільства, навіть унеможливорює отожднення цих понять.

Перманентний інтерес до історії змушує фахових істориків використовувати методи та інструментарій історичного дослідження, конструювати нарації, покликані формувати сучасну історичну свідомість та мислення [3, с. 175]. Ці розвідки стають основою для нового покоління підручників з історії.

У взаємодії з історичною свідомістю ми розглядали компетентнісне навчання в сегменті предметної історичної компетентності. Тому досліджувався й цей доробок української педагогіки. Насамперед, нас цікавили різнобічні питання формування предметної історичної компетентності, представлені у працях В. Власова, О. Галегової, Н. Гупана, В. Кришмарел, Т. Мацейків, І. Мороз, П. Мороза, О. Пометун, Т. Ремех тощо.

Водночас аналіз наявної науково-методичної літератури свідчить про відсутність обґрунтованих, системних досліджень з проблем формування історичної свідомості старшокласників у контексті компетентнісного навчання. Це обумовлює актуальність нашого дослідження.

Формулювання цілей статті. Автор ставить за мету розглянути історичну свідомість старшокласників у контексті компетентнісного навчання, обґрунтувати актуальність формування історичної свідомості та предметної історичної компетентності; визначити специфіку їх взаємодії та сукупність спільних рис. Прагнучи поглибити основне поняття, автор розкриває його як категорію історичної науки та показник результативності шкільної історичної освіти; підкреслює, що історична свідомість і компетентнісне навчання є багатокомпонентною і полізмістовою структурами, які мають не тільки історичний, але й філософський, психологічний, суспільний, методичний та інші контексти.

Попри те, що історична свідомість може формуватися в контексті ключових компетентностей, ми зацентрували увагу на специфіці її взаємодії з предметною історичною компетентністю. Саме розвиток цих показників діяльності старшокласників посилює потенційні характеристики шкільної історичної освіти.

Виклад основного матеріалу. Основним стратегічним ресурсом консолідації нації є освіта, зокрема історична. Шкільний курс історії України має найбільші потенційні можливості для розвитку особистості, яка усвідомлює свою належність до українського народу та сучасної європейської цивілізації; розуміє необхідність збереження та збагачення українських культурно-історичних традицій, шанобливого ставлення до національних святинь, української мови, історії, формування культури міжетнічних і міжособистісних відносин [8].

Одним із шляхів реалізації консолідуючого потенціалу шкільних курсів історії стає формування історичної свідомості старшокласників. Зупинимось детальніше на змісті цього поняття. Зрозуміло, що вибір дотичної до нашого дослідження дефініції ускладнюється багатоманітністю, різноаспектністю підходів до її визначення. Ми обирали тлумачення, які суголосні освітнім проблемам і можуть синонімічно використовуватися для визначення певного результату навчально-пізнавальної діяльності старшокласників.

Як одна з категорій історичної науки історична свідомість характеризує процес визрівання та самоусвідомлення суспільством своєї суті, свого «Я» [4]. В контексті історичної науки та педагогічної практики — це системно-функціональна модель формування соціальних цінностей на основі пізнання, усвідомлення і самої оцінки минулих подій, яка надає можливість глибшого засвоєння системи знань про природу людського суспільства, вивчення та порівняння системи соціальних цінностей, притаманних суспільству в різні історичні періоди та епохи [7]. Дотичною до компетентнісного контексту є розуміння історичної свідомості як феномену, що охоплює історичні знання, розуміння й ставлення людей до історичного минулого [1]. У постмодерній стилістиці — історична свідомість громадян України є дивовижним поєднанням деяких наукових і повсякденних (побутових), мас-медійних уявлень про історію в цілому, історію України, історію свого етносу, а також історію свого міста, села, а інколи і сім'ї [12].

Ми розглядаємо історичну свідомість старшокласників як особливий конструкт, що складається з наступних компонентів: розуміння учнями історичного контексту, власного досвіду дослідницької діяльності, сукупності найрізноманітніших сенсорних образів минулого, уявлень, почуттів, переживань, пов'язаних із ставленням особистості до історичного змісту, формуванням ідентичності та почуття власної гідності.

Теоретичні позиції науковців були трансформовані у зміст програм. Зокрема, у програмі з історії України (5–9-х кл.) історична свідомість представлена переліком таких компетентнісних складових, як: а) накопичення знань про основні історичні події, явища та процеси, їх давніші та сучасні інтерпретації; б) оволодіння способами розумових дій, необхідних для розуміння минулого, досягнення сучасного і прогнозування майбутнього, а саме: бачення зв'язку між історичними подіями та явищами (логічне мислення); уміння оцінювати їх під різними кутами зору (критичне мислення); знаходження нових аспектів змісту чи нових способів розв'язання проблем (творче мислення); співпереживання людям, що опинилися у вирі несприятливих історичних подій (емпатійне мислення) [5].

Інтерпретуючи у такий спосіб поняття історична свідомість, автори програми надали перевагу діяльнісному аспекту. Не заперечуючи сам принцип такого підходу, вважаємо, що поставлені складники варто було відокремити від діяльнісних та посилити емоційний аспект.

У програмах 10–11-го класів відсутнє власне поняття історична свідомість. Попри це, бачимо прямі посилання на Укази Президента України, Постанови Верховної Ради України, присвячені, наприклад, вшануванню подвигу учасників Революції гідності та увічнення пам'яті Героїв Небесної Сотні, 70-річчю Перемоги над нацизмом у Європі та 70-річчю завершення Другої світової війни, діяльності Українських Січових Стрільців та 100-річчю їх перемоги на горі Маківка, заходам у зв'язку з 75-ми роковинами трагедії Бабиного Яру та ін. [8]. Зміст цих докумен-

тів, спрямований на осмислення старшокласниками соціального та морально-го досвіду минулих поколінь, розуміння світової і вітчизняної історії та культури, виокремлення власної позиції, сприятиме формуванню історичної свідомості та предметної історичної компетентності.

Іншим важливим компонентом нашої теми є історична компетентність. Відомо, що історична компетентність — це інтегральний показник діяльності учнів, який об'єднує хронологічний, просторовий, інформаційний, логічний, аксіологічний складники. Предметна історична компетентність формується в рамках відповідних курсів історії і має конкретну структуру взаємопов'язаних компонентів. Не зупинятимемося детальніше на історичній компетентності, оскільки вона вже була предметом наших детальних досліджень [6].

Специфіка взаємодії предметної історичної компетентності та історичної свідомості як характеристик, показників освітньої діяльності старшокласників проявляється через сукупність спільних рис:

- обидва поняття є багатоконпонентними і полізмістовими структурами, які мають не тільки історичний, але й філософський, психологічний, суспільний, методичний та інші контексти;
- процес формування у старшокласників обох зазначених вище освітніх чинників знаходиться у постійній динаміці і передбачає їх поступове ускладнення;
- складники предметної історичної компетентності впливають на становлення історичної свідомості, яка, у свою чергу, є показником їх результативності і постійної взаємодії.

Водночас формування історичної свідомості має свої особливості. На відміну від предметної компетентності, історична свідомість дотичніша до процесів самоідентифікації, самопізнання старшокласників, їх світосприйняття, особистісного ставлення до минулого та його оцінки.

Тому нормативи і система завдань у підручниках, в урочній і позаурочній діяльності мають бути пов'язані з реалізацією учнями історичних знань, їх громадянською позицією, розумінням історії як важливого чинника формування особистості.

Щодо форм уроків у 10–11-х класах, то крім поширених різних варіантів комбінованих, конференцій, семінарів, дискусій, екскурсій, обов'язковими мають стати інтеграції, метод проектів, квести, інші сучасні методики, орієнтовані на самостійну роботу учнів.

Формування історичної свідомості та відповідної компетентності активізується під час проведення практичних занять, які сприяють засвоєнню нової інформації, менш регламентовані й також з акцентовані на самостійній діяльності старшокласників. Ефективнішою стане робота учнів, якщо освітній процес спиратиметься на новітні інформаційні технології, на реалізацію пов'язаних з цим творчих можливостей старшокласників. Учні, зокрема, можуть самостійно знімати та монтувати відеофільми (під час відео-уроку) за умови самостійного

розроблення сюжету фільму, підбору матеріалу, розподілення ролей та аналізу виконаної роботи [11].

У процесі формування історичної свідомості, на нашу думку, варто орієнтуватися на її риси, визначені К. Ясперсом й дотичні компетентнісному підходу. Це, зокрема: всебічність і точність дослідницьких методів; усвідомлення нескінченного сплетіння каузальних факторів [13, с. 271]; орієнтація на єдність людства, яка є більш широкою і конкретною, ніж раніше; розуміння нерозривності історії та сучасності [13, с. 274–275].

Висновки та перспективи подальших досліджень. За умов поліетнічності та полікультурності сучасної України історична свідомість набуває особливої вартості, адже за своїми функціональними властивостями саме вона сприяє розумінню суб'єктами української модерної нації спільності історичної традиції, пам'яті, долі, незалежно від етнічного, соціального походження, культурних та духовно-релігійних уподобань [9].

Формування історичної свідомості має стати невід'ємною частиною оновленої шкільної історичної освіти, модернізації українського суспільства. Подальших напрацювань потребують понятійний апарат, структура історичної свідомості, система завдань, які сприятимуть ефективному формуванню історичної компетентності старшокласників, усвідомленню того, що вони є носіями і суб'єктами спільної та індивідуальної історичної свідомості.

Використані джерела

1. Вашкевич В. М. Роль історичної свідомості сучасної студентської молоді в процесі соціалізації особистості / [Електронний ресурс] — Режим доступу: <http://www.enpuir.npu.edu.ua/bitstream/123456789/14346> [Дата звернення 22.10.2018]
2. Зашкільняк Л. Історична пам'ять і соціальні функції історії у сучасному світі / [Електронний ресурс] — Режим доступу: http://shron1.chtyvo.org.ua/Zashkiliak_Leonid/Istorychna_pamiat_i [Дата звернення 22.10.2018]
3. Зашкільняк Л. Про історичне мислення та роль історика у сучасному світі / Л. Зашкільняк // Україна-Європа-Світ. Міжнародний збірник наукових праць.. Серія: Історія, міжнародні відносини. — 2015. — Вип. 16(1). — С. 174–180. — Режим доступу: <http://nbuv.gov.ua/UJRN/U> [Дата звернення 22.10.2018]
4. Історична наука: термінологічний і понятійний довідник: Навч. посіб. / В. М. Литвин, В. І. Гусев, А. Г. Слюсаренко та ін. — К.: Вища шк, 2002. — 430 с. — Режим доступу: http://history.org.ua/LiberUA/e_dzherela [Дата звернення 22.10.2018]
5. Історія України. Всесвітня історія. 5–9 класи. Навчальна програма для загальноосвітніх навчальних закладів / [Електронний ресурс]. — Режим доступу: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navc> [Дата звернення 22.10.2018]
6. Малієнко Ю. Б. Формування історичної компетентності засобами підручника з історії Середніх віків // Проблеми сучасного підручника: зб. наук. праць / [ред. кол.; голов. ред. — О. М. Топузов]. — К.: Педагогічна думка, 2016. — Вип. 16. — С. 203–212.

7. Пержун В. Исторична свідомість як форма суспільної свідомості / [Електронний ресурс]. — Режим доступу: <http://www.sociology.chnu.edu>. [Дата звернення 22.10.2018]
8. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів Історія України. Всесвітня історія. 10—11 класи Рівень стандарту (затверджено наказом Міністерства освіти і науки України від 14.07.2016 року № 826) / [Електронний ресурс]. — Режим доступу: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/za> [Дата звернення 22.10.2018]
9. Світленко С. І. Українська історична свідомість у контексті етнонаціонального поступу / [Електронний ресурс]. — Режим доступу: http://istznu.org/dc/file.php?host_id=1&path=/page/issues/20/20/svitlenko. [Дата звернення 22.10.2018]
10. Селищева І. Исторична пам'ять у контексті історичної освіти / [Електронний ресурс]. — Режим доступу: www.irbis-nbuv.gov.ua/.../cgiirb [Дата звернення 22.10.2018]
11. Типова освітня програма закладів загальної середньої освіти III ступеня / [Електронний ресурс]. — Режим доступу: <https://mon.gov.ua/.../2018042> [Дата звернення 22.10.2018]
12. Удод О. Исторична пам'ять в Україні та європейські цінності / [Електронний ресурс] — Режим доступу: <http://history.org.ua/JournALL/> [Дата звернення 22.10.2018]
13. Ясперс К. Смысл и назначение истории / Карл Ясперс; [М. И. Левина (сост.), М. И. Левина (пер.), П. П. Гайденко (сост.)]. — [2. изд.]. — М.: Республика, 1994. — 527 с.
14. Яшук Т. Історична пам'ять як чинник трансформації національної ідентичності в пострадянській Україні / [Електронний ресурс] — Режим доступу: <http://www.info-library.com.ua/books-text-11412.html>. [Дата звернення 22.10.2018]

References

1. Vashkevych V. M. Rolj istorychnoji svidomosti suchasnoji studentskoji molodi v procesi socializaciji osobystosti / [Elektronnyj resurs] — Rezhym dostupu: <http://www.enpui.npu.edu.ua/bitstream/123456789/14346> [Data zvernennia 22.10.2018]
2. Zashkilnjak L. Istorychna pam'jat i socialjni funkciji istoriji u suchasnomu sviti / [Elektronnyj resurs] — Rezhym dostupu: http://shron1.chtyvo.org.ua/Zashkilniak_Leonid/Istorychna_pamiat/ [Data zvernennia 22.10.2018]
3. Zashkilnjak L. Pro istorychne myslennja ta rolj istoryka u suchasnomu sviti / L. Zashkilnjak // Ukraïna — Jevropa — Svit. Mizhnarodnyj zbirnyk naukovykh pracj. Serija: Istorija, mizhnarodni vidnosyny. — 2015. — Vyp. 16(1). — S. 174–180. — Rezhym dostupu: <http://nbuv.gov.ua/UJRN/U> [Data zvernennia 22.10.2018]
4. Istorychna nauka: terminologichnyj i ponjatijnyj dovidnyk: Navch. posib. / V. M. Lytvyn, V. I. Ghusjev, A. Gh. Sljusarenkotain. — K.: Vyshhashk, 2002. — 430 s. — Rezhym dostupu: http://history.org.ua/LiberUA/e_dzherela [Data zvernennia 22.10.2018]
5. Istorija Ukraïny. Vsesvitnja istorija. 5–9 klasy. Navchaljna prohrama dlja zaghaljnoosvitnikh navchalnykh zakladiv / [Elektronnyj resurs]. — Rezhym dostupu: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navc> [Data zvernennia 22.10.2018]
6. Malijenko Ju. B. Formuvannja istorychnoji kompetentnosti zasobamy pidruchnyka z istoriji Serechnik vikiv // Problemy suchasnogho pidruchnyka: zb. nauk. pracj / [red. kol.; gholov. red. — O. M. Topuzov]. — K.: Pedagoghichna dumka, 2016. — Vyp. 16. — S. 203–212.
7. Perzhun V. Istorychna svidomistj jak forma suspiljnoji svidomosti / [Elektronnyj resurs]. — Rezhym dostupu: <http://www.sociology.chnu.edu>. [Data zvernennia 22.10.2018]

8. Prohrama dlja zaghaljnoosvitnikh navchaljnykh zakladiv Istorija Ukrainy. Vsesvitnja istorija. 10—11 klasy. Rivenj standartu (zatverdzheno nakazom Ministerstva osvity i nauky Ukrainy vid 14.07.2016 roku 826) / [Elektronnyj resurs]. — Rezhym dostupu: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/za> [Data zvernennia 22.10.2018]
9. Svitlenko S. I. Ukrajinsjka istorychna svidomistj u konteksti etnonacionaljnogho postupu / [Elektronnyj resurs]. — Rezhym dostupu: http://istznu.org/dc/file.php?host_id=1path=/page/issues/20/20/svitlenko. [Data zvernennia 22.10.2018]
10. Selyshheva I. Istorychna pam'jatj u konteksti istorychnoji osvity / [Elektronnyj resurs]. — Rezhym dostupu: www.irbis-nbuv.gov.ua/.../cgiirb [Data zvernennia 22.10.2018]
11. Typova osvitnja prohrama zakladiv zaghaljnoi I serednoji osvity III stupenja / [Elektronnyj resurs]. — Rezhym dostupu: <https://mon.gov.ua/.../2018042> [Data zvernennia 22.10.2018]
12. Udod O. Istorychna pam'jatj v Ukraini taj evropejsjki cinnosti / [Elektronnyj resurs] — Rezhym dostupu: <http://history.org.ua/JournALL/> [Data zvernennia 22.10.2018]
13. Jaspers K. Smysl y naznachenye ystoryy / Karl Jaspers; [M. Y. Levyna (sost.), M. Y. Levyna (per.), P. P. Ghajdenko (sost.)]. — [2. yzd.] — M.: Respublyka, 1994. — 527 s.
14. Jashhuk T. I. Istorychna pam'jatj jak chynnyk transformaciji nacionaljnoji identychnosti v postradjansjij Ukraini / [Elektronnyj resurs] — Rezhym dostupu: <http://www.info-library.com.ua/books-text-11412.html> Poc [Data zvernennia 22.10.2018]

Малиенко Ю. Б.,

**кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник,
старший научный сотрудник отдела обществоведческого
образования Института педагогики НАПН Украины**

ПОНЯТИЕ «ИСТОРИЧЕСКОЕ СОЗНАНИЕ СТАРШЕКЛАССНИКОВ» В КОНТЕКСТЕ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ОБУЧЕНИЯ

В статье рассматривается историческое сознание старшеклассников в контексте компетентностного обучения, обосновывается актуальность формирования исторического сознания в контексте компетентностного обучения; определяется специфика взаимодействия и совокупность их общих черт. Историческое сознание раскрывается как категория исторической науки и показатель результативности школьного исторического образования.

Автором выделены определенные направления научно-педагогических исследований, связанных собственно с дефинированием исторического сознания, проблемами его формирования у старшеклассников. В статье подчеркивается, что историческое сознание и компетентностное обучение являются многокомпонентными и полисодержательными структурами, имеющими не только исторический, но и философский, психологический, общественный, методический и другие контексты.

Ключевые слова: историческое сознание; компетентностное обучение; предметная историческая компетентность.

Malienko Yu.

Candidate of Pedagogical Sciences,
Senior Researcher, Senior Research Officer
at the Social Science Education Department
of the Institute of Pedagogy of the NAES of Ukraine

CONCEPT OF "HISTORICAL CONSCIOUSNESS OF HIGH SCHOOL STUDENTS" IN THE CONTEXT OF COMPETENCE-ORIENTED EDUCATION

The urgency of the topic is due to the rapid transformations in science and education at the end of the 20th century, which forced historians to study the historical and social consciousness, as well as the lack of substantiated, systematic research on the formation of historical consciousness of high school students in the context of competence-oriented education.

The author considers historical consciousness as a category of historical science and an indicator of the effectiveness of school historical education; substantiates the relevance of forming the historical consciousness of high school students in the context of competence-oriented education, determines the specificity of the interaction of historical consciousness and subject historical competence.

The article deals with the meaning of the concept of historical consciousness. In particular, it is noted that historical consciousness is one of the categories of historical science and characterizes the process of maturation and self-awareness of society of its essence, its «I». In the context of historical science and pedagogical practice it is a systemic and functional model for the formation of social values on the basis of knowledge, awareness and self-assessment of past events, which provides an opportunity for deeper learning of the system of knowledge about the nature of human society, studying and comparing the system of social values of society in different historical periods and epochs.

The author considers historical consciousness of high school students as a special construct consisting of the following components: students' understanding of the historical context, their own experience of research, the complex of the most diverse sensory images of the past, ideas, feelings, experiences associated with the attitude of the individual to the historical content, the formation of identity and self-esteem.

The article states that the formation of historical consciousness should become an integral part of the updated school historical education, modernization of Ukrainian society. Further developments require a conceptual apparatus, a structure of historical consciousness, and a system of tasks that will contribute to the effective formation of historical consciousness.

Keywords: historical consciousness; competence-oriented education; subject historical competence.

УПРОВАДЖЕННЯ МОДЕЛІ МЕРЕЖЕВОЇ ОРГАНІЗАЦІЇ ПРОФІЛЬНОГО НАВЧАННЯ: РЕЗУЛЬТАТИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ

В. В. Мелешко

кандидат педагогічних наук, доцент,
провідний науковий співробітник
відділу економіки та управління
загальною середньою освітою
Інституту педагогіки НАПН України
e-mail: vmeleshko25@gmail.com

У статті узагальнено результати впровадження моделі організації профільного навчання в освітньому окрузі сільської місцевості на засадах мережевої взаємодії в педагогічну практику. Висвітлено результативність втілення принципів мережевої взаємодії в організації профільного навчання, сформульовано висновки щодо доцільності, ефективності та перспективності ідей партнерства в організації профільного навчання в освітньому окрузі сільській місцевості.

У процесі впровадження розробленої моделі аналізуються позитивні впливи, що позначаються на якості освітнього середовища, підвищенні ефективності використання ресурсної бази, на умовах реалізації спільних проєктів, варіативності навчальних курсів та інших форм освітньої діяльності, що загалом підвищує рівень якості освіти старшокласників.

Про результативність упровадження моделі мережевої організації профільного навчання свідчить ряд показників, які отримані внаслідок розширення освітнього простору.

Ключові слова: профільне навчання; організація профільного навчання; якість освіти; освітній округ; мережева взаємодія; модель мережевої організації профільного навчання.

Постановка проблеми. Основні орієнтири розвитку профільної освіти визначено Концепцією «Нова українська школа», старт якої заплановано на 2027 рік. У поданому документі зазначається, що реалізація нових програм профільного навчання здійснюватимуть заклади загальної середньої освіти. Водночас, проблеми профільного навчання як до реформи, так і під час її втілення не знижують своєї актуальності і важливості як для управлінців, педагогів, так і науковців [1].

Мережева форма здобуття освіти передбачена Законом України «Про освіту», де зазначається, що 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 [2].

Концепція профільного навчання в старшій загальноосвітній школі неодноразово змінювалася, проте концептуальні положення залишалися стабільними. Передусім це стосується цільових концептів, мети, завдань та основних підходів до організації профільного навчання, де основними позиціонуються принципи індивідуального та диференційованого навчання, а основоположними ідеями цього процесу є інтереси, потреби, компетентності, формування яких в перспективі мають забезпечувати підготовку кожного випускника до самореалізації.

В Концепції профільного навчання в старшій загальноосвітній школі зазначається, що «профіль навчання — це спосіб організації диференційованого навчання, який передбачає поглиблене і професійно зорієнтоване вивчення циклу споріднених предметів. Навчальний профіль визначається як добором предметів, так і їх змістом. Профіль навчання охоплює певну сукупність предметів: базові, профільні та курси за вибором. Зміст профільних предметів реалізується за рахунок варіативної та інваріантної складових змісту загальної середньої освіти...» [3].

Однією із умов підвищення якості профільного навчання у освітніх закладах є ефективна організація цього процесу, що здійснюється на засадах мережевої взаємодії.

Формулювання цілей статті. Розкрити результативність упровадження та адаптації моделі мережевої організації профільного навчання в педагогічну практику, виявити та узагальнити її значущість та вплив на якість освіти старшокласників.

Виклад основного матеріалу. В умовах інтенсивного розвитку науки, мережева теорія як складна система поглядів на функціонування та розвиток соціальних активних систем, вважається інноваційним напрямом в сучасній педагогіці.

Мережевий характер притаманний великій кількості явищ, процесів та об'єктів. Типова мережева структура є системою взаємовідносини між структурними елементами та формою горизонтальної інтеграції [4].

На думку А. Портеса, малі організації, мобілізуючи мережеві зв'язки, підвищують гнучкість, скорочують витрати й можуть отримувати значно більший результат. У новій інституціональній теорії мережі «горизонтальна» організація структури, яка є альтернативою ієрархічній, розглядаються як особлива [5].

Мережевий підхід сьогодні актуальний для західних досліджень організаційних структур, за результатами яких вчені доводять, що чим більше в організації вертикальних зв'язків, тим більш ієрархічною й формалізованою вона є, водночас розвиток горизонтальних зв'язків, забезпечує зростання гнучкості й адаптацію організації до існуючих умов. Сучасні західні дослідження економічно успішних суб'єктів господарювання показують, що ієрархія все більше програє мережній організації [6].

Перспективність ідей та принципів мережевої взаємодії в організації профільного навчання полягає в тому, щоб завдяки партнерства якомога повніше викорис-

тати існуючу інфраструктуру освітнього округу для організації освітнього процесу. Про це наголошується у Концепції «Нова українська школа», де вказується, що учні закладу загальної середньої освіти матимуть свободу вибору предметів та рівня їхньої складності. З'явиться можливість навчання в різновікових предметних або міжпредметних групах» [3].

Упровадження результатів науково дослідної роботи — це діяльність, що передбачає оприлюднення, розповсюдження та використання продукції підвідомчих установ (наукової, науково-виробничої, навчальної, довідкової, електронних ресурсів тощо) цільовою групою користувачів у науковій, освітянській та інших видах соціальної практики, зазначається у відповідному положенні, розробленого Національною академією педагогічних наук України.

У процесі впровадження розробленої моделі мережевої організації профільного навчання акцентувалася увага на результативності процесу взаємодії суб'єктів освітнього округу, ефективному використанні ресурсів зовнішнього і внутрішнього освітнього середовища, що функціонує на найближчій території, участі кожного учасника в організації освітнього процесу та забезпечення сприятливих умов для широкого вибору навчальних програм учнями, їх конкурентоспроможності на сучасному ринку праці та у подальшому навчанні впродовж життя.

Зазначимо, що ідеї партнерства та теорії мереж використані в розробленні моделі мережевої організації профільного навчання в освітньому окрузі сільської місцевості, що упроваджується в сучасну педагогічну практику освітніх закладів різних регіонів України.

У розробленій моделі найважливішими є прямі горизонтальні зв'язки, включаючи потоки інформації, прийняття рішень та їх спільну реалізацію.

На думку вчених головною ознакою, за якою варто відносити ту чи іншу організаційну форму до мережевої, слід вважати автономність, добровільність суб'єктів, які вступають у повторювані акти обміну, але між ними існує взаємозалежність в отриманні власних вигод [7].

Упровадження результатів наукового дослідження передбачає досягнення позитивного соціального ефекту, узагальненими критеріями якого є:

- розширення можливостей розвитку особистості;
- підвищення якості освіти, внаслідок розширення освітнього простору;
- висновки та твердження, що орієнтують на здійснення подальших досліджень щодо розвитку теорії мереж в сучасній педагогіці.

Внаслідок розвитку мережевої взаємодії, що передбачено в моделі організації профільного навчання, відбувається активізація суб'єктів спільної діяльності, яка проявляється у процесі виконання спільних проектів, програм, конкурсів, фестивалів, олімпіад тощо. Ці та інші форми та види навчальної діяльності організовані на основі прийнятих спільних угод та рішень, що розробляються суб'єктами освітнього округу.

Результати упровадження розробленої моделі вивчалися на основі даних моніторингу. Моніторинг упровадження результатів наукового дослідження, як це система спостереження за його перебігом, передбачає збирання, опрацювання, аналіз, узагальнення та зберігання інформації про стан упровадження продукції, оцінювання його ефективності з метою вдосконалення і прогнозування подальших досліджень (із Положення про упровадження результатів НДР, розробленого Національною академією педагогічних наук України).

Як свідчить результати моніторингу, спільна діяльність різних інституцій та установ значно розширює варіативність форм профільного навчання, що підтверджується показниками та параметрами, отриманими у процесі опитування керівників освітніх закладів, вчителів, учнів, що брали участь у її апробації.

Зокрема якість реалізації спільних планів та програм залежали від різних чинників, зокрема від рівня співпраці учнів, вчителів освітнього закладу з іншими установами залучених до організації профільного навчання.

За результатами упровадження моделі мережевої організації профільного навчання, що передбачала адаптацію та внесення змін в структуру освітнього округу як об'єднання освітніх закладів та інших установ, виявлено залежності результатів взаємодії від мотивації учасників освітнього процесу, якості освітнього середовища, його щільності та ін.

Рівень взаємодії суб'єктів освітнього округу залежав від багатьох інших чинників, що відображені в змісті спільних угодах, планах, програмах, рішеннях, що з різною ефективністю та інтенсивністю реалізовувалися в закладах освітнього округу.

Завдяки системного використання ресурсної бази суб'єктів освітнього округу, розширення освітнього простору, зріс рівень мотивації учнів до навчання, підвищилася відповідальність кожного учасника освітнього процесу за результати спільної діяльності.

Моніторинг упровадження результатів дослідження свідчать про позитивні соціальні ефекти та наслідки. Зокрема упровадження моделі організації профільного навчання, розробленої як орієнтовний зразок для подальшої адаптації до умов конкретного закладу освіти, позитивно вплинуло на якість освітнього середовища, що розширюється внаслідок мережевої взаємодії, ресурсної бази його суб'єктів.

Результати моніторингу свідчать про тенденцію підвищення інтересу керівників освітніх закладів, вчителів до моделювання активних педагогічних систем, розвитку зв'язків між інституціями, що позитивно впливає на показники рейтингу навчальних закладів, зростання якого спостерігалось упродовж періоду упровадження моделі.

Використавши теорію мережевої взаємодії, як нового напрямку в організації профільного навчання дало можливість:

- повніше здійснювати диференціацію та індивідуалізацію навчання старшокласників на основі паритетної кооперації суб'єктів освітнього округу та поліпшити умови для задоволення освітніх потреб учнів;

- забезпечити умови для навчання старшокласників відповідно до їхніх інтересів, спрямувань та професійного самовизначення, орієнтованого на подальше навчання, місцевий ринок праці та соціалізацію в сучасному суспільстві;

- сформувані цілісне освітнє середовище як педагогічну систему, відповідно до умов конкретного освітнього закладу, максимально врахувавши запити та потреби здобувачів профільної освіти.

У процесі узагальнення результатів упровадження моделі мережевої організації профільного навчання сформульовано наступні твердження:

- мережева взаємодія суб'єктів освітнього округу як інноваційний, прогресивний та перспективний процес, що сприяє підвищенню якості освіти та її розвиток як активної соціальної системи;

- результативність організації профільного навчання підвищується внаслідок обґрунтованої структурної побудови взаємозв'язків між суб'єктами освітнього округу, що передбачають сукупність спільних дій, рішень, сформульованих завдань, усвідомлених процедур важливих для кожного учасника;

- мережева взаємодія суб'єктів освітнього округу, що здійснюється з метою організації профільного навчання, позитивно впливає на варіативність форм та змісту навчання для вибору їх старшокласниками, а оптимальне використання ресурсного забезпечення, наявних засобів навчання, розстановка педагогічних кадрів підвищує якість освітнього процесу;

- взаємодія суб'єктів освітнього округу, що будується на партнерських та добровільних засадах, учасниками якої виступають як освітні заклади, так і заклади та установи іншого підпорядкування як колективні та індивідуальні партнери забезпечують розвиток цілісного освітнього простору та кожного суб'єкта, що позначається на зростанні рівня взаємодії від ситуативного до комплементарного.

Ознакою результативності упровадження моделі організації профільного навчання слугує динаміка розвитку організаційної структури освітнього округу, її зовнішніх та внутрішніх компонентів, які безпосередньо залучені до організації освітнього процесу. Позитивні властивості мережевої взаємодії суб'єктів освітнього округу позначалися на зростанні показників щільності, конгруентності (посилення узгодженості спільних дій, рішень між елементами), поліпшенні доступності, розширенні форм навчання та способів реалізації змісту освіти, підвищенні мотивації та відповідальності кожного суб'єкта за результати виконання прийнятих рішень.

Упровадження моделі мережевої організації профільного навчання свідчить про те, що освітній процес виходить за межі одного освітнього закладу та традиційних форм навчання, підтверджуючи переваги взаємодії суб'єктів освітнього округу в організації освітнього процесу в старшій школі.

У процесі упровадження моделі мережевої організації профільного навчання як сукупність автономних інституцій чи їх підрозділів визначено базові умови оптимальної побудови структури складної і динамічної педагогічної системи, що

підтверджується надійністю та ефективністю її функціонування, сукупністю показників, що підтверджені практикою, серед яких:

- наявність якісних змін як результату взаємодії суб'єктів освітнього округу, досягнутого внаслідок спільної діяльності соціальних, культурних, виробничих, освітніх та інших інституцій;
- розширення освітнього середовища для навчання старшокласників;
- підвищення якості освіти завдяки оптимального використання ресурсної бази учасників взаємодії;
- розширення можливостей для вибору навчальних програм, використання форм, засобів, методів, методик, технологій для реалізації змісту профільного навчання.

У процесі впровадження розробленої моделі між суб'єктами спільної діяльності систематизовано та розширено зв'язки, удосконалено зміст угод, розширено програми спільних дій спрямованих на поліпшення організації профільного навчання

Висновки. Розвиток ідей мережевої взаємодії в практиці функціонування освітнього округу дозволило ефективно використати існуючу соціально-культурну інфраструктуру, створити складну та багатокомпонентну систему для організації профільного навчання старшокласників в освітніх закладах сільської місцевості.

Перспективність реалізації розробленої моделі полягає в розвитку процесів партнерства проголошених в сучасних нормативних документах про освіту, а оптимальна організації профільного навчання, що розвивається на засадах добровільності та партнерства дає можливість підвищити якість освіти. Водночас партнерство та взаємодія суб'єктів освітнього округу забезпечують умови для формування особистості, її готовності для усвідомленої та творчої самореалізації та адаптації в різних сферах соціального життя.

Завдяки розвитку мережевої взаємодії суб'єктів освітнього округу забезпечується оптимальне використання ресурсної бази як ефективного засобу підготовки випускників до усвідомленого вибору майбутньої професії. Мережева організація профільного навчання як упорядкована структура суб'єктів освітнього округу забезпечила можливість доступу до інноваційних, інформаційних, методичних і кадрових ресурсів, що підвищують якість освітнього процесу, розширюють вибір змісту та форм навчання.

У процесі розвитку педагогічного співробітництва відбувається позитивний вплив суб'єктів спільної діяльності один на одного, що активізує зростання рівня взаємодії, розвиток партнерства, довіри, творчості й взаємної вигоди та підтримки.

Системна робота з впровадження розробленої моделі посилила імплементацію нових ідей у процес реформування національної освіти та модернізації управління нею, а їх висвітлення у різних інформаційних педагогічних джерелах забезпечило широкий доступ освітянській та науковій спільноті до наукових розробок, розроблених у контексті теми дослідження.

Використані джерела

1. Концепція «Нова українська школа» [Електронний ресурс]: Режим доступу: <https://mon.gov.ua/ua/tag/nova-ukrainska-shkola>
2. Закон України «Про освіту» [Електронний ресурс]: Режим доступу: <https://ru.osvita.ua/legislation/law/2231/>
3. Концепція профільного навчання в старшій школі [Електронний ресурс]: Режим доступу: https://ru.osvita.ua/legislation/Ser_osv/37784/
4. Січкаренко К. О. Мережева організація інноваційної діяльності: наукова доповідь / Кирило Олексійович Січкаренко; НАН України, ДУ «Інститут економіки та прогнозування НАН України». — К., 2015. — 48 с.:
5. Переведено по: Smelser, N., and R. Swedberg (eds.). The Handbook of Economic Sociology. Princeton: Princeton University Press, 1994. P. 426–449.
6. Катенев В. И. Сетевой подход к организации взаимодействия предпринимательских структур / Владимир Иванович Катенев — СПб.: Изд-во СПбГУЭФ, 2007. — 217 с.
7. Шведюк О. Визначення мережевої структури як сучасної форми координації економічної діяльності // Актуальні проблеми економіки. — 2010. — № 5 (107). — с. 22–29.

References

1. Concept “New Ukrainian School” [Electronic resource]: Access mode: <https://mon.gov.ua/ua/tag/nova-ukrainska-shkola>
2. Law of Ukraine “On Education” [Electronic resource]: Access mode: <https://ru.osvita.ua/legislation/law/2231/>
3. Concept of profile education in high school [Electronic resource]: Access mode: https://ru.osvita.ua/legislation/Ser_osv/37784/
4. Sichkarenko K. O. Networking organization of innovation activity: scientific report / Kirill A. Sichkarenko; National Academy of Sciences of Ukraine, Institute of Economics and Forecasting, National Academy of Sciences of Ukraine. — K., 2015. — 48 p.:
5. Translated by: Smelser, N., and R. Swedberg (eds.). The Handbook of Economic Sociology. Princeton: Princeton University Press, 1994. P. 426–449.
6. Katenev V. I. A Network Approach to the Organization of the Interaction of Entrepreneurial Structures / Vladimir Ivanovich Katenev — SPb. : Izdv-o SPbGUEF, 2007. — 217 p.
7. Shvedyuk O. Determination of the network structure as a modern form of coordination of economic activity // actual problems of the economy. — 2010. — No. 5 (107). — p.22–29.

Мелешко В. В.,

кандидат педагогических наук, доцент, ведущий научный сотрудник
отдела экономики и управления общим средним образованием
Института педагогики НАПН Украины

ВНЕДРЕНИЕ МОДЕЛИ СЕТЕВОЙ ОРГАНИЗАЦИИ ПРОФИЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ: РЕЗУЛЬТАТЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ

В статье обобщены результаты внедрения в педагогическую практику модели организации профильного обучения в образовательном округе сельской местности на основе сетевого взаимодействия. Освещены результативность воплощение принципов сетевого

взаємодія в організації профільного навчання, сформульовані висновки про цільовість, ефективність і перспективність ідей партнерства в організації профільного навчання в освітньому окрузі сільської місцевості.

В процесі впровадження розробленої моделі аналізуються позитивні впливи, сказані на якість освітньої середовища, підвищенні ефективності використання ресурсної бази, на умовах реалізації спільних проєктів, варіативності навчальних курсів і інших форм освітньої діяльності, що в цілому підвищує рівень якості освіти старшокласників.

О результативності впровадження моделі мережної організації профільного навчання свідчать ряд показників, які отримані внаслідок розширення освітнього простору.

Ключевые слова: профільне навчання; організація профільного навчання; результати профільного навчання; освітній округ; мережне взаємодія; модель мережної організації профільного навчання.

Meleshko V.,

**Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Leading Research Officer at the Economics and Management
of General Secondary Education Department
of the Institute of Pedagogy of the NAES of Ukraine**

INTRODUCTION OF THE MODEL OF NETWORK ORGANIZATION OF THE PROFILE EDUCATION: RESULTS AND PERSPECTIVE

The article is devoted to the introduction of the model of organization of profile education of high school students in the conditions of the administrative district on the positions of network interaction. The effectiveness of optimization of this type of education, the present-day variative approaches to the implementation of the model of the organization of the profile education in the educational district of rural areas are considered.

In the process of introducing the model of the organization of the profile education in the educational district, there is an active development of network interaction, which is confirmed by the implementation of joint projects, programs and other forms, which was organized on the basis of decisions taken.

An indication of the effectiveness of the implementation and development of network interaction in the organization of the profile education is the dynamics of the structure, its external and internal components involved in this process, the properties of network interaction (density, congruence, accessibility), expansion of forms of content implementation, increased responsibility for the results of decision making and etc.).

The results of the implementation of the model of the network organization of the profile education are indicated by the results of the cooperation of the subjects of the educational district

Keywords: profile education; organization of the profile education; educational field; theory of networks; network introduction; network organizational model of profile education.

КОНЦЕПТУАЛЬНІ ПІДХОДИ ДО КОНСТРУЮВАННЯ ПРАКТИКУМУ «ІСТОРІЯ УКРАЇНИ В ДЖЕРЕЛАХ»

П. В. Мороз,

кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник,
старший науковий співробітник
відділу суспільствознавчої освіти
Інституту педагогіки НАПН України
e-mail: pmoroz@ukr.net;

І. В. Мороз,

науковий співробітник
відділу суспільствознавчої освіти
Інституту педагогіки НАПН України

Статтю присвячено концептуальним підходам до конструювання практикуму «Історія України в джерелах». Розробляючи концепцію практикуму автори виходили з того, що він має максимально забезпечити можливості самостійної роботи учнів, як через систему відібраних історичних джерел так і через систему завдань різного дидактичного спрямування. В статті виокремлено методичні умови організації роботи з історичними джерелами в навчанні історії в становити певну систему та сприяти розвитку не лише репродуктивної, а й закладах загальної середньої освіти. Зазначається, що завдання в практикумі мають творчої діяльності та рефлексивних якостей учня. На думку авторів, провідну роль у практикумі має бути відведено творчим та дослідницьким завданням.

Ключові слова: практикум; процес навчання історії; історичні джерела; компетентнісний підхід; дослідницька діяльність.

Постановка проблеми. В умовах інформаційного суспільства відбувається зміна парадигми філософії середньої освіти, орієнтиром якої є формування особистості, що здатна творчо та критично мислити, самонавчатися та саморозвиватися й адаптуватися в сучасному соціумі. Реформа освіти передбачає, що освітній процес має ґрунтуватися на компетентнісному та особистісно-орієнтованому підходах. Відповідно й навчання історії в школі має спрямовуватися не лише на формальне засвоєння історичних знань, а насамперед на формування в учнів ключових та предметних компетентностей.

Запровадження компетентнісного підходу в шкільну практику є одним із чинників, що зумовлює необхідність змін у підходах до конструювання навчальної літератури з історії. Зокрема, основний акцент має бути приділений діяльній складовій навчання, що без використання історичних джерел взагалі неможливо, адже текст підручника чи розповідь вчителя — це лише інтерпретація історичних подій. Використання й опрацювання в освітньому процесі різноманітних історичних джерел дає змогу учням ознайомитися з методами історичного пізнання, сприяє формуванню в учнів умінь критичного аналізу інформації, історичного мислення в цілому.

Втім, як свідчить аналіз стану використання історичних джерел у процесі навчання історії в закладах загальної середньої освіти України вчителі лише частково реалізують потенціал історичних джерел у формуванні предметної компетентності, часом не володіють відповідними методами роботи з ними. Як зазначає в своєму дослідженні Т. Ковбасюк, найприкрішими недоліками слід уважати високий ступінь формалізму в роботі з джерелами, переважання репродуктивних прийомів, які дають змогу частково реалізувати лише ілюстративно-інформаційну функцію джерел [7]. Таким чином, проблема використання історичних джерел в освітньому процесі та в навчальній літературі з історії є актуальною. Все це спонукало нас до розробки практикуму «Історія України в джерелах».

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Навчальна література для учнів з історії є об'єктом постійної уваги як вчених та вчителів, так і громадськості. У наукових працях та засобах масової інформації висловлюються різноманітні, а часом і суперечливі думки стосовно якості шкільних підручників та посібників.

Проблема конструювання навчальних посібників з історії є предметом дослідження таких вчених та методистів як К. Баханов, В. Власов, Н. Гупан, Я. Камбалова, Т. Ладиченко, Ю. Малієнко, В. Мисан, О. Пометун, О. Трухан. В їх працях розглядається роль різних видів навчальних видань в освітньому процесі, методичні засади їх конструювання. Спільним для цих авторів є те, що вони розглядають уміння працювати з навчальними виданнями як складову предметної компетентності.

При розробці концепції практикуму «Історія України в джерелах» особливу цінність становили праці, що присвячені методиці використання історичних джерел в процесі навчання історії. Особливості використання історичних документів у мультиперспективному навчанні історії знайшли відображення в працях таких зарубіжних дослідників як К. Галлагер, Х. Кріїнс, Р. Страдлінг, М. Стобартта ін. Проблемі використання історичних джерел в освітньому процесі присвячені праці вітчизняних вчених К. Баханова, В. Власова, Л. Задорожної, Т. Ковбасюк, Ю. Малієнко, В. Мисана, Ю. Мицика, О. Пометун, А. Приходько, О. Удада та ін. В їх працях розглянуто підходи до класифікації та функцій історичних джерел, основні прийоми та форми роботи з історичними джерелами в процесі навчання історії в закладах загальної середньої освіти. Щоправда, більшість з проаналізованих праць

висвітлюють методику роботи з писемними джерелами і недостатньо уваги в них приділено навчальній роботі з такими видами джерел як усні, речові, візуальні.

Важливими для нашого дослідження виявились і праці педагогів і психологів з питань компетентнісного навчання та організації пізнавальної діяльності: К. Баханова, А. Леонтовича, О. Леонтєва, Л. Виготського, О. Пометун, О. Савенкова та ін., де розкрито роль дослідницької діяльності в розвитку мислення і здібностей школярів; розроблені концептуальні положення у формуванні пізнавальної активності і самостійності учнів.

Проте аналіз літератури та шкільної практики свідчить про незавершеність методичних пошуків у розв'язанні проблем використання історичних джерел в освітньому процесі та формування дослідницьких умінь працювати з навчальними посібниками. Не був предметом окремого комплексного дослідження такий вид навчального видання як практикум з історії. Означена проблема потребує спеціального наукового й експериментального дослідження, обґрунтування способів її ефективного вирішення.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Мета статті — визначити й обґрунтувати концептуальні підходи конструювання практикуму «Історія України в джерелах» в контексті дослідницького підходу.

Виклад основного матеріалу. Національний стандарт України «ДСТУ 3017:2015. Інформація та документація. Видання. Основні види. Терміни та визначення понять» (на заміну ДСТУ 3017–95) уніфікував українську термінологію у видавничій, бібліотечній та суміжних сферах. Згідно нього, практикум — це «навчальний посібник, що містить особливий дидактичний матеріал і сприяє самостійній роботі учня під час освоєння навчального предмета» [4, с. 14]. Розробляючи концепцію практикуму «Історія України в джерелах» ми виходили з того, що він має максимально забезпечити можливості самостійної роботи учнів, як через систему відібраних історичних джерел так і через систему завдань різного дидактичного спрямування.

Важливим завданням практикуму «Історія України в джерелах» є сприяння в оволодінні учнями навичками роботи з історичними джерелами, зокрема їх критичного аналізу в контексті конкретних історичних подій. Історичні джерела мають неоднорідну природу і відповідно до них застосовуються різні методи дослідження. З метою ґрунтовного дослідження історичних джерел і здобуття якомога більшої і достовірної інформації історична наука розробила різні класифікаційні схеми чи моделі групування джерел за відповідними домінуючими ознаками. Відповідно історичні джерела поділяють на різні типи — групи джерел, що мають споріднений спосіб передачі відомостей або близькі за змістом, формою, походженням [5].

У процесі навчання історії в закладах загальної середньої освіти використовуються переважно такі основні типи джерел — речові, писемні, усні, візуальні. Відповідно в практикумі мають бути представлені матеріали щодо особливостей роботи з кожним типом історичних джерел. Втім зазначимо, що будь-яка класифікація джерел

є умовною, оскільки розмаїття історичних джерел настільки велике, що жодна схема чи класифікація не може охопити всі їх аспекти та інформаційні особливості [5].

Аналіз праць з даної проблематики [1; 2; 3; 7; 8; 12; 13; 14] дозволив нам визначити методичні умови організації роботи з історичними джерелами в навчанні історії в закладах загальної середньої освіти, зокрема такі:

1. При доборі історичного джерела та завдання до нього важливо врахувати їх відповідність змісту, цілям і завданням навчання історії, доступність для учнів (відповідність їх віковим можливостям), а також визначити мету роботи з цим джерелом: викликати інтерес, мотивувати учнів, формувати конкретні вміння, реконструювати певні історичні події, явища, формувати ціннісні орієнтації тощо. Від цього залежить і методика його використання, вибір етапу уроку на якому організовується робота з джерелом.

2. Під час роботи з джерелом варто орієнтуватися на активні та інтерактивні прийоми навчання — це робить навчання дієвим, продуктивним та цікавим для учнів. При цьому вибрані прийоми роботи з історичними джерелами мають бути спрямовані на формування відповідних умінь передбачених навчальною програмою, наприклад: *характеризувати..., розпізнавати..., аналізувати..., виявляти..., застосовувати..., порівнювати..., оцінювати..., висловлювати судження (ставлення)...* тощо.

3. На уроках історії не варто обмежуватися роботою над одним видом джерела історичної інформації, а поєднувати роботу з іншими видами джерел, наприклад роботу з писемним джерелом поєднати з роботою з візуальним, картою, текстом підручника. Це значно збагатить уявлення дітей про ту чи іншу історичну подію чи явище.

4. Речові та візуальні історичні джерела, за можливості, варто візуалізувати через сучасні технічні засоби, використовувати мережу Інтернет, зокрема для відвідування сайтів музеїв тощо. Продуктом навчальної діяльності учнів з використанням речових історичних джерел може бути презентація, віртуальна екскурсія чи мандрівка (наприклад, це може бути під час вивчення пам'яток культури), звіт про відвідування музею тощо.

5. Робота з історичними джерелами на уроках історії має носити системний характер, поступово ускладнюючи, як самі джерела так і дослідницькі завдання до них — від коротких до більш складних джерел, від простих запитань до більш каверзних. Починати роботу з певним видом джерела варто використовувати алгоритми роботи з ним.

6. При роботі з історичними джерелами варто уникати: а) використання надмірної кількості джерел одночасно; занадто довгих та важких для розуміння учнями; б) занадто широких запитань та неконкретних завдань (вони мають бути чіткими і потребувати конкретної відповіді); в) завдань, виконання яких вимагає знань чи умінь, котрими учні ще не володіють.

Особливо цінними для вивчення минулого є історичні документи, відповідно роботі з ними в практикуму приділено особливу увагу. Це пояснюється тим, що використання документів (чи їх уривків) сприяє конкретизації історичного матеріалу, дає змогу зробити висновки більш переконливими [7]. По-друге, вдало відібрані джерела як у розповіді вчителя, так і в підручнику можуть допомогти «оживити історію та відчути дух епохи», оскільки в багатьох з них мова йде про життєвий досвід та повсякденні турботи людей [14]. По-третє, при роботі з документами в учнів активізуються процеси мислення й уяви, що сприяє більш плідному засвоєнню історичних знань і розвитку історичної свідомості [12]. Як зазначає, європейський методист Р. Страдлінг опрацювання первинних письмових джерел показує учням різні погляди на окрему історичну подію чи процес, а також надає можливість порівняти тексти, написані в той час учасниками, очевидцями і коментаторами, з текстами, складеними істориками згодом [14].

Важливим є поєднання роботи з писемним історичним джерелом та іншими типами джерелами інформації (візуальними та речовими пам'ятками, картою, текстом підручника тощо). Це дає змогу учням зрозуміти значення та особливості кожного типу історичних джерел, а також самостійно отримати більш повну та достовірну інформацію про певне історичне явище чи подію.

В практикумі значну увагу доцільно приділити роботі учнів з речовими та візуальними історичними джерелами. Це обумовлено тим, що їх аналіз дозволяє візуалізувати для учнів історію, сформувати в них образне уявлення про певну історичну епоху чи конкретну країну. Зокрема, пам'ятки мистецтва та архітектури відображають не лише певні мистецькі стилі та естетичні смаки, які були в тогочасному суспільстві, й рівень розвитку виробничих технологій, часто в них знайшли відбиток конкретні суспільні явища, історичні тенденції. При відборі речових та візуальних джерел важливо врахувати такі аспекти як:

1) науковість: вони мають повно й виразно відображати відповідну історичну епоху та факти, розкривати істотні ознаки історичних явищ та процесів, сприяти розумінню закономірностей та тенденцій історичного процесу;

2) різноманітність тематики: джерела повинні відбиратися таким чином, щоб характеризували різні аспекти життя людини на кожному історичному етапі [10].

Вміння учнів працювати з історичним джерелом формуються через систему навчальних й дослідницьких завдань. Завдання практикуму розроблятимуться на основі дослідницького та диференційованого підходів до навчання, і відповідно матимуть різнорівневий характер з їх поступовим ускладненням і розраховані на різний характер пізнавальної діяльності учнів: репродуктивний, пошуковий, реконструктивний та творчий. Основною метою завдань практикуму має бути формування предметних компетентностей, дослідницького типу мислення, практичних умінь і навичок здобуття суб'єктивно нових знань з історії. Відповідно й умова таких завдань має формулюватися так, щоб викликала пізнавальну активність учня.

Завдання для учнів мають також передбачати оптимальне поєднання різних форм навчання: індивідуальної, парної, групової та колективної.

Важливим компонентом практикуму є дослідницькі завдання. Дослідницьке завдання є різновидом навчального завдання основною ознакою якого є повна (або часткова) новизна його для учня та наявність навчальної проблеми, що передбачає пошук нових знань, способів (умінь) і стимуляцію активного використання в навчанні зв'язків, відношень, доведень [11]. Дослідницьке завдання з історії має містити: 1) передбачуваний спосіб діяльності учня (**доведіть, визначте, порівняйте, проаналізуйте** тощо); 2) формулювання умови завдання; 3) джерел інформації (писемне джерело (або уривок з нього), візуальні чи речові джерела, статистичні дані, ілюстрації, карти, Інтернет-ресурси, фонди музеїв, інколи це можуть бути власні знання учня). Під час розв'язання дослідницьких завдань діяльність учнів наближається до процесу наукового пізнання: учні в доступній для них формі знайомляться з методами та етапами наукового пізнання, досягаючи при цьому частину накопичених суспільством знань доступними для їх віку способами [9; 11].

Під час відбору до практикуму історичних джерел різного типу необхідно пам'ятати про багатоперспективний (багаторакурсний) підхід, коли певна історична ситуація висвітлюється з кількох — щонайменше двох — перспектив (ракурсів), що репрезентують різні суспільні позиції та інтереси. На думку сучасних європейських методистів [2, 8, 13, 14], багатоперспективність передбачає не лише презентацію різних точок зору, але й встановлення зв'язку між різними перспективами. Тож, в практикумі мають бути завдання на використання декількох історичних джерел, що висвітлюють одну подію чи явище з різних позицій. У цьому випадку учні визначатимуть, чим відрізняється висвітлення історичної події чи явища у різних джерелах.

Аби запобігти некритичному сприйняттю учнями історичної інформації, недостатньо тільки навчити їх досліджувати джерела за певним алгоритмом. У зазначеному контексті досить важливим є розвиток умінь аналізувати та критично оцінювати інтерпретацію минулого, що міститься в будь-якому джерелі, з позиції її відповідності реальним фактам, іншим джерелам інформації. Тому важливими є завдання на зразок: «Відберіть важливу інформацію з джерела», «Підсумуйте інформацію, подану у джерелі», «Оцініть інформацію щодо достовірності та упередженості». Така робота допомагає учням усвідомити, що історичні джерела не завжди є об'єктивними, що не існує єдиної істини щодо минулого та надає йому можливість виробити власну позицію, свій погляд щодо історичних фактів і свідчень [12]. Одним із методів формування вміння роботи з історичними інтерпретаціями є залучення учнів до створення ними власних історичних інтерпретацій на основі дослідження декількох джерел, що висвітлюють одну подію чи явище з різних позицій. Такий підхід дозволяє учням зрозуміти загальні підходи походження історичних інтерпретацій [10; 12].

Висновки та перспективи подальших досліджень. Запровадження в освітній процес компетентнісного підходу зумовлює необхідність змін у підходах до конструювання навчальної літератури з історії. При цьому основний акцент має бути приділений діяльнісній складовій процесу навчання. Одним з видів навчальних видань з історії, що спрямовані на реалізацію компетентнісного підходу в освітньому процесі, є практикуми. Зокрема, практикум «Історія України в джерелах» має максимально забезпечити можливості самостійної роботи учнів, як через систему відібраних історичних джерел так і через систему завдань різного дидактичного спрямування.

Під час відбору до практикуму історичних джерел різного типу необхідно враховувати багаторакурсний підхід та методичні умови організації роботи з історичними джерелами в навчанні історії в закладах загальної середньої освіти. Завдання в практикумі мають становити певну систему та сприяти розвитку не лише репродуктивної, а й творчої діяльності та рефлексивних якостей учня. Такий підхід сприятиме формуванню в учнів ключових та предметних компетентностей, дослідницького типу мислення, практичних умінь і навичок здобуття суб'єктивно нових знань з історії в процесі опрацювання історичних джерел.

Проблема організації роботи учнів з різними типами історичних джерел засобами практикуму є складною і потребує окремого дослідження. Зокрема, в процесі конструювання практикуму «Історія України в джерелах» подальшого вивчення потребує методика організації проектної та дослідницької роботи учнів на основі опрацювання різних типів джерел.

Використані джерела

1. Власов В. С. Методика формування вмій роботи з писемними джерелами / В. С. Власов // Практичний довідник учителя історії. — Бібліотека журналу «Історія і суспільствознавство в школах України: теорія і методика навчання». № 2–2015. — С. 2123.
2. Галлагер К. Викладання історії в контексті сприяння демократичним цінностям і терпимості: викладання і вивчення історії в школі: пер. з англ. / К. Галлагер. — К.: Право, 1998. — 48с.
3. Десятков Д. Л. Методика використання пізнавальних задач у навчанні історії середніх віків/ ступна стаття К. О. Баханова. — Х.: Вид. група «Основа», 2010. — 143 [1] с. — (Б-ка журн. «Історія та правознавство». Вип. 12 (84)).
4. ДСТУ 3017: 2015 Видання. Основні види. Терміни та визначення понять [Текст]. — На заміну ДСТУ 3017–95; чинний від 2016–07–01. — Київ: ДП «УкрНДНЦ», 2016. — IV, 38с. — (Інформація та документація).
5. Калакура Я. С. Історичне джерелознавство [Текст]: підручник / Я. С. Калакура, І. В. Войцехівська, Б. І. Корольов та ін. — К.: Либідь, 2002. — 488 с.
6. Камбалова Я. М. Методика створення шкільних навчально-методичних комплектів з всесвітньої історії в основній школі [Текст]: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Камбалова Яніна Миколаївна; Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. К., 2009. — 237 арк.
7. Ковбасюк Т. Л. Методичні засади використання писемних історичних джерел у навчанні історії України учнів основної школи [Текст]: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Ковбасюк Тетяна Леонідівна; Ін-т педагогіки АПН України. — К., 2010. — 238 арк.

8. Кріїнс Х. Європейські обрії історичної освіти / Х. Кріїнс, Й. Ван дер Лью Роод // Доба. — 2004. — № 2. — С. 710.
9. Мієр Т. І. Дидактичні засади організації навчально-дослідницької діяльності молодших школярів: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02 / Тетяна Іванівна Мієр; Інститут педагогіки НАПН України Київ, 2014. 594 с.
10. Мороз П. В. Дослідницька діяльність учнів в процесі навчання історії України: методичний посібник / Петро Володимирович Мороз К.: Педагогічна думка, 2012. — 128 с.
11. Омельчук С. А. Методика навчання морфології української мови в основній школі на засадах дослідницького підходу: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02 / С. А. Омельчук; Херсон. держ. ун-т. Херсон, 2014. 537 с.
12. Пометун О. Методика навчання історії в школі / О. Пометун, Г. Фрейман. — К.: Генеза, 2005. — 328 с.
13. Стобарт М. Совет Европы и историческое образование / М. Стобарт // Преподавание истории в школе. — 1995. — № 7. — С. 3541.
14. Страдлінг Р. Багаторакурсність у викладанні історії: посібник для вчителя / Р. Страдлінг. — Страсбург: Рада Європи, 2007. — 65 с.
15. Moroz P. V. Conceptual bases of the research activity in the process of teaching world history at the secondary school / P. V. Moroz, I. V. Moroz // Український педагогічний журнал. — 2015. № .3. — с. 102115.

References

1. Vlasov V. S. Metodyka formuvannja vminj roboty z pysemnymy dzherelamy / V. S. Vlasov // Praktychnyj dovidnyk uchytelja istoriji. — Biblioteka zhurnalu «Istorija i suspiljstvoznavstvo v shkolakh Ukrainy: teorija i metodyka navchannja». № 2—2015. — S. 2123.
2. Ghallagher K. Vykladannja istoriji v konteksti spryannja demokratychnym cinnostjam i terpymosti: vykladannja i vyvchennja istoriji v shkoli: per. z anghl. / K. Ghallagher. — K.: Pravo, 1998. — 48 s.
3. Desjatov D. L. Metodyka vykorystannja piznavalnykh zadach u navchanni istoriji serednikh vikiv/ stupna statija K. O. Bakhanova. — Kh.: Vyd. ghrupa «Osnova», 2010. — 143 s. — (B-ka zhurn. «Istorija ta pravoznavstvo». Vyp. 12 (84)).
4. DSTU3017: 2015 Vydannja. Osnovni vydy. Terminy ta vyznachennja ponjatj [Tekst]. — Na zaminu DSTU3017—95; chynnyj vid 2016—07—01. — Kyjiv: DP «UkrNDNC», 2016. — IV, 38s. — (Informacija ta dokumentacija).
5. Kalakura, Ya. S. Istorychne dzhereloznavstvo [Tekst]: pidruchnyk / Ya. S. Kalakura, I. V. Voitsekhivska, B. I. Korolov ta in. — K.: Lybid, 2002. — 488 s
6. Kambalova Ja. M. Metodyka stvorennja shkilnykh navchaljno-metodychnykh komplektiv z vsesvitnoji istoriji v osnovnij shkoli [Tekst]: dys. ... kand. ped. nauk: 13.00.02 / Kambalova Janina Mykolajivna; Nac. ped. un-t im. M. P. Draghomanova. K., 2009. 237 ark.
7. Kovbasjuk T. L. Metodychni zasady vykorystannja pysemnykh istorychnykh dzherel u navchanni istoriji Ukrainy uchniv osnovnoji shkoly [Tekst]: dys. ... kand. ped. nauk: 13.00.02 / Kovbasjuk Tetjana Leonidivna; In-t pedagoghiky APN Ukrainy. K., 2010. — 238 ark.
8. Krijins Kh. Jevropejski obriji istorychnoji osvity / Kh. Krijins, J. Van der Ljju Rood // Doba. — 2004. — № 2. — S. 710.

9. Mijer T. I. Dydaktychni zasady orghanizaciji navchaljno-doslidnyckoji dijajlnosti molodshykh shkoljariv: dys. ... d-ra ped. nauk: 13.00.02 / Tetjana Ivanivna Mijer; Instytut pedagoghiky NAPN Ukrainy Kyjiv, 2014. — 594 s.
10. Moroz P. V. Doslidnycka dijajlnistj uchniv v procesi navchannja istoriji Ukrainy: metodychnyj posibnyk / Petro Volodymyrovych Moroz K.: Pedagoghichna dumka, 2012. — 128 s.
11. Omeljchuk S. A. Metodyka navchannja morfologhiji ukrajinskoji movy v osnovnij shkoli na zasadakh doslidnyckogho pidkholu: dys. ... d-ra ped. nauk: 13.00.02 / S. A. Omeljchuk; Kherson. derzh. un-t. Kherson, 2014. — 537 s.
12. Pometun O. Metodyka navchannja istoriji v shkoli / O. Pometun, Gh. Frejman. — K.: Gheneza, 2005. — 328 s.
13. Stobart M. Sovet Evropy i istoricheskoe obrazovanie / M. Stobart // Prepodavanje istorii v shkole. — 1995. — № 7. — S. 3541.
14. Stradlingh R. Baghatorakursnistj u vykladanni istoriji: posibnyk dlja vchytelja / R. Stradlingh. — Strasburgh: Rada Jevropy, 2007. — 65 s.
15. Moroz P. V. Conceptual bases of the research activity in the process of teaching world history at the secondary school / P. V. Moroz, I. V. Moroz // Ukrajinskyj pedagoghichnyj zhurnal. — 2015. № 3. — s. 102115.

Мороз П. В.,

кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник,
старший научный сотрудник отдела обществоведческого образования
Института педагогики НАПН Украины

Мороз И. В.,

научный сотрудник отдела обществоведческого образования
Института педагогики НАПН Украины

КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ПОДХОДЫ К КОНСТРУИРОВАНИЮ ПРАКТИКУМА «ИСТОРИЯ УКРАИНЫ В ИСТОЧНИКАХ»

Статья посвящена концептуальным подходам к конструированию практикума «История Украины в источниках». Разрабатывая концепцию практикума, авторы исходили из того, что он должен максимально обеспечить возможности самостоятельной работы учащихся, как через систему отобранных исторических источников, так и через систему заданий различного дидактического направления. В статье выделены методические условия организации работы с историческими источниками в обучении истории в учреждениях общего среднего образования. Отмечается, что задания в практикуме должны составлять определенную систему и способствовать развитию не только репродуктивной, но и творческой деятельности и рефлексивных качеств ученика. По мнению авторов, ведущую роль в практикуме должно быть отведено творческим и исследовательским заданиям.

Ключевые слова: практикум; процесс обучения истории; исторические источники; компетентностный подход; исследовательская деятельность.

Moroz P.,

Candidate of Pedagogical Sciences, Senior Researcher,
Senior Research Officer at the Social Science Education Department
of the Institute of Pedagogy of the NAES of Ukraine

Moroz I.,

Research Officer at the Social Science Education Department
of the Institute of Pedagogy of the NAES of Ukraine

CONCEPTUAL APPROACHES TO THE DESIGN OF A TUTORIAL “THE HISTORY OF UKRAINE IN THE SOURCES”

The article is devoted to the conceptual approaches to the design of a tutorial «History of Ukraine in Sources». The introduction of a competence approach in the educational process necessitates changes in the approaches to constructing educational literature on history. According to the authors, one of the most effective teaching aids in history is a tutorial, which contains special didactic material and facilitates pupil’s individual work during learning of the subject.

When developing the concept of the tutorial «History of Ukraine in Sources», the authors proceeded from the fact that it should maximally ensure the possibility for individual work of pupils, both through the system of selected historical sources and through the system of tasks of different didactic purpose. This approach will contribute to the formation of pupils’ skills of critical analysis of historical sources, historical thinking in general.

The article outlines the methodological conditions for organizing work with historical sources in the process of teaching history in institutions of general secondary education. It is noted that the tasks in the tutorial should form a system and promote the development not only of reproductive, but also of creative activity and reflexive qualities of a pupil. According to the authors, the leading role in the tutorial should be devoted to creative and research tasks. The article states that in the process of designing the tutorial «History of Ukraine in Sources» the prospects for further study concern the methodology of organizing project and research work of pupils on the basis of processing various types of sources.

Keywords: tutorial; history teaching process; historical sources; competence approach; research activity.

ПРОГНОСТИЧНІ МОДЕЛІ РОЗВИТКУ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ, РОЗРОБЛЕНІ В НЕЗАЛЕЖНІЙ УКРАЇНІ, В ЗМІСТІ ПОСІБНИКА З ПЕДАГОГІЧНОГО ПРОГНОЗУВАННЯ ДЛЯ ВЧИТЕЛЯ

О. В. Мушка,

кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник,
старший науковий співробітник
відділу інновацій та стратегій розвитку освіти
Інституту педагогіки НАПН України

У статті розглядається проблема конструювання і відображення навчальних матеріалів про прогностичні моделі розвитку загальної середньої освіти, розроблені у незалежній Україні в змісті посібника з педагогічного прогнозування для вчителя. Обґрунтовано, що теоретична й практична підготовка вчителя до прогнозування розвитку системи загальної середньої освіти передбачатиме засвоєння ним прогностичних знань і вмінь, пов'язаних із прогностичними моделями розвитку загальної середньої освіти, розробленими в незалежній Україні. Визначено, що одним із оптимальних шляхів відображення цих навчальних матеріалів є конструювання відповідного параграфу (розділу) посібника з педагогічного прогнозування для вчителя. Визначено й обґрунтовано чіткий перелік навчальних матеріалів про прогностичні моделі розвитку загальної середньої освіти, розроблені в незалежній Україні, що доцільно відобразити в змісті посібника, їх розподіл за його текстовим і позатекстовим компонентами.

Ключові слова: прогностична модель; пошуковий прогноз; нормативний прогноз; розвиток системи загальної середньої освіти; учитель; посібник.

Постановка проблеми. Одним із важливих складників науково-методологічного й методичного забезпечення освітньої реформи в Україні мають стати засоби освітньо-педагогічного прогнозування, котрі дадуть змогу передбачити бажаний стан вітчизняної системи загальної середньої освіти, оптимальні шляхи й строки його досягнення. Особливе місце серед цих засобів займають пошукові й нормативні прогнозні моделі, що дають змогу передбачити «можливі стани об'єкта прогнозування в майбутньому», «можливі шляхи і строки досягнення цих станів» [21,

с. 394–395]. Важливим джерелом, що дає змогу реконструювати й проаналізувати таку прогнозну інформацію щодо розвитку системи загальної середньої освіти України в історичній ретроспективі є відповідні директивні документи органів державної влади. За допомогою цих документів можна реконструювати тогочасну візію тенденцій розвитку системи загальної середньої освіти, образ бажаного майбутнього стану цієї системи, шляхів і строків його досягнення.

Вивчення історичного розвитку системи загальної середньої освіти незалежної України, а також спроб його передбачення й керування ним, реформування зазначеної системи, зафіксованих у директивних документах тісно пов'язано з проблематикою підготовки педагогічних працівників до прогнозування розвитку системи загальної середньої освіти України. Аналіз цієї проблематики дав нам змогу сформулювати проблему нашого дослідження — конструювання і відображення навчальних матеріалів про прогностичні моделі розвитку загальної середньої освіти, розроблені в незалежній Україні в змісті посібника з педагогічного прогнозування для вчителя.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблематика реформування системи загальної середньої освіти України ґрунтовно досліджувалася в наукових працях українських учених, серед яких необхідно відзначити наукові публікації Н. Бібік (аналіз проблем наукового забезпечення модернізації загальної середньої освіти) [1], Л. Березівської (історико-педагогічний аналіз процесу реформування загальної середньої освіти в Україні, головних концепцій і проектів реформ шкільної освіти) [2; 3], В. Кременя (філософське осмислення й цілепокладання модернізаційних процесів у загальній середній освіті в контексті цивілізаційних змін) [7], В. Кременя, Т. Левовицького, В. Огнев'юка, С. Сисоєвої та ін. (філософські, методологічні, історичні, соціальні, організаційно-управлінські аспекти освітніх реформ) [10] та ін.

Дослідження спирається на теоретичні положення освітньо-педагогічної прогностики, прогнозування розвитку системи загальної середньої освіти загалом та закладів загальної середньої освіти зокрема, сформульовані в наукових працях О. Топузова [22] та Д. Пузікова [19; 20], застосування цих теоретичних знань у процесі підготовки вчителя до прогнозування розвитку загальної середньої освіти [18].

Актуальність і наукова новизна поданих у статті наукових результатів полягає в тому, що прогностичний характер директивних документів, присвячених розвитку системи загальної середньої освіти ще не став предметом цілісного дослідження. Так само відсутні вітчизняні наукові дослідження, присвячені використанню результатів ретроспективного аналізу цих моделей у процесі підготовки вчителя до прогнозування розвитку системи загальної середньої освіти. І лише окремі теоретичні положення, розвинуті автором в цій статті, були оприлюднені нею й обговорені на наукових конференціях, тези доповідей до яких опубліковано [8; 9].

Формулювання цілей статті. Метою статті є визначення навчальних матеріалів про прогностичні моделі розвитку вітчизняної системи загальної середньої освіти, ре-

конструйовані за допомогою ретроспективного аналізу директивних документів, розроблених й ухвалених в Україні в період 1991–2017 рр., окреслення шляхів відображення цих матеріалів у змісті посібника з педагогічного прогнозування для вчителя.

Виклад основного матеріалу. Для того, щоб презентувати результати ретроспективного аналізу прогностичних моделей розвитку загальної середньої освіти, розроблених у незалежній Україні в змісті посібника з педагогічного прогнозування для вчителя, цю інформацію необхідно дидактично опрацювати, оформити й подати як навчально-методичні матеріали цього посібника.

Зауважимо, що навчальні матеріали, пов'язані з прогностичними моделями розвитку загальної середньої освіти, розробленими в незалежній Україні, є досить об'ємними й складними. Однак уникнути відображення цих матеріалів у змісті посібника з педагогічного прогнозування для вчителя є, на нашу думку, неможливим і недоцільним. Вивчення результатів ретроспективного аналізу прогностичних моделей розвитку загальної середньої освіти, розроблених у незалежній Україні, матиме велике значення для педагогічного працівника, який оволодіватиме теорією і практикою освітньо-педагогічного прогнозування.

По-перше, опрацювання цих результатів учителем сприятиме кращому оволодінню ним положеннями теорії освітньо-педагогічного прогнозування (щодо видів прогнозів, їх параметрів, принципів, етапів і найважливіших процедур розроблення тощо).

По-друге, вивчення цих результатів забезпечуватиме оволодіння ним методологією освітньо-педагогічного прогнозування, зокрема важливу інформацією про застосування в ньому інструментарію моделювання (задля розроблення пошукових і нормативних моделей об'єкта прогнозування). Зауважимо, що методи моделювання розглядалися І. В. Бестужевим-Ладою [21, 20–21] та Б. С. Гершунським [4, с. 126–135] як один із найважливіших «способів розроблення прогнозу» [21, 20].

По-третє, збагатить учителя знаннями про об'єкт прогнозування (розвиток системи загальної середньої освіти), його характеристики, змінні (як ендегенні, так і екзогенні), параметри, динамічні ряди змінних, тенденції), що міститимуться в матеріалах, пов'язаних із прогностичними моделями розвитку загальної середньої освіти, розробленими в незалежній Україні.

По-четверте, вивчення результатів ретроспективного аналізу прогностичних моделей розвитку загальної середньої освіти, розроблених у незалежній Україні, сприятиме практичній підготовці вчителя до здійснення освітньо-педагогічного прогнозування розвитку системи загальної середньої освіти, формуванню в нього необхідних прогностичних умінь і навичок. Цьому може суттєво посприяти методичний апарат (запитання, завдання, тести тощо). Особливо важливим для здійснення практичної підготовки вчителя до освітньо-педагогічного прогнозування розвитку системи загальної середньої освіти за допомогою цих результатів є

детальний аналіз причин здобутків і невдач розробників прогностичних моделей. Важливо, щоб учитель залучився до пошуку цих причин, пропонував і обґрунтовував власні пропозиції щодо засобів, за допомогою яких можна посилити здобутки та усунути недоліки в процесі розроблення й упровадження таких моделей.

Для створення відповідних навчальних матеріалів необхідно визначити, яка інформація про прогностичні моделі розвитку загальної середньої освіти, розроблені в незалежній Україні, буде відображена на сторінках посібника, і в якому вигляді (текстовому, позатекстовому).

Зауважимо, що з'ясування питання щодо обсягу (параграф або розділ), в якому матеріали про прогностичні моделі розвитку загальної середньої освіти, розроблені в незалежній Україні, відображатиметься в змісті посібника з педагогічного прогнозування для вчителя, ми залишаємо на розсуд його наукового редактора та колективу авторів.

За змістом, усі навчальні матеріали, пов'язані з цими моделями, що будуть відображені в такому посібнику, можна поділити на п'ять відносно однорідних груп, а саме:

- розроблена й обґрунтована автором історична періодизація становлення нормативної бази розвитку системи загальної середньої освіти України, директивні документи якої визначали образ майбутнього цієї системи, різною мірою втілений у реальність;
- тексти директивних документів (або витяги з них) із цієї нормативної бази, на основі яких відбувалася реконструкція названих прогностичних моделей;
- інформація про реконструйовані прогностичні моделі розвитку загальної середньої освіти, розроблені в незалежній Україні;
- навчальні матеріали з теорії і методики освітньо-педагогічної і дидактичної прогностик (терміни, теоретичні положення тощо), необхідні для засвоєння цієї інформації;
- питання, тести й завдання, що забезпечуватимуть засвоєння теоретичного матеріалу, практичну підготовку вчителя до прогнозування розвитку системи загальної середньої освіти, формування його прогностичних умінь і навичок.

У текстовому компоненті посібника з педагогічного прогнозування для вчителя мають знайти відображення чотири види навчальних матеріалів, пов'язаних із прогностичними моделями розвитку загальної середньої освіти, розробленими в незалежній Україні.

1. Історична періодизація становлення нормативної бази розвитку системи загальної середньої освіти України розроблена й обґрунтована автором. За цією періодизацією можна виділити чотири основні періоди становлення нормативної бази розвитку зазначеної системи, а саме:

- **початковий період (1991–1999 рр.),** упродовж якого в процесі становлення нормативної бази розвитку системи загальної середньої освіти виразно про-

являлися дві найголовніші тенденції: по-перше, українізація загальної середньої освіти, зумовлена здобуттям Незалежності, необхідністю самостійного розвитку української держави й утвердження української культури; по-друге, наслідки освітньої реформи 1980-х років (перехід до 11-річної школи, подальша гуманізація й гуманітаризація освіти, поширення ідей педагогіки співробітництва, інформатизація загальної середньої освіти тощо);

- **період активізації (1999–2010 рр.)**, упродовж якого прискорення становлення цієї бази зумовлено цілісною реформою системи загальної середньої освіти, започаткованою новим міністром освіти В. Г. Кременем. Зазначена реформа розпочиналася в сприятливих політичних й економічних умовах. Реформа охопила практично весь період здобуття загальної середньої освіти (перехід до дванадцятирічної загальної середньої освіти), всі рівні загальної середньої освіти й складники педагогічної системи школи. До основних тенденцій цього періоду необхідно віднести стандартизацію, профілізацію, швидку інформатизацію, демократизацію загальної середньої освіти, упровадження компетентнісного підходу тощо;

- **період різкого сповільнення (контрреформаційний) (2010 рік — початок 2014 року)**, найважливішим проявом якого стало скорочення тривалості загальної середньої освіти з дванадцяти до одинадцяти років. Виразно проявилася тенденція до централізації в управлінні загальною середньою освітою, нехтування думкою провідних вітчизняних учених і наукових установ у процесі створення директивних документів, що визначали розвиток загальної середньої освіти в цей період;

- **період повернення до освітньої реформи (весна 2014 року — теперішній час)**, для котрого характерно декларування цілісної, системної, докорінної й незворотної освітньої реформи, що відображується в змісті її нормативної бази. Одними з важливих тенденцій цього періоду розвитку системи загальної середньої освіти є надання належної уваги нормативно-правовому, науково-методологічному й методичному забезпеченню освітньої реформи, інформуванню населення про її зміст й очікувані результати.

Зазначимо, що процес становлення нормативної бази розвитку системи загальної середньої освіти України ще не завершено, оскільки на освітян очікує обговорення нової редакції Закону України «Про загальну середню освіту», ухвалення його Верховною Радою України.

Історична періодизація відобразатиметься в основному (інформаційному) тексті посібника.

2. У додатковому тексті посібника необхідно відобразити витяги з текстів директивних документів, на основі яких відбувалася реконструкція названих прогностичних моделей, а саме:

- **Закону України «Про освіту» від 23.05.1991 р. № 1060-XII** (хоч цей акт і був прийнятий за три місяці до проголошення незалежності України, цей закон визначив тенденції розвитку системи загальної середньої освіти вже незалежної держави) [15];

- **Концепції середньої загальноосвітньої школи України**, затвердженої 1991 р. рішенням Колегії Міністерства освіти України [6];
- **Державної національної програми «Освіта» («Україна XXI століття»)**, схваленої I з'їздом педагогічних працівників України, затвердженої постановою Кабінету Міністрів України від 03.11.1993 р. № 896 [5];
- **Закону України «Про загальну середню освіту» від 13.05.1999 р. № 651-IV** [12];
- **Концепції загальної середньої освіти (12-річна школа)**, затвердженої постановою Колегії Міністерства освіти і науки України, президії Академії педагогічних наук України від 22.11.2001 р. № 12/5–2 [13];
- **Національної доктрини розвитку освіти**, затвердженої указом Президента України від 17.04.2002 р. № 347–2002 [14].
- **Закону України «Про внесення змін до законодавчих актів з питань загальної середньої та дошкільної освіти щодо організації навчально-виховного процесу» від 06.07.2010 р. № 2442-VI** [11];
- **Концепція реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року**, схваленої розпорядженням Кабінету Міністрів України від 14.12.2016 р. № 988-р. [17];
- **Закону України «Про освіту» від 05.09.2017 р. № 2145-VIII** [16].

Зауважимо, що витяги з цих директивних документів (правових актів), подані в додатковому тексті посібника, мають посторінково супроводжувати інформацію про реконструйовані прогностичні моделі розвитку загальної середньої освіти, розроблені в незалежній Україні, про які буде сказано нижче.

Перелік цих директивних документів необхідно подати в основному тексті посібника з педагогічного прогнозування. Інформація про розробників (авторів) та стисла характеристика цих документів, обґрунтування їх значення для реконструювання (визначення) прогностичних моделей розвитку загальної середньої освіти, розроблені в незалежній Україні, подається в пояснювальному тексті, а саме: в поясненні усередині основного тексту (поданих у дужках), або текстових даних, оформлених у вигляді врізів (врізок) до основного тексту посібника.

3. В основному (інформаційному) тексті посібника має розміщуватися інформація про реконструйовані прогностичні моделі розвитку загальної середньої освіти, розроблені в незалежній Україні. Доцільно тісно пов'язати цю інформацію з наведеними вище директивними документами (правовими актами). Уміщена в тексті посібника навчальна інформація про ці акти складатиметься із загальної та змістової характеристики цих прогностичних моделей.

Інформаційний текст, що відображатиме загальну характеристику прогностичної моделі, міститиме результати її аналізу за такими показниками: вид прогнозу (пошуковий або нормативний), параметри прогнозу (період упередження, прогнозний горизонт), деталізованість, урахування прогнозного фону, результа-

ти реалізації (подальші управлінські рішення, зміни в системі загальної середньої освіти) [8].

Змістова характеристика цих прогнозних моделей вибудовуватиметься за основними змістовими напрямками розвитку системи загальної середньої освіти, закладеними Концепцією реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року, а саме: рівний доступ усіх дітей до якісної освіти; створення умов для навчання учнів за місцем проживання; забезпечення регулярного підвезення учнів до шкіл; реформування змісту загальної середньої освіти (урахування в ньому компетентностей особистості); забезпечення співпраці учня, вчителя і батьків (педагогіка партнерства); підвищення мотивації професійної діяльності вчителя; надання вчителю академічної свободи; стимулювання вчителя до професійного зростання; зорієнтованість на потреби учня (дитиноцентризм); удосконалення процесу виховання; реформування структури школи (відповідно вимог реформування змісту загальної середньої освіти, формування компетентностей учнів); автономізація школи, пов'язана з децентралізацією управління загальною середньою освітою; забезпечення справедливого розподілу бюджетного (державного й місцевого) фінансування закладів загальної середньої освіти; забезпечення необхідних умов, засобів і технологій для навчання учнів, учителів і батьків (шляхом створення сучасного освітнього середовища закладу загальної середньої освіти) [17].

4. В пояснювальному складнику основного тексту посібника необхідно відобразити посторінковий словник і теоретичні положення, необхідні для засвоєння вчителями інформації про подані результати ретроспективного аналізу реконструйованих прогностичних моделей розвитку загальної середньої освіти, розроблених у незалежній Україні. Зазначимо, що посторінковий словник цього параграфа (розділу) посібника не повинен бути завеликим (оскільки більшість термінів прогностики буде подано в інших підрозділах цієї навчальної книги відповідно до їх змісту). Однак у ньому необхідно відобразити окремі терміни, що безпосередньо пов'язані з навчальними матеріалами, вміщеними в основному тексті цього підрозділу посібника, зустрінатимуться в ньому, наприклад, «пошуковий прогноз», «нормативний прогноз» тощо.

Забезпечення теоретичної і практичної підготовки вчителя до прогнозування розвитку загальної середньої освіти, формування в нього прогностичних умінь і навичок здійснюватиметься за допомогою позатекстового компонента навчального посібника, його методичного апарата (сукупності запитань, тестів, завдань). Важливо, щоб цей апарат посібника включав запитання й завдання, виконання яких забезпечуватиме різні рівні засвоєння навчального матеріалу про прогностичні моделі розвитку загальної середньої освіти, розроблені в незалежній Україні, а саме: репродуктивний (відтворення прочитаного, розв'язання

завдання за поданим зразком), пошуковий (розв'язання проблемного завдання, що передбачає самостійний пошук інформації, застосування здобутих теоретичних знань, сформованих умінь і навичок щодо іншого об'єкта прогнозування), творчий (самостійне визначення об'єкта прогнозування, завдання прогнозу, розроблення прогнозу тощо).

Позатекстовий компонент посібника з педагогічного прогнозування для вчителя може також вміщувати умовно-графічні зображення, а саме: схеми, графіки, діаграми тощо.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Теоретична й практична підготовка вчителя до прогнозування розвитку системи загальної середньої освіти передбачатиме засвоєння ним прогностичних знань і вмінь, пов'язаних із прогностичними моделями розвитку загальної середньої освіти, розробленими в незалежній Україні. Одним з оптимальних шляхів відображення цих навчальних матеріалів є конструювання відповідного параграфа (розділу) посібника з педагогічного прогнозування для вчителя.

У змісті посібника доцільно відобразити декілька груп навчальних матеріалів, а саме: історичну періодизацію становлення нормативної бази розвитку системи загальної середньої освіти України; витяги з текстів директивних документів із цієї нормативної бази, на основі яких відбувалася реконструкція цих прогностичних моделей; інформацію про реконструйовані прогностичні моделі розвитку загальної середньої освіти, розроблені в незалежній Україні; навчальні матеріали з теорії і методики освітньо-педагогічної і дидактичної прогностик (терміни, теоретичні положення тощо), необхідні для засвоєння цієї інформації; питання, тести й завдання, що забезпечуватимуть засвоєння цього теоретичного матеріалу, практичну підготовку вчителя.

Таким чином, відображення цих матеріалів у посібнику з педагогічного прогнозування здійснюватиметься як у його текстовому (основний інформаційний текст; витяги з директивних документів у додатковому тексті; посторінковий словник найважливіших термінів, дані про документи та їх розробників, пояснення до них у дужках у пояснювальному тексті), так і позатекстовому компонентах (методичний апарат, що забезпечуватиме організацію теоретичної й практичної підготовки вчителя, складатиметься із питань, завдань і текстів різного рівня складності; умовно-графічні ілюстрації (схеми, графік, діаграми тощо).

Перспективи подальших досліджень пов'язано зі створенням та експериментальною апробацією текстових і позатекстових матеріалів про прогностичні моделі розвитку загальної середньої освіти, розроблені в незалежній Україні, що увійдуть до змісту посібника з педагогічного прогнозування для вчителя, підготовленим їх до опублікування.

Використані джерела

1. Бібік Н. М. Проблеми наукового забезпечення модернізації загальної середньої освіти / Н. М. Бібік // Педагогіка і психологія. — 2008. — № 1. — С. 40–46.
2. Березівська Л. Д. Журнал «Рідна школа» як джерело історії реформування загальної середньої освіти в Україні: концепції і проекти / Л. Д. Березівська // Педагогічні науки: зб. наук. праць. — Вип. 81. — Т. 1. — Херсон: Херсонський державний університет; вид. дім «Гельветика», 2018. — С. 9–15.
3. Березівська Л. Д. Реформування шкільної освіти в Україні у ХХ столітті: монографія / Л. Д. Березівська; Інститут педагогіки НАПН України. — К.: Богданова А. М., 2008. — 406 с.
4. Гершунский Б. С. Образовательно-педагогическая прогностика. Теория, методология, практика: учеб. пособ. / Б. С. Гершунский. — М.: Флинта: Наука, 2003. — 768 с.
5. Державна національна програма «Освіта». Україна ХХІ століття. — К.: Райдуга, 1994. — 64 с.
6. Концепція середньої загальноосвітньої школи України // Інформаційний збірник Міністерства освіти України. — 1992. — № 4. — С. 4–29.
7. Кремень В. Структурна модернізація освіти в контексті цивілізаційних змін / В. Кремень // Педагогіка і психологія. — 2011. — № 2. — С. 5–13.
8. Мушка О. В. Аналіз прогностичних моделей розвитку загальної середньої освіти, розроблених у незалежній Україні / О. В. Мушка // Анотовані результати науково-дослідної роботи Інституту педагогіки НАПН України за 2017 р. — К.: Педагогічна думка, 2017. — С. 47.
9. Мушка О. В. Прогностичні моделі розвитку загальної середньої освіти, розроблені в незалежній Україні як об'єкт наукового аналізу / О. В. Мушка // Анотовані результати науково-дослідної роботи Інституту педагогіки НАПН України за 2016 р. — К.: Інститут педагогіки, 2016. — С. 69–70.
10. Освітні реформи: місія, дійсність, рефлексія: монографія / за ред. Василя Кременя, Тадеуша Левовицького, Віктора Огнев'юка, Світлани Сисоевої. — К.: ТОВ «Видавниче підприємство «Едельвейс», 2013. — 460 с.
11. Про внесення змін до законодавчих актів з питань загальної середньої та дошкільної освіти щодо організації навчально-виховного процесу: Закон України від 06.07.2010 р. № 2442-VI [Електронний ресурс] / Верховна Рада України // Офіційний сайт Верховної Ради України. — Режим доступу: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2442-17>. — Назва з екрана.
12. Про загальну середню освіту: Закон України від 13.05.1999 р. № 651-XIV // Відомості Верховної Ради України. — 1999. — № 28. — Ст. 230.
13. Про Концепцію загальної середньої освіти (12-річна школа): постанова Колегії Міністерства освіти і науки України, Президії Академії педагогічних наук України від 22.11.2001 р. № 12/5-2 [Електронний ресурс] // Освіта.ua. — Режим доступу: http://osvita.ua/legislation/Ser_osv/2712/. — Назва з екрана.
14. Про національну доктрину розвитку освіти: Указ Президента України від 17.04.2002 р. № 347-2002 [Електронний ресурс] / Президент України // Офіційний сайт Верховної Ради України. — Режим доступу: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/347-2002>. — Назва з екрана.
15. Про освіту: Закон України від 23.05.1991 р. № 1060-XII // Відомості Верховної Ради України. — 1991. — № 34. — Ст. 451.

16. Про освіту: Закон України від 05.09.2017 р. № 2145-VIII // Відомості Верховної Ради України. — 2017. — № 38–39. — Ст. 380.
17. Про схвалення Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року: Розпорядження Кабінету Міністрів України від 14.12.2016 р. № 988-р.; Концепція [Електронний ресурс] / Кабінет Міністрів України // Офіційний сайт Верховної Ради України. — Режим доступу: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/988-2016-p>. — Назва з екрана.
18. Пузіков Д. О. Методика підготовки суб'єктів освітньої діяльності до застосування теоретичної моделі прогнозування розвитку загальної середньої освіти / Д. О. Пузіков. // Український педагогічний журнал. — 2018. — № 2. — С. 75–82.
19. Пузіков Д. О. Модель прогнозування розвитку загальноосвітнього навчального закладу в системі внутрішньшкільної методичної роботи / Д. О. Пузіков // Український педагогічний журнал. — 2016. — № 4. — С. 86–93.
20. Пузіков Д. О. Теоретична модель прогнозування розвитку загальної середньої освіти / Д. О. Пузіков. // Український педагогічний журнал. — 2017. — № 4. — С. 128–137.
21. Рабочая книга по прогнозированию / Редкол.: И. В. Бестужев-Лада (отв. ред.). — М.: Мысль, 1982. — 430 с.
22. 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. Bibik N. M. Problemy naukovogho zabezpechennja modernizaciji zagaljnoji serednjoji osvity / N. M. Bibik // Pedagoghika i psykologhija. — 2008. — № 1. — С. 40–46.
2. Berezivsjka L. D. Zhurnal «Ridna shkola» jak dzhereło istoriji reformuvannja zagaljnoji serednjoji osvity v Ukrajinі: koncepciji i proekty / L. D. Berezivsjka // Pedagoghichni nauky: zb. nauk. pracj. — Vyp. 81. — Т. 1. — Kherson: Khersonskij derzhavnyj universytet; vyd. dim «Gheljvetyka», 2018. — С. 9–15.
3. Berezivsjka L. D. Reformuvannja shkiljnoji osvity v Ukrajinі u KhKh stolitti: monoghrafija / L. D. Berezivsjka; Instytut pedagoghiky NAPN Ukrajinі. — K.: Boghdanova A. M., 2008. — 406 s.
4. Gershunskij B. S. Obrazovatel'no-pedagogicheskaja prognostika. Teorija, metodologija, praktika: ucheb. posob. / B. S. Gershunskij. — M.: Flinta: Nauka, 2003. — 768 s.
5. Derzhavna nacionaljna prohrama «Osvita». Ukrajinа KhKh stolittja. — K.: Rajdugha, 1994. — 64 s.
6. Koncepcija serednjoji zagaljnoosvitnjoji shkoly Ukrajinі // Informacijnyj zbirnyk Ministerstva osvity Ukrajinі. — 1992. — № 4. — С. 4–29.
7. Kremenj V. Strukturna modernizacija osvity v konteksti cyvilizacijnykh zmin / V. Kremenj // Pedagoghika i psykologhija. — 2011. — № 2. — С. 5–13.
8. Mushka O. V. Analiz prohnostychnykh modelej rozvytku zagaljnoji serednjoji osvity, rozroblenykh u nezalezhnij Ukrajinі / O. V. Mushka // Anotovani rezultaty naukovo-doslidnoji roboty Instytutu pedagoghiky NAPN Ukrajinі za 2017 r. — K.: Pedagoghichna dumka, 2017. — С. 47.
9. Mushka O. V. Prohnostychni modeli rozvytku zagaljnoji serednjoji osvity, rozrobleni v nezalezhnij Ukrajinі jak ob'jekt naukovogho analizu / O. V. Mushka // Anotovani rezultaty

naukovo-doslidnoji roboty Instytutu pedagoghiky NAPN Ukrainy za 2016 r. — K.: Instytut pedagoghiky, 2016. — S. 69–70.

10. Osvitni reformy: misija, dijsnistj, refleksija: monografija / za red. Vasylja Kremenja, Tadeusha Levovycjkogho, Viktora Oghnev'juka, Svitlany Sysojevoji. — K.: TOV «Vydavnyche pidpryjemstvo «Edeljvejs», 2013. — 460 s.
11. Pro vnesennja zmin do zakonodavchykh aktiv z pytanj zaghaljnoji serednjoji ta doshkilnoji osvity shhodo orghanizaciji navchaljno-vykhovnogho procesu: Zakon Ukrainy vid 06.07.2010 r. № 2442-VI [Elektronnyj resurs] / Verkhovna Rada Ukrainy // Oficijnyj sajt Verkhovnoji Rady Ukrainy. — Rezhym dostupu: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2442-17>. — Nazva z ekrana.
12. Pro zaghaljnu serednju osvitu: Zakon Ukrainy vid 13.05.1999 r. № 651-KhIV // Vidomosti Verkhovnoji Rady Ukrainy. — 1999. — № 28. — St. 230.
13. Pro Konceptiju zaghaljnoji serednjoji osvity (12-richna shkola): postanova Koleghiji Ministerstva osvity i nauky Ukrainy, Prezydiji Akademiji pedagoghichnykh nauk Ukrainy vid 22.11.2001 r. № 12/5-2 [Elektronnyj resurs] // Osvita.ua. — Rezhym dostupu: http://osvita.ua/legislation/Ser_osv/2712/. — Nazva z ekrana.
14. Pro nacionaljnu doktrynu rozvytku osvity: Ukaz Prezydenta Ukrainy vid 17.04.2002 r. № 347-2002 [Elektronnyj resurs] / Prezydent Ukrainy // Oficijnyj sajt Verkhovnoji Rady Ukrainy. — Rezhym dostupu: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/347-2002>. — Nazva z ekrana.
15. Pro osvitu: Zakon Ukrainy vid 23.05.1991 r. № 1060-KhII // Vidomosti Verkhovnoji Rady Ukrainy. — 1991. — № 34. — St. 451.
16. Pro osvitu: Zakon Ukrainy vid 05.09.2017 r. № 2145-VIII // Vidomosti Verkhovnoji Rady Ukrainy. — 2017. — № 38-39. — St. 380.
17. Pro skhvalennja Konceptiji realizaciji derzhavnoji polityky u sferi reformuvannja zaghaljnoji serednjoji osvity «Nova ukrajinsjka shkola» na period do 2029 roku: Rozporjadzhennja Kabinetu Ministriv Ukrainy vid 14.12.2016 r. № 988-r.; Konceptija [Elektronnyj resurs] / Kabinet Ministriv Ukrainy // Oficijnyj sajt Verkhovnoji Rady Ukrainy. — Rezhym dostupu: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/988-2016-r>. — Nazva z ekrana.
18. Puzikov D. O. Metodyka pidghotovky sub'ektiv osvitnoji dijalnosti do zastosuvannja teoretyčnoji modeli proghnozuvannja rozvytku zaghaljnoji serednjoji osvity / D. O. Puzikov. // Ukrajinsjkyj pedagoghichnyj zhurnal. — 2018. — № 2. — S. 75–82.
19. Puzikov D. O. Modelj proghnozuvannja rozvytku zaghaljnoosvitnjogho navchalnogho zakladu v systemi vnutrishnjoshkilnoji metodyčnoji roboty / D. O. Puzikov // Ukrajinsjkyj pedagoghichnyj zhurnal. — 2016. — № 4. — S. 86–93.
20. Puzikov D. O. Teoretyčna modelj proghnozuvannja rozvytku zaghaljnoji serednjoji osvity / D. O. Puzikov. // Ukrajinsjkyj pedagoghichnyj zhurnal. — 2017. — № 4. — S. 128–137.
21. Rabochaja kniga po prognozovaniju / Redkol.: I. V. Bestuzhev-Lada (otv. red.). — M.: Mysl', 1982. — 430 s.
22. Topuzov O. M. Pedagoghichna proghnostyka: teoretyko-metodyčna osnova proghnozuvannja rozvytku pedagoghichnykh nauk i pedagoghichnoji praktyky / O. M. Topuzov // Ridna shkola. — 2014. — № 7. — S. 32–38.

Мушка О. В.,

кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник,
старший научный сотрудник отдела инноваций
и стратегий развития образования Института педагогики НАПН Украины

ПРОГНОСТИЧЕСКИЕ МОДЕЛИ РАЗВИТИЯ ОБЩЕГО СРЕДНЕГО ОБРАЗОВАНИЯ, РАЗРАБОТАННЫЕ В НЕЗАВИСИМОЙ УКРАИНЕ В СОДЕРЖАНИИ ПОСОБИЯ ПО ПЕДАГОГИЧЕСКОМУ ПРОГНОЗИРОВАНИЮ ДЛЯ УЧИТЕЛЯ

В статье рассматривается проблема конструирования и отображения учебных материалов о прогностических моделях развития общего среднего образования, разработанных в независимой Украине в содержании пособия по педагогическому прогнозированию для учителя. Обосновано, что теоретическая и практическая подготовка учителя к прогнозированию развития системы общего среднего образования предусматривает усвоение им прогностических знаний и умений, связанных с анализом прогностических моделей развития общего среднего образования, разработанных в независимой Украине. Определено, что одним из оптимальных путей отображения этих учебных материалов является конструирование соответствующего параграфа (раздела) пособия по педагогическому прогнозированию для учителя. Определен и обоснован четкий перечень учебных материалов о прогностических моделях развития общего среднего образования, разработанных в независимой Украине, который целесообразно отразить в содержании пособия, их распределение по его текстовому и внетекстовому компонентам.

Ключевые слова: прогностическая модель; поисковый прогноз; нормативный прогноз; развитие системы общего среднего образования; учитель; пособие.

Mushka O.,

Candidate of Pedagogical Sciences, Senior Research, Senior Research Officer
at the Innovations and Education Development Strategies Department
of the Institute of Pedagogy of the NAES of Ukraine

SECONDARY EDUCATION DEVELOPMENT FORECASTING MODELS DEVELOPED IN THE INDEPENDENT UKRAINE IN THE CONTENTS OF TEACHER'S PEDAGOGICAL FORECASTING MANUAL

The article reviews elaboration and reflection of educational materials on the secondary education forecasting models developed in the independent Ukraine in the contents of teacher's pedagogical forecasting manual. It is substantiated that theoretical and practical teacher's preparation for forecasting development of the secondary education system will involve his or her assimilation of forecasting knowledge and skills related to the secondary education development forecasting models developed in the independent Ukraine. It is determined that one of the best ways to display these educational materials is to construct a corresponding section (chapter) of the teacher's pedagogical forecasting manual.

The list of such educational materials, which is expediently reflected in the contents of the manual, is determined and substantiated, namely: historical phasing of the regulatory framework making of the Ukrainian secondary education system development, texts of policy documents extracts from this regulatory framework on the basis of which the reconstruction of these forecasting models took place; information on reconstructed forecasting models of the secondary education forecasting models developed in the independent Ukraine; terms, theoretical provisions for educational, pedagogical and didactic forecast, necessary for this information assimilation; questions, tests and tasks that will ensure this theoretical material conceptual lean and teacher's practical training.

It is determined that these materials reflection in the pedagogical forecasting manual will be carried out both in its textual and non-textual components.

The prospects of further research, regarding the creation and experimental testing of text and non-text materials about the secondary education development forecasting models developed in the independent Ukraine which will be included in the contents of the teacher's pedagogical forecasting manual prepared for publication.

Keywords: forecasting model; search forecast; normative forecast; secondary education system development; teacher; manual.

DOI <https://doi.org/10.32405/2411-1309-2018-21-283-294>

УДК 372.891

ВПЛИВ КОМПЕТЕНТІСНОГО ТА ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО ПІДХОДІВ НА КОНСТРУЮВАННЯ ПІДРУЧНИКА З ЕКОНОМІКИ ПРОФІЛЬНОГО РІВНЯ НАВЧАННЯ

В. О. Надтока,

кандидат педагогічних наук,
старший науковий співробітник відділу навчання
географії та економіки Інституту педагогіки НАПН України

e-mail: nvo127@ukr.net

В статті розглянуто особливості реалізації компетентісного та особистісно орієнтованого підходів на конструювання підручника з економіки профільного рівня. Виділено основні погляди на освітній процес у пропонуваніх підходах, що допомогло сформувати модель формування компетентності та виділити основну суть компетентності підприємливості та фінансової грамотності Тут розкрито основні аспекти суспільного

запиту до даного підручника з економіки профільного рівня, а також запропоновано загальну модель їх виокремлення, що проявляються у комплексному моніторингу вимог основних груп суспільства, які дотичні до підручника з економіки профільного рівня як сучасного освітнього засобу.

Ключові слова: компетентнісний підхід; особистісно орієнтований підхід; моніторинг; суспільний запит; підручник з економіки профільного рівня.

Постановка проблеми. Економічна складова присутня у всіх сферах людської діяльності. Наприклад, закон попиту та пропозиції можна спостерігати практично повсюдно і завжди: він говорить, що, за інших рівних умов, при зростанні ціни на товари чи послуги знижується попит та зростає пропозиція, а при зниженні ціни — навпаки. «Сучасні підходи до освіти пов'язані з проблемами її глобалізації тому, що визначальними для її розвитку стають такі поняття, як «вибір», «конкуренція», «стандарты» і «свобода». Посилення конкуренції в умовах зростаючої глобалізації висуває системі освіти щоразу серйозніші вимоги: 1) забезпечення безперервної підготовки, перепідготовки і підвищення кваліфікації кадрів; 2) рентабельне використання її у постійно змінюваних умовах ринкової економіки; 3) необхідність дати майбутньому працівнику широку освіту, включаючи знання у сфері підприємництва, щодо вирішення кризових ситуацій, маневреності у виборі напрямку розвитку виробництва, складання стратегічних планів і відповідного конструювання трудових колективів; 4) навчання кадрів навичкам сприйняття нових знань, що будуть потрібні для виконання конкретної роботи в умовах жорсткої конкурентної боротьби» [9]. Відтак, у світі освіта стає все більш глобалізованою системою, де багато процесів стосується практично всіх країн, а реформування та модернізація освітніх систем спрямовані на забезпечення їх конкурентоздатності на глобальному рівні.

Інформаційно-комунікаційні технології, автоматизація, роботизація, розвиток видів економічної діяльності зі зростаючою граничною віддачею і конкуренція акцентують увагу на високотехнологічні професії та професії з творчим компонентом й повною реалізацією людського потенціалу, що спричиняє не тільки на появу нових, а й старіння окремих професій, наприклад, кондуктор, сторож, туристичний агент, перекладач, бухгалтер та інші [11]. Сучасні технології призвели до того, що темпи оновлення інформації зростають в геометричній прогресії і сьогодні вже недостатньо знань, умінь та навичок для успішної реалізації особистості в житті. Уже сьогодні суспільство та фахівці у дотичні до економічної освіти зауважують, що високий рівень економічних знань, відповідні уміння та навички, отримані в процесі вивчення економіки, не завжди забезпечують ефективну реалізацію особистості навіть у сферах та галузях, де вони є провідними. Один із напрямів вирішення цієї проблеми розкривається у роботах О. Савченко, яка зазначає, що виклики та запити суспільства стимулювали переорієнтацію вектору основної

школи від навчання, орієнтованого на знання, до формування компетентностей. Це передбачає перехід від «навчання усіх усього» до оволодіння кожним учнем навчальними досягненнями на такому рівні, який дає змогу йому вчитися далі [13].

Опираючись на оновлені нормативні документи економічний освітній напрямок у структурі повної загальної середньої освіти сконцентровано на рівні профільного академічного ліцею — тут за економічним профілем закріплено 6 годин (3 — в 10 класі та 3–11 класі), де освітній процес повинен орієнтуватися на формування компетентностей: вільне володіння державною мовою, здатність спілкуватися рідною та іноземними мовами, математична компетентність, компетентності у галузі природничих наук, техніки і технологій, інноваційність, екологічна компетентність, інформаційно-цифрова компетентність, навчання впродовж життя; громадянська компетентність, пов'язана з ідеями демократії, справедливості, рівності, прав людини, добробуту та здорового способу життя, з усвідомленням рівних прав і можливостей, культурна компетентність, підприємливість та фінансова грамотність [6; 7; 15]. 3-поміж всіх ключових компетентностей фундаментальне значення для економічних курсів має підприємливість та фінансова грамотність, саме її формування центральною віссю проходить крізь підручник для економіки, особливо для профільного рівня.

Як показують проведені дослідження, навіть у найбільш економічно розвинутих країнах більшість населення має низький рівень фінансових знань і часто завищує оцінку власних знань та навичок. Просто кажучи, більшість споживачів по всьому світу недостатньо підготовлені для того, щоб розуміти і управляти своїм боргом. Пересічний українець небагато знається на фінансах: дослідженням встановлено, що понад 60% респондентів вважають себе фінансово грамотними, однак лише 22% респондентів змогли дати 5 чи 6 правильних відповідей на 7 простих математичних запитань, без яких неможливо управляти власними фінансами [3]. Відповідно, на сьогоднішній день, вже велика частина суспільства, свідомо чи підсвідомо, розуміє значущість підприємницької компетентності та фінансової грамотності у житті кожного. Тобто, по-суті, в суспільстві вже сформований соціальний запит до економіки як освітньої галузі. Однак виникає питання: як саме визначити основні аспекти підручника з економіки, особистісно-орієнтованого на соціальний запит?

Аналіз останніх досліджень і публікацій. В останній час тематика компетентнісного та особистісно-зорієнтованого підходів в освіті цікавить велику кількість дослідників: їх основні аспекти розглядаються як в наукових роботах, так і в дослідженнях практикуючих вчителів. Теоретико-методичні засади особистісно-зорієнтованого підходу розглядали: І. Бех, С. Гончаренко, В. Давидов, В. Кремінь, І. Кучеренко, О. Савченко, О. Овчарук, О. Пометун, С. Рубінштейн, Л. Скуратівський, М. Чобітько та інші, а у формуванні філософських засад компетентнісного підходу велике значення мають праці: Дж. Равена, О. Жука, В. Лугового, О. Локшиної, І. Родигіної, О. Савченко, Л. Хоружої. Однак, досліджень, що розглядають особистісно-

зорієнтований та компетентнісний підходи у розрізі економічної освіти в гімназії та ліцеї досить небагато, хоча можна виділити дослідження Ю. Білової, Р. Бонда, Т. Кізіми, О. Куценко, Н. Лозицької, С. Юрія та інших.

Формування цілей статті. В статті зроблено спробу розглянути особливості реалізації компетентнісного та особистісно-зорієнтованого підходів на конструювання підручника з економіки профільного рівня. Зміст статті розкриває основні аспекти суспільного запиту до даного типу освітніх засобів та запропоновано загальну модель їх виокремлення.

Виклад основного матеріалу. Останнім часом в суспільстві, особливо в освітньому середовищі, сформувався досить багато поглядів стосовно різних аспектів компетентнісного та особистісно-зорієнтованого підходу в освіті. Основні з них можна розглянути в таблиці 1.

Таблиця 1.

Основні погляди на ключові категорії особистісно-орієнтованого та компетентнісного підходів

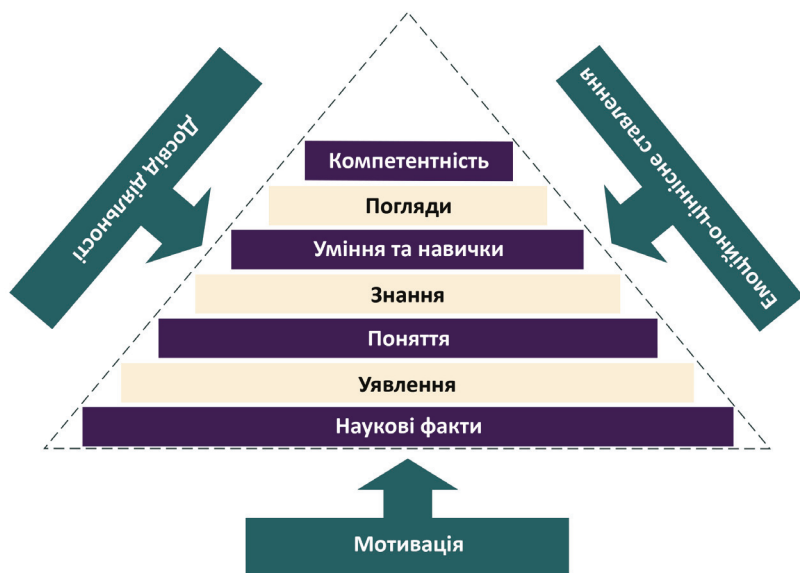
Кат-ї	Джерела	Зміст поглядів
Особистісно-орієнтований	І.Бех[1]	розкриття й розвиток індивідуальності кожної дитини на основі формування базису її особистісної культури
Людино-центризм	В. Кремінь [8]	філософія гуманістично-орієнтованого підходу до соціальних відносин і особистості, що повинна бути спрямована на подолання внутрішньої порожнечі, фактичної руйнації свідомості та світогляду, де головною цінністю в її концепції виступає людина, її розвиток, самореалізація.
Компетентнісно-орієнтований підхід	Г. Селевко[14]	переорієнтація провідної освітньої парадигми з переважаючою трансляцією знань і формуванням навичок на створення умов для оволодіння комплексом компетенцій, які означають потенціал, здатність випускника до виживання і стійкої життєдіяльності в умовах сучасного багаточинникового соціально-політичного, ринково-економічного, інформаційно-комунікаційного насиченого простору.

Кат-ї	Джерела	Зміст поглядів
Компетентність	Дж. Равен [12]	характеристики і здатності людей, які дозволяють їм досягати особистісно значущих цілей — незалежно від природи цих цілей і соціальної структури, в якій ці люди живуть і працюють. Компетентність включає в себе не тільки інтелект, а й здатність ефективно діяти та внутрішню мотивацію
	Закон «Про освіту» [6]	динамічна комбінація знань, умінь, навичок, способів мислення, поглядів, цінностей, інших особистих якостей, що визначає здатність особи успішно соціалізуватися, провадити професійну та/або подальшу навчальну діяльність
Компетенція	Енциклопедія освіти [5]	відчужену від суб'єкта, заздалегідь надану соціальну норму (вимога) до освітньої підготовки учня, необхідної для його якісної продуктивної діяльності в певній сфері, тобто соціально закріплений результат

Таким чином, можна помітити, що прихильники компетентнісного та особисто-зорієнтованого підходів розглядають освітній процес як формування якостей особистості в індивідуально-орієнтованій манері. Тобто, особисті якості (знання, уміння, навички, досвід певної діяльності, ціннісне ставлення, мотивація) кожного здобувача освіти розглядаються як окрема індивідуалізована модель, що потребує різних умов формування. У працях дослідників [1; 7; 8; 12; 13; 14] компетентнісного та особисто-зорієнтованого підходів у навчанні помітно, хоч процес формування компетентностей і індивідуалізований, але також має спільні особливості, що можна інтерпретувати у відповідну модель (мал. 1), яка відображає взаємозалежність основних складових.

На ряду із іншими ключовими компетентностями у оновленому законі «Про освіту» [6] виділена предметно-орієнтована підприємницька компетентність та фінансова грамотність. В останній час, в розумінні освітнього середовища України відбулася еволюція даної компетентності: підприємницька компетентність — у Державному стандарті базової загальної середньої освіти від 2011 року [4], ініціативність та підприємливість — у концепції «Нової української школи» [7] та підприємливість та фінансова грамотність — у законі «Про освіту» від 2017 року [6], тому важливо виокремити її зміст. За словами Ю. Білової підприємницька компетентність — це інтегральна психологічна якість особистості, яка проявляється в мотивованій здатності до творчого пошуку та реалізації нових ідей та дає змогу

вирішувати різноманітні проблеми в повсякденному, професійному, соціальному житті. Тобто, особистісна якість, навиків, модель поведінки, володіння якими допомагає успішно вирішувати певну бізнес-задачу та досягати високих результатів [2]. З іншого боку, фінансову грамотність населення визначають як сукупність світоглядних позицій, знань і навиків громадян щодо ефективного управління особистими фінансами та здатність компетентно застосовувати їх у процесі прийняття фінансових рішень [16]. Відповідно, підприємливість та фінансову грамотність можна визначити як сукупність знань, умінь, навичок, досвіду, емоційно-ціннісного ставлення, мотивації, що дозволяють вирішувати певні бізнес-задачі, ефективно застосовуючи та управляючи особистими фінансами. По-суті, фінансову грамотність можна розглядати як елемент підприємницької компетентності, що виділений окремим блоком через важливість для сучасного глобалізованого суспільства.



Мал. 1 **Модель формування компетентності.**

Індивідуалізованість процесу формування компетентностей у здобувачів освіти виявляється у підборі навчальних методів та засобів, що використовуються в ході освітнього процесу. А на сьогодні, як зазначає Т. Назаренко, підручник — це особлива дидактична система, яка не тільки розкриває зміст навчання, але й є специфічною моделлю процесу навчання. Це означає, що підручник має двоєдину суть. З одного боку, для переважної більшості учнів він є джерелом знань, носієм змісту навчання, з іншого, він є засобом навчання, який володіє матеріальною

формою, пов'язаною зі змістом навчання, з процесом засвоєння цього змісту [10]. Тобто, підручник є одночасно і освітнім засобом, а робота із ним — освітнім методом, які в свою чергу, залишаються найбільш популярними у своїх категоріях, хоча і популярність їх поступово знижується в силу поширення та використання інших освітніх методів та засобів.

Щоб виокремити ключові аспекти та особливості суспільного запиту до підручника економіки профільного рівня, потрібно визначити вимоги до структури підручника основних категорій суспільства, що дотичні до нього. Відповідно до законодавчих документів [4; 6; 7] головні змістові категорії висвітлені у навчальній програмі з економіки для профільного рівня, що створена відповідно до діючого державного стандарту. Однак, в сучасному світі економічні коливання стають все більш глобалізованими та інтенсивними, а людина, як у світі так і в Україні більшість благ забезпечує за рахунок використання фінансових ресурсів.

З іншого боку, протягом останніх тридцяти років світ став свідком розвитку неймовірно складного фінансового ринку. Те, що колись було простим та традиційним перетворилося, ніби від дотику рук алхіміка, на «фінансові інструменти». Одночасно з створенням та виведенням на ринок складних фінансових інструментів, звичайні кредитні продукти ставали дедалі більш ускладненими та важкими для розуміння. Такі інновації та зростаюча складність продуктів кредитного ринку перекладає додаткові фінансові ризики на плечі фізичних осіб, яким складно зрозуміти умови своїх кредитів.

Наслідки непоінформованих кредитних рішень можуть бути катастрофічними [3]. Тому, щоб ефективно реагувати на вимоги сьогодення, потрібно мобільно удосконалювати знанняву складову компетенції економічної освіти в ліцеї. Тобто, в останній час так часто коригується суть підприємницьких та фінансових інструментів на ринку, що закладені їх особливості в освітній процес сьогодні, через декілька років вже стають застарілими, і стають менш актуальними. Для вирішення аналогічних проблем багато фахівців радять використання принципу «освіта впродовж життя», однак не менш важливе значення має проведення постійного моніторингу підприємницько-фінансового ринку на рахунок удосконалення природи фінансових інструментів та поступового їх оновлення в освітньому процесі. Такий підхід до структурування знаннєвого компонента підручника зможе забезпечити адекватну відповідь українського суспільства на глобальні економічні коливання. До того ж, представники підприємницько-фінансового ринку можуть через моніторинг допомогти визначити та імплементувати в освітній процес свій практичний досвід фундаментальних аспектів підприємницької діяльності та використання фінансових інструментів за принципом «в реальному часі».

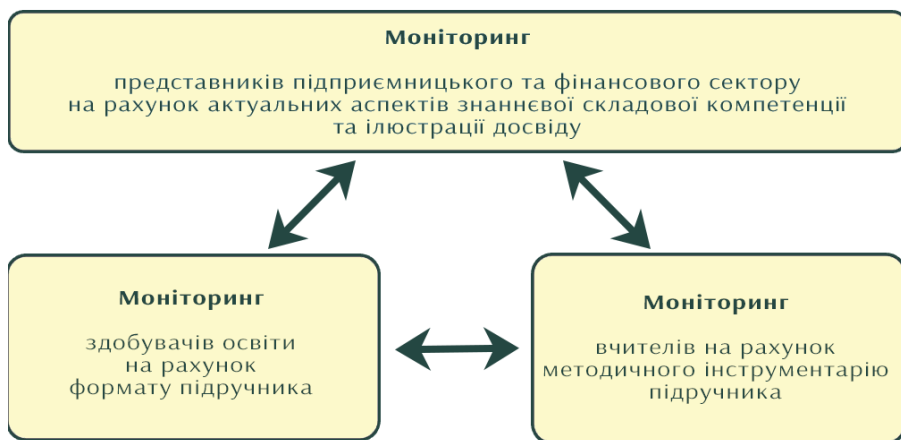
Безпосередньо дотичними до підручника економіки є самі здобувачі освіти та вчителі, погляди яких на його структурування потрібно врахувати. Для здобувачів освіти, за сучасними дослідженнями, важливе значення має оформлення та формат

підручника, що впливає на їх мотивацію освітньої діяльності, яка має безпосередній вплив на формування компетентності (мал. 1). Відтак, в даному аспекті потрібно провести моніторинг стосовно оформлення та формату підручника економіки, щоб виявити вподобання самих користувачів і забезпечити ресурсом на їх основі.

Саме вчителі організовуючи роботу з підручником економіки реалізують відповідний освітній метод, тому для них, саме для розширення можливостей підручника, важливе значення має інструментальний апарат підручника з економіки, що реалізується через запропоновані авторські рубрики. З огляду на це, моніторинг серед вчителів повинен виявити найважливіший методичний інструментарій підручника, що повинен міститися в ньому.

Висновок. В останні роки глобалізаційні процеси в Україні стимулювали дискусію в різних галузях економіки, де не останнє місце займає освіта і безпосередньо економічна. Через сучасний підручник з економіки профільного рівня як фундаментальна проходить компетентність підприємливості та фінансової грамотності, що являє собою сукупність знань, умінь, навичок, досвіду, емоційно-ціннісного ставлення, мотивації, що дозволяють вирішувати певні бізнес-задачі, ефективно застосовуючи та управляючи особистими фінансами.

Отже, щоб реалізувати компетентнісний та особистісно-зорієнтований підхід у підручнику з економіки профільного рівня потрібно проводити моніторинг щодо важливих аспектів підручника у представників підприємницького та фінансового сектору, відповідних здобувачів освіти та вчителів, визначивши суспільний запит (мал. 2).



Мал. 2 Загальна модель моніторингу для виявлення основних аспектів суспільного запиту до підручника з економіки профільного рівня

В даному напрямку створення підручника з економіки профільного рівня виникають два послідовних питання, що потребують відповіді для повноцінного розгляду даної тематики. По-перше, які питання потрібно задати, щоб визначити соціальний запит? По-друге, як ефективно провести зріз поглядів представників підприємництва та фінансового ринку?

Використані джерела

1. Бех І. Д. Особистісно-орієнтований виховний процес — сходження до людяності / І. Д. Бех // Розвиток педагогічної і психологічної науки в Україні 1992–2002: зб. наук. праць до 10-річчя АПН України. — Харків: ОВС, 2002. — С. 69–83.
2. Білова Ю. А. Поняття та структура підприємницької компетентності майбутніх фахівців економічного профілю / Ю. А. Білова // Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти. — 2013. — Вип. 7. — С. 15–17.
3. Бонд Р. Фінансова грамотність та обізнаність в Україні: факти та висновки / Р. Бонд, О. Куценко, Н. Лозинська / [Електронний ресурс] — Режим доступу: http://www.uaib.com.ua/files/articles/1369/84/finlit_survey_6dec2010_ua.pdf
4. Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти. [Електронний ресурс] — Режим доступу: <https://www.kmu.gov.ua/ua/npas/244862959>
5. Енциклопедія освіти / Академія педагогічних наук України, головний Е 64 ред. В. Г. Кремень. — К.: Юрінком Інтер, 2008. — 1040 с.
6. Закон України «Про освіту». [Електронний ресурс]. — Режим доступу: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>
7. Концепція Нової української школи. [Електронний ресурс]. — Режим доступу: <http://pus.org.ua/wp-content/uploads/2017/07/konceptczziya.pdf>
8. Кремень В. Г. Філософія національної ідеї: Людина. Освіта. Соціум. / В. Г. Кремень. — К.: Грамота, 2010. — 576 с.
9. Малахова Ж. Д., Огаренко В. М. Викладання соціології: досвід інноваційних прийомів: Навч. пос. — К.: Центр учбової літератури, 2008. — 280 с.
10. Назаренко Т. Г. Методичні особливості роботи вчителя географії з підручником для профільного рівня навчання / Т. Г. Назаренко // Проблеми сучасного підручника. Вип. 12. — К.: Педагогічна думка, 2012. С. 558–565.
11. Професії майбутнього для України: наук.-практ. розробка / Л. М. Капченко, Н. В. Савченко, Л. Й. Літвінчук, О. В. Грамма. — К.: ІПК ДСЗУ, 2017. — 47 с.
12. Равен Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация. — М.: Когито-Центр, 2002. — 396 с.
13. Савченко О. Я. Ключові компетентності — інноваційний результат шкільної освіти [Електронний ресурс] / О. Я. Савченко // Рідна школа. — 2011. — № 8–9. — С. 4–8. — Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/rsh_2011_8-9_4
14. Селевко Г. Компетентности и их классификация / Г. Селевко // Народное образование. — 2004. — № 4. — С. 138–143.
15. Типова освітня програма 10–11.[Електронний ресурс]. — Режим доступу: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/tipovi-osvitni-programi-dlya-2-11-klasiv>

16. Юрій С. І. Фінансова грамотність населення в діалектиці сучасних освітніх тенденцій / С. І. Юрій, Т. О. Кізіма // Фінанси України. — 2012. — № 2. — С. 16–25.

References

1. Bekh I. D. Osobystisno-orijentovanyj vykhovnyj proces — skhodzhennja do ljudjanosti / I. D. Bekh // Rozvytok pedagogichnoji i psykologichnoji nauky v Ukraini 1992–2002: zb. nauk. pracj do 10-richchja APN Ukrainy. — Kharkiv: OVS, 2002. — S. 69–83.
2. Bilova Ju. A. Ponjattja ta struktura pidpryjemnyckoji kompetentnosti majbutnikh fakhivciv ekonomichnogho profilju / Ju. A. Bilova // Onovlennja zmistu, form ta metodiv navchannja i vykhovannja v zakladakh osvity. — 2013. — Vyp. 7. — S. 15–17.
3. Bond R. Finansova ghratomnistj ta obiznanistj v Ukraini: fakty ta vysnovky / R. Bond, O. Kucenko, N. Lozynsjka / [Elektronnyj resurs] — Rezhym dostupu: http://www.uaib.com.ua/files/articles/1369/84/finlit_survey_6dec2010_ua.pdf
4. Derzhavnyj standart bazovoji i povnoji zaghaljnoji i serednjoji osvity. [Elektronnyj resurs] — Rezhym dostupu: <https://www.kmu.gov.ua/ua/npas/244862959>
5. Encyklopedija osvity / Akademiya pedagogichnykh nauk Ukrainy, gholovnyj E64 red. V. Gh. Kremenj. — K.: Jurinkom Inter, 2008. — 1040 s.
6. Zakon Ukrainy «Pro osvitu». [Elektronnyj resurs]. — Rezhym dostupu: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>
7. Koncepcija Novoji ukrajinskoji shkoly. [Elektronnyj resurs]. — Rezhym dostupu: <http://nus.org.ua/wp-content/uploads/2017/07/konceptziya.pdf>
8. Kremenj V. Gh. Filosofija nacionalnoji iideji: Ljudyna. Osvita. Socium. / V. Gh. Kremenj. — K.: Ghramota, 2010. — 576 s.
9. Malakhova Zh. D., Ogharenko V. M. Vykladannja sociologhiji: dosvid innovacijnykh pryjomiv: Navch. pos. — K.: Centr uchbovohoji literatury, 2008. — 280 s.
10. Nazarenko T. Gh. Metodychni osoblyvosti roboty vchytelja gheoghrafiji z pidruchnykom dlja profiljnogho rivnja navchannja / T. Gh. Nazarenko // Problemy suchasnogho pidruchnyka. Vyp. 12. — K.: Pedagogichna dumka, 2012. S. 558–565.
11. Profesiji majbutnjogho dlja Ukrainy: nauk.-prakt. rozrobka / L. M. Kapchenko, N. V. Savchenko, L. J. Litvinchuk, O. V. Ghamma. — K.: IPK DSZU, 2017. — 47 s.
12. Raven Dzh. Kompetentnostj v sovremennomu bshhestve: vujavljenje, razvytje y realizacija. — M.: Koghyto-Centr, 2002. — 396 s.
13. Savchenko O. Ja. Kljuchovi kompetentnosti — innovacijnyj rezuljtat shkilnoji osvity [Elektronnyj resurs] / O. Ja. Savchenko // Ridna shkola. — 2011. — № 8–9. — S. 4–8. — Rezhym dostupu: http://nbuv.gov.ua/UJRN/rsh_2011_8-9_4
14. Selevko Gh. Kompetentnostj y ykh klasyfikacija / Gh. Selevko // Narodnoe obrazovanye. — 2004. — № 4. — S. 138–143.
15. Typova osvitnja prohrama 10–11. [Elektronnyj resurs]. — Rezhym dostupu: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/tipovi-osvitni-programi-dlya-2-11-klasiv>
16. Jurij S. I. Finansova ghratomnistj naselennja v dialektyci suchasnykh osvitnikh tendencij / S. I. Jurij, T. O. Kizyma // Finansy Ukrainy. — 2012. — № 2. — S. 16–25.

Надтока В. А.,

кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник отдела обучения географии и экономики Института педагогики НАПН Украины

ВЛИЯНИЕ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО И ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ПОДХОДА НА КОНСТРУИРОВАНИЕ УЧЕБНИКИ ПО ЭКОНОМИКЕ ПРОФИЛЬНОГО УРОВНЯ

В статье рассмотрены особенности реализации компетентностного и личностно-ориентированного подходов на конструирование учебника по экономике профильного уровня. Выделены основные взгляды на образовательный процесс в предлагаемых подходах, помогло сформировать модель формирования компетентности и выделить основную суть компетентности предприимчивости и финансовой грамотности. Здесь раскрыты основные аспекты общественного запроса к данному учебнику по экономике профильного уровня, а также предложена общая модель их выделения, проявляющихся в комплексном мониторинга требований основных групп общества, которые касаются учебника по экономике профильного уровня как современного образовательного средства.

Ключевые слова: компетентностный подход; личностно-ориентированный подход; мониторинг; общественный запрос; учебник по экономике профильного уровня.

Nadtoka V.,

Candidate of Pedagogical Sciences, Senior Research Officer
at the Geographical and Economic Education Department
of the Institute of Pedagogy of the NAES of Ukraine

INFLUENCE OF THE COMPETENCE AND PERSONALITY-ORIENTED APPROACH ON THE CONSTRUCTION OF TEXTBOOKS ON ECONOMICS OF THE PROFILE LEVEL

The article deals with the peculiarities of the implementation of competence and personality-oriented approaches to constructing of a textbook on economics of the profile level.

Challenges and demands of the society stimulated the reorientation of the vector of the general school from knowledge-based learning to competences development. This involves the transition from "learning all things" to mastering each student's learning achievements at a level that allows him to learn further. Accordingly, to date, already a large part of society, consciously or subconsciously, understands the importance of entrepreneurial competence and financial literacy in everyone's lives. That is, in essence, society already has a social request for economics as an educational branch. However, the question arises: how exactly to identify the main aspects of the textbook on economics, personally-oriented on social demand?

In the article the main views on the educational process in the offered approaches are selected, which helped to form a model of competence formation and to highlight the basic essence of the competences of entrepreneurship and financial literacy. Here the main aspects

of the public request to this textbook on economics of the profile level are disclosed, as well as the general model of their selection, which are shown in integrated monitoring of the requirements of major groups of society concerning the textbook on economics of the profile level as a modern educational tool. In order to distinguish the key aspects and features of the public request for the profile textbook on economics, it is necessary to determine the requirements for the textbook structure of the main categories of society concerning it. In order to respond effectively to the requirements of the present, it is necessary to improve the knowledge component to the competence of economic education at lyceum.

In this area of creating a textbook on economics of the profile level, there are two consecutive questions that need to be answered for a thorough consideration of this topic. First, what questions should I ask to determine a social request? Secondly, how to efficiently cut off the views of representatives of entrepreneurship and the financial market?

Keywords: competence approach; self-orientated approach; monitoring; public request; textbook on economics of the profile level.

DOI <https://doi.org/10.32405/2411-1309-2018-21-294-304>

УДК 372.891

ПІДРУЧНИК ЕКОНОМІКИ ЯК ОСНОВА КОМПЕТЕНТІСНОГО НАВЧАННЯ В ЛІЦЕЇ

Т. Г. Назаренко,

доктор педагогічних наук, старший науковий співробітник,

в. о. зав. відділу навчання географії та економіки

Інституту педагогіки НАПН України

e-mail: geohim@ukr.net

У статті розглядаються основні засади компетентісного навчання економіки в ліцеї та способи його результативного здійснення в змісті підручника. Проведений аналіз освітнього процесу в ліцеї надав можливість дослідниці розкрити різноманітні методичні прийоми, що формують економічну компетентність учнів засобом навчальної економічної інформації в змісті підручника. Авторка схарактеризувала складові методичної системи, які сприятимуть формування в учнів економічної компетентності через зміст підручника з економіки, що застосовується в освітньому процесі ліцею. Стаття розкриває також й шляхи запровадження компетентісного підходу на уроках економіки в ліцеї засобом текстів та ілюстрацій підручника, який висвітлює навчально-пізнавальний та виховний потенціал економіки через методику навчання.

Ключові слова: підручник економіки; методи навчання; методика навчання економіки; компетентнісне навчання; учні ліцею.

Постановка проблеми. Система функцій підручника не є постійною. Вона залежить від урахування конкретних соціально-історичних умов, в межах яких освіта реалізує соціальне замовлення суспільства та відповідає на виклики, що висувуються до освітнього процесу.

Для того щоб побудувати зміст підручника, треба визначити предмет дослідження науки. Економісти різних часів, різних напрямків і шкіл економічної теорії по-різному підходять до визначення предмету економічної науки. У меркантилістів об'єктом дослідження була сфера обміну, у фізіократів — сільське господарство, у представників класичної школи — процес виробництва. Предметом вивчення марксистсько-ленінської політичної економії була сукупність суспільно-економічних відносин, що складаються між людьми в процесі виробництва, розподілу, обміну і споживання матеріальних благ. Кейнсіанці вивчають методи державного регулювання економіки. Усі ці визначення певною мірою зберігаються, оскільки так чи інакше вони з різних боків характеризують економічну діяльність суспільства, спрямовану на реалізацію людських потреб. Оскільки потреби безмежні, а ресурси для їх задоволення в кожний даний період обмежені, то економісти намагаються знайти способи оптимізації виробництва матеріальних благ і послуг при обмежених ресурсах. Вони вивчають економічні зв'язки між людьми в процесі виробництва, розподілу, обміну і споживання матеріальних благ, виробляють принципи управління, знаходять шляхи впливу держави на економічну діяльність господарських суб'єктів [9, с. 21]. Тому можна сказати, що предметом економічної науки є вивчення проблем ефективного використання обмежених виробничих ресурсів та управління ними з метою досягнення максимального задоволення матеріальних потреб людини. Економіка, як навчальний предмет розглядає методичну проблему, що буде усувати протиріччя між уявленням учнів про економіку як науку з її предметом дослідження та інформацією про різноманіття економічного та суспільного життя, та конкретного навчального предмету, що вивчає складні економічні вміння, на кшталт, як вести господарство, яким чином будувати власну економічну (господарську) діяльність, як запроваджувати економічні стосунки тощо. Економічна освіта в сучасних освітніх закладах вимагає від вчителя вибору методичної системи щодо навчання економіки. Методика навчання, як і вся дидактика, переживає складний період розвитку. Відбувається реконструкція системи освіти [3, с. 18]. Створюються нові концепції, стандарти, в яких відбивається не лише зміст, але й вимоги до результатів навчання. У методиці навчання економіки накопичилось достатньо проблем, які потребують спеціальних досліджень. Серед них проблема оновлення методів, засобів і форм організації освітнього процесу.

Автори освітніх реформ в Україні позначили ключові навички розвитку учня, що охоплює: вміння навчатися упродовж життя, ініціативність і підприємливість, критичне мислення та емоційний інтелект, тобто все те, що ідентифіковано експертами Світового економічного форуму, як навички XXI століття [8].

Сьогодні економіка на глобальному та особистісному рівнях виконує вагомую роль у зміні людського світогляду. Вона вчить орієнтуватись у складних соціально-економічних процесах на рівні споживача та виробника, держави і світового господарства. Глобалізація і загострення соціально- економічних, природно-ресурсних та інших проблем підвищують роль і значення економічної освіти. В умовах ринкової економіки дуже важливо точно знати економічну суть і зміст її категорій. Щоб відбулися кардинальні зміни в економіці України, необхідно підготувати нових висококваліфікованих фахівців, глибоко і всебічно освічених, здатних адаптуватися до нових умов та активно включитися у соціально-економічні перетворення суспільства [2, с. 38].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема методичних функцій підручника як навчальної книги досліджували і успішно впроваджували в освітню практику науковці і дослідники, про що говорять роботи В. П. Безпалька, М. І. Бурди, Н. М. Букринської, Л. П. Величко, Т. М. Засекої, Д. Д. Зуєва, Я. П. Кодлюка, І. Ф. Радіонової, О. Я. Савченко, О. М. Топузова та багато інших. Д. Д. Зуєв визначив дидактичні функції підручника, при цьому зазначав, що підручнику мають бути притаманні такі функції, як інформаційна, трансформаційна, систематизуюча, закріплення й самоконтролю, інтегруюча, координуюча, та розвивально-виховна [7, с. 54–55]. Д. Д. Зуєв справедливо зауважував, що ці функції не є рядоположними, а становлять систему ієрархічно взаємопов'язаних властивостей підручника. Вони реалізуються в органічній єдності. Проте й сьогодні ця проблема на часі, у зв'язку із сучасною концепцією нової української школи [8]. Вчені й методисти шукають нові сучасні підходи до підручникотворення, що відповідав би сьогоденню.

Основною метою економічної освіти вважаємо формування в учнів економічного мислення, а її результатом — економічно обґрунтовану практичну діяльність, що визначається рівнем економічної компетентності [1, с. 3].

Такий важливий та прикладний навчальний предмет, на жаль, залишається поза увагою, не зважаючи на великий інтерес до нього як з боку учнів і батьків, так і з боку вчителів. Значення методики викладання економіки в закладах загальної середньої освіти, особливо в ліцеї, дещо недооцінюється. Дійсно, в практиці викладання економіки (крім кадрових і фінансових проблем) найважливішим є не лише розкриття змісту економічних категорій та концепцій, але й пошук ефективних форм надання економічних знань та компетентностей, через вимогу в засвоєнні на рівні мислення та поведінки людини. А це вже сфера методичних проблем навчання.

Останні публікації у фаховій літературі свідчать про те, що їх впровадження є досить ефективним, але наявність значної кількості наукових праць не дає змоги

всебічно розкрити необхідність і проблему формування економічної компетентності учнів ліцею через зміст підручника.

Формулювання цілей статті. Мета статті — актуалізувати і окреслити необхідність формування економічної компетентності в учнів ліцею через змістову складову підручника. Нині в Україні проблема підвищення якості освіти є однією з найбільш актуальніших. Її розв’язання пов’язане з модернізацією змісту освіти, оптимізацією способів і технологій організації освітнього процесу, тому ця стаття, відповідь на те, яким чином підручник може сформувати економічну компетентність в учнів ліцею під час освітнього процесу з економіки.

Виклад основного матеріалу дослідження. Відповідно до змісту нового Державного стандарту базової та повної загальної освіти основними завданнями шкільного предмету «Економіка» є: сформувати базові знання з економічної науки, ознайомити з основними тенденціями розвитку економіки (науки і господарства) на сучасному етапі, сприяти вибору професій. Вивчення цього курсу слід забезпечити так, щоб учні знали і розуміли сутність і структуру економіки та економічних відносин, економічної системи України, функціонування ринку праці, бюджетної, фінансової, податкової системи, сутність підприємництва, уміли аналізувати економічні відносини, використовуючи при цьому історичний підхід, критичне мислення та елементи логіки, добирати джерела економічної інформації та працювати з економічними даними, встановлювати причинно-наслідкові зв’язки між економічними подіями на міжнародній арені та в Україні, аналізувати та враховувати фінансові ризики, застосовувати набуті знання і вміння під час планування домашнього господарства та бюджету родини, формування власних професійних цілей та вибору шляхів їх досягнення, виявляти ставлення до власних економічних потреб та шляхів їх задоволення, оцінювати особливості сучасного ринку праці в Україні, наявні економічні ресурси, можливість розроблення та реалізації особистих економічних проєктів, розуміти об’єктивні причини глобалізації [6]. Згідно цього в учнів має сформуватися економічна компетентність — одна з освітніх предметних компетентностей, яка з’являється на уроках економіки та являє собою обізнаність у економічних закономірностях та глибокі знання з економіки, уміння самостійно вирішувати конкретні економічні проблеми і практично використовувати економічну інформацію та економічні знання, уміння і навички у практичній діяльності й у повсякденному житті [13].

Орієнтація економічної освіти на компетентнісний підхід робить акцент на практичну складову навчальної дисципліни, оскільки її зміст лежить в основі формування ключових компетентностей, як освітніх результатів. Досягнення педагогічних цілей дозволяє акцентувати увагу в освітньому процесі на діяльнісній частині його змісту, тобто посиленні уваги на формуванні умінь в учнів ліцею. Власний досвід учнів стає основою суб’єктивної позиції учня (і, відповідно, ключовою компетенцією) не сам по собі, а лише в процесі його осмислення, тому педагогічно важливими стають не стільки самі активні форми роботи на уроках, скільки їх обговорення.

Універсального методу навчання, який би гарантував учневі набуття предметних компетентностей, не існує у принципі через творчий характер компетентностей. Водночас, слід відмітити, що набуттю економічної компетентності сприяє дослідницький метод у навчанні — метод, за якого ідеями досліджень просякнуті всі форми навчальної роботи: лекції, практичні заняття, індивідуальні та самостійні роботи.

Метод навчання в дидактиці розглядають як спосіб оснащення учня знаннями, вміннями, навичками. Метод передбачає спільну діяльність учителя й учнів [5, с. 4]. Отже, необхідно побудувати таким чином методичну систему навчання економіки в ліцеї, щоб в ній мав місце компетентнісний підхід через зміст підручника.

Для оптимального використання в освітньому процесі, а також подальшого удосконалення методи навчання економіки об'єднано в класифікаційні групи. Згідно з дидактикою класифікацію використовують для конструювання, добору й оцінювання ефективності методів навчання, що підкреслює її значний науковий і практичний зміст [10, с. 54].

Класифікація методів за характером пізнавальної діяльності учнів диференціюються на: пояснювально-ілюстративний (інформаційний), репродуктивний (алгоритмічний), частково-пошуковий (евристичний), дослідницький (науковий), метод проблемного викладу [11, с. 78].

Певні деталі методу, його складники називають методичними прийомами [4, с. 23].

У методиці навчання економіки існує класифікація методів навчання за джерелами економічних знань, а саме:

- 1) вербальні (словесні): розповідь, пояснення, лекція, бесіда;
- 2) наочні (предметні): підручник, кінострічки, діафільми, діапозитиви, мультимедійне обладнання, картини, таблиці, схеми, діаграми;
- 3) практичні (прикладні): комп'ютерні програми, моделі, демонстрування досліджень, екскурсії на підприємства.

Формування економічної компетентності в учнів відбувається у процесі набуття різноманітних економічних знань, розвитку умінь та навичок, управління і розв'язання проблемних ситуацій, що виникають у навчальному процесі та житті учнів. Тому дуже важливим завданням сучасної освіти є формування економічної компетентності в учнів ліцею те тільки через пояснення вчителя на уроці, а й через текстову та ілюстративну структуру підручника, з яким учні працюють в школі і вдома [15, с. 3].

В умовах світової фінансової кризи, формування відповідного сучасного економічного мислення та економічної компетентності кожного члена суспільства, як фахівців так і пересічених громадян є однією з визначальних завдань педагогічної науки і практики, оскільки, з одного боку, ці знання та вміння є необхідними для прагматичної оцінки власного економічного стану та початку результативних дій, цілеспрямованих на його покращення, а з другого боку, як суспільне явище, вони можуть бути рушійною міццю для подолання наслідків економічної кризи українського суспільства в цілому.

Яким же чином навчити учнів ліцею орієнтуватись в складних процесах суспільства, що невимушено чи опосередковано їх стосуються? Частково, це покликаний зробити підручник з економіки, завдання якого не просто надати учням теоретичні знання з основ економіки, а й показати, як можна їх практично застосувати, навчити розуміти і аналізувати події, що відбуваються в економічному житті, знаходити власні шляхи у вирішенні певних економічних проблем тощо.

Розглянемо роль підручника у формуванні економічної компетентності учнів на уроках економіки в ліцеї.

Текст підручника з економіки рясніє прикладами економічних явищ та їх взаємозв'язків, законами функціонування економіки, економічними процесами і закономірностями, безпосередньо пов'язаними із повсякденним життям окремої сім'ї, людини, місця її роботи тощо. Із сформованої економічної компетентності виникає економічна свідомість, що складається із базового рівня економічної грамотності, необхідного для соціальної адаптації учнів до змін, що відбуваються в українському суспільстві; з почуття господарської відповідальності за власне, колективне і суспільне майно; з виховання відповідального громадянина суспільства, який поважає закони держави, своєчасно сплачує податки, бере активну участь у громадському житті.

Підручник є основним засобом реалізації змісту освіти, обсяг якого передбачений навчальною програмою. Він є також одним з основних джерел знань для роботи в класній та позакласній роботі, тому від якості підручника значно залежить успішність процесу навчання. Серед основних вимог до сучасних підручників економіки виділяють такі: повна відповідність матеріалу навчальній програмі, адекватність глибини і складності змісту віковим особливостям учнів, підпорядкованість змісту навчального матеріалу цілям навчання, формуванню й розвитку відповідних умінь, чітке відображення основних знань, найважливіших досягнень економічної науки та практики, скорочення обсягів складного або другорядного матеріалу, доступний виклад матеріалу, що сприяє формуванню стійкого інтересу до предмету [14, с. 263].

Наявність достатньої кількості компонентів змісту (тексти основний і додатковий, історичні довідки, статистичні матеріали, текстові таблиці, словник основних понять, схеми, інші зображення навчальної інформації), які розкривають економічну тему за допомогою різних підходів і забезпечують усі рівні її сприйняття. Відповідний методичний апарат (рекомендації «як працювати з підручником», завдання для актуалізації опорних знань, для закріплення та поглибленого вивчення теми, самостійне опрацювання тексту, вправи й завдання різних рівнів складності тощо). Типова структура навчального матеріалу, послідовність викладу, що відображає логіку економічної науки. Як відомо, ефективність вивчення предмета значно залежить від того, наскільки добре учні вміють опрацьовувати матеріал підручника. Уміння працювати з підручником належить до найважливіших загально навчаль-

них умінь учня, вони забезпечують засвоєння програмових знань і є основою для самонавчання в позаурочний час.

Цілеспрямована робота з підручником сприяє формуванню вмій раціонально працювати з інформацією, сприяє підвищенню самостійності, створює умови для органічного зв'язку класної та домашньої роботи, приводить до зниження навчального навантаження.

В освітній практиці ефективними є такі види роботи з підручником: коментоване читання, складання плану, складання конспекту параграфу, переказування змісту підручника та виділення головного, самостійний відбір доказів і прикладів, структурування змісту питання або теми у вигляді таблиці, виконання завдань для актуалізації опорних знань та для закріплення й узагальнення вивченого, аналізування (малюнків, фотографій, портретів вчених, схем), самостійна робота з завданнями, виділення логічних частин тексту(їхніх назв, визначення головної думки текстової частини), робота з додатками до підручника (наприклад, зорієнтуватися, знайти те, що відповідає темі, відібрати показники тощо). Всі ці ознаки створюють загальну навчальну картину, в процесі якої учні формують власну економічну компетентність, рівень якої оцінює вчитель та подальше побутове та професійне життя [12, с. 186].

Отже, підручник з економіки виступає основою методичної системи, що покликана забезпечити компетентнісне навчання економіки в ліцеї. При формуванні економічної компетентності в учнів ліцею засобом текстів підручника з економіки буде ефективним в тому випадку, коли цей процес буде системним, послідовним та багатоаспектним, адже, економічна компетентність — це економічні знання і досвід, набуті завдяки навчанням і зорієнтовані на становлення учня як суб'єкта життя й культури, його активну інтеграцію в суспільство, що містять у собі: теоретичні знання високого рівня з предметів економічного циклу, практичні уміння в галузі підприємницької діяльності та менеджменту, практичне оволодіння економічною термінологією, орієнтування на моральні якості, успіх, впевненість у собі, управлінську культуру.

Висновки. Використовуючи багатоаспектну педагогічну систему в освітньому процесі з економіки, орієнтуючись на компетентнісний підхід при викладанні, вчитель, застосовуючи зміст текстів підручника та змінюючи форми і методи навчання, формує в учнів ліцею економічну компетентність, що містить і підприємницьку, і фінансову, які входять до переліку ключових компетентностей Нової української школи.

Компетентнісне навчання є перспективним ще й тому, що при такому підході освітня діяльність набуває дослідницького і практико-орієнтованого характеру і сама стає предметом засвоєння. Педагогічний досвід переконує, що ключові компетентності формуються лише у процесі здобуття досвіду власної діяльності, тому освітнє середовище повинно вибудовуватися таким чином, щоб учні ліцею опинилися в ситуаціях, які сприяють її становленню.

Використані джерела

1. Аксьонова О. В. Методика викладання економіки. Навчальний посібник. / О. В. Аксьонова — К.: КНЕУ, 1998. — 280 с.].
2. Бурлака О. М. VIII Всеукраїнський турнір юних економістів. / О. М. Бурлака / Географія та економіка в рідній школі. Науково-методичний журнал. — 2013. — № 1 — С. 37–40.
3. Вачевський М. В. Основи економіки. Навчальний посібник для учнів ліцеїв, коледжів, гімназій та загальноосвітніх шкіл 10–1112 класів. / М. В. Вачевський, В. М. Мадзігон, Н. М. Примаченко — К.: Педагогічна думка, 2007. — 616 с.
4. Вишневський О. І. Реформи середньої освіти в Україні. Стан, проблеми, перспективи. / О. І. Вишневський — Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка. — М.: Дрогобич, 2002. — 40 с.
5. Гончаренко С. У. Методика як наука / С. У. Гончаренко // «Шлях освіти» — 2000, № 1. — С. 5–22. — 2000, № 2. — С. 2–6.
6. Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти, затверджений постановою Кабінету Міністрів України від 23 листопада 2011 р. № 1392 «Про затвердження Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти». Електронний ресурс. Режим доступу: <http://www.mon.gov.ua/>
7. Зуев Д. Д. Школьный учебник. — М.: Педагогика, 1983. — 239 с.
8. Концепція Нової української школи <https://mon.gov.ua/tag/novaukrainska-shkola>
9. Кириленко В. І. Еволюція методології економічних досліджень: від політекономії до економічної теорії / В. І. Кириленко // Вчені записки. Університет економіки та права «КРОК». — Вип. 23–2010–193 с.
10. Корнеев В. П. Технології навчання. / В. П. Корнеев — Харків: Вид. група «Основа», — 2004. — 139 с.
11. Карамушка Л. М. Психологічні основи управління у системі середньої освіти. Навчальний посібник. / Л. М. Карамушка — К.: ІЗІН, 1997. — 180 с.
12. Люлькова Ю. М. Необхідність формування економічної компетентності учнів у навчанні географії в основній школі / Ю. М. Люлькова // Педагогічна освіта: теорія і практика. — 2013. — Вип. 15. — С. 185–189
13. Навчальна програма для загальноосвітніх навчальних закладів: Економіка. Електронний ресурс. Режим доступу: <http://www.mon.gov.ua/>
14. Назаренко Т. Г. Формування в учнів ліцею економічної компетентності / Т. Г. Назаренко // Проблеми сучасного підручника: зб. наук. праць / [ред. кол.; голов. ред. — О. М. Топузов]. К.: Педагогічна думка, 2018. — Вип. 20.. — 282 с. — С. 261–271
15. Радіонова І. Ф. Економіка (рівень стандарту, академічний рівень), 11 клас / І. Ф. Радіонова. — К -П.: Аксіома, 2011. — 174с.

References

1. Aks'onova O. V. Metodika vkladannya ekonomiki. Navchal'nij posibnik./ O. V. Aks'onova — K.: KNEU, 1998. — 280 s.
2. Burlaka O. M. VIII vseukrayins'kyturniryunyk ekonomistiv / O. M. Burlaka / Heohrafiya ta ekonomika v ridniy shkoli. Naukovo-metodychnyy zhurnal. — 2013. — № 1 — S. 37–40.

3. Vachevs'kij M. V. Osnovi ekonomiki. Navchal'nij posibnik dlya uchniv licejiv, koledzhiv, gimnazij ta zagal'noosvitnih shkil 10–11–12 klasiv. / M. V. Vachevs'kij, V. M. Madzigon, N. M. Primachenko — K.: Pedagogichna dumka, 2007. — 616 s.
4. Vishnevs'kij O. I. Reformi seredn'oi osviti v Ukraini. Stan, problemi, perspektivi. / O. I. Vishnevs'kij — Drogobic'kij derzhavnij pedagogichnij universitet imeni Ivana Franka. — M.: Drogobich, 2002. — 40 s.
5. Goncharenko S. U. Metodika yak nauka / S. U. Goncharenko // «Shlyah osviti» — 2000, № 1. — S. 5–22. — 2000, № 2. — S. 2–6.
6. Derzhavnyy standart bazovoyi i povnoyi zahal'noyi seredn'oyi osvity, zatverdzhenny postanovoyu Kabinetu Ministriv Ukrayiny vid 23 lystopada 2011 r. № 1392 «Pro zatverdzhennya Derzhavnogo standartu bazovoyi i povnoyi zahal'noyi seredn'oyi osvity». Elektronnyy resurs. Rezhym dostupu: <http://www.mon.gov.ua/>
7. Koncepciya Novoї ukrains'koi shkoli <https://mon.gov.ua/tag/novaukrainska-shkola>
8. Zuev D. D. Shkolnyju chebnyk. — M.: Pedagoghyka, 1983. — 239 s.
9. Kyrylenko V. I. Evoljucija metodologiji ekonomichnykh doslidzhenj: vid politekonomiji do ekonomichnoi teoriji / V. I. Kyrylenko // Vcheni zapysky. Universytet ekonomiky ta prava «KROK». — Vyp. 23–2010–193 s.
10. Korneev V. P. Tekhnologiji navchannya. / V. P. Korneev — Harkiv: Vid. grupa «Osnova», — 2004–139 s.
11. Kramushka L. M. Psihologichni osnovi upravlinnya u sistemi seredn'oji osviti. Navchal'nij posibnik. / L. M. Karamushka — K.: IZIN, 1997. — 180 s.
12. Lyul'kova Yu. M. Neobkhdnist' formuvannya ekonomichnoyi kompetentnosti uchniv u navchanni geografiyi v osnovnyy shkoli / Yu. M. Lyul'kova // Pedahohichna osvita: teoriya i praktyka. — 2013. — Vyp. 15. — S. 185–189.
13. Navchal'na prohrama dlya zahal'noosvitnikh navchal'nykh zakladiv: Ekonomika. Elektronnyy resurs. Rezhym dostupu: <http://www.mon.gov.ua/>
14. Nazarenko T. G. Formuvannya v uchniv liceju ekonomichnoyi kompetentnosti / T. G. Nazarenko // Problemy suchasnoho pidruchnyka: zb. nauk. pracj / [red. kol.; gholov. red. — O. M. Topuzov]. K.: Pedagoghichna dumka, 2018. — Vyp. 20.. — 282 s. — S.261–271
15. Radionova I. F. Ekonomika (riven'standardu, akademichny riven'), 11 klas / I. F. Radionova. — K -P.: Aksioma, 2011. — 174s.

Назаренко Т. Г.,

доктор педагогических наук, старший научный сотрудник,
в. о. зав. отдела обучения географии и экономики
Института педагогики НАПН Украины

УЧЕБНИК ЭКОНОМИКИ КАК ОСНОВА КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ОБУЧЕНИЯ В СТАРШЕЙ ШКОЛЕ

В статье рассматриваются основные принципы компетентностного обучения экономики в старшей школе и способы его результативной реализации в содержании учебника. Проведенный анализ учебного процесса в старшей школе дал возможность автору статьи раскрыть различные методические приемы, которые формируют экономическую

компетентность учащихся с помощью обучающей экономической информации, что содержится в учебнике. Исследователем данной проблемы охарактеризованы элементы методической системы, которые будут формировать у старшеклассников экономическую компетентность через текстовое и иллюстративное содержание учебника по экономике. Статья также демонстрирует ориентиры проведения уроков экономики в старшей школе и освещает учебно-познавательный и воспитательный потенциал экономики через методику компетентного обучения.

Ключевые слова: учебник по экономике; метод обучения; методика обучения экономики; компетентное обучение; ученики лицея.

Nazarenko T.,

**Doctor of Pedagogical Sciences, Senior Researcher,
Acting Head of the Geographical and Economic Education Department
of the Institute of Pedagogy of the NAES of Ukraine**

TEXTBOOK AS A BASIS OF COMPETENCE-ORIENTED TEACHING OF ECONOMICS IN HIGH SCHOOL

The article deals with the main principles of the methodological system of competence-oriented teaching of economics in high school and the ways of its effective implementation in the content of a textbook.

The analysis of the educational process in high school made it possible to disclose various methodological methods that form the economic competence of students with the help of educational economic information, which is contained in the textbook. The author of the article describes the elements of the methodological system that will form the economic competence of high school students through the textual and illustrative content of the textbook on economics. The article also demonstrates the guidelines for conducting economic lessons in high school and highlights the educational, cognitive and educational potential of economics through the method of competence-oriented education.

Economics as a subject of study examines a methodological problem that eliminates contradictions between students' perceptions of economics as a science with its subject of research and information on the diversity of economic and social life, and a particular subject studying complex economic skills, such as how to manage an economy, how to build their own economic activity, how to establish economic relations, etc. Economic education in modern educational institutions requires a teacher to choose a methodological system for economics education. New concepts and standards are created, in which not only content but also requirements for learning outcomes are reflected. The methodology of economics education has accumulated enough problems that require special research. Among them is the problem of updating methods, means and forms of organization of educational process.

The main objective of economic education is the formation of economic thinking in students, and its result — economically grounded practical activity, determined by the level of economic competence.

Competence-oriented education is also promising because, with this approach, educational activities acquire research and practical-oriented character and become the subject of assimilation itself. Pedagogical experience convinces that the key competencies are formed only in the process of gaining experience in their own activities, therefore the educational environment must be structured in such a way that high school students find themselves in situations that contribute to its formation.

Keywords: textbook on economics; teaching method; methodology of economics education; competence-based economics; high school students.

DOI <https://doi.org/10.32405/2411-1309-2018-21-304-312>

УДК 37.013:371

РОЛЬ СУЧАСНОГО ПІДРУЧНИКА ФІЗИКИ В СИСТЕМІ КОМПЕТЕНТІСНОЇ ОСВІТИ УЧНІВ ГІМНАЗІЇ

Л. В. Непорожня,

кандидат педагогічних наук,

старший науковий співробітник, провідний науковий співробітник

відділу біологічної, хімічної та фізичної освіти

Інституту педагогіки НАПН України

e-mail: neporozhnya@ukr.net

В статті розглядаються основні аспекти формування структури та змісту підручника фізики в контексті компетентісного навчання учнів гімназії: теоретичного, об'єктно-сутнісного, процесуально-діяльнісного, особистісно-адаптаційного. Відповідність структури та змісту підручника теоретичним положенням та принципам компетентісно орієнтованого навчання закладає підґрунтя формуванню знаннєвого, діяльнісного та ціннісного компонентів предметної компетентності. Кожна навчальна тема компетентісно орієнтованого підручника має містити наступні блоки: орієнтаційно-мотиваційний, самостійної роботи з інформаційними джерелами, завдання для здійснення практичної діяльності, завдання для здійснення контролю та самоконтролю, які відповідають сучасним запитам освіти.

Ключові слова: фізика; компетентісний підхід; предметна компетентність; природничо-наукова грамотність; компоненти предметної компетентності; компетентісно орієнтований підручник; інтеграція; надпредметні компетентності.

Провідною метою сучасної освітньої реформи, є підвищення якості освіти. Відповідно до Закону України «Про освіту», метою повної загальної середньої освіти є 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 [1].

Аналіз стану вітчизняної фізичної освіти з позицій компетентнісного підходу визначив проблемне поле сучасних досліджень, зумовлене загальними суперечностями між задекларованим компетентнісним підходом в освітньому процесі й недостатньою відповідністю сучасних методик навчання фізики та відповідного їм методичного забезпечення.

Метою статті є аналіз ролі сучасного підручника фізики в контексті компетентнісної освіти учнів гімназії, визначення теоретичних положень та принципів, які закладають підґрунтя сучасного підручника.

У зарубіжній педагогіці останніх років спостерігається кілька пануючих тенденцій в системному оновленні змісту природничої освіти, яка модернізується як структурно, так і змістовно. На думку більшості міжнародних експертів необхідно розробляти такі підходи до методики навчання природничих наук, які б забезпечували формування в молодого покоління вмінь, необхідних для сучасного життя: турбуватись про себе та інших зараз і в майбутньому; дбати про фізичне і ментальне здоров'я та благополуччя; доглядати за місцем проживання і довкіллям; володіти практичними вміннями з догляду. Пріоритетним завданням є розвиток в учнів умінь розв'язувати проблеми за формулою: виокремити проблему — знайти шляхи для її розв'язання — розробити план розв'язання проблеми — реалізувати його — оцінити досягнуті результати. Крім того, значна увага надається розвитку ключових компетентностей, частина з яких є надпредметними: вміння вчитись, ІКТ-компетентність, підприємливість, громадянська компетентність тощо [4, 5, 6].

Українські вчені аналізуючи досвід зарубіжних країн щодо впровадження компетентнісно орієнтованої освіти, розробили підходи щодо сутності вихідних понять, визначили перелік ключових компетентностей (Н. М. Бібік, І. Г. Єрмаков, О. В. Овчарук, О. І. Пометун, О. Я. Савченко). У літературі з методики навчання фізики компетентнісний підхід почав активно висвітлюватися порівняно недавно. Значний внесок у дослідженні цього процесу у вітчизняній теорії й практиці належить П. С. Атаманчуку, Л. Ю. Благодаренко, І. В. Бургун, М. В. Головку, Т. М. Засекіній, О. І. Ляшенку, М. І. Шуту та ін. Провідною думкою їх досліджень є необхідність зміщення акцентів з накопичення нормативно визначених знань, умінь і навичок у бік вироблення і розвитку умінь діяти, застосовувати досвід у практичних ситуаціях.

Відповідно до сучасних запитів суспільства, головна мета навчання фізики в основній школі полягає у формуванні наступних компонентів предметної ком-

петентності: фізичні знання, науковий світогляд, оригінальний та критичний стиль мислення, експериментальні уміння і дослідницькі навички, творчі здібності, уміння самостійно навчатися та контролювати свою діяльність; залучення емоції у процес діяльності; адаптивність, самостійність, самоконтроль; готовність та здатність розв'язувати складні завдання тощо.

Виходячи з цього, сучасний підручник з фізики для учнів гімназії має сприяти формуванню в них уміння розрізнати фізичні об'єкти, ознаки, властивості; аналізувати і пояснювати причини і наслідки фізичних явищ та процесів; створювати тексти, вироби, проекти; висловлювати ставлення до подій, вчинків своїх та інших; брати участь в колективних справах; вирішувати навчальні завдання; оцінювати наслідки дій та різних моделей поведінки; користуватися необхідним обладнанням тощо. Отже підручник з фізики має допомогти учасникам освітнього процесу сформувати компетентність, як цілісну якість, оскільки, ні знання, ні вміння, ні досвід діяльності самі по собі не є компетентністю.

В контексті компетентнісного навчання учнів гімназії структура та зміст підручника фізики для основної школи мають відображати наступні аспекти: теоретичний, об'єктно-сутнісний, процесуально-діяльнісний і особистісно-адаптаційний.

Теоретичний аспект передбачає вміст в підручнику теоретичних і технологічних знань, зокрема, загальних підходів, принципів, фізичних закономірностей; можливостей використання інформаційних технологій для розв'язання завдань у галузі фізики, сприяти розвитку креативності, гнучкості, критичності, системності, оперативності мислення.

Об'єктно-сутнісний аспект передбачає пізнання особистістю глибинних, сутнісних зв'язків між різноманітними фізичними явищами та процесами; формування здатності опановування нові знання, орієнтуватися у проблемах, що виникають, виконувати різноманітні завдання, пов'язані з галуззю фізики.

Процесуально-діяльнісний аспект ґрунтується на загальних прийомах і способах інтелектуальної діяльності (аналізі, синтезі, порівнянні, абстрагуванні, узагальненні, конкретизації), загальних і специфічних уміннях роботи з даними тощо. Процесуально-діяльнісний аспект забезпечує набуття учнями досвіду пізнавальної діяльності: опановувати певну суму знань; набувати досвід здійснення відомих способів діяльності у формі вмінь діяти за зразком та досвід творчої діяльності у формі вмінь приймати ефективні рішення в проблемних ситуаціях, а також досвід формування емоційно-ціннісних ставлень.

Особистісно-адаптаційний аспект передбачає формування та розвиток психологічної особливості учнів, як здатності особистості до структурних і рівневих змін, розвиток здатності до саморегуляції, соціальної компетентності.

Вихідними теоретичними положеннями процесу розроблення компетентнісно орієнтованого підручника з фізики для гімназії є:

1. Предметна компетентність з фізики формується в результаті здійснення пізнавальної діяльності щодо об'єктів реальної дійсності, які вивчає фізика, зокрема, фізичні явища, речовини, поле.

2. У полі компонентів ключових компетентностей, що формуються засобами навчання фізики окрім фізичних знань (основні принципи, ідеї, закони, поняття), перебувають загальнокультурні знання, ціннісні орієнтації, фундаментальні проблеми людства й проблеми повсякденного життя, які людина вирішує засобами фізичної науки, зокрема, енергетична, екологічна, здоров'язберігаюча.

3. До сфери ключових компетентностей з позицій формування їх засобами навчання фізики належать застосування фізичних знань для наукового пояснення фізичних явищ та їх використання в природі, науці та техніці; способи діяльності, пов'язані з фізичною наукою, які виявляються в уміннях і навичках проводити наукове дослідження (визначати проблему, складати план дослідження, проводити дослідження відповідно до плану, аналізувати одержаний результат); обмінюватися ідеями, науково-технічною інформацією та інтерпретувати їх; репродукувати та створювати інформаційні повідомлення; висловлювати свої ставлення щодо наукової інформації у галузі фізичної науки.

Процес формування предметної компетентності засобами підручника фізики передбачає дотримання певних принципів (мал.1.)

Виходячи з вимог щодо освітнього процесу з фізики, підручник має забезпечувати формування наступних компонентів предметної компетентності: знаннєвий, діяльнісний, ціннісний.

Знаннєвий компонент передбачає набуття учнями наукових знань у галузі фізики, розуміння перебігу природних явищ та процесів, вміння пояснювати роль фізичного знання в галузі використання технічних засобів і технологій, здатність оцінювати впливи від використання сучасних технологій та рівень надійності інформації.

Діяльнісний — здатність учнів застосовувати знання, уміння, навички, способи діяльності до вирішення як наукових проблем так і тих, що зустрічаються в різних життєвих ситуаціях. Діяльнісний компонент компетентності передбачає розуміння учнями мети наукового дослідження, оволодіння способами одержання надійних знань про фізичні явища та процеси, вміння проводити спостереження й дослідження, розробляти моделі й теорії, встановлювати їх точність.

Ціннісний компонент — це вміння науково оцінювати та інтерпретувати дані, робити наукові висновки та визначати їх надійність, висловлювати емоційно-ціннісне ставлення щодо об'єктів навчальної діяльності, мати ціннісні орієнтації, мотивацію, зацікавленість та готовність до навчання.

Компетентнісно орієнтований підручник має задовольняти наступним умовам: в поєднанні з організаційними формами, методами та засобами забезпечувати організацію діяльнісного характеру навчання відповідно до його мети, сприяти

формуванню й розвитку здатності учнів до самонавчання та саморозвитку, ціннісних ставлень, здатності аналізувати життєві ситуації з позицій фізичної науки та вирішувати завдання, проектувати свою навчальну діяльність, накопичувати й розвивати індивідуальний потенціал учня.



Мал. 1. Принципи компетентнісного підходу в освітньому процесі

В контексті сказаного, зміст навчального матеріалу має вбирати значимі для учнів ситуації та завдання, сприяти формуванню особистого сенсу навчання, зумовлювати формування внутрішньої мотивації до освітнього процесу. Завдання підручника, мають спрямовувати діяльність учня на розвиток універсальних способів діяльності й передбачати аналіз тексту, узагальнення інформації, обговорення,

створення текстових повідомлень, виступів тощо. Для запобігання інформаційному перевантаженню учнів, авторам підручників необхідно зменшувати кількість завдань репродуктивного змісту.

Крім того, компетентісно зорієнтований підручник з фізики має сприяти вирішенню проблеми інтеграції фізики й інших навчальних дисциплін, подоланню вузького дисципліно центрizmu й закладанню підґрунтя для формування мети дисциплінарного рівня освітніх результатів. В контексті вирішення проблеми інтеграції фізики з іншими навчальними дисциплінами доцільним є запровадження надпредметних тем з метою адекватнішого розкриття комплексності сучасного світу; інтеграція знань з ІКТ; вміщення до змісту навчання питань з історії розвитку фізичної науки та її зв'язок з суспільним розвитком; спрямування змісту навчального матеріалу з фізики на формування в учнів основної школи характеристик, які нададуть їм можливість успішно застосовувати набуті знання у житті. Важливим аспектом в цьому контексті є розвиток таких компонентів компетентності як екологічного, охорони довкілля, морального, громадянського.

Отже, сучасний підручник з фізики має бути поліфункціональним. Поліфункціональність сучасного підручника фізики для гімназії розглядалася в роботах М. В. Головка, М. Т. Мартинюка, О. І. Ляшенка. Зокрема, вчені розглядають підручник з фізики як поліфункціональний інструмент, який з одного боку забезпечує досягнення дидактичних цілей, а з іншого встановлює взаємозв'язок між окремими складниками методики компетентісно орієнтованого навчання [3].

Виходячи з позицій поліфункціональності сучасного підручника фізики для гімназії, складові підручника мають містити блоки, які б закладали підґрунтя для формування й розвитку особистості:

- орієнтаційно-мотиваційний (окрім тексту, де відповідно до вікової категорії викладено зміст навчального матеріалу теми, наявні завдання для пошуку інформації та здійснення самоконтролю);
- блок для самостійної роботи з інформаційними джерелами (низка завдань, що спрямовують учня до пошуку інформації у сучасних інформаційних джерелах);
- завдання для здійснення практичної діяльності, зокрема для виконання лабораторних та практичних робіт, розв'язання компетентісно орієнтованих задач тощо;
- блок для здійснення контролю та самоконтролю.

Отже, розроблення структури та змісту компетентісно орієнтованого підручника з фізики для гімназії має відбуватися у відповідності до вихідних теоретичних положень та принципів. Компетентісно орієнтований підручник є не тільки джерелом знань, а й засобом формування особистості, мотивованої на успішне навчання, дослідницьке ставлення до життя, яка вміє вчитися, користуючись різними інформаційними джерелами й критично оцінювати одержану інформацію; відповідально ставитися до себе та інших людей.

Використані джерела:

1. Закон України “ Про освіту ” від 05.09.2017 року № 2145-VIII [Текст] [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> (дата звернення 17.09.2018 р.).
2. Бібік Н. М. Компетентнісний підхід: рефлексивний аналіз застосування / Н. М. Бібік // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики За заг. ред. О. В. Овчарук. — К.: «К.І.С.», 2004. — С. 47–49.
3. Головка М. В. Підручник як основа методичної системи компетентісно орієнтованого навчання фізики в гімназії / М. В. Головка // Проблеми сучасного підручника: зб. наук. праць / [ред. кол.; голов. ред. — О. М. Топузов]. — К.: Педагогічна думка, 2018. — Вип. 20. — С. 62–72.
4. PISA: природничо-наукова грамотність / уклад. Т. С. Вакуленко, С. В. Ломакович, М. Терещенко, С. А. Новікова; перекл. К. Є. Шумова. — К.: УЦОЯО, 2018. — 119 с.
5. American Association for the Advancement of Science, 1989; Confederación de Sociedades Científicas de España, 2011; Fensham, 1985; Millar & Osborne, 1998; National Research Council, 2012 Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK), 2005; Taiwan Ministry of Education, 1999.
6. Kyle, Chayka. Can the U. S. 's Science Education Initiative Succeed Without the Arts? A Growing Chorus Says No. — [URL]: <http://artinfo.com/news/story/820916/can-the-uss-science-education-initiative-succeed-without-the-arts-a-growing-chorus-says-no>
7. Ляшенко О. І. Вимоги до підручника та критерії його оцінювання // Підручник XXI століття. Науково-педагогічний журнал / О. І. Ляшенко. — 2003. — № 1–4. С. 60–65.

References:

1. Zakon Ukrainy “ Proosvitu ” vid 05.09.2017 roku № 2145-VIII [Tekst] [Elektronnyj resurs]. Rezhym dostupu: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> (data zvernennja 17.09.2018 r.).
2. Bibik N. M. Kompetentnisnyj pidkhdid: refleksyvnyj analiz zastosuvannja / N. M. Bibik // Kompetentnisnyj pidkhdid u suchasnijosviti: svitovij dosvid ta ukrajinsjki perspektyvy: Biblioteka z osvittinjoji polityky Zazagh. red. O. V. Ovcharuk. — K.: «K.I.S.», 2004. — S. 47–49.
3. Gholovko M. V. Pidručnyk jak osnova metodyčnoji systemy kompetentnistno orijentovanogho navchannja fizyky v ghimnaziji / M. V. Gholovko // Problemy suchasnogho pidručnyka: zb. nauk. pracj / [red. kol.; gholov. red. — O. M. Topuzov]. — K.: Pedagoghichna dumka, 2018. — Vyp. 20. — S. 62–72.
4. PISA: pryrodnycho-naukova ghratomnistj / uklad. T. S. Vakulenko, S. V. Lomakovych, M. Tereshhenko, S. A. Novikova; perek. K. Je. Shumova. — K.: UCOJaO, 2018. — 119 s.
5. American Association for the Advancement of Science, 1989; Confederación de Sociedades Científicas de España, 2011; Fensham, 1985; Millar&Osborne, 1998; National Research Council, 2012 Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK), 2005; Taiwan Ministry of Education, 1999.
6. Kyle, Chayka. Canthe U. S.'s Science Education Initiative Succeed Without the Arts? A Growing Chorus Says No. — [URL]: <http://artinfo.com/news/story/820916/can-the-uss-science-education-initiative-succeed-without-the-arts-a-growing-chorus-says-no>
7. Ljashenko O. I. Vymoghy do pidručnyka ta kryterijij oghoocinjuvannja // Pidručnyk XXI stolittja. Naukovo-pedagoghichnyj zhurnal / O. I. Ljashenko. — 2003. — № 1–4. С. 60–65.

Непорожная Л. В.,

кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник,
ведущий научный сотрудник отдела биологического, химического
и физического образования Института педагогики НАПН Украины

РОЛЬ СОВРЕМЕННОГО УЧЕБНИКА ФИЗИКИ В СИСТЕМЕ КОМПЕТЕНТНОСНОГО ОБУЧЕНИЯ УЧАЩИХСЯ

В статье рассматриваются основные аспекты формирования структуры и содержания учебника физики в контексте компетентного обучения учащихся гимназии: теоретического, объектно-сущностного, процессуально-деятельностного и личностно-адаптационного. Соответствие структуры и содержания учебника теоретическим положениям и принципам компетентно ориентированного обучения будет способствовать формированию знаний, деятельностного и ценностных компонентов предметной компетентности. Разработка компетентно ориентированного учебника по физике для гимназии должно происходить в соответствии с исходными теоретическими положениями и принципами. Каждая учебная тема учебника должна содержать следующие блоки: ориентационно-мотивационный; самостоятельной работы с информационными источниками; задачи для осуществления практической деятельности; задачи для осуществления контроля и самоконтроля.

Ключевые слова: физика; компетентный подход; предметная компетентность; естественнонаучная грамотность; компоненты предметной компетентности; компетентно ориентированный учебник; интеграция; надпредметные компетентности.

Neporozhnia L.,

Candidate of Pedagogical Sciences, Senior Researcher,
Senior Research Officer at the Department of Biological, Chemical
and Physical Education of the Institute of Pedagogy of the NAES of Ukraine

THE ROLE OF MODERN PHYSICS TEXTBOOK IN THE SYSTEM OF COMPETENCE-BASED EDUCATION OF HUMAN SCIENCES

The article deals with the main aspects of the formation of the structure and content of the textbook of physics in the context of the competence of the students at gymnasium: theoretical, objective-essential, procedural-activity and person-adaptive. The correspondence of the structure and contents of the textbook to the theoretical positions and the principles of competence-oriented education provides the basis for the formation of knowledge, activity and value components of subject competence. The development of a competence-oriented textbook for physics at gymnasium should take place in accordance with the given theoretical principles. Each textbook should contain the following blocks: orientation-motivational; individual work with information sources; paractical tasks; monitoring and self-control task.

The initial theoretical positions of the process of development of a competence-oriented textbook on physics at gymnasium are: subject competence in physics is formed as a result of cognitive activity on objects of reality, which study physics, in particular, physical phenomena,

substances, field. In the field of components of the key competencies, formed by means of teaching physics, in addition to physical knowledge (basic principles, ideas, laws, concepts), there are general cultural knowledge, value orientations, fundamental problems of mankind and problems of everyday life that people solve by means of physical science, in particular, energy, ecological, healthcare; the sphere of the key competencies from the standpoint of the formation of their means of teaching physics include the use of physical knowledge for the scientific explanation of physical phenomena and their use in nature, science and technology; methods of activities related to physical science, which are manifested in skills and abilities to conduct scientific research (to determine the problem, to draw up a research plan, to conduct research in accordance with the plan, to analyze the obtained result); exchange ideas and scientific and technical information and interpret them; reproduce and create informational messages; express their attitude to scientific information in the field of physical science.

Competence-oriented textbooks are a means of formation of personality formation, motivated by successful education, research attitude to life, which is able to learn, using various information sources and critically evaluate the information obtained; responsibly treat oneself and others.

Keywords: physics; competence-oriented approach; subject competence; natural science literacy; components of subject competence; competently oriented textbook; integration; oversubject competence.

DOI <https://doi.org/10.32405/2411-1309-2018-21-312-322>

УДК 372.8: 811.161.2

ПІДРУЧНИК УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ГРОМАДЯНСЬКОЇ ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ

В. І. Новосьолова,

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

e-mail: ribusya@ukr.net

У статті розглядається проблема використання підручника української мови як засобу формування громадянської відповідальності здобувачів освіти. Обґрунтовано, що ефективному формуванню громадянської відповідальності сприяє процес розв'язування спеціально дібраних завдань, неперервність становлення в учнів пред-

метної й ключових компетентностей, завдяки чому створюються оптимальні умови для засвоєння демократичних цінностей, готовності до критичного входження в соціум і вироблення громадянської відповідальності. Показано особливості реалізації наскрізної лінії ключових компетентностей «Громадянська відповідальність» на основі відповідних завдань, які є частиною цілісної дидактичної системи підручника.

Ключові слова: підручник української мови; зміст; ключові компетентності; громадянська відповідальність.

Поставлення проблеми. Нині зростає суспільна потреба в цілісній конкурентоспроможній на ринку праці особистості, яка володіє такими якостями (характеристиками) як самостійність у прийнятті рішень, громадянська відповідальність і активність. Формування громадянської відповідальності здобувача освіти здійснюється в процесі соціалізації та виховання його, що відбувається під впливом низки факторів: загального рівня морально-правової культури суспільства, особливостей родинних та особистісних стосунків тощо.

Важливим чинником формування й розвитку громадянської відповідальності є система освіти. У Законі України «Про освіту» визначено, 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 [4]».

Щоб виховати здобувачів освіти бути відповідальними громадянами, які за своїли демократичні цінності — верховенство прав людини, рівність, взаємну відповідальність, повагу різноманітності, — необхідно створити в школі такі умови й атмосферу, що відповідають цим цінностям [1, с. 5]. Демократична школа — це постійний діалог усіх учасників освітнього процесу, спільний пошук і рух вперед.

Концепція реформування української школи орієнтує увагу освітян на формування ключових і предметної компетентностей учнів, відійшовши від традиційних методик передавання знань. Компетентнісно орієнтований освітній процес передбачає не накопичення знань та інструктовані дії, а виробляє здатність здобувачів освіти пізнавати життєві реалії, у яких ці знання мають значення, критично мислити, працювати в команді, знаходити потрібну інформацію для вирішення конкретного завдання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У загальному розумінні поняття «відповідальність» — це категорія, що відображає об'єктивний історично-конкретний

характер взаємин між особистістю, колективом, суспільством з боку свідомого здійснення висунутих взаємних вимог» [8, с. 114].

Перші спроби обґрунтування поняття відповідальності було зроблено ще в античні часи давньогрецьким філософом-софістом Антифонтом (V ст. до н. е.). Категорія відповідальності була пов'язана з проблемами моралі та права, взаємозалежності людини й суспільства тощо. Усебічно дослідив поняття відповідальності німецький філософ І. Кант, який справжньою інстанцією відповідальності визначив абсолютний моральний закон, носієм якого є людина. Втіленням закону, на переконання Канта, є совість людини [5, с. 114].

Англійський психолог Дж. Равен у перелікові основних складників авторської моделі компетентності після мотиваційних характеристик подає уявлення та очікування, пов'язані з механізмами функціонування суспільства та роллю людини в ньому (уявлення людей про самих себе і ту роль, яку вони відіграють в діяльності організації або держави, який соціальний клімат сприятиме інноваціям, розвитку та відповідальності). Також у цьому перелікові дослідник вказав на розуміння змісту термінів, за допомогою яких описуються людські відносини: демократія, рівність, відповідальність, управління, прийняття рішень, підпорядкування та делегування повноважень [11, с. 24]. Дж. Равен у своїх дослідженнях навів перелік визначених роботодавцями необхідних характеристик. Визначальні позиції в будь-якій організації, за свідченням ученого, посідають такі характеристики людини, як відповідальність, ініціативність і лідерство [11, с. 40].

На сучасному етапі окремі питання стосовно громадянської відповідальності здобувачів освіти, виявлення сутнісних характеристик її розглядали О. Андрійчук, І. Бех, Д. Васильєва, П. Вербицька, Р. Голлоба, Н. Голуб, О. Гуменюк, Н. Драгомирецька, П. Мороз, П. Крапф, В. Кремень, Є. Мануйлов, Ю. Олексін, І. Побєдаш, О. Пометун, М. Савчин, Т. Смагіна, В. Смолюк, Л. Снігур, О. Сухомлинська, О. Фурман, М. Шимановський та інші науковці.

Рада Європи розробила проект з освіти для демократичного громадянства, що є відповіддю європейської спільноти на головні виклики сучасності, зокрема це низький рівень громадянської свідомості й соціальна відчуженість, політична апатія молоді, відсутність довіри до демократичних інститутів, зростання рівня нетерпимості й расизму, порушення прав людини. Автори — чинні директори шкіл зі Швеції та Великобританії — переконливо доводять, що немає іншого способу навчити молоде покоління демократії, як забезпечити йому щоденний досвід демократії в кожному аспекті й на кожному рівні шкільного життя [1, 4].

У 2016 році Рада Європи ухвалила нові Рамки компетентностей для культури демократії, визнавши важливість розвитку громадянських компетентностей у системі освіти. Цей документ охоплює двадцять необхідних громадянам компетентностей — знань, умінь, ставлень і цінностей для ефективної та мирної взаємодії з іншими. Освіта для демократичного громадянства й освіта з прав людини покликані навчи-

ти, як жити разом, поважаючи одне одного в багатоманітному демократичному суспільстві, знати й розуміти свої права та брати активну участь у прийнятті рішень.

Заслужують на увагу посібники Ради Європи з серії «Живемо в демократії»: «Навчаємо демократії», «Зростаємо у демократії», «Беремо участь у демократії», «Досліджуємо права дітей», «Навчання демократії». Для впровадження в освітній процес основ демократичного громадянства фахівці з різних країн Європи (Р. Голлоб, П. Крапф, О. Олафсдоттир, В. Вайдингер та ін.) розробили практичні матеріали для уроків усіх вікових груп учнів [10].

Також цікавим є посібник з освіти в галузі прав людини за участі молоді «Компас» (автори П. Брандер, Лор де Вітте, Н. Гані, Р. Гомес, Е. Кін, А. Нікітіна, Ю. Пінкевічюте), який містить збірник вправ із впровадження освіти для демократичного громадянства й освіти з прав людини [6].

Мета статті — висвітлити проблему формування громадянської відповідальності здобувачів освіти, а також розкрити особливості реалізації наскрізної лінії «Громадянська відповідальність» на прикладі системи вправ, завдань й запитань шкільного підручника української мови для 10 класу (автори Н. Голуб, В. Новосьолова) [12].

Виклад основного матеріалу. Громадянська відповідальність людини є характеристикою соціальною, моральною і правовою й формується на основі громадянської компетентності та є складником поняття «громадянськість».

Як зазначається в Концепції громадянського виховання [7], *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.

Задекларований концепцією «Нової української школи» поступовий перехід на принципи демократичного навчання передбачає формування ключових компетентностей. Однією з них є громадянська компетентність. Формування й розвиток цієї компетентності готує здобувача освіти до ефективної та конструктивної участі у громадському житті, демократичних процесах, у сім'ї, на роботі, до успішної взаємодії з іншими, солідарності та рівності на основі поваги до прав людини, мирного співіснування та поцінування соціокультурного різноманіття [9, с. 40].

На етапі переходу до нових освітніх стандартів, зорієнтованих на розвиток ключових компетентностей, створено нову навчальних програму української мови для 10–11 класів (рівень стандарту), уведено чотири наскрізні тематичні лінії, зокрема і «громадянську відповідальність». У програмі зазначено, що наскрізна лінія «Громадянська відповідальність» «сприяє формуванню соціальної й громадянської компетентностей, розкриває суть поняття «відповідальний громадянин»,

визначає вектори його діяльності» [13, с. 6]. Змістова лінія «громадянська відповідальність» орієнтує здобувачів освіти на усвідомлення спільної діяльності та громадянської активності, заснованої на добровільності, захисту прав людини, зв'язку між громадянською позицією й розвитком суспільства, ролі людини в суспільстві.

Зміст і методичний апарат підручника української мови для 10 класу (автори Н. Голуб, В. Новосьолова) спрямований на формування здатності поважати права людини, розуміти особисту відповідальність за долю країни, народу, критично мислити, а також розуміти важливість громадянської участі в процесі вирішення різноманітних соціальних проблем.

Інноваційність підручника полягає в тому, що зміст і методичний апарат його:

- спрямовані на формування передусім громадян-патріотів, яким властиве ціннісне ставлення до себе, до родини, суспільства, України, світу; громадян, які розуміють і приймають родинні, національні й загальнолюдські цінності;
- здатні забезпечити досягнення освітніх результатів — ключових і предметної компетентностей, що передбачають вироблення вмінь застосовувати здобуті знання, формувати на основі цих компонентів ставлень й поведінкових норм;
- передбачають відповідно до програми системну роботу з мовленнєвими жанрами, що сприяє соціалізації учнів, формуванню впевненості в собі, активності, ініціативності;
- забезпечують формування в учнів цілеспрямованості, самостійності, відповідальності за результати власної навчальної діяльності;
- надають можливість вибору варіанта домашнього завдання, способу завоювання й опрацювання навчального матеріалу.

У підручнику це реалізується з допомогою текстів, методично доцільної системи завдань і вправ, які сприяють формуванню активного громадянина, здатного брати участь у житті демократичного суспільства. Важливим структурним компонентом підручника є текст, який є основним джерелом пізнання й емоційного впливу. Занурившись в уявне соціальне середовище або змодельовавши власну ситуацію, учні матимуть змогу відчутти значущість здобутих знань і вмінь не лише в межах школи, а й виявити ту чи іншу компетентність в конкретній ситуації поза її межами. Систематичне виконання ситуаційних завдань спонукає старшокласників замислюватися про громадянські й моральні обов'язки, які вони мають як члени суспільства. Осмислення ситуації сприятиме формуванню в учнів моральних переконань, системи поглядів та позитивно-ціннісного ставлення до вчинків.

Підручник містить аналітичні завдання, такі обов'язкові компоненти уроку як мотивація, рефлексія, завдання творчого характеру, розраховані на спільну діяльність в парах і групах, складання й розігрування діалогів, пошук інформації з залученням різних джерел, завдання для організації дискусій, проектно-дослідницької діяльності.

Розглянемо на конкретних прикладах, як можна реалізувати формування громадянської відповідальності з допомогою зазначеного підручника української мови [12].

Робота в групі є основою багатьох завдань і вправ. Ефективне виконання їх можливе за умови об'єднання ідей і співпраці кожного учасника групи. Наприклад, усвідомлення учнями добровільної громадської роботи запропоновано досягти в завданні *«Об'єднайтеся в кілька груп для підготовки проекту «Майстерня добра»*. Використайте наведені *«Заповіді Матері Терези» та схему*.

Текст. Коли ти будеш робити добро, то люди звинувачуватимуть тебе в затаєній особистій користі й самолюбстві, — і все ж виявляй доброту! Те, що ти будував роками, може бути зруйнованим в одну мить, — і все ж будуй! Люди потребують допомоги, але вони згодом дорікатимуть тобі за неї, — і все ж допомагай людям! Добро, яке ти зробив сьогодні, люди забудуть завтра, — і все ж твори добро! Ділись із людьми кращим, що в тебе є, і цього ніколи не буде достатньо — і все ж ділись найкращим.



- *акт* допомоги — добродійність — додає відчуття благополуччя й життєвої мети, *відповідно* — *відчуття внутрішнього задоволення й щастя*

- добродійність корисна для здоров'я, намагання комусь допомогти стимулює організм через почуття відповідальності, сприяє розширенню нових соціальних зв'язків, та позитивної соціальної взаємодії

Такий вид роботи підвищує відповідальність учнів, вони докладають всіх можливих зусиль для успішного виконання завдань. Учні вчать чути й сприймати думку іншого, пропонувати й відстоювати власні ідеї, розвивати комунікабельність, співпрацювати в досягненні спільної мети.

У процесі групової роботи школярі усвідомлюють, що спільна праця дає кращі результати, ніж змагання наодинці. Наведемо приклади завдань, у процесі виконання яких учні набувають досвіду прийняття рішень, які задовольняють всіх учасників, розуміють, що найкращим шляхом у вирішенні завдань є аналіз усієї інформації, навчаються поважати власну думку й думку іншого в спільній роботі:

- *«Об'єднайтеся в групи для підготовки спільного волонтерського проекту, який працюватиме в напрямку «Я і довкілля» й передбачає діяльність, спрямовану на взаємодію людини й природи, вирішення екологічних проблем, вивчення та збереження культурних та історичних пам'яток, дослідницько-пошукову роботу. Підготуйте проект до захисту»;*

- *«Об'єднайтеся в групи. Прочитайте уривки з книжок Б. Шефера. Які враження у вас від прочитаного? Випишіть кілька тез, які варто взяти собі*

на замітку. Окремо запишіть дискусійні положення. Поділіться своїми міркуваннями. Обговоріть їх».

Більшість вправ підручника передбачає роботу в невеликих групах, як наприклад, у завданні: *«Поміркуйте, наскільки важливо усвідомлювати значення саморозвитку впродовж життя. Об'єднайтеся в 4 групи по 4–6 осіб. Протягом 3–7 хвилин, користуючись зазначеними в тексті ідеями, сформулюйте визначення поняття «саморозвиток» і створіть модель саморозвитку. Підготуйте кілька порад, як реалізувати вашу програму».*

На нашу думку, розв'язування завдань у невеликій групі дає змогу залучити до участі всіх її учасників і виробити навички взаємодії та взаємодопомоги в колективі. Робота групи може тривати до 10 хвилин на уроці, а якщо вона передбачена домашнім завданням, то на її виконання можна виділити більше часу.

Важливе значення у формуванні громадянської відповідальності відведено такій формі роботи як дискусія. Наприклад, у процесі обговорення теми у завданні *«У паспорті громадянина України особу ідентифікують за прізвищем, ім'ям та іменем по батькові. Водночас у закордонних паспортах українців є всього дві рубрики — прізвище та ім'я. Нині триває дискусія в різних колах українців щодо того, який варіант доцільніший. А ви якої думки?»* учні вчать аналізувати інформацію, критично мислити, розвивати навички обміну думками, досягнення згоди, практики прийняття рішень. Можна вести дискусію в різний спосіб, але кожна обов'язково має завершитися підсумовуванням, формулюванням висновків і оцінок здобутого досвіду й знань.

Деякі вправи підручника дають змогу учасникам дискусії підготувати тему в групі (трійці, парі), як наприклад, *«Чи збігається ваше розуміння суті поняття «жити й творити в Україні» з думкою, висловленою Богданом Гаврилишином: «Я бачу позитивну тенденцію. П'ять років тому більшість молодих людей, з якими я спілкувався, мріяли про одне — втекти з України. Зараз таких половина. Ті, хто хоче лишитися, прагнуть втілювати реформи й змінювати країну. У цей час же час вони постають перед вибором, закінчивши університет за кордоном: працювати там або повертатися. Багато з них свідомо обирає друге».* Під час виконання таких вправ учні можуть висловити свою згоду/незгоду й за бажанням аргументувати власну думку без необхідності подальшого пояснення її. Таким чином методика виконання завдання, орієнтованого на ведення дискусії, дає змогу учасникові підвищити рівень впевненості в своїх силах і позбавляє страху висловлюватися на загал.

Ілюстративний матеріал підручника (репродукції картин, світлини, малюнки, карикатури, колажі) є потужним інструментом як для передавання інформації, так і для стимулювання інтересу до виконання запропонованих завдань. Світлини дібрано так, щоб показати різноманітні природні регіони України й світу, на них зображено людей таким чином, щоб знімки не спотворювали сприйняття учнів про світ, гармонію в ньому. У процесі роботи з ілюстраціями підручника школярі

набувають уявленнь про культурну розмаїтість світу, усвідомлюють унікальність власної та будь-якої іншої культури. Привити учням ідею української культурної ідентичності неможливо безвідносно до культурних надбань інших народів світу. Оцінюючи твори українських митців у контексті світової спадщини, учні формують уявлення про власну значимість. Досліджуючи культурне розмаїття, здобувачі освіти розвиваються в дусі плюралізму думок, відкритості й толерантності, що сприяє введенню учнів до міжкультурного діалогу й зміцненню засад демократії.

Підручник містить такий обов'язковий компонент кожного уроку, як рефлексію. У процесі виконання таких завдань як: *«Проаналізуйте роботу на уроці за такими ознаками: важливість теми для вас, активність, наполегливість, ефективність. Що є вашим відкриттям і досягненням сьогодні?»*, *«Проаналізуйте свою діяльність і результати її на уроці. Дайте відповіді на запитання: У яких ситуаціях ви ніколи не будете сперечатися? Про що не варто починати суперечку? Які суперечки є безглуздими? Коли суперечки корисні?»* учні осмислюють власну життєву позицію, аналізують, чим збагатилися протягом кожного уроку, відновлюють перебіг дій і міркувань, оцінюють власні результати, розмірковують, яке значення мають вивчені на уроці поняття для формування відповідальності й демократичних цінностей.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Отже, компетентісно зорієнтований шкільний підручник української мови [12] спрямований на формування передусім відповідальних громадян-патріотів, яким властиве ціннісне ставлення до себе, до родини, суспільства, України, світу; громадян, які розуміють і приймають родинні, національні й загальнолюдські цінності. Система завдань підручника спрямована на формування громадянської відповідальності здобувачів освіти і передбачає неперервність становлення в учнів предметної й ключових компетентностей. Завдяки такому підходу створюються оптимальні умови для засвоєння учнями демократичних цінностей і формування в них громадянської відповідальності.

Ця тема відкриває нові обрії у досягненні кінцевої мети — формуванні громадянської відповідальності здобувачів освіти й потребує подальшого розроблення й дослідження.

Використані джерела

1. Бекман Е. Демократичне врядування в школах: [посібник] / [Е. Бекман, Б. Траффорд]; пер. з англ. та адапт. Л. І. Парашенко; заг. ред. укр. версії: Н. Г. Протасова. — К.: НАДУ, 2009. — 100 с. — (Навчатися і жити в демократії).
2. Васильєва Д. В. Реалізація наскрізної лінії «громадянська відповідальність» у підручниках алгебри/ Д. В. Васильєва // Проблеми сучасного підручника: зб. наук. праць. — К.: Педагогічна думка, 2017. — Вип. 19. — С. 38–47.
3. Громадянська відповідальність: 80 вправ для формування громадянської та соціальної компетентностей під час вивчення різних шкільних предметів. 5–9 клас. Посібник для вчителя — / М. Рафальська, О. Боярчук, Н. Герасим та ін. — К.: 2017. — 136 с.

4. Закон України «Про освіту»: (чинний, поточна редакція від 05. 09. 2017 // Відомості Верховної Ради (ВВР). 2017. — № 38–39, с. 380. — Режим доступу: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>
5. Кант И. Основы метафизики нравственности. / И. Кант // И. Кант Соч.: в 6 т. — М.: Мысль, 1965. — Т. 4. — 378 с.
6. Компас. Посібник з освіти в галузі прав людини за участі молоді / Під редакцією Патриції Брандер, Еллі Кін, Віри Юхаж, Аннетт Шнайдер. [Електронний ресурс] — Рада Європи, 2012–624 с. — Режим доступу: <https://www.coe.int/uk/web/compass>. (Дата звернення — 20. 09. 2018 р.). — Назва з екрана.
7. Концепція громадянського виховання особистості в умовах розвитку української державності // Джерело педагогічної майстерності. Громадянська освіта школярів / Науково-методичний журнал. Випуск № 1 (33). Ч. 1–2. — Харків: ХОНМІБО, 2005. — С. 35–45.
8. Мануйлов Є. М, Калиновський Ю. Ю. Громадянська відповідальність особистості як атрибутивний феномен правового суспільства» / Є. М. Мануйлов, Ю. Ю. Калиновський // Вісник Національного університету «Юридична академія імені Ярослава Мудрого». — 2015 — № 2 (25), — с. 113–128. (Серія: Філософія, філософія права, політологія, соціологія).
9. Нова українська школа: концептуальні засади реформування середньої школи / заг. ред. М. Грищенка. — К.: 2016. — 40 с. / Режим доступу: <https://www.kmu.gov.ua/storage/app/media/reforms/ukrainska-shkola-compressed.pdf> [Дата звернення — 20. 09. 2018 р.].
10. Обучаем демократии: Базовые материалы для обучения демократической гражданственности и правам человека для учителей [Электронный ресурс] / Р. Голлоб, П. Крапф, О. Олафсдоттир, В. Вайдингер; ред. Р. Голлоб, П. Крапф, В. Вайдингер. — Пер. с укр. и адапт. О. В. Паращенко; общ. ред. укр. версии на русском языке: Н. Г. Протасова. — К.: НАДУ, 2011. — Т. 1–168 с. — 1 электрон. опт. дисках (CD-R). — (сборник «Посібники Ради Європи з ОДГ/ОПЛ».
11. Равен Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация / Дж. Равен / пер. с англ. — М.: Когито-Центр, 2002. — 396 с.
12. Голуб Н., Новосьолова В. Українська мова. Підручник для 10 класу закладів загальної середньої освіти / Н. Б. Голуб, В. І. Новосьолова — К.: Педагогічна думка, 2018. — 196 с.: іл.
13. Українська мова. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів з українською мовою навчання. 10–11 класи (рівень стандарту). Режим доступу: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/navchalni-programi-dlya-10-11-klasiv> [Дата звернення — 20. 09. 2018 р.].

References

1. Bekman E. Demokraty`chne vryaduvannya v shkolax: [posibny`k] / [E. Bekman, B. Trafford]; per. z angl. ta adapt. L. I. Parashhenko; zag. red. ukr. versiyi:: N. G. Protasova. — K.: NADU, 2009. — 100 s. — (Navchaty`sya i zhy`ty` v demokratiyi).
2. Vasy`l`yeva D. V. Realizaciya naskriznoyi liniyi «gromadyans`ka vidpovidal`nist`» u pidruchny`kax algebrы` / D. V. Vasy`l`yeva // Problemy` suchasnogo pidruchny`ka: zb. nauk. pracz`. — K.: Pedagogichna dumka, 2017. — Vy`p. 19. — S. 38–47.
3. Gromadyans`ka vidpovidal`nist`: 80 vprav dlya formuvannya gromadyans`koyi ta social`noyi kompetentnostej pid chas vy`vchennya rizny`x shkil`ny`x predmetiv. 5–9 klas. Posibny`k dlya vchy`telya — / M. Rafal`s`ka, O. Boyarchuk, N. Gerasy`m ta in. — K.: 2017. — 136 s.

4. Zakon Ukrainy` «Pro osvitu»: (chy`nny`j, potochna redakciya vid 05. 09. 2017 // Vidomosti Verhovnoyi Rady` (VVR). 2017. — № 38–39, s. 380. — Rezhym`m dostupu: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145–19> 5.
5. Kant Y`. Osnovy metafyz`ky` npravstvennosti`. / Y`. Kant // Y`. Kant Soch.: v 6 t. — M.: Mysl`, 1965. — T. 4. — 378 s. [Data zvernennya — 20. 09. 2018 r.].
6. Kompas. Posibny`k z osvity` v galuzi prav lyudy`ny` za uchasti molodi / Pid redakciyeyu Patry`ciyi Brander, Elli Kin, Viry` Yuxazh, Annett Shnajder. [Elektronny`j resurs] — Rada Yevropy`, 2012–624 s. — Rezhym`m dostupu: <https://www.coe.int/uk/web/compass>. (Data zvernennya — 20. 09. 2018 r.). — Nazva z ekrana.
7. Koncepciya gromadyans`kogo vy`xovannya osoby`stosti v umovax rozvy`tku ukrainys`koyi derzhavnosti // Dzherelo pedagogichnoyi majsternosti. Gromadyans`ka osvita shkolyariv / Naukovo-metody`chny`j zhurnal. Vy`pusk № 1 (33). Ch. 1–2. — Xarkiv: XONMIBO, 2005. — S. 35–45.
8. Manujlov Ye. M, Kaly`novs`ky`j Yu. Yu. Gromadyans`ka vidpovidal`nist` osoby`stosti yak atry`buty`vny`j fenomen pravovogo suspil`stva» / Ye. M. Manujlov, Yu. Yu. Kaly`novs`ky`j // Visny`k Nacional`nogo universy`tetu «Yury`dy`chna akademiya imeni Yaroslava Mudrogo». — 2015 — №2 (25), —, s. 113–128. (Seriya: Filosofiya, filosofiya prava, politologiya, sociologiya).
9. Nova ukrainys`ka shkola: konceptual`ni zasady` reformuvannya seredn`oyi shkoly` / zag. red. M. Gry`shhenka. — K., 2016. — 40 s. / Rezhym`m dostupu: <https://www.kmu.gov.ua/storage/app/media/reforms/ukrainska-shkola-compressed.pdf> [Data zvernennya — 20. 09. 2018 r.].
10. Obuchaem demokraty`y`: Bazovnie matery`alu dlya obucheny`ya demokraty`cheskoj grazhdanstvennosti` y` pravam cheloveka dlya uchytel`j [Elektronnij resurs] / R. Gollob, P. Krapf, O. Olafsdottyr, V. Vajdy`nger; red. R. Gollob, P. Krapf, V. Vajdy`nger. — Per. s ukr. y` adapt. O. V. Parashhenko; obshh. red. ukr. versy`y` na ruskom yazuke: N. G. Protasova. — K.: NADU, 2011. — T. 1–168 s. — 1 elektron. opt. dy`skax (CD-R). — (sborny`k «Posibny`ky` Rady` Evropy` z ODG/OPL»)
11. Raven Dzh. Kompetentnost` v sovremennom obshhestve: vuyavleny`e, razvy`ty`e y` realy`zacy`ya / Dzh. Raven / per. s angl. — M.: Kogy`to-Centr, 2002. — 396 s.
12. Golub N., Novos`olova V. Ukrainys`ka mova. Pidruchny`k dlya 10 klasu zakladiv zagal`noyi seredn`oyi osvity` / N. B. Golub, V. I. Novos`olova — K.: Pedagogichna dumka, 2018. — 196 s.: il.
13. Ukrainys`ka mova. Programa dlya zagal`noosvitnix navchal`ny`x zakladiv z ukrainys`koyu movoyu navchannya. 10–11 klasy` (riven` standartu). Rezhym`m dostupu: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/navchalni-programi-dlya-10-11-klasiv> [Data zvernennya — 20. 09. 2018 r.].

Новосёлова В. И.,

кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник,
старший научный сотрудник отдела обучения украинского языка
и литературы Института педагогики НАПН Украины

УЧЕБНИК УКРАИНСКОГО ЯЗЫКА КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ГРАЖДАНСКОЙ ОТВЕТСТВЕННОСТИ СОИСКАТЕЛЕЙ ОБРАЗОВАНИЯ

В статье рассматривается проблема использования учебника украинского языка как средства формирования гражданской ответственности соискателей образования. Обосновано, что эффективному формированию гражданской ответственности способствует про-

цесс решения специально подобранных задач, непрерывность становления у учащихся предметной и ключевых компетенций, благодаря чему создаются оптимальные условия для освоения демократических ценностей, готовности к критическому вхождению в социум и формированию гражданской ответственности. Показаны особенности реализации сквозной линии ключевых компетентностей «Гражданская ответственность» на основе соответствующих задач, которые являются частью целостной дидактической системы учебника.

Ключевые слова: учебник украинского языка; содержание; ключевые компетентности; гражданская ответственность.

Novosolova V.,

**Candidate of Pedagogical Sciences, Senior Researcher,
Senior Research Officer at the Ukrainian Language
and Literature Teaching Department
of the Institute of Pedagogy of the NAES of Ukraine**

UKRAINIAN LANGUAGE TEXTBOOK AS A MEANS OF FORMING CIVIC RESPONSIBILITY OF THE APPLICANTS OF EDUCATION

The article deals with the problem of using the Ukrainian language textbook as a means of forming the civic responsibility of the applicants of education. The essential characteristics of the notions of “civic responsibility”, “responsible citizen”, “citizenship” are revealed; the educational potential of the textbook is highlighted. It is noted that the innovation of the textbook is that it is aimed at forming, first and foremost, patriot citizens, who have a valuable attitude towards themselves, family, society, Ukraine, and the world; who understand and accept family, national and human values; the textbook is capable of ensuring the achievement of educational results — the key and subject competences, which involves the development of skills to apply the acquired knowledge, to form attitudes and behavioral norms on the basis of these components. It is substantiated that the most effective way to promote the formation of civic responsibility can be in the process of solving specially selected tasks, the continuity of forming the subject and key competences of pupils, thus creating the optimal conditions for the acquisition of democratic values, readiness for critical membership in the society, the formation of the own responsibility for the country’s fortune, people, understanding of the importance of participation in solving various social problems. There have been revealed the features of the realization of the cross-cutting line of the key competences “Civic Responsibility” on the basis of proper tasks and questions, which are the part of a comprehensive didactic system of the textbook aimed at achieving the final results, and develop the ability of the applicants of education to learn the realities of life in which this knowledge is important, analyze them, think critically, work in a team, find the right information to solve a specific task.

Keywords: competence-oriented approach; key competencies; Ukrainian language textbook; civic responsibility; citizenship; group work; discussion; reflection.

ПРЕЗЕНТАЦІЯ ТА АКТИВІЗАЦІЯ СОЦІОКУЛЬТУРНИХ ТА КРАЄЗНАВЧИХ ВІДОМОСТЕЙ В ІНШОМОВНІЙ КОМУНІКАТИВНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ В УМОВАХ ЗАПРОВАДЖЕННЯ КОМПЕТЕНТНІСНОГО ПІДХОДУ

О. С. Пасічник,

кандидат педагогічних наук, доцент,
старший науковий співробітник відділу навчання іноземних мов
Інституту педагогіки НАПН України
e-mail: bez-nicka@ukr.net

Зважаючи на те, що учень молодшої школи є повноправним суб'єктом культури, автор обґрунтовує необхідність побудови процесу навчання іноземної мови відповідно до засад методичного принципу «діалогу культур». Вказується, що оволодіння новим мовним кодом має відбуватися у контексті ознайомлення з елементами культури країн, мова яких вивчається. Це дасть змогу формувати в учнів адекватні уявлення про особливості життя в іншій країні, а також визначати ефективні стратегії мовленнєвої поведінки в різних комунікативних ситуаціях. Наголошується, що в умовах запровадження компетентнісного підходу відомості про рідну культуру учнів мають бути невід'ємним складником навчального процесу. У статті окреслено ефективні способи активізації знань про рідну та зарубіжну культуру в іншомовній діяльності учнів.

Ключові слова: іноземні мови; початкова школа; соціокультурна компетентність; компетентнісний підхід; краєзнавчий компонент; зміст навчання; підручник; діалог культур.

Постановка проблеми: Перед учнями, які вивчають іноземну мову в початковій школі, стоїть складне завдання: вони мають оволодіти основами нової вимови та орфографії, навчитися сприймати новий мовний код на слух та у графічній формі. Формування умінь і навичок у різних видах мовленнєвої діяльності потребує значних затрат часу та зусиль. Щоб цей процес протікав успішно й викликав

в учнів позитивні емоції, він будується в інтерактивній та ігровій формі із залученням тих каналів сприйняття інформації, які є пріоритетними для цієї вікової категорії — переважно аудіовізуальний. Тематика ситуативного спілкування визначається відповідно до сфери особистих інтересів учнів молодшої школи та стосується їх найближчого оточення. Вона вирізняється побутовим характером, а відтак деякі педагоги вважають, що формування соціокультурних уявлень не є пріоритетним завданням початкової школи, оскільки більшість матеріалів не має і не може мати чіткої соціокультурної спрямованості. Проте це не зовсім так — культура пронизує різні сфери діяльності людини, а теза про те, що навчання мови це також знайомство з культурою іншого народу стала аксіомою сучасної методики та лінгводидактики і початковий етап не є виключенням.

Як відомо, дитина раннього шкільного віку є таким самим суб'єктом культурного середовища, як і представники інших вікових категорій [5]. Під впливом свого найближчого оточення (сім'ї, дошкільного навчально-виховного закладу тощо) вона долучається до духовних цінностей свого народу, його звичаїв і традицій. Комплекс якостей, які дають змогу дитині ідентифікувати себе з власним народом, повинен продовжувати своє формування на подальших етапах її соціалізації та навчання. Водночас, учень має усвідомлювати, що в світі існують інші культури, їх представники не лише розмовляють іншою мовою але й можуть мати ряд характерних відмінностей. У зв'язку з цим предметна галузь іноземні мови покликана створити умови для ранньої як комунікативної, так і психологічної адаптації до іншого мовного та культурного світу, з яким дитина неминуче буде стикатися в сучасному глобалізованому світі. На виконання цього завдання зорієнтована технологія “ діалогу культур ”, яка є однією з основних для побудови процесу навчання іноземної мови (ІМ) відповідно до засад компетентнісного підходу. Завдяки їй на уроці створюються умови для знайомства з іншою культурою, толерантного та водночас критично-раціонального ставлення до неї.

Аналіз останніх досліджень і публікацій: Аналіз наукової літератури дає змогу констатувати, що психолого-педагогічні засади навчання ІМ молодших школярів з орієнтацією на формування в них почуття взаєморозуміння з іншими народами окреслилися як один із пріоритетних напрямів наукових досліджень та їх практичної реалізації наприкінці 80-х — початку 90-х рр. ХХ ст. (О. О. Мироліубов). З одного боку, це було зумовлено тим, що на той час уже були вирішені основні питання навчання ІМ у молодшому віці. Так, було обґрунтовано доцільність і можливість систематичного навчання дітей нової мови; визначено оптимальний вік для початку іншомовної підготовки (5–6 років) та кількісне наповнення груп. Шляхом апробацій та експериментальної перевірки було обґрунтовано принцип усної основи навчання, його комунікативної спрямованості та індуктивного засвоєння граматичного матеріалу, ефективність ігрових прийомів; визначено роль засобів наочності; доведено доцільність тематичної організації лексичного матеріалу. З іншого боку,

наприкінці 80-х рр. XX ст. комунікативна методика вступила в чергову фазу свого розвитку, яка потребувала нових шляхів взаємопов'язаного комунікативного, соціокультурного та когнітивного розвитку учня та шляхів інтеграції культури в теорію і практику навчання мови, починаючи з раннього віку [2, с. 53].

Методологія взаємодії культур та їх діалогу була розроблена в працях М. М. Бахтіна. На його переконання, справжній діалог передбачає взаєморозуміння його учасників з одночасним збереженням власної точки зору та переконань. Згідно з концепцією автора, в діалозі культури не зливаються і не змішуються, натомість відбувається їх взаємодоповнення. Саме здатність однієї культури освоювати досягнення іншої є однією із заporук її життєдіяльності. У свою чергу, беззаперечне наслідування однієї культури іншою або ж її неприйняття мають поступитися діалогу. Саме ці ідеї лежать в основі методичного принципу навчання через “діалог культур”, який отримав широку підтримку в наукових колах та який покладено в основу більшості сучасних підручників та НМК. За останні десятиліття його розробкою займалися Є. М. Верещагін, Г. Д. Томахін, В. В. Сафонова, З. Н. Нікітенко, Н. Д. Гальскова, Ю. І. Пассов, С. Ю. Ніколаєва та ін. Нині дидактико-методологічні засади навчання іноземних мов у початковій школі ґрунтовно досліджуються співробітниками відділу навчання іноземних мов Інституту педагогіки НАПН України (Н. П. Басай, О. С. Пасічник, Т. К. Полонська, В. Г. Редько). Дослідниками розмежовано поняття соціокультурного та краєзнавчого матеріалу в змісті навчання ІМ. Так, якщо соціокультурний компонент відображає основні відомості про країну, мова якої вивчається, то краєзнавчий уміщує інформацію про рідну країну учня [5]. На основі аналізу результатів комплексного анкетування вчителів, здійсненого відділом навчання іноземних мов Інституту педагогіки НАПН України, було здійснено спробу окреслити ті краєзнавчі відомості, які мають бути предметом ознайомлення в початковій школі [5].

Формулювання цілей статті: на основі аналізу змісту підручників з іноземних мов для початкової школи виявити особливості презентації соціокультурної інформації та обґрунтувати оптимальні підходи до її активізації в мовленні учнів з урахуванням вимог, які висуваються у рамках компетентнісного підходу.

Виклад основного матеріалу: Одна з характерних рис початкового етапу навчання — його “фундаментальність” відносно подальших етапів. Вона полягає не лише в тому, що в учнів формується певний мовний мінімум та вибудовується система правил оперування одиницями мови, достатня для розуміння і передачі окремих смислових значень, але й основні уявлення про культуру іншої країни.

Згідно з нормативними документами, в учнів початкової школи передбачається формування елементарної комунікативної компетентності у різних видах мовленнєвої діяльності на рівні А1 (А2 — для шкіл з поглибленим вивченням мови). Під нею розуміється здатність і готовність учня здійснювати міжособистісне і *міжкультурне* спілкування з носіями мови, яка вивчається, у межах типових сфер і тем спілкування, що є доступними для молодшого школяра [1, с. 4]. Міжкультур-

на компетенція розглядається як невід'ємний компонент комунікативної. Більш того, розвиток другої безпосередньо залежить від розвитку першої — не володіючи культурою на належному рівні, особа повсякчас припускається помилок, які перешкоджатимуть комунікації та взаєморозумінню [2, с. 55]. В узагальненому вигляді долучення до іншої культури передбачає:

- оволодіння вербально-семантичним кодом іноземної мови (так звана мовна картина світу), яка дає змогу відповідно до контексту використовувати мовні засоби для спілкування з представниками інших культур;
- знання про іншу культуру, які дають особі адекватно розуміти нову соціальну дійсність.

Набуття таких якостей у методичній літературі пов'язують з формуванням вторинної *мовної особистості* [2, с. 53]. Проте на початковому етапі цей процес доречніше розглядати як ініціацію — перший контакт з новою лінгвокультурною дійсністю, мета якого — мотивувати учня до оволодіння нею. Пов'язуємо це з тим, що молодший шкільний вік значною мірою є визначальним для усіх подальших етапів навчання. Тому в початковій школі важливо забезпечити таку ситуацію, щоб до закінчення молодшого шкільного віку учень не лише не втратив бажання, але й хотів учитися та продовжував вірити у свої сили. Процес іншомовної підготовки складний з огляду на те, що в учнів молодшого віку немає прямої мотивації вивчати іноземну мову — зрештою усі питання в комунікативному вимірі вони можуть вирішити засобами рідної мови.

Підручник як основний засіб навчання визначає якість інформаційного наповнення уроку, а також організаційні форми роботи. Така сукупність властивостей зумовлює значну увагу дослідників до навчальної книги у тому числі й особливостей презентації соціокультурних відомостей та їх активізації в мовленні учнів.

Здійснений нами аналіз змогу виявити, що для сучасного підручника з ІМ для початкової школи загальноприйнятною та дидактично доцільною є **тематична організація** навчального матеріалу. Темати, пропоновані на початковому етапі, характеризуються своєю традиційністю. Зазвичай вони пов'язані з найближчим оточенням учня: сім'я, дім, місто/село, іграшки, тварини, свята, школа тощо. З одного боку, такий добір тем зумовлений їх когнітивною доступністю для дитячого сприйняття засобами іноземної мови, оскільки вони відображають ті сфери, з якими учень уже знайомий на належному рівні, та з якими пов'язані його основні інтереси. З іншого боку, вони дають змогу відобразити базовий образ світу, в якому існують люди. Так, незалежно від національних відмінностей та різних картини світу в ментальності іноземців такі явища, як дім і кімнати в ньому, розпорядок дня, спорт, похід до кінотеатру тощо є типовими для представників різних націй (з деякими незначними відмінностями). Тобто, відображаючи ідентичність окремих культур та слугуючи об'єднуючим фоном міжкультурного дискурсу, вони ставлять культурний досвід учнів різних національностей в однакові умови.

Такі теми можна назвати *тематичними примітивами* [3, с. 107], а їх набір формує **фундамент навчання мови**. На початковому етапі вони дозволяють автору підручника та учителю формувати не проблемне ставлення до оточуючого світу. У процесі роботи з темою дитина знайомиться з певним фактичним матеріалом в обсязі доступному для її сприйняття, оволодіває відповідними мовними засобами, які дають змогу описувати світ навколо себе або ж розуміти, коли це робить співрозмовник, відповідно реагувати.

Проведений аналіз засвідчує, що для формування комунікативних умінь у тематичних примітивах доцільно спиратися на зразки мовленнєвої взаємодії. Зазвичай вони є максимально типізовані та зорієнтовані на використання у діалогічній формі.

Mr. Blake: Hans, what is your hobby?

Hans: Well, I like reading.

Mr. Blake: What is your hobby, Bill?

Bill: I like riding bikes and playing cricket...

[Карп'юк О.Д., підручник для 3-го класу, 2003 с. 27]

Беручи на себе певні ролі, учні за аналогією навчаються реалізовувати їх у звичних і типових умовах. При цьому комунікативна цінність таких зразків не знижується, оскільки в повсякденному житті особа контактує не стільки з людьми, а радше з типізованими представниками у різних сферах, взаємодія з якими зводиться до стереотипних моделей поведінки (наприклад, продавець морозива). За таких умов особистісні якості людей, їх переживання залишаються поза увагою учня, не відволікаючи його від оволодіння мовою.

Набір типізованих тем зможе розвивати соціокультурну свідомість (*sociocultural awareness*) та закладати підвалини міжкультурної комунікації учня за умови, що кожен компонент підручника на рівні текстових та ілюстративних матеріалів збагачено характерними для іншої культури ознаками. До таких відносимо розповсюджені імена людей і казкових героїв, назви свят, міст, вулиць, традицій, доступні для дитячого сприйняття зразки дитячого фольклору тощо.

Починаючи з 3-го класу, коли в учнів сформовані уміння читання до змісту підручника вводять короткі за обсягом тексти, які опосередковано ілюструють особливості життя в іншій країні. Вони мають конкретизувати та розширювати відому учням інформацію, а також базуватися на відомому мовному і мовленнєвому матеріалі. У протилежному випадку — тексти можуть втратити для учнів свою привабливість та негативно позначатися на процесі навчання. Під час знайомства з матеріалами соціокультурної спрямованості у свідомості учня формуватимуться певні оцінні судження: “ відрізняється від нашого ”, “ таке ж саме ”. В сукупності це сприятиме формуванню в учнів уявлення про існування іншої культури, усвідомлення її відмінностей та особливостей.

Щоб сприяти формуванню міжкультурної компетентності, дібрані текстові та ілюстративні матеріали повинні максимально відповідати критерію *навчальної автентичності* (реалістичності) у таких вимірах:

- автентичність контексту — сюжетна лінія підручника або ж події окремої теми розгортаються на тлі реалій тих країн мова, яких вивчається. У початковій школі створенню такого контексту суттєво сприяє ілюстративний матеріал, а також уведення до змісту підручника персонажів та їх оточення, які характерні для іншої культури;
- автентичність мовного і мовленнєвого матеріалу, який має відобразити зразки реальної комунікації, котрі за аналогією можуть бути використані учнями під час ситуативного спілкування.

Використання навчальних автентичних матеріалів є важливим з огляду на те, що вони створюють в учнів ілюзію долучення до іншого соціуму, відчуття участі в його житті. Це сприяє підвищенню мотивації до вивчення ІМ та культури.

Орієнтація на учня у процесі добору культурологічної інформації для змісту підручника початкової школи не обмежується забезпеченням її автентичності. Поряд з цим автор має вирішити ряд аспектів, які визначатимуть, які знання, уміння та навички мають бути сформовані в учня, а також характер системи вправ і завдань, види навчальної діяльності. Для цього йому необхідно дати чіткі відповіді на запитання:

- 1) що учень повинен знати добре;
- 2) про які явища іншої культури йому необхідно мати загальне уявлення;
- 3) як він має адекватно реагувати в типових комунікативних ситуаціях. [2, с. 53].

Для отримання відповідей на ці питання розробник навчальної літератури орієнтується на вимоги чинної навчальної програми. Проте аналіз її змісту засвідчує, що основний акцент у ній зроблено на регламентуванні вимог до лінгвістичної компетентності учнів та можливих засобів вираження. Натомість, вимоги до соціокультурної компетентності мають доволі узагальнений характер (наприклад, *«знання культурних реалій спільноти, мова якої вивчається»*) або ж стосуються правил і форм висловлювання (*«дотримання правил ввічливості, вживання та вибір привітань і форм звертання»*) [1]. Окрім того, в Україні відсутні рекомендації, які окреслювали б та уточнювали змістове наповнення соціокультурного компонента. Відтак, рішення про його якісний і кількісний склад значною мірою залишається прерогативою автора.

Важливою умовою реалізації методичних положень «діалогу культу» є роль «вихідної» (рідної) культури учня. Саме вона є призмою, через яку сприймається та пізнається інша етнолінгвоспільнота. Якщо ж процес навчання ІМ базуватиметься на явищах і реаліях однієї культури — зарубіжної, або рідної (як це спостерігалось в радянський період [4]) — в учня можуть формуватися стереотипні та викривлені уявлення про навколишній світ, хибні моделі поведінки. У зв'язку з цим соціокультурний компонент змісту навчання має повсякчас корелювати з аналогічними харак-

теристиками рідної культури та особистим досвідом учнів. Для цього в підручнику мають бути створені умови, за яких іншомовна культура контекстно «контактує» зі звичним для учня оточенням у такий спосіб, щоб розгляд явищ у межах тематичних примітивів давав змогу учням виявити спільне і розбіжне в житті представників різних культур. Для прикладу, в межах теми «Їжа/харчування» порівняти, що вживають протягом дня українці та англійці, як проводять вихідні та літні канікули ровесники з Німеччини тощо. Найчастіше створення такої атмосфери в змісті підручника досягається за допомогою уведення до його змісту представників рідної культури учня. У випадку, якщо в підручнику таких умов не створено, їх завжди може ініціювати сам учитель, запропонувавши учням діяльність, під час якої вони самостійно будуть порівнювати свій побут з іншою культурою. Сукупність таких умов і навчальних дій дасть змогу учневі усвідомлювати власну національну приналежність, а відмінності між культурами посилюватимуть мотивацію до їх вивчення.

Окрім презентації інформації про культурні особливості зарубіжної країни, прийнятні моделі поведінки та автентичні зразки мовлення, обов'язковою умовою міцності засвоєння знань та сформованості відповідних уявлень є виконання завдань, які сприяють безпосередній активізації нових знань у мовленнєвій діяльності учнів. Система вправ і завдань підручника має бути зорієнтована на стимулювання вмотивованих та автентичних дій школярів з навчальним матеріалом, тобто таких, які характерні для ситуацій спілкування з носіями мови та які спираються на їхні реальні потреби та можливості: наприклад, розповісти про сімейний похід до зоопарку, поспілкуватися про улюблену тварину тощо.

Для підручника початкової школи важливо будувати завдання в такий спосіб, щоб один і той самий матеріал учень відтворив декілька разів, але в змінених умовах і в різних видах мовленнєвої чи ігрової діяльності. Таким чином, це сприятиме міцності сформованих умінь і навичок. При цьому необхідно брати до уваги такі психофізіологічні особливості дитини, як мимовільне запам'ятовування, швидка стомлюваність, надмірна рухова активність, бажання гратися, переважання діалогічного мовлення над монологічним.

Попри наявність різних видів діяльності, на початкових етапах навчання учителів необхідно орієнтуватися на **пасивне оброблення інформації** учнем, під час якої в дитини триває процес звикання до нового коду і вибудовується власна лінгвістична система нової мови. Зазвичай у цей період навіть ті учні, які проявляють активність у класі, не завжди готові брати участь у спілкуванні. Через деякий час адаптаційного періоду (тривалість якого може бути різною в різних дітей) дитина буде поступово включатися в комунікативну діяльність з класом. На допомогу вчителю приходять здатність дітей молодшого шкільного віку до наслідування (імітація та імпринтинг), спонтанність в оволодінні новими формами спілкування, відкритість до нового матеріалу та людей, які спілкуються іншою мовою, безпосередність дитячого сприйняття. Одним із найкращих стимулів для навчання є почуття успіху.

Для полегшення процесу оволодіння новим матеріалом більшість завдань **виконується за зразком**, які домінують упродовж усього періоду навчання у початковій школі. Проте поступово з формуванням певної лексико-граматичної бази, набуттям учнями первинного комунікативного досвіду та розвитком у них аналітичного мислення відбувається поступовий перехід до виконання завдань з елементами творчості без опори на зразок. Зазвичай такі завдання рекомендується вводити наприкінці 3-го або на початку 4-го року навчання [6].

Важливим для формування міжкультурної компетенції учнів є не заучування ними культурологічних фактів, а створення умов для їх порівняння з власним досвідом, аналогічними явищами в рідній культурі. Такі завдання мають бути наближені до умов реальної комунікації та моделювати ті ситуації, які можуть потенційно виникнути в житті дитини, а також виконуватися в різних видах мовленнєвої діяльності, у тому числі й на письмі, роль якого не варто недооцінювати в початковій школі. Важливо, щоб кожне висловлювання (усне і письмове) учня було мотивоване й мало адресата. Так, **листування** є засобом обміну думками та інформацією між людьми, які географічно віддалені один від одного. У власному письмовому висловлюванні учень може повідомляти своєму іноземному другу інформацію пов'язану з рідною культурою, власним досвідом, описувати своє оточення. Для того, щоб наблизити процес комунікації до реальних умов, написання такого повідомлення можна здійснювати не в зошиті учня. Натомість, можна скористатися попередньо підготовленою листівкою або електронним середовищем, яке дедалі частіше стає одним із навчальних середовищ у сучасній школі, імітувати відправлення листа через електронну пошту або ж месенджер. Хоча це потребує додаткових затрат часу та зусиль, реалізація такого підходу мінімізує штучність ситуації, створює ілюзію реального спілкування та мотивує учнів до використання мови.

Іншим видом діяльності, який може сприяти оволодінню соціокультурними та краєзнавчими аспектами, є метод проектів. Попри те, що він є доволі складним, оскільки потребує умінь злагоджено працювати в групі, шукати інформацію, упорядковувати та презентувати її, досвід свідчить, що робота над елементами проектної методики може ефективно здійснюватися вже у початковій школі. Свого часу ця стратегія була реалізована у підручниках для початкової школи з французької мови Н. П. Чумак. Автор звертає увагу на позитивні результати в підвищенні мотивації школярів до навчання, умінні використовувати здобуті знання на практиці [7, с. 92].

Не менш важливим аспектом побудови процесу навчання мови у форматі діалогу культур є те, що постійні міграційні процеси, які стали невід'ємним складником сучасного життя, зумовлюють зникнення моноетнічних середовищ. Відтак, у одному класі можуть бути представлені діти різних національностей та етнічних груп. Україна не є винятком. Попри це дидактико-методичні засади організації процесу співпраці в поліетнічному та полікультурному навчальному середовищі ще не є достатньо розроблені вітчизняною педагогічною наукою. Дуже часто цей

аспект не врахований у підручниках з іноземних мов, зміст яких зорієнтований на ознайомлення учнів з соціокультурною інформацією та відомостями про Україну. Також непоміченим залишається цей аспект під час підготовки майбутніх учителів. Проте ігнорування потреби самовираження представників інших етнічних груп може стати причиною розшарування учнівського колективу, маргіналізації між-особистісних стосунків. Як наслідок, учитель має самотужки стати модератором, який забезпечуватиме міжкультурний діалог, у якому будуть реалізовані та задоволені потреби інших етнічних та релігійних груп.

Висновки та перспективи подальших досліджень: За результатами дослідження було виявлено, що знайомство з соціокультурними аспектами в початковій школі здійснюється через призму побутових тем, які пов'язані з найближчим оточенням учня. Для того, щоб матеріали сприяли формуванню адекватних уявлень про культуру та особливості життя у країні, мова якої вивчається необхідно, щоб вони відповідали критерію навчальної автентичності контексту та мовленнєвого матеріалу. Поряд з презентацією соціокультурних аспектів, важливим є уведення до змісту підручників відомостей про рідну країну учнів — так званий краєзнавчий аспект, який дає змогу будувати процес навчання відповідно до методичного принципу « діалогу культур » і сприяє формуванню власної ідентичності підростаючого покоління. Задля ефективності формування уявлень про рідну та іншомовну культуру, учителям доцільно активізувати нові знання у мовленнєвій діяльності учнів. Основний акцент цих завдань — порівняння.

Попри широку увагу до питань формування соціокультурної компетентності учнів у науковій літературі, є ряд аспектів, які залишаються малодослідженими і нині потребують ґрунтовного вивчення. Зокрема це розроблення рекомендацій щодо добору соціокультурних і краєзнавчих об'єктів, які мають бути предметом вивчення у закладах загальної середньої освіти, а також урахування етнічного складу учнів у процесі реалізації методичного принципу « діалогу культур ».

Використані джерела

1. Іноземні мови. Навчальна програма для загальноосвітніх та спеціалізованих навчальних закладів, 1–4 класи, 2018. — 50 с.
2. Никитенко З. Н. Теория и практика обучения иностранным языкам в начальной школе / Никитенко З. Н., Н. Д. Гльскова. — Смоленск: Ассоциация XXI век, 2007. — 176 с.
3. Одинцова И. В. роль темы в учебнике по развитию речи / И. В. Одинцова // Вестник РУДН. Серия: Вопросы образования: языки и специальность. 2012. — С. 106–111.
4. Пасічник О. С. Відображення краєзнавчого компонента в змісті навчання іноземних мов у загальноосвітніх навчальних закладах (70-ті рр. XX ст. — початок XXI ст.) / О. С. Пасічник // Проблеми сучасного підручника: зб. наук. пр. / Нац. акад. пед. наук України, Ін-т педагогіки. — Київ: Педагогічна думка, 2017. — Вип. 19. — С. 252–266.
5. Пасічник О. С. Дидактичне обґрунтування краєзнавчого компонента змісту навчання іноземних мов у початковій школі / О. С. Пасічник // Проблеми сучасного підручника:

зб. наук. пр. / Нац. акад. пед. наук України, Ін-т педагогіки. — Київ: Пед. думка, 2018. — Вип. 20. — С. 297–300.

6. Редько В. Г. Лінгводидактичні засади навчання іноземної мови учнів початкової школи: Монографія / В. Г. Редько. — К.: Генеза, 2006. — 136 с.
7. Чумак Н. П. Навчання як процес зацікавленого спілкування вчителя і учня. Про концепцію підручника з французької мови для 4-го класу / Н. П. Чумак // Іноземні мови в навчальних закладах. — 2004. — № 3. — С. 90–93.

References

1. Inozemni movy. Navchaljna prohrama dlja zaghajlnoosvitnikh ta specializovanykh navchalnykh zakladiv, 1–4 klasy, 2018. — 50 s.
2. Nikitenko Z. N. Teorija i praktika obuchenija inostrannym jazykam v nachalnoj shkole / Nikitenko Z. N., N. D. Glskova. — Smolensk: Asociacija XXI vek, 2007. — 176 s.
3. Odincova I. V. rol temy v uchebnike po razvitiju rechi / I. V. Odincova // Vestnik RUDN. Serija: Voprosy obrazovanija: jazyki i specialnost. 2012. — S. 106–111.
4. Pasichnyk O. S. Vidobrazhennja krajeznavchogho komponenta v zmisti navchannja inozemnykh mov u zaghajlnoosvitnikh navchalnykh zakladakh (70-ti rr. XX st. — pochatok KhKhI st.) / O. S. Pasichnyk // Problemy suchasnogho pidruchnyka: zb. nauk. pr. / Nac. akad. ped. nauk Ukrainy, In-t pedagoghiky. — Kyjiv: Pedagoghichna dumka, 2017. — Vyp. 19. — S. 252–266.
5. Pasichnyk O. S. Dydaktychne obgruntuvannja krajeznavchogho komponenta zmistu navchannja inozemnykh mov u pochatkovij shkoli / O. S. Pasichnyk // Problemy suchasnogho pidruchnyka: zb. nauk. pr. / Nac. akad. ped. nauk Ukrainy, In-t pedagoghiky. — Kyjiv: Ped. dumka, 2018. — Vyp. 20. — S. 297–300.
6. Redjko V. Gh. Linghvydydaktychni zasady navchannja inozemnoji movy uchniv pochatkovoji shkoly: Monoghrafija / V. Gh. Redjko. — K.: Geneza, 2006. — 136 s.
7. Chumak N. P. Navchannja jak proces zacikavlenogho spilkuvannja vchytelja i uchnja. Pro koncepciju pidruchnyka z francuzjkoji movy dlja 4-go klasu / N. P. Chumak // Inozemni movy v navchalnykh zakladakh. — 2004. — №3. — S. 90–93.

Пасечник А. С.,

кандидат педагогических наук, доцент,
старший научный сотрудник отдела обучения иностранных языков
Института педагогики НАПН Украины

ПРЕЗЕНТАЦИЯ И АКТИВИЗАЦИЯ СОЦИОКУЛЬТУРНОГО И КРАЕВЕДЧЕСКОГО МАТЕРИАЛА В ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧЕНИКОВ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ В УСЛОВИЯХ КОМПЕТЕНТНОСНОГО ПОДХОДА

Ученик начальной школы рассматривается как полноправный субъект культурной среды. В связи с этим в школе должны быть созданы условия, способствующие развитию его самоидентификации с собственным народом и его культурой. В свою очередь, в процессе изучения иностранного языка ученик должен осознать факт существования

иных культур, к диалогу с которыми его готовят. Поэтому овладение новым языковым кодом должно происходить в контексте знакомства культурой страны изучаемого языка.

Поскольку тематический принцип является дидактически целесообразным и общепринятым для современного учебника, знакомство с культурными явлениями стран изучаемого языка происходит посредством тематических примитивов — тем, которые характеризуются своей традиционностью и отображают базовый образ мира, в котором существует ученик и его ближайшее окружение. Тематические примитивы позволяют формировать не проблемное отношение к окружающему миру, познавая его на уровне фактов, и не отвлекать ученика от изучения нового языка. Чтобы полным образом способствовать приобретению учеником социокультурной компетенции, учебный материал должен соответствовать критериям аутентичности на уровне языка (речевых образцов), а также контекста — сюжетной линии учебника или его отдельной темы.

Необходимым для формирования социокультурной компетентности ученика является учет его родной культуры (краеведческий компонент). Параллельное рассмотрение подобных явлений в двух культурах будет способствовать более глубокому пониманию их различий, а также подлинной реализации методического принципа “диалога культур”. При этом важным аспектом является не только презентация информации о культурных явлениях, но также создание условий для их сравнения. Выполнение таких заданий на начальном этапе обучения происходит, в основном, за образцом и в разных видах речевой деятельности, в том числе и письме.

Важным и до конца не решенным в дидактическом и методическом плане является вопрос учета родной культуры учеников в многонациональной учебной среде.

Ключевые слова: иностранный язык; начальная школа; социокультурная компетентность; компетентностный подход; краеведческий компонент; содержание обучения; учебник; диалог культур.

Pasichnyk O.,

**Candidate of Pedagogical Sciences, Assistant Professor,
Senior Researcher Officer at the Department of Foreign Languages
of the Institute of Pedagogics of the NAES of Ukraine**

WAYS OF EXPOSING PRIMARY SCHOOL STUDENTS TO SOCIOCULTURAL INFORMATION IN THE PROCESS OF FOREIGN LANGUAGE ACQUISITION WITHIN THE FRAMEWORK OF COMPETENCE-ORIENTED APPROACH

A primary school pupil is considered as a full-fledged subject of the cultural environment. In this respect, school environment should encourage development of pupils' self-identification with their own people and culture. In the process of learning a foreign language, children have to understand that there are other cultures, which might be different from their own. Therefore, mastering a new language code should be coherent with the cultural context where it is spoken.

As far as thematic principle is didactically appropriate and generally accepted for the modern textbook, acquaintance with cultural phenomena of the countries of the target language occurs

through so called 'thematic primitives' — topics which reflect those basic fragments everyday life which the child is familiar with. Thematic primitives are aimed at shaping a non-problematic strategy in education. By representing new cultural information mainly on the level facts such topics do not distract a pupil from learning a new language. To fully promote pupil's acquisition of cultural competence, the didactic material must meet the criteria of authenticity at the level of the language (speech patterns), as well as the context — the storyline of the textbook or its separate topics.

In the process of foreign language learning it is deemed necessary to take into account facts about student's native culture (local component). A parallel presentation of similar facts in native and foreign culture will contribute to a better understanding of their differences and similarities. This way methodical principle of the "dialogue of cultures" is implemented. An important aspect of foreign language learning is not only presentation of information about cultural phenomena, but also creation of conditions for pupils to compare them. At the initial stages of FL learning such tasks are based on reproductive approaches.

In conditions of multinational educational environment it is vital to consider all pupils' native culture — this aspect still remains unsolved from didactic and methodological perspective.

Keywords: foreign language; primary school; sociocultural competence; competence-oriented approach; national component; content of education; textbook; dialogue of cultures.

DOI <https://doi.org/10.32405/2411-1309-2018-21-334-346>

УДК 373.3.016:81'243

ІГРОВА ДІЯЛЬНІСТЬ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ КЛЮЧОВИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ ЗДОБУВАЧІВ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ НА УРОКАХ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Т. К. Полонська,

кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник,
старший науковий співробітник відділу навчання іноземних мов
Інституту педагогіки НАПН України

e-mail: Polonska@gmail.com

У статті розкрито роль ігрової діяльності у формуванні ключових компетентностей на уроках іноземної мови в початковій школі, в оволодінні учнями іноземною мовою, у вихованні культури їхнього спілкування і розвитку вміння працювати в колективі. Визначено зміст поняття «гра/ігрова діяльність», як ефективного засобу навчання іно-

земної мови здобувачів початкової освіти з метою закріплення й активізації навчального матеріалу в різних ситуаціях спілкування. Розглянуто окремі класифікації ігор, що стосуються навчання різних аспектів іноземної мови і видів мовленнєвої діяльності учнів 1–4-х класів. Запропоновано авторську типологію ігор, спрямованих на формування ключових компетентностей, окреслених Державним стандартом початкової освіти і навчальною програмою, у процесі оволодіння іноземною мовою учнями молодшого шкільного віку; схарактеризовано основні компоненти компетентностей, наведено приклади деяких ігор.

Ключові слова: гра; ігрова діяльність; ключові компетентності; здобувачі початкової освіти; іноземна мова.

Постановка проблеми. Головна мета навчання іноземної мови в початковій школі полягає у формуванні комунікативної компетентності, що забезпечується лінгвістичним, мовленнєвим і соціокультурним досвідом, узгодженим з віковими можливостями учнів молодшого шкільного віку. Провідним засобом реалізації зазначеної мети є компетентнісний підхід до організації навчання іноземної мови на основі ключових компетентностей, визначених у Державному стандарті початкової освіти і Типовій освітній програмі для закладів загальної середньої освіти, підготовленої під керівництвом О. Я. Савченко [2; 6].

У початковій школі важливо зацікавити учнів до вивчення іноземної мови, викликати в них позитивне ставлення до предмета, вмотивувати необхідність володіння іноземною мовою як засобом міжкультурного спілкування. Ігрова діяльність є системним засобом організації іншомовного навчання на початковому етапі, спрямованим на оптимальну побудову освітнього процесу та реалізацію його завдань.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Окремі аспекти формування тієї чи іншої компетентності (зокрема, комунікативної, мовленнєвої, лінгвістичної, граматичної, соціокультурної) на уроках іноземної мови в початковій школі шляхом використання ігрової діяльності досліджували такі вітчизняні вчені: О. О. Коломінова, Н. В. Кудикіна, Л. В. Мелешко, І. В. Мірошник, В. Г. Редько, Т. К. Полонська, Ю. І. Федусенко, С. І. Шевченко, Т. М. Шкваріна та ін. Проте дослідження щодо використання ігор для формування ключових компетентностей в учнів 1–4-х класів на уроках іноземної мови нами не було виявлено ні у вітчизняній, ні в зарубіжній науковій літературі.

Мета статті — проаналізувати та обґрунтувати вплив ігрової діяльності на формування ключових компетентностей здобувачів початкової освіти у процесі вивчення іноземної мови; запропонувати власну класифікацію таких ігор.

Виклад основного матеріалу. Гра є могутнім стимулом до оволодіння іноземною мовою та ефективним засобом навчання в арсеналі вчителя. Використання гри й уміння створювати мовленнєві ситуації викликають в учнів готовність і бажання гратися та спілкуватися, дають їм можливість не лише проявити себе, але й пережити і співпережити. Гра у процесі навчання виховує культуру спілкуван-

ня і формує вміння працювати в колективі. У ході гри діти стають більш доброзичливими, чуйними, серйозними і цілеспрямованими у своєму прагненні — досягти загальної мети й одержати перемогу.

Аналіз психолого-педагогічної літератури свідчить, що в сучасній науці немає цілісної теорії гри, а існують різні підходи щодо трактування самого поняття «гра» та з'ясування її сутності. У педагогічній науці феномен гри аналізується по-різному: як вид діяльності, де проявляється особистість; як спосіб організації навчання й виховання; як компонент педагогічної культури тощо (Л. В. Артемова, І. Л. Бім, А. М. Богущ, Н. Д. Гальскова, А. О. Деркач, О. Я. Савченко, В. О. Сухомлинський, К. Д. Ушинський та інші).

У психології гра розглядається як засіб активізації та розвитку психічних процесів дитини, засіб діагностики, корекції та адаптації до життя. Психологічні аспекти гри, зокрема, теорія ігрової діяльності та її методологічні засади, роль гри та її розвиток упродовж життя людини тощо, знайшли своє відображення у працях вітчизняних і зарубіжних учених, зокрема П. П. Блонського, Л. І. Божович, Л. С. Виготського, П. Я. Гальперіна, О. В. Запорожця, І. О. Зимньої, Д. Б. Ельконіна, Г. С. Костюка, О. М. Леонтьєва, В. С. Мухіної, С. Л. Рубінштейна, Д. М. Узнадзе та інших.

Існує чимало визначень гри (ігрової діяльності). З деякими з них можна ознайомитися в наших попередніх публікаціях, присвячених проблемі використання ігрових технологій у навчанні іноземних мов учнів початкової школи на компетентнісних заходах [3; 4]. Нам найбільше імпонує дефініція, де гру на заняттях з мови визначено як «форму діяльності в умовах ситуацій, що спеціально створюються з метою закріплення й активізації навчального матеріалу в різних ситуаціях спілкування» [1, с. 74].

Невід'ємною частиною навчального процесу в початковій школі є дидактичні ігри. Сьогодні єдиного погляду на дефініцію поняття «дидактична гра», як і гра в цілому, у психолого-педагогічній літературі не існує. У словнику методичних термінів і понять під дидактичною грою розуміється «гра, що проводиться в навчальних цілях, головними з яких є формування мовленнєвих навичок і вмінь, підвищення мотивації до вивчення мови, заучування готових фраз і ситуаційних кліше. У дидактичних іграх цілі навчання досягаються через виконання ігрових завдань» [1, с. 62].

У методиці навчання іноземних мов розроблено декілька класифікацій ігор, описано їх місце та можливості у процесі оволодіння різними аспектами мови і видами мовленнєвої діяльності. Розглянемо деякі з них, що стосуються оволодіння іноземною мовою учнями початкової школи.

І. Класифікація М. Ф. Строніна є однією з найбільш цитованих серед фахівців іноземних мов. У ній автор виокремив два основних види навчальних ігор [5]:

1. Підготовчі ігри (граматичні, лексичні, фонетичні, орфографічні), які сприяють формуванню мовленнєвих навичок.

2. Творчі ігри (аудитивні й мовленнєві), котрі спрямовані на подальший розвиток мовленнєвих навичок і вмінь, навчають учнів творчо їх використовувати.

II. Класифікація українського дослідника Ю. І. Федусенка, який є прибічником дидактичних ігор. Він виділяє три види таких ігор [7]:

1. Дидактичні ігри, що готують до комунікативної діяльності: сприяють формуванню *мовної компетентності* (фонетичної, лексичної, граматичної, орфографічної).

2. Дидактичні ігри, котрі забезпечують комунікативну діяльність: а) сприяють формуванню *мовленнєвої компетентності* (в аудіюванні, говорінні, читанні, письмі); б) сприяють формуванню *соціокультурної компетентності* (країнознавчої, лінгвокраїнознавчої).

3. Дидактичні ігри, що сприяють формуванню загальнонавчальної компетентності (перша і друга групи зазначених дидактичних ігор).

Класифікація Ю. І. Федусенка передбачає в навчанні іноземних мов принцип наступності, тобто поступовий перехід від ігор, спрямованих на формування мовних навичок, до ігор, які забезпечують формування і подальший розвиток механізмів мовлення. Навчально-ігрова діяльність розглядається вченим як засіб формування й удосконалення знань, умінь і навичок у процесі навчання іноземних мов [7, с. 48].

III. Класифікація ігор за чинними підручниками з англійської мови. Питання використання ігор у навчанні іноземних мов учнів молодшого шкільного віку розглядалося нами як з теоретичної точки зору, так і практичної. Зокрема, аналіз чинних підручників з англійської мови для початкової школи (О. Д. Карп'юк, А. М. Невіт) засвідчив наявність у їх змісті чималої кількості різноманітних ігор, зокрема на першому циклі навчання (1–2-гі класи). Запропоновані авторами підручників ігри було об'єднано нами в такі десять груп (зі збереженням авторських назв): 1) ігри для введення в іншомовну атмосферу; 2) ігри для презентації й активізації одиниць теми; 3) фонетичні ігри; 4) граматичні ігри; 5) ігри для вивчення абетки; 6) ігри для навчання читання; 7) ігри для навчання письма; 8) ігри для формування мовних навичок; 9) комунікативні ігри; 10) ігри для проведення фізкультхвилинок.

Ця класифікація ігор певною мірою перегукується з двома попередніми і фактично спрямована на формування в учнів іншомовної комунікативної компетентності та її складників (мовної, мовленнєвої, соціокультурної, загальнонавчальної компетентностей), що й передбачає компетентнісно орієнтоване навчання іноземних мов.

IV. Ігри, що забезпечують формування ключових компетентностей на уроках іноземної мови. У нових документах про початкову освіту [2; 6] акцентується увага на важливості оволодіння здобувачами початкової освіти низкою ключових компетентностей. Нами було виділено три види ігор, спрямованих на формування цих компетентностей у процесі вивчення іноземної мови учнями молодшого шкільного віку. Ігри дібрано з різних джерел, деякі з них розроблено нами самостійно, інші — адаптовано до вивчення тієї чи іншої теми і відповідного навчального матеріалу. У зв'язку з обмеженим обсягом статті наведемо лише окремі приклади ігор.

1. Ігри для формування предметних компетентностей. Провідною для оволодіння іноземною мовою здобувачами початкової освіти є компетентність «**Спілкування іноземними мовами**», тобто комунікативна компетентність, яка реалізується через предметні компетентності: *мовну, мовленнєву, соціокультурну, загальнонавчальну*.

1.1. Мовна компетентність передбачає опанування знаннями з лексики, граматики, фонетики й орфографії та формування відповідних навичок: фонетичних, лексичних, граматичних, морфологічних. Ця компетентність забезпечує вивчення мовного матеріалу з метою його використання в усному й писемному мовленні.

Гра «Соняшник»

Мета гри: тренування засвоєння знаків транскрипції, навчання читання, формування фонетичних умінь.

Обладнання: плакат із зображенням соняшника, картки зі словами.

Хід гри: на пелюстках соняшника написано знаки транскрипції (пелюстки пронумеровано, наприклад, від 1 до 10), а на картках — слова, у яких жирним шрифтом виділено й підкреслено по одній літері. Плакат лежить на столі вчителя, діти збираються навколо. Учитель показує дітям картку зі словом і голосно читає його. Діти повторюють слово за вчителем, потім називають номер пелюстки, на яку потрібно покласти картку.

1.2. Мовленнєва компетентність передбачає розвиток мовленнєвих умінь у чотирьох видах діяльності: аудіюванні, говорінні, читанні, письмі.

Гра «Кубик погоди»

Мета гри: навчання монологічного мовлення.

Обладнання: кубик із зображенням погоди.

Хід гри: на кожній із шести сторін кубика зображено різну погоду (сонячно, хмарно, вітряно, дощить, сніжить тощо). Учні по черзі кидають кубик і складають монолог відповідно до зображення на стороні кубика. Інші слухають і доповнюють його.

1.3. Соціокультурна компетентність (*країнознавча, лінгвокраїнознавча, соціолінгвістична*) передбачає засвоєння учнями знань соціокультурних особливостей країни, мова якої вивчається, культурних цінностей та морально-етичних норм свого й інших народів, а також формування вмінь їх використовувати у практичній діяльності.

Гра «Країна»

Мета гри: формування соціокультурної компетентності, узагальнення знань учнів про країну, мова якої вивчається.

Обладнання: папір для малювання, кольорові олівці/фломастери.

Хід гри: діти отримують завдання намалювати країну (наприклад, Англію), як вони її уявляють, символи, пам'ятні місця тощо. Потім учні представляють свої малюнки, розповідаючи, що вони зобразили, проводячи аналогію з рідною країною та порівнюючи їх характерні риси.

1.4. Загальнонавчальна компетентність (прагматична, стратегічна, функціональна, дискурсивна) передбачає вміння учнів розрізняти і продукувати незнайомі звуки; розуміти і зв'язувати незнайомі звукові відрізки; стежити за презентованою інформацією; ефективно співпрацювати під час парної та групової роботи.

Гра «Одягни ляльку»

Мета гри: навчання учнів користуватися різними стратегіями вербального і невербального спілкування.

Обладнання: ляльки, ляльковий одяг.

Хід гри: клас ділиться на дві команди. На столі лежать дві ляльки та велика кількість одягу. Команди повинні порадитися й обрати погоду, а потім одягнути ляльку відповідно до погоди, яку вони обрали. Після цього команди обмінюються ляльками. Завдання кожної команди — відгадати, яку погоду загадала інша команда. Наприклад: It's a frosty, sunny, winter day. The doll is wearing a sweater, boots, a fur coat and gloves.

Перемагає команда, яка швидше правильно виконає завдання.

2. Ігри для формування метапредметних компетентностей. Метапредметні компетентності — це компетентності, які можуть формуватися відразу засобами всіх навчальних предметів, у тому числі й іноземної мови, і спрямовані на формування в учнів здатності застосовувати здобуті знання й уміння в реальних життєвих ситуаціях.

2.1. Компетентність «Уміння вчитися впродовж життя» передбачає вміння самостійно працювати з підручником, шукати нову інформацію з різних джерел та критично оцінювати її; організовувати свій час і навчальний простір; оцінювати власні навчальні досягнення.

Гра «Навчився сам — навчи іншого»

Мета гри: активізація лексичного й граматичного матеріалу з теми «Світ навколо нас», залучення учнів до колективної роботи, навчання передавати свої знання іншим однокласникам.

Обладнання: картки зі словами, словосполученнями і реченнями.

Хід гри: учитель роздає кожному учневі тематичну картку з написаним одним словом/словосполученням/реченням (наприклад: world around us, mountains, oceans, forests, seasons, wild animals, domestic animals тощо). Упродовж 2–3 хвилин учні читають інформацію на картці. Учитель вибірково підходить до учнів і перевіряє, чи розуміють вони прочитане. Після цього учням пропонується підходити до однокласників і знайомити їх зі своєю інформацією. Учень може одночасно говорити тільки з кимось одним (це може бути монолог, або діалог). Завдання полягає в тому, щоб поділитися своєю інформацією і самому отримати інформацію від іншого учня. За відведений час необхідно забезпечити спілкування кожного школяра з максимальною кількістю інших для одержання якомога повнішої інформації з теми уроку. Насамкінець, учні мають розповісти, що вони дізналися від своїх однокласників. Найкращі й найоригінальніші відповіді вчитель записує на дошці.

2.2. Компетентність «Ініціативність і підприємливість» передбачає вміння визначати пріоритети та планувати дії, ініціювати усну, писемну, зокрема онлайн взаємодію іноземною мовою для розв'язання конкретної життєвої ситуації.

Гра «Реклама дитячого кафе»

Мета гри: навчити вмінню самостійно ініціювати пропозицію щодо розв'язання проблемних ситуацій або конкретних життєвих завдань.

Хід гри: учитель звертається до дітей з пропозицією придумати назву дитячого кафе і намалювати його логотип (пояснює учням, що таке «логотип»). Для прикладу педагог дає назви дитячих кафе: «Дастоша», «Мегамоша», «Веселий Вулик», «Бура-тіно» тощо. Назву учень записує спочатку українською мовою, а потім разом з учителем — англійською.

Після виконання завдання учні презентують свої напрацювання та самостійно визначають переможця.

2.3. Компетентність «Екологічна грамотність і здорове життя» передбачає вміння пропагувати здоровий спосіб життя засобами іноземної мови та розв'язувати елементарні екологічні проблеми.

Гра «Не знищуй»

Мета гри: формування у школярів ідеї цілісності природи, розвивати уміння розв'язувати *елементарні* екологічні проблеми.

Обладнання: картки із зображенням тварин і рослин.

Хід гри: учитель на дошці малює три вписаних кола. У колі посередині прикріплює картки із зображенням тварин і рослин. Потім пояснює, що це коло означає планету Земля, де живуть люди, тварини і рослини. Потім учитель дає команду жителям планети Земля: «У центрі буде побудовано місто. Звільніть територію і розмістіть усіх у двох інших районах (колах)». Після того як учні виконують це завдання, учитель дає іншу команду: «У другому районі будуть побудовані дороги, заводи. Розмістіть усіх у третьому районі».

Для стимулювання в учнів уміння аналізувати ситуацію та з'ясування, як вони уявляють роль тварин у житті людей і природи, учитель пропонує обговорити ситуацію за допомогою таких запитань:

У результаті чого тварини опинилися в цій ситуації?

Як впливає людина на природу?

Який зв'язок ви бачите між природою і здоров'ям людини?

Доцільно також використовувати *здоров'язберігаючі ігри*: пальчикові ігри, ігри-релаксації (пантоміми), ігри з м'ячиком, рухливі ігри, фізкультурхвилинки тощо.

2.4. Соціальна та громадянська компетентності передбачають уміння усвідомлення дитиною власних прав і обов'язків; формування толерантного ставлення до інших; уміння співпрацювати з іншими на результат, спілкуючись іноземною мовою.

Гра «Хто я?»

Мета гри: формування почуття власної гідності та поваги до себе й інших.

Обладнання: картки зі словами.

Хід гри: учитель перед початком гри пояснює, що кожна людина має право на ім'я (стаття 294 Цивільного кодексу України так і називається — *Право на ім'я*). Насамперед це означає право кожної людини з моменту її народження бути названою. Клас ділиться на 2–3 команди, кожен гравець отримує картку зі своїм ім'ям. У гру вступає перша команда. Усі гравці цієї групи представляються, називаючи своє ім'я і прізвище, трохи розповідають про себе, відповідаючи на запитання: «Хто я?» (*хлопчик/дівчинка, син/дочка, місце проживання, хобі* тощо). Після цього всі картки з іменами гравців першої команди віддають гравцям-суперникам. Вони, порадившись, повинні правильно роздати картки гравцям першої команди та згадати ім'я і прізвище кожного, назвавши їх вголос. За кожну правильну відповідь команда отримує очко. Потім у гру вступає друга команда.

3. Гри для формування інших ключових компетентностей. Окрім провідної компетентності «Спілкування іноземними мовами», в учнів молодшого шкільного віку на уроках іноземної мови формуються й інші ключові компетентності, у тому числі і за допомогою дидактичних ігор.

3.1. Компетентність «Спілкування державною (ї рідною в разі відмінності) мовами» передбачає вміння використовувати українознавчий компонент в усіх видах мовленнєвої діяльності; засобами іноземної мови популяризувати Україну, українську мову, культуру, традиції.

Гра «Перекладач»

Мета гри: активізація нової лексики за допомогою перекладу рідною мовою.

Обладнання: м'яч.

Хід гри: учні стають в коло, учитель — у центрі кола. Учитель по черзі кидає учням м'яч і вимовляє різні словосполучення українською мовою. Учні називають їх англійською мовою і кидають м'яч назад учителю. Наприклад: Велике дзеркало — a big mirror. Дивитися телевизор — to watch TV. Жовтий килим — a yellow carpet тощо. Ведучими по черзі можуть бути й учні.

3.2. Математична компетентність передбачає вміння розв'язувати комунікативні та навчальні проблеми, застосовуючи логіко-математичний інтелект.

Гра «Чарівний Пазл»

Мета гри: розвиток логіко-математичного мислення, активізація країнознавчої лексики.

Обладнання: трикутники/багатокутники з цупкого паперу.

Хід гри: клас ділиться на дві команди. Учитель заздалегідь готує дві геометричні фігури, кожна з яких складається з трикутників або багатокутників. На паралельних гранях написано парні слова: слово і його переклад (однакові для обох фігур). Слова добираються, природно, країнознавчого характеру. Потім кожна фігура розрізається на окремі трикутники (багатокутники). Гравці обох команд повинні знову скласти великі фігури, підбираючи до кожної грані свою пару. Після того, як пазл зібрано, усі його частини перевертаються, і на зворотному боці виходить зображення, наприклад, *Тайм Сквер*. Виграє команда, яка швидше й правильно виконає завдання.

3.3. Основні компетентності у природничих науках і технологіях передбачають уміння описувати іноземною мовою природні явища, аналізувати та оцінювати їх роль у життєдіяльності людини.

Гра «Уяви, що ти художник»

Мета гри: розвивати уміння описувати природні явища, закріплення лексики з теми «Кольори».

Обладнання: плакат, кольорові олівці/фломастери, аркуші паперу.

Хід гри: перед початком гри учні повторюють назви кольорів англійською мовою, після чого вчитель протягом однієї хвилини показує учням плакат із кольоровою веселкою, потім ховає його. Дітям пропонується уявити себе художниками і намалювати веселку на аркушах паперу кольоровими олівцями чи фломастерами. Коли учні закінчують роботу, учитель закріплює на дошці малюнок з веселкою, який демонструвався на початку гри. Потім кожен учень порівнює свій малюнок зі зразком, показує і розкажує своїм однокласникам, чи правильно він намалював веселку. Якщо не зовсім правильно, то зазначає, де помилився (у кольорах, у їх кількості чи розташуванні).

3.4. Інформаційно-цифрова компетентність передбачає вміння оволодіти іноземною мовою з використанням спеціальних програмних засобів, ігор, соціальних мереж; створювати інформаційні об'єкти іноземними мовами; спілкуватися іноземною мовою з використанням інформаційно-комунікаційних технологій; застосовувати ІКТ відповідно до поставлених завдань.

Гра «Невгамовні малюки»

Мета гри: поточний контроль за процесом оволодіння учнями лексикою з теми «Пори року»

Обладнання: онлайн-курс «Невгамовні малюки» (“Rugrats”).

Хід гри: учитель розповідає учням про персонажів мультсеріалу «Невгамовні малюки» (“Rugrats”), які не вміють розповідати про погоду, не знають пір року та назв місяців. Педагог пропонує школярам усім разом навчити цих малюків. Наприклад, допомогти Кімі з'єднати запитання з найкращими варіантами відповідей, Чакі — вставити пропущені слова в реченнях, Анжеліці — описати малюнки тощо. Учні за допомогою сторінок з відео-завданнями, інфографікою та тестової сторінки навчають малюків.

3.5. Компетентність «Обізнаність і самовираження у сфері культури» передбачає вміння висловлювати іноземною мовою власні почуття, переживання і судження.

Гра «Що в посилці?»

Мета гри: формувати вміння висловлюватися з теми «Різдво».

Обладнання: скринька, іграшкові подарунки.

Хід гри: учні повинні уявити, що до них напередодні приїжджав гість з Англії і розповідав про особливості святкування Різдва в його країні. Учителю повідомляє учням, що гостю в Україні дуже сподобалося і він хоче віддячити за теплий прийом. Учителю дістає скриньку і каже, що це посилка від гостя. У ній знаходяться подарунки для дітей на Різдво. Але гість просив не віддавати їх просто так, а учні повинні відгадати, що там знаходиться. Для цього їм потрібно згадати, що в Англії дарують один одному на Різдво, чим прикрашають свої будинки, ялинку тощо.

Перемагає учень, який найбільше назве слів з теми.

Проаналізовані вище ігри, спрямовані на формування у здобувачів початкової освіти ключових компетентностей у процесі оволодіння ними іноземною мовою, доцільно використовувати в усіх класах, починаючи з першого. При цьому їх зміст має відповідати комунікативним потребам учнів, тематичі ситуативного спілкування відповідно до чинної програми, віку та рівню підготовленості дітей.

Зберігаючи наступність із дошкільним періодом дитинства, особливо важливо поєднувати гру з навчанням на першому циклі початкової школи (1–2 класи), коли відбувається поступова зміна одного виду основної діяльності на інший — ігрової на навчальну.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Отже, ігрова діяльність є ефективним засобом формування предметних, метапредметних та інших ключових компетентностей. Ігри допомагають в оволодінні іноземною мовою, а крім того, учні відчувають емоційне задоволення як у процесі гри, так і при досягненні результатів. Використання ігрового матеріалу у процесі навчання активізує дітей, сприяє досягненню високої результативності знань і виховує любов до іноземної мови. Ігри створюються відповідно до вимог шкільної програми з урахуванням психологічних особливостей та пізнавальних можливостей учнів і своїм змістом мають бути спрямовані на розвиток мовлення та самостійну пошукову роботу здобувачів. Проте слід пам'ятати, що між ігровою і навчальною діяльністю повинен бути розумний баланс. Не заперечуючи важливості ігрової діяльності, варто пам'ятати, що надмірне захоплення іграми на уроках іноземної мови в початковій школі може виробити в учнів дещо легковажне ставлення до предмета. Ігрова діяльність переважає у процесі оволодіння учнями усним мовленням, натомість у ході навчання читання і письма комунікативні завдання не завжди піддають-

ся трансформації в ігрові форми. Крім того, перед іноземною мовою, як і перед будь-яким іншим навчальним предметом, стоїть завдання формувати загальнонавчальні вміння, котрі представлено в Державному стандарті та навчальній програмі. Усе це говорить на користь збалансованого підходу до поєднання двох видів діяльності на уроках іноземної мови — навчальної та ігрової.

Перспективу подальших розвідок ми вбачаємо в розробленні рівнів сформованості та критеріїв оцінювання іншомовної комунікативної та інших ключових компетентностей у здобувачів початкової освіти.

Використані джерела

1. Азимов Э. Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. — М.: ИКАР, 2009. — 448 с.
2. Державний стандарт початкової освіти / Затверджено постановою Кабінету Міністрів України від 21 лютого 2018 року № 87 // Режим доступу: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/87-2018-%D0%BF>
3. Полонська Т. К. Сутність ігрових технологій у навчанні іноземних мов учнів початкової школи на компетентнісних засадах / Т. К. Полонська // Проблеми сучасного підручника: зб. наук. праць / [ред. кол.; голов. ред. — О. М. Топузov]. — К.: Пед. думка, 2018. — Вип. 20. — С. 317–326.
4. Полонська Т. К. Ігри як засіб компетентнісно орієнтованого навчання іноземних мов учнів початкової школи / Т. К. Полонська // Український педагогічний журнал. — 2017. — № 3. — С. 109–115 (англ. мовою).
5. Стронин М. Ф. Обучающие игры на уроке английского языка / М. Ф. Стронин — М.: Просвещение, 2001. — 370 с.
6. Типова освітня програма для закладів загальної середньої освіти / Рекомендовано МОН України для використання в початкових класах закладів загальної середньої освіти від 20.08.2018 р. № 1/9 // Режим доступу: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/navchalni-programi-dlya-pochatkovoyi-shkoli>
7. Федусенко Ю. І. Дидактична гра як засіб навчання іноземних мов молодших школярів: дис. канд. пед. наук: 13.00.09 / Ю. І. Федусенко. — Інститут педагогіки АПН України. — К., 2009. — 205 с.

References

1. Azimov Je. G. Novyj slovar' metodicheskikh terminov i ponjatij (teorija i praktika obuchenija jazykam) / Je. G. Azimov, A. N. Shhukin. — М.: ИКАР, 2009. — 448 s.
2. Derzhavnyi standart pochatkovoї osvity / Zatverdzheno postanovoiu Kabinetu Ministriv Ukrainy vid 21 liutoho 2018 roku № 87 // Rezhym dostupu: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/87-2018-%D0%BF>
3. Polonska T. K. Sutnist ihrovykh tekhnolohii u navchanni inozemnykh mov uchniv pochatkovoї shkoly na kompetentnisnykh zasadakh / T. K. Polonska // Problemy suchasnoho pidruchnyka: zb. nauk. prats' / [red. kol.; holov. red. — O. M. Topuzov]. — К.: Ped. dumka, 2018. — Vyp. 20. — S. 317–326.

4. Polonska T. K. Ihry yak zasib kompetentnisno oriientovanoho navchannia inozemnykh mov uchniv pochatkovoї shkoly / T. K. Polonska // Ukrainskyi pedahohichnyi zhurnal. — 2017. — № 3. — S. 109–115 (anhl. movoiu).
5. Stronin M. I. Obuchajushhie igry na urokah anglijskogo jazyka: posobie dlja uchitelja / M. I. Stronin. — M., 1984. — 111 s.
6. Typova osvitalia prohrama dlja zakladiv zahalnoi serednoi osvity / Rekomendovano MON Ukrainy dlja vykorystannia v pochatkovykh klasakh zakladiv zahalnoi serednoi osvity vid 20 serpnia 2018 roku № 1/9 // Rezhym dostupu: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/navchalni-programi-dlya-pochatkovoyi-shkoli>
7. Fedusenko Yu. I. Dydaktychna hra yak zasib navchannia inozemnykh mov molodshykh shkolariv: dys... kand. ped. nauk: 13.00.09 / Yu. I. Fedusenko. — Instytut pedahohiky APN Ukrainy. — K., 2009. — 205 s.

Полонская Т. К.,

**кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник,
старший научный сотрудник отдела обучения иностранным языкам
Института педагогики НАПН Украины**

ИГРОВАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ КЛЮЧЕВЫХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ СОИСКАТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

В статье раскрыта роль игровой деятельности в формировании ключевых компетентностей на уроках иностранного языка в начальной школе, в овладении учащимися иностранным языком, в воспитании культуры их общения и развития умения работать в коллективе. Определено содержание понятия «игра/игровая деятельность» как эффективного средства обучения иностранному языку соискателей начального образования, главными целями которого является формирование речевых навыков и умений и повышения мотивации к изучению языка. Рассмотрены отдельные классификации игр, касающиеся обучения различным аспектам иностранного языка и видов речевой деятельности учащихся 1–4 классов. Предложенная авторская типология игр, направленных на формирование ключевых компетентностей в процессе овладения иностранным языком учащимися младшего школьного возраста, состоит из трех видов игр:

- 1) игры для формирования предметных компетентностей;
- 2) игры для формирования метапредметных компетентностей;
- 3) игры для формирования других ключевых компетентностей.

Охарактеризованы основные компоненты указанных компетентностей, приведены примеры некоторых игр.

Ключевые слова: игра; игровая деятельность; ключевые компетентности; соискатели начального образования; иностранный язык.

Polonska T.,

**Candidate of Pedagogical Sciences, Senior Researcher,
Senior Researcher Officer at the Department of Foreign Languages
of the Institute of Pedagogy of the NAES of Ukraine**

GAME ACTIVITY AS A MEANS OF KEY COMPETENCIES FORMATION OF PRIMARY EDUCATION APPLICANTS IN FOREIGN LANGUAGE LESSONS

The article reveals the role of the game activity in formation of key competencies, in mastering a foreign language by primary school pupils, in educating the culture of their communication and developing the ability to work in a team. The content of the concept “game/game activity” as an effective means of teaching foreign language to primary education seekers is defined, the main goals of which are to develop speech skills and increase motivation to learn the language. Separate classifications of games relating to teaching different aspects of a foreign language and types of speech activity for pupils of 1–4 grades are considered. In particular, the most famous classification of M. F. Stronin is analyzed, who separates two types of educational games:

- 1) Preparatory games, which contribute to the formation of speech skills;
- 2) Creative games (audio and speech) are aimed at further development of speech skills and habits, teach pupils to creatively use them.

In the classification of the Ukrainian scientist Yu. I. Fedusenko three types of didactic games are distinguished:

- 1) Didactic games preparing for communicative activities;
- 2) Didactic games providing communicative activities;
- 3) Didactic games contributing the formation of general educational competence.

The author of the article has developed her own typology that involves three types of games providing the formation of key competences in foreign language lessons for pupils of primary school:

- 1) Games of subject competences formation (“Communication in foreign languages” is a leading competence and its components are language, speech, socio-cultural and general competences);
- 2) Games of meta-subject competences formation (competences: “Lifelong learning ability”, “Initiative and entrepreneurship”, “Environmental literacy and healthy life”, “Social and civic competences”);
- 3) Games of other key competencies formation (competencies: “Communication in the state language (and the mother tongue in case of difference)”, “Mathematical competence”, “Basic competencies in natural sciences and technologies”, “Information and digital competence”, “Cultural awareness and expression” competence.

The main components (skills) of mentioned above competences are characterized, examples of some games are given.

Keywords: game; game activity; key competencies; primary education applicants; foreign language.

НАВЧАЛЬНО-МЕТОДИЧНА ЛІТЕРАТУРА ЯК ЗАСІБ ПІДГОТОВКИ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ ДО ВИЗНАЧЕННЯ ПРОГНОЗНОГО ФОНУ РОЗВИТКУ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

О. О. Прохоренко,

кандидат психологічних наук,
науковий співробітник відділу
інновацій та стратегій розвитку освіти
Інституту педагогіки НАПН України

Стаття присвячена застосуванню навчально-методичної літератури в процесі підготовки педагогічних працівників до визначення прогнозного фону розвитку системи загальної середньої освіти. Означено види навчально-методичної літератури, що застосовуватимуться в процесі такої підготовки. Виділено й обґрунтовано теоретичні й методичні матеріали щодо визначення прогнозного фону розвитку системи загальної середньої освіти, котрі доцільно презентувати в цих літературних джерелах. Описано методику експертного опитування щодо визначення впливу чинників прогнозного фону на розвиток загальної середньої освіти. Наведено рекомендації щодо використання зазначеної методики, що необхідно відобразити в навчально-методичній літературі, котра застосовуватиметься як засіб підготовки педагогічних працівників до визначення прогнозного фону розвитку системи загальної середньої освіти.

Ключові слова: навчально-методична література; педагогічні працівники; розвиток закладів системи загальної середньої освіти; прогнозування розвитку; прогнозний фон; методика експертного опитування щодо визначення впливу чинників прогнозного фону на розвиток загальної середньої освіти України.

Постановка проблеми. Успішне визначення прогнозного фону є необхідною умовою розроблення надійної прогнозової моделі розвитку системи загальної середньої освіти України [7; 9], створення освітніх прогнозів розвитку цієї системи. Однак прогнозний фон такого об'єкта прогнозування, як процес розвитку системи загальної середньої освіти, є досить складним, багатокомпонентним, динамічним. Педагогічним працівникам, які здійснюватимуть прогнозування розвитку системи загальної середньої освіти за різними рівнями управління нею (від рівня учителя

до загальнодержавного й рівня міжнародного співробітництва в галузі освіти [9, с. 130], необхідно мати якісну теоретичну й методичну підготовку до визначення й урахування прогностичного фону різних об'єктів прогнозування, що належать до системи загальної середньої освіти. Передусім це стосується прогностичного фону розвитку окремого закладу загальної середньої освіти [7, с. 90], а також прогностичного фону розвитку закладів системи загальної середньої освіти в територіальній громаді, місті, області. Педагогічні працівники мають добре орієнтуватися в структурі й компонентному складі прогностичного фону розвитку цих об'єктів прогнозування, володіти методикою його визначення.

Таким чином, виникає проблема підготовки педагогічних працівників до визначення прогностичного фону розвитку системи загальної середньої освіти. Із вирішенням цієї проблеми пов'язано виникнення іншої, що полягає в розробленні й застосуванні навчально-методичного забезпечення підготовки педагогічних працівників до визначення прогностичного фону цього об'єкта прогнозування. Важливим завданням, що постає на шляху до вирішення цієї проблеми є розроблення й упровадження навчально-методичної літератури, що забезпечуватиме теоретичну й методичну підготовку педагогічних працівників до прогнозування розвитку системи загальної середньої освіти загалом і визначення прогностичного фону розвитку системи загальної середньої освіти зокрема.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Вагомими для досягнення мети, розв'язання завдань цього дослідження стали публікації О. М. Топузова [11; 12], І. О. Титаренко [10], Л. А. Онищук [3], Д. О. Пузікова [6; 7; 8; 9], Ю. М. Люлькової [1], О. І. Мезенцевої [2]. У наукових працях О. М. Топузова розроблено теоретико-методологічні засади розвитку освітньо-педагогічної прогностики на сучасному етапі [12], підготовки суб'єктів освітньої діяльності до застосування її здобутків (у т. ч. за допомогою навчальної та навчально-методичної літератури) [11]. Л. А. Онищук розкрила та обгрунтувала концептуальні засади прогнозування розвитку загальної середньої освіти, у т. ч. дала визначення поняття й окреслила структуру прогностичного фону цього розвитку [3]. У наукових публікаціях Д. О. Пузікова подано теоретичну модель прогнозування розвитку системи загальної середньої освіти [9], модель прогнозування розвитку закладу загальної середньої освіти [7], в яких окреслено прогностичний фон цих об'єктів прогнозування. Д. О. Пузіковим запропоновано методикку підготовки суб'єктів освітньої діяльності до застосування зазначеного вище методологічного інструментарію [6], структуру та компонентний склад прогностичної компетентності вчителя [8, с. 71]. У науковій публікації І. О. Титаренко розглянуто соціально-культурних чинники, що впливають на функціонування системи освіти [10], у публікації Ю. М. Люлькової визначено соціально-економічні чинники розвитку системи загальної середньої освіти [1], у праці О. І. Мезенцевої виділено міжнародні чинники розвитку цієї системи [2].

Розроблена автором класифікація чинників розвитку загальної середньої освіти, характеристика зовнішніх (фонових) і внутрішніх (профільних) чинників пода-

на в науковій статті, опублікованій у третьому номері «Українського педагогічного журналу» за 2018 рік [5]. Структура методики експертного опитування щодо визначення впливу внутрішніх і зовнішніх чинників на розвиток системи загальної середньої освіти презентовано в опублікованих тезах його доповіді [4].

Однак у наведених вище наукових публікаціях не розглядається проблема застосування навчально-методичної літератури як засобу підготовки педагогічних працівників до визначення прогностичного фону розвитку загальної середньої освіти. Тому результати дослідження, подані в цій статті, мають наукову новизну.

Формулювання цілей статті. Метою статті є обґрунтування значення навчально-методичної літератури як засобу підготовки педагогічних працівників до визначення прогностичного фону розвитку загальної середньої освіти. Досягнення цієї мети пов'язано з реалізацією низки завдань дослідження, а саме: визначенням структури комплексу навчально-методичної літератури, за допомогою якого здійснюватиметься зазначена підготовка педагогічних працівників; розкриттям змісту основних теоретичних і методичних матеріалів щодо визначення прогностичного фону розвитку загальної середньої освіти, які відображуватимуться в текстовому й позатекстовому компонентах названої навчально-методичної літератури.

Виклад основного матеріалу. Варто відразу відзначити, що проблема підготовки педагогічних працівників до прогнозування розвитку системи загальної середньої освіти й проблема підготовки цих суб'єктів освітньої діяльності до визначення прогностичного фону розвитку системи загальної середньої освіти співвідносяться в нашому дослідженні як ціле й його частина. Таким же чином у навчально-методичній літературі співвідноситимуться теоретичні й методичні матеріали, необхідні для оволодіння педагогічними працівниками діяльністю щодо прогнозування розвитку системи загальної середньої освіти з тими матеріалами, що даватимуть їм змогу засвоїти теоретичні знання про прогностичний фон розвитку цієї системи, оволодіти методикою його визначення.

Важливим для вирішення нашої проблеми є питання про структуру й компонентний склад комплексу навчально-методичної літератури, що стане основою навчально-методичного забезпечення підготовки педагогічних працівників (і майбутніх учителів) до прогнозування розвитку системи загальної середньої освіти.

На наше переконання, структура комплексу навчально-методичної літератури, що застосовуватиметься як засіб підготовки педагогічних працівників (і майбутніх учителів) до прогнозування розвитку системи загальної середньої освіти має охоплювати різноманітні навчальні книги, а саме:

- для теоретичної й практичної підготовки;
- для освітньої (в процесі навчання в закладах вищої або післядипломної педагогічної освіти, процесі внутрішньошкільної науково-методичної роботи) й самоосвітньої діяльності;
- джерела в друкованому й електронному форматі.

Якщо узагальнити, то компонентний склад комплексу навчально-методичної літератури, що застосовуватиметься як засіб підготовки учителів до прогнозування розвитку системи загальної середньої освіти може виглядати таким чином:

1. Підручник із основ освітньо-педагогічного прогнозування в галузі загальної середньої освіти, котрий охоплюватиме питання теорії, методології, методики й практики прогнозування розвитку цієї системи.

2. Посібник для практичних занять і самостійної роботи, в якому будуть сконцентровані практичні завдання з різних аспектів прогнозування розвитку загальної середньої освіти, що виконуватимуться в групі або самостійно.

3. Посібник із прогнозування розвитку закладу системи загальної середньої освіти, в якому детальніше розглядатимуться теми, пов'язані з цією проблемою. Посібник міститиме комплекс практичних завдань і вправ для індивідуальної та групової роботи.

4. Робочий зошит із прогнозування розвитку загальної середньої освіти.

5. Самовчитель прогнозування розвитку загальної середньої освіти для педагогічних працівників (може розроблятися в електронному форматі).

Зазначимо, що одним із першочергових завдань є створення навчальної програми та якісного підручника з основ освітньо-педагогічного прогнозування розвитку системи загальної середньої освіти для майбутніх учителів і педагогічних працівників, які підвищують свою кваліфікацію в закладах системи післядипломної освіти. На основі матеріалів такого підручника можна розробити самовчитель прогнозування розвитку загальної середньої освіти.

Кожен із згаданих вище складників комплексу навчально-методичної літератури, що застосовуватиметься як засіб підготовки учителів до прогнозування розвитку системи загальної середньої освіти міститиме освітні матеріали, пов'язані з визначенням прогнозного фону розвитку цієї системи. У підручнику й посібнику з прогнозування розвитку закладу системи загальної середньої освіти — переважатимуть матеріали для теоретичної підготовки, у посібнику для практичних занять і самостійної роботи, робочому зошиті — практичної підготовки до визначення прогнозного фону розвитку системи загальної середньої освіти.

Здійснення підготовки педагогічних працівників до визначення прогнозного фону розвитку загальної середньої освіти за допомогою комплексу навчально-методичної літератури передбачатиме конструювання відповідних текстових і позатекстових матеріалів до цих навчальних книг. До текстових матеріалів можна віднести основний, додатковий і пояснювальний тексти, в яких відображатиметься поняття й структура прогнозного фону розвитку системи загальної середньої освіти, деталізуватимуться й характеризуватимуться групи його чинників, описуватиметься методика його визначення тощо. Зазначені компоненти підручників і посібників забезпечуватимуть теоретичну підготовку педагогічних працівників, засвоєння ними необхідних знань. Крім того, у навчальних книгах мають уміщу-

ватися позатекстові матеріали, пов'язані з оволодінням учителями вміннями й навичками, методикою визначення прогностного фону розвитку системи загальної середньої освіти. До позатекстових матеріалів можна віднести методичний апарат (запитання до текстових матеріалів, практичні завдання, тести, матеріали для самоконтролю, схеми тощо), ілюстрації, апарат орієнтування.

Результати аналізу наукової літератури [1; 2; 3; 7; 8; 9; 10; 11; 12] дали нам змогу визначити поняття й компонентний склад прогностного фону розвитку загальної середньої освіти.

Прогностний фон розвитку системи загальної середньої освіти — це сукупність чинників, зовнішніх стосовно цього об'єкта прогнозування, що впливають на перебіг і результати цього процесу.

До зовнішніх чинників розвитку системи загальної середньої освіти можна віднести політико-правові, науково-технічні, економічні, соціально-економічні, демографічні, соціокультурні, освітні, соціально-психологічні, екологічні чинники [5, с. 79]. Дамо їм стислу характеристику [5, с. 79–80].

Політико-правові чинники — це державна освітня політика в галузі загальної середньої освіти, правове регулювання (законодавство, підзаконні правові акти) суспільних відносини в сфері загальної середньої освіти, регуляторна діяльність центральних (Кабінет Міністрів України, Міністерство освіти України) та місцевих органів виконавчої влади (на обласному, районному рівнях), уповноважених органів місцевого самоврядування), діяльність громадських організацій освітян, рівень політичної та законодавчої стабільності у сфері освіти тощо.

До науково-технічних чинників розвитку загальної середньої освіти можна віднести подальший поступ вітчизняної педагогічної науки (теорії виховання, дидактики, предметних методик тощо), інших наук, основи яких викладаються в школі, створення і впровадження нових педагогічних ідей, концепцій, теорій, розроблення і впровадження сучасних освітніх технологій, засобів навчання, подальшу доцільну комп'ютеризацію та інформатизацію освітнього процесу, створення нового покоління навчального і навчально-методичного забезпечення (у т. ч. на електронних носіях) тощо.

До економічних чинників необхідно віднести стан економіки України в цілому та ринку праці зокрема, запити цього ринку на певні професії, державне й недержавне фінансування загальної середньої освіти тощо.

Серед соціально-економічних чинників розвитку системи загальної середньої освіти виділимо доходи сімей з дітьми шкільного віку (від яких залежить їхня спроможність брати участь у добровільному фінансуванні додаткових освітніх послуг), доходи педагогічних працівників тощо [1].

До демографічних чинників належать динаміка чисельності населення України, рівень народжуваності й віковий склад населення, територіальне розміщення населення та рівень урбанізації, міграція населення загалом та міграція населення шкільного віку (у т. ч. виїзд закордон задля здобуття шкільної освіти).

До культурологічних чинників розвитку системи загальної середньої освіти можна віднести цінності, ідеали та освітні традиції українського суспільства, які визначають ставлення здобувачів освіти, їхніх батьків, громади, суспільства в цілому до освітніх результатів, освітнього процесу, учителів, школи, освітньої реформи тощо. Означені чинники впливають на мотивацію освітньої діяльності, соціально-психологічний клімат у школах, соціальну взаємодію та соціалізацію учасників освітнього процесу, проявляються та поширюються засобами масової інформації й соціальними мережами, творами масової культури.

Освітні чинники — це рівень кваліфікації педагогічних працівників, які викладають у закладах загальної середньої освіти, вплив на функціонування загальної середньої освіти інших складників системи освіти України, а саме: вищої освіти (підготовка педагогічних кадрів), післядипломної освіти (підвищення кваліфікації вчителів) тощо.

Соціально-психологічні чинники — це спілкування й соціальна взаємодія, конфлікти, що виникають з проблематики загальної середньої освіти, висвітлюються у засобах масової інформації, соціальних мережах тощо.

Екологічні чинники розвитку загальної середньої освіти — це стан здоров'я здобувачів освіти в Україні, стан довкілля в територіальних громадах, в якому функціонують заклади загальної середньої освіти, освітні проекти, спрямовані на пропаганду здорового способу життя, здорове довкілля, збереження природного середовища, екологічна освіта і виховання в школах тощо [3, с. 23]. У найширшому розумінні, до несприятливих екологічних чинників можна також віднести негативні соціально-медичні явища (алкоголізм, наркоманію, тютюнопаління, хвороби, що передаються статевим шляхом), які проникають до шкільних стін.

Визначення компонентного складу прогностичного фону розвитку загальної середньої освіти дає змогу перейти до опису методики експертного опитування щодо визначення впливу чинників прогностичного фону (зовнішніх чинників) на розвиток загальної середньої освіти, розробленої та обґрунтованої автором.

Методика експертного опитування щодо визначення впливу чинників прогностичного фону (зовнішніх чинників) на розвиток загальної середньої освіти — це упорядкована сукупність дослідницьких процедур, прийомів, методів і засобів, цільовідповідне застосування яких створює можливість для одержання даних, необхідних для розроблення прогнозів розвитку загальної середньої освіти [4].

Застосування названої методики дасть змогу одержати та проаналізувати результати експертного опитування щодо визначення впливу чинників прогностичного фону (зовнішніх чинників, а саме: політико-правових, науково-технічних, економічних, соціально-економічних, демографічних, соціокультурних, освітніх, соціально-психологічних, екологічних [5, с. 79]) на розвиток загальної середньої освіти.

Методика передбачає реалізацію шести послідовних етапів, а саме [4]:

- *підготовчого* (складання програми дослідження, уточнення його методологічних характеристик, інструментарію дослідження, основу якого складає бланк експертного опитування);
- *організаційного* (підбір експертів, отримання згоди щодо надання ними експертної інформації);
- *збирання експертної інформації* (проведення експертного опитування, отримання емпіричних даних);
- *опрацювання й аналізу експертної інформації* (статистичне оброблення, аналіз та узагальнення емпіричних даних, формулювання висновків за результатами проведеного дослідження);
- *підсумкового* (оформлення й представлення результатів експертного опитування).

Далі цикл етапів може повторюватися. Подальше багаторазове застосування методики дає змогу накопичувати масив важливої прогностичної інформації щодо змін у структурі прогнозного фону розвитку загальної середньої освіти, динаміки й тенденцій впливу груп його чинників на розвиток указанного об'єкта прогнозування.

Запропонована методика експертного опитування щодо визначення впливу чинників прогнозного фону на розвиток загальної середньої освіти виконуватиме декілька важливих функцій, а саме [4]:

- *організаційну*, оскільки чітке й послідовне здійснення її етапів суб'єктами прогнозування дає їм змогу надійно організувати свою діяльність щодо збору й опрацювання даних про вплив зовнішніх чинників на розвиток загальної середньої освіти;
- *діагностичну*, що передбачає одержання даних про кількісні та якісні характеристики чинників прогнозного фону, що впливають на цей об'єкт прогнозування;
- *оцінну*, що полягатиме в можливості визначити характер і міру впливу фонових чинників на розвиток системи загальної середньої освіти;
- *передбачення*, що полягатиме у визначенні динаміки впливу цих чинників у найближчому майбутньому за допомогою екстраполяції.

Можна сформулювати рекомендації щодо використання зазначеної методики, що необхідно відобразити в навчально-методичній літературі, котра застосовуватиметься як засіб підготовки педагогічних працівників до визначення прогнозного фону розвитку системи загальної середньої освіти, а саме:

1. Ефективне застосування методики можливо лише за умови, що педагогічні працівники, які її застосовуватимуть матимуть належну теоретичну й практичну підготовку до цього. Така підготовка передбачатиме знання поняття й структури прогнозного фону розвитку загальної середньої освіти, перелік і характеристики зовнішніх чинників, особливості їх впливу на процес означеного розвитку, володіння методикою експертного опитування щодо визначення впливу чинників прогнозного фону на розвиток загальної середньої освіти.

2. Результативне застосування методики, одержання необхідних даних про вплив чинників прогнозного фону на розвиток загальної середньої освіти передбачає чітке визначення вимог до складу групи експертів. Експерти повинні мати досвід роботи в закладах системи освіти або органах управління загальною середньою освітою, педагогічний (науково-педагогічний, науковий) стаж, належний рівень професійної кваліфікації.

3. Статистичне оброблення одержаної прогнозованої інформації за результатами опитування експертів доцільно здійснювати за допомогою сучасних інформаційно-комунікаційних технологій. Доцільно створити інформаційний банк відповідей експертів у електронному форматі, що дасть змогу оперативно формувати часові ряди даних для визначення динаміки впливу, статистичного обґрунтування його тенденцій, застосування методу екстраполяції тощо.

4. Експерти, (за бажанням) обов'язково повинні одержати інформацію про узагальнені результати експертного опитування. Узагальнені результати експертного опитування доцільно подати на сайті установи, співробітники котрої організували його проведення.

5. Перспективи подальшого застосування методики пов'язано із використанням сучасних інформаційних технологій для збору емпіричної інформації (тобто заміною паперових бланків анкет на електронні).

Висновки та перспективи подальших досліджень. Навчально-методична література є одним із важливих засобів підготовки педагогічних працівників до визначення прогнозного фону розвитку загальної середньої освіти. Значення цього засобу зумовлено можливостями його використання (для теоретичної й практичної, освітньої й самоосвітньої підготовки), доступністю (особливо в електронному форматі) та наявністю досвіду застосування в усіх учасників освітнього процесу.

Здійснення означеної вище підготовки педагогічних працівників передбачає цільовідповідне застосування комплексу навчально-методичної літератури. До структури комплексу літератури з освітньо-педагогічного прогнозування розвитку загальної середньої освіти, за допомогою якої здійснюватиметься підготовка педагогічних працівників до визначення прогнозного фону цього розвитку можна віднести: підручник із основ освітньо-педагогічного прогнозування в галузі загальної середньої освіти; посібник для практичних занять і самостійної роботи; посібник із прогнозування розвитку закладу системи загальної середньої освіти; робочий зошит із прогнозування розвитку загальної середньої освіти; самовчитель прогнозування розвитку загальної середньої освіти для педагогічних працівників (може розроблятися в електронному форматі).

У текстовому й позатекстовому компонентах названих навчально-методичних видань мають відобразитися основні теоретичні й методичні матеріали, пов'язані з теоретичною і практичною підготовкою педагогічних працівників до визначення прогнозного фону розвитку загальної середньої освіти. Це текстові та позатекстові

матеріали, що забезпечують засвоєння педагогічними працівниками теоретичних знань (про поняття та структуру прогностичного фону розвитку загальної середньої освіти, характеристики основних груп фонових чинників (політико-правових, науково-технічних, економічних, соціально-економічних, демографічних, соціокультурних, освітніх, соціально-психологічних, екологічних), методик експертного опитування щодо визначення впливу чинників прогностичного фону). А також освітні матеріали, що забезпечують оволодіння педагогічними працівниками необхідними вміннями й навичками, методикою експертного опитування щодо визначення впливу чинників прогностичного фону.

Перспективи подальших досліджень пов'язано з розробленням, обґрунтуванням та експериментальною апробацією навчально-методичного забезпечення щодо підготовки педагогічних працівників до застосування методики визначення прогностичного фону розвитку закладу загальної середньої освіти.

Використані джерела

1. Люлькова Ю. М. Методика експертного опитування щодо визначення впливу соціально-економічних чинників на розвиток системи загальної середньої освіти України / Ю. М. Люлькова // Анотовані результати науково-дослідної роботи Інституту педагогіки НАПН України за 2017 рік. — К.: Інститут педагогіки, 2017. — С. 49.
2. Мезенцева О. І. Міжнародні чинники розвитку загальної середньої освіти в Україні / О. І. Мезенцева // Український педагогічний журнал. — 2017. — № 4. — С. 18–26.
3. Онищук Л. А. Концепція прогнозування розвитку загальної середньої освіти / Л. А. Онищук. — К.: Інститут педагогіки НАПН України, Педагогічна думка, 2016. — 36 с.
4. Прохоренко О. О. Методика експертного опитування щодо визначення впливу внутрішніх і зовнішніх чинників на розвиток системи загальної середньої освіти / О. О. Прохоренко // Анотовані результати науково-дослідної роботи Інституту педагогіки НАПН України за 2017 рік. — К.: Інститут педагогіки, 2017. — С. 48.
5. Прохоренко О. О. Чинники розвитку загальної середньої освіти: класифікація і характеристика / О. О. Прохоренко // Український педагогічний журнал. — 2018. — № 3. — С. 75–83.
6. Пузіков Д. О. Методика підготовки суб'єктів освітньої діяльності до застосування теоретичної моделі прогнозування розвитку загальної середньої освіти / Д. О. Пузіков. // Український педагогічний журнал. — 2018. — № 2. — С. 75–82.
7. 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.
8. Пузіков Д. О. Прогнозування розвитку загальної середньої освіти: рівень учителя / Д. О. Пузіков // Український педагогічний журнал. — 2018. — № 3. — С. 67–74.
9. Пузіков Д. О. Теоретична модель прогнозування розвитку загальної середньої освіти / Д. О. Пузіков // Український педагогічний журнал. — 2017. — № 4. — С. 128–137.
10. Титаренко І. О. Феномен соціально-культурних чинників у функціонування системи освіти / І. О. Титаренко // Педагогічний процес: теорія і практика. — 2017. — Вип. 3. — С. 106–111.

11. 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.
12. 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. Ljuljkova Ju. M. Metodyka ekspertnogho opytuvannya shhodo vyznachennja vplyvu socialno-ekonomichnykh chynnykiv na rozvytok systemy zagal'noji seredn'oji osvity Ukrainy / Ju. M. Ljuljkova // Anotovani rezultaty naukovo-doslidnoji roboty Instytutu pedagoghiky NAPN Ukrainy za 2017 rik. — K.: Instytut pedagoghiky, 2017. — S. 49.
2. Mezenceva O. I. Mizhnarodni chynnyky rozvytku zagal'noji seredn'oji osvity v Ukraini / O. I. Mezenceva // Ukrainijskij pedagoghichnyj zhurnal. — 2017. — №4. — S. 18–26.
3. Ony`shhuk L. A. Konceptiya prognozuvannya rozvy`tku zagal`noyi seredn`oyi osvity` / L. A. Ony`shhuk. — K.: Insty`tut pedagogiky` NAPN Ukrainy`, Pedagogichna dumka, 2016. — 36 s.
4. Prokhorenko O. O. Metodyka ekspertnogho opytuvannya shhodo vyznachennja vplyvu vnutrishnikh i zovnishnikh chynnykiv na rozvytok systemy zagal'noji seredn'oji osvity / O. O. Prokhorenko // Anotovani rezultaty naukovo-doslidnoji roboty Instytutu pedagoghiky NAPN Ukrainy za 2017 rik. — K.: Instytut pedagoghiky, 2017. — S. 48.
5. Prokhorenko O. O. Chynnyky rozvytku zagal'noji seredn'oji osvity: klasyfikacija i kharakterystyka / O. O. Prokhorenko // Ukrainijskij pedagoghichnyj zhurnal. — 2018. — № 3. — S. 75–83.
6. Puzikov D. O. Metodyka pidhotovky subjektiv osvitn`oji dijal`nosti do zastosuvannya teoretychnoi modeli prohnozuvannya rozvytku zahalnoi serednoi osvity / D. O. Puzikov. // Ukrainyski pedahohichnyi zhurnal. — 2018. — № 2. — S. 75–82.
7. Puzikov D. O. Model prohnozuvannya rozvytku zahalnoosvitnoho navchalnoho zakladu v systemi vnutrishnoshkilnoi metodychnoi roboty / D. O. Puzikov // Ukrainyski pedahohichnyi zhurnal. — 2016. — № 4. — S. 86–93.
8. Puzikov D. O. Prognozuvannya rozvy`tku zagal`noyi seredn`oyi osvity`: riven` uchy`telya / D. O. Puzikov // Ukrainys`ky`j pedagogichny`j zhurnal. — 2018. — № 3. — S. 67–74.
9. Puzikov D. O. Teorety`chna model` prognozuvannya rozvy`tku zagal`noyi seredn`oyi osvity` / D. O. Puzikov. // Ukrainys`ky`j pedagogichny`j zhurnal. — 2017. — № 4. — S. 128–137.
10. Tytarenko I. O. Fenomen social'no-kul'turnykh chynnykiv u funkcionuvannya systemy osvity / I. O. Tytarenko // Pedagoghichnyj proces: teorija i praktyka. — 2017. — Vyp. 3. — S. 106–111.
11. Topuzov O. M. Dydaktychna prohnostyka v konteksti teoretyko-metodychnoho zabezpechennja stvorennja 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.
12. Topuzov O. M. Pedagogichna prognosty`ka: teorety`ko-metody`chna osnova prognozuvannya rozvy`tku pedagogichny`x nauk i pedagogichnoyi prakty`ky` / O. M. Topuzov // Ridna shkola. — 2014. — № 7. — S. 32–38.

Прохоренко А. А.,

кандидат психологических наук, научный сотрудник отдела инноваций и стратегий развития образования Института педагогики НАПН Украины

УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКАЯ ЛИТЕРАТУРА КАК СРЕДСТВО ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ РАБОТНИКОВ К ОПРЕДЕЛЕНИЮ ПРОГНОЗНОГО ФОНА РАЗВИТИЯ ОБЩЕГО СРЕДНЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Статья посвящена применению учебно-методической литературы в процессе подготовки педагогических работников к определению прогнозного фона развития системы общего среднего образования. Указаны виды учебно-методической литературы, которые будут применяться в процессе такой подготовки. Выделены и обоснованы теоретические и методические материалы по определению прогнозного фона развития системы общего среднего образования, которые целесообразно отобразить в этих литературных источниках. Описана методика экспертного опроса по определению влияния факторов прогнозного фона на развитие общего среднего образования. Представлены рекомендации по применению указанной методики, которые необходимо отобразить в учебно-методической литературе, используемой как средство подготовки педагогических работников к определению прогнозного фона развития системы общего среднего образования.

Ключевые слова: учебно-методическая литература; педагогические работники; развитие заведений системы общего среднего образования; прогнозирование развития; прогнозный фон; методика экспертного опроса по определению влияния факторов прогнозного фона на развитие общего среднего образования Украины.

Prokhorenko O.,

Candidate of Psychological Sciences, Research Officer
at the Innovations and Development Strategies Department
of the Institute of Pedagogy of the the NAES of Ukraine

EDUCATIONAL AND METHODOLOGICAL LITERATURE AS A MEANS OF TRAINING PEDAGOGICAL WORKERS TO DEFINE THE FORECAST BACKGROUND OF GENERAL SECONDARY EDUCATION DEVELOPMENT

The article is devoted to the use of educational-methodological literature in the process of training pedagogical workers to determine the forecast background of the development of the system of general secondary education. The types of educational and methodological literature that will be used in the process of such training are defined (textbook on the basis of educational and pedagogical forecast in the field of general secondary education, a manual for practical classes and individual work, a manual on forecasting of the development of the institution of general secondary education, a workbook on forecasting of the development of general secondary education; a self-learning manual on forecasting of the development of

general secondary education for pedagogical workers (can be developed in electronic format). In the texts and out-of-text components of the mentioned educational and methodological books there should be reflected the main theoretical and methodological materials related to the theoretical and practical training of pedagogical workers to determine the forecast background of the development of general secondary education, which are text and non-textual materials that ensure the acquisition of theoretical knowledge by pedagogical workers (about the concept and structure of the forecast background of the development of general secondary education, the characteristics of the main groups of background factors (political and legal, scientific-technical, economic, socio-economic, demographic, socio-cultural, educational, socio-psychological, ecological), the methodology of an expert survey on determining the influence of the factors of the forecast background). As well as the educational materials that ensure the teachers' acquisition of the necessary skills and abilities, the methodology of an expert survey on determining the influence of the factors of the forecast background. The recommendations on the use of this method are given, which must be reflected in the educational-methodological literature, which will be used as a means of training pedagogical workers to determine the forecast background of the system of general secondary education.

Keywords: educational-methodological literature; pedagogical workers; development of the institutions of the system of general secondary education; forecasting of development; forecasting background; expert survey methodology for determining the influence of factors of the forecast background on the development of general secondary education in Ukraine.

DOI <https://doi.org/10.32405/2411-1309-2018-21-358-371>

УДК 373.5.014;303.444:005.412

НАВЧАЛЬНО-МЕТОДИЧНА ЛІТЕРАТУРА ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ПРОГНОСТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СУЧАСНОГО ВЧИТЕЛЯ

Д. О. Пузіков,

кандидат педагогічних наук, доцент,
завідувач відділу інновацій та стратегій розвитку освіти
Інституту педагогіки НАПН України
e-mail: dmitp@ukr.net

У статті розглядається проблема формування прогностичної компетентності сучасного вчителя. Метою статті є обґрунтування значення навчально-методичної літератури як засобу формування прогностичної компетентності сучасного вчителя. Задля реалізації цієї мети розв'язано декілька завдань дослідження, а саме: уточнено поняття

«прогностична компетентність учителя», розкрито, обґрунтовано та детально описано компонентний склад цієї компетентності (її ціннісно-мотиваційний, когнітивний, операційно-діяльний компоненти та їхні складники), котрий відображуватиметься в навчально-методичній літературі; визначено можливості сучасної навчально-методичної літератури (та її структурних компонентів і підкомпонентів) щодо формування прогностичної компетентності вчителя; визначено та обґрунтовано специфіку застосування навчально-методичної літератури в процесі формування прогностичної компетентності вчителя в умовах здобуття ним формальної, неформальної або інформальної освіти.

Ключові слова: учитель; прогностична компетентність учителя; формування прогностичної компетентності вчителя; навчально-методична література.

Постановка проблеми. Сучасний український учитель одержує нові професійні права й можливості, «академічну свободу та стимулювання до професійного зростання» [3; 4]. Водночас, держава й суспільство покладають на нього великі сподівання й відповідальність за їх реалізацію, успішність його професійної діяльності. Однією із передумов успішної реалізації педагогічним працівником академічної свободи є його професійна компетентність. А важливим складником професійної компетентності сучасного вчителем є його прогностична компетентність, що «визначає його спроможність успішно здійснювати прогностичну діяльність, прогнозувати розвиток об'єктів, що належать до системи загальної середньої освіти» [7, с. 70–71]. Отже, постає завдання формування цієї компетентності в сучасних учителів.

Як показує практика, одним із найдоступніших і найпопулярніших засобів професійної підготовки й підвищення кваліфікації українських учителів є навчально-методична література (як у друкованому, так і в електронному вигляді). Тому цілком доцільно застосувати її як один із засобів формування прогностичної компетентності вчителя. Результати проведеного автором пошуку й аналізу наукової літератури показали відсутність вітчизняних науково-педагогічних досліджень, присвячених засобам формування прогностичної компетентності вчителів. Таким чином, постає проблема застосування навчально-методичної літератури в процесі формування прогностичної компетентності сучасного вчителя.

Ця проблема тісно пов'язана з декількома важливими науковими і практичними завданнями. Зазначимо їх. По-перше, це формування прогностичної компетентності майбутнього вчителя має розглядатися як одне з важливих завдань процесу здобуття ним вищої освіти. А з огляду на перманентне зростання вимог суспільства й держави до структури й компонентного складу цієї компетентності, це завдання важливе й для підвищення професійної кваліфікації вчителя, методичної (науково-методичної) роботи в закладах загальної середньої освіти, самоосвіти педагогічних працівників. По-друге, застосування навчально-методичної літератури в процесі формування прогностичної компетентності сучасного вчителя зумовлює декілька наукових і практичних завдань, пов'язаних із конструюван-

ням таких навчальних книг; розв'язання їх сприятиме розвитку теорії і практики підручникотворення [5]. По-третє, успішне вирішення проблеми формування прогностичної компетентності сучасного вчителя матиме значний (якщо не вирішальний) позитивний вплив на реалізацію завдань прогнозування розвитку системи загальної середньої освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблематика формування прогностичної компетентності фахівців (зокрема педагогічних працівників) є відносно новою для вітчизняної педагогічної теорії. Можна зазначити лише декілька наукових праць вітчизняних учених, присвячених їй, а саме: прогностична компетентність у майбутніх військових фахівців, оцінювання стану її сформованості (І. Азаров), прогностична компетентність як соціально значуща властивість особистості, формування прогностичної компетентності особистості в умовах освітнього процесу (А. Бунас), процес формування зазначеної компетентності в соціальних педагогів (Т. Веретенко), функціонально-змістова модель формуванні прогностичної компетентності майбутніх магістрів початкової освіти, використання інформаційних технологій у цьому процесі (А. Кінешева), формування діагностико-прогностичної компетентності майбутнього фахівця медичної галузі (О. Погрібняк), прогностична компетентність викладачів (А. Присяжна), педагогічні умови формування прогностичної компетентності майбутніх магістрів початкової освіти (Т. Постоян), прогностична компетентність правоохоронців у контексті їхньої готовності до інноваційної діяльності (В. Сокурєнко, Д. Швець, В. Уваров) [9], прогностична компетентність в контексті забезпечення ефективності професійної діяльності майбутніх правоохоронців (Д. Швець) та ін. На жаль, обсяг статті не дає нам змоги здійснити детальний аналіз і навести цитати з цих праць. Таке рішення зумовлено й тим, що в цих наукових працях не розглядаються вимоги до прогностичної компетентності вчителя в контексті прогнозування ним розвитку загальної середньої освіти, не обґрунтовується значення навчально-методичної літератури в процесі формування цієї компетентності вчителя.

Вагомими для розв'язання завдань цього дослідження стали наукові результати теоретичних досліджень О. Топузова (розвиток освітньо-педагогічної та дидактичної прогностик, теоретико-методичне забезпечення створення сучасного підручника) [10; 11], Л. Онищук (теоретико-методологічні засади прогнозування розвитку системи загальної середньої освіти) [1].

У процесі дослідження знадобилися й використовувалися результати інших наукових розвідок автора, презентовані в його попередніх публікаціях, присвячених різним аспектам прогнозування розвитку системи загальної середньої освіти, а саме: компонентному складу теоретичної моделі прогнозування розвитку загальної середньої освіти, урахування якого важливе для успішного формування когнітивного й операційно-діяльнісного компонентів прогностичної компетентності вчителя [8], визначенню поняття й наданню стислої характеристика компонентного

складу прогностичної компетентності вчителя, шляхів її формування [7, с. 70–71], методиці підготовки вчителя до застосування теоретичної моделі прогнозування розвитку загальної середньої освіти [6], структурі та функціям електронного посібника з підготовки суб'єктів освітньої діяльності до прогнозування розвитку загальної середньої освіти [5].

Однак застосування навчально-методичної літератури в процесі формування прогностичної компетентності сучасного вчителя ще не стало предметом цілісного наукового дослідження, ця проблема не піднімалася як у наведених вище дослідженнях, так і в інших наукових працях із проблематики професійної підготовки вчителя, проаналізованих автором. Це зумовлює актуальність цього дослідження, новизну його результатів.

Формулювання цілей статті. Метою статті є обґрунтування навчально-методичної літератури як засобу формування прогностичної компетентності сучасного вчителя. Досягнення цієї мети пов'язано з розв'язанням декількох взаємопов'язаних завдань, а саме: уточненням поняття, здійсненням детального опису компонентного складу зазначеної компетентності; визначенням можливостей сучасної навчально-методичної літератури (її структурних компонентів) щодо формування прогностичної компетентності вчителя; визначенням та обґрунтуванням специфіки застосування навчально-методичної літератури в процесі формування прогностичної компетентності вчителя в умовах здобуття ним формальної, неформальної або інформальної освіти.

Методологія. Дослідження ґрунтується на положеннях загальнонаукових (системного, діяльнісного, структурно-функціонального) та конкретнаукового (компетентнісного) методологічних підходів. Головною ідеєю дослідження є твердження про необхідність доцільного відображення компонентного складу прогностичної компетентності вчителя в структурі навчально-методичних видань (їх основному, додатковому й пояснювальному текстах, ілюстраціях і методичному апараті), створення дидактичних і методичних умов для активного оволодіння ними вчителем.

Для досягнення мети дослідження застосовувалися емпіричні (вивчення наукових літературних джерел) і теоретичні методи (аналіз, синтез, систематизація, узагальнення).

Виклад основного матеріалу. Формування прогностичної компетентності сучасного вчителя засобами навчально-методичної літератури передбачає відображення в структурі зазначеного видання (його текстовому й позатекстовому компонентах [2, с. 133]) компонентного складу зазначеної компетентності та апарату його засвоєння вчителем. Реалізація цієї вимоги в конкретному підручнику або посібнику для вчителя є досить складною справою, оскільки передбачається не лише ознайомлення педагогічних працівників зі структурою і функціями прогностичної діяльності в сфері освіти, але й оволодіння нею на досить високому рівні. Відтак, постає необхідність формування у вчителя ціннісних ставлень щодо її цілей, засо-

бів, процесу та результатів, а також оволодіння ним її методиками, що зумовлює необхідність поступового вироблення у нього відповідних умінь і навичок, досвіду прогностичної діяльності. Отже, навчально-методична література не може лише просвіщати й ознайомлювати вчителя з освітньо-педагогічним прогнозуванням. Окрім того, вона має зацікавлювати й спонукати вчителя до прогностичної діяльності, сприяти його практичній підготовці до неї, виробленню й застосуванню ним необхідних прогностичних умінь і навичок тощо.

Як зазначено вище, реалізація таких функцій навчально-методичної літератури щодо формування прогностичної компетентності вчителя (організаційної, мотиваційної, розвивальної, самоосвітньої, закріплення, самоконтролю тощо [5]) зумовлює необхідність реалізації можливостей практично всіх її структурних компонентів і підкомпонентів.

Для здійснення цього дослідження нам необхідно уточнити поняття й детально описати компонентний склад прогностичної компетентності сучасного вчителя, котрий відображуватиметься в структурі навчально-методичної літератури.

Насамперед уточнимо визначення поняття «прогностична компетентність учителя». У визначенні, поданому автором, воно тлумачиться як «його складна й динамічна професійна здатність, що включає взаємопов'язані цінності, мотиви, знання, прогностичні вміння й навички, практичний досвід, які визначають його спроможність успішно здійснювати прогностичну діяльність, прогнозувати розвиток об'єктів, які належать до системи загальної середньої освіти» [7, с. 70–71]. Це визначення можна уточнити спираючись на результати аналізу наукової літератури та узагальнення теоретичних розвідок автора. У ньому необхідно врахувати теоретичні положення, подані в науковій праці В. Сокурєнка, Д. Швеця й В. Уварова [9], у котрій прогностична компетентність особистості розглядається як «психологічний феномен», «полідетермінована властивість, яка поєднує в собі основні види детермінації психічного — фізіологічну, феноменологічну, соціально-практичну та ситуативну», має «універсальне значення для всіх аспектів діяльності людини», як «механізм регуляції й оптимізації поведінки», «активного оволодіння перспективою майбутнього» [9, с. 86].

Отже, уточнене визначення поняття «прогностична компетентність учителя» можна сформулювати як *складну, полідетерміновану, динамічну здатність особистості, котра має вагоме професійне значення, поєднує цінності, мотиви, цілі, знання, прогностичні вміння й навички, практичний досвід, що визначають спроможність учителя успішно здійснювати прогностичну діяльність задля регуляції та оптимізації своєї освітньої й самоосвітньої діяльності, педагогічного спілкування й взаємодії шляхом оволодіння їх майбутньою перспективою, випереджального відображення й урахування потенційних ризиків і можливостей, цілеспрямованого прогнозування розвитку об'єктів, що належать до системи загальної середньої освіти.*

Результати аналізу наукової літератури дають змогу виділити три компоненти прогностичної компетентності вчителя, а саме: «ціннісно-мотиваційний, когнітивний, операційно-діяльнісний» [7, с. 71]. Розглянемо кожен із них детальніше.

Ціннісно-мотиваційний компонент прогностичної компетентності вчителя охоплює «цінності, мотиви, цілі, які спонукають його до прогностичної діяльності» [7, с. 71]. Цей компонент є ціннісно-мотиваційним ядром прогностичної діяльності вчителя, довкола якого організуються складники інших компонентів зазначеної компетентності, а саме: прогностичні знання, вміння й навички, досвід тощо. До складників цього компонента можна віднести такі:

- ціннісне ставлення вчителя до майбутнього (майбутнє як умова й темпоральний ресурс реалізації цілей і завдань професійної діяльності, професійної самореалізації тощо);
- ціннісне ставлення до процесу й результатів науково обґрунтованого передбачення майбутнього загалом, до процесу й результатів передбачення майбутнього системи загальної середньої освіти, освітньої діяльності вчителя зокрема;
- ціннісне ставлення до прогностичного знання й методів, вироблених у руслі освітньо-педагогічної й дидактичної прогностики;
- ціннісне ставлення до прогнозування розвитку закладу загальної середньої освіти, в якому вчитель працює;
- ціннісне ставлення до процесу й результатів прогнозування розвитку предметних методик, котрими він оволодів;
- ціннісне ставлення до професійного спілкування, пов'язаного з організацією взаємодії суб'єктів прогностичної діяльності в системі загальної середньої освіти, обміном і поширенням необхідної прогностичної і прогнозовної інформації;
- ціннісне ставлення до своєї прогностичної діяльності, одержаної прогнозовної інформації;
- бажання пізнати майбутнє, вірогідні шляхи розвитку свого закладу загальної середньої освіти, своєї освітньої діяльності тощо;
- прагнення здійснювати прогностичну діяльність (як в освітньому процесі, так і поза ним);
- прагнення залучатися до збирання, обміну, поширення прогнозовної інформації в межах прогнозування розвитку закладу освіти, прогнозовних досліджень на рівні громади, області, держави, міжнародному рівні;
- бажання застосовувати результати прогностичної діяльності (своїї, інших осіб або організацій) у своїй освітній діяльності;
- прагнення оволодіти новими прогностичними знаннями й методиками прогнозування, сформувані в себе нові уміння й навички прогностичної діяльності, поглибити такі знання, уміння й навички, здобуті раніше;
- визначення й прийняття важливих цілей прогностичної діяльності, а саме: оволодіти новими знаннями про неї, вміннями й навичками її здійснення; збира-

ти, опрацюувати, поширювати прогностну інформацію, застосовувати її в своїй освітній діяльності (для випереджального відображення в ній майбутніх освітніх завдань, її оптимізації); брати участь у прогнозуванні розвитку закладу загальної середньої освіти тощо.

Когнітивний компонент прогностичної компетентності вчителя охоплює знання про теорію й практику прогностичної діяльності в системі загальної середньої освіти, а саме знання про [5; 6; 7; 8]:

- систему загальної середньої освіти як об'єкт прогнозування, інші об'єкти прогнозування, що належать до цієї системи [7, с. 71];
- правові засади прогностичної діяльності в системі загальної середньої освіти [7, с. 71];
- теорію, методологію, методики й практику застосування освітньо-педагогічної й дидактичної прогностик у системі загальної середньої освіти;
- «зв'язок освітньо-педагогічного прогнозування з освітнім менеджментом і самоменеджментом учителя» [7, с. 71];
- «види й призначення прогностної інформації та документації; інформаційний обіг (обмін, поширення прогностної інформації) у системі освітньо-педагогічного прогнозування в галузі загальної середньої освіти» [7, с. 71];
- цілі й завдання, інструментарій процесуальний та ресурсний аспекти прогностичної діяльності в системі загальної середньої освіти [7, с. 71];
- результати прогнозування розвитку загальної середньої освіти, види й форми прогнозів та шляхи застосування їх у процесі освітньої діяльності [7].

Операційно-діяльнісний компонент прогностичної компетентності вчителя включає «вміння та навички, практичний досвід прогностичної діяльності в сфері освіти, а саме: урахування й неухильного дотримання вимог правових засади освітньо-педагогічного прогнозування в галузі загальної середньої освіти; визначення цілей і завдань прогностичної діяльності, розроблення програми прогнозування; урахування в прогностичній діяльності особливостей рівня системи освітньо-педагогічного прогнозування в галузі загальної середньої освіти, на якому воно здійснюється; особливостей об'єкта освітньо-педагогічного прогнозування, на який спрямовано прогностичну діяльність; урахування видів і призначення прогностної інформації та документації; участь в інформаційному обігу в системі освітньо-педагогічного прогнозування в галузі загальної середньої освіти; урахування та здійснення етапів освітньо-педагогічного прогнозування в галузі загальної середньої освіти; застосування різноманітного інструментарію прогнозування розвитку загальної середньої освіти; створення умов, пошуку та залучення ресурсів, необхідних для прогнозування розвитку загальної середньої освіти; формулювання, оцінювання й оприлюднення результатів прогнозування розвитку загальної середньої освіти; вибір і доцільне застосування різних видів й форм освітніх прогнозів; застосування освітньо-педагогічних прогнозів у процесі освітньої діяльності» [7, с. 71].

Як бачимо із поданого вище, формування прогностичної компетентності сучасного вчителя має стати досить складною і відповідальною освітньою й самоосвітньою діяльністю. Одним із важливих засобів такої діяльності є навчально-методична література (навчальна література для вчителя) [5].

Формування прогностичної компетентності вчителя засобами навчально-методичної літератури забезпечується доцільним застосуванням можливостей текстового і позатекстового компонентів навчальної книги.

До текстового компонента навчальної книги відносять основний, додатковий та пояснювальний тексти [2 с. 133]. У текстах навчально-методичних посібників можна прямо або опосередковано (у зв'язку з предметним матеріалом) презентувати матеріали, необхідні для формування прогностичної компетентності вчителя. Основний текст може містити знання про історію, теорію, методику освітньо-педагогічного прогнозування, приклади освітніх прогнозів, необхідні для вчителя. Варто зазначити, що наявність прогностичних знань у навчально-методичному джерелі, не присвяченому вивченню саме теорії і практики освітньо-педагогічного прогнозування, сприяє проблемному викладу матеріалів його основного тексту (розгляд динаміки розвитку освітніх явищ і процесів, вірогідних станів певних освітніх об'єктів у майбутньому, шляхів досягнення їх тощо). У додатковому тексті можна надати приклади освітніх прогнозів, що відповідатимуть тематиці основного тексту. Пояснювальний текст навчально-методичного джерела створює широкі можливості для подання прогностичних термінів і понять, відповідних прогнозних коментарів і пояснень у дужках у середині основного тексту.

Вагоме значення для формування прогностичної компетентності сучасного вчителя має також і позатекстовий компонент навчально-методичного видання, що охоплює ілюстрації, методичний апарат (апарат організації засвоєння) та апарат орієнтування [2 с. 133]. Особливе значення має методичний апарат, в якому необхідно передбачити питання і практичні завдання, тести самоконтролю, що матимуть різний рівень складності, спрямовуватимуться на поглиблення, відтворення, практичне застосування одержаних прогностичних знань.

Зауважимо, що можливості конкретного підручника або посібника для вчителя щодо формування його прогностичної компетентності визначаються також **змістом і призначенням навчальної книги**. Саме за цими підставами можна систематизувати навчально-методичні джерела, котрі можуть застосовуватися для формування прогностичної компетентності сучасного вчителя.

По-перше, **за формою освіти** (формальною, неформальною, інформальною) [3], **для якої вони призначені**. За цією основою поділу можна виділити три групи навчально-методичних джерел, тобто підручників, посібників та іншої літератури (у т.ч. в електронному форматі), що забезпечують формування прогностичної компетентності:

- студентів педагогічних спеціальностей в процесі здобуття ними формальної освіти у вишах. Зазначимо, що в цьому випадку мова йде як про навчально-ме-

тодичну, так і про навчальну літературу, а також навчальні книги для викладачів. Особливістю формування прогностичної компетентності майбутнього вчителя засобами навчальної (навчально-методичної) літератури в процесі формальної освіти є принципова можливість розподілити необхідні для цього навчальні матеріали за підручниками й посібниками з різних навчальних дисциплін (тобто раціонально розподілити його за різними навчальними дисциплінами й роками навчання студентів). Таким чином, кожен підручник або навчальний посібник створюватиме можливість формування певних складників і компонентів прогностичної компетентності вчителя. З іншого боку, прогностична навчальна інформація з таких підручників і навчальних посібників сприятиме здійсненню проблемного, частково-пошукового й дослідницького навчання;

- учителів та інших педагогічних працівників, які здобувають неформальну освіту в процесі підвищення своєї кваліфікації. Особливістю формування прогностичної компетентності вчителя засобами навчальної (навчально-методичної) літератури в процесі неформальної освіти є необхідність поєднання окремого підручника (посібника) з теорії й практики прогностичної діяльності вчителя з прогностичними матеріалами в інших посібниках, котрі мають іншу предметну спрямованість;

- учителів та інших педагогічних працівників, студентів педагогічних спеціальностей, які здобувають інформальну освіту в процесі самоосвітньої діяльності, методичної (навчально-методичної), експериментальної (дослідно-експериментальної) роботи різного рівня тощо. Особливістю формування прогностичної компетентності вчителя (студента) засобами навчальної (навчально-методичної) літератури в процесі інформальної освіти є обов'язкове застосування самовчителів із прогностичної діяльності в галузі загальної середньої освіти.

Важливішою є також друга підстава, **зміст цієї навчально-методичної літератури**, за якої можна виділити чотири великі групи таких джерел, а саме:

- самовчителі та інша навчально-методична література (у т. ч. в електронному форматі), розроблена спеціально для самоосвітньої діяльності вчителя, спрямованої на оволодіння основами прогностичної діяльності в сфері освіти, теорією і практикою освітньо-педагогічного прогнозування; вони обов'язково повинні мати відповідний апарат організації засвоєння навчального матеріалу, розрахований на самоосвітню діяльність;

- підручники, посібники та інша навчально-методична література для студентів педагогічних спеціальностей і вчителів (у т. ч. в електронному форматі), що безпосередньо пов'язані з вивченням теорії й практики освітньо-педагогічного прогнозування;

- навчально-методичні джерела із загальної педагогіки, дидактики, теорії управління закладом освіти тощо, в яких тематика освітньо-педагогічного прогнозування розглядається в контексті навчальних матеріалів іншої тематичної спрямованості;

- навчально-методичні джерела з предметних методик (у т. ч. ля педагогічних працівників, які підвищують свою кваліфікацію), у котрих тематика освітньо-педагогічного прогнозування конкретизується щодо тематики викладання і навчання окремих навчальних предметів у закладах загальної середньої освіти.

Як бачимо, організація формування прогностичної компетентності сучасного вчителя заохочує до певних змін у навчальній і навчально-методичній літературі, що спрямовуються на включення до неї навчальних матеріалів, пов'язаних із оволодінням учителями складниками цієї компетентності.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Розвиток системи загальної середньої освіти посилює вимоги до професійних якостей сучасного вчителя, однією з найголовніших із яких є його професійна компетентність та інші компетентності, пов'язані з нею. Помітну роль у структурі професійної компетентності сучасного вчителя відіграє його прогностична компетентність. Постає проблема цілеспрямованого формування зазначеної компетентності вчителя (у т. ч. засобами навчально-методичної літератури).

Результати аналізу наукової літератури з проблеми дослідження дали нам змогу уточнити визначення поняття «прогностична компетентність вчителя». Отже, прогностична компетентність вчителя — це складна, полідетермінована, динамічна здатність особистості, котра має вагоме професійне значення, поєднує цінності, мотиви, цілі, знання, прогностичні вміння й навички, практичний досвід, що визначають спроможність учителя успішно здійснювати прогностичну діяльність задля регуляції та оптимізації своєї освітньої й самоосвітньої діяльності, педагогічного спілкування й взаємодії в освітньому процесі шляхом оволодіння їх майбутньою перспективою, випереджального відображення й урахування потенційних ризиків і можливостей, цілеспрямованого прогнозування розвитку освітніх об'єктів, що належать до системи загальної середньої освіти.

У структурі прогностичної компетентності вчителя можна виділити три компонента, а саме: ціннісно-мотиваційний (цінності, мотиви, цілі, які спонукають до прогностичної діяльності, є її ціннісно-мотиваційним ядром), когнітивний (знання про теорію й практику прогностичної діяльності в системі загальної середньої освіти), операційно-діяльнісний (вміння та навички, практичний досвід прогностичної діяльності в системі загальної середньої освіти). Складники зазначених компонентів мають відобразитися в структурі навчально-методичних видань, що стануть засобом формування прогностичної компетентності сучасного вчителя.

Здійснене дослідження підтверджує належні можливості сучасної навчально-методичної літератури щодо формування прогностичної компетентності вчителя. Вони пов'язані з доцільним застосуванням основного, додаткового й пояснювального текстів, методичного апарату (апарату організації засвоєння) цих джерел.

Дослідження дало змогу визначити особливості застосування навчально-методичної літератури в процесі формування прогностичної компетентності вчителя

в умовах здобуття ним формальної (раціональний розподіл навчального матеріалу, за допомогою якого формуватиметься ця компетентність, за різними навчальними дисциплінами, роками навчання, тобто різними підручниками й посібниками; можливість розроблення спецкурсу з освітньо-педагогічного прогнозування (отже, відповідного підручника чи посібника): провідна роль навчальної літератури; необхідність створення відповідної літератури для викладачів), неформальної (доцільне сполучення підручника з теорії і практики прогностичної діяльності в системі загальної середньої освіти і навчальних матеріалів з освітньо-педагогічного прогнозування в підручниках і посібниках) або інформальної освіти (необхідність розроблення самовчителя з теорії і практики прогностичної діяльності).

Перспективи подальших досліджень цієї проблеми пов'язано з розробленням освітньої технології формування прогностичної компетентності вчителів; конструюванням, оприлюдненням і поширенням підручників і посібників, необхідних для її реалізації.

Використані джерела

1. Онищук Л. А. Концепція прогнозування розвитку загальної середньої освіти / Л. А. Онищук. — К.: Інститут педагогіки НАПН України, Педагогічна думка, 2016. — 46 с.
2. Пометун О. Методика навчання історії в школі / О.І Пометун, Г. О. Фрейман. — К.: Генеза, 2005. — 328 с.
3. Про освіту: Закон України від 05.09.2017 № 2145-VIII // Відомості Верховної Ради України. — 2017. — № 38–39. — Ст. 380.
4. Про схвалення Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року: Розпорядження Кабінету Міністрів України від 14.12.2016 р. № 988-р.; Концепція [Електронний ресурс] / Кабінет Міністрів України // Офіційний сайт Верховної Ради України. — Режим доступу: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/988-2016-r#n8>. — Назва з екрана.
5. Пузіков Д. О. Електронний посібник як засіб підготовки суб'єктів освітньої діяльності до прогнозування розвитку загальної середньої освіти / Д. О. Пузіков // Проблеми сучасного підручника зб. наук. праць / [ред. кол.; голов. ред. О. М. Топузов]. — К.: Педагогічна думка, 2018. — Вип. 20. — С. 339–350.
6. Пузіков Д. О. Методика підготовки суб'єктів освітньої діяльності до застосування теоретичної моделі прогнозування розвитку загальної середньої освіти / Д. О. Пузіков. // Український педагогічний журнал. — 2018. — № 2. — С. 75–82.
7. Пузіков Д. О. Прогнозування розвитку загальної середньої освіти: рівень учителя / Д. О. Пузіков // Український педагогічний журнал. — 2018. — 3. — С. 67–74.
8. Пузіков Д. О. Теоретична модель прогнозування розвитку загальної середньої освіти / Д. О. Пузіков. // Український педагогічний журнал. — 2017. — № 4. — С. 128–137.
9. Сокурєнко В. Прогностична компетентність правоохоронців у контексті їхньої готовності до інноваційної діяльності / В. Сокурєнко, Д. Швець, В. Уваров // Наука і освіта. — 2018. — № 3. — С. 85–91.

10. 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. Топузov]. — К.: Педагогічна думка, 2014. — Вип. 14. — С. 12–20.
11. Топузov О. М. Педагогічна прогностика: теоретико-методична основа прогнозування розвитку педагогічних наук і педагогічної практики / О. М. Топузov // Рідна школа. — 2014. — № 7. — С. 32–38.

References

1. Onyshchuk L. A. Kontsepsiia prohnouzuvannia rozvytku zahalnoi serednoi osvity / L. A. Onyshchuk. — K.: Instytut pedahohiky NAPN Ukrainy, Pedahohichna dumka, 2016. — 46 s.
2. Pometun O. Metody`ka navchannya istoriyi v shkoli / O.I Pometun, G. O. Frejman. — K.: Geneza, 2005. — 328 s.
3. Pro osvitu: Zakon Ukrainy` vid 05.09.2017 № 2145-VIII // Vidomosti Verxovnoyi Rady` Ukrainy`. — 2017. — № 38–39. — St. 380.
4. Pro sxvalennya Konceptiyi realizaciyi derzhavnoyi polity`ky` u sferi reformuvannya zagal`noyi seredn`oyi osvity` «Nova ukrayins`ka shkola» na period do 2029 roku: Rozporyadzhennya Kabinetu Ministriv Ukrainy` vid 14.12.2016 r. № 988-r.; Konceptiya [Elektronny`j resurs] / Kabinet Ministriv Ukrainy` // Oficijny`j sayt Verxovnoyi Rady` Ukrainy`. — Rezhym dostupu: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/988-2016-r#n8>. — Nazva z ekrana.
5. Puzikov D. O. Elektronnyi posibnyk yak zasib pidhotovky subiektiv osvitnoi diialnosti do prohnouzuvannia rozvytku zahalnoi serednoi osvity` / D. O. Puzikov // Problemy suchasnoho pidruchnyka zb. nauk. prats` / [red. kol.; holov. red. O. M. Topuzov]. — K.: Pedahohichna dumka, 2018. — Vyp. 20. — S. 339–350.
6. Puzikov D. O. Metodyka pidhotovky subjektiv osvitn`oji dijal`nosti do zastosuvannja teoretychnoi modeli prohnouzuvannia rozvytku zahalnoi serednoi osvity` / D. O. Puzikov. // Ukrainskyj pedahohichnyj zhurnal. — 2018. — № 2. — S. 75–82.
7. Puzikov D. O. Prognozuvannya rozvy`tku zagal`noyi seredn`oyi osvity`: riven` uchy`telya / D. O. Puzikov // Ukrayins`ky`j pedagogichny`j zhurnal. — 2018. — 3. — S. 67–74.
8. Puzikov D. O. Teorety`chna model` prognouzuvannya rozvy`tku zagal`noyi seredn`oyi osvity` / D. O. Puzikov. // Ukrayins`ky`j pedagogichny`j zhurnal. — 2017. — № 4. — S. 128–137.
9. Sokurenko V. Prognosty`chna kompetentnist` pravooxoronciv u konteksti yixn`oyi gotovnosti do innovacijnoyi diyal`nosti / V. Sokurenko, D. Shvecz`, V. Uvarov // Nauka i osvita. — 2018. — № 3. — S. 85–91.
10. 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.
11. Topuzov O. M. Pedahohichna prohnostyka: teoretyko-metodychna osnova prognouzuvannia rozvytku pedahohichnykh nauk i pedahohichnoi praktyky / O. M. Topuzov // Ridna shkola. — 2014. — № 7. — S. 32–38.

Пузиков Д. О.,

кандидат педагогічних наук, доцент,
заведуючий відділом інновацій
і стратегій розвитку освіти
Інституту педагогіки НАПН України

УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКАЯ ЛИТЕРАТУРА КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ПРОГНОСТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СОВРЕМЕННОГО УЧИТЕЛЯ

В статье рассматривается проблема формирования прогностической компетентности современного учителя. Целью статьи является обоснование учебно-методической литературы в качестве средства формирования прогностической компетентности современного учителя. Для реализации поставленной цели решено несколько задач исследования, а именно: уточнено понятие «прогностическая компетентность учителя», раскрыт, обоснован и детально описан компонентный состав этой компетентности (ее ценностно-мотивационный, когнитивный, операционально-деятельностный компоненты), который будет отображаться в учебно-методической литературе; определены возможности современной учебно-методической литературы (ее структурных компонентов и подкомпонентов) относительно формирования прогностической компетентности учителя; определена и обоснована специфика применения учебно-методической литературы в процессе формирования прогностической компетентности учителя в условиях получения им формального, неформального или информального образования.

Ключевые слова: учитель; прогностическая компетентность учителя; формирование прогностической компетентности учителя; учебно-методическая литература.

Puzikov D.,

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Head of the Innovations and Education Development Strategies Department
of the Institute of Pedagogy of the NAES of Ukraine

EDUCATIONAL AND METHODOLOGICAL LITERATURE AS A MEANS OF FORMING OF FORECASTING COMPETENCE OF A MODERN TEACHER

The article deals with the problem of formation of the forecasting competence of a modern teacher. The purpose of the article is to justify the value of educational and methodological literature as a means of forming the forecasting competence of a modern teacher.

The results of the analysis of scientific literature on the research problem have made it possible to clarify the definition of the concept and to disclose the structure of the teacher's forecasting competence, namely: value-motivational (values, motives, goals that prompt for forecasting activity, is its value-motivational core), cognitive (knowledge about theory and practice of prognostic activity in the system of general secondary education), operational-

activity component (skills and abilities, practical experience of forecasting activity in the system of general secondary education). The elements of these components should be reflected in the structure of educational and methodical publications, which will become the means of forming the forecasting competence of a modern teacher.

The study made it possible to determine the peculiarities of the use of educational and methodical literature in the process of formation of the teacher's forecasting competence in the conditions of obtaining a formal (rational distribution of educational materials, through which this competence will be formed, according to different academic disciplines, years of study, that is, different textbooks and manuals, the possibility of development a special course on educational-pedagogical forecasting (hence the corresponding textbook or manual): the leading role of educational literature; the need to create an appropriate literature for teachers), non-formal (appropriate combination of a textbook on the theory and practice of forecasting activity in the system of general secondary education with educational materials on educational-pedagogical forecasting in textbooks and manuals) or informal education (the need to develop a self-learning manual on the theory and practice of forecasting activity)

Prospects for further research on this problem are related to the development of educational technology of formation of the forecasting competence of teachers; designing, publishing and distributing textbooks and manuals necessary for its realization.

Keywords: teacher; forecasting competence of a teacher; formation of the forecasting competence of a teacher; educational-methodological literature.

ЗАСОБИ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ СИСТЕМИ КОМУНІКАТИВНИХ ДІЙ КОМПЕТЕНТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ УЧНІВ 2 КЛАСУ ЗА ПІДРУЧНИКОМ «ONCE UPON A BOOK»: ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНИЙ АСПЕКТ

В. Г. Редько,

доктор педагогічних наук,
завідувач відділу навчання іноземних мов
Інституту педагогіки НАПН України
e-mail: labredko@ukr.net;

В. В. Ніколаєнко,

кандидат педагогічних наук, доцент,
завідувач кафедри методики викладання іноземних мов
НПУ імені М.П. Драгоманова;

О. Б. Кодалашвілі,

доцент кафедри методики викладання іноземних мов
НПУ імені М.П. Драгоманова;

А. І. Козлова,

магістрант ДВНЗ «Університет менеджменту освіти» НАПН України

У статті автори розглядають дидактичні та методичні підходи до організації компетентісно орієнтованого навчання іноземних мов учнів початкової школи. Їхні погляди ґрунтуються на сучасних тенденціях розвитку шкільної іншомовної освіти, враховують вікові особливості учнів 1–4 класів та їхні потенційні можливості.

Автори висловлюють власну точку зору на питання компетентісного підходу до навчання іншомовного спілкування, характеризують сутність поняття «компетентна особистість учня у сфері навчання іноземної мови».

За результатами аналізу змісту сучасної шкільної іншомовної освіти та здійснених емпіричних досліджень визначено та схарактеризовано навчальні дії, котрі мають виконувати учні під час оволодіння іншомовною комунікативною компетентністю.

Визначено й описано систему вправ і завдань, які здатні забезпечити компетентісно орієнтоване навчання іншомовного спілкування учнів молодшого шкільного віку. Схарак-

теризовано теоретико-методичні підходи до їх добору. Запропоновані вправи і завдання відповідають цілям навчання, окреслених відповідною навчальною програмою; їх типи, види і форми виконання узгоджуються з психофізіологічними особливостями учнів та їхніми потенційними можливостями; вони зорієнтовані на сучасні тенденції розвитку шкільної іншомовної освіти; адаптовані до основних ідей Концепції Нової української школи.

Ключові теоретико-методичні положення, висловлені авторами, проілюстровано фрагментами із змісту сконструйованого ними підручника з англійської мови для учнів 2 класу «*ONCE UPON A BOOK*».

Ключові слова: англійська мова; шкільний підручник; компетентнісно орієнтоване навчання; вправи і завдання.

Постановка проблеми. Тенденція останніх років, яка домінує у шкільній іншомовній освіті, передбачає компетентнісне спрямування теорії та практики навчання іноземних мов на нові цільові та змістові аспекти, що зумовлює використання особливих методів, форм і засобів оволодіння іншомовним спілкуванням як механізмом мовленнєвої та соціальної взаємодії в різноманітних сферах міжнародної діяльності. У зв'язку з цим виникає потреба в перегляді та уточненні деяких усталених підходів до методів і форм організації процесу навчання іноземної мови, у тому числі засобів його реалізації. Основними з них є вправи і завдання, котрі забезпечують засвоєння учнями мовних одиниць і мовленнєвих механізмів спілкування, дають змогу формувати алгоритми здійснення мовних операцій та мовленнєвих дій, що мають бути доведені до автоматизму як однієї з якісних характеристик рівня оволодіння відповідним видом навчальної діяльності, сприяють формуванню іншомовної компетентності, розвитку, освіти та вихованню школярів. Особливого значення це питання набуває в умовах змін методологічних парадигм розвитку сучасних закладів загальної середньої освіти, зокрема переходу її на компетентнісні засади [2;3].

Механізми визначення типів і видів вправ, їх методична організація в системі навчання різнобічно залежать від прийнятих на певному етапі історичного розвитку суспільства мети навчання та методів її досягнення. Вони змінюються залежно від вимог держави до рівня володіння іноземною мовою випускниками навчальних закладів загальної середньої освіти. Відомі історичні періоди, коли пріоритети надавалися читанню і перекладу іншомовних текстів (перша половина XX століття), усному мовленню й читанню (кінець XX століття) тощо [4]. Ці особливості було відбито у відповідних навчальних програмах з іноземних мов, а також упроваджено у зміст навчання та засоби його реалізації, зокрема підручники. Історія розвитку методики — це завжди певний компроміс між методами, де вправи як важливі засоби оволодіння змістом відіграють визначальну роль.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Значний внесок у розвиток теорії вправ і завдань із навчання іноземних мов зробили як вітчизняні, так і зарубіж-

ні вчені-педагоги (І. Л. Бім, Н. Д. Гальскова, Н. І. Гез, М. С. Ільїн, Р. Ю. Мартинова, С. Ю. Ніколаєва, Ю. І. Пассов, В. М. Плахотник, Г. В. Рогова, В. Л. Скалкін, С. К. Фолломкіна, В. С. Цетлін, Garton S., Copland F., Tragant E. та багато інших.) Їхніми зусиллями досліджено різноманітні аспекти цієї проблеми: від типології вправ до їх системи як для навчання мовних одиниць (фонетики, лексики, граматики), так і для оволодіння видами мовленнєвої діяльності (аудіюванням, говорінням, читанням, письмом). Особливої активності набули дослідження, що здійснюються в останні десятиліття, коли розпочався цілеспрямований перехід шкільної іншомовної освіти на компетентнісні засади. Помітне місце це питання почало займати в освітній політиці України. Базові положення компетентнісного підходу до навчання викладено в наукових публікаціях українських учених-педагогів: Н. М. Бібік, О. І. Локшиної, О. В. Овчарук, О. І. Пометун, О. Я. Савченко та інших. Певний відбиток ця проблема знайшла у сфері іншомовної освіти (Н. П. Басай, Н. Ф. Бориско, Л. В. Калініна, С. Ю. Ніколаєва, О. С. Пасічник, Т. К. Полонська, І. В. Самойлюкевич та ін.). Учені досліджують питання особливостей організації навчання на компетентнісних засадах, висвітлюють свої погляди на побудову змісту компетентнісно орієнтованого навчання іноземних мов, описують фрагменти змісту шкільних підручників, діляться досвідом проведення уроків відповідно до компетентнісного підходу тощо. Утім, окремі проблеми зазначеної технології потребують певних уточнень і нового погляду на їх розв'язання.

Формулювання цілей статті. Визначити та обґрунтувати теоретико-методичні підходи до добору та використання вправ і завдань для компетентнісно орієнтованого навчання іноземних мов учнів початкової школи, інтерпретувати їх відповідно до змісту шкільного підручника з англійської мови «ONCE UPON A BOOK» для учнів 2 класу та схарактеризувати їх методичну доцільність та організацію.

Виклад основного матеріалу. Компетентнісно орієнтоване навчання іноземних мов учнів початкової школи ми розглядаємо як їхню здатність відповідно до вікових особливостей і потенційних можливостей усвідомлено виконувати навчальні дії, що забезпечують оволодіння значенням, формою та функціями мовних одиниць у спілкуванні в усній та письмовій формах у межах сфер, тем, ситуацій та з допомогою мовних засобів, окреслених чинною навчальною програмою [3]. Відповідно, компетентна особистість учня за результатами вивчення іноземної мови має бути здатною у межах вимог навчальної програми демонструвати уміння ідентифікувати та продукувати усні та письмові тексти, доцільно користуватися інформацією, презентованою соціальним оточенням, оцінювати та добирати ту, в якій виникає ситуативна потреба, впливати на неї у межах своїх вікових психологічних можливостей та навчального досвіду, адаптуючи її кількісні та якісні характеристики до власних іншомовних комунікативних намірів.

Процес компетентнісно орієнтованого навчання іноземних мов учнів початкової школи доцільно організовувати поетапно: від рецептивно-репродуктивної до

продуктивної діяльності. Це зумовлюється особливостями їхнього інтелектуального розвитку, зокрема ще не досить якісно розвиненими можливостями мислення, пам'яті, аналізу, узагальнення тощо. Як засвідчує шкільна практика, учні цього віку відчують значні труднощі у самостійному створенні певних форм іншомовних лексичних і граматичних одиниць, в усвідомленні їх функцій у мовленні, а незначний рідномовний лінгвістичний досвід ще не дає змоги без підтримки вчителя та дидактично доцільних інструкцій підручника виконувати нескладні мовні операції та мовленнєві дії під час продукування іншомовних текстів різного спрямування. Для них існує потреба не тільки в деяких поясненнях, але й в опорі на відповідні зразки як орієнтовну основу діяльності. Оволодіння такими уміннями відбувається упродовж усього навчання у закладах загальної середньої освіти. У кожному класі їх якісні характеристики об'єктивно обмежені мовними засобами вираження мовленнєвого продукту, якісним рівнем їх ситуативної доцільності, віковими особливостями учнів. Це зумовлює потребу визначити: а) відповідний тип і вид засобів, які забезпечують формування умінь і навичок спілкування в усній та письмовій формах; б) їх ієрархію у сконструйованій системі; в) форму застосування (індивідуальну, парну, групову); г) обсяг мовного та мовленнєвого матеріалу, який долучається до змісту вправ і завдань, його складність і трудність засвоєння; д) рівень навченості учнів, зокрема здатність успішно й усвідомлено виконувати вправи і завдання, що залежить від їхнього навчального досвіду, якості мовної та мовленнєвої підготовленості, а також від індивідуальних особливостей сприймання, розуміння та активізації мовного та мовленнєвого матеріалу [7].

На кожному етапі навчання іноземних мов доцільно визначати засоби, що умотивовують виконання навчальних дій в усній та письмовій формах, стимулюють комунікативну діяльність [10]. У початковій школі відповідно до потенційних вікових можливостей учнів молодшого шкільного віку домінують репродуктивні види навчання, котрі зумовлюють використання вправ, які скеровують роботу з допомогою системи спеціальних опор, у тому числі для здійснення мовних операцій та мовленнєвих дій, спрямованих на конструювання висловлень учнів (говоріння, письмо) і розуміння ними мовленнєвих продуктів інших комунікантів (аудіювання, читання). Поступово просуваючись у навчанні, опори доцільно знімати, що дає учням змогу і привчає їх діяти самостійно, акцентуючи основну увагу не на мовній, а на змістовій формі рецептивного і продуктивного тексту. Перспективним уявляється питання добору засобів, які забезпечують максимальну повторюваність нової мовної одиниці й стимулюють до її застосування на всіх етапах навчання в різних видах мовленнєвої діяльності та в різних ситуаціях спілкування. Такий підхід передбачає не механічне виконання великої кількості формальних (на підстановку, трансформацію, заповнення пропусків тощо) вправ, як деколи можна спостерігати в шкільній практиці, а певне зміщення акцентів із мовних аспектів на змістові. Учні повинні розуміти функцію нової мовної одиниці:

з якою метою, де, в якій соціально-комунікативній ситуації вона може використовуватися для здійснення їхнього мовленнєвого наміру і для розуміння висловлення інших комунікантів, які навчальні дії для цього необхідно виконати. Такі дії повністю узгоджуються із сутністю компетентнісно орієнтованого навчання іншомовного спілкування, коли іноземна мова сприймається учнями не як сукупність певних мовних формальних елементів, а як інструмент, який дає змогу соціально взаємодіяти з навколишнім світом на рівні текстової діяльності [7]. Дидактично доцільно значний обсяг навчальної роботи використовувати в ігровій діяльності, що сприяє формуванню в учнів стереотипу адекватного поведіння під час іншомовної мовленнєвої взаємодії. Для учнів початкової школи це одна із пріоритетних форм засвоєння комунікативних дій [5].

Якими ж основними видами дій і в якій послідовності доцільно оволодівати учням початкової школи в умовах компетентнісно орієнтованого навчання іноземних мов? Результати аналізу цілей та змісту навчання, окреслених чинною програмою, а також спостереження за освітнім процесом дали змогу визначити пріоритетні з них. До них відносимо ті, що сприяють усвідомленню значення, форми і функцій мовної одиниці у спілкуванні та спрямовані на оволодіння мовленнєвими механізмами, які забезпечують успішне здійснення процесу іншомовної комунікації. Різновид і кількість навчальних дій зумовлюється цілями навчання, видом мовленнєвої діяльності, на оволодіння яким ці дії спрямовуються, особливістю мовного і мовленнєвого матеріалу, долученого до змісту навчання, іншомовним досвідом учнів молодшого шкільного віку, їхніми потенційними можливостями. Від характеру, функцій, кількості, складності та трудності виконання таких дій залежить прогнозована система вправ і завдань як матеріальне вираження змісту навчання іншомовного спілкування учнів початкової школи. Узагальнимо визначені нами дії в моделі, презентованій на с. .

Як видно з рисунку, модель є цілісним утворенням, котре демонструє взаємозв'язок і взаємозалежність навчальних дій, які мають виконуватися з допомогою системи відповідних засобів, що свідчить про її зумовленість змістом цих дій, спрямованих на формування іншомовної комунікативної компетентності та її компонентів. Види навчальних дій різнобічно узгоджуються із показниками іншомовної комунікативної діяльності учнів початкової школи («Учень може»), а вони, у свою чергу, відповідають вимогам навчальної програми [3]. Рисунок може слугувати підґрунтям для визначення системи навчальних засобів, які сприяють формуванню в учнів іншомовної комунікативної компетентності. Пріоритетними серед них доцільно розглядати вправи і завдання, що забезпечують оволодіння механізмами мовлення. Їх різноманітні співвідношення утворюють ієрархію інваріантів, на яких ґрунтуються всі типи і види засобів, які застосовуються в навчальному процесі. Вони спрямовують учнів на орієнтування, виконання та контроль тієї дії, яка виконується. Згідно з цим положенням вправи і завдання, повинні від-

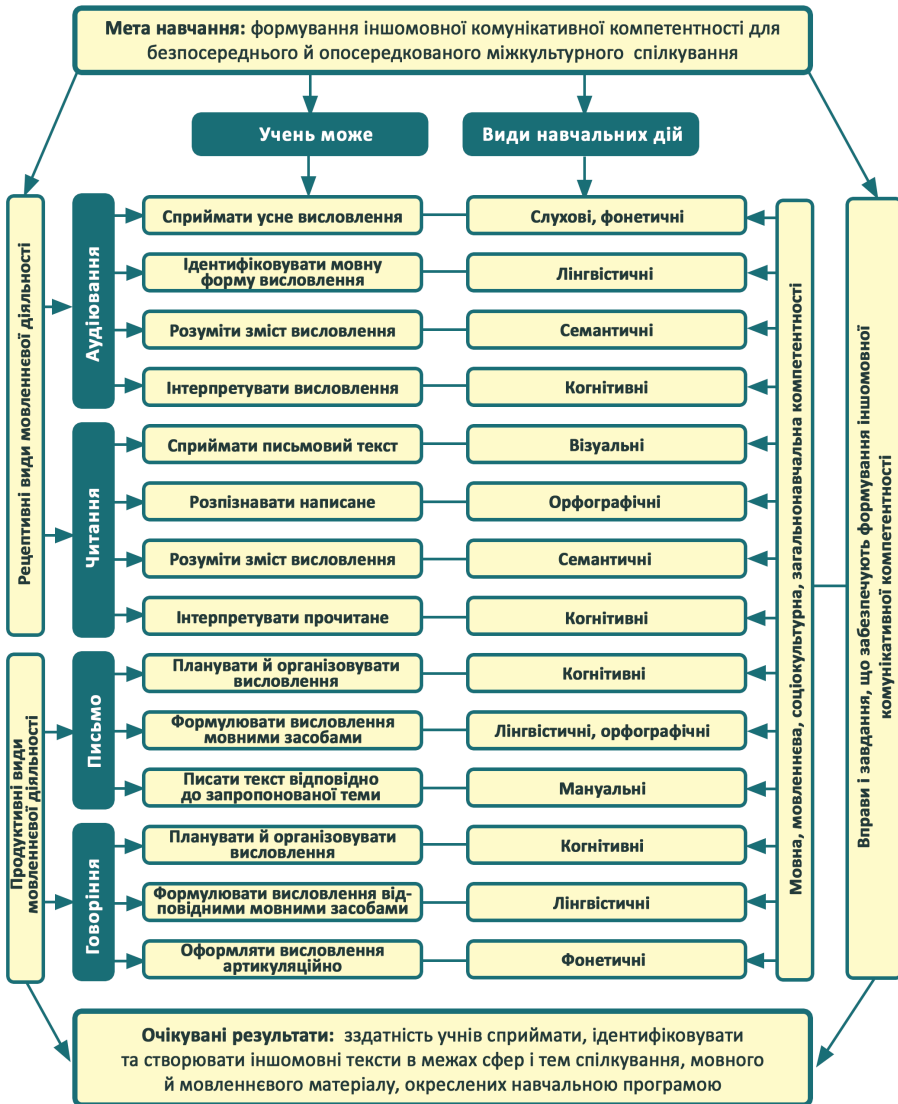


Рис. 1 Модель системи навчальних дій, що забезпечують компетентісно орієнтоване навчання іноземних мов учнів початкової школи

повідати певним вимогам. Як зазначалося, у теорії навчання іноземних мов існує значна кількість наукових досліджень, присвячених цьому питанню [6; 9]. Проведений нами їх аналіз та переосмислення сутності інноваційних процесів, які відбуваються в новій українській початковій школі і здійснюють вплив на цілі та зміст навчання, дали змогу зробити певні узагальнення і визначити *типові дидактичні та методичні характеристики вправ і завдань під кутом зору сучасних тенденцій розвитку шкільної іншомовної освіти*. На наш погляд, їх доцільно враховувати у процесі навчання іноземних мов учнів початкової школи та за цими ознаками добирати засоби навчання до змісту підручників. Отже, вправи і завдання повинні:

- якнайповніше відповідати меті навчання іноземної мови в закладах загальної середньої освіти — оволодіння мовою як засобом міжкультурного спілкування;
- враховувати вікові психологічні особливості та потенційні можливості учнів молодшого шкільного віку, їхній навчальний досвід (достатній рівень готовності для успішного виконання передбачених вправою навчальних дій) та інтереси;
- сприяти ефективному формуванню іншомовних навичок і вмінь, які є основними механізмами забезпечення спілкування, закладати підґрунтя для оволодіння іншомовною мовою, навчати структурування речень різних типів, формувати здатність ідентифікувати чужомовні усні та письмові тексти, виховувати інтерес до іноземної мови як важливого засобу соціальної взаємодії;
- бути організованими у навчальному процесі (у тому числі у змісті підручників) відповідно до принципу наступності, який передбачає, що кожна наступна вправа базується на попередній і є складнішою від неї, а навчальна робота учнів має адаптуватися до системи операцій і дій, котрі до цього виконувались і далі будуть виконуватись, не бути автономною, а пов'язаною з попередньою та наступною діяльністю, для успішного виконання якої учні мають володіти відповідним досвідом і усвідомлювати свої дії;
- умотивувати діяльність учнів, викликаючи інтерес до навчання, бути доступними для учнів зазначеної вікової категорії, сприяти появі задоволення від успіхів у навчанні, забезпечувати можливість долучення всіх аналізаторів до засвоєння нового матеріалу;
- сприяти збалансованому засвоєнню учнями іншомовних комунікативних дій, спрямованих на паралельне і взаємопов'язане оволодіння чотирма видами мовленнєвої діяльності у межах вимог чинної навчальної програми;
- враховувати досвід учнів, набутий у вивченні рідної мови та інших шкільних предметів (міжпредметні зв'язки);
- враховувати особливості навчального матеріалу: його складність і трудність засвоєння, у зв'язку з чим передбачати здійснення диференційованого підходу до визначення якісного і кількісного складу комплексів (підсистем) вправ і завдань;
- забезпечувати чіткість формулювання інструкції до виконання операцій та дій, не допускати виникнення подвійних асоціацій щодо її розуміння, доступно

орієнтувати учнів, урахувуючи їхні вікові особливості, у способах виконання навчальних дій, пропонуючи чіткі зразки як орієнтовну основу діяльності, сприяти раціональному добору для цього доступних для розуміння учнями молодшого шкільного віку і дидактично доцільних мовних засобів вираження;

- сприяти розвитку креативних здібностей учнів, спонукати їх (у межах набутого навчального досвіду) до творчої діяльності та рефлексії з метою оцінювання власних навчальних досягнень, а також надавати змогу шукати способи їх удосконалення;

- забезпечувати учнів стимулами й опорами, що особливо характерно і методично доцільно для навчання іноземної мови учнів початкової школи: а) вербальними (ключові слова, плани, зразки/моделі автентичного мовлення тощо) і б) невербальними (ілюстративні матеріали, предметна наочність, схеми, таблиці), утім, урахувуючи при цьому динаміку розвитку учнів у навчанні та набуття ними певного іншомовного досвіду, передбачати можливість поступового зняття опор; сприяти організації навчання іншомовного спілкування у формі діалогу культур, для цього у межах вимог навчальної програми забезпечувати взаємопов'язане оволодіння учнями іноземною мовою і культурою, сприяти засвоєнню та усвідомленню спільного і відмінного в чужомовній та рідномовній культурах, виховувати толерантне ставлення до особливостей культури спілкування та життєдіяльності свого іншомовного співрозмовника;

- бути комунікативно спрямованими: своїми інструкціями та зразками орієнтувати учнів на характер діяльності, що формується, і сприяти використанню її результатів у подальшій мовленнєвій взаємодії, задовольняти іншомовні комунікативні потреби у межах тем, які вивчаються, а також забезпечувати оптимальну ситуативну доцільність і активну комунікативність мовних і мовленнєвих засобів, дібраних до змісту окремих речень, текстів для читання, діалогів;

- забезпечувати учням можливість відповідно до їхніх вікових особливостей усвідомлено засвоювати способи навчальної роботи, самостійно й раціонально виконувати операції та дії, що сприяють оволодінню іншомовною комунікативною діяльністю у межах програмних вимог;

- сприяти поступовому формуванню ключових і предметних компетентностей відповідно до вікових і навчальних можливостей молодших школярів, зокрема уміння вчитися, набувати досвіду самостійно удосконалювати свій рівень навченості згідно з майбутніми потребами та у зв'язку з ситуативною необхідністю, передбачати виконання навчальних комунікативних дій, що характерні різним сферам соціального оточення, враховуючи при цьому навчальний та життєвий досвід учнів;

- забезпечувати зворотний зв'язок з метою корекції або раціоналізації процесу виконання іншомовних операцій та дій, якщо того потребують навчальні обставини.

Це саме ті характеристики вправ і завдань, які, на наш погляд, можуть бути адаптивними до вікових особливостей учнів початкової школи та вирізняють їх із-поміж інших засобів.

Відповідно до наведених вище дидактичних і методичних положень було здійснено добір та методичну організацію вправ і завдань до підручника з англійської мови «ONCE UPON A BOOK» для учнів 2 класу. Проілюструємо це прикладами з його змісту.

UNIT 3 Lesson 4 He is so happy!

1. Look, listen and match. / Розглянь малюнки, прослухай і з'єднай.



SAD



TIRED



SURPRISED



HAPPY



ANGRY

2. Look, choose and say. / Розглянь малюнки, вибери і скажи.



I	have got	a new book. _____
They	haven't got	.....
We	has got	.....
Mike	hasn't go	.....
She	can	.....
My friend	can't	.....

I	is	happy. _____
They		.....
We	am	.....
Mike		.....
She	are	.....
My friend		.....

3. Look, listen and read in pairs. / Розглянь малюнки, прослухай та прочитай у парах.

- | | |
|--------------------------------|-----------------------------|
| - Why are you so happy, Henry? | - Why are you so sad, Mark? |
| - I have got a new bike! | - I haven't got a puppy. |
| - Great! | - Sorry... |

4. Talk with your classmates. / Поспілкуйся з однокласниками.

- Why are you so happy, _____?
- I have got a _____!
- Great!
- Why are you so sad, _____?
- I haven't got a _____.
- Sorry...

5. Listen and read in pairs. / Прослухай та прочитай у парах.

- Kate, why are you so angry?
- I haven't got a pen!
- Here is my pen. Take it!
- Oh, thanks, Ben!
- Mary, why are you so surprised?
- I have got a cat in my bag!
- Wow!

6. Writing activity! / Виконай письмово!

7. Talk with your classmates. / Поспілкуйся з однокласниками.

- _____, why are you so _____?
- I haven't got _____!
- Here is my _____. Take it!
- Oh, thanks, _____!
- _____, why are you so _____?
- I have got _____ in my _____!
- Wow!
- I am not _____, I am _____.
- Sorry...

UNIT 4 Lesson 1 Lemons are very sour!

1. Look, listen and read. / Розглянь малюнки, прослухай і прочитай.

Lemons are yellow
and very sour.

Cherries are red and yellow.
They are very sweet!

Pears are yellow and green.
They are sweet, too.

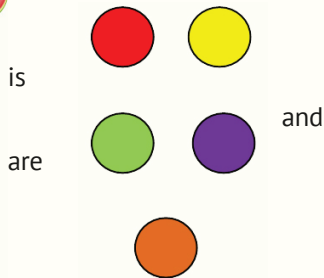
Strawberries are red. They are
sweet and sour.

Grapes are yellow, green and
violet. They are sweet and sour, too!

A watermelon is green and red.
It's sweet very sweet and tasty!

2. Look, choose and say. / Розглянь малюнки, вибери і скажи.

The apple is red and sweet.



sweet

tasty

sour

3. Look, listen and read. / Розглянь малюнки, прослухай і прочитай.

I like fruits. My favourite fruits are strawberries and pears. And what about you, Kate?

I like fruits too, Melissa. But my favourite are apples and oranges. They are tasty!

I am Ben, I like fruits, too. But my favourite fruits are cherries and plums. And what about you, Jeff?

My favourite fruit is a watermelon. It's very sweet!

4. Read again and choose TRUE or FALSE. / Прочитай ще раз і вкажи, правда чи вигадка.

- Melissa likes strawberries and watermelon....
- Kate likes apples and oranges.....
- Jeff likes bananas and watermelon
- Ben likes plums and cherries.....
- Children like fruits.....

F

5. Tell your classmates. / Розкажи однокласникам.

I am I like fruits. My favourite fruits are and
 They are and tasty. My friend likes fruits too. His/Her
 Favourite fruits are and They are very!

6. Writing activity! / Виконай письмово!**7. Read and talk with your classmates. / Прочитай і поспілкуйся з однокласниками.**

- I like strawberries, Katy. And what is your favourite fruits?
- I like strawberries too, Terri. But my favourite fruits are cherries and plums.
- Yes, they are very tasty!
- I like And what is your favourite fruits?
- My favourite fruits are and
- Yes, they are!

Зміст підручника «ONCE UPON A BOOK» сконструйовано відповідно до таких пріоритетних дидактичних і методичних принципів.

Принцип комунікативного спрямування: у межах кожного підрозділу (*Lesson*) основними завданнями є формування іншомовної комунікативної компетентності, що відбивається у типах, видах і формах виконання учнями вправ і завдань.

Принцип наступності: запропоновані вправи і завдання усіх підрозділів структуровано відповідно до нарощування труднощів їх виконання, і кожна наступна вправа чи завдання базується на результатах виконання попередніх і слугує підґрунтям для переходу до інших.

Принцип індивідуалізації навчання: до змісту підручника дібрано навчальні матеріали, які узгоджуються з потенційними можливостями учнів 2 класу, їхніми інтересами та іншомовними комунікативними потребами, у тематичних підрозділах передбачена повторюваність технології виконання аналогічних вправ і завдань, що психологічно позитивно впливає на навчальні дії учнів і раціоналізує їхню роботу; до засвоєння нового матеріалу долучені вправи і завдання, котрі ґрунтуються на активізації зорового слухового, мовленнєво-моторного та рухового аналізаторів.

Принцип диференціації навчання: передбачено окремі додаткові вправи і завдання для тих учнів, які мають більш досконалі здібності до вивчення англійської мови і демонструють підвищений інтерес до неї. Такі вправи і завдання розміщено в робочому зошиті та позначено спеціальними символами.

Принцип доступності: усі навчальні дії, що виконуються з допомогою вправ і завдань, доступні учням 2 класу і узгоджуються з їхніми потенційними можливостями і набутим навчальним досвідом, передбачено, щоб вони усвідомлювали зміст і процедуру виконання навчальних дій, пропонованих вправами і завданнями, для чого широко використовуються зразки/моделі як орієнтовна основа діяльності.

Принцип взаємопов'язаного навчання усного і писемного мовлення: у межах кожного підрозділу передбачено виконання навчальних дій, спрямованих на паралельне оволодіння учнями уміннями й навичками в чотирьох видах мовленнєвої діяльності (говорінні, аудіюванні, читанні, письмі).

Принцип опори на рідну мову: усі нові іншомовні граматичні одиниці пропонуються для вивчення після попереднього засвоєння їх рідномовних аналогів у процесі оволодіння учнями рідною мовою.

Принцип взаємопов'язаного навчання іноземної мови та культури народу, що нею спілкується: підручником передбачено можливість оволодіння учнями певною соціокультурною інформацією у межах тем для спілкування, зокрема іменами дітей англomовних країн, назвами деяких міст і країн, окремих предметів, об'єктів і явищ їхнього соціального оточення, знайомство з деякими особливостями побуту тощо.

Принцип наочності: у змісті підручника використана ілюстративна наочність, яка виконує кілька дидактичних функцій:

а) є засобом семантизації значення нової лексичної одиниці; б) слугує зоровою опорою для продукування усних або письмових текстів; в) відіграє роль засобу ілюстрації об'єкта, про який ідеться в усному або письмовому тексті з метою створення чіткішого уявлення про його сутність.

Саме ці принципи ми визначили пріоритетними для навчання англійської мови учнів 2 класу. Вони слугували підґрунтям для вибору змісту та структури тематичних розділів і підрозділів підручника, добору типів та видів вправ і завдань, визначення мовного, мовленнєвого, ілюстративного та інформаційного матеріалу.

Висновки та перспективи подальших досліджень. За результатами аналізу тенденцій розвитку сучасної шкільної іншомовної освіти та здійснених нами емпіричних досліджень схарактеризовано поняття «**компетентнісно орієнтоване навчання іноземних мов учнів початкової школи**», представлено авторське розуміння категорії «**компетентна особистість учня у сфері навчання іноземної мови**». Визначено та обґрунтовано навчальні дії, котрі мають виконувати учні під час оволодіння іншомовною комунікативною компетентністю.

Запропоновано вправи і завдання, які здатні забезпечити компетентнісно орієнтоване навчання іншомовного спілкування учнів молодшого шкільного віку. Прокоментовано теоретико-методичні підходи до їх добору. Доведено, що вони відповідають цілям навчання, окресленим відповідною навчальною програмою; їх типи, види і форми виконання узгоджуються з психофізіологічними особливостями учнів та їхніми потенційними можливостями; зазначено, що вони зорієнтовані

на сучасні тенденції розвитку шкільної іншомовної освіти; адаптовані до основних ідей Концепції Нової української школи.

Науково-методичні положення проілюстровано фрагментами змісту підготовленого авторами статті підручника з англійської мови для 2 класу «ONCE UPON A BOOK».

Відповідно до перспективного плану підручникотворчої діяльності передбачається конструювання змісту підручника для 3 класу, зокрема здійснення добору мовного і мовленнєвого матеріалу, визначення методів, форм і засобів презентації, активізації та контролю рівня його засвоєння, з'ясування обсягу та функцій дидактично доцільних ілюстративних матеріалів. Саме ці проблеми стануть предметом подальших наукових досліджень.

Використані джерела

1. Концепція компетентісно орієнтованого навчання іноземних мов учнів початкової школи / В. Г. Редько, Т. К. Полонська, О. С. Пасічник, Н. П. Басай; за наук. ред. В. Г. Редька. — К. ТОВ «КОНВІ ПРІНТ», 2018. — 36 с.
2. Нова українська школа: Концептуальні засади реформування середньої школи / МОН України. — К., 2016. — 40 с.
3. Іноземні мови. Навчальна програма для загальноосвітніх та спеціалізованих навчальних закладів, 1–4 класи, 2018. — 50 с.
4. Пасічник О. С. Навчання іноземних мов у початковій школі: зарубіжний та вітчизняний досвід / О. С. Пасічник // Проблеми сучасного підручника: зб. наук. праць / [ред. кол.; голов. ред. — О. М. Топузов]. — К.: Пед. думка, 2017. — Вип. 18. — С. 126–139.
5. Полонська Т. К. Ігри як засіб компетентісно орієнтованого навчання іноземних мов учнів початкової школи / Т. К. Полонська // Український педагогічний журнал. — 2017. — № 3. — С. 109–115.
6. Редько В. Г. Конструювання змісту шкільних підручників з іноземних мов: теорія і практика: моногр. / В. Г. Редько. — К.: Пед. думка, 2017. — 628 с.
7. Редько В. Г. Лінгводидактичні засади конструювання змісту компетентісно орієнтованого навчання іноземних мов у початковій школі / В. Г. Редько // Педагогіка і психологія. — 2017. — № 2. — С. 28–38.
8. Савченко О. Я. Уміння вчитися — ключова компетентність молодшого школяра: посібник / О. Я. Савченко. — К.: Педагогічна думка, 2014. — 176 с.
9. Garton S., Copland F. Investigating Global Practices in Teaching English to Young Learners // ELT Research Paper. — London: British Council. — 2011. — № 11.
10. Tragant E. Language Learning Motivation and Age // Multilingual Matlers. — London, 2006. — P. 237–276.

References

1. Kontseptsiia kompetentnisno orientovanoho navchannia inozemnykh mov uchniv pochatkovoi shkoly / V. H. Redko, T. K. Polonska, O. S. Pasichnyk, N. P. Basai; za nauk. red. V. H. Redka. — K. TOV «KONVI PRINT», 2018. — 36 s.
2. Nova ukrainska shkola: Kontseptualni zasady reformuvannia serednoi shkoly / MON Ukrainy. — K., 2016. — 40 s.

3. Inozemni movy. Navchalna prohrama dlia zahalnoosvitnikh ta spetsializovanykh navchalnykh zakladiv, 1–4 klasy, 2018. — 50 s.
4. Pasichnyk O. S. Navchannia inozemnykh mov u pochatkovii shkoli: zarubizhnyi ta vitchyzniani dosvid / O. S. Pasichnyk // Problemy suchasnoho pidruchnyka: zb. nauk. prats / [red. kol.; holov. red. — O. M. Topuzov]. — K.: Ped. dumka, 2017. — Vyp. 18. — S. 126–139.
5. Polonska T. K. Ihry yak zasib kompetentnisno oriientovanoho navchannia inozemnykh mov uchniv pochatkovoii shkoly / T. K. Polonska // Ukrainnyi pedahohichniy zhurnal. — 2017. — № 3. — S. 109–115.
6. Redko V. H. Konstruiuvannia zmistu shkilnykh pidruchnykiv z inozemnykh mov: teoriia i praktyka: monohr. / V. H. Redko. — K.: Ped. dumka, 2017. — 628 s.
7. Redko V. H. Lihvodydaktychni zasady konstruiuvannia zmistu kompetentnisno oriientovanoho navchannia inozemnykh mov u pochatkovii shkoli / V. H. Redko // Pedahohika i psykholohiia. — 2017. — № 2. — S. 28–38.
8. Savchenko O. Ya. Uminnia vchytyisia — kliuchova kompetentnist molodshoho shkoliara: posibnyk / O. Ya. Savchenko. — K.: Pedahohichna dumka, 2014. — 176 s.
9. Garton S., Copland F. Investigating Global Practices in Teaching English to Young Learners // ELT Research Paper. — London: British Council. — 2011. — № 11.
10. Tragant E. Language Learning Motivation and Age // Multilingual Matlers. — London, 2006. — P. 237–276.

Редько В. Г.,

доктор педагогических наук, заведующий отделом обучения иностранных языков Института педагогики НАПН Украины

Николаенко В. В.,

кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой методики обучения иностранных языков НПУ им. М. П. Драгоманова;

Кодалашвили О. Б.,

доцент кафедры обучения иностранных языков НПУ им. М. П. Драгоманова;

Козлова А. И.,

магистрант ГВУЗ «Университет менеджмента образования» НАПН Украины

СРЕДСТВА ОБЕСПЕЧЕНИЯ СИСТЕМЫ КОММУНИКАТИВНЫХ ДЕЙСТВИЙ КОМПЕТЕНТНОСНО ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ УЧАЩИХСЯ 2 КЛАССА ПО УЧЕБНИКУ «ONCE UPON A BOOK»: ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

В статье авторы рассматривают дидактические и методические подходы к организации компетентностно ориентированного обучения иностранным языкам учащихся начальной школы. Их взгляды основываются на современных тенденциях развития школьного

иноязычного образования, учитывают возрастные особенности учащихся 1–4 классов и их потенциальные возможности.

Авторы излагают свою точку зрения на вопрос компетентного подхода к обучению иноязычного общения, характеризуют сущность понятия «компетентная личность школьника в сфере обучения иностранному языку».

По результатам анализа содержания современного школьного иноязычного образования и осуществленных эмпирических исследований определены и охарактеризованы учебные действия, которые должны выполнять учащиеся во время овладения иноязычной коммуникативной компетентностью. Определена и описана система упражнений и заданий, которые способны обеспечить компетентно ориентированное обучение иноязычному общению учащихся младшего школьного возраста.

Ключевые слова: английский язык; школьный учебник; компетентно ориентированное обучение; упражнения и задания.

Redko V.,

Doctor of Pedagogical Sciences, Head of the Department of Foreign Languages of the Institute of Pedagogy of the NAES of Ukraine

Nikolaienko V.,

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Head of the Department of Foreign Languages Teaching Methodology of the NPU named after M. P. Drahomanov;

Kodalashvili O.,

Associate Professor at the Department of Foreign Languages Learning of the NPU named after M. P. Dragomanov;

Kozlova A.,

Master student of the State Higher Educational Institution “University of Educational Management” of the NAES of Ukraine;

MEANS OF ENSURING THE SYSTEM OF COMMUNICATIVE ACTIONS OF COMPETENT ENGLISH LANGUAGE LEARNING OF 2-ND GRADE PUPILS BY TEXTBOOK «ONCE UPON A BOOK»: THEORETICAL–METHODOLOGICAL ASPECT

In the article, the authors consider didactic and methodical approaches to the organization of competence-oriented learning of foreign languages for elementary school students. Their views are based on the current trends in the development of school-based foreign education, taking into account the age-old features of pupils of 1–4 grades and their potential opportunities.

The authors express their own point of view on the issues of competence approach to teaching foreign language communication, characterizing the essence of the concept of «competent personality of a student in the field of teaching a foreign language.»

According to the results of the analysis of the content of modern school secondary education and the empirical research carried out, the educational activities that students must perform while mastering a foreign language communicative competence are determined and described.

The system of exercises and tasks that can provide competently oriented teaching of foreign language communication among pupils of junior school age is determined and described.

The theoretical and methodical approaches to their selection are described. The proposed exercises and tasks correspond to the objectives of the training outlined by the relevant curriculum; their types and forms of implementation are consistent with the psychophysiological characteristics of students and their potential capabilities; they are oriented on the current trends of the development of school foreign education; adapted to the main ideas of the Concept of the New Ukrainian School. The key theoretical and methodological points expressed by the authors are demonstrated by examples of the content of the English textbook designed for students of the 2nd form «ONCE UPON A BOOK».

Keywords: English; school textbook; competence-oriented teaching; exercises and tasks.

DOI <https://doi.org/10.32405/2411-1309-2018-21-388-403>

УДК 37.035.3–057.874

ДИДАКТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПРОЕКТУВАННЯ ЗМІСТУ ТЕХНОЛОГІЧНОГО ПРОФІЛЮ НАВЧАННЯ НА ЗАСАДАХ СИСТЕМНОГО ПІДХОДУ

А. М. Тарара,

кандидат фізико-математичних наук,
старший науковий співробітник, доцент,
завідувач відділу технологічної освіти
Інституту педагогіки НАПН України
e-mail: lab301@ukr.net;

М. К. Самохін,

кандидат педагогічних наук, доцент
Чернігівського національного технологічного університету;

І. А. Сушко,

викладач Київського національного
торгово-економічного університету

У статті наголошено на важливість профільного навчання технологій інженерно-технічного спрямування. Розкрито методологію й наукову основу проектування змісту основних компонентів технологічного профілю навчання старшокласників — профільного предмета «Технічне проектування» й спецкурсу «Проектування і конструювання об'єктів техніки».

Розроблено теоретичні засади проектування навчальної програми «Технічне проектування», які можна використати для проектування навчальних програм й інших профільних предметів освітньої галузі «Технології». Визначено концептуальні положення добору спецкурсів для профільного навчання технологій та теоретико-методологічні засади проектування навчальної програми спецкурсу «Проектування і конструювання об'єктів техніки». Розроблено наукову основу й технологію проектування змісту підручника профільного предмета й навчального посібника спецкурсу, що унаочнює структурно-функціональна модель.

Визначено особливості використання вчителем профільного предмета «Технічне проектування» й спецкурсу «Проектування і конструювання об'єктів техніки» в комплексі для формування проектно-технологічної компетентності старшокласників, розвитку їхніх творчих технічних здібностей.

Виконано систематизацію й узагальнення результатів фундаментального дослідження трьох тем НДР з питань: особливості профільного навчання старшокласників за інженерно-технічним спрямуванням й методологія проектування відповідного змісту, теорія (наукова основа) і практика проектування змісту основних компонентів технологічного профілю навчання старшокласників інженерно-технічного спрямування, методика реалізації їхнього змісту у навчальному процесі старшої школи тощо.

Ключові слова: профільне навчання технологій; проектно-технологічна компетентність; профільний предмет; спецкурси; навчальна програма; зміст; наукова основа; теоретико-методологічні засади.

Постановка проблеми. Країни Європейського Союзу та ті, що прагнуть приєднатися до нього, системно працюють над створенням єдиного освітнього простору, запровадженням міжнародних стандартів з визначеними компетентностями для життя в XXI столітті, забезпеченням освітнім реформам глобалізаційного характеру.

В умовах євроінтеграції України в освітній, економічний та культурний європейський простір профільна технологічна освіта, її зміст є однією з найбільш актуальних проблем теорії і практики сучасної шкільної освіти в Україні.

З іншого боку, українське суспільство розвивається в період науково-технічного прогресу, розробки і впровадження в усі галузі промислового виробництва найсучаснішої техніки і технологій. Значними є успіхи українських учених, конструкторів, технологів і виробників у найбільш наукових галузях — авіаційній, космічній та військовій. Тому підготовки нової генерації науково-технічних фахівців для забезпечення інженерно-технічного майбутнього України є одним із пріоритетних завдань національної ваги.

Нині — це особливо актуально, бо в країні склалася несприятлива ситуація з інженерно-технічною підготовкою фахівців — згубно вплинули на свідомість батьків і учнів популярні («модні») спеціальності: юрист, економіст та ін. Ринок праці перенасичений цими фахівцями, а провідні технічні вищі навчальні заклади не мають достатнього вибору серед абітурієнтів у відповідний період.

З метою забезпечення і в майбутньому інтенсивного розвитку промисловості України, конкурентоспроможності її товарів на світовому рівні у загальноосвітній школі вкрай необхідно здійснювати профільне навчання старшокласників основам проектно-конструкторської діяльності, яке б сприяло свідомому вибору ними факультетів і ВНЗ інженерно-технічного спрямування і готувало до оволодіння необхідними для країни професіями.

Досягнення дидактичної мети профільного навчання, ефективне формування проектно-технологічної компетентності старшокласників буде здійснюватися ефективно за умови наявності у вчителя новітнього, науково обґрунтованого змісту профільного навчання старшокласників основам проектно-конструкторської діяльності, що відповідає інженерно-технічному спрямуванню.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проектування змісту профільної технологічної освіти сучасному етапі розвитку технологій передбачає вирішення широкого кола практичних й теоретичних питань.

Методологічні основи проектування змісту освіти були розроблені вченими: В. Байденко, М. Скаткіним, В. Ледньовим, І. Лернером, В. Краєвським. Вони розглядали створення відповідного проектного продукту на різних рівнях в залежності від заданої форми.

Різні аспекти педагогічного проектування змісту досліджували вчені: В. Безрукова, С. Батишев, В. Безпалько, В. Бедерханова, О. Коберник, А. Терещук, І. Бех, В. Киричук, Н. Зотова, В. Коротов, Н. Суртаєва, І. Єрмаков, А. Хуторський та інші.

Нині на перший план ставиться вирішення проблеми проектування змісту профільного навчання технологій на засадах компетентнісного підходу. Тому аналіз сучасного стану навчання технологій у старшій школі (професійному ліцеї) показує, що відбувається глибоке переосмислення вітчизняного і світового досвіду у формуванні мети, завдань і змісту технологічної освіти, зокрема, профільної, побудові методичних систем реалізації навчання технологій, розроблення інноваційного науково-методичного забезпечення профільного навчання технологій.

Різні аспекти дидактичного моделювання якісно нових структур змісту навчальних програм, підручників та посібників для профільного навчання технологій у старшій школі (професійному ліцеї) досліджували: Т. Божко, В. Вдовченко, Т. Мачача, М. Корець, А. Тарара, А. Терещук, В. Туташинський та інші. Цими дослідниками було визначено, обґрунтовано та реалізовано на практиці широку варіативність теоретичних і практичних розробок технологічної освіти на профільному рівні.

За останні роки було розроблено і видано низку монографій, навчальних програм, підручників, навчальних та методичних посібників для профільного навчання технологій у старшій школі [1–9, 11]. Проте, аналіз наявних теоретичних і практичних розробок для профільного навчання технологій у старшій школі дозволяє зробити висновок, що вони стосуються лише профільних предметів.

Більшість із затверджених МОН України спеціалізацій технологічного профілю навчання учнів ліцею наразі не мають належного науково-методичного забезпечення (в основному — це лише навчальні програми).

Важливим компонентом змісту технологічного профілю навчання старшокласників є спецкурси. Однак, спецкурси в широкому діапазоні проблемних питань є, практично, не дослідженими (теоретико-методологічне обґрунтування та наукова основа проектування змісту спецкурсів, педагогічні умови його реалізації, концептуальне обґрунтування вибору спецкурсів, вимоги до професійної орієнтації учнів, інноваційний зміст та його відповідність нормативної документації, методика реалізації змісту у навчальному процесі тощо) [10]. Крім того, повністю відсутні вкрай важливі дослідження (для забезпечення ефективності профільного навчання) щодо визначення й обґрунтування необхідного взаємозв'язку й взаємодоповнюваності профільних предметів і спецкурсів (на прикладі розроблених профільних предметів і спецкурсів), визначення особливостей комплексного упровадження їх у навчальний процес, розроблення методики компетентнісно-орієнтованого навчання технологій у професійному ліцеї за змістом профільних предметів і спецкурсів в системному їх використанні в навчальному процесі.

Таким чином, аналіз літератури з різних питань профільного навчання технологій показує, що відсутні узагальнення, системні наукові дослідження стратегічних й тактичних завдань профільного навчання технологій, проблеми проектування змісту основних компонентів технологічного профілю навчання старшокласників — профільних предметів й спецкурсів як системи, за умови забезпечення тісного взаємозв'язку та взаємодоповнюваності між ними і т. ін. Відсутні аналіз особливостей й методика їх використання у навчальному процесі профільної школи в комплексі.

Вирішення зазначених проблемних питань та завдань нами виконано на прикладі проектування змісту профільного навчання технологій інженерно-технічного спрямування.

Формулювання цілей статті. *Мета статті* — розкрити інноваційну сутність і практичне застосування сформульованих в процесі фундаментального дослідження тем НДР концептуальних і теоретико-методологічних засад, наукової основи та розроблених теоретичних і структурних моделей проектування змісту для створення науково обґрунтованих навчальних програм і відповідних їм сучасних підручників та навчальних посібників для профільного навчання старшокласників.

Виклад основного матеріалу.

Вступна частина.

I. Теоретичні засади проектування навчальної програми профільного предмета «Технічне проектування» (освітня галузь «Технології»).

II. Проектування навчальної програми спецкурсу «Проектування і конструювання об'єктів техніки».

III. Коротка характеристика структури й змісту створених навчальних програм профільного предмета «Технічне проектування» й спецкурсу «Проектування і конструювання об'єктів техніки» та особливості їх використання вчителем в комплексі у навчальному процесі.

IV. Проектування змісту підручника профільного предмета «Технічне проектування» й навчального посібника спецкурсу «Проектування і конструювання об'єктів техніки» на засадах компетентнісного підходу.

Вступ. Основу змісту технологічного профілю навчання старшокласників складають профільні предмети (спеціалізації) й спеціальні курси (далі — спецкурси).

У п. «Постановка проблеми» наголошено на важливість вибору випускниками школи вищих навчальних закладів інженерно-технічного спрямування. Для забезпечення ефективності профільного навчання старшокласників за змістом зазначеного спрямування, формування в них проектно-технологічної компетентності авторами розроблено методологічне обґрунтування й наукову основу проектування змісту профільного предмета «Технічне проектування» й спецкурсу «Проектування і конструювання об'єктів техніки», визначено стратегічні (основоположні) й тактичні завдання профільного навчання технологій інженерно-технічного спрямування, складові мети профілю. Визначено особливості використання вчителем профільного предмета й спецкурсу у навчальному процесі старшої школи. На основі теоретичних розробок створено зміст у вигляді навчальних програм, підручника й навчального посібника для профільного навчання старшокласників за змістом інженерно-технічного спрямування [7–10]. Розглянемо зазначене детальніше.

I. Теоретичні засади проектування навчальної програми профільного предмета «Технічне проектування» (освітня галузь «Технології»).

Профільні предмети призначені для реалізації цілей, завдань і змісту кожного конкретного профілю, які вивчаються глибше і ширше, ніж це передбачено освітнім стандартом.

В процесі проведених теоретичних досліджень проаналізовані наукові підходи формування змісту технологічного профілю навчання старшокласників, що дало можливість сформулювати і обґрунтувати теоретичні засади проектування навчальної програми профільного предмета «Технічне проектування», які подані нижче.

Сформульовано головні завдання профільного навчання майбутніх фахівців-проектувальників й конструкторів, які забезпечують реалізацію складових мети профілю і сприяють формуванню проектно-технологічної компетентності старшокласників.

Складові мети профільного навчання інженерно-технічного спрямування:

а) розвиток творчої особистості старшокласників, здатної до продуктивної творчої діяльності у будь-якій галузі народного господарства і, зокрема, в галузі техніки (першочергове завдання профілю);

б) формування проектно-технологічної компетентності старшокласників, доступного рівня знань та вмінь з професійного проектування й конструювання;

в) ґрунтовне ознайомлення старшокласників з особливостями професійної діяльності раціоналізаторів, інженерів-конструкторів, винахідників.

2. Для деталізації головних завдань профільного навчання сформульовано тактичні завдання з оволодіння процесом проектування й конструювання виробів.

3. Для визначення структурних складових навчальної програми (окреслення тематики розділів) розроблені смислові блоки (модулі) програми.

4. Зміст розділів й підрозділів конкретизовано і логічно сконцентровано навколо особливих структурних складових програми — розроблених змістових ліній для кожного розділу і підрозділу (вертикальні і горизонтальні), які системно розгалужуються і реалізуються на двох рівнях (10 та 11 класи) з дотриманням принципу наступності і перспективності та поступовим ускладненням навчального матеріалу із класу в клас.

Зазначене вище подано в таблиці 1 та 2.

Таблиця 1.

Головні завдання для формування проектно-технологічної компетентності старшокласників	Тактичні навчальні завдання для формування в старшокласників проектно-технологічної компетентності
Ознайомлення старшокласників із особливостями професій інженерного проектування та конструювання	<ul style="list-style-type: none"> • повідомлення вчителем широкої професійної інформації про професії технічного проектування й конструювання, самостійне оволодіння учнем компетентним пошуком, вмінням обробляти, синтезувати наявну інформацію; • ознайомлення з діяльністю фахівців-проектувальників технічних об'єктів, виробів в умовах реальної проектної організації; • виявлення рівня підготовки старшокласників для свідомого вибору своєї майбутньої професії завдяки з'ясування.
Формування творчої особистості старшокласників засобами психології технічної творчості	<ul style="list-style-type: none"> • Ознайомлення з основними положеннями психології технічної творчості, • застосування в навчальних умовах досягнень психології для розвитку технічної творчості проектувальника, • формування творчої особистості проектувальника,

<p>Оволодіння процесом навчальної проектної діяльності з метою свідомого вибору подальшої навчання</p> <p>Ознайомлення з етапами професійного проектування, засвоєння етапів навчального проектування</p>	<ul style="list-style-type: none"> • розвиток творчих здібностей засобами поетапного технічного проектування (словесного, техніко-графічного, об'ємно-просторового), • формування проектувальних умінь в процесі ознайомлення з основами професійного проектування та конструювання та засвоєння етапів навчального проектування; • свідоме обрання подальшого напряму навчання; • здобуття ґрунтовних знань з основ професійного проектування та конструювання, з урахуванням індивідуальних здібностей, уподобань, схильностей; • формування <i>компетентності</i> у процесі проектно-конструкторської діяльності.
<p>Реалізація особистого творчого потенціалу в процесі виконання індивідуального та колективного творчого проекту</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Закріплення навичок комплексного навчального проектування під час виконання індивідуального та колективного творчого проекту, • ґрунтовне засвоєння старшокласниками етапів професійного проектування технічного об'єкту; • формування у старшокласників проектно-технологічної компетентності.
<p>Оформлення й презентація творчих розробок та оцінювання власних навчальних досягнень</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Оформлення творчих робіт і навчальних проектів • презентування творчої розробки під час усного, документованого (в технічній документації) захисту творчих робіт і навчальних проектів та стендових, • оцінювати власні навчальні досягнення та однокурсників, однолітків

Таблиця 2.

Смислові блоки (модулі) навчальної програми	Розділи програми та їх назва
1. Інформація про професійну діяльність фахівців з інженерного проектування	Вступ до профілю
2. Розвиток творчої особистості проектувальника	1. Психологія технічної творчості

3. Пропедевтика професійного проектування, засвоєння етапів навчального проектування	2. Словесна стадія технічного проектування
	3. Техніко-графічна стадія проектування
	4. Технічне конструювання
4. Практикум з оволодіння компетенціями навчального проектування	5. Навчальні проекти
5. Індивідуальна і групова спеціалізація в процесі поглибленого вивчення особистісно-зорієнтованих видів проектно-технологічної діяльності в навчальних умовах, на дозвіллі	6. Резерв навчального часу
6. Презентаційна діяльність	Підсумкові заняття

У процесі створення профільного предмета «Технічне проектування» сформульовано і використано декілька інновацій.

1. Першочергове завдання профільного предмета — розвиток творчої особистості старшокласників (людиноцентризм), а не оволодіння технологічними навичками (техносфера).

Створення нового технічного об'єкту передбачає творчу діяльність на виробництві проектувальників, конструкторів, технологів, винахідників, раціоналізаторів, техніків. Подібно до цього структура розроблення учнями творчого проекту технічного об'єкта передбачає навчальну інтелектуальну, проектно-пошукову та евристичну діяльність учнів. Проте успішне і ефективне виконання проектно-пошукових дій та операцій, що відповідають зазначеним професіям, можливо лише за умови достатньо високого розвитку таких якостей особистості як: творче технічне мислення, кмітливість, винахідливість, інтуїція, асоціативне мислення, вміння знаходити правильне рішення в складних чи суперечливих технічних ситуаціях тощо, які є складовими загального творчого потенціалу фахівця. Тому, першочерговим завданням профільного предмета «Технічне проектування» є формування творчої особистості старшокласників з достатньо високим рівнем розвитку зазначених якостей. Лише творча особистість зможе не тільки успішно працювати в будь-якій галузі сучасного виробництва, виконувати операції відповідних професій, а й адекватно оцінювати своє покликання, свідомо обрати свою майбутню професію.

Таким чином, інноваційною особливістю у визначенні домінуючих елементів профільного предмета «Технічне проектування» є те, що на перший план поставлено не процес проектування відповідно до назви профілю, а особистість майбутніх проєк-

тувальників. Виконання зазначеного завдання, забезпечується навчальним матеріалом розділу програми «Психологія технічної творчості», який містить три підрозділи: «Психологічні якості творчої особистості, необхідні для процесу проектування технічних об'єктів» (інтуїція, асоціації, уява, фантазування тощо), «Активізація процесу творчої діяльності» (детально розглянуто методи вирішення творчих технічних задач і розвитку творчого мислення), «Розвиток творчого технічного мислення майбутнього проектувальника» (подано широкий спектр цікавих, ефективних засобів творчості).

2. У навчальній програмі «Технічне проектування» технічну творчість старшокласників розглянуто і подано у формі основних видів технічної творчості фахівців, диференційованих до учнівського рівня учнів, а не у вигляді традиційної гуртової (позакласної) роботи.

Відомо, що основними видами технічної творчості фахівців є раціоналізація, проектування, конструювання і винахідництво. У профільному предметі «Технічне проектування» у доступній для засвоєння старшокласниками формі подано всі ці різновиди творчості в галузі техніки, що забезпечує формування проектно-технічної компетентності старшокласників та їхньої компетентності у проектуванні й конструюванні виробів.

3. Синтез технічних характеристик виробу і його естетичних якостей у процесі розроблення старшокласниками творчих проектів (інтеграція техніко-технологічних і художньо-естетичних знань і вмінь, забезпечення їхньої практичної спрямованості).

Важливого значення набуває оволодіння старшокласниками техніко-технологічними знаннями, вміннями, компетентностями. Чільне місце серед них мають зайняти глибокі знання головних вимог до промислового виготовлення виробів (технічна досконалість, естетичність, економічність) та вміння ефективного їх втілення у кожному виробі. Це дозволить:

- добре усвідомити старшокласникам, що у кожному виробі необхідно реалізувати гармонійне поєднання краси і доцільності (технічної естетики та технічної досконалості, технологічності, функціональності);
- сформувані в старшокласників вміння реалізовувати зазначені вимоги у процесі самостійного розроблення і виготовлення виробів, важливість якого підтверджують експериментальні дослідження у загальноосвітніх школах.

4. Забезпечення ефективної підготовки старшокласників до свідомого вибору майбутньої професійної діяльності за напрямками:

- раціоналізаторська діяльність фахівців (техніків різного типу, токарів та слюсарів інструментальних цехів тощо);
- експериментально-дослідна та пошуково-конструкторська діяльність фахівців у процесі проектування нових технічних об'єктів (проектувальників, інженерів-конструкторів, інженерів-технологів тощо);
- діяльність винахідників у процесі проектування нових технічних об'єктів.

Інноваційність проведених теоретичних досліджень та отриманих результатів на їх основі (фундаментальна тема НДР «Педагогічні умови реалізації змісту технологічного профілю навчання старшокласників», що досліджувалася у відділі технологічної освіти Інституту педагогіки НАПН України (2009–2011 рр.) полягає у розробленні теоретичних засад проектування навчальної програми профільного предмета «Технічне проектування», її безпосередньому створенні, подальшій модернізації програми й отриманих наукових результатів на засадах компетентнісного підходу (2017 рік). Модернізована програма розміщена на сайті МОН України і доступна для використання вчителями технологій у навчальному процесі старшої школи. Зазначені теоретичні розробки можна з успіхом використовувати для проектування й інших програм профільних предметів технологічного спрямування [6–9].

II. Проектування навчальної програми спецкурсу «Проектування і конструювання об'єктів техніки».

Другим важливим складником змісту профільного навчання технологій у старшій школі є спецкурси. Вони відображають специфіку конкретного профілю навчання і разом із профільним предметом визначають його сутність. Спецкурси забезпечують поглиблене й розширене вивчення змісту розділів профільних предметів, можуть містити додаткові споріднені розділи, що орієнтують учнів на комплекс можливих професій у руслі обраного профілю навчання тощо. Для забезпечення ефективності профільного навчання старшокласників основам проектно-конструкторської діяльності (разом із профільним предметом) авторами визначено спецкурс «Проектування і конструювання об'єктів техніки», який має повністю відповідати призначенню спецкурсів.

Однак, як зазначалося вище, спецкурси (на відміну від профільних предметів) є практично не дослідженими в широкому діапазоні проблемних питань. У зв'язку з цим авторами визначено концептуальні підходи добору спецкурсів для профільного навчання технологій, наукову основу й теоретико-методологічні засади проектування змісту спецкурсу «Проектування і конструювання об'єктів техніки» [10]. Визначено особливості взаємозв'язку й взаємодоповнюваності профільного предмета й спецкурсу, стратегічні й тактичні завдання профільного навчання технологій у старшій школі інженерно-технічного спрямування. На основі зазначеного вище розроблено навчальну програму спецкурсу «Проектування і конструювання об'єктів техніки», яка повністю відповідає вимогам до спецкурсів, як складової змісту технологічного профілю навчання старшокласників. На програму отримано гриф МОН України.

III. Коротка характеристика структури й змісту створених навчальних програм профільного предмета «Технічне проектування» й спецкурсу «Проектування і конструювання об'єктів техніки» та особливості їх використання вчителем в комплексі у навчальному процесі.

В навчальній програмі «Технічне проектування» розкрито досить важливі питання проектування технічних об'єктів (виробів) фахівцями й учнями: «Технічне завдання на проектування технічного об'єкту (виробу)», «Розуміння технічного

завдання», «Конструкторський задум», «Ескізна перевірка конструкторського задуму. Ескізний проект», «Технічне та робоче проектування», розглянуто комплекс питань, що сприяють формуванню творчої особистості учня тощо. Однак один лише профільний предмет не може охопити й розкрити всі питання, що стосуються процесу створення виробу від ідеї до її реалізації у готовому продукті, забезпечити розвиток конструкторських здібностей учнів на високому рівні.

Ураховуючи зазначене вище, інформацію п. II у програмі спецкурсу «Проектування й конструювання об'єктів техніки» розширено коло питань щодо процесу проектування технічних об'єктів (виробів), розвитку проектувальних здібностей учнів. Важливого значення приділено всебічному розгляду питань, що стосуються технічних суперечностей, їх сутності і значення у процесі проектування й конструювання об'єктів техніки. Учні мають добре зрозуміти, що спроектований новий технічний об'єкт є результатом вирішення технічних суперечностей, що технічна суперечність є рушійною силою створення нових технічних об'єктів, які в більшості випадків, є винаходами. У зв'язку з цим випускники ліцею, як майбутні конструктори й винахідники, мають добре розуміти важливість процесу патентування, розуміти, що таке патент, де з такою інформацією можна ознайомитися.

У програмі «Проектування і конструювання об'єктів техніки» приділяється значна увага розгляду широкого діапазону важливих питань конструювання об'єктів фахівцями й учнями, методам і засобам навчання учнів конструювання, розвитку їх конструкторських здібностей тощо. Таким чином, навчальна програма спецкурсу значно розширює, поглиблює, уточнює й т. ін. зміст профільного предмету «Технічне проектування», що повністю відповідає призначенню спецкурсів.

Використання вчителем профільного предмета й спецкурсу в комплексі сприятиме ефективному оволодінню старшокласниками основами проектно-конструкторської діяльності, формуванню в них проектно-технологічної компетентності. У зв'язку з цим вчитель має правильно зорієнтуватися, яку навчальну інформацію і в якому випадку брати з програми профільного предмета і спецкурсу, як їх поєднувати для досягнення розширення і поглиблення знань учнів з проектування й конструювання, формування творчої особистості учнів.

Детальніше методика використання у навчальному процесі старшої профільної школи профільного предмета «Технічне проектування» й спецкурсу «Проектування і конструювання об'єктів техніки» в комплексі буде розглянуто у методичному посібнику, який (крім навчальної програми спецкурсу й навчального посібника до неї) буде результатом дослідження теми НДР «Науково-методичне забезпечення варіативного складника змісту профільного навчання технологій у професійному ліцеї» (2018–2020 рр.).

IV. Проектування змісту підручника профільного предмета «Технічне проектування» й навчального посібника спецкурсу «Проектування і конструювання об'єктів техніки».

Важливим етапом створення навчально-методичного комплексу для профільного навчання старшокласників за інженерно-технічним спрямуванням була модернізація змісту підручника профільного предмета «Технічне проектування» [12] й розроблення змісту навчального посібника спецкурсу «Проектування і конструювання об'єктів техніки» за спроектованими навчальними програмами на засадах компетентнісного підходу, розробленій науковій основі та відповідно до нових вимог сучасності.

Наукова основа створення ефективного змісту зазначених навчальних видань включає: сучасні наукові підходи, принципи проектування змісту та критерії його добору, педагогічні технології та моделі проектування й реалізації змісту, інноваційні ідеї та підходи проектування змісту тощо. Зазначена наукова основа створена у процесі виконання теми НДР у відділі технологічної освіти «Проектування змісту профільного навчання технологій у старшій школі» (2015–2017 рр.). Розроблено також технологію проектування змісту профільного предмета й спецкурсу, що унаочнює структурно-функціональну модель [8, 9].

Результати експериментального апробування змісту підручника профільного предмета «Технічне проектування», анкетне опитування, спілкування з випускниками та їх батьками дають підстави зробити висновок, що його зміст сприяє вибору випускниками школи професій інженерно-технічного спрямування.

На основі створеної навчальної програми, розробленої наукової основи автором (Тарарою А. М.) завершується робота зі створення навчального посібника спецкурсу «Проектування і конструювання об'єктів техніки» у процесі виконання зазначеної вище теми НДР «Науково-методичне забезпечення варіативного складника змісту профільного навчання технологій у професійному ліцеї» (2018–2020 рр.).

Висновки. Підготовка нової генерації науково-технічних фахівців для забезпечення інженерно-технічного майбутнього України є одним із пріоритетних завдань національної ваги. З метою його виконання у загальноосвітній школі вкрай необхідно здійснювати профільне навчання старшокласників основам проектно-конструкторської діяльності, яке б сприяло свідомому вибору ними факультетів і ВНЗ інженерно-технічного спрямування і готувало до оволодіння необхідними для країни професіями. Це передбачає наявність у вчителя новітнього, науково обґрунтованого змісту профільного навчання старшокласників основам проектно-конструкторської діяльності. У зв'язку з цим у статті розглянуто теоретико-методологічні засади й наукову основу проектування структури й змісту основних компонентів профільного навчання технологій у старшій школі — профільного предмета «Технічне проектування» й спецкурсу «Проектування і конструювання об'єктів техніки», зміст яких сприятиме орієнтуванню старшокласників на вибір професії інженерно-технічного спрямування. Для проектування структури навчальної програми «Технічне проектування» та спецкурсу «Проектування і конструювання об'єктів техніки» розроблено теоретико-методологічні засади й наукову

основу проектування змісту, що може бути використано також для проектування навчальних програм й інших предметів технологічного спрямування.

Запропоновано технологію проектування змісту профільного предмета «Технічне проектування» й спецкурсу «Проектування і конструювання об'єктів техніки», що унаочнює структурно-функціональну модель.

Визначено особливості використання вчителем профільного предмета «Технічне проектування» й спецкурсу «Проектування і конструювання об'єктів техніки» в комплексі для формування проектно-технологічної компетентності старшокласників, розвитку їхніх творчих технічних здібностей.

Використані джерела:

1. Вдовченко В. В., Божко Т. О., Сімонік А. С. Основи дизайну: підручник для 10 кл. загальноосвітніх навчальних закладів Профільн. рівень / В. В. Вдовченко, Т. О. Божко, А. С. Сімонік та ін.; [за ред. В. В. Вдовченка]. — К.: Педагогічна думка, 2010. — 303 с.
2. Вдовченко В. В., Левченко Н. Г. Кулінарія для 11 класу: підручник. Технологічний напрям. Технологічний профіль / Вдовченко В. В., Левченко Н. Г. — К.: Педагогічна думка, 2012. — 188 с.
3. Мадзігон В. М., Тарара А. М., Вдовченко В. В. Технології. 10–11 класи. Програма для профільного навчання учнів загальноосвітніх навчальних закладів. Спеціалізація «Технічне проектування» (технологічний напрям, технологічний профіль). — К., 2010. — 56 с.
4. Мачача Т. С. Навчальна програма «Українська народна вишивка» / Т. С. Мачача // Технології. Профільний рівень — 2017 р. — Режим доступу [Електронний ресурс]: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/navchalni-programidlya-10-11-klasiv>.
5. Піддячий М. І. Підготовка старшокласників до професійної діяльності в умовах профільного навчання: монографія. — К.: Педагогічна думка, 2008. — 288 с., іл.
6. Тарара А. М., Вдовченко В. В. Інноваційність профілю навчання старшокласників «Технічне проектування». // Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету ім. П. Тичини / Гол. ред.: Мартинюк М. Т. — Умань: П. П. Жовтий О. О., 2010. — Ч. 3. — С. 102–107.
7. Тарара А. М., Вдовченко В. В., Мадзігон В. В. Навчальний предмет «Технічне проектування» у профільній підготовці учнів за спеціалізаціями інженерно-технічного спрямування / А. М. Тарара та ін. // Молодь і ринок. — 2010. — № 11 (70). — С. 49–53.
8. 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.
9. 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.
10. Тарара А. М. Науково-методичне забезпечення основних складових змісту профільного навчання технологій у професійному ліцеї / А. М. Тарара, І. А. Сушко // Проблеми

сучасного підручника: зб. наук. праць / [ред. кол.; голов. Ред. — О. М. Топузов]. — К.: Педагогічна думка, 2018. — Вип. 20 — С 436–446.

11. Терещук А. І. Технологічна підготовка учнів старшої школи: теорія і методика: монографія. — Умань: ФОП Жовтий О. О., 2013. — 288 с.
12. Технічне проектування: Підручник для 11 класу загальноосвітніх навчальних закладів. Профільний рівень. Інженерно-технічне спрямування. / В. М. Мадзігон, А. М. Тарара / За ред. Мадзігона В. М. — К.: Педагогічна думка, 2010. — 200 с.: табл., іл.

References:

1. Vdovchenko V. V., Bozhko T. O., Simonik A. S. Osnovydyzaynu: pidruchnykdlya 10 kl. zahalnoosv. navch. zakl. Profiln. riven / V. V. Vdovchenko, T. O. Bozhko, A. S. Simoniktain; [zared. V. V. Vdovchenka]. — K.: Pedahohichnadumka, 2010. — 303 s.
2. Vdovchenko V. V., Levchenko N. H. Kulinaryadlya 11 klasu: pidruchnyk. Tekhnolohichnynapryam. Tekhnolohichnyprofil / Vdovchenko V. V., Levchenko N. H. — K.: Pedahohichnadumka, 2012. — 188 s.
3. Madzihon V. M., Tarara A. M., Vdovchenko V. V. Tekhnolohiyi. 10–11 klasy. Prohrama dlya profilnoho navchannya uchniv zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladiv. Spetsializatsiya «Tekhnichne proektuvannya» (tekhnohichnyy napryam, tekhnolohichnyy profil). — K., 2010. — 56 s.
4. Machacha T. S. Navchalna prohrama «Ukrayinska narodna vyshyvka” / T. S. Machacha // Tekhnolohiyi. Profilnyy riven — 2017 r. — Rezhymdostupu [Elektronnyy resurs]: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/navchalni-programi-dlya-10-11-klasiv>.
5. Piddyachyy M. I. Pidhotovka starshoklasnykiv do profesiyanoi diyalnosti v umovakh profilnoho navchannya: monohrafiya. — K.: Pedahohichna dumka, 2008. — 288 s., il.
6. Tarara A. M., Vdovchenko V. V. Innovatsiyist profilyu navchannya starshoklasnykiv «Tekhnichne proektuvannya». // Zbirnyk naukovykh prats Umanskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetuim. P. Tychny / Hol. red.: Martynyuk M. T. — Uman: P. P. Zhovtyy O. O., 2010. — CH. 3. — S. 102–107.
7. Tarara A. M., Vdovchenko V. V., Madzihon V. V. Navchalnyy predmet «Tekhnichne proektuvannya» u profilnyy pidhotovtsi uchniv za spetsializatsiyamy inzhenerno-tekhnichnoho spryamuvannya / A. M. Tararatain. // Molod i rynek. — 2010. — № 11 (70). — S. 49–53.
8. Tarara A. M. Metodolohichni aspekty proektuvannya zmistu profilnoho navchannya tekhnolohiy u starshiyshkoli / A. M. Tarara // Problemy suchasnoho pidruchnyka: zb. nauk. prats / [red. kol.; holov. Red. — O. M. Topuzov]. — K.: Pedahohich nadumka, 2016. — Vyp. 16. — S. 403–414.
9. Tarara A. M. Proektuvannya zmistu predmeta «Naukovo-tekhnichna tvorchist» dlya profilnoho navchannya tekhnolohiy u starshiy shkoli / A. M. Tarara // Ukrayinskyy pedahohichnyy zhurnal / [red. kol.; holov. Red. — O. M. Topuzov]. — K.: TOV «Tsentrodruk», 2016. — Vyp. 2. — S. 104–111.
10. Tarara A. M. Naukovo-metodychne zabezpechennya osnovnykh skladovykh zmistu profilnoho navchannya tekhnolohiy u profesiyonomu litseyi / A. M. Tarara, I. A. Sushko // Problemy suchasnoho pidruchnyka: zb. nauk. prats/ [red. kol.; holov. Red. — O. M. Topuzov]. — K.: Pedahohichna dumka, 2018. — Vyp. 20 — S436–446.
11. Tereshchuk A. I. Tekhnolohichna pidhotovka uchniv starshoyi shkoly: teoriya i metodyka: monohrafiya. — Uman: FOP Zhovtyy O. O., 2013. — 288 s.

12. Tekhnichne proektuvannya: Pidruchnyk dlya 11 klasu zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladiv. Profilnyy riven. Inzhenerno-tekhnichne spryamuvannya. / V. M. Madzihon, A. M. Tarara / Zared. Madzihona V. M. — K .: Pedahohichna dumka, 2010. — 200 s.: tabl., il.

Тарара А. М.,

кандидат физико-математических наук,
старший научный сотрудник, доцент,
заведующий отдела технологического образования
Института педагогики НАПН Украины

Самохин М. К.,

кандидат педагогических наук, доцент
Черниговского технологического университета;

Сушко И. А.,

преподаватель Киевского национального
торгово-экономического университета

ДИДАКТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПРОЕКТИРОВАНИЯ СОДЕРЖАНИЯ ТЕХНОЛОГИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ ОБУЧЕНИЯ НА ОСНОВЕ СИСТЕМНОГО ПОДХОДА

В статье отмечено важность профильного обучения старшекласников основам проектно-конструкторской деятельности. В связи с этим раскрыто научную основу проектирования структуры и содержания основных компонентов профильного обучения технологий в старшей школе — профильному предмету «Техническое проектирование» и спецкурса «Проектирование и конструирование объектов техники», содержание которых будет способствовать ориентированию старшекласников на выбор профессии инженерно — технического направления. Для проектирования структуры учебной программы «Техническое проектирование» разработаны теоретико-методологические основы, которые могут быть использованы для проектирования учебных программ и других профильных предметов образовательной области «Технологии».

Определены концептуальные положения отбора спецкурсов для профильного обучения технологии и теоретико-методологические основы проектирования структуры учебной программы спецкурса «Проектирование и конструирование объектов техники».

Разработан научную основу и технологию проектирования содержания учебника профильному предмету «Техническое проектирование» и учебного пособия спецкурса «Проектирование и конструирование объектов техники», что наглядно структурно-функциональная модель.

Ключевые слова: профильное обучение технологий; проектно-технологическая компетентность; профильный предмет; спецкурсы; учебная программа; содержание; научная основа; теоретико-методологические основы.

Tarara A.,

**Candidate of Physical and Mathematical Sciences, Senior Researcher,
Associate Professor, Head of the Technological Education Department
of the Institute of Pedagogy of the NAES of Ukraine**

Samokhin M.,

**Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor
of the Chernigov Technological University;**

Sushko I.,

Lecturer of the Kiev National University of Trade and Economics

DIDACTIC FEATURES OF DESIGNING THE CONTENT OF TECHNOLOGICAL PROFILE OF TRAINING ON THE BASIS OF THE SYSTEM APPROACH

Preparation of a new generation of scientific and technical specialists to ensure the engineering and technical future of Ukraine is one of the priority tasks of national importance. In order to implement it in a comprehensive school, it is extremely necessary to carry out profile education of high school students to the basics of designing activities. This implies the presence of the teacher's newest, scientifically substantiated content of profile education of high school students to the basics of design and development activities.

In this connection, the scientific basis for designing the structure and content of the main components of profile technology training in high school has been disclosed — the profile subject «Technical design» and the special course «Design and construction of engineering objects», the content of which will help to orientate high school students on the choice of the profession of engineering- technical direction. To design the structure of the curriculum «Technical Design», theoretical and methodological principles have been developed that can be used for the design of curricula and other specialized subjects of the educational branch of «Technologies».

The conceptual provisions of the selection of special courses have been determined for the profile teaching of technologies and theoretical and methodological principles of designing the structure of the curriculum «Design and construction of engineering objects».

The scientific basis and technology of designing the content of the textbook of the profile subject «Technical Design» and the textbook of the special course «Design and construction of engineering objects» has been elaborated, which is illustrated by the structural-functional model.

The peculiarities of the use of the subject «Technical Design» by the teacher and the special course «Design and construction of engineering objects» have been determined in the complex for forming of the design and technological competence of high school students, development of their creative and technical abilities.

A substantiated conclusion has been made about the expediency of using by the teacher the profile subject «Technical Design» and the special course «Designing and construction of engineering objects» in the complex.

Keywords: profile teaching of technologies; design-technological competence; profile subject; special courses; curriculum; content; scientific basis; theoretical and methodological principles.

МОЖЛИВОСТІ ШКІЛЬНОГО ПІДРУЧНИКА У РЕАЛІЗАЦІЇ ПЕДАГОГІЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ В СТАРШІЙ ШКОЛІ

С. Е. Трубачева,

кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник,
старший науковий співробітник відділу дидактики
Інституту педагогіки НАПН України
e-mail: trubachevas@gmail.com

Стаття присвячена аналізу потенційних можливостей шкільного підручника у процесі реалізації педагогічних технологій в старшій школі. У статті висвітлено основні сучасні функції підручника в умовах профільного навчання, дидактичні особливості їх реалізації в аспекті педагогічних технологій. Сучасний підручник, як навчальний засіб виконує такі основні функції, як: інформаційно-пізнавальну, дослідницьку, практичну, самоосвіти та саморегуляції, які спрямовані передусім на формування освітніх компетентностей учнів і є важливими для реалізації основних етапів педагогічних технологій. Підручники з профільних предметів мають забезпечувати поглиблене вивчення навчального матеріалу і передбачати більш повне опанування понять, законів, теорій; а також бути спрямованими на використання педагогічних технологій через організацію навчально-інформаційної, творчої, комунікативної, проектної, дослідницької, рефлексивної, емоційно-ціннісної, оцінної діяльності учнів.

Ключові слова: педагогічні технології; шкільний підручник; профільне навчання.

Постановка проблеми. Під педагогічною технологією розуміємо планове послідовне практичне втілення попередньо спроектованого педагогічного процесу, орієнтованого на продуктивну співпрацю учасників освітнього процесу та отримання освітнього результату.

Педагогічна технологія характеризується такими аспектами, як: концептуальність (кожній педагогічній технології має бути властива опора на певну наукову концепцію, що включає філософське, психологічне, дидактичне та соціально-педагогічне обґрунтування досягнення освітніх цілей); системність (педагогічна технологія повинна мати всі ознаки системи: логіку процесу, взаємозв'язок усіх його частин, цілісність); керованість, яка припускає можливість діагностичного цілевизначення, планування, проектування процесу навчання, поетапної діагностики, варіювання засобів і методів задля корекції освітніх результатів; ефективність

(сучасні педагогічні технології існують у конкурентних умовах і мають бути ефективними за результатами і оптимальними за витратами, гарантувати досягнення певного стандарту навчання; відтворюваність за можливого застосування (повторення, відтворення) педагогічної технології в інших однотипних освітніх установах, іншими суб'єктами.

Предметом сучасної педагогічної технології є конкретні практичні взаємодії вчителів та учнів у будь-якій галузі діяльності, організовані на основі чіткого структурування, систематизації, програмування, алгоритмізації, стандартизації способів та прийомів навчання чи виховання тощо. У результаті досягається стійкий позитивний результат у засвоєнні старшокласниками знань, умінь і навичок, ключових компетентностей, формуванні соціально ціннісних форм і навичок поведінки, професійно орієнтованих видів діяльності. Значну роль у реалізації педагогічних технологій має відігравати шкільний підручник. Сучасний підручник як навчальний засіб виконує такі основні функції, як: інформаційно-пізнавальну, дослідницьку, практичну, самоосвіти та саморегуляції, які спрямовані передусім на формування освітніх компетентностей учнів і є важливими для реалізації основних етапів педагогічних технологій. Проте ресурси сучасних підручників часто використовуються авторами не в повній мірі і тому частина навантаження з реалізації педагогічних технологій лягає на вчителя [4; 6; 7].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Технологічний підхід в освіті сьогодні активно розробляється, йому присвячено роботи М. Бернадського, В. Безпалька, В. Гузеєва, І. Дичківської, М. Кларіна, Г. Селевка, А. Улана, А. Хуторського та ін. Дослідженню педагогічних технологій в умовах профільного навчання присвячені роботи О. Барановської, Г. Васьківської, В. Кизенка, С. Косянчука, О. Кравчук, О. Черноус, Л. Шелестової [1; 2; 3]. Проте, недостатньо уваги приділено питанням дослідження можливостей шкільного підручника у реалізації педагогічних технологій в старшій школі.

Формулювання цілей статті. Стаття має на меті висвітлити дидактичні особливості підручника для старшої школи та проаналізувати його потенційні можливості у створенні умов для реалізації педагогічних технологій в освітньому процесі.

Виклад основного матеріалу. Освіта в старшій школі має забезпечувати як загальноосвітню підготовку учнів, так і сприяти професійній орієнтації старшокласників. Інформаційно-освітні ресурси профільного навчання мають бути спрямовані на урізноманітненні видів і форм загальноосвітньої та професійно-орієнтованої діяльності старшокласників через: 1) підвищення їх багатфункціональності і доступності; 2) відображення ціннісних установок соціуму; 3) реалізацію можливостей організації соціально-професійних видів діяльності; 4) врахування потреб та індивідуальних можливостей особистості; 5) створення умов для самопізнання і саморозвитку; 6) можливості використання інноваційних форм і технологій у роботі з учнями для формування цілісного світосприйняття, умінь отримувати і викорис-

товувати предметні, метапредметні та професійно орієнтовані знання не тільки в рамках навчального процесу, але й при розв'язанні проблем у реальних життєвих ситуаціях [3]. Значну роль у реалізації цих завдань відіграє шкільний підручник.

В умовах профільного навчання, підручник, як основний засіб навчання, ґрунтуючись на компетентнісній стратегії, має орієнтувати учнів на різні самостійні форми занять, які полегшують засвоєння ними способів розумових дій, сприяють формуванню самостійності поглядів, життєвої практичності, акцентують увагу на значущості знань для професійного самовизначення та майбутнього благополуччя [2; 3; 5; 6]. Підручники з профільних предметів мають забезпечувати поглиблене вивчення навчального матеріалу і передбачати більш повне опанування понять, законів, теорій; а також бути спрямованими на використання педагогічних технологій через організацію дослідницької, проектної діяльності; профільної навчальної практики учнів тощо [1].

Основні можливості шкільного підручника для реалізації педагогічних технологій закладені в таких його функціях, як: дослідницька, практична та самоосвітня. Він має бути діяльнісно-орієнтований і спрямовувати учнів на навчально-інформаційну, рефлексивну, творчу, комунікативну, проектну, дослідницьку, емоційно-ціннісну, оцінну діяльність [6; 7].

Дослідницьку функцію підручник виконує, заохочуючи учнів самостійно розв'язувати доступні для них проблеми через поступове підведення до самостійного дослідження, забезпечуючи можливість здобуття певного рівня методологічного знання з навчального предмета, розвиваючи в учнів креативність та критичність мислення через пошук більш раціональних шляхів розв'язання проблемних навчальних ситуацій, формуючи здатність генерувати ідеї, знаходити альтернативні шляхи вирішення проблеми.

Специфіка педагогічних технологій значною мірою характеризується такими поняттями, як: «дослідницька поведінка», «дослідницьке навчання» і «дослідницькі (чи продуктивні) методи навчання». Дослідницька поведінка розглядається як вид поведінки, побудований на базі пошукової активності і спрямований на вивчення об'єкту або вирішення нетипової (проблемної) ситуації. В основі дослідницької поведінки — психічна потреба в пошуковій активності. Вона виступає мотивом — двигуном, який запускає і примушує працювати механізм дослідницької поведінки. Вона може розвиватися спонтанно, на основі інтуїтивних прагнень з використанням «методу проб і помилок», а може бути і конструктивнішою, свідомішою, вивреною логічно. Тобто побудованою на аналізі власних дій, синтезі, отримуваних результатів, оцінці — логічному прогнозі. В такому випадку можна говорити не стільки про дослідницьку поведінку, скільки про специфічний вид діяльності — діяльність дослідницьку. Дослідницьку діяльність слід розглядати як особливий вид інтелектуально-творчої діяльності, що породжується в результаті функціонування механізмів пошукової активності і будується на базі дослід-

ницької поведінки. Під «способами і прийомами дослідницької діяльності» слід розуміти способи і прийоми, необхідні при здійсненні дослідницької діяльності, такі, як: уміння бачити проблеми; уміння виробляти гіпотези; уміння спостерігати; уміння проводити експерименти; уміння давати визначення поняттям і інші. «Дослідницьке навчання» — особливий підхід до навчання, побудований на основі природного прагнення дитини до самостійного вивчення того, що оточує. Головна мета дослідницького навчання — формування в учня готовності і здатності самостійно, творчо освоювати і перебудовувати нові способи діяльності у будь-якій сфері людської культури. Основними етапами організації навчальної діяльності при використанні дослідницького методу є наступні:

1. Визначення загальної теми дослідження, предмета і об'єкта дослідження. При виборі теми велике значення має соціальна, культурна, економічна значимість. Намічена ідея може бути коректно усвідомлена тільки тоді, коли вона буде розглянута в певній системі знань, соціального явища, економічної проблеми тощо.

2. Виявлення і формулювання загальної проблеми. Перед учнями ставиться ряд проблем, питань, обговорення яких призведе до наступного кроку — формулювання на основі окремих пов'язаних питань загальної проблеми. Обговорюється актуальність і новизна дослідження, яке допоможе вирішити сформульовані проблеми.

3. Формулювання гіпотез. Учні з допомогою викладача формулюють гіпотезу дослідження, яка в подальшому служить їм орієнтиром у пошуку необхідної інформації.

4. Визначення методів збору й обробки даних на підтвердження висунутих гіпотез. Щоб визначити найбільш ефективні методи збору та обробки даних з даної проблеми, необхідно використовувати елементи методики навчання у співпраці. Також обговорюються способи та джерела отримання інформації, методика обробки інформації. Викладач бере активну участь в обговоренні та у разі необхідності, коригує і спрямовує думку учнів, пропонує додаткові джерела інформації.

5. Збір даних. На етапі збору даних учні проводять самостійні дослідження або працюють у малих групах. В процесі збору даних вони визначають способи обробки даних (наприклад, статистичних з допомогою електронних таблиць, визначення залежностей, побудови діаграм, складання різного роду вторинних текстів з відповідними ілюстраціями з творів мистецтва, літератури, фольклору, наукових статей, публіцистики, тощо). Також визначаються способи оформлення результатів (наукова стаття в газету, журнал, мережеву конференцію, відеофільм, презентація в Інтернет тощо).

6. Обговорення отриманих даних.

Такі етапи мають знайти своє відображення у навчальних завданнях, які входять у підручнику до рубрики «Дослідження».

Сучасні педагогічні технології профільного навчання мають бути засновані на діалозі, творчій співпраці з використанням проектних і дослідницьких методів,

передбачати взаємодопомогу та обмін інформаційними, духовно-моральними, емоційно-ціннісними потоками між виконавцями у відповідності з обраною проблематикою. Реалізації цього аспекту значною мірою сприяє практична функція підручника. Ця функція здійснюється завдяки вправам і завданням, які дають змогу вдосконалювати різні практичні навички і стимулюють практичну діяльність з метою формування та розвитку досвіду предметної, міжпредметної та загальнонавчальної діяльності учнів. Зокрема, доцільно стимулювати в учнів уміння користуватися усіма видами мовленнєвої діяльності для спілкування і пізнання, уміння взаємодіяти з іншими людьми, виконувати різні соціальні ролі в групі й колективі. Подібна взаємодія, що забезпечує продуктивну співпрацю учасників навчально-виховного процесу, сприяє створенню нових, іноді унікальних продуктів пізнавальної діяльності — соціальних, інтелектуальних, культурних, професійно орієнтованих та ін.

Ефективність будь якої продуктивної діяльності, яка складає основу педагогічних технологій, залежить також від сформованості в учнів досвіду саморегуляції цієї діяльності. Функція саморегуляції у підручнику може бути реалізована завдяки спонуканню учнів до усвідомлення способів використання теоретичних знань на практиці, здійсненню рефлексії на самі способи пізнавальної діяльності, порівняння здобутих результатів із запланованими, їх оцінювання та контроль.

З огляду на вищесказане в підручнику мають бути закладені завдання з орієнтацією на формування та розвиток універсальних знань, загальнонавчальних умінь, розвиток предметних, ключових компетентностей та компетентностей професійного самовизначення:

1) предметні та загальнопредметні способи діяльності, характерні для відповідних наук і сфер діяльності, які засновані на принципі науковості та забезпечують відтворення в своїй сфері знань широкої наукової картини світу, що відображає ієрархію, супідрядність: законів і закономірностей, наукових теорій, концепцій, гіпотез, понять, термінів;

2) загальнонавчальні способи діяльності (планування, аналіз, синтез, порівняння, узагальнення; визначення мети та шляхів її досягнення; формулювати гіпотезу та перевіряти її слушність; формулювати запитання, шукати причини явищ, подій; працювати з джерелами інформації; звітувати, оформляти результати, використовуючи мультимедіа);

3) способи рефлексивної діяльності (графічні, вербальні, емоційно-образні, які здійснюються через логічні, образні, інтуїтивні дії, що сукупно утворюють технологію навчання учня.)

Такі завдання спонукатимуть учнів до актуалізації наявних і активного пошуку відсутніх знань, використання для цього найрізноманітніших видів діяльності і різних джерел інформації. Також зумовлюється необхідність застосування знань у нестандартних ситуаціях, розуміння багатозначності інформації, орієнтування

в світі інформаційних потоків, що мають значення в загальнокультурному розвитку особистості та її професійному самовизначенні. Узагальнюючи вище викладене можна виокремити такі основні етапи педагогічної технології в умовах профільного навчання: аналітичний, пошуковий, міжпредметний, професійно-орієнтований, соціальний і рефлексивний. Застосування педагогічних технологій в умовах профільного навчання має значний потенціал для процесу формування в учнів досвіду діяльності у сфері національної, загальнолюдської культури, культурологічних засад соціальних, суспільних традицій та досвіду професійно орієнтованої діяльності для професійного самовизначення.

Висновки. Функції сучасного підручника спрямовані передусім на формування освітніх компетентностей учнів і є важливими для реалізації основних етапів педагогічних технологій в освітньому процесі. До них можна віднести такі: інформаційно-пізнавальні, дослідницькі, практичні, самоосвіти та саморегуляції. Врахування цих функцій авторами підручників забезпечує його компетентнісну та діяльнісну спрямованість та створює умови для реалізації педагогічних технологій в освітньому процесі через організацію навчально-інформаційної, творчої, комунікативної, проектної, дослідницької, рефлексивної, емоційно-ціннісної, оцінної діяльності учнів.

Використані джерела

1. Барановська О. В. Дидактичний контекст та особливості реалізації педагогічних технологій в умовах профільного навчання / О. В. Барановська, С. В. Косянчук, С. Е. Трубачева, О. В. Черноус // Polish Science Journal. Warsaw: Sp. z o.o. «iScience». — 2018. — Issue 3. — Р. 62–72.
2. Барановська О. В. Інформаційні компетентності учнів як дидактична категорія / О. В. Барановська // Хімія і біологія в школі. — 2004. — № 6. — С. 32–34.
3. Васьківська Г. О. Роль і значення методології пізнання у процесі формування системи знань в учнів старшої школи. / Г. О. Васьківська // Наукові записки Ніжинського держ. університету імені Миколи Гоголя / Серія «Психолого-педагогічні науки». — 2012. — № 5. — С. 30–35.
4. Пометун О. І. Реалізація компетентнісного і діяльнісного підходів у сучасному підручнику історії / О. І. Пометун // Український педагогічний журнал. — № 2. — 2015. — С. 146–157.
5. Савченко О. Я. Упровадження компетентнісного підходу в початкову освіту: здобутки і нерозв'язані проблеми / О. Я. Савченко // Рідна школа. — № 5. — 2014. — С. 12–17.
6. Топузов О. М. Компетентнісні засади сучасного підручникотворення / О. М. Топузов // Експертиза шкільних підручників: інструктивно-методичні матеріали для експертизи електронних версій проектів підручників для учнів 8 класу загальноосвітніх навчальних закладів [посібник] / за заг. ред. О. М. Топузова, Н. Б. Вяткіної. — К.: Педагогічна думка, 2016. — С. 26–29.
7. Трубачева С. Е. Трансформація функцій шкільного підручника в умовах компетентнісного підходу / С. Е. Трубачева. // Проблеми сучасного підручника: зб. наук. праць. — К.: Педагогічна думка, — 2011. — Вип. 11. — С. 17–22.

References

1. Baranovska O. V. Dydaktychnyi kontekst ta osoblyvosti realizatsii pedahohichnykh tekhnolohii v umovakh profilnogo navchannia / O. V. Baranovska, S. V. Kosianchuk, S. E. Trubacheva, O. V. Chornous // Polish Science Journal. Warsaw: Sp. z o. o. «iScience». — 2018. — Issue 3. — P. 62–72.
2. Baranovska O. V. Informatsiini kompetentnosti uchniv yak dydaktychna katehoriia / O. V. Baranovska // Khimiia i biolohiia v shkoli. — 2004. — № 6. — S. 32–34.
3. Vaskivska H. O. Rol i znachennia metodolohii piznannia u protsesi formuvannia systemy znan v uchniv starshoi shkoly. / H. O. Vaskivska // Naukovi zapysky Nizhynskoho derzh. un-tu imeni Mykoly Hoholia / Seriia «Psykhologo-pedahohichni nauky». — 2012. — № 5. — S. 30–35.
4. Pometun O. I. Realizatsiia kompetentnisnogo i diialnisnogo pidkhodiv u suchasnomu pidruchnyku istorii / O. I. Pometun // Ukrainskyi pedahohichnyi zhurnal. — № 2. — 2015. — S. 146–157.
5. Savchenko O. Ya. Uprovadzhennia kompetentnisnogo pidkhodu v pochatkovu osvitu: zdobutky i nerozviazani problemy / O. Ya. Savchenko // Ridna shkola. — № 5. — 2014. — S. 12–17.
6. Topuzov O. M. Kompetentnisni zasady suchasnoho pidruchnykotvorennia / O. M. Topuzov // Ekspertyza shkilnykh pidruchnykiv: instruktyno-metodychni materialy dlia ekspertyzy elektronnykh versii proektiv pidruchnykiv dlia uchniv 8 klasu zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladiv [posibnyk]/ za zah. red. O. M. Topuzova, N. B. Viatkinoi. — K.: Pedahohichna dumka, 2016. — S.26–29.
7. Trubacheva S. E. Transformatsiia funktsii shkilnoho pidruchnyka v umovakh kompetentnisnogo pidkhodu /S. E. Trubacheva. // Problemy suchasnoho pidruchnyka: zb. nauk. prats. — K.: Pedahohichna dumka, — 2011. — Vyp. 11. — S.17–22.

Трубачева С. Э.,

кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник,
старший научный сотрудник отдела дидактики
Института педагогики НАПН Украины

ВОЗМОЖНОСТИ ШКОЛЬНОГО УЧЕБНИКА В РЕАЛИЗАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ В СТАРШЕЙ ШКОЛЕ

Статья посвящена анализу потенциальных возможностей школьного учебника в процессе реализации педагогических технологий в старшей школе. В статье освещены основные современные функции учебника в условиях профильного обучения, дидактические особенности их реализации в аспекте педагогических технологий. Современный учебник как учебное средство выполняет такие основные функции, как: информационно-познавательную, исследовательскую, практическую, самообразования и саморегуляции, которые направлены прежде всего на формирование образовательных компетентностей учащихся и являются важными для реализации основных этапов педагогических технологий. Учебники по профильным предметам должны обеспечивать углубленное изучение учебного материала и предусматривать более полное освоение понятий, законов, теорий, а также быть направленными на использование педагоги-

ческих технологий через организацию учебно-информационной, творческой, коммуникативной, проектной, исследовательской, рефлексивной, эмоционально-ценностной, оценочной деятельности учащихся.

Ключевые слова: педагогические технологии; школьный учебник; профильное обучение.

Trubacheva S.,

**Candidate of Pedagogical Sciences, Senior Researcher,
Senior Researcher Officer at the Didactics Department
of the Institute of Pedagogy of the NAES of Ukraine**

THE POSSIBILITY OF SCHOOL TEXTBOOKS IN THE IMPLEMENTATION OF EDUCATIONAL TECHNOLOGY IN HIGH SCHOOL

This article is analyzed the potential opportunities of school textbooks in the process of implementing educational technologies in high school. The main modern functions of a textbook in the conditions of profile education are proposed in the article and didactic peculiarities of their implementation in the aspect of pedagogical technologies.

Contemporary educational technology, profile education should be based on dialogue, creative collaborations using design and research methods, to provide mutual assistance and exchange of information, moral, emotional and value flows between the performers in accordance with the chosen issues. The subject of modern educational technology is specific, practical interaction between teachers and students in any field of activities, organized on the basis of clear structuring, systematization, programming, algorithms, standardization of methods and techniques of teaching or education and the like. The result is a stable positive result in assimilation by students of knowledge, abilities and skills, key competencies, development of socially valuable forms and behavior skills of professionally oriented activities. The efficiency of any productive activities, which is the basis of pedagogical technologies, also depends on the formation of students' experience of self-regulation of this activity. A modern textbook as a study tool performs the following basic functions: outreach, research, practical, self-education and self-regulation, which is aimed primarily at the formation of educational competencies of students and are important for the implementation of the main stages of pedagogical technologies. Textbooks in core subjects must provide an in-depth study of educational material and to provide a more complete mastery of concepts, laws, theories, and be directed to the use of educational technologies through the organization of training, information, creative, communication, design, research, reflective, emotional value, assessment and student activities.

Keywords: educational technology; school textbooks; profile education.

МОДЕРНІЗАЦІЯ ПІДРУЧНИКІВ І НАВЧАЛЬНИХ ПОСІБНИКІВ ДЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ НА ЗАСАДАХ ДИТИНОЦЕНТРИЗМУ

А. Д. Цимбалару,

доктор педагогічних наук, старший науковий співробітник,
головний науковий співробітник відділу
інновацій та стратегій розвитку освіти
Інститут педагогіки НАПН України

e-mail: A. Tymbalaru@ukr.net

У статті презентуються підходи до модернізації підручників для учнів початкової школи на засадах дитиноцентризму. Опис пропонує підходів проілюстровано прикладами розробленого автором статті інтегрованого посібника-журналу для учнів 1 класу «На крилах успіху» (лист ДНУ «Інститут модернізації змісту освіти» від 07.08.2017 № 21.1/12-Г-491).

Стаття адресована вчителям, ученим, які проводять дослідження в сфері підручникотворення, викладачам вищих педагогічних закладів освіти та інститутів післядипломної педагогічної освіти, а також усім, кого зацікавить дана тема.

Ключові слова: зміст початкової освіти; навчальний посібник; підручник для початкової школи.

Постановка проблеми. Останні роки педагогічна спільнота активно працює над реформуванням системи загальної середньої освіти. Особливу увагу зосереджено на початковій школі, яка закладає основи для подальшого успішного навчання дітей. Орієнтири для оновлення форм, методів організації освітнього процесу, шляхів структурування змісту освіти задають прийняті в 2017–2018 роках документи: Закон України «Про освіту», Державний стандарт початкової освіти та освітні програми. Дієвість закладеного в цих документах потенціалу для модернізації освітнього процесу значною мірою залежить від того, наскільки пропонувані новації будуть презентовані в навчальних книгах — підручниках і посібниках.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Створення підручників безперечно має ґрунтуватись на результатах наукових розвідок у галузі підручникотворення вітчизняних (Я. П. Кодлюк, Т. О. Лукіна, О. Я. Савченко та ін.) і зарубіжних (Б. М. Бім-

Бад, Д. Д. Зуєв, І. О. Зимня та ін.) дослідників. Водночас важливим є врахування прогнозованих потреб, виявлених на основі аналізу нового нормативного й програмного забезпечення, та стану освітньої практики.

Як засвідчили результати аналізу стану початкової освіти в Україні [4], спостерігається тривала негативна динаміка погіршення здоров'я молодших школярів, спричинена як умовами навчання, так і певним перевищенням обсягу і надмірною складністю змісту освіти. Наприклад, частка першокласників із хронічними захворюваннями становить 30–35% [2, с. 98]. Зазначені фактори спричиняють психофізіологічне перевантаження учнів, зниження інтересу до навчання, а також негативно впливають на результативність засвоєння навчального матеріалу. Наведені дані переконливо доводять, що впровадження в систему шкільної освіти ідей гуманізації та особистісної спрямованості освітнього процесу більшою мірою є декларативним. Відповідно зусилля розробників навчальної літератури мають бути спрямовані на подолання окреслених проблем. Натомість сучасних досліджень, які б з задавали орієнтири модернізації підручників і посібників на засадах дитиноцентризму, нами не виявлено.

Формулювання цілей статті. У межах формату статті окреслимо підходи до створення сучасних підручників і посібників для початкової школи на засадах дитиноцентризму [1].

Виклад основного матеріалу. Зважаючи на результати аналізу стану початкової освіти, які свідчать про недостатню увагу до здоров'я дитини, навчальна книга передусім має не тільки створюватись із дотриманням Державних санітарних норм і правил до друкованої продукції для дітей з урахуванням здоров'язбережувальних технологій, а й сприяти виробленню учнями відповідних моделей поведінки. Саме з метою створення умов для формування здорового способу життя у підручниках і навчальних посібниках мають пропонуватись приклади комплексів ранкової зарядки, фізкультхвилинок для виконання на уроках. Важливо, щоб такий підхід реалізовувався системно. Також результати аналізу сучасної практики доводять, що переважна більшість учителів проводять обов'язкові в початковій школі на кожному уроці фізкультхвилинки під мультимедійний супровід. Діти мають дивитись на екран і повторювати рухи. Дослідження того, наскільки такі фізкультхвилинки корисні, і чи не спричиняють вони погіршення зору, відсутні. Але ми глибоко переконані, що таку форму зняття втоми на занятті бажано проводити якомога рідше, незважаючи на зручність використання.

З метою створення альтернативних форм організації фізкультхвилинок у межах дослідно-експериментальної роботи Всеукраїнського рівня за темою «Дидактико-методичне і навчальне забезпечення реалізації концептуальних засад реформування початкової загальної освіти на 2016–2020 роки» (наказ МОН України від 15.07.2016. за № 834) було розроблено 32 комплекси фізкультхвилинок на один навчальний рік — для кожного навчального тижня по одному комплексу. Кожен комплекс проілюстровано й презентовано

в навчальному посібнику (рис. 1). Один такий комплекс уміщує 4 види вправ. Перший вид для м'язів шиї, верхніх та нижніх кінцівок, тулуба; другий — для зняття втоми очей; третій містить артикуляційні вправи; четвертий — пальчикову гімнастику. Учитель використовує кожен вид вправ та обирає частотність й інтенсивність їх виконання учнями з урахуванням навчального предмета, стану здоров'я дітей тощо. Наприклад, на занятті з письма перевага надається пальчиковій гімнастиці, а на занятті з читання — гімнастиці для зняття втоми очей.



Рис. 1. Комплекс вправ для фізкультхвилинок у 1 класі, пропонуваній у № 20 посібника-журнала «На крилах успіху» [5]

Значному розвантаженню учнів сприятиме й уніфікація умовних позначень у навчальних виданнях для початкової школи. Виконаємо невеличкі розрахунки кількості таких умовних позначень для користування дитиною в одному класі, зважаючи на те, що кожен підручник, навчальний посібник і робочий зошит пропонують різні позначки, у тому числі для однакових операцій. Так, маючи комплекти підручника і робочого зошита з чотирьох навчальних предметів, у кожному з яких щонайменше 5 умовних позначок, учень має користуватись 40 умовними

позначками. Чи буде самостійна робота ефективною за таких умов — запитання риторичне. Тому в процесі експериментальної роботи в 1 класі було запропоновано один комплект умовних позначок для всіх навчальних предметів. Крім того, у посібнику до кінця букварного періоду не пропонуються словесні формулювання завдань. Діти орієнтуються виключно на умовні позначки і зразки виконання завдань. Через місяць після початку навчання учні самостійно орієнтувались у посібнику і пояснювали виконання завдань не тільки казковим персонажам, яких навчали, а й вдома батькам. Після експериментальної перевірки запропонованих на початку експериментальної роботи перелік умовних позначок доповнився тільки двома: «порівняй (<, =, >)» та «впиши знак (+ або -)».



Рис. 2. Система умовних позначень для ефективно організації навчальної діяльності першокласників, пропонується у посібниках-журналах «На крилах успіху» [5]

Уніфікація умовних позначень у навчальних виданнях водночас сприятиме узгодженню і координації вимог до учнів кожного з учителів, які працюють у певному класі (класовода та вчителів музичного мистецтва, іноземної мови, образотворчого мистецтва).

Наслідком перевищення обсягу та надмірної складності змісту освіти є й наступна, виявлена в процесі аналізу стану початкової освіти в Україні, проблема. Це втрата дитиною інтересу до навчання. Тому одним із завдань модернізації навчального видання має бути створення умов для збереження пізнавального інтересу учнів. З метою виявлення того, які навчальні книжки викликають інтерес у сучасних дітей, було проведено невеличкий експеримент. Дітям 6–7 років було запропоновано розглянути різноманітні підручники, посібники, робочі зошити, енциклопедії, дитячі журнали. Після цього їм поставили запитання: за якою з цих книжок їм було б цікаво навчатися? Абсолютно всі діти обрали дитячий журнал.

Спираючись на результати цього експерименту, було розроблено інноваційний формат навчального видання — посібник-журнал. Як свідчать результати його впровадження в експериментальних закладах загальної середньої освіти, учням подобається така навчальна книжка. Кожного тижня вони з нетерпінням чекають нового випуску посібника-журналу, намагаються передбачити його тему і навіть колір обкладинки. За словами батьків, діти навчаються із задоволенням і, незважаючи на відсутність домашніх завдань, вдома за власним бажанням виконують додаткові завдання. Крім того, такий формат дозволяє відмовитись від важких портфелів. Дитина йде до школи з одним посібником (48 сторінок) і пеналом. Тож, обрана форма навчального видання сприяє збереженню новизни сприйняття навчального матеріалу дитиною та збереженню її здоров'я.

Основою гуманізації освітнього процесу у початковій школі вважаємо реалізацію цілісного підходу до його організації. Сприйняття довкілля в учнів 6–10 років за своєю суттю є цілісним, як цілісне і саме довкілля. Натомість у школі діти опановують зміст штучно розчленованим на окремі навчальні предмети. До того ж за останні 20 років кількість навчальних предметів у 1 класі зросла на 50%, у 2 класі — на 30%, у 3–4 класах — на 60% [2, с. 103]. Потреба подолати протиріччя між розподілом освітнього процесу на окремі предмети, з одного боку, і цілісністю світу та цілісністю сприйняття дитиною довкілля, з іншого, призвела до створення інтегрованого навчального видання — посібника-журналу, в якому, крім дотримання формату дитячого журналу, органічного поєднано функції підручника і робочого зошита.

Посібник-журнал цілісно презентує навчальний матеріал з усіх навчальних предметів, які учні опановують протягом одного навчального тижня. На кожен з п'яти робочих днів тижня у журналі передбачено один сюжетний малюнок, який розкриває певну соціокультурну тему (орієнтовний перелік яких подано далі). Крім сюжетних малюнків, кожен посібник-журнал містить окремі сторінки для організації занять з усіх навчальних предметів, у тому числі з предметів мистецького циклу та іноземної мови. Виняток складає предмет «Фізична культура». Зміст сюжетних малюнків добирається таким чином, щоб роботу з ним можна було організувати за темою, яка вивчатиметься цього тижня на будь-якому з навчальних предметів. Наведемо приклади запитань і завдань до одного з сюжетних малюнків у посібнику-журналі № 33 для 1 класу за соціокультурною темою «Здрастуй, літечко» (рис. 2).

Для розвитку навички читання (у тому числі розуміння прочитаного) та водночас розвитку уваги учням пропонується прочитати вірш і відшукати та обвести зображення дитини, про яку в ньому йдеться. Розвитку зв'язного мовлення сприятиме завдання зі складання речень, текстів, у тому числі діалогів, за змістом ілюстрації. Для списування може пропонуватись весь вірш або окреме його речення. Наприклад, речення, в якому розповідається про самокат, або речення зі знаком оклику. Відповідно ця робота може організовуватись диференційовано.



Рис. 3. Сюжетний малюнок, пропонований у посібнику-журналі «На крилах успіху» № 33 для 1 класу [5]

Закріпленню знань з природознавства, основ здоров'я сприятимуть завдання на пошук та позначення зображених об'єктів неживої чи живої природи, визначення погодних умов і правил безпечної поведінки на природі, дитячому майданчику, складання правил дружби тощо.

Важливість побудови сучасних підручників на засадах дитиноцентризму зумовлена такою особливістю, що вирізняє учнів молодшого шкільного віку в наш час, як суспільна активність. Це прагнення виконувати суспільно значущу роботу, активно наслідувати дії дорослих, організовувати спільну діяльність, здатність керувати поведінкою і виявлення самостійності та творчої активності [3]. Урахування цієї особливості сучасних дітей під час модернізації навчального видання вимагає презентації змісту освіти на основі наближених до повсякденного життя дитини соціокультурних тем. У якості прикладу пропонуємо таку, перевірену у межах дослідно-експериментальної роботи Всеукраїнського рівня, тематику для 1–2 класів: «Здрастуй, школо!», «Бережу життя і здоров'я», «Я і моя сім'я», «Мій край», «Моя країна — Україна», «Мандруємо світом», «Золота осінь», «Спорт», «У гості до казки», «Рослини — діти Землі», «Новий рік на поріг!», «Тварини — діти Зем-

лі», «Здоров'я — це скарб», «Зимонька-зима», «У світі професій», «Мої права та обов'язки», «Весна-красна», «Зростаємо разом з книгою», «Космічна ера», «Земля — наш спільний дім», «Дружити треба вміти», «Здрастуй, літечко». А також кожного місяця пропонується тема «Календар місяця». Пропоновані теми є наскрізними і стосуються всіх навчальних предметів. Учні впродовж тижня отримують повне уявлення з наскрізної соціокультурної теми, всебічно розкритої через можливості базових навчальних дисциплін та виховних заходів. Вони занурюватимуться у певну соціокультурну ситуацію, маючи спільну тему для обговорення, висловлювання власних думок. Цей підхід дозволяє забезпечити внутрішнє сприйняття дитиною цілей навчання. Вона опановує матеріал, який не нав'язано зовні, а відповідає її запитам.

Урахуванню соціальної активності учнів молодшого шкільного віку, крім добору матеріалу в навчальному виданні за тематичним принципом, сприятиме й організація проектної діяльності. Це спричинено тим, що саме робота над навчальним проектом сприяє формуванню в школярів ціннісного ставлення до освітнього процесу, набуттю досвіду самостійності у вирішенні життєвих проблем. У процесі роботи над навчальним проектом створюються умови для узагальнення учнями одержаних фактів, поєднання їх із власним життєвим досвідом і на цій основі висунування власних ідей щодо можливих шляхів вирішення проблеми, пов'язаної зі змістом певної теми. Водночас діти набувають навичок спільної роботи. Зважаючи на потужний потенціал навчального проекту для соціалізації учнів, у посібниках і підручниках мають пропонуватись відповідні системи завдань. Наприклад, у посібнику-журналі «На крилах успіху» пропонується організація роботи над навчальними проектами поступово — від обговорення продуктів і результатів проектів, що розроблені іншими, зокрема, казковими персонажами, які супроводжують освітній процес — лаксиками (рис. 4), до розроблення проекту в групі або індивідуально за пропонованим самими дітьми планом. Так під час вивчення предмета «Арт-технології та ІКТ» у 1 класі для виконання навчального проекту «Малюнок на асфальті» учням пропонується такий алгоритм виконання.

План

- 1) Обери тему малюнка.
- 2) Визнач, що будеш малювати, щоб розкрити тему.
- 3) Виконай малюнок олівцями на папері.
- 4) Підготуй кольорову крейду.
- 5) Разом з дорослими оберіть місце, де можна малювати на асфальті.
- 6) Разом з дорослими здійснить розмітку обраного місця.
- 7) Розподіліть між однокласниками всі розмічені місця.
- 8) Виконай малюнок на відведеному тобі місці.
- 9) Розкажи однокласникам, батькам про свій малюнок.

Ці проекти виконуються під безпосередньою координацією вчителя. Педагог пропонує шляхи реалізації ідеї проекту, спрямовує на досягнення конкретного результату й заохочує учнів висловити свої пропозиції щодо продуктів проектної діяльності (виготовлення афіші, організація виставки тощо). Спільно визначаються необхідні матеріали та розподіляються обов'язки щодо їх збору й опрацювання.



Рис. 4. Презентація продуктів проектної діяльності казкових персонажів, пропонувана в посібнику-журналі «На крилах успіху» [5] під час вивчення предмета «Всесвіт» у 1 класі

Зважаючи на той факт, що останнім часом зростає увага до активізації роботи з батьками та залучення їх до освітнього процесу як повноцінних його учасників, у сучасному посібнику мають бути передбачені певні форми та методи роботи з батьками. Це пов'язано також і з тим, що щоденник учня втратив функції зв'язку учасників освітнього процесу, зокрема вчителя і батьків. Натомість сучасні форми (за допомогою мережі Інтернет) не дають очікуваного ефекту. Тому пропонувані у посібниках і підручниках форми такої роботи є затребуваними, особливо в початковій школі. Наприклад, у кожному посібнику-журналі, за яким дитина навчається протягом тижня, відведено сторінку взаємодії педагога з батьками. На цій сторінці в кінці навчального тижня вчитель може написати батькам кожної дитини подяку, рекомендації, побажання (наприклад, який мультфільм подивитись чи який літературний твір прочитати разом та обговорити в родинному колі). Крім

того, свої побажання, пропозиції можуть писати на цій сторінці й батьки. Також вони мають можливість оцінити якість наданих протягом тижня освітніх послуг. Для цього їм пропонується розфарбувати зображення кружечка повністю, якщо після бесіди з дитиною та аналізу виконаної нею роботи у посібнику-журналі вони цілком задоволені освітніми результатами. Якщо батьки не повною мірою задоволені якістю надання освітніх послуг, то вони мають розфарбувати кружечок наполовину. У разі повного незадоволення результатами роботи батьки кружечок не розфарбовують. Таким чином, учитель має можливість вчасно відреагувати на негативну оцінку батьками якості наданих освітніх послуг, виявити причини незадоволення й швидко усунути їх.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Отже, сучасна навчальна книжка має ґрунтуватись на результатах аналізу стану педагогічної практики, які доводять, що стратегічним напрямом модернізації підручників і посібників є **дитиноцентризм**, навколо якого вибудовується гуманна педагогіка з особистісною спрямованістю навчання. Це передбачає презентацію змісту з орієнтацією на формування здоров'язбережувальної поведінки учнів із урахуванням вікових та індивідуальних особливостей сучасних дітей, активізацію участі батьків у освітньому процесі.

Перспективність подальших досліджень обмежується можливостями видання підручників, побудованих на засадах дитиноцентризму, за державний кошт. Це спричинено тим, що врахування зазначених підходів безперечно додає обсягу навчальному виданню. Натомість нормативними документами він регламентується — не більше 2 частин по 112 сторінок кожна (і це для семигодинних курсів). До того ж нормативними документами не передбачені підручники, в яких діти пишуть, малюють, розфарбовують, оскільки держава оплачує їх видання один раз на 5 років. Третій чинник є адміністративним. Конкурс підручників оголошують і закривають до надання документів, які дозволяють альтернативним до традиційних освітнім програмам, під які створюються підручники, брати в ньому участь.

Використані джерела:

1. Кремень В. Г. Філософія людиноцентризму в стратегіях освітнього простору: монографія / Василь Кремень. — К.: Педагогічна думка, 2009. — 519с.
2. Про зміст загальної середньої освіти: Науково-аналітична доповідь / за заг. ред. В. Г. Кременя. — К.: НАПН України, 2015. — 118.
3. Савченко О. Я. Виховний потенціал початкової освіти. — К: СПД «Цудзиневич Т. І.» — 2007. — 204 с. — С. 41–45.
4. Цымбалару А. Д. Развитие системы начального образования: реалии и перспективы / Цымбалару Анжелика Дмитриевна // Национальный образовательный портал для дошкольного, общего среднего и специального образования Научно-методического учреждения «Национальный институт образования» Министерства образования Республики Беларусь // <http://adu.by/ru/glavnaya-stranitsa/1203-razvitie-sistemy-nachalnogo-obrazovaniya-realii-i-perspektivy.html>

5. Цимбалару А. Д. Навчальний посібник для 1 класу загальноосвітніх навчальних закладів «На крилах успіху» в 32 частинах // Цимбалару А. Д., Пархоменко Н. Є., Бондар І. Ю. // Ч. 1–34. — ТОВ «Освітній центр «На крилах успіху», 2017. — 48 с.

References:

1. Kremen` V. G. Filosofiya lyudy`nocentry`zmu v strategiayah osvith`nogo prostoru: monografiya / Vasy`l` Kremen`. — K.: Pedagogichna dumka, 2009. — 519s.
2. Pro zmist zagal`noyi seredn`oyi osvity`: Naukovo-anality`chna dopovid` / za zag. red. V. G. Kremenya. — K.: NAPN Ukrainy`, 2015. — 118.
3. Savchenko O. Ya. Vy`xovny`j potencial pochatkovoyi osvity`. — K: SPD «Czudzy`novy`ch T. I. — 2007. — 204 s. — S. 41–45.
4. Cy`mbalaru A. D. Razvy`ty`e sy`stemy nachal`nogo obrazovany`ya: realy`y` y` perspekty`vy` / Cy`mbalaru Anzhely`ka Dmy`try`evna // Nacy`onal`nyj obrazovatel`nyj portal dlya doshkol`nogo, obshhego srednego y`specy`al`nogo obrazovany`ya Nauchno-metody`cheskogo uchrezhdeny`ya «Nacy`onal`nyj y`nstytut obrazovany`ya» My`ny`sterstva obrazovany`ya Respubly`ky` Belarus` // <http://adu.by/ru/glavnaya-stranitsa/1203-razvitie-sistemy-nachalnogo-obrazovaniya-realii-i-perspektivy.html>
5. Cy`mbalaru A. D. Navchal`ny`j posibny`k dlya 1 klasu zagal`noosvitnix navchal`ny`x zakladiv «Na kry`lax uspixu» v 32 chasty`nax // Cy`mbalaru A. D., Parxomenko N. Ye., Bondar I. Yu. // Ch.1–34. — TOV «Osvitnij centr «Na kry`lax uspixu», 2017. — 48 s.

Цымбалару А. Д.,

**доктор педагогических наук, старший научный сотрудник,
главный научный сотрудник отдела инноваций
и стратегий развития образования
Института педагогики НАПН Украины**

МОДЕРНИЗАЦИЯ УЧЕБНИКОВ И УЧЕБНЫХ ПОСОБИЙ ДЛЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ НА ОСНОВЕ РЕБЕНКОЦЕНТРИЗМА

В статье презентуются подходы до модернизации учебника для учеников начальной школы на основе гуманизма и личностной направленности. Описание предлагаемых подходов проиллюстрировано примерами разработанного автором статьи интегрированного пособия-журнала для учеников 1 класса «На крыльях успеха» (письмо ДНУ «Институт модернизации содержания образования» от 07.08.2017 № 21.1/12-Г-491).

Статья адресована учителям, ученым, которые проводят исследования в сфере создания учебника, преподавателям высших педагогических учебных заведений и институтам последипломного педагогического образования, а также всем, кого интересует данная тема.

Ключевые слова: содержание начального образования; учебное пособие; учебник для начальной школы.

Tymbalaru A.,

Doctor of Pedagogical Sciences, Chief Researcher at the Innovations and Education Development Strategies Department of the Institute of Pedagogy of the NAES of Ukraine

MODERNIZATION OF TEXTBOOKS AND MANUALS FOR PRIMARY SCHOOL ON THE PRINCIPLES OF CHILD-CENTRISM

The article outlines the features of a new educational program "On the Wings of Success" prepared before the beginning of 2018-2019 a.y. in accordance with the Law of Ukraine "On Education" and the State Standard for Primary Education and, on its example, the potential of educational programs for the development of primary education in Ukraine is disclosed. The actuality of work is determined by the necessity of disclosing the peculiarities of developing educational programs for primary schools and their construction on the basis of typical programs according to the Law of Ukraine "On Education" adopted in 2017 (from 09.05.2017 № 2145-VII), which for the first time provides for the preparation of educational programs, in particular by pedagogical collectives of the institutions of general secondary education.

By the example of the educational program "On the Wings of Success", the author illustrates the definition of goals (strategic and tactical) of primary education with their subsequent decomposition into tasks that are detailed in accordance with each subject of study. Then the principles and approaches aimed at realization of the specified tasks are presented and described. The peculiarities of organization of the educational process on the defined scientific principles are revealed in all the components of the educational program defined in the Law of Ukraine "On Education" (clause 1, article 32): requirements to persons who can begin to study on it; a list of educational components and their logical consistency; total academic load and expected learning outcomes; forms of organization of educational process; description and tools of the system of in-school education quality assurance; requirements for institutions of general secondary education who will choose the program.

The author emphasizes the importance of approbation and experimental verification within the framework of the All-Ukrainian experiment of the developed educational programs and, taking into account the results of such work, outlines the strategic directions of the development of primary education, which should be reflected in educational programs for primary school.

The article is addressed to teachers, scholars conducting research in the field of education, teachers of higher pedagogical educational institutions and institutes of postgraduate pedagogical education, as well as to anyone interested in this topic.

Keywords: primary education; education development; educational program; innovations.

УДОСКОНАЛЕННЯ НАВЧАЛЬНИХ ПОСІБНИКІВ З АНАЛІТИЧНОЇ ХІМІЇ З ВИКОРИСТАННЯМ МОЖЛИВОСТЕЙ МЕРЕЖНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

О. М. Чхало;

старший викладач

кафедри медичної та загальної хімії

НМУ імені О. О. Богомольця

ORCID ID0000-0002-8874-4674

e-mail: ochkhalo@ukr.net

У статті розглянуто проблему удосконалення навчального процесу аналітичної хімії шляхом доповнення друкованих навчальних посібників мультимедійними, довідковими та іншими матеріалами, розміщеними у мережі Інтернет, для самостійного використання студентами фармацевтичного факультету. Важливою перевагою освітнього процесу, організованого за запропонованою моделлю, є наявність для студентів вибору видів навчальної діяльності та моделей об'єктів вивчення, які найкраще відповідають їхнім індивідуальним особливостям. Елементом новизни запропонованої моделі є можливість простого застосування у освітньому процесі концепцій «Принеси свій власний пристрій» та «Змішане навчання». Показано, що зазначена модифікація моделі освітнього процесу суттєво покращує його результати.

Ключові слова: аналітична хімія; фармакологія; змішане навчання; електронні освітні ресурси; модель освітнього процесу.

Постановка проблеми. Як показують результати багатьох досліджень, у суб'єкта фахового навчання (підготовки до певного виду фахової діяльності) слід сформувати деякі якості, сукупність яких неодмінно має виявитись як готовність до зазначеного вище виду діяльності. Застосування поняття готовності до результатів навчання у ВМНЗ, разом з аналізом нормативних вимог до його випускників, може сприяти формулюванню критеріїв готовності до фахової діяльності і конкретизації змісту навчання. Акцентування уваги лише на відповідності знаннєвої діяльнісної частини кваліфікаційної характеристики випускника ВМНЗ нормативним вимогам не може, на нашу думку, вичерпно схарактеризувати результати фахової підготовки. Більше того, зазначений підхід не може дати суттєвих даних для модернізації

процесу навчання, оскільки готовність до діяльності (фахової) має виявлятися саме у процесі діяльності (фахової або наближеної до неї)[2]. Отже, суб'єкт навчання має не просто споглядати об'єкти вивчення або їх моделі, але й виконувати певну перетворювальну діяльність над ними. Особливо це стосується аналітичної хімії, об'єкти і методи дослідження якої є основою наукової системи фармакології.

Надання можливості студентам виконувати якомога більший обсяг дій з об'єктами вивчення, або з їх моделями, причому не лише в аудиторних умовах, має суттєво покращити розуміння ними навчального матеріалу. Така можливість з'явилась останніми роками, після появи пристроїв індивідуального користування, які забезпечують відтворення мультимедійних записів, заснованої на їх використанні концепції навчання BYOD (Bring Your Own Devices), та наповнення мережного простору вільно доступними електронними освітніми ресурсами (EOP), зокрема на подібних YouTube загальнодоступних сховищах, і необхідно шукати моделі організації освітнього процесу для ефективного використання зазначених вище можливостей, зокрема — шляхом раціонального поєднання традиційних посібників з EOP, використання традиційного посібника (або його доповнення), як навігатора по освітнім ресурсам мережі.

Аналіз вітчизняної та зарубіжної наукової літератури засвідчує, що незважаючи на низку праць, які стосуються застосування EOP у освітньому процесі, модель організації освітнього процесу аналітичної хімії, у якій би здійснювалося доповнення друкованих навчальних посібників мультимедійними, довідковими та іншими матеріалами, розміщеними у мережі Інтернет, поєднане з використанням концепції BYOD, не досліджувалася і не пропонувалася. Цікавим видається й завдання систематизувати поєднання зазначеної вище концепції з концепцією blendedlearning — змішаного навчання, тобто поєднання в одному освітньому процесі різних організаційних форм освітнього процесу — аудиторної (групової), дистанційної й самостійної.

Мета статті полягає у викладі досвіду створення й застосування моделі організації освітнього процесу аналітичної хімії, заснованої на доповненні друкованих навчальних посібників мультимедійними, довідковими та іншими матеріалами, розміщеними у мережі Інтернет, поєднаному з використанням концепції BYOD та змішаного навчання.

Основна частина. Готовність до фахової діяльності випускника ВМНЗ, як результат навчання нині перевіряється шляхом застосування нормативних вимог до його випускників. Тести, які є нормативним засобом перевірки відповідності знанневої й діяльнісної частин кваліфікаційної характеристики нормативним вимогам, не завжди, на нашу думку, можуть вичерпно схарактеризувати результати фахової підготовки. Готовність до діяльності має виявлятися саме у процесі діяльності. Отже, у процесі навчання суб'єкт навчання має не просто споглядати об'єкти вивчення або їх моделі, але й виконувати певну перетворювальну діяльність над ними, а викладач має отримувати зворотні сигнали щодо якості освітнього процесу не тільки після його повного завершення, а на проміжних, якомога коротших у часі, його етапах. Це ж стосується й суб'єкта навчання — студента, який має

отримувати можливість самооцінювати свої навчальні досягнення, рефлексувати щодо власної навчальної діяльності якомога частіше.

Особливо це стосується аналітичної хімії, об'єкти і методи дослідження якої є основою наукової системи фармакології, а фахові компетентності фармацевта базуються не тільки і не стільки на фактографічних знаннях (знати щось), а і на знаннях алгоритмів, способів і засобів діяльності (знати, як зробити). Отже, залишаючи перші три категорії таксономії Б. Блума (1956) [6]: «знання», «розуміння», «застосування» і доповнюючи їх, наслідуючи Л. Андерсона з колегами (2001) [5], модифікованою категорією «аналізувати» і категоріями «оцінювати» й «створювати», тобто підсилюючи когнітивний і креативний компоненти, можна вийти на сучасний рівень розуміння професійної готовності.

Унормовано, що рівень фахової підготовки фармацевта, як медичного працівника перевіряється шляхом тестування. Результат процедури іспиту «Крок» для МОЗ України є зовнішньою й кінцевою оцінкою рівня фахової готовності випускника закладу освіти. Специфіка реалізації тестування (паперовий бланк, тестові завдання тільки типу «вибір однієї відповіді з багатьох») не може повною мірою забезпечувати виявлення засвоєння змісту навчання на вищих рівнях категорій. Тому у процес навчання маємо включати види діяльності, які сприяють формуванню когнітивної і творчої складової. Разом з тим, набуття досвіду осмисленої діяльності позитивно впливає і на результати проходження іспиту «Крок» [3].

Не деталізуючи організаційні особливості освітнього процесу, зазначимо, що на факультеті практикується система неперервного контролю участі студента у навчанні, тобто кожний студент знає не тільки розклад і місце проведення занять, але й орієнтовний зміст навчання на кожному занятті, знає, що на кожному занятті він має отримати певну кількість рейтингових балів. Більше того, застосовуються елементи техніки «flipped classroom», тобто студент має попередньо ознайомлюватися з навчальним матеріалом, який планується для вивчення на майбутньому занятті, будь це лабораторна, практична робота або семінар, колоквіум (що було обов'язковим і за традиційної організації), будь це лекція (що є новим, але досить ефективним). Таким чином суттєво збільшується роль поза аудиторної роботи. Сподіватися на те, що ця робота здійснюватиметься в бібліотеці, нині не доводиться, тому було ухвалене рішення щодо максимально можливого використання концепції BYOD та змішаного навчання.

Специфіка навчальної дисципліни полягає в тому, що за досить стиснений термін студент має виконати велику кількість практичних робіт, і майже на кожній з них він ознайомлюється з новим обладнанням і новими методами дослідження. Отже, потрібно подавати навчальний матеріал з максимально можливим унаочненням, але зрозуміло, що навіть детальне демонстрування протягом лекції прийомів роботи з обладнанням не надасть студентам необхідних знань. Це є другою причиною пошуку шляхів максимально можливого використання у навчанні власних пристроїв студентів і, відповідно, EOP [4].

У процесі пошуку шляхів системності використання інформаційно-освітніх ресурсів у викладанні хімії в медичному університеті було відзначено ще одну причину використання мережних ресурсів. Зазначена причина полягає в тому, що неможливо, а іноді й недоцільно впроваджувати у навчальний процес сучасне аналітичне обладнання. Недоцільність такого впровадження визначається ще й тим, що в багатьох сучасних приладах процес вимірювання, аналізу речовини того, що приховано від людини, яка тільки готує пробу (зразок), після чого прилад (установка) роздруковує результат аналізу. Але ознайомити студентів із наявністю таких приладів, з якими їм доведеться працювати, необхідно. До паперового посібника включити всі необхідні дані досить проблематично, та й недоцільно, оскільки термін його використання — до п'яти років, а протягом цього часу з'являться нові прилади, принцип роботи яких може залишитися незмінним, а сам процес вимірювання суттєво змінитися.

Урахування поданих вище причин необхідності використання ЕОР та власних засобів комунікації (ноутбуків, планшетів, смартфонів) можливе за моделі організації освітнього процесу, в якій передбачено таке.

Варіант 1.

1. Навчальний посібник (паперовий) виконується з включенням до текстової та ілюстративної частин URL або QR-кодів ЕОР, причому вони розміщуються безпосередньо поряд з відповідним текстовим або графічним матеріалом. Використання QR-кодів є обов'язковим, оскільки це суттєво спрощує роботу. Кількість URL або QR-кодів має бути надлишковою, що надасть можливість використовувати у навчанні елементи тренінгових методик.

2. Перед вивченням теми студенти отримують завдання переглянути об'єкти і моделі, виконати певні завдання.

Варіант 2.

1. Навчальний посібник (паперовий) супроводжується переліком URL або QR-кодів ЕОР, синхронізованим з посібником за темою, сторінкою, малюнком, виконаним, як електронний документ з можливістю роздрукувати. Таким чином, студенти можуть безпосередньо перейти з електронної версії на URL, як на гіперпосилання, або через QR- код із роздруківки.


2. Перед вивченням теми, студенти отримують доступ до конкретної сторінки переліку ЕОР, щоб переглянути певні об'єкти і моделі, виконати завдання.

Варіант 2 більш ефективний, тому що допускає супровід посібника, який вже існує, і є мобільнішим, оскільки щороку, для кожної групи студентів і, в ідеалі, персонально для кожного студента, оперативно можна додавати нові посилання на ЕОР, завдання щодо їх використання, тобто здійснювати реальну диференціацію навчання, як рівневу, так і особистісну.

Приклади посилань на ЕОР виконаних з гіперпосилання або із використанням QR-кодів, подано на Мал. 1–6.

2. Розрахунок w, % NaOH та Na₂CO₃

Дано:	w, % через E(NaOH та Na₂CO₃)
	$V(\text{HCl})_3$, що пішов на титр. Na ₂ CO ₃ : $(V(\text{HCl})_2 - V(\text{HCl})_1) \cdot 2 = (20,08 - 19,58) \cdot 2 = 1,00 \text{ см}^3$ $V(\text{HCl})_6$, що пішов на титр. NaOH: $V(\text{HCl})_2 - V(\text{HCl})_3 = (20,08 - 1,00) = 19,08 \text{ см}^3$
$c(\text{HCl}) = 0,1005 \text{ моль/дм}^3$ $^*V(\text{HCl})_1 = 19,58 \text{ см}^3$ $^*V(\text{HCl})_2 = 20,08 \text{ см}^3$ $E(\text{NaOH}) = 39,9971 \text{ г/моль}$ $M(\text{NaOH}) = 39,9971 \text{ г/моль}$ $E(\text{Na}_2\text{CO}_3) = 52,9942 \text{ г/моль}$ $M(\text{Na}_2\text{CO}_3) = 105,9884 \text{ г/моль}$ $m_n(\text{NaOH}) = 0,1121 \text{ г}$	$w(\text{NaOH}) = \frac{c(\text{HCl}) \cdot V(\text{HCl})_4 - E(\text{NaOH}) \cdot 100}{1000 \cdot m_x} = \frac{0,1005 \cdot 19,08 - 39,9971 \cdot 100}{1000 \cdot 0,1121} = 68,42\%$ $w(\text{Na}_2\text{CO}_3) = \frac{c(\text{HCl}) \cdot V(\text{HCl})_3 \cdot E(\text{Na}_2\text{CO}_3) \cdot 100}{1000 \cdot m_x} = \frac{0,1005 \cdot 1,00 \cdot 52,9942 \cdot 100}{1000 \cdot 0,1121} = 4,75\%$
	w, % через s та M (NaOH та Na₂CO₃)
	$w(\text{NaOH}) = \frac{c(\text{HCl}) \cdot V(\text{HCl}) \cdot s \cdot M(\text{NaOH}) \cdot 100}{1000 \cdot m_n} = \frac{0,1005 \cdot 19,08 \cdot 1 \cdot 39,9971 \cdot 100}{1000 \cdot 0,1121} = 68,42\%$ $w(\text{Na}_2\text{CO}_3) = \frac{c(\text{HCl}) \cdot V(\text{HCl})_3 \cdot s \cdot M(\text{Na}_2\text{CO}_3) \cdot 100}{1000 \cdot m_n} = \frac{0,1005 \cdot 1,00 \cdot 1/2 \cdot 105,9884 \cdot 100}{1000 \cdot 0,1121} = 4,75\%$
$w(\text{NaOH}) = ?$ $w(\text{Na}_2\text{CO}_3) = ?$	



Мал. 1. Кадр з відео лекції.

Джерело: https://www.youtube.com/channel/UCuXPNVjvVmO4bUQgt1OZFQQ/videos?shelf_id=0&view=0&sort=dd — Кафедра аналітичної хімії Національного фармацевтичного університету, розроблено для спеціальності 7.12020101 — «Фармація», стандартна ліцензія YouTube, пряме посилання, відображене QR- кодом: <https://www.youtube.com/watch?v=rjzaruOxMg>

<https://www.youtube.com/watch?v=bahNTlmMZc4>



Кулонометрическое титрование



Мал. 2. Кадр з відео лекції.

Джерело: URL і QR-код (пряме посилання) на малюнок, стандартна ліцензія YouTube

<https://www.youtube.com/watch?v=ji-oObfcgOY>



Визначення вмісту сильної кислоти в розчині методом прямого титрування

Мал. 3. Кадр з відео лекції.

Джерело: URL і QR-код (пряме посилання)
на малюнку, стандартна ліцензія YouTube

<https://www.youtube.com/watch?v=CD30WHVBmu0>

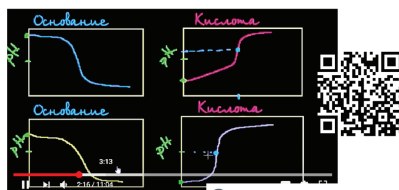


Кислотно-целюнове титрування - метод определения концентрации кислот или оснований в растворе

Мал. 4. Кадр із запису відео блогу.

Джерело: URL і QR-код (пряме посилання)
на малюнку, стандартна ліцензія YouTube

<https://www.youtube.com/watch?v=6r1m4O5nsm0>



Обобщение по теме «Титрование»

KhanAcademyRussian
Опубликовано 27 мая 2014 г.

Мал. 5. Кадр з відео лекції.

Джерело: URL і QR-код (пряме посилання)
на малюнку, стандартна ліцензія YouTube

<https://www.youtube.com/watch?v=DXswS2L99eE>



Определение концентрации вещества в растворе методом титриметрии

Мал. 6. Кадр з відео лекції.

Джерело: URL і QR-код (пряме посилання)
на малюнку, стандартна ліцензія YouTube

Безумовно, подані дані далеко не вичерпують джерельну базу ЕОР, зорієнтованих на вивчення титрування, як одного з основних методів аналітичної хімії, але на їх прикладі можна конкретизувати низку шляхів виконання завдань навчання аналітичної хімії.

Перш за все, як вже зазначалося, слід надати можливість студентам: а) пізнати й зрозуміти принципи, на яких базується метод дослідження; б) ознайомити їх із базовою приладовою реалізацією, необхідною для реалізації методу й методики дослідження; в) розглянути й, за можливості, запам'ятати алгоритм діяльності, у якій досягається мета аналізу.

Не менш важливим є й друга частина цілей навчання — формування когнітивного і креативного компонентів професійної готовності, на яку працює навчальна діяльність, організована, як аналіз, порівняння й оцінювання більше одного джерела однорідних відомостей.

Якщо для виконання завдання, студенту достатньо перед першою лекцією теми передивитися досить добре опрацьовані джерела (лекції) (мал. 1 і 5), а перед ви-

конанням практичних робіт, кілька разів переглянути й частково законспектувати лекцію, у якій подано правила виконання дій (мал.3), то для формування вищих рівнів компетентності необхідно задіяти види діяльності, які потребують аналізу, порівняння, формування, ставлення шляхом оцінювання.

Конкретні завдання можуть варіюватися для різних навчальних груп і навіть студентів. Наприклад, може бути сформульоване завдання: «Порівняти можливу похибку титрування, виконаного на обладнанні, поданому у фрагментах 2 і 3» (мал.2,3). У даному випадку може досягатися й осмислене формування професійного вокабуляру, яке має ініціюватися в процесі виконання завдань, подібних до: «Порівняйте термінологію, вживану в посібнику, який Ви використовуєте [1], і термінологію, що вживається у джерелах 1–6 (або названих попарно або в інших комбінаціях з [1])».

Стимулюючи формування вищих, компетентнісних, рівнів професійної готовності може здійснюватися й шляхом подання, як у посібнику, так і в дидактичних матеріалах, що його супроводжують, запитань «Чому...?, Навіщо...?» щодо певних правил виконання дій.

Наприклад, запитання: «Чому для ... вибрано, як індикатор фенолфталеїн (або інший), а не метиленовий синій (лакмус тощо)?» ініціює запам'ятовування напрямку змін забарвлення індикаторів і розуміння необхідності урахування збігання потенціалу індикатора з реальною точкою еквівалентності. Запитання: «Чому для титрування використовують лише кілька крапель розчину індикатора?» спонукає до аналізу перебігу процесу взаємодії кислоти й основи у присутності індикатора, який теж для зміни форми (забарвлення) вимагає відповідної кількості титранту (визначається за рівнянням Нерста, записаним для відношення вмісту форм 1:10, як такого, що надає можливість на око виявити наявність кольору розчину, про що має здогадатися студент і, в найкращому випадку, навести приклад з обчисленням мінімально достатньої кількості конкретного індикатора для конкретних об'ємів титранту й розчину для аналізу). Ці й подібні запитання (завдання) мають бути необхідним компонентом посібника і дидактичних матеріалів, що супроводжують посібник.

Висновки. Досвід доповнення друкованих навчальних посібників мультимедійними, довідковими та іншими матеріалами, розміщеними у мережі Інтернет, поєднаного з використанням концепції BYOD, показує, що таке поєднання можливе і є досить ефективним. Разом з тим, потребує подальшого дослідження використання студентами для навчання власних цифрових пристроїв, як альтернативи паперовим і цифровим засобам навчання, розроблення вимог до ЕОР, що можуть використовуватися у зазначеному процесі.

Використані джерела

1. Аналітична хімія. Практикум /В.Л. Сліпчук, Г. М. Зайцева, О. М. Чхало, С. М. Гождзінський, Л. М. Рудковська, В. О. Калібабчук // Навчальний посібник для студентів вищого фармацевтичного закладу та фармацевтичних факультетів вищих навчальних закладів ІV рівня акредитації. — Вінниця, 2012. — 352 с.

2. Гуржій А. М. ІТ- готовність вчителів іноземних мов: методологія, теорія, технології: навчальний посібник / А. М Гуржій, Л. А. Карташова, В. В. Лапінський, // К.: Інститут обдарованої дитини НАПН України, 2013. — 230с.
3. Чхало О. М. Обґрунтування системності використання інформаційно-освітніх ресурсів у викладанні хімії в медичному університеті. / О. М. Чхало // Науковий вісник кафедри ЮНЕСКО Київського національного лінгвістичного університету. Серія Філологія. Педагогіка. Психологія. — Київ, — 2014, — випуск 28, с. 226–230
4. Чхало О. М. Методика проведення лекцій курсу «Аналітична хімія» майбутнім провізорами з використанням інформаційних (мультимедійних) технологій навчання / О. М. Чхало //Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди» — додаток 1 до Вип.36, — Том VIII (68): Тематичний випуск «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору». — К.: Гнозис, 2016. — с. 281–289
5. Anderson, L. W. And Krathwohl, D. R., etal (Eds..) (2001) A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom’s Taxonomy of Educational Objectives. Allyn & Bacon. Boston, MA (Pearson Education Group)
6. Bloom, B.S. and Krathwohl, D. R. (1956) Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals, by a committee of college and university examiners. Handbook I: Cognitive Domain. NY, NY: Longmans, Green

References

1. Analytical chemistry. Workshop / V. L. Slipchuk, G. M. Zaitseva, A. M. Chkhalo, S. M. Gozhjinsky, L. M. Rudkovskaya, V. O. Kalibabchuk // A textbook for students of the higher pharmaceutical establishment and pharmaceutical faculties of higher Educational institutions of the IV level of accreditation. — Vinnytsya, 2012. — 352 p.
2. Gurzhiy A. M. IT Readiness of Foreign Language Teachers: Methodology, Theory, Technology: Textbook / A. Gurzhii, L. A. Kartashova, V. V. Lapinsky, // K. : Gifted Child’s Institute, National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine, 2013. — 230p.
3. Chhalo O. M. Justification of the systematic use of informational and educational resources in the teaching of chemistry at the medical university. / O. M. Chkhalo // Scientific Bulletin of the UNESCO Chair of the Kyiv National Linguistic University. Philology Series. Pedagogy. Psychology. — Kyiv, — 2014, — Issue 28, p.226–230
4. Chhalo O. M. Methods of conducting lectures of the course “Analytical chemistry” for future pharmacists using information (multimedia) learning technologies / O. M. Chhalo // Humanitarian Bulletin of the State Higher Educational Institution “Pereyaslav-Khmelnytsky State Pedagogical University named after HryhoriySkovoroda” — Annex 1 to Vip 36, — Volume VIII (68): Thematic issue “Higher Education of Ukraine in the Context of Integration into the European Educational Space”. — K. : Gnosis, 2016. — p. 281–289
5. 4. Anderson, L. W. and Krathwohl, D. R., et al (Eds..) (2001) A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom’s Taxonomy of Educational Objectives. Allyn & Bacon. Boston, MA (Pearson Education Group)
6. 5. Bloom, B.S. and Krathwohl, D. R. (1956) Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals, by a committee of college and university examiners. Handbook I: Cognitive Domain. NY, NY: Longmans, Green

Чхало О. М.,

старший преподаватель кафедры медицинской
и общей химии НМУ имени А. А. Богомольца

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ УЧЕБНЫХ ПОСОБИЙ ПО АНАЛИТИЧЕСКОЙ ХИМИИ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ВОЗМОЖНОСТЕЙ СЕТЕВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

В статье рассмотрена проблема совершенствования учебного процесса аналитической химии путем дополнения печатных учебных пособий мультимедийными, справочными и другими материалами, размещенными в сети Интернет, для самостоятельного использования студентами фармацевтического факультета. Важным преимуществом образовательного процесса, организованного по предложенной модели, является наличие для студентов возможности выбора видов учебной деятельности и моделей объектов изучения, которые соответствуют их индивидуальным предпочтениям. Элементом новизны предлагаемой модели является возможность простого применения в образовательном процессе концепций «Принеси свое личное устройство» и «Смешанное обучение». Показано, что указанная модификация модели образовательного процесса существенно улучшает его результаты.

Ключевые слова: аналитическая химия; фармакология; смешанное обучение; электронные образовательные ресурсы; модель образовательного процесса.

Chkhalo O.,

Senior Lecturer at the Department of Medical
and General Chemistry of the NMU named after O. O. Bohomolets

IMPROVING ANALYTICAL CHEMISTRY TEACHING MANUALS USING THE OPPORTUNITIES OF NETWORKING TECHNOLOGIES

The article considers the problem of improving the educational process of analytical chemistry by supplementing printed textbooks with multimedia, reference books and other materials posted on the Internet for independent use by students of the pharmaceutical faculty. An important advantage of the educational process, organized according to the proposed model, is the availability for students of the opportunity to choose the types of learning activities and models of learning objects that correspond to their individual preferences. The element of novelty of the proposed model is the possibility of simple application of the concepts "Bring your own device" and "Blended learning" in the educational process. Shown that this modification of the educational process model significantly improves its results.

Keywords: analytical chemistry; pharmacology; mixed education; electronic educational resources; model of the educational process.

МЕТОДИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ РОБОТИ З НАВЧАЛЬНИМ ПОСІБНИКОМ «ЕКОНОМІКА ВИКОРИСТАННЯ ВОДНИХ РЕСУРСІВ» 10 КЛАС В ГІМНАЗІЯХ ТА ЛІЦЕЯХ

В. С. Яценко,

кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник,
старший науковий співробітник відділу
навчання географії та економіки
Інститут педагогіки НАПН України
e-mail: iatsenko_v@ukr.net

У представленій статті проаналізовано структуру, зміст навчального посібника «Економіка використання водних ресурсів» 10 клас, подано рекомендації до його використання в освітньому процесі, зокрема, піднімаються питання, як впливає на здоров'я людини вода, до яких катастроф призводить її забруднення тощо.

Розглядаються методичні особливості ознайомлення з новими економічними поняттями, досягненнями технологій очищення води, використання водної енергії, застосування найрізноманітніших фільтрів і, найголовніше, надано практичні поради щодо екологічного виховання.

Ключові слова: навчальний посібник; водні ресурси; забруднення; технології очищення води; раціональне використання і збереження води; профільне навчання; екологічне виховання.

Постановка проблеми. Взаємовідносини суспільства і природи полягають у тому, що чинники економічного зростання — трудові ресурси, засоби виробництва і природні ресурси — у комплексі використовуються суспільством для розвитку виробництва. Питання взаємовідносин суспільства і природи та використання природних ресурсів, зокрема, води стають дедалі актуальнішими. І це зрозуміло, бо з розвитком виробництва використовується все більший об'єм водних ресурсів, збільшується кількість відходів, що забруднюють воду — у озері, річці, морі або океані. Отже, постають дві взаємопов'язані проблеми: перша — вплив обмеженості водних ресурсів на їх використання і розвиток суспільного виробництва, зростаюче забруднення води; друга — необхідність розробки комплексу заходів щодо ліквідації цієї небезпеки для подальшого розвитку суспільства. В гуманітар-

ному аспекті вирішення цих двох важливих проблем можливе за умов впровадження освітньої діяльності серед здобувачів освіти, учителів економіки, географії, біології, екології курсом за вибором про водні ресурси та їх раціональне використання і збереження.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Науковці до цього часу не приділяли значної уваги розкриттю проблеми використання водних ресурсів в гімназіях та ліцеях. Хоча окремі з них, досліджуючи проблему водних ресурсів, частково торкалися даної теми, зокрема, серед них слід відзначити роботи розраховані на здобувачів закладів вищої освіти: Ю. С. Тучковенка і Н. С. Лободу [2], М. А. Хвесик [4] (грунтовно розкривають комплекс понять про водні ресурси); висвітлення регіональних досліджень — роботи під керівництвом В. К. Хілчевського [3] (водні ресурси басейну Південного Бугу), К. Й. Кілінську і В. Г. Явкін [7] (водні ресурси Карпато-Подільського регіону); Н. В. Хомік і П. І. Коваленка [9] (водні ресурси Шацького національного природного парку); О. А. Василенко [1], А. В. Яцик [5, 6], О. С. Петренко [8] тощо.

Не вирішені раніше частини загальної проблеми. Навчальний посібник для здобувачів освіти в 10 класі такої тематики безумовно потрібний. Їм необхідно прививати розуміння, що водні ресурси не безмежні, і від них великою мірою залежить якість життя і здоров'я населення. Такі посібники мають формувати екологічне мислення здобувачів освіти, які через певний час стануть дорослими і будуть у виробничій діяльності активно впливати на екологічний стан навколишнього середовища, в тому числі водних об'єктів. У посібнику повинно чітко, грамотно, зрозуміло для відповідного віку висвітлити роль чистої води у житті людини, проблеми пов'язані з водозабезпеченням, водопостачанням, очищенням води, призначеної для споживання та очищення промислових і побутових стічних вод.

Формулювання цілей статті. Основною метою навчального посібника «Економіка використання водних ресурсів» 10 клас (автор — В. С. Яценко) є не тільки пізнання значення води в житті людини, а й виховання бережливого ставлення до неї, роз'яснення її важливості для всього людства, бо саме вона є сполучною ланкою між людиною та природою.

Виклад основного матеріалу дослідження. Економічна освіта опирається на основні інструменти перетворень, які передбачено в концептуальних засадах реформування середньої школи — «Нової української школи» (2016), а також використовуючи приклади водогосподарського життя конкретного регіону, суспільств, які охоплюють всіх без виключення. Виховний процес невіддільний від навчального і формує насамперед, навички раціональної економічної поведінки в основних процесах, як виробництво, споживання, розподіл та обмін.

Матеріал представленого навчального посібника викладено у цікавій доступній формі, де показано, як впливає на здоров'я людини вода, до яких катастроф призводить її забруднення. Зміст посібника стимулює замислитися над пробле-

мою охорони водних ресурсів, спонукає поділитися здобувачів освіти думками з батьками, учителями, друзями і товаришами.

Важливою методичною особливістю є те, що значне місце у навчальному посібнику відводиться інформації про водні ресурси та їх використання в Україні, про участь нашої країни у міждержавних проєктах зі збереження води, адже від її кількості та якості залежить саме існування і життя на нашій планеті.

Пізнавальними в посібнику є розповіді про перші водогони, що будувалися у Стародавній Греції та Римській імперії, про будівництво сучасних каналізаційних та інших очисних споруд, подані докладні рекомендації щодо оновлення існуючих водогонів питної води. Зі сторінок посібника можна дізнатися про різноманітні способи очищення води від шкідливих домішок, якими вони бувають та чим можуть загрожувати здоров'ю людини.

На сторінках посібника можна ознайомитися із новітніми технологіями очищення води, використання різноманітних фільтрів захисту водойм від забруднень (та їх можливі джерела), новими можливостями використання енергії води, надаються практичні поради з економії та збереження цього цінного дарунку природи.

Виходячи з контексту навчального посібника автор стоїть на позиції компетентнісного зорієнтованого навчання курсу за вибором економічного спрямування в гімназіях та ліцеях, що дозволить покращити рівень знань у засвоєнні тем, а також активізує пошукову діяльність, направляє здобувачів освіти звертатися до різних джерел інформації, систематично поновлювати цифри і факти, що відбивають фактичний стан сьогодення.

Навчальний посібник добре структурований, в ньому виділені основні розділи та підрозділи, що розкривають зміст матеріалу, вміщено багато цікавої інформації, історичних фактів, технологічних інновацій, сучасних статистичних даних.

Працюючи в майбутньому з навчальним посібником «Економіка використання водних ресурсів» слід звернути увагу учителя географії на таких рекомендаціях:

Приділяти більше уваги формуванню практичних навичок здобувачів освіти з економії та збереження води в їх повсякденному житті. Наприклад, у Києві було в експлуатації близько 224 бюветних комплексів, звідки кияни споживали артезіанську воду з чудовими смаковими якостями. Але слід мати на увазі, що майже всі бювети на початку 2010-тих років були зруйновані і стояли без догляду лише тому, що місцева влада не змогла знайти способу, як отримати від них прибутки.

Особливу увагу, на наш погляд, потрібно звернути на екологічний аспект, зокрема, в розділі «Джерела і види забруднень води і технології очищення стічних вод». При цьому слід враховувати те, що читачем є здобувачі освіти 10 класу з відповідним цьому віку рівнем знань: текст насичений спеціальними термінами, які потребують пояснення їх значення учителем (каптаж, органолептичні показники, електроактиватори та ін.), абрєвіатурами назв фірм, приладів, фільтрів. Наприклад, назва наукової установи — Інститут гігієни ім. О. М. Марзєєва; назва підприємства — «Рівнеазот», ступінь або показник мінералізації води тощо.

Основний зміст навчального посібника «Економіка використання водних ресурсів» спрямовано на забезпечення профільної підготовки здобувачів освіти старшої школи і поєднання з іншими курсами за вибором географії, хімії, біології та історії.

Робота з навчальним посібником дозволить здобувачам освіти формувати і ряд загальнонавчальних умінь: розпізнавати, описувати, порівнювати, аналізувати, оцінювати.

Ознайомлюючись з економікою водокористування і підвищення якості питної води здобувачі освіти можуть самостійно опрацювати теми, як господарська діяльність людини, експорт продукції харчової промисловості, рибна промисловість тощо.

З виховної точки зору важливими є теми, які можна використовувати в гімназіях та ліцеях, як наскрізні: вода — це життя людини, виховання бережливого ставлення до водних ресурсів, забруднення океанів і морів, забруднення річок і озер, збереження водно-болотних угідь та інші.

Викладаючи курс «Економіка використання водних ресурсів» (10 клас) на профільному рівні слід більш ефективно використовувати методи і прийоми для формування навичок самостійної роботи здобувачів освіти, враховувати швидко змінні потреби місцевого ринку праці, технологічний прогрес, процеси урбанізації і міграції, політичну нестабільність, екологічні проблеми, природні небезпеки і стихійні лиха, конкуренцію за водні ресурси, демографічні проблеми, зростання безробіття, сталий характер бідності і все більшу нерівність та зростаючі загрози миру й безпеки. Засвоєння знань про водогосподарське життя суспільства забезпечить всім людям отримання міцних знань, розвиток творчого і критичного мислення, набуття навичок спільної роботи, а також розвиток допитливості та сміливості.

До загальних цілей, які реалізуються при вивченні економічних курсів у старших класах усіх профілів навчання відноситься і оволодіння деякими прийомами економічного аналізу з використанням статистичних даних. Для досягнення цих цілей вкрай необхідна і своєчасна економічного змісту інформація (статистика). Адже статистика пронизує всі аспекти водогосподарського життя. Наприклад, зібрані старшокласниками статистичні відомості у власних домогосподарствах щодо використання водних ресурсів, можна порівняти з відомостями пов'язаного зі школами, лікарнями і багатьма іншими об'єктами виробничої інфраструктури. Здобувачі освіти мають усвідомити, що економічний аналіз лежить в основі прийняття багатьох важливих рішень.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Навчальний посібник для ознайомлення з водними проблемами суспільства необхідний для закладів загальної середньої освіти — здобувачів освіти потрібно спрямовувати на думку, що чиста вода, водні ресурси є одним із головних багатств людини, тому ними треба користуватися раціонально і ставитися до них бережливо.

Навчання за посібником «Економіка використання водних ресурсів» 10 клас необхідно доповнити самостійними дослідженнями (на вибір) — водне госпо-

дарство, як окрему важливу галузь національної економіки, яка базується на всебічному використанні наявних водних ресурсів країни, управління і регулювання певними державними та господарськими органами, економічні (статистичні) показники стану і перспектив цієї галузі.

Загалом робота з навчальним посібником сприяє підвищенню рівня суспільної свідомості про водні ресурси, збільшенню частки інформації про воду, формує екологічну культуру, розвитку екологічної освіти та просвіти.

Використані джерела

1. Василенко О. А. Рациональне використання та охорона водних ресурсів: навчальний посібник для студентів напрямку «Водні ресурси» ВНЗ / О. А. Василенко [и др.]; Київський національний ун-т будівництва та архітектури, Національний ун-т водного господарства та природокористування. — Рівне: НУВГП, 2007. — 245 с.
2. Водні ресурси та гідроекологічний стан Тилігульського лиману: монографія / [Тучковенко Ю. С. та ін.]; за ред. д-ра геогр. наук, проф. Тучковенка Ю. С., д-ра геогр. наук, проф. Лободи Н. С.; Одеський державний екологічний ун-т. — Одеса: ТЕС, 2014. — 277 с.
3. Водні ресурси та якість річкових вод басейну Південного Бугу / В. К. Хільчевський [та ін.]; ред. В. К. Хільчевський. — К.: Ніка-Центр, 2009. — 184 с.
4. Водні ресурси у вимірах природного багатства України / [М. А. Хвесика та ін.; за заг. ред. М. А. Хвесика]; НАН України, Держ. установа «Ін-т економіки природокористування та сталого розвитку НАН України». — Київ: Ін-т економіки природокористування та сталого розвитку, 2016. — 108 с.
5. Водні ресурси: використання, охорона, відтворення управління: підручник для студентів вищих навчальних закладів / А. В. Яцик [та ін.]; ред. А. В. Яцик. — К.: Генеза, 2007. — 360 с.
6. Водні ресурси: використання, охорона, відтворення, управління: підручник для студентів ВНЗ / А. В. Яцик [та ін.]; за ред. акад. НААН України А. В. Яцика. — 2-ге вид., допов. та перероб. — Київ: Талком, 2014. — 405 с.
7. Кілінська К. Й. Географія рідного краю: конспект лекцій / К. Й. Кілінська, В. Г. Явкін. — Чернівці: Чернівецький держ. ун-т ім. Ю. Федьковича, 1999. Вип. 4: Водні ресурси Карпато-Подільського регіону / К. Й. Кілінська, В. Г. Явкін. — [Б. м.]: [б. в.], 2000. — 36 с.
8. Петренко О. С. Охорона водних ресурсів: конспект лекцій / О. С. Петренко; Київ. нац. ун-т буд-ва і архітектури. — Київ: КНУБА, 2014. Ч. 1: Вода. Водні об'єкти і ресурси. Водокористування. Якість води. — 2014. — 68 с.
9. Хомік Н. В. Водні ресурси Шацького національного природного парку: сучасний стан, охорона, управління: [монографія] / Н. В. Хомік; за наук. ред. д-ра техн. наук, проф., акад. НААН і РАСГН П. І. Коваленка; Нац. акад. аграр. наук України, Ін-т вод. проблем і меліорації. — Київ: Аграр. наука, 2013. — 239, [10] с.
10. Яценко В. С. Економіка використання водних ресурсів: Навч. посібник для 10 кл. в гімназії та ліцеї. — К., 2018. — 115 с. [рукопис]

References

1. Vasilenko O. A. Rational Use and Protection of Water Resources: Teach. manual for studio Directly «Water Resources» of the University / O. A. Vasilenko [and others]; Kyiv National

University of Construction and Architecture, National Unitary Enterprise of Water Management and Nature Management. — Rivne: NUVGP, 2007. — 245 p.

2. Water resources and hydro ecological state of the Trilingual estuary: monograph / [Tuchkovenko Yu S., et al.]; for ed. Dr. geogr. Sciences, prof. Tuchkovenko Yu. S., Dr. geogr. Sciences, prof. Lobody N. S.; Odessa state eco un — Odessa: TPP, 2014. — 277 pp.
3. Water resources and quality of the river basins of the Southern Bug / V. K. Hilchevsky [and others]; Ed. VK Khilchevsky. — K.: Nika-Center, 2009. — 184 p.
4. Water Resources in Measurements of Natural Resources of Ukraine / [M. A. Khvesik et al.; per community Ed. MA Khvesik]; National Academy of Sciences of Ukraine, State. Institution of the Institute of Natural Resources and Sustainable Development of the National Academy of Sciences of Ukraine. — Kyiv: Institute of Economics of Natural Resources and Sustainable Development, 2016. — 108 p.
5. Water resources: use, protection, reproduction of management: a textbook for the studio. higher educators institutions / AV Yatsik [and others]; Ed. AV Yatsyk. — K.: Genesis, 2007. — 360 p.
6. Water resources: use, protection, reproduction, management: under the umbrella. for university students / A. V. Jacyk [and others]; for ed. acad. NAAS of Ukraine A.V. Yatsyk. — 2nd form. Papers. and processing. — Kyiv: Talcom, 2014. — 405 p.
7. Kilinskaya K. Y. Geography of native land: a summary of lectures / K. Y. Kilinskaya, V.G. Yavkin. — Chernivtsi: Chernivtsi state. Un-t them. Y. Fedkovicha, 1999. Whip 4: Water Resources of the Carpatho-Podillya Region / K. Y. Kilinskaya, V. G. Yavkin. — [B. m.]: [b. in.], 2000. — 36 p.
8. Petrenko O. S. Protection of water resources: a summary of lectures / O. S. Petrenko; Kiev. nats un-t construction and architecture. — Kyiv: KNUBA, 2014. Part 1: Water. Water objects and resources. Water use. Water quality. — 2014. — 68 p.
9. Khomik N. Water Resources of Shatsky National Natural Park: Modern State, Guard, Management: [monograph] / N. V. Homik; for sciences Ed. Dr. Tech. Sciences, prof., acad. NAAN and RASGN P. I. Kovalenko; National acad. agrar Sciences of Ukraine, Institute of Water. problems and reclamation. — Kyiv: Agrar. science, 2013. — 239, [10] p.
10. Yatsenko V. S. Economics of the use of water resources: Teaching. manual for 10 cl. in gymnasium and lyceum. — K., 2018. — 115 p. [manuscript]

Яценко В. С.,

**кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник,
старший научный сотрудник отдела обучения географии
и экономики Института педагогики НАПН Украины**

МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ РАБОТЫ С УЧЕБНЫМ ПОСОБИЕМ «ЭКОНОМИКА ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ВОДНЫХ РЕСУРСОВ» 10 КЛАСС В ГИМНАЗИЯХ И ЛИЦЕЯХ

В представленной статье проанализирована структура, содержание учебного пособия «Экономика использования водных ресурсов» 10 класс, даны рекомендации к его использованию в образовательном процессе, в частности, затрагиваются вопросы как влияет на здоровье человека вода, к которым катастрофам приводит ее загрязнения и тому подобное.

Рассматриваются методические особенности ознакомления с новыми экономическими понятиями, достижениями технологий очистки воды, использование водной энергии, применение самых фильтров и, самое главное, даны практические советы по экологическому воспитанию.

Ключевые слова: учебное пособие; водные ресурсы; загрязнение; технологии очистки воды; рациональное использование и сохранение воды; экологическое воспитание.

Yatsenko V.,

**Candidate of Pedagogical Sciences (PhD), Senior Researcher,
Senior Research Officer at the Department Learning Geography and Economics
of the Institute of Pedagogy of the NAES of Ukraine**

METHODOLOGICAL PECULIARITIES OF WORK WITH THE TEACHING MANUAL "ECONOMICS OF WATER RESOURCES USE" FOR THE 10TH GRADE AT GYMNASIUM AND LYCEUM

The article analyzes the structure, contents of the textbook "Economics of Water Resources Use", 10th grade, recommendations for its use in the educational process, in particular, raises the question of the ways water affects human health, kinds of disasters caused by pollution, etc.

The methodological features of acquaintance with new economic concepts, achievements of technologies of water purification, use of water energy, application of a variety of filters and, most importantly, practical advice on ecological education are provided.

A manual for learning the water problems of the society is necessary for institutions of general secondary education - educators need to be guided by the opinion that clean water, water resources are within the main human assets, therefore, they should be used rationally and treated with frugality.

The study of the manual "Economics of Water Resources Use" for the 10th grade should be complemented by independent research (on a choice) - water management as a separate important branch of the national economy, based on the full use of available water resources of the country, management and regulation by certain state and economic bodies, economic (statistical) indicators of the state and prospects of this industry.

In general, the work with the textbook contributes to raising the level of public awareness of water resources, increasing the share of information on water, forming an ecological culture, the development of environmental education.

Keywords: textbook; water resources; pollution, technologies of water purification; rational use and preservation of water; profile education; environmental education.

НАУКОВЕ ВИДАННЯ

ПРОБЛЕМИ СУЧАСНОГО ПІДРУЧНИКА

Збірник наукових праць
Випуск 21

Обкладинка, дизайн:
К. Ю. Ладоня, Ю. В. Штефан

Верстка:
Ю. В. Штефан

Підписано до друку 26.04.2018 р. Формат 60x84 1/16
Гарнітура Calibri. Друк офсетний. Папір офсетний
Ум. друк. арк. 32,55
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.